

An aerial photograph of a cobblestone street. In the upper right, two people are walking away from the camera. In the lower left, two people are walking towards the camera. In the lower center, two people are walking away from the camera. The cobblestones are dark and wet, reflecting the light. The overall tone is warm and golden.

ks. Albert Wołkiewicz

GŁÓWNE IDEE POLSKICH PROGRAMÓW KATECHETYCZNYCH

**GŁÓWNE IDEE
POLSKICH
PROGRAMÓW
KATECHETYCZNYCH**

ks. Albert Wołkiewicz

GŁÓWNE IDEE POLSKICH PROGRAMÓW KATECHETYCZNYCH

Kraków 2018

Redakcja językowa
Janusz Poniewierski

Projekt okładki
Piotr Druciarek

Foto na okładce
ks. Albert Wołkiewicz

Projekt typograficzny i redakcja techniczna
Piotr Druciarek

Copyright © 2018 by Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Copyright © 2018 by ks. Albert Wołkiewicz

ISBN 978-83-7438-669-2 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-7438-670-8 (wersja online)
DOI: <http://doi.org/10.15633/9788374386708>

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydawnictwo Naukowe
30-348 Kraków, ul. Bobrzyńskiego 10
tel. (12) 422 60 40, e-mail: wydawnictwo@upjp2.edu.pl
www.ksiegarnia.upjp2.edu.pl

Spis treści

Wykaz skrótów	11
Wstęp	13
Rozdział I	
Edukacja w poszukiwaniu swojego kształtu (od starożytności do czasów współczesnych)	23
1.1. Nauczyciel-mistrz jako autor pierwszych programów w starożytności	23
1.1.1. Program greckiej szkoły wojskowej	24
1.1.2. Program rzymski: <i>trivium</i> i <i>quadrivium</i> jako siedem sztuk wyzwolonych	29
1.1.3. Chrześcijaństwo wobec szkoły grecko-rzymskiej	31
1.2. Edukacyjna propozycja Kościoła w średniowieczu	32
1.2.1. Szkoły klasztorne	34
1.2.2. Szkoły biskupie i prezbiterialne – kościelna wersja programu <i>quadrivium</i>	35
1.2.3. Szkoły parafialne – kościelna wersja programu <i>trivium</i>	36
1.2.4. Reformy edukacyjne Karola Wielkiego	37
1.2.5. Szkoły uniwersyteckie	38
1.3. Edukacja w czasach nowożytnych	40
1.3.1. Program: <i>studia humanitatis</i>	40
1.3.2. Religijne <i>novum</i> w programach edukacyjnych okresu reformacji i kontrreformacji	42
1.3.3. <i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú</i> (szkolnictwo jezuickie)	44
1.3.4. Programowy racjonalizm edukacji w oświeceniu	47
1.3.5. Obowiązek szkolny. Sekularyzacja oświaty	50
1.4. Edukacja w czasach współczesnych	52
1.4.1. Nowe struktury i programy edukacyjne w XIX wieku	52

1.4.2. Programowa indoktrynacja w edukacji okresu międzywojennego	56
1.4.3. Nowe kierunki zmian programowych w szkolnictwie powojennym	57

Rozdział II

Katecheza w poszukiwaniu swojego kształtu (od starożytności do czasów współczesnych)	63
2.1. Katecheza w starożytności	64
2.1.1. Pierwsze programy katechezy apostołskiej	64
2.1.2. Katecheza czasów poapostolskich	72
2.1.3. Katechumenat do 313 roku	76
2.1.4. Katechumenat po 313 roku	80
2.2. Katecheza w średniowieczu	85
2.2.1. Program katechezy domowej – katechumenat domowy	85
2.2.2. Ustawodawstwo cywilne i kościelne dotyczące programów katechetycznych	87
2.2.3. Podręczniki i pierwsze katechizmy	92
2.3. Katecheza w czasach nowożytnych – era katechizmu	96
2.3.1. Katechizmy Erazma z Rotterdamu	96
2.3.2. Katechizmy Marcina Lutra	97
2.3.3. Katechizmy św. Piotra Kanizjusza	100
2.3.4. Katechizm Soboru Trydenckiego	102
2.3.5. Katechizmy św. Roberta Bellarmina	103
2.3.6. Programy katechetyczne w XVII i XVIII wieku	104
2.4. Katecheza w czasach współczesnych	107
2.4.1. Kierunek dydaktyczny	108
2.4.2. Kierunek pedagogiczny	110
2.4.3. Kierunek kerygmaticzny	110
2.4.5. Kierunek antropologiczny	111
2.4.6. Kierunek integralny	112

Rozdział III

Polska edukacja i katecheza w poszukiwaniu swojego kształtu	117
3.1. Polska edukacja i katecheza w średniowieczu	117
3.1.1. Organizacja szkolnictwa katedralnego i parafialnego	118
3.1.2. Wkład Akademii Krakowskiej w programowe nauczanie religii	120
3.2. Polska edukacja i katecheza w czasach nowożytnych	122

3.2.1. Rozwój idei szkolnictwa	122
3.2.2. Szkolnictwo kościelne	139
3.3. Polska edukacja i katecheza w czasach współczesnych	146
3.3.1. Oświata w okresie międzywojennym	147
3.3.2. Oświata w czasie PRL-u	153
3.3.3. Oświata przełomu wieków XX i XXI	155

Rozdział IV

Rozwój idei polskich programów nauczania	159
4.1. Programy w edukacji	159
4.1.1. W poszukiwaniu definicji programu – prezentacja stanowisk	159
4.1.2. Składniki programów nauczania	163
4.1.3. Współczesne koncepcje programów nauczania	173
4.1.4. Miejsce programów nauczania religii w edukacji szkolnej	179
4.2. Programy nauczania religii	185
4.2.1. Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych z 29 sierpnia 1919 roku	186
4.2.2. Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania z 26 maja 1935 roku	190
4.2.3. Ramowy program katechizacji z 1 kwietnia 1971 roku	196
4.2.4. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 20 czerwca 2001 roku i Program nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 20 września 2001 roku	199
4.2.5. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 marca 2010 roku i Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 9 czerwca 2010 roku	206
4.2.6. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 czerwca 2018 roku	213

Rozdział V

Przesłanie polskich programów katechetycznych	217
5.1. Główne idee zawarte w Programie nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych z 29 sierpnia 1919 roku	217
5.1.1. Pismo Święte podstawą nauczania religii	218
5.1.2. Dekalog Prefekta – Pedagoga	223
5.2. Główne idee zawarte w Programie nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania z 26 maja 1935 roku	224
5.2.1. Jezus Chrystus centrum życia	225
5.2.2. Miłość Ojczyzny – patriotyzm	230
5.2.3. Katechizm podstawą nauczania religii	233
5.3. Główne idee zawarte w Ramowym programie katechizacji z 1 kwietnia 1971 roku	236
5.3.1. Pismo Święte źródłem i podstawą katechezy	237
5.3.2. Kościół jako wspólnota	240
5.3.3. Liturgia źródłem i szczytem katechezy	245
5.3.4. Życie chrześcijańskie	247
5.4. Główne idee zawarte w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 20 czerwca 2001 roku i Programie nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 20 września 2001 roku	250
5.4.1. Jezus Chrystus w centrum nauczania	250
5.4.2. Uczeń podmiotem nauczania	258
5.4.3. Integralność procesu katechetycznego	261
5.4.4. Dialog w korelacji	264
5.5. Główne idee zawarte w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 marca 2010 roku i Programie nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 9 marca 2010 roku	268
5.5.1. Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych	268
5.5.2. Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej	272
5.5.3. Egzystencjalny wymiar katechezy	276

5.6. Główne idee zawarte w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 czerwca 2018 roku	280
5.6.1. Wprowadzenie w życie religijne	281
5.6.2. Inicjacja w sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystii	281
5.6.3. Mistagogiczny wymiar katechezy	282
5.6.4. Kształtowanie tożsamości chrześcijańskiej	283
5.7. Tropie i kierunki zmian programów katechetycznych wobec nowych wyzwań edukacyjnych	284
Zakończenie	291
Bibliografia	297
Źródła	297
Dokumenty Urzędu Nauczycielskiego Kościoła	298
Literatura przedmiotu	299
Literatura pomocnicza	317
Pomoce leksykograficzne i encyklopedyczne	318
 Program nauki religii z 1919 r.	 319
Program nauki religii z 1933 r.	337
Program nauki religii z 1935 r.	363
Program nauki religii z 1938 r.	383
Program nauki religii z 1958 r.	393

Wykaz skrótów

- ADwS – Archiwum Diecezjalne w Siedlcach
- AKMK – Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie
- CTr – Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae* (16 października 1979)
- DOK – Kongregacja ds. Duchowieństwa, Dyrektorium ogólne o katechizacji (15 sierpnia 1997)
- EK – *Encyklopedia katolicka*, Lublin 1973–
- EP – *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I–VI, red. T. Pilch, Warszawa 2003–
- Mansi – J.D. Mansi, *Sacrorum conciliorum nova et amplissima collectio*
- PDK – Konferencja Episkopatu Polski, Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce (20 czerwca 2001)
- KKK – Katechizm Kościoła katolickiego (11 października 1992)

Wstęp

Jubileusz katechetów, który odbył się w dniach 23–25 września 2016 roku w Rzymie, wpisał się w serię spotkań w ramach Jubileuszowego Roku Miłosierdzia, ogłoszonego przez papieża Franciszka w bulli *Misericordiae vultus*¹. W protokole ze spotkania przygotowującej Jubileusz katechetów grupy roboczej, które odbyło się 15 października 2015 roku w siedzibie Papieskiej Rady ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji w Rzymie, zapisano, że

celem tego wielkiego wydarzenia, oprócz otrzymania Odpustu Jubileuszowego przez uczestników, jest przypomnienie, że katecheza i edukacja religijna, prowadzona przez katechetów, nauczycieli religii i wychowawców, jest pierwszym z duchowych dzieł miłosierdzia: „nieumiejętnych pouczać”. Istotnie, papież w liście *Misericordiae vultus*, zaprasza nas do kontemplacji i wprowadzenia tych dzieł miłosierdzia w czasie Jubileuszu. Rzeczywiście, katecheza jest dziełem miłosierdzia, ponieważ zbliża tych, którzy nie znają Boga i pomaga tym, którzy już Go znają, kochać i poznawać Go bardziej².

Organizatorzy Jubileuszu katechetów w Rzymie zwrócili uwagę na to, że katecheza i edukacja religijna są ze sobą nierozdzielnie związane i nie da się o jednej mówić bez drugiej. Zarówno katecheza, jak i religijna edukacja, choć posługują się odmiennymi metodami i mają inne formy, to służą temu samemu celowi: zbliżyć do Boga tych, którzy Go nie znają, zaś tym, którzy Go znają, pomóc bardziej Go kochać i poznawać.

Edukacja spełnia swój cel wtedy, gdy służy całemu człowiekowi i obejmuje jego ciało, umysł i ducha. Nauczanie religii zawsze, począwszy od starożytności,

1 Franciszek, Bulla *Misericordiae vultus* (11 kwietnia 2015).

2 „*Miserando atque eligendo*”, motto Papieża Franciszka będzie tematem prowadzącym Jubileusz Katechetów, <http://www.iubilaeummisericordiae.va/content/gdm/pl/news/evidenza/2015-11-03-pcpne.html> (dostęp: 11.04.2016).

a skończywszy na czasach współczesnych, było częścią edukacji. Program greckiej szkoły wojskowej obejmował religię, etykę, politykę i problemy społeczne. Nawiązania do religii zawierały także rzymskie modele edukacyjne. Istniało wówczas przekonanie, że mistrz-nauczyciel obdarzony był „boską wiedzą” i „boskim charyzmatem”. W średniowieczu nie tylko rozwiązania programowe lokowały religię w „siatce godzin nauczania”, ale też nauczanie w murach klasztorów (szkoły klasztorne), w cieniu gotyckich katedr (szkoły biskupie i prezbiterialne) czy w lokalnych kościołach (szkoły parafialne) nie mogło obyć się bez elementów edukacji religijnej. Także w czasach nowożytnych, w epoce humanizmu i oświecenia promującego czysty humanizm, były środowiska, które proponowały rzetelne kształcenie, nie pomijając nauczania religii (szkolnictwo jezuickie). Edukacja dziś wciąż szuka swojego kształtu. Trwa dyskusja nad miejscem etyki i religii w nowych modelach kształcenia. Nadal mocną pozycją cieszy się szkolnictwo kościelne. Patrząc na zmiany, jakie dokonały się w edukacji, nie sposób nie zauważyć roli, jaką odgrywało i nadal w niej odgrywa nauczanie religii, będące elementem systemowego nauczania i wychowania³.

W proces kształtowania się programów edukacyjnych wpisuje się także Kościół, który wszędzie tam, gdzie nauczane są prawdy wiary, opracowuje i wdraża własne programy nauczania religii. Głównym powodem napisania niniejszej pracy jest zbliżająca się setna rocznica opracowania i zatwierdzenia pierwszego polskiego programu nauczania religii (1919 rok). Od tamtego czasu, wraz ze zmianami, jakie zaszły w systemie edukacji, polskim prawie oświatowym, a także w nauczaniu Kościoła, transformacji ulegały również programy nauczania religii. Do dnia dzisiejszego w katechetyce polskiej nie dokonano kompleksowego opracowania tychże programów. Polski system edukacyjny, po raz kolejny, przechodzi transformację programową, która obejmuje także szkolne nauczanie religii. Rodzi się zatem pilna potrzeba rzetelnej oceny dotychczasowych programów nauczania w szerokim polu kontekstów. Wśród powodów napisania tej pracy dochodzi jeszcze jeden. Nie ustaje dyskusja dotycząca miejsca religii w szkole, jakości pracy katechetów i nauczycieli religii. W niektórych środowiskach słychać głosy, które chciałyby podważyć kwalifikacje i kompetencje kadry katechetycznej czy nawet

3 Por. S. Litak, *Historia wychowania*, t. I: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2004, s. 21, 46n; A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2010, s. 21–60; T. Panuś, *Mądrość katolickiej edukacji*, w: *Piękno Kościoła*, red. M. Chojnacki, J. Morawa, A. Napiórkowski, Kraków 2014, s. 150–158.

zatwierdzonych programów nauczania religii⁴. Wydaje się, że konfrontacja negatywnego, czarnego PR-u, który jest budowany wokół katechetycznej działalności Kościoła, z naukowym dorobkiem katechetyki polskiej, w który wpisują się polskie programy katechetyczne, jest dobrą metodą poszukiwania merytorycznych odpowiedzi wolnych od ideologicznych kontekstów.

Wobec powyższego uzasadnione jest podjęcie naukowej refleksji z wykorzystaniem zaplecza metodologicznego teologii pastoralnej. Katechetyka jako subdyscyplina naukowa tego wymiaru teologii praktycznej, wraz z jej dorobkiem naukowym i bibliografią, jest najlepszym środowiskiem, w którym owa refleksja może być podjęta w sposób rzetelny i naukowy.

Celem mojej pracy jest pogłębiona analiza treści polskich programów katechetycznych w kontekście historycznych zmian, jakie dokonały się w edukacji oraz nauczaniu katechetycznym. Kontekst historyczny jest ważny o tyle, że ukazuje edukację jako nieustanny proces, w którym poprzez ciągle transformacje tworzą się metody i formy kształcenia i wychowania. Z tego procesu nie jest wyłączone nauczanie religii. Należy ono do edukacji, stanowiąc jej niezbywalny element.

Problem niniejszej rozprawy wyznaczają pytania: Wokół jakich zagadnień kształtowały się polskie programy katechetyczne? W jaki sposób autorzy polskich programów katechetycznych odpowiedzieli na wyzwania teologiczne, społeczne i edukacyjne?

W tytule publikacji szczegółowego objaśnienia domaga się pojęcie „programu”, a zwłaszcza „programu katechetycznego”. Z uwagi na obszerny zakres treściowy tych zagadnień zostały one omówione w IV rozdziale.

Wydawać by się mogło, że okres niemalże 100 lat, jaki upłynął od napisania i zatwierdzenia pierwszego polskiego programu katechetycznego, pozwolił na powstanie sporej liczby opracowań naukowych i komentarzy na ten temat. O ile ostatnie programy nauczania religii, które weszły w życie z początkiem trzeciego tysiąclecia, stały się dość szybko przedmiotem licznych badań, udokumentowanych w artykułach naukowych, referatach czy pozycjach książkowych, o tyle programy obowiązujące przez prawie cały XX wiek nie zostały do tej pory kompleksowo i całościowo omówione, zwłaszcza w kontekstach, o których wspomniano powyżej. Na przyczynę tego zjawiska składa się wiele faktów, jak chociażby mała dostępność programów, zwłaszcza tych z okresu międzywojnia.

Kontekst powstania pierwszego polskiego programu do nauczania religii, trudności, z jakimi zmagali się jego autorzy i okoliczności towarzyszące

4 Por. T. Panuś, *Katecheza w zwierciadle mediów*, w: *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, red. M. Zając, Lublin 2015, s. 67–89.

zatwierdzeniu tegoż programu przez odpowiednie władze badał ks. prof. Jan Szczepaniak. W opracowaniach: *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*⁵ oraz *Kształcenie i formacja katechetów Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1918–1939*⁶, przedstawił między innymi analizę dokumentacji z posiedzeń Koła Księży Prefektów oraz Szkolnej Komisji Episkopatu Polski, które prowadziły prace nad ujednoliceniem programów katechetycznych stosowanych w środowiskach lokalnych. Te pozycje naukowe – na co wskazuje sam autor – mają charakter wyłącznie historyczny i nie proponują jakiegokolwiek analizy formalnej treści i przesłania programu nauczania religii z 1919 roku.

Podobnie, perspektywa historyczna widoczna jest w opublikowanych w „Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym” artykułach ks. Karola Czesznaka: *Nauka religii w szkołach średnich*⁷ i *Nowy plan nauki religii dla szkół średnich*⁸.

O adaptacji programów nauczania religii z lat 1919 i 1935 w strukturach diecezji częstochowskiej wspomina ks. dr Roman Ceglarek w pracy *Katechizacja w diecezji częstochowskiej w okresie pasterskiej posługi biskupa Teodora Kubiny (1926–1951)*⁹. Jednak jego uwaga skupia się na analizie jakości pracy katechetycznej w różnych placówkach kościelnych i świeckich z terenu diecezji częstochowskiej i nie zawiera szczegółowej analizy wspomnianych dokumentów.

W tę samą narrację wpisuje się artykuł ks. prof. Ryszarda Czekalskiego pod tytułem: *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*¹⁰. Oprócz wspomnienia o zatwierdzeniu pierwszego programu do nauczania religii autor wymienia jedynie tytuły poszczególnych rozdziałów.

5 J. Szczepaniak, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, Kraków 1997.

6 J. Szczepaniak, *Kształcenie i formacja katechetów Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków 1999. Dopelnieniem tej publikacji jest praca: J. Szczepaniak, *Episkopat w obronie katolickiego charakteru polskiej szkoły w latach 1927–1939*, Kraków 2000.

7 K. Czesznak, *Nauka religii w szkołach średnich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 6 (1917), z. 11, s. 429–450.

8 K. Czesznak, *Nowy plan nauki religii dla szkół średnich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 10 (1921), z. 3, s. 17–27.

9 R. Ceglarek, *Katechizacja w diecezji częstochowskiej w okresie pasterskiej posługi biskupa Teodora Kubiny (1926–1951)*, Częstochowa 2008.

10 R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole. Historia – współczesność – perspektywy*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, t. 7, Warszawa 2010, s. 99–125 (Studia Katechetyczne, 7), a także: R. Czekalski, *Przedmiot i programy nauczania katechetycznego w Polsce w I połowie XX wieku*, „Seminare” 2001, s. 66–72.

Dopełnieniem tych opracowań, głównie historycznych, są artykuły: ks. bp. Jerzego Stroby¹¹, ks. prof. Jana Charytańskiego¹² oraz ks. Alfreda Kotlarskiego¹³ i ks. Jana Gomółki¹⁴.

Znacznie więcej uwagi polskim programom katechetycznym poświęca ks. prof. Tadeusz Panuś w swoich pracach: *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji. Studium w świetle Ramowego programu katechizacji funkcjonującego w latach 1971–2001*¹⁵ oraz *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*¹⁶. W pierwszej z nich autor omawia Ramowy program katechizacji z 1971 roku. Podobnie jak poprzednicy, posługuje się metodą historyczną, która pozwala mu „odkryć początki i przyczyny kształtowania się zasady wierności Bogu i człowiekowi w katechezie i prześledzić jej rozwój”¹⁷. Opracowanie wskazuje na te miejsca w Ramowym programie katechizacji, które są przejawem realizacji katechetycznej zasady „wierności Bogu i człowiekowi”. Celem pracy autora nie było jednak przeprowadzenie szczegółowej analizy głównych idei programowych w kontekście zmian edukacyjnych, teologicznych i społecznych. Podobnie jest w przypadku drugiej wspomnianej publikacji ks. Panusia, w której podjął się on zadania bardzo rozległego w obszarze badawczym.

Z punktu widzenia tematu niniejszej rozprawy ważna jest ta część opracowania, w której autor odniósł się do programów nauczania religii z okresu od 1919 do 2001 roku. Postawione przez niego podstawowe pytania badawcze: czy zasada chrystocentryzmu znalazła należne sobie miejsce w działalności katechetycznej Kościoła w Polsce oraz czy inspiracje zachodnie, zapoczątkowane przez Josefa Andreasa Jungmanna SJ, kształtowały także polską katechezę tak dalece, że istotnie widziały centrum nauczania w osobie i zbawczym dziele Jezusa Chrystusa, określają cel, jaki przyświecał autorowi¹⁸. Poszukiwanie

11 J. Stroba, *Geneza nowego programu katechezy*, „Katecheta” 4 (1972), s. 156–162.

12 J. Charytański, *Geneza współczesnego ruchu katechetycznego*, „Katecheta” 6 (1962), s. 3–11; J. Charytański, *Nowy program*, „Katecheta” 1 (1972), s. 13.

13 A. Kotlarski, *Nowy program katechizacji młodzieży*, „Katecheta” 16 (1972), s. 19–23.

14 J. Gomółka, *Założenia odnowionego programu katechetycznego jako wskazówki do jego realizacji*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1 (1972), s. 21–24; J. Gomółka, *Omówienie odnowionego programu katechetycznego*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 4–5 (1973), s. 126–134.

15 T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji. Studium w świetle Ramowego programu katechizacji funkcjonującego w latach 1971–2001*, Kraków 2001.

16 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2010.

17 Powyższy cytat należy uzupełnić uwagą autora: „Praca [ta] nie ogranicza się jednak do referowania poglądów i przedstawiania ich syntezy, ale podejmuje próbę krytycznego spojrzenia na powyższą zasadę i na jej wprowadzenie w Ramowy program katechizacji w Polsce”, T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 28.

18 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 339.

elementów realizacji zasady chrystocentryzmu w polskich programach nauczania religii jest niewątpliwie ważne dla teoretyków katechetyki, a dla niniejszego opracowania o tyle, o ile wprowadza w prezentację głównych idei. Jednak nie obejmuje ono pozostałych przesłań zawartych w programach katechetycznych, zwłaszcza tych, które ukazały się już po wydaniu *Zasady chrystocentryzmu i jej realizacji w polskiej katechizacji*.

Wydane w latach 2001 i 2010 podstawy programowe katechezy oraz programy nauczania religii dość szybko doczekały się komentarzy naukowych. Ks. prof. Piotr Tomasik omówił nową terminologię używaną w dokumentach¹⁹ oraz zasady korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi²⁰. Ks. dr hab. Mirosław Gogolik dodał do powyższych opracowań omówienie środowiska adresatów podstawy programowej²¹. Natomiast ks. prof. Kazimierz Misiaszek SDB zwrócił uwagę na zagadnienie wychowania religijnego w kontekście założeń programowych²². Prace badawcze prowadziła także prof. Anna Zellma. Analizowała nowe dokumenty pod kątem wybranych zagadnień, między innymi: jakości planowania wymagań edukacyjnych²³, możliwości

19 P. Tomasik, *Terminologia w programach nauczania religii w szkole*, „Katecheta” 6 (2001), s. 6–11.

20 P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004. Należy jeszcze zauważyć dwie prace ks. Piotra Tomasika: *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec zagrożeń programowych polskiej szkoły* oraz *Polskie dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015*. W pierwszej dokonuje on ogólnej prezentacji Ramowego programu nauczania w zakresie szkoły średniej. Jednak ta analiza (genezy programu, założeń i treści nauczania) służy jedynie jako punkt wyjścia do szczegółowej prezentacji podręczników do nauczania religii. Zob. P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec zagrożeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998. Druga praca ukazuje kontekst powstania podstaw programowych katechezy i próbuje odpowiedzieć na pytanie: jak te dokumenty przełożyły się na pracę katechetyczną? Zob. P. Tomasik, *Polskie dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015*, w: *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, red. M. Zając, Lublin 2015, s. 37–65.

21 M. Gogolik, *Istotne zmiany w „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, „Katecheta” 6 (2011), s. 4–9.

22 K. Misiaszek, *Wychowanie religijne w szkole w świetle założeń programowych polskiej szkoły*, „Katecheta” 3 (2006), s. 7–12; K. Misiaszek, *Programy nauczania religii w szkole*, „Ateneum Kapłańskie” 3 (2004), s. 467–579; K. Misiaszek, *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, „Horyzonty Wiary” 4 (2000), s. 35–51.

23 A. Zellma, *Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii – szanse i bariery. Analizy w świetle znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, „Katecheta” 9 (2010), s. 6–16.

tworzenia projektów edukacyjnych²⁴, stopnia realizacji formuły korelacji²⁵ czy obecności wymiaru egzystencjalnego²⁶.

Natomiast podstawa programowa, zatwierdzona przez Konferencję Episkopatu Polski w dniu 8 czerwca 2018 roku w Janowie Podlaskim jest pewnym novum i niniejsza publikacja w pewnym sensie otwiera dyskusję na jej temat.

Przedstawiony powyżej skromny stan badań nad głównymi polskimi programami katechetycznymi zmusza do podjęcia głębszej refleksji nie tylko nad zagadnieniami, wokół których kształtowały się wspomniane dokumenty, ale także nad tym, w jakim stopniu autorzy polskich programów katechetycznych sprościli wyzwaniom teologicznym, społecznym i edukacyjnym. Zadanie to jest tym bardziej aktualne, gdyż jak zauważa jeden z polskich teoretyków katechezy:

dokumenty katechetyczne [...] nie były, przynajmniej w zamierzeniu swych autorów, tworzone na zawsze. Stąd powinny się zmieniać, bowiem wciąż ewoluują warunki nauczania religii w szkole oraz katechezy, wciąż nowe wyzwania stają przed głosicielami Ewangelii. Warto zatem pytać o przewidywane kierunki zmian²⁷.

Na źródła niniejszej rozprawy składają się polskie programy nauczania religii. Pierwszy to: Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych, zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu Polski dnia 29 sierpnia 1919 roku. Z uwagi na słabą dostępność tego wydanego w 1920 roku w Warszawie programu nauki religii w niniejszej pracy korzystano z maszynopisu znajdującego się w Archiwum Diecezjalnym w Siedlcach²⁸. Zawiera on części dla szkół powszechnych o stopniu organizacyjnym wyższym i niższym: Program nauki religii rzymskokatolickiej w początkowych szkołach 1- i 2-klasowych o 4-ech oddziałach, Program nauki religii rzymskokatolickiej dla 5-ego oddziału szkoły 2-klasowej, Program nauki rzymskokatolickiej w początkowych szkołach 4-klasowych o 4-ech oddziałach.

24 A. Zellma, *Projekt edukacyjny w gimnazjum jako wyzwanie metodyczne dla nauczyciela religii*, „Katecheta” 2 (2012), s. 4–14.

25 A. Zellma, *Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii*, „Katecheta” 5 (2011), s. 5–16.

26 A. Zellma, *Egzystencjalny wymiar nauczania religii w świetle nowych dokumentów programowych*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 20 (2011), s. 333–346.

27 P. Tomasik, *Polskie dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015*, dz. cyt., s. 59.

28 W Archiwum Diecezjalnym w Siedlcach program ten nosi ogólną nazwę: Program nauki religii rzymskokatolickiej dla szkół powszechnych w Rzeczypospolitej Polskiej, i jest on tożsamy treściowo z programem wydanym w 1920 roku w Warszawie pod nazwą: Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I (od 13.01.1919).

Kolejne źródło stanowi Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania, zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu Polski dnia 26 maja 1935 roku²⁹.

W okresie po II wojnie światowej najbardziej wzorcowy był opracowany przez Komisję Episkopatu ds. Katechizacji Ramowy program katechizacji, określający podstawy programowe katechezy w zakresie szkoły podstawowej (klasy I–VIII) i czteroletniej szkoły średniej (klasy I–IV), zatwierdzony przez Plenarną Konferencję Episkopatu Polski 1 kwietnia 1971 roku³⁰. Obowiązywał on w całym kraju przez trzydzieści lat.

Po powrocie katechizacji do polskiej szkoły w 1990 roku zostały opracowane dwa dokumenty: Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, przyjęta przez Konferencję Episkopatu Polski w dniu 20 czerwca 2001 roku³¹, i Program nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, zatwierdzony trzy miesiące później, 20 września 2001 roku³².

W związku z przeprowadzoną reformą prawa oświatowego, wyznaczającą nowe standardy edukacyjne w polskiej szkole, zaistniała konieczność opracowania nowych podstaw nauczania religii. W 2010 roku powstały dwa nowe dokumenty: Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z dnia 8 marca 2010 roku³³ i Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, zatwierdzony w dniu 9 czerwca 2010 roku³⁴.

29 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Warszawa–Lwów 1935. Program ten także znajduje się w Archiwum Diecezjalnym w Siedlcach, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział III, nr porz. 15, t. I (od 13.01.1919).

30 Na Ramowy program katechizacji składały się dwa programy: *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, „Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi” 7–9 (1971), s. 196–209, oraz *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I–IV)*, „Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi” 7–9 (1971), s. 209–222.

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

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

33 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Nowe wydanie, Kraków 2010.

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

Zarówno do podstawy programowej z 2001 roku, jak i tej z 2010 roku zaczęły powstawać lokalne programy nauczania, które uwzględniają między innymi specyfikę środowiska diecezjalnego czy określone potrzeby edukacyjne adresatów. Ponieważ źródłem i pewnym wzorem dla tych programów nauczania są wspomniane dokumenty ogólnokościelne, dlatego też lokalne opracowania mają jedynie charakter informacyjny.

W momencie wydania tego opracowania najnowszym dokumentem jest Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z dnia 8 czerwca 2018 roku³⁵.

Mając na uwadze wielką wartość naukową omawianych źródeł, zwłaszcza tych trudno dostępnych, oraz w celu ułatwienia prowadzenia dalszych prac badawczych nad programami nauczania religii niniejsza rozprawa została wzbogacona o aneks zawierający przedruk polskich programów nauczania religii z lat: 1919, 1935 (wraz z wersją z 1933 roku) oraz 1958. Nie zdecydowano się na zmianę pisowni, zachowując oryginalny tekst programów nauczania, nie zawsze zgodny z obowiązującymi dziś zasadami pisowni i składni.

W zależności od stawianych sobie celów szczegółowych posługuję się metodą analizy źródeł i opracowań bądź dokonuję historycznych i teologicznych syntez.

Strukturę niniejszej rozprawy tworzy pięć rozdziałów. Nie sposób rozpocząć studium na temat głównych idei polskich programów katechetycznych bez ukazania historycznego kontekstu rodzącej się edukacji. Nauczanie religii było i nadal pozostaje częścią procesu edukacyjnego. Pierwszy rozdział pracy ma zatem charakter teoretyczny i historyczny zarazem. Jego celem jest ukazanie różnych modeli edukacyjnych, poczynając od starożytności aż do czasów współczesnych, w kontekście poszukiwań początków programów nauczania. Nie oznacza to wcale, że proces edukacyjny jest już zakończony, że edukacja odnalazła i niejako zakotwiczyła się w obecnym dziś modelu. Edukacja wciąż poszukuje swojego kształtu, zwłaszcza dziś, w czasach „płynnej nowoczesności”³⁶. Nie pozostaje to bez skutku na katechezę, która jest wpisana w edukację.

Dlatego też kolejny rozdział ukazuje drugą, równoległą ścieżkę rozwoju edukacji katechetycznej. Zmiany, jakie dokonały się na przestrzeni wieków w nauczaniu prawd wiary, dowodzą, że także katecheza ciągle poszukuje swojego optymalnego kształtu, idealnych metod i form. Spojrzenie na ten proces

35 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.

36 Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja. Rozmowy*, Kraków 2013.

w celu odnalezienia pierwszych programów nauczania religii jest warunkiem koniecznym, aby przejść na grunt katechetyki polskiej.

O tym traktuje rozdział trzeci. Historia polskiej oświaty i katechezy nie jest oderwana od europejskich korzeni. Nadarza się okazja, aby pokazać, jak religia była w sposób programowy eliminowana z procesu wychowawczego i edukacyjnego organizowanego przez państwo, a Kościół musiał szybko dostosować się do zmieniających się warunków. Wskażę także na te momenty w historii polskiej edukacji i katechezy, w których wysiłki polskich edukatorów i katechetów w zakresie tworzenia koncepcji programowych były inspiracją dla środowisk europejskich.

Odmienny charakter noszą rozdział czwarty i piąty. W zamiarze autora czwarta część rozprawy ma najpierw ukazać efekty poszukiwań polskich dydaktyków i katechetów w celu określenia definicji „programu” i „programu katechetycznego” oraz wskazać na współczesne koncepcje programów nauczania. Następnie, w tak wytworzonym i określonym środowisku poznawczym, ukazę polskie programy katechetyczne, powstałe na przestrzeni wieku, pomiędzy 1919 a 2018 rokiem. Zaplanowany porządek metodologiczny umożliwia określenie, w jaki sposób autorzy polskich programów katechetycznych odpowiedzieli na wyzwania związane ze zmianami prawa oświatowego, transformacją procesów edukacyjnych czy przeobrażeniami społecznymi.

W ostatniej części pracy pokażę, wokół jakich zagadnień kształtowały się polskie programy katechetyczne. Nawiązanie do procesów kształtowania się edukacji i katechezy, zwłaszcza w Polsce, pomoże określić, w jakiej mierze autorzy omawianych dokumentów sprościli wyzwaniom teologicznym i kulturowym. Praca nie ogranicza się jedynie do prezentacji głównych idei programów katechetycznych i przedstawienia ich syntezy w wyżej wspomnianych kontekstach. Skoro edukacja i katecheza są ciągle trwającym procesem, to także, a może przede wszystkim, autorzy programów katechetycznych muszą być otwarci na „znaki czasu”, które są dziś coraz bardziej wyraźne i czytelne. Dlatego też zostaną ukazane pewne tropy i kierunki zmian programów katechetycznych podejmowanych w obliczu nowych wyzwań edukacyjnych, które pojawiają się w kontekście transformacji mentalności odbiorców tych programów oraz w związku z przeobrażeniami związanymi z kulturą medialną.

Rozdział I

Edukacja w poszukiwaniu swojego kształtu (od starożytności do czasów współczesnych)

Edukacja w okresie od starożytności do czasów współczesnych przeszła głęboką metamorfozę. Zmiany, jakie w tym okresie dokonały się w systemach geopolitycznych państw Europy, miały znaczenie nie tylko dla życia społecznego jej mieszkańców. Transformacji uległ także cały sektor edukacyjny. Proces ten nie został zakończony, ale trwa nadal.

Niniejszy rozdział wskazuje na główne kierunki zmian, jakie dokonały się w edukacji w zakresie kształtowania się pierwszych programów nauczania. To spojrzenie na edukację poczynając od starożytnej koncepcji relacji mistrz – uczeń, w której to nauczyciel był twórcą i nośnikiem treści programowych, poprzez epokę średniowiecza, w której edukacja została wzbogacona chrześcijańską koncepcją szkół kościelnych, oraz wskazanie na szkolnictwo jezuickie czasów nowożytnych, a skończywszy na nowych kierunkach zmian programowych edukacji powojennej. Syntetyczne ujęcie transformacji procesów edukacyjnych w określonych ramach czasowych pozwala dostrzec rodzącą się koncepcję programów nauczania.

1.1. Nauczyciel-mistrz jako autor pierwszych programów w starożytności

Zastanawiając się nad formą edukacji, jej źródeł szukamy w starożytnej Grecji i Rzymie. Te dwie ośrodki ówczesnej kultury wytworzyły modele wychowania i kształcenia, które położyły podwaliny pod późniejsze systemy edukacyjne. Starożytna idea relacji mistrz – uczeń tak bardzo przeniknęła szkolnictwo

w Europie, że do dziś edukatorzy w poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia odwołują się do zasad stworzonych w starożytnej Grecji i Rzymie. Tym bardziej należy przyrzeć się wnikliwie początkom formowania się pierwszych programów nauczania, opartych na wiedzy nauczyciela-mistrza. Ta analiza staje się ciekawa o tyle, że prowadzi do konfrontacji z rodzącym się chrześcijaństwem.

1.1.1. Program greckiej szkoły wojskowej

Początki kultury helleńskiej sięgają władcy Krety, króla Minosa, tj. ok. 3 tysięcy lat p.n.e. Wyraźne rysy tej kultury ukształtowały się ok. VIII–VII wieku p.n.e. Wpływ na ten proces miało przejście fonetycznego alfabetu fenickiego. Filozofię wychowania stworzyli Platon (428–347 p.n.e.) i Arystoteles (384–322 p.n.e.), choć jak przekonuje Antoni Danysz – sami Grecy za pierwszego teoretyka pedagogiki uważali Pitagorasa¹. Zdaniem Platona nauczanie oznaczało artystyczne i plastyczne kształtowanie jednostki ludzkiej według ustalonego wzorca. Miało ono charakter elitarny, „oparte było o osobowość mistrza, który miał kontakt z bogami, i dotyczyło przede wszystkim religii, etyki, polityki, problemów społecznych”². Społeczeństwo helleńskie dzieliło się na ludzi wolnych i niewolników. Niewolnicy dźwigali ciężar pracy fizycznej: rolnej, rzemieślniczej i posług domowych. Obywatel grecki poświęcał się natomiast wojnie, polityce i życiu publicznemu. Brał udział w uroczystościach państwowych i religijnych. Zajmował się życiem umysłowym. Szkoła, a w niej mistrzowie, mieli dobrze przygotować wychowanka do tego wszystkiego, czym miał się w przyszłości zajmować jako obywatel. Sprawą naczelną była obrona niepodległości państwa-miasta. Wychowanie miało głównie charakter militarny. Z tak rozumianych obowiązków obywatelskich wyłaniały się ogólne cele wychowania helleńskiego.

Przede wszystkim szczególną uwagę zwracano na rozwój fizyczny młodzieży. Ćwiczenia *pentathlonu* (skoki, biegi, rzut dyskiem, rzut oszczepem, zapasy) cieszyły się szacunkiem w całej Helladzie. Zajęcia sportowe odbywały się na palestrze, tj. ogrodzonym boisku, i dały początek igrzyskom organizowanym we wszystkich państwach greckich. Ćwiczenia składające się na *pentathlon* stanowiły wstęp do późniejszego wychowania wojskowego. Mimo szczególnego kultu ciała Grecy umieli zachować granice w wychowaniu gimnastycznym.

1 Por. A. Danysz, *Uwagi o pedagogice Pseudo-Plutarcha*, „Eos” 1908, s. 188.

2 A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2011, s. 22.

W kształceniu charakteru i umysłu pomocniczą rolę odgrywało wychowanie muzyczne. Wiązało się ono z kultem bogów inicjowanym we wczesnym dzieciństwie.

Ze względu na dużą autonomię państw-miast – *polis* trudno mówić o jednolitym systemie wychowawczym w całej Grecji. Przykładem różnic w celach i sposobach edukacji było wychowanie w Sparcie i Atenach.

Wychowanie spartańskie skoncentrowane było na przygotowaniu dobrych wojowników. Twórcą ustroju Sparty według tradycji był Likurg, legendarny król, który miał żyć w IX wieku p.n.e. Państwem rządziła 28 osobowa geruzja, z której wybierano 5 eforów, mających za zadanie przygotowanie dzieci i młodzieży do walki. Surowy system wychowania zmierzał przede wszystkim do wykształcenia w młodych ludziach cech charakteru i fizycznych sprawności, które były niezbędne dla dzielnego żołnierza. Proces ten obejmował głównie chłopców od 8. roku życia, kiedy to byli zabierani swoim rodzicom i przekazywani na wychowanie do zakładów zorganizowanych na kształt koszar. Na czele całej edukacji stał jeden z gerontów – urzędnik zwany *pajdonomos*. Można wyróżnić trzy etapy żołnierskiego wychowania. Pierwszy, obejmujący dzieci od 8. do 12. roku życia, wypełniały ćwiczenia oraz zabawy i gry ruchowe. Drugi – od 13. do 17. roku życia – miał na celu wyrobić tężyznę fizyczną wychowanków i wzmocnić ich poczucie odpowiedzialności za państwo. Przez przyzwyczajanie do wszelkich niewygód uczono moralności rozumianej jako dzielność i odwaga. W minimalnym zakresie uczono czytania i pisania. Nieco więcej wagi przywiązywano do arytmetyki, muzyki i nauki śpiewu. Jak zauważa Renata Nowakowska-Siuta, kobiety spartańskie były wychowywane na silne, zahartowane rodzicielki, przy czym marginalizowano wychowanie estetyczne na rzecz umocnienia tężyzny fizycznej³. Trzeci etap – od 18. do 21. roku życia – był okresem efebii. W tym czasie młodzież męska uczyła się życia obozowego, odbywając ćwiczenia wojskowe. Po efebii następowała dziesięcioletnia służba wojskowa. Po jej odbyciu, około 30. roku życia, Spartanin otrzymywał pełne prawa obywatelskie.

Wychowanie ateńskie różniło się w swych założeniach od stylu spartańskiego. Ateńczycy wywodzący się ze szczepu jońskiego przodowali w życiu kulturalnym Hellady. Obywatele ateńskich nie dzieliły zbyt głębokie różnice społeczne. Ubożsi ograniczali wychowanie swoich dzieci do wykształcenia elementarnego, a zamożniejsi zabiegali o zdobycie jak najszerzej wiedzy, by móc aktywnie uczestniczyć we wszystkich formach życia społecznego swego państwa. Wychowanie ateńskie, bardziej wszechstronne w porównaniu

3 Zob. R. Nowakowska-Siuta, *Szkola – geneza i rozwój*, EP VI, s. 234.

z wojskowym stylem spartańskim, nacechowane było łagodnością. Wynikało to z reform społeczno-politycznych, jakie przeprowadził Solon (640–560 p.n.e.), wybitny mąż stanu, poeta, pierwszy archont. Do wykształcenia swoich dzieci byli zobowiązani wolni Ateńczycy. Wychowanie dokonywało się ono w trzech etapach. Dzieci do 7. roku życia pozostawały pod troskliwą opieką matek i piastunek. Ojciec zajmował się głównie życiem publicznym. Drugi etap – do 18. roku życia – obejmował lata szkolne spędzane u wybranych mistrzów. Szczególną opiekę roztaczał nad dzieckiem pedagog – wybrany przez ojca zaufany niewolnik. Jego zadaniem było prowadzenie dziecka do szkoły oraz wyrabianie obyczajów, zwłaszcza zachowania się przy stole i na ulicy⁴. Kształcenie elementarne wypełnione było przez wychowanie muzyczne i poetyckie. Nauczycielami byli zwykle dwaj nauczyciele: gramatysta i lutnista. Program szkolny obejmował naukę czytania i lekturę odpowiednio dobranych utworów poetyckich. Obowiązkowe były także ćwiczenia fizyczne, choć nie tak intensywne, jak w spartańskim modelu kształcenia. Wychowanie fizyczne odbywało się w specjalnie dobranych miejscach, zwanych gimnazjonami lub palestrą. Około 10. roku życia, po opanowaniu sztuki czytania, chłopcy uczyli się deklamacji. Powszechnie wybierano lekturę ustaw Solona i wiersze tych poetów, którzy tworzyli sentencje moralne. Obowiązkowe były utwory Homera, który uważany był za wychowawcę narodu, piastuna bożej mądrości. Jak zauważa Andrzej Kielian: „dla Greków [...] poeta spełniał rolę nauczyciela religii [...], natchnionego doradcy i życiowego przewodnika”⁵. Stopniowo, jednocześnie z nauką czytania kształcono wychowanek w grze na lutni. Powszechnie uważano, że muzyka łagodzi namiętności, budzi szlachetne uczucia oraz jest źródłem czystego i estetycznego wytchnienia. Trzeci okres – od około 18. roku życia – miał charakter służby wojskowej. Młodzi Ateńczycy odbywali najpierw efebę nadzorowaną przez urzędnika państwowego – sofronistę. W pierwszym roku uczono musztry oraz sprawnego władania łukiem, dzidą i dyskiem. Drugi rok obejmował życie obozowe, doskonalenie służby wojskowej, zwłaszcza w przygranicznych warowniach i strażnicach. Przeszedłszy efebę, młody Ateńczyk zostawał pełnoprawnym obywatelem.

Zawód nauczyciela nie był dobrze opłacany. Społeczeństwo ateńskie nie szanowało zbyt wiele nauczyciela i jego pracy⁶. Ideałem wychowawczym była *kalokagatia*, dążenie do tego, co piękne, dobre i szlachetne dla ducha i ciała.

4 Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1996, s. 39.

5 A. Kielian, *Modele nauczania*, dz. cyt., s. 24.

6 „Niskie szacowanie pozycji nauczyciela elementarnego – «gramatysty» – najlepiej ukazuje grecki sposób wyrażania się o takim, o kim wszelki słuch zaginął: «albo on zmarł, albo gdzieś uczy dzieci», S. Kot, *Historia wychowania*, dz. cyt., t. I, s. 44–45.

Ten zrodzony w Atenach ideał harmonijnie łączył przymioty duchowe z pięknem fizycznym. Zakładano, że jeśli podmiot ludzki jest strukturą właściwości psychicznych i fizycznych, to należy dążyć do zestrojenia walorów intelektualnych (prawdy) z moralnymi (dobrem) oraz wartości estetycznych (urody) z witalnymi (sprawnością i zdrowiem)⁷.

Na przestrzeni dziejów antycznej Grecji treść ideału *kalokagatii* ulegała zmianie. W okresie helleńskim (1000–500 p.n.e.) oznaczał on przede wszystkim doskonałość fizyczną i zalety moralne, będące wynikiem uprawiania sportu, i dotyczył warstwy szlacheckiej. W okresie attyckim (500–323 p.n.e.) pod wpływem demokratyzacji życia społecznego uległ przekształceniu. Zawierał bowiem połączenie sensu estetycznego (piękno i harmonia ciała) z zaletami moralnymi i doskonałością moralną⁸. Ta transformacja dokonała się dzięki działalności filozofów, spośród których trzech w niniejszym opracowaniu nie można pominąć. Myśl pedagogiczna starożytnej Grecji zawdzięcza swój kształt zwłaszcza Sokratesowi (470–399 p.n.e.), Platonowi (428–347 p.n.e.) i Arystotelesowi (384–322 p.n.e.). Sensualizm i relatywizm propagowany w V wieku przez sofistów (Protagoras, Gorgiasz, Prodyk czy Hippiasz) został najpierw poddany filozoficznej krytyce przez Sokratesa. Filozof ten, całkowicie oddany pracy nauczycielskiej, łączył etykę z logiką. Cnota stanowi największą szlachetność, gdyż posiada takie walory etyczne, jak: równość, męstwo, opanowanie i cierpliwość. Podstawą i fundamentem cnoty jest mądrość. Kazimierz Twardowski uważał, że to właśnie Sokrates dokonał podstawowego dla późniejszej nauki odkrycia, uznając że istotą mądrości (nauki) są twierdzenia i prawa ogólne. W nim też – a nie w sofistach – widział twórcę koncepcji kształcenia ogólnego⁹.

Kontynuatorem myśli Sokratesa był jego uczeń Platon. Podstawowym założeniem koncepcji Platona było pojęcie wychowania, będące jednym z wymiarów złożonego pojęcia greckiej *paidei*. Sławomir Sztobryn stwierdza, że „Platońska definicja wychowania była bodaj pierwszą wprost wyrażoną definicją tego kluczowego pojęcia w dziejach kultury śródziemnomorskiej”¹⁰. Czynniki warunkującymi istnienie pojęcia wychowania u Platona były: koncepcja psychologiczna reprezentowana przez teorię duszy, koncepcja etyczna oraz koncepcja społeczeństwa doskonałego. W założonej przez siebie szkole, zwanej Akademią, opierał się na systemie wychowania spartańskiego. Po raz

7 Por. Z. Żukowska, *Kalokagatia*, EP II, s. 509.

8 Por. H. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969, s. 83–85.

9 Zob. K. Twardowski, *Sokrates*, „Filomata” (1931) nr 29, s. 593.

10 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwskiego, Gdańsk 2006, t. I, s. 13–14.

pierwszy sformułował teorię wychowania przedszkolnego. Państwo idealne, według Platona, miało obowiązek kontroli nad dziećmi od 6. roku życia. Obowiązek nauki szkolnej obejmował tych, którzy ukończyli 10. rok życia, a nadrzędnymi naukami były: geometria i astronomia, wychowanie fizyczne i religijne. Źródłem wiedzy były nauki ścisłe i dialektyka¹¹.

Jednym z najwybitniejszych absolwentów platońskiej Akademii był Arystoteles ze Stagiry, który uczył się w niej przeszło 20 lat. Po śmierci swojego mistrza postanowił założyć własną szkołę – Liceum¹². Arystoteles deklarował się jako stanowczy zwolennik szkolnictwa publicznego, państwowego i przymusowego, ale przeciwny był zrywaniu więzów między dzieckiem a rodziną. Dziecko, ucząc się, rośnie duchowo, staje się kimś więcej, niż było, rozwija tkwiące w swym wnętrzu możliwości. Paradygmat wychowawczy Arystotelesa, zrekonstruowany przez Adolfa Szoltyśka, współczesnego filozofa wychowania, obejmuje cztery podstawowe tezy. Po pierwsze, człowiek jest zwierzęciem rozumnym, ale osiągającym pełnię w procesie uczyłowieczającego wychowania. Po drugie, człowiek przychodzi na świat jako *pinakis agrafos* (łac. *tabula rasa*) i musi być wychowywany. Po trzecie, proces urabiania prowadzi od zmysłów do umysłu. I po czwarte, wychowanie jest obowiązkiem państwa, a jego celem jest ukształtowanie obywatela¹³. Realizacja tych założeń dokonywała się etapami. Przez pierwsze 7 lat odpowiedzialni za wychowanie byli rodzice dziecka. Po siedmioletnim okresie nauki elementarnej miało ono przez kolejne 7 lat rozwijać swoje siły fizyczne, aby następnie kontynuować naukę w zakresie matematyki, astronomii, literatury, poezji, etyki i polityki. Arystoteles opracował trzy formy pracy nauczycieli. Odpowiadały one opartym na koncepcji duszy trzem stadiom procesu uczenia się: postrzeganiu zmysłowemu, zapamiętywaniu i rozumowaniu. Nauczyciel miał najpierw dostarczać materiał do oglądu. Następnie ćwiczył z uczniami streszczanie i powtarzanie materiału zgodnie z porządkiem kojarzenia wyobrażeń. Na koniec ćwiczył dedukcję i indukcję, formy myślenia naukowego odwołującego się do materii obserwowanego świata i jego istoty¹⁴.

Wpływ myśli trzech wielkich filozofów okresu attyckiego (Sokrates, Platon i Arystoteles) i dokonywane przez nich próby wypracowania modelu

11 Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. II *Platon i Arystoteles*, Lublin 1996, s. 293–313.

12 Po klęsce Grecji pod Cheroneą (338 p.n.e.) Arystoteles u boku Aleksandra Wielkiego, którego był nauczycielem i wychowawcą, wraca do Aten i w 335 roku p.n.e. zakłada własną szkołę w gimnazjum poświęconym Apollinowi Likejskiemu.

13 Por. A.E. Szoltysek, *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji; teoria, metodyka, praktyka*, Katowice 2003, s. 95–103.

14 Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 17.

edukacyjnego umocniły ideał greckiej *paidei*, pewnego zespołu cech charakteryzujących prawdziwego, wykształconego człowieka – Greka, będącego przeciwieństwem barbarzyńcy¹⁵. Największym ośrodkiem edukacyjnym były Ateny z Platońską Akademią i Arystotelesowskim Liceum oraz szkołami stoików, epikurejczyków i sofistów. Gdy w III wieku przed Chr. w Aleksandrii powstał pierwszy ośrodek naukowo-badawczy Muzeum, mapa centrów edukacji starożytnej zaczęła się rozszerzać. Znalazło się na niej miejsce także dla naukowego ośrodka w Pergamonie. Jak konkluduje Kielian, „zwyciężył model wychowawczy, w którym większy nacisk kładziono na wykształcenie ogólne, filozoficzno-literackie”¹⁶. Przyjął się także ostatecznie podział na nauczanie elementarne, średnie oraz wyższe. Do publicznej edukacji dopuszczono dziewczęta. Zakres przekazywanej wiedzy i umiejętności odpowiadał trzypoziomowemu podziałowi na stopnie edukacji. Szkolnictwo elementarne koncentrowało się na nauce alfabetu i moralności. Nauczanie średnie, tzw. gramatyczne, skupiało się na naukach ścisłych, przede wszystkim geometrii i arytmetyce, oraz na muzyce. Zaś kształcenie o profilu bardziej umysłowym niż fizycznym stało się domeną efebii, zarezerwowanej dla młodzieży bogatej.

1.1.2. Program rzymski: *trivium* i *quadrivium* jako siedem sztuk wyzwolonych

W starożytnej historiografii pojawia się także rzymski opis wychowania i kształcenia. Nie miało ono stałej formy, ale zmieniało się wraz z historią imperium. W dziejach Rzymu wyróżnia się trzy okresy: królewski (753–509 przed Chr.), republikański (509–31 przed Chr.) i cesarski (31 przed Chr.–476 po Chr.)¹⁷. W czasach królestwa wychowanie miało charakter rodzinny. Rodzina obejmowała zwykle 50–70 osób (dzieci i krewnych) oraz kilkudziesięciu niewolników. Szczególną rolę odgrywał ojciec rodziny (*pater familias*). Wychowywaniem dzieci zajmowała się matka. W życiu rodzinnym pielęgnowano tradycje i obyczaje rodzinne, otaczając szacunkiem zwłaszcza osoby starsze. Wielką wagę przywiązywano do języka ojczystego. Prowadzono raczej surowy i prosty tryb życia. Ideałem wykształcenia na poziomie elementarnym było przygotowanie wychowanka do prowadzenia życia prawego. Liczył się „mąż prawy, doświadczony mówca” („*vir bonus, dicendi peritus*”).

15 Por. J. Jundziłł, *Kształcenie w starożytności*, EP II, s. 913.

16 A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 26.

17 Por. N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1999, s. 181–191, 244–245.

W okresie republikańskim, po podbiciu Grecji, Rzymianie zaczęli najmować greckich niewolników jako nauczycieli i wychowawców swoich dzieci. Do III wieku przed Chr. w Rzymie istniało tylko nauczanie elementarne, którego najstarsze ślady pochodziły z VII wieku przed Chr. i stanowiły spadek po kulturze Etrusków. W połowie III wieku p.n.e. wykształciła się grupa gramatyków (*grammatici latini*)¹⁸. Rzymski system wychowawczy różnił się modelem greckiego. Wychowanie w ścisłym znaczeniu tego słowa (*educatio*) koncentrowało się na innym obszarze działań niż nauczanie (*doctrina*). Podczas gdy nauczanie było oddane w ręce niewolników greckich, wychowanie jako *educatio* pozostawało zadaniem wyłącznie Rzymian. Hellenistyczne kształcenie uległo także transformacji na poziomie liczby przedmiotów. Wytworzył się nowy kanon, zwany *septem artes liberales*¹⁹, który stał się podstawą szkolnictwa zachodniego. Obejmował tak zwane *trivium*, czyli: gramatykę, retorykę i dialektykę (później zwaną logiką), oraz *quadrivium*, do którego zaliczano: arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę. Reforma szkolnictwa rzymskiego nastąpiła w 133 roku, kiedy to cesarz Hadrian założył pierwszy zakład naukowy *Ateneum*. Dało to początek szkolnictwu publicznemu, opłacanemu przez państwo. Do tej pory bowiem edukacja miała charakter prywatny i w dużej mierze zależała od majątności członków rodziny. Celem kształcenia stała się retoryka z *trivium*. Przesadne podkreślanie znaczenia gramatyki i retoryki poskutkowało kryzysem wychowania duchowego uczniów. Jak zauważa Kielian: „Po raz pierwszy w historii oświaty europejskiej zaznaczył się tutaj rozdzźwięk pomiędzy szkołą a życiem”²⁰. Wiedza szkolna nie przekładała się na szlachetne życie młodych obywateli Cesarstwa Rzymskiego.

W okresie cesarstwa utrwalił się podział na szkolnictwo elementarne, średnie i wyższe. Ze względu na publiczny charakter nauczania wzrastała ilość placówek edukacyjnych. Szkoły elementarne przeniosły się na przedmieścia. W szkołach średnich do programu nauczania sukcesywnie dodawano wielkie dzieła literatury łacińskiej, uważając poezję za podstawę wykształcenia na tym poziomie. Studia w szkołach retorycznych rozpoczynały się od opracowywania krótkich wystąpień o charakterze publicznym. W dalszej kolejności poświęcano się szczegółowej lekturze utworów literackich, zarówno poetów greckich, jak

18 *Grammaticus* – to gramatyk, filolog. Por. *Słownik łacińsko-polski*, red. M. Plezia, t. II, Warszawa 1998, s. 668.

19 Tak zwany kanon siedmiu sztuk wyzwolonych, którego twórcą był Marek Terencjusz Warron (116–27 p.n.e.). Miały one kształtować umysł człowieka wyzwolonego, co tłumaczy ich nazwę. Łacińskie określenie *septem artes liberales* zostało wprowadzone w V w. przez Marcjana Capellę, Por. K. Ratajczak, *Sztuki wyzwolone*, EP VI, s. 342–343.

20 A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 29.

i łacińskich, co sprzyjało pogłębianiu wiedzy ogólnej. Długość czasu studiów zależała od zdolności ucznia i umiejętności nauczycieli, którymi często byli adwokaci. Najczęściej studia trwały około trzech lat. W 20. roku życia przeciętnie zdolny uczeń mógł zostać absolwentem szkoły wyższej. Jednocześnie w okresie cesarstwa ugruntował się nowy ideał wychowawczy. Miejsce dobrego rolnika, lojalnego obywatela i walecznego żołnierza zajął wykształcony urzędnik państwowy, biegle władający językami łacińskim i greckim, odznaczający się dobrą znajomością prawa i historii cesarstwa.

Pośród dwóch koncepcji wychowania, greckiej – opartej na filozofii, i rzymskiej – opierającej się bardziej na retoryce, w I wieku dominująca stała się ta druga. Przeobrażeniu uległ w tej refleksji ideał wychowawczy, który u Greków miał postać *kalokagatii*. Tu stał się ideałem retorycznym. W swoich zasadach pedagogika rzymska była nastawiona praktycznie, jednostronnie i niechętnie do teorii. W ocenie Sztobryna: „Grecy chcieli wiedzieć, kim jest doskonały człowiek, Rzymianie wskazywali, jak to osiągnąć, przejmując z kultury klasycznej Grecji ideały i modele doskonałości. Horyzontem rozważań Greków był kosmos, Rzymianie ograniczyli się do sfery społecznej”²¹.

1.1.3. Chrześcijaństwo wobec szkoły grecko-rzymskiej

Edukacja w starożytności odgrywała wieloraką rolę. Była głównym czynnikiem przetrwania kultury a zarazem stanowiła o jej tożsamości. Wykształcenie stanowiło narzędzie do zachowywania porządku społecznego. Nauczane przedmioty i wymagania edukacyjne pomogły przetrwać dziełom autorów starożytnych²². W starożytności nie istniało zinstytucjonalizowane szkolnictwo ani jeden model jego organizacji. Chrześcijanie zaraz po edyktie mediolańskim (313) nie zaczęli tworzyć własnych szkół w miejsce tradycyjnych szkół gramatyki i retoryki. Nauczyciele chrześcijańscy uczyli w nich przedmiotów zgodnie z programem *trivium* i *quadrivium*. Po uznaniu przez cesarza Teodozjusza I (347–395) chrześcijaństwa za religię państwową (381) i wprowadzeniu zakazu sprawowania kultów pogańskich wzrosły dążenia do oddzielenia się od szkolnictwa świeckiego. Nie przeszkodziło to św. Hieronimowi (ok. 340–420), wychowankowi szkoły rzymskiej, w głoszeniu poglądu, iż studiowanie dzieł literatury klasycznej nie jest sprzeczne z duchem chrześcijaństwa. Podobną postawę zachował św. Augustyn (354–430), twórca ideologicznych podstaw całej chrześcijańskiej

21 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 21.

22 Por. E. Szabat, *Edukacja i kultura w V wieku*, w: *Świat rzymski w V wieku*, red. R. Kosiński, K. Twardowska, Kraków 2010, s. 417–418.

pedagogiki. W dziele *De doctrina christiana* przekonywał, że wiedza świecka zawarta w pogańskich księgach nie tylko nie przeszkadza chrześcijaństwu, ale jej znajomość jest wręcz konieczna do zwalczania herezji, fałszywych poglądów i budowania chrześcijańskiej apologii. Próbując zaadaptować filozofię Platona na potrzeby chrześcijaństwa, dopatrywał się wartości także w muzyce, arytmetyce i geometrii. W ten sposób formalnie akceptował program nauczania oparty na siedmiu sztukach wyzwolonych²³. W związku z tym liczba świeckich szkół starego typu na Zachodzie zmniejszała się; funkcje gramatyka były przejmowane przez członków kleru. Konsekwencją tego był wzrost liczby powstających chrześcijańskich szkół przykościelnych i klasztornych. Jak zauważa Elżbieta Szabat, u podłoża tych przemian leżał „rozdział, jaki dokonał się między kulturą klasyczną i chrześcijaństwem w Cesarstwie Zachodnim”²⁴.

Podsumowując rozważania na temat modeli edukacyjnych w starożytności, należy dostrzec zwłaszcza te, które stały się źródłem systemu kształcenia w średniowieczu. Idea relacji mistrz–uczeń w wydaniu greckim i rzymskim została skonfrontowana z wartościami, jakie wniosło chrześcijaństwo, zwłaszcza w dziedzinie wychowania. To nauczyciel-mistrz był autorem programów nauczania. To on decydował o przekazywanym zbiorze i rodzaju wiadomości. On dokonywał ewaluacji postępów uczniów i on kierował dalszym rozwojem młodych adeptów. Grecka *paideia* z trzystopniowym procesem nauczania: szkolnictwo elementarne, średnie (gramatyczne) i wyższe (*efebia*), została w Cesarstwie Rzymskim przejęta i rozwinięta. Wypracowany przez Rzymian model *trivium* i *quadrivium* stał się kanonem kształtującym umysł obywatela wolnego (*septem artes liberales*). Chrześcijaństwo, opierając się na modelach wypracowanych przez starożytność przedchrześcijańską, wprowadziło do wychowania nowe wartości, nową wizję świata i jego historii. Te trzy typy edukacji miały decydujący wpływ na rozwój szkolnictwa w nowych strukturach państwowych, których początek stał się bardziej widoczny wraz ze zbliżającym się upadkiem Cesarstwa Rzymskiego.

1.2. Edukacyjna propozycja Kościoła w średniowieczu

Pierwsze stulecia istnienia chrześcijaństwa charakteryzowała koegzystencja dwóch odmiennych koncepcji człowieka i jego wychowania. Z jednej strony,

23 Szerzej na ten temat w: S.I. Możdżeń, *Ojcowie i pisarze Kościoła – poglądy pedagogiczne*, EP IV, s. 92–93.

24 E. Szabat, *Edukacja i kultura w V wieku*, dz. cyt., s. 420.

kultura klasyczna z całym bogactwem filozofii greckiej i rzymskiego pragmatyzmu, z drugiej – religijna koncepcja duchowego rozumienia człowieka i świata. Średniowiecze, okres obejmujący niemal tysiąc lat, korzystając z dorobku kultury klasycznej wzbogaconej duchowością chrześcijańską, nadał nowy kształt szeroko rozumianej edukacji. Uczni chrześcijańscy, którzy stanowili pomost między kulturą starożytną a średniowieczną, wytworzyli nowy system szkolnictwa. We wczesnym średniowieczu (V–VIII wiek) obok szkół klasycznych, w których nauczano gramatyki i retoryki, zaczęła wyrastać nowa sieć placówek: szkoły klasztorne, biskupie i prezbiterialne oraz parafialne²⁵. Działając w ramach ówczesnego systemu edukacyjnego, po trzech wiekach rozwoju, osiągnęły taką ważność, że stały się wyznacznikiem pewnego poziomu nauczania, określając nowe standardy pracy w szkole.

W rozwoju systemu edukacyjnego na Zachodzie można wyróżnić kilka nakładających się na siebie etapów. Znaczny wpływ na ukształtowanie modelu edukacji miały wydarzenia i procesy polityczne (najeźdy barbarzyńskie i utrwalanie porządku politycznego nowo powstających państw) oraz związane z nimi przeobrażenia cywilizacyjne²⁶. Pod koniec V wieku, gdy zanikało publiczne nauczanie w Galii, Italii i na Półwyspie Iberyjskim, Kościół coraz bardziej potrzebował wykształconych ludzi. Wzrastająca liczba kleru, wprowadzenie niższych stopni święceń i skuteczne prowadzenie dzieła ewangelizacji wymagało dobrego przygotowania intelektualnego. Te okoliczności doprowadziły do tego, że na początku VI wieku zostały założone pierwsze szkoły kościelne. Na mocy postanowień synodu w Toledo (527) i synodu w Vaison (529) dzieci przeznaczone do stanu duchownego musiały pobierać specjalne nauki pod nadzorem biskupa. Tę rolę pełniły właśnie szkoły kościelne. Klasztory, które od dawna miały własne szkoły, kształciły wyłącznie nowych mnichów. Edukacja miała charakter wyłącznie religijny. Odstąpiono od modelu edukacji wypracowanej w kulturze antycznej, a siedem sztuk wyzwolonych: *trivium* i *quadrivium*, stało się – jak to określił Michel Banniard – „mglistym wspomnieniem”²⁷.

Zupełnie inaczej przebiegała ewolucja szkolnictwa na Wyspach Brytyjskich. Głównie dzięki misyjnej działalności św. Patryka i mnichów rzymskich pod przewodnictwem św. Augustyna w Irlandii i Anglii rozwinęło się życie mnisze.

25 Dokładną analizę organizacji i działalności szkolnictwa kościelnego we wczesnym średniowieczu przeprowadza R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, Warszawa 2015, s. 80–104.

26 Szczegółowo zostało to omówione przez M. Banniarda: *Wczesne średniowiecze na Zachodzie*, Warszawa 1998, s. 147–159; M. Banniard, *Geneza kultury europejskiej V–VIII w.*, Warszawa 1995, s. 81–117.

27 M. Banniard, *Wczesne średniowiecze na Zachodzie*, dz. cyt., s. 155.

Wykształciła się tutaj swoista kultura monastyczna, która, jak zauważa Roman Murawski, „łączyła harmonijnie ze sobą wartości ascetyczne i intelektualne, służbę Bożą z łacińską kulturą literacką”²⁸.

1.2.1. Szkoły klasztorne

Zauważalny rozwój życia mniszego sprzyjał powstawaniu szkół klasztornych. Wychowanie i kształcenie obejmowało w nich wykształcenie podstawowe, studiowanie tekstów biblijnych, niekiedy także sztukę przepisywania rękopisów. Pierre Riche zauważa, że na Zachodzie szkoły klasztorne umiejętnie łączyły ascezę z nauką, podczas gdy Wschód traktował je jako ośrodki ascezy, zajmujące się głównie wychowaniem i kształceniem mnichów wyłącznie na „użytek wewnętrzny”²⁹. Doskonale obrazuje ten system wychowania i kształcenia klasztorne fragment Reguły św. Pachomiusza:

138. Bezwzględnie należy przynaglić braci, żeby wspólnie powtarzali wszystko, co słyszeli na naukach podczas zebrania [...], kiedy uczą ich przełożeni.

139. Kto przychodzi do klasztoru, wprzód będzie pouczony, czego ma przestrzegać. Gdy pouczony zgodzi się na wszystko, zadadzą mu 20 psalmów lub 2 listy Apostoła, albo inną część Pisma. Jeżeli nie umie czytać, pójdzie o godzinie pierwszej, trzeciej i szóstej do tego, który może nauczać i który został wyznaczony, aby go uczył, i będzie stał przed nim i będzie jak najpilniej uczył się z wszelkim dziękczynieniem. Później zaś napisze się mu elementy sylab (littery), słowa i rzeczowniki, a gdyby się nie chciał uczyć, należy go przymusić do nauki.

140. I w ogóle w klasztorze nie będzie nikogo, co by nie umiał czytać i nie znał na pamięć bodaj części Pism świętych, a co najmniej Nowego Testamentu i Psalterza³⁰.

Na Wschodzie zauważalne były przejściowe tendencje, aby szkoły klasztorne były otwarte także dla dzieci „ze świata”³¹. Jednak z biegiem czasu środowiska klasztorne zaczęły podchodzić do takich pomysłów z wielką nieufnością

28 R. Murawski, *Początki szkół chrześcijańskich*, w: *Ku doświadczeniu wiary. Księga dedykowana księdzu profesorowi Andrzejowi Offmańskiemu w 70. rocznicę urodzin i 40. rocznicę pracy naukowo-dydaktycznej*, red. K. Kantowski, W. Lechów, Szczecin 2012, s. 363.

29 Por. P. Riche, *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI–VIII)*, Warszawa 1995, s. 111–112, 120–121; zob. także E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, t. I: *Antike und Mittelalter*, Freiburg–Basel–Wien 1993, s. 127–129.

30 Reguła św. Pachomiusza, w: *Starożytnie reguły zakonne*, przekład zb., wybór, wstępy, oprac. M. Starowieyski, red. E. Stanula, Warszawa 1980, s. 52.

31 Por. M. Starowieyski, *Jan Chryzostom i monastycyzm w okresie młodości*, w: *Czasy Jana Chryzostoma i jego pasterska pedagogia*, red. N. Widok, Opole 2008, s. 54.

i ostatecznie we wczesnym średniowieczu uczniami szkół klasztornych byli tylko ci, którzy wybierali życie mnisze.

Edukacyjne wzorce szkół klasztornych działających na Wschodzie stały się inspiracją dla organizacji systemu kształcenia w monastycyzmie zachodnim. Da się jednak zauważyć pomiędzy nimi dosyć istotne różnice. Łaciński Zachód więcej uwagi przykładął do praktyki *lectio divina*, czyli do lektury, medytacji i studiowania ksiąg Pisma Świętego. Obowiązkowa była nauka czytania i pisania, także dla dziewcząt, które kształciły się w szkołach klasztornych. Św. Cezary z Arles przeciwny był przyjmowaniu dziewcząt tylko na wychowanie. Każda kandydatka na mniszkę musiała wykazać się dobrą umiejętnością czytania i pisania:

Dla wykarmienia zaś tylko lub dla nauki niech się ich [dziewcząt] w ogóle nie przyjmuje, czy to będą córki dostojników, czy ludzi prostych. [...] Wszystkie niech się uczą czytać. W każdej porze roku przez dwie godziny, to jest od rana do godziny drugiej, niech się zajmują czytaniem³².

Szczególne miejsce zajmowała nauka Psalmów, która dokonywała się na dwa sposoby: albo przez lekturę wspólną, albo przez lekturę własną. W szkołach przy klasztorach benedyktyńskich wyznaczano jednego lub dwóch mnichów, którzy mieli dbać o to, by ich współbracia nie zaniedbywali się w nauce i poznawaniu świętych tekstów:

Przed wszystkim należy wyznaczyć jednego lub dwóch starszych mnichów. W godzinach, w których bracia mają zajmować się czytaniem, będą oni obchodzić klasztor i patrzeć, czy nie znajdzie się ktoś opieszły, kto nic nie robi albo gada zamiast pracować czytać [...]. W niedzielę natomiast niech czytaniem zajmą się wszyscy oprócz tych, których wyznaczono do różnych funkcji. Jeśli zaś ktoś jest tak niedbały i leniwy, że nie chce albo nie może ani rozmyślać ani czytać, trzeba mu zlecić jakąś pracę do wykonania³³.

1.2.2. Szkoły biskupie i prezbiterialne – kościelna wersja programu *quadrivium*

We wczesnym średniowieczu niełatwo było odróżnić szkołę klasztorną od szkoły biskupiej. Często utożsamiano je ze sobą. I jedno, i drugie za cel stawiały

32 Cezary z Arles, Reguła dla dziewcząt, V, XVII, w: *Starożytny reguły zakonne*, dz. cyt., s. 108–138.

33 Reguła św. Benedykta, XLVIII, w: *Starożytny reguły zakonne*, s. 7.

sobie dobre przygotowanie wychowanków do stanu duchownego. Wielu biskupów było wcześniej mnichami. Nie dziwi zatem fakt, że w swych diecezjach preferowali oni przygotowanie osób duchownych do posługi kapłańskiej w duchu monastycyzmu. W szkołach biskupich oprócz formacji ascetycznej można było także zdobyć podstawową wiedzę dogmatyczną, liturgiczną i kano-niczną, której nie dawały zanikające szkoły publiczne.

Jak zauważa Roman Murawski, „sytuacja zmieniła się z upadkiem rzymskiego porządku politycznego i społecznego, a wraz z nim – klasycznego systemu szkolnego”³⁴. Biskupi, widząc potrzebę zapewnienia młodym ludziom ogólnego wykształcenia, gromadzili w swych rezydencjach (*domus ecclesiae*) dzieci swoich krewnych, umożliwiając im pobieranie odpowiednich nauk. W ten sposób doszło do powstania szkół biskupich, które stały się zalążkiem późniejszych szkół katedralnych³⁵. Najbardziej znanym przykładem była szkoła założona przez św. Cezarego, biskupa z Arles. Przykładał on wielką wagę do formacji kandydatów do święceń. Istotnym elementem edukacji była lektura Pisma Świętego połączona z możliwością zadawania wnikliwych pytań, na które biskup udzielał odpowiedzi. Edukacyjna wizja Cezarego z Arles szła dalej. Z jego inicjatywy na synodzie w Vaison (529) podjęto decyzję, aby przy parafiach utworzyć, na podobnej zasadzie jak szkoły biskupie, sieć szkół przygotowujących przyszłych prezbiterów. Pierwszy kanon tego synodu stwierdzał:

Uchwalono, żeby według znanego nam i panującego w całej Italii, a przynoszącego zbawienne owoce zwyczaju, wszyscy kapłani postawieni na czele parafii przyjmowali do swych domów młodych lektorów bez żon i żeby ich jako dobrzy ojcowie duchowo posilali i zaprawiali w Prawie Pańskim. W ten sposób zabezpieczą sobie godnych następców, a od Pana wezmą wieczną zapłatę³⁶.

1.2.3. Szkoły parafialne – kościelna wersja programu *trivium*

Szkoły prezbiterialne z biegiem czasu zaczęły przyjmować także i tę młodzież świecką, która nie zamierzała wstępować na drogę święceń prezbiteratu. Taka też była sugestia synodu w Vaison. Według Henriego-Irenee Marrou, „to ni mniej, ni więcej jak tylko akt narodzin naszej nowoczesnej szkoły wiejskiej, ludowej, której nie znała nawet starożytność, nie znała przynajmniej pod

34 R. Murawski, *Początki szkół chrześcijańskich*, dz. cyt., s. 371.

35 Zob. H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, dz. cyt., s. 461–462.

36 A. Bober, *Antologia patrystyczna*, Kraków 1965, s. 407.

tą postacią ujednoliconą i celowo rozpowszechnioną³⁷. Pod względem organizacyjnym istniały różne typy szkół parafialnych. Usytuowane zazwyczaj wzdłuż dawnych dróg rzymskich, dawały możliwość zdobywania podstawowej wiedzy szerszemu ogółowi. Niektóre ze szkół posiadały internat, inne – bardziej skromne – spełniały tylko podstawowe wymagania lokalowe. Nauczanie w nich, podobnie jak w szkołach klasztornych i biskupich, miało charakter wyłącznie religijny. Wszystkie jednak „funkcjonowały na określonych założeniach pedagogicznych i dydaktycznych”³⁸. Dzięki temu zapisały się jako jedna z ważniejszych propozycji edukacyjnych, nadając swoisty kształt edukacji religijnej we wczesnym średniowieczu.

1.2.4. Reformy edukacyjne Karola Wielkiego

Przełomowy dla edukacji był schyłek VIII i początek IX wieku. Dzięki działalności oświatowej Karola Wielkiego (742–814) wyraźnie dało się zauważyć odrodzenie nauk. I chociaż sam Karol prawdopodobnie nie opanował sztuki pisania, zorganizował szkołę pałacową, która stała się swoistą akademią grupującą uczonych z Anglii, Francji, Niemiec i Włoch. Program nauczania w szkołach pałacowych opierał się na siedmiu sztukach wyzwolonych, przy czym wyraźnie podkreślano fakt, że są one odkrywane, a nie tworzone³⁹. Pod wpływem Alkuina z Yorku⁴⁰ Karol Wielki, uważający się za przywódcę chrześcijaństwa, budował system oświaty w ramach organizacji kościelnej. Ośrodki kultu były chyba jedyną ostoją nauki i kultury. Programy kształcenia, tak w wydaniu Alkuina, jak i Jana Szkota Eriugeny (ok. 810–877) układane były w języku łacińskim. W drugiej połowie X wieku pojawił się w szkole w Sankt-Gallen uczony znany jako Notker Niemiec (ok. 950–1022), który nauczał greki i łaciny, ale też w języku niemieckim⁴¹. Najstłynniejsze szkoły klasztorne (np. w Tours) stały się źródłem kadry nauczycielskiej dla innych szkół w Europie. Naukowe bogactwo klasztorów nie sprowadzało się jedynie do dawania solidnego wykształcenia. Klasztory posiadały bogate zbiory biblio-

37 H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, dz. cyt., s. 463.

38 R. Murawski, *Początki szkół chrześcijańskich*, dz. cyt., s. 376.

39 Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 23.

40 W 1991 Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (*European Parents' Association*) obrało Alkuina patronem corocznej prestiżowej nagrody, określanej też mianem oświatowego Nobla, przyznawanej za upowszechnianie przez organizacje w Europie najlepszego projektu w dziedzinie wychowania i kształcenia, który służy dialogowi między szkołą i rodzicami.

41 W Polsce trzynastowiecznej synody prowincjonalne zakazywały powierzania szkół Niemcom, którzy nie znali języka polskiego. Szerzej na ten temat pisze: M. Rudnicki, *Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej*, Poznań 1921.

teczne, w których można było znaleźć najcenniejsze dzieła epoki i filozofii starożytnej. Ważną rolę odgrywały w nich zatem *scriptoria*, miejsca, a nawet całe warsztaty, służące do kopiowania ksiąg.

Interesującym zjawiskiem występującym w XI wieku, które wywarło wpływ na kształtującą się edukację średniowieczną, był ruch uczonych wędrownych. Na wzór starożytnych sofistów, szukających poklasku i uznania, wędrowali oni od miasta do miasta i wygłaszali w nich swoje nauki. Za nimi szli studenci, a opactwa, które ich przyjmowały, przez ich pośrednictwo, wymieniały się rękopisami. Sławomir Sztobryn wskazuje na fakt rywalizacji pomiędzy uczelniami w Chartres i Paryżu⁴². Ta pierwsza wyróżniała się humanizmem, kultem łaciny klasycznej, a także zainteresowaniami przyrodniczymi i metodami eksperymentalnymi. Druga pozostawała wierna klasyce i filozofii odwołującej się do starożytności. Zainteresowanie edukacją rosło do tego stopnia, że w XII wieku w Paryżu liczba uczących się w szkołach elementarnych i średnich oraz liczba studiujących była porównywalna.

Do jeszcze większego uniezależnienia się Kościoła od władzy cesarza doprowadziła reforma gregoriańska. Rozwój oświaty był przesądzony. Zapoczątkowana we wczesnym średniowieczu sieć szkół biskupich (zwanych później też katedralnymi), prezbiterialnych i szkół parafialnych od XIII wieku zaczyna przeżywać swój rozkwit. Obowiązujący w mniejszym lub większym zakresie program *trivium* i *quadrivium* zostaje tak rozdzielony, że szkoły parafialne (niższe) zaczęto nazywać trywialnymi, a szkoły katedralne (wyższe), realizujące program czterech przedmiotów – kwadrywialnymi.

1.2.5. Szkoły uniwersyteckie

Zapoczątkowany przez Karola Wielkiego system szkolnictwa, upowszechnianie się metody scholastycznej i zauważalny rozwój miast doprowadziły do powstania nowego typu szkół: uniwersytetów (łac. „universitas magistrorum et scholarium” – ogół nauczycieli i uczniów). W porównaniu ze szkołami starożytnymi było to swego rodzaju *novum*. Posiadając odrębne prawa (np. sądownicze, profesorowie paryscy mogli nauczać w innych ośrodkach bez uprzedniego egzaminu), uniwersytet stał się niejako instytucją korporacyjną, realizującą jednocześnie zadania dydaktyczne i naukowe. Istotą pracy dydaktycznej uniwersytetu były wykłady i dysputy. Uniwersytety posiadały cztery fakultety – niższy, sztuk wyzwolonych i trzy wyższe: medycyny, prawa i teologii. Na czele stał rektor wybierany w zależności od modelu albo spośród nauczających, albo

⁴² Zob. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 24.

spośród studentów. Profesorowie na wzór organizacji miejskich – cechów rzemieślniczych – zaczęli organizować się w związki. Każdy profesor, jak mistrz w rzemiośle, nazywał się magistrem. Po 3–4 latach gorliwej nauki i zdaniu odpowiednich egzaminów uczeń mógł zostać bakałarzem. Po dalszych 2 latach studiów i kolejnych egzaminach mógł otrzymać prawo samodzielnego nauczania. Najstarsze uniwersytety to Bolonia (1158 rok), Paryż (ok. 1200 roku), Oksford (1214 rok). W XIII wieku powstały także uniwersytety w Padwie, Neapolu, Tuluzie, Cambridge. W Europie Środkowej pierwszy był Uniwersytet Karola w Pradze (1348 rok), następnie w Krakowie (1364 rok) i Wiedniu (1365 rok). Pod koniec XIV wieku uniwersytetów w Europie było już 46. Dwa pierwsze uniwersytety różniły się między innymi charakterem studiów. W Paryżu dominowała teologia, a w Bolonii obowiązywał model świecki (prawo rzymskie). Najważniejszym jednak ośrodkiem nauki w średniowieczu pozostawał Paryż. To tam gromadziło się grono najwybitniejszych uczonych, twórców filozofii i teologii scholastycznej, jak Aleksander z Halles, Piotr Abelard, św. Bonawentura, św. Albert Wielki i św. Tomasz z Akwinu. Rozwijając myśl obecną już w XII wieku, próbowali oni łączyć wiarę z rozumem. Wytworzyła się w ten sposób nowa kultura szkolna – scholastyka – stanowiąca sposób uprawiania filozofii i teologii. *Novum* tego modelu edukacji polegało na tym, że po raz pierwszy podjęto próbę, aby w naukowy sposób ogarnąć ludzkim rozumem prawdy wiary zawarte w Objawieniu⁴³.

Poszukując jednolitego kształtu edukacji w średniowieczu, da się zauważyć, że podobnie jak w epoce starożytnej, nie istniał wtedy jeden wzorzec edukacyjny. Transformacja modelu opartego na siedmiu sztukach wyzwolonych we wczesnym średniowieczu miała swoją kontynuację w nauczaniu szkół klasztornych, biskupich (katedralnych) i prezbiterialnych oraz parafialnych. Dzięki działalności oświatowej Karola Wielkiego doszło do rozpowszechnienia, przez działalność szkół pałacowych, zainteresowania modelami kształcenia i wychowania. Nastąpiła swego rodzaju „moda na edukację”, która od XII wieku zyskiwała na popularności. Co więcej, popularna zaczęła stawać się nauka jako taka, znajdując swoje miejsce w nowych katedrach uniwersyteckich. Scholastyka w ujęciu św. Alberta Wielkiego czy św. Tomasza z Akwinu próbowała za pomocą rozumu ogarnąć to, o czym starożytność mówiła językiem klasycznej poezji i filozofii greckiej, jak i to, co do tej pory pozostawało w przestrzeni zarezerwowanej tylko dla teologów.

43 Por. M. Cyłkowska-Nowak, *Uniwersytet – europejskie tradycje kształcenia wyższego*, EP VI, s. 979–981.

1.3. Edukacja w czasach nowożytnych

Za zakończenie epoki średniowiecza umownie uznaje się dwie daty. Pierwsza to rok 1453, w którym upadł Konstantynopol, a tym samym cała cywilizacja bizantyjska (ten fakt miał ograniczony wpływ na rozwój edukacji europejskiej). Druga to rok 1492, początek epoki odkryć geograficznych, zainicjowanych przez wyprawę Krzysztofa Kolumba zakończoną odkryciem Ameryki. I chociaż ekspansja europejska w kierunku zachodnim i południowym miała przynieść skutki dopiero w XVI wieku, to przemiany kulturowe, polityczne, państwowe i ideologiczne, jakie zostały wtedy zapoczątkowane, stanowią wystarczający powód, by móc twierdzić, że schyłek XV wieku to zapowiedź czegoś nowego – odrodzenia.

1.3.1. Program: *studia humanitatis*

Przyglądając się nowożytnemu modelowi edukacyjnemu, należy zwrócić uwagę na dwie przesłanki. Jak zauważa Sztobryn,

epoki historyczne wzajemnie się przenikają – średniowiecze z dominującą scholastyką miało wpływ na kulturę w Polsce jeszcze w XVI wieku, który uważa się za stulecie szczytowego rozwoju odrodzenia; nim pojawiło się odrodzenie czasów nowożytnych w kulturze średniowiecza obecne były składniki typowe dla okresu następnego – między innymi studiowanie oryginalnych dzieł klasyków starożytnych⁴⁴.

Pamiętając o wzajemnym przenikaniu się kultur różnych epok, nie można zapomnieć o wyraźnych różnicach między nimi. Zasadnicza odmienność między średniowieczem a odrodzeniem tkwiła w sposobie postrzegania człowieka. Scholastyczny teocentryzm został jeśli nie zdominowany, to przynajmniej uzupełniony wiarą w geniusz i sprawczą moc człowieka. To była jedna z naczelných idei humanizmu⁴⁵. Szybki rozwój literatury i wiedzy naukowej, a zwłaszcza nauk

44 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 26.

45 Starożytne pojęcie humanizmu – wówczas rozumianego jako ogłada, kultura duchowa – w XV, XVI wieku oznaczało przede wszystkim potrzebę studiowania dzieł klasycznych, odzyskiwania „utraconej” literatury starożytnej. Humanizm traktowano jako przeciwieństwo teocentryzmu. Nastąpił renesans filozofii Platona, Arystotelesa, Epikura, stoików i sceptyków. Samo pojęcie „renesans” (odrodzenie) zostało zaczerpnięte ze średniowiecza (*renascentia*, *renovatio*) i oznaczało ponowne narodziny duchowe. Posługując się tą przenośnią, myśliciele XV–XVI wieku dawali do zrozumienia, że człowiek rodzi się ponownie dzięki wniknięciu w kulturę klasyczną.

przyrodniczych, humanistycznych i medycyny, skłaniał do kwestionowania wiary. Przykładem takiego podejścia był racjonalizm, empiryzm i krytycyzm. „Ludzie żyjący w XVI wieku potrzebowali autorytetów w nie mniejszym stopniu niż pokolenia epoki średniowiecza”⁴⁶ i odnajdywali je już nie w uczonych Kościele, którym zarzucali poglądy uniwersalistyczne, ale w piewcach humanizmu. Rozbudzając ciekawość świata (odkrycia geograficzne), odkrywali nowe obszary także w dziedzinie pedagogiki, dydaktyki i wychowania. Stworzyli nową szkołę humanistyczną z programem nazwanym za Ciceronem „studia humanitatis”. Po średniowieczu rodził się nowy klimat renesansu⁴⁷.

Entuzjazm związany z fascynacją starożytnością ogarnął przede wszystkim włoskie uniwersytety⁴⁸, elity intelektualne, ludzi świeckich i duchownych. Obowiązujące dotychczas wzorce, wypracowane w dziedzinie pedagogiki i dydaktyki, poddano całkowitej krytyce. Szkolnictwo kościelne, jego forma, treści i metody pracy, zaczęło tracić popularność. Wśród zamożnego mieszczaństwa oraz na dworach książęcych coraz większe wzięcie zyskiwała edukacja prywatna, prowadzona przez pedagogów humanistów. Elitarny charakter tej „odrodzonej pedagogiki” miał zabarwienie mocno estetyczne: podkreślano umiłowanie harmonii natury, piękno formy języka literackiego oraz dzieł sztuki. Jak zauważa Sztobryn,

charakterystyczną cechą przemian, jakie dokonały się na przełomie średniowiecza i odrodzenia w dziedzinie kształcenia, było ponowne przywołanie klasycznej koncepcji siedmiu sztuk wyzwolonych, negujące uproszczenia, jakie zostały wprowadzone przez chrześcijaństwo i Kościół⁴⁹.

Można wyróżnić cztery główne kierunki działań pedagogów humanistów. Po pierwsze, podstawą gruntownego wykształcenia miały być języki łaciński i grecki. Po drugie, celem edukacji stała się retoryka oraz lektura pism Cicerona, Horacego i Wergiliusza⁵⁰. Dalej, w miejsce ascezy i umartwiania

46 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 26.

47 Por. S. Wołoszyn, *Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze: powszechne i polskie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 236–237; A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 77–79.

48 Powstały w 1349 roku uniwersytet we Florencji stał się centrum kultury humanistycznej. Pedagogika włoskiego humanizmu wprowadziła znaczącą zmianę: nacisk w procesie kształcenia został przeniesiony z wychowania na nauczyciela. Por. A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 36.

49 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 27.

50 Humanistyczny punkt widzenia skłonił ludzi tej epoki do sformułowania tzw. nowej biblioteki, swobodnego, różnego od scholastycznego, kanonu literacko-filozoficznego, którego znajomość oznaczała przynależność do świata ludzi wykształconych.

wprowadzano troskę o ciało, jego higienę i wygląd zewnętrzny; postulowano gimnastykę i zabawy ruchowe, które miały się odbywać na wolnym powietrzu. Po czwarte, zasadą w zakresie edukacji moralnej było budzenie honoru i ambicji; stosowaną dotąd chłostę i kary cielesne uznano za niehumanitarne.

Za twórcę pedagogiki nowożytnej uważa się Jana Ludwika Vivesa (1492–1540). Domagał się on, aby w każdym mieście była szkoła, zlokalizowana w „zdrowej okolicy”. Zatrudnieni nauczyciele powinni mieć ukończone studia uniwersyteckie i nie tylko odznaczać się zdolnościami pedagogicznymi, ale także wyróżniać się poziomem etycznym⁵¹. Nauka szkolna powinna uwzględniać indywidualność ucznia, jego usposobienie moralne, intelektualne, stan fizyczny, wiek i przyszły zawód. Chociaż postulaty Vivesa nie znalazły odbicia w renesansowej rzeczywistości, to jednak cieszyły się dużą popularnością i zainteresowaniem.

1.3.2. Religijne *novum* w programach edukacyjnych okresu reformacji i kontrreformacji

Reformacja była opozycją przeciw Kościołowi rzymskiemu oraz logiczną konsekwencją ostrej krytyki wszelkich autorytetów i twierdzeń niezgodnych z doświadczeniem rozumu. Coraz częściej dochodziło do ostrych ataków czołowych humanistów na nadużycia władzy papieskiej. Wystąpienie Marcina Lutra w 1517 roku, ujęte w 95 tez powieszonych na drzwiach kaplicy uniwersyteckiej w Wittenberdze, uruchomiło sekwencję zdarzeń, które mocno wpłynęły nie tylko na religijne życie wyznawców chrześcijaństwa, ale też na cały system edukacyjny. W pierwszym momencie reforma oddziaływała ujemnie na naukę i szkolnictwo. Zerwanie związków z Kościołem podcięło ich byt zarówno prawny, jak i ekonomiczny. Młodzież zaczęła masowo opuszczać szkoły. Wśród protestantów przejętych zasadami nowej wiary szerzyła się wroga niechęć do świeckiej mądrości, której synonimem był ubóstwiany rozum. Humanisci w momencie wybuchu reformacji z rozpaczą patrzyli na zwiastuny upadku szkolnictwa. Erazm z Rotterdamu przerażony tym, co się działo, wyrażał zaniepokojenie, czy w luteranizmie znajdzie się miejsce na sztukę, rozum i piękno⁵². Z czasem sytuacja uległa zmianie. Zaczęły powstawać

51 Wymiar moralny miał więc istotne znaczenie w kształceniu i pedagogice humanistycznej. Por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 112–114; J. Krakuski, *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Warszawa 1989, s. 69–70.

52 Podobno wyraził swój niepokój słowami: „Gdzie panuje luteranizm, tam sztuki piękne idą w ruinę”. Nie było w tym stwierdzeniu przesady. Luter początkowo był zdania, że wszystkie szkoły należy zniszczyć. Jednak już w 1524 roku w posłaniu do burmistrzów i rajców wszystkich

programy szkolne dostosowane do odmiennych zasad teologicznych. W ten sposób reformacja stworzyła podwaliny przyszłej szkoły ludowej⁵³.

Szybki rozwój szkółek luterzańskich nastąpił w II połowie XVI wieku (już po śmierci Lutra). Na mocy Wirtemberskiego zarządzenia kościelnego (1559 rok) przy każdej parafii luterńskiej zakładano szkołkę, nad którą nadzór miał sprawować miejscowy pastor. Szkoły te miały być trzystopniowe, podzielone na klasy, zgodnie z awansowaniem uczniów, osobne dla dziewcząt i chłopców. Jednym z najwybitniejszych współpracowników Lutra w zakresie upowszechnienia krajowej edukacji był wybitny uczony i humanista Filip Melanchton (1497–1560). Ulegając poglądom pedagogicznym Kwintyliana i Cyserona, był on głęboko przywiązany do kultury klasycznej i w ciągu całej swej działalności pedagogicznej starał się stworzyć dla niej trwałe warunki rozwoju. Głównym środkiem prowadzącym do tego celu było właśnie szkolnictwo. Wiedza szkolna miała polegać z jednej strony na poznawaniu słów i rzeczy, a z drugiej – na zdobywaniu umiejętności jasnego przedstawiania własnych myśli. Liczyła się znajomość gramatyki. Dla jej poznania niezbędna była starannie dobrana literatura autorów klasycznych. Ta argumentacja przekonała Lutra, że filologiczny program kształcenia młodzieży może być także doskonałym narzędziem propagandowym zreformowanej wiary. W 1528 roku Melanchton opracował nową organizację szkolną dla Saksonii, która stała się wzorem dla innych krajów protestanckich. Według jej założeń ciężar utrzymywania szkół miały wziąć na siebie władze świeckie, które miały również sprawować nad nimi pełny nadzór i kontrolę. Każda szkoła miała się składać przynajmniej z trzech klas. W klasie najniższej młodzież uczyła się w języku niemieckim czytania i pisania oraz krótkich modlitw, pieśni religijnych i zasad wiary. W klasie drugiej doskonalono się głównie w znajomości gramatyki łacińskiej. Czytano utwory Cyserona, Owidiusza, Wergiliusza i Horacego. Poznawano podstawy dialektyki i logiki. W klasie trzeciej kontynuowano lekturę dzieł klasycznych. Uczono się języka greckiego i hebrajskiego. Językiem nauczania w tej klasie była łacina. Według wskazań Melanchtona zreformowane zostały również niemieckie uniwersytety. Wzorem stał się urządzony przez niego w 1528 roku uniwersytet w Wittenberdze. Wprowadził tam wydział medycyny oraz zreformował wydział filozofii i teologii. Tak zmieniony uniwersytet został oddany pod nadzór państwa i opiekę władzy świeckiej. Na tym modelu oparły

miast w Niemczech pisał, iż powinni oni zakładać i utrzymywać szkoły chrześcijańskie. Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 35–37; Erazm z Rotterdamu, *Wybór pism*, Wrocław 1992.

53 Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 113.

swoją organizację uniwersytety w Tybindze, Lipsku, Frankfurcie nad Odrą, Rostocku i Heidelbergu.

Poważną rolę w tworzeniu nowego modelu szkolnictwa średniego, wyrażającego z ducha reformacji, odegrał Jan Sturm (1507–1589). Odrzucając ustalony przez Melanchtona podział szkoły na trzy dwuletnie klasy, wprowadził dziesięcioklasowy podział uczniów, gdzie klasa X była najniższa, a klasa I najwyższa. Program nauczania został dokładnie określony i rozpisany na zadania dla poszczególnych klas. Wyraźnie ustalono metody dydaktyczne i wychowawcze, które należało zastosować w życiu szkolnym. Warunkiem przejścia ucznia do następnej klasy był zdany egzamin, któremu nadano charakter publicznego wystąpienia. Model szkoły Sturma cieszył się popularnością, a program klasycznego gimnazjum został przyjęty w szkołach luterzańskich w wielu krajach⁵⁴.

1.3.3. *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú* (szkolnictwo jezuickie)

Kościół rzymskokatolicki dopiero na Soborze Trydenckim (1545–1563) wezwał duchowieństwo do troski o umacnianie wiary. Szczególną rolę w tym procesie miało odegrać szkolnictwo i wychowanie młodzieży w odpowiednio zreformowanych szkołach katedralnych i klasztornych, które jednak nadal przeznaczone były dla kandydatów przygotowujących się do stanu duchownego. Nowy typ szkoły dla młodzieży świeckiej, zwłaszcza wywodzącej się ze stanów wyższych, stworzyli dopiero jezuici. Zgromadzenie założone przez św. Ignacego Loyolę (1491–1556) prawie od samego początku stało się zakonem szkolnym⁵⁵. Szkoły katedralne zostały zamienione na seminaria duchowne. Początkowo Loyola zamierzał tworzyć na różnych uniwersytetach kolegia służące kształceniu młodzieży. Spotkały się one z dużym zainteresowaniem i dobrym przyjęciem, ale nie wyczerpywały szerokich zamierzeń misyjnych, jakie Loyola stawiał przed członkami zakonu dla odbudowania autorytetu papieża i Kościoła. Postanowiono więc stworzyć przy własnych domach formacyjnych osobne kolegia dla kształcenia młodzieży. Były to szkoły o profilu humanistycznym z językiem łacińskim jako głównym przedmiotem nauczania. Ich współtwórcą był Diego Laynez (Jakub Lainez, 1512–1565), drugi z kolei generał zakonu jezuitów. Przyczynił się on znacznie do powstania kolegium

⁵⁴ Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 113–119.

⁵⁵ Por. T. Panuś, *Mądrość katolickiej edukacji*, w: *Piękno Kościoła*, red. M.P. Chojnacki, J. Morawa, A.A. Napiórkowski, Kraków 2015, s. 156; A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 38.

w Wenecji. Do śmierci Ignacego Loyoli zostało utworzonych ponad 20 kolegiów. Poza Włochami najliczniej powstawały one w Hiszpanii, Francji, Portugalii i w niemieckiej Bawarii. Ogólne zasady wewnętrznej organizacji szkół regulowały przepisy, które zostały uporządkowane przez kolejnego generała zgromadzenia Klaudiusza Aquavivę (1543–1615). Zostały one zatwierdzone w 1599 roku jako *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú (Plan i urządzenie nauk w Towarzystwie Jezusowym)* i stały się pierwszym tego rodzaju dziełem pedagogicznym w dziejach oświaty i wychowania. Dokument ten w bardzo szczegółowy sposób porządkował codzienne życie szkoły, podając praktyczne wskazówki, jak organizować wychowanie. Doskonale przedstawiają to przykładowe paragrafy:

1. Przed rozpoczęciem nauki niechaj ktoś odmówi wyznaczoną na to modlitwę, [...] sam nauczyciel niech się przeżegna z odsłoniętą głową i zaczyna.
2. Niech uważa, aby wszyscy byli na mszy codziennie i na kazaniu zaś w dnie świąteczne. [...]
10. Podział czasu szkolnego [...] ma być zawsze ten sam. Zwyczaj mówienia po łacinie ma być przede wszystkim surowo przestrzegany [...]; dlatego używanie języka ojczystego w rzeczach szkolnych nie ma być nigdy dozwolone; ma się nawet zapisywać opieszłych w tym względzie; [...]
11. Opracowania piśmienne mają być przynoszone codziennie [...]. Należy je poprawiać zwyczajnie, prywatnie i przyciszonym głosem z każdym uczniem osobno [...]
14. W sobotę ma się powtórzyć lekcje z całego tygodnia.
15. Na lekcjach [...] bardzo dobrze będzie, jeżeli nauczyciel nie będzie mówił o wszystkim naraz i bez przygotowania, lecz w domu naprzód wszystko przemyśli i spisze, i przestudiuje naprzód całą księgę lub mowę, która jest właśnie czytana. [...]
18. Co miesiąc lub co dwa miesiące mają być wybierani dostojnicy klasowi i nawet, według roli, nagrodami odznaczeni, [...] w tym celu uczniowie mają napisać raz zadanie w prozie łacińskiej, raz także – według upodobania – w klasach wyższych, w prozie greckiej lub wiersz ułożyć; na te zawody trzeba wyznaczyć cały czas szkolny. [...] Ci, którzy najlepiej napiszą, otrzymają najwyższą godność, najbliżsi im inne zaszczyty, których nazwy, ażeby rzecz miała silniejszy pokost uczoneości, mają być wzięte z greckiego albo rzymskiego życia państwowego lub wojskowego. Celem wzmożenia współzawodnictwa szkoła będzie podzielona na dwie części, z których każda będzie miała swoich dostojników, stających naprzeciw drugiej strony; także każdy uczeń będzie miał swojego współzawodnika. Najwyżsi zaś dostojnicy obu stron będą zasiadać na miejscu zaszczytnym. [...]

20. Nic więcej nie wspomaga karności, jak przestrzeganie reguł. Dlatego ma być troską nauczyciela, aby uczniowie reguł swych pilnie dochowywali [...]»⁵⁶.

Przepisy *Ratio studiorum* były więc bardzo szczegółowe i w niemal pedantyczny sposób regulowały całe życie szkolne, pozbawiając nauczyciela jakiegokolwiek swobody w działaniu oraz niszcząc dobre inicjatywy.

Pełne kolegium jezuickie obejmowało pięć lub sześć klas szkoły średniej (gimnazjum), trzy lata filozofii oraz cztery teologii. W programie nauczania uwzględniono mitologię, historię, geografę, czyli przedmioty wchodzące w skład tzw. *eruditio* („kształcenia”). Nauczano katechizmu i dogmatyki. Dość dużą uwagę zwracano także na rozwój fizyczny uczniów. Historycy jednak zarzucają kształceniu jezuickiemu w okresie do pierwszej połowy XVIII wieku, że zaniedbywało przedmioty przyrodniczo-matematyczne⁵⁷. Niewątpliwie, uporządkowanie systemu nauczania i wychowania, które wniosły kolegia jezuickie w model edukacyjny epoki nowożytnej, znalazł uznanie w wielu krajach świata, także w Polsce⁵⁸.

Opierając się na jezuickim modelu kształcenia, nie miały sukces w edukacji odnieść także oratorianie i pijarzy. Ci pierwsi zakładali szkoły we Włoszech, Hiszpanii, Portugalii i Francji. Natomiast Zgromadzenie Szkół Pobożnych (*Scholarum Piarum*) założone przez św. Józefa Kalasantego za cel stawiało sobie wykształcenie młodzieży najuboższej w myśl zasady: „*pietas et litterae*” („pobożność i nauka”)»⁵⁹. Uregulowania wymagała wciąż kwestia wykształcenia dziewcząt. Po wprowadzeniu języków narodowych do edukacji w okresie reformacji sytuacja dziewcząt zaczęła się poprawiać. Powstawały oddzielne szkoły dla nich. Niemalą zasługę mają tu zakony żeńskie, które ucząc kandydatki do zgromadzeń podstaw wiary, przekazywały im także wiedzę typowo szkolną. Od XVI wieku na polu religijnej i świeckiej edukacji dziewcząt wyróżniały się zgromadzenia sióstr urszulanek, wizytek, prezentek czy szarytek.

XVII wiek w Europie to czas szczególnych przemian. Scholastyczna teologia coraz bardziej ustępowała miejsca naukom szczegółowym, przyrodniczym, opartym na doświadczeniu. Z coraz większą obojętnością odnoszono się do różnic wyznaniowych, które w XVI wieku doprowadziły do schizmy zachodniej.

56 *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú*, w: *Źródła do historii wychowania*, S. Kot, Warszawa 1929, cz. I, s. 227–234.

57 Por. S.I. Moździeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 301–310; S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1995–1996, s. 228–238.

58 Edukacyjna działalność jezuitów i jej wpływ na rozwój szkolnictwa w Polsce zostanie omówiony w rozdziale III niniejszej rozprawy.

59 Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 135–137.

Coraz większe zainteresowanie społeczne budziły teorie naukowe Kopernika, Galileusza, Newtona czy Pascala. Ideologiem nowego kierunku myślenia był Franciszek Bacon (1561–1626), według którego wiedza jest wielką potęgą⁶⁰. W swych dziełach ostro rozprawiał się on ze szkolnictwem humanistycznym, zarzucając mu myślenie dogmatyczne i nazbyt teoretyczne. Podkreślał, że trzeba poznawać przyrodę nie poprzez wiedzę książkową, ale przez eksperymenty i doświadczenia fizyczne. Właśnie w tym czasie zaczęły powstawać atlasy, globusy i ogrody botaniczne⁶¹.

Znaczny wpływ na rozwój myśli pedagogicznej w XVII wieku miała rewolucja angielska lat 1640–1660. Jednym z jej postulatów było takie ukierunkowanie wychowania szkolnego, aby miało ono charakter bardziej narodowy i było mocniej związane z życiem gospodarczym i obroną kraju. Jak zauważa Kielian, „zamierzano wprowadzić szkoły techniczne – zawodowe dla najbiedniejszych dzieci”⁶². Jednak w związku z postępem techniki wojennej i wraz z rozbudową armii zaczęły powstawać szkoły wojskowe, które stały się załącznikiem późniejszych korpusów kadetów, w których przygotowywano kadrę oficerską. Pierwsza szkoła wojskowa powstała na polecenie króla Ludwika XIV w 1682 roku we Francji. Stała się ona wzorem dla szkół średnich o programie ogólnokształcącym i zawodowym w innych państwach⁶³.

Renesans miał swoją kolebkę we Włoszech, ale wpłynął na kształt nowych modeli edukacyjnych w całej Europie. Osiągnięcia humanizmu wzbogacone osiągnięciami nauk przyrodniczych poszerzyły zakres wiedzy i umiejętności zdobywanych przez wychowanków różnych typów szkół. Nadal cenione było wykształcenie klasyczne połączone z wychowaniem moralnym. Istotne zmiany w systemie wychowawczym miały nadejść dopiero wraz z epoką oświecenia.

1.3.4. Programowy racjonalizm edukacji w oświeceniu

Epoka oświecenia, która nastała na dobre w XVIII wieku, cechowała się „pewną swoistością regionalną, dzięki czemu można mówić – za Sztobrynem – o oświeceniu francuskim, niemieckim czy amerykańskim”⁶⁴. Tak jak w renesansie tezy humanistów otworzyły nowy rozdział w pedagogice wychowawczej XVI wieku, tak w epoce oświecenia dominujący stał się racjonalizm. Rozwój uniwersytetów

60 Por. powiedzenie F. Bacona „Tantum possumus, quantum scimus”. F. Bacon, *Neues Organ der Wissenschaften*, przeł. i red. A. Th. Brück, Darmstadt 1974, s. 26–27, 93–94.

61 Por. A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 40.

62 A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 42.

63 Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 173–176.

64 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 60.

został nieco powstrzymany przez powstające towarzystwa naukowe i akademie⁶⁵. Z kolei stanowisko Kościoła w sprawach edukacji i wypracowane przezeń (oraz sprawdzone) modele kształcenia i wychowania zupełnie nie były zauważane. I chociaż wykształcił się nurt nazwany oświeceniem chrześcijańskim (Christian Wolff, 1679–1754), to był on na tyle słaby, że szkolnictwo od XVIII wieku zaczęło ulegać wyraźnej sekularyzacji⁶⁶. Pisarze francuscy podkreślali etykę indywidualistyczną, w której główną rolę odgrywał oświecony rozum. Natomiast pisarze niemieccy głosili etykę wspólnoty i altruizmu. Dla jednych i drugich mottem było hasło Woltera: przyroda – rozum – ludzkość⁶⁷.

Pierwszym myślicielem okresu oświecenia, który zaproponował nadanie procesom wychowawczym nowego kształtu, był John Locke (1631–1704). Poglądy pedagogiczne najobszerniej przedstawił w dziele *Myśli o wychowaniu* (1693). Mówił o wychowaniu gentelmana⁶⁸ i praktycznym kształceniu warstw plebejskich (koncepcja stanowa)⁶⁹. Całą pracę pedagogiczną rozłożył na trzy działy, obejmujące troskę o zdrowie, charakter i wiedzę. To od niego pochodzi powiedzenie: „w zdrowym ciele zdrowy duch”. Wychowanie fizyczne młodych ludzi powinno być zgodne z ich rozwojem naturalnym. Kształtowanie charakteru według Locke’a ma być oparte na honorze, szacunku dla samego siebie i osobistej godności. Proces szkolnego wychowania ma wyrobić w wychowanku pełną odpowiedzialność za swoje czyny. Idealem moralnym młodego człowieka ma być uczciwość wobec siebie i innych. Natomiast wychowanie umysłowe, troska o wiedzę zostały zepchnięte na dalszy plan. Jego podstawą było dobre opanowanie języka ojczystego. Dla Anglika drugim językiem miał być francuski, a dla Francuza – angielski. Na trzecim miejscu była łacina. Pozbywając się z programu nauczania greki, logiki i retoryki, Locke dał miejsce dla geografii,

65 Por. P. Chaunu, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, Warszawa 1989, s. 488–489.

66 Por. R. Nowakowska-Siuta, *Szkola – geneza i rozwój*, EP VI, s. 237.

67 Warto wspomnieć, za Sławomirem Sztobrynem, że „filozofowie, tacy jak Denis Diderot, Jean le Rond d’Alembert, Wolter (François Marie Arouet), Jean Jacques Rousseau, Jean Antoine Nicolas Condorcet, Claude Adrian Helvetius, Paul Henri Thiry d’Holbach czy baron de La Brède Montesquieu podjęli się trudnego zadania stworzenia *Encyklopedii*, która miała obejmować całokształt dotychczasowej wiedzy. W latach 1750–1772 wydano 35 tomów. Encyklopedia była wyrazem naturalistycznego światopoglądu, w którym wiele haseł poświęcono człowiekowi i jego działaniu w świecie przyrody”. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 60.

68 Jak zauważa Stefan Wołoszyn, „gentelman jest «zrewidowaną» formą renesansowego «dworzana», któremu dalekie są scholastyczne subtelności sylogizmu, lecz obyty jest z naukami przyrodniczymi i nowoczesną historią polityczną; jest racjonalistą i wolnomyślicielem, nie poddaje się «presji konfesjonau», lecz wyznaje autonomiczną naturalną etykę honoru i obowiązku”. S. Wołoszyn, *Historyczne dziedzictwo*, dz. cyt., s. 240.

69 Wpływ na poglądy Locke’a miały studia nad koncepcjami Kartezjusza, Bacona, Hobbesa, związki z purytanami, arianami i hugenotami.

arytmetyki, geometrii, astronomii i fizyki (według systemu kopernikańskiego), historii, moralności i prawa. Jak zauważa Kielian, „wychowanie «ludzi praktycznych», przygotowanych do życia społecznego, prowadzenia interesów i zaangażowania politycznego, stało się jednym z naczelnych celów oświeceniowej edukacji»⁷⁰. W ten sposób ukształtował się program pedagogiczny kultury dworskiej, który odchodząc od koncepcji opartej na klasycznych siedmiu sztukach wyzwolonych, tymczasowo ustalił hierarchię szkolną⁷¹.

Za całkowitą reformą dotychczasowego systemu wychowania był Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Swoje poglądy na wychowanie zawarł w powieści *Emil, czyli o wychowaniu* (1762)⁷². W przeciwieństwie do innych myślicieli swego czasu Rousseau żądał takiej edukacji, która rozwijałaby w każdej jednostce jej prawdziwe człowieczeństwo. „Pozytywne” wychowanie, czyli takie, które z góry narzuca określony model zachowań, miało być całkowicie zapomniane. Paradoksalnie, nowoczesnym modelem kształcenia i wychowania miał być jego brak. Należało powstrzymać się od jakichkolwiek prób zewnętrznego modelowania wychowanka, a pozostawić możliwość swobodnego rozwoju jego dobrej ludzkiej natury. Skoro kultura często miała wpływ destrukcyjny, to wychowanie zgodnie z naturą powinno pozostać spontaniczne⁷³. Dziecko odizolowane od świata ludzi dorosłych może być uchronione od niebezpieczeństw związanych z życiem uczuciowym czy z niewłaściwym poznaniem Boga. A jeśli chodzi o Boga, to według Rousseau należy Go szukać we własnym wnętrzu, a nie w książkach. W swej pedagogice Rousseau zwracał zatem uwagę na naturę ludzką i jej rozwój w dziecku, co do tej pory było pomijane. Celem jego koncepcji było budzenie u wychowanków samodzielności i odpowiedzialności – oraz nakłonienie wychowawców do studiowania i poznawania psychiki swoich podopiecznych⁷⁴.

70 A. Kielian, *Modele wychowania...*, dz. cyt., s. 43.

71 Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, dz. cyt., s. 347–348.

72 Była ona osiemnastowieczną utopią, przez jednych okrzykniętą doskonałym tworem, przez innych osądzoną negatywnie; jeszcze w roku wydania została publicznie spalona.

73 Wydaje się, że te oświeceniowe poglądy doczekały się kontynuacji. Czy nie stały się one źródłem inspiracji dla dwudziestowiecznej refleksji pedagogicznej? Na przykład takie idee, jak: dzieciństwo nie jest przygotowaniem do dorosłości, a dziecko nie jest miniaturą dorosłego (Janusz Korczak); wychowanie jest podążaniem za naturalnym rozwojem (Maria Montessori); zadania stojące przed wychowankiem powinny być na miarę naturalnych możliwości dziecka (Éduard Claparède).

74 Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 61–63; S. Jaronowska, *Rousseau Jan Jakub*, EP VI, s. 440–443; S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1995, s. 10–25; S.I. Moździen, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 362–366.

1.3.5. Obowiązek szkolny. Sekularyzacja oświaty

Pierwsze próby wprowadzenia obowiązku szkolnego zawierają przepisy Księstw Weimarskiego (1619), Gotajskiego (1642) i Brandenburgii (1698). W Stanach Zjednoczonych, w kolonii Massachusetts, w 1647 roku wprowadzili go dominujący tam purytanie. W 1717 roku król Prus Fryderyk Wilhelm I Hohenzollern (1688–1740) wydał nakaz, by wszystkie dzieci w wieku od 5 do 12 lat uczęszczały do szkół. W XVIII wieku większość państw niemieckich wprowadziła na swoim terenie obowiązek szkolny⁷⁵. W 1739 roku w Danii Chrystian VI Oldenburg również nakazał dzieciom uczęszczanie do szkół, ale nakaz ten pozostał tylko martwą literą. Właściwie wszystkie próby wprowadzenia powszechnego obowiązku edukacji przed rewolucją 1789 roku udały się jedynie częściowo lub były odłożone z powodu słabej bazy edukacyjnej⁷⁶.

Konieczność kształcenia przedstawiciele wszystkich warstw społecznych głosili w XVIII wieku filantropiści. Skupieni wokół Johanna Bernharda Basedowa (1724–1790)⁷⁷, tworzyli ruch pedagogiczny działający na rzecz szerzenia oświaty wśród niższych warstw społecznych. Głosili potrzebę wychowania „zgodnego z naturą”, w miłości do człowieka, w wyraźnym dystansie wobec Boga i Kościoła. Nawet więcej, wysuwali postulat szkoły wolnej od wpływów Kościoła i zależnej jedynie od państwa.

Proces sekularyzacji szkół nabrał tempa po kasacie zakonu jezuitów. W 1773 roku papież Klemens XIV pod naciskiem dworów burbońskich rozwiązał zakon. W chwili kasaty Towarzystwo Jezusowe liczyło: 2341 jezuitów, 56 kolegiów, 20 rezydencji i 65 placówek misyjnych⁷⁸. We Francji, po usunięciu jezuitów ze szkół, stworzono nowy projekt szkolnictwa: „edukacja miała

75 Por. R. Murawski, „Polskie dyrektorium katechetyczne” o nauczaniu religii w szkole, „Ateneum Kapłańskie”, Włocławek 142 (2004), s. 480–489.

76 Od początku XIX wieku obowiązek szkolny istnieje w większości systemów prawnych, przykładowo w takich krajach, jak: Prusy (1819), Austria (1869), Japonia (1872), Wielka Brytania (1876), Francja (1882), Stany Zjednoczone (1848–1918), Rosja (1930).

77 Od 1744 studiował na Uniwersytecie w Lipsku, początkowo teologię, a potem filozofię. Po studiach, w 1749 roku, został prywatnym nauczycielem, a w 1753 podjął pracę nauczyciela filozofii w duńskiej Akademii w Sorø. W 1768 opublikował książkę: *Vorstellung an Menschenfreunde für Schulen, nebst dem Plan eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnisse*, w której postulował reformę edukacji. W 1771 otrzymał od księcia Leopolda III zaproszenie do Dessau, aby tam podjąć próbę realizacji swoich reformatorskich pomysłów edukacyjnych. Udało mu się zrealizować swoje filantropijne pomysły, założył w 1774 w Dessau wzorcową szkołę średnią „Philantropinum”. Edukacja opierała się tam w nawiązaniu do idei Jeana Jacques’a Rousseau na zasadach wychowania naturalnego, z naciskiem położonym na humanitarne traktowanie dzieci i młodzieży. Por. A. Orczyk, *Zarys historii...*, dz. cyt., s. 136–140.

78 <https://jezuici.pl/kasata-zakonu.html> (dostęp: 3.02.2014).

wykształcić nowych członków narodu – państwa, tworząc z nich jedną, wielką rodzinę (*éducation nationale*)”⁷⁹. Laicyzacja szkół była jednym z postulatów rewolucji francuskiej (1789–1799), która na trwałe oddzieliła państwo od Kościoła, a tym samym pozbawiła edukację związków z jakąkolwiek religią. W imię haseł rewolucyjnych, na mocy ustawy szkolnej z roku 1795, sformulowano na nowo program szkół początkowych oraz nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach średnich. Powołano także seminaria nauczycielskie, tzw. szkoły normalne, a w 1808 roku Napoleon przywrócił uniwersytety. Zniesiono jednak szkoły bezpłatne oraz zrezygnowano z obowiązku szkolnego. Zdobytcze rewolucji w zakresie szkolnictwa okazały się trwałe. Wywarły dość duży wpływ na późniejsze dzieje szkolnictwa europejskiego. Szczególnie ważne było wprowadzenie nowej, racjonalnej oświaty, czyli postulowanej już wcześniej hierarchii szkolnej.

Rewolucja francuska postawiła również problem upowszechnienia szkolnictwa podstawowego. Jednym z promotorów tego postulatu był Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827). Po zmianie ustroju w Szwajcarii i powstaniu Republiki Helweckiej (1798) rząd polecił Pestalozzemu zajęcie się edukacją sierot wojennych. W Stans założył on zakład wychowawczy i zaczął realizować swoje wizje pedagogiczne. Inspiracji szukał w filozofii Rousseau, formułując jako główne założenie swojego modelu wychowawczego wrażliwość na naturalny i spontaniczny rozwój dziecka. Rozszerzył tę ideę o aspekt religijno-moralny. Celem nauczania pozostało przygotowanie wychowanka do samodzielnego myślenia. Pestalozzi uważał, że obiektywne ukazywanie wartości religijnych i moralnych może pomóc wychowankom w pełniejszym odkrywaniu świata⁸⁰. Nie był to jednak ukłon w stronę kościelnej koncepcji wychowania, lecz raczej próba integralnego spojrzenia na rozwój człowieka. Działalność Pestalozziego wywarła ożywczy wpływ na oświeceniową myśl pedagogiczną Europy. Sens jego działań można sprowadzić do trzech zasadniczych tez. Po pierwsze, zainteresowanie edukacją elementarną, oświatą ludu i nauczaniem początkowym. Po wtóre, wprowadzenie do pracy szkoły porządku, opierającego się na znajomości psychicznego rozwoju dziecka, i uczynienie postrzegania (poglądowość) punktem wyjścia i podstawą nauki szkolnej. Po trzecie, przekonanie o konieczności i potrzebie pobudzania i rozwijania samodzielności uczniów. Szkole elementarnej nadał Pestalozzi kierunek ogólnokształcący, który miał prowadzić do pełnego rozwoju sił moralnych, fizycznych i umysłowych

79 A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 46.

80 Por. M. Heafford, *Pestalozzi: His Thought and Its Relevance for Today*, London 1967, s. 39–78.

dziecka, a nie zacieśniać się do praktycyzmu związanego z nauką czytania, pisania i rachunków oraz przygotowaniem do wyuczenia się jakiegoś zawodu.

Wraz z pojawieniem się koncepcji pedagogicznej bliskiej ideałom rewolucji francuskiej skończył się związek szkolnictwa i wychowania z dominującą w danym kraju religią. Od tej pory to nie konkretna wspólnota religijna będzie decydowała o rozwoju nauki i oświaty. Może ona jedynie przyczynić się do wzrostu lub upadku idei pedagogicznych. Jednak pierwsze i ostateczne zdanie będzie należało do władzy świeckiej. Funkcje wychowawcze i oświatowe, jakie do tej pory pełniły, często wzorowo, różne związki wyznaniowe, zostały w znacznej mierze zredukowane do podstawowych, minimalnych. Od czasów Rousseau religia nabrała charakteru bardziej prywatnego, a straciła państwowy. Oświecenie w dziedzinie oświaty umożliwiło powszechny dostęp do edukacji. Przewrót umysłowy, jaki w tym czasie dokonał się w Europie, był przede wszystkim „przewrotem w wychowaniu i szkolnictwie”⁸¹. Była to zarazem epoka, która zapoczątkowała sekularyzację życia społecznego. Te kierunki zmian wpłynęły na rozwój edukacji w XIX i XX wieku.

1.4. Edukacja w czasach współczesnych

Zmiany, jakie zaszły w edukacji w oświeceniu, wpłynęły na jej kształt w następnych stuleciach. Nie bez powodu oświecenie nazwano „epoką pedagogiki” lub „wiekiem pedagogicznym”⁸². Te podstawy zmian w edukacji znalazły swoją kontynuację w czasach współczesnych, począwszy od XIX wieku.

1.4.1. Nowe struktury i programy edukacyjne w XIX wieku

Rozbudzone zainteresowanie problemami nauczania i wychowania, wsparte dynamizmem rozwoju gospodarczego, wzmocniło w Europie tendencje zmierzające „do zmiany programów i oparcia szkolnictwa na nowych podstawach”⁸³. Przyczynił się do tego także coraz bardziej intensywny rozwój nauk, zwłaszcza przyrodniczych, które opierały się na obserwacji i eksperymencie. Państwo,

81 S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 179–181.

82 A. Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, München 1981, s. 122; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 179.

83 R. Murawski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, art., [w:] „Studia Katechetyczne” t. VII, *Nauczanie religii katolickiej w szkole. Historia – Współczesność – Perspektywy*, red. P. Tomasiak, S. Dziekoński, Warszawa 2010, s. 41.

organizując własne systemy prawno-oświatowe, zaczęło przejmować funkcje odpowiedzialności za nowy kształt edukacji.

Idee zaczerpnięte z Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela (1789) oraz Konstytucji (1791) wprowadziły we Francji równość wszystkich obywateli wobec prawa. Idee te rozprzestrzeniły się na całą Europę. Nowa organizacja szkolnictwa publicznego wprowadziła edukację bezpłatną i obowiązkową. Konkordat, zawarty przez Napoleona Bonapartego na początku XIX wieku, pozwolił na reaktywację zakonów i fundacji kościelnych, a co za tym idzie, także na wznowienie działalności edukacyjnej Kościoła. Po uznaniu przez Ludwika XVIII katolicyzmu za religię państwową szkolnictwo elementarne zostało wyjęte spod opieki państwa i przekazane organizacjom filantropijnym, Kościołowi oraz osobom prywatnym. Wykształcony w ten sposób we Francji model szkolnictwa państwowo-kościelnego nie był w stanie rozwinąć się pod rządami liberałów, którzy po objęciu władzy w 1828 roku odebrali Kościołowi nadzór nad szkołami elementarnymi i przekazali go uniwersytetowi⁸⁴. Zniesiono także bezpłatność i obowiązkowość kształcenia, wprowadzając wolność nauczania. Po uchwaleniu w 1833 roku Karty oświaty elementarnej szkoły podzielono na prywatne i państwowe⁸⁵.

Zmiana w systemie szkolnictwa francuskiego nastąpiła wraz z powołaniem nowego ministra oświaty. W latach 1879–1883 był nim Jules Ferry. Przeprowadził on znaczącą reformę w sektorze edukacji. W 1882 roku parlament francuski przyjął ustawę, na której mocy dzieci w wieku od 6. do 13. roku życia podlegały obowiązkowi szkolnemu i zobowiązane były do złożenia egzaminu państwowego. Nauczanie religii w szkole zostało zastąpione nauką moralną i obywatelską (szkoła elementarna i średnia). Ustanowiono jeden dzień wolny w tygodniu, aby umożliwić zainteresowanym uczęszczanie na lekcje religii do kościołów lub innych miejsc kultu. W szkołach prywatnych religia została zachowana jako przedmiot nadobowiązkowy. Kościół jednak został pozbawiony możliwości prowadzenia własnych szkół wyższych. Jak zauważa Wiesława Korzeniowska, to właśnie wtedy zmodernizowano szkolnictwo średnie, doprowadzając do zrównania w prawach licea klasyczne z 7-letnimi szkołami średnimi. Nie uczono w nich łaciny, ale języków nowożytnych i przedmiotów ścisłych⁸⁶.

W Wielkiej Brytanii XIX wiek przyniósł „cichą rewolucję”. Tak nazwano ustawę z 1870 roku, która dała początek świeckiemu systemowi wychowania.

84 Por. A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 49.

85 Por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 24–25.

86 Zob. W. Korzeniowska, *Reformy szkolne XIX wieku (kontekst europejski i polski)*, EP V, s. 84.

Obalono monopol duchowieństwa w zakresie edukacji. Od tej pory to państwo ponosiło odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży. Na mocy ustawy Williama Forstera, zwanej *Forster Act*, cały kraj został podzielony na okręgi szkolne. Obowiązkowi szkolnemu zaczęły podlegać dzieci w wieku od 5 do 10 lat, po kilku latach przedłużono ten obowiązek do 12. roku życia. Wprowadzono zasadę wolności sumienia, zezwalając rodzicom na zwalnianie dzieci z uczestnictwa w lekcjach religii. Propagatorem tego laicyzującego trendu edukacyjnego był Karol Marks. W *Krytyce programu gotajskiego*, część IV (1875 rok), sformułował między innymi postulat, iżby partia robotnicza nie tylko żądała szkoły bezpłatnej, lecz także przeciwstawiała się wpływowi Kościoła i państwa na szkołę⁸⁷.

Z kolei najważniejszymi przepisami w zakresie szkolnictwa ludowego w Prusach w drugiej połowie XIX wieku były wydane w roku 1854 przez ministerstwo Raumera trzy Pruskie regulatywy. Zarządzenia te, opracowane przez radcę rządowego Stiehla, stanowiły reakcję na postępowe dążenia niemieckich nauczycieli w czasie rewolucji 1848 roku⁸⁸. W roku 1872 zostały one zastąpione Ogólnymi przepisami w sprawie szkół ludowych i kształcenia nauczycieli, wydanymi przez ministerstwo Falka, które wprowadziło pewne zmiany w szkolnictwie ludowym. Szkoła stała się powszechna i obowiązkowa dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat, a organem nadzorującym stały się rady szkolne⁸⁹.

Zmiany, jakie dokonywały się w edukacji, miały swoje źródło w nowych teoriach pedagogicznych. Jeśli chodzi o wiek XIX, to najbardziej reprezentatywna była pedagogika filozoficzna Jana Fryderyka Herbarta (1776–1841). Jego poglądy najpełniejszy wyraz znalazły w dziele *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835). Według dydaktyki Herbartowskiej nauczanie powinno mieć charakter przede wszystkim wychowujący, winno budzić w uczniach zainteresowanie wiedzą dla niej samej. Cel nauczania

87 Ta praca Marksa, opublikowana dopiero w 1891 roku w czasopiśmie „Neue Zeit”, powstała w 1875 roku, tuż przed zjazdem zjednoczeniowym w Gocie (22–27 maja 1875), na którym powstała – z dwóch istniejących wówczas niemieckich organizacji robotniczych: kierowanej przez Liebknechta i Bebla Socjaldemokratycznej Robotniczej Partii Niemiec (tzw. eisenachczyków) i Powszechnego Niemieckiego Związku Robotników (tzw. lassalczyków) – Socjalistyczna Partia Robotnicza Niemiec.

88 W monarchii austriackiej w 1848 roku utworzono ministerstwo oświaty, którego dyrektywy stały się źródłem znaczących zmian w szkolnictwie. W 1855 roku podpisano konkordat. Od tej pory wpływ Kościoła w dziedzinie edukacji, zwłaszcza w szkolnictwie średnim i wyższym, znacząco malał.

89 Por. W. Korzeniowska, *Reformy szkolne XIX wieku*, dz. cyt., s. 85–86.

można oddać wyrażeniem: wielostronność zainteresowania. Wyraz zainteresowanie oznacza w ogóle ten rodzaj umysłowej aktywności, którą nauczanie ma wywołać; przy tym nie może się ona ograniczać tylko do samej wiedzy. [...] Ponieważ ta umysłowa aktywność jest urozmaicona (§ 60), przeto musi dołączyć się określenie, tkwiące w wyrazie wielostronność⁹⁰.

Każda jednostka lekcyjna miała zawierać następujące stopnie formalne: jasność, kojarzenie, system i metoda. Ten schemat stał się punktem wyjścia w opracowywaniu koncepcji metodologicznych dla szkół prowadzonych przez protestantów na przełomie XIX i XX wieku⁹¹.

Drugą obok metody Herbartowskiej znaczącą teorią pedagogiczną była uniwersalistyczna koncepcja Herberta Spencera (1820–1903). Jedną z najpopularniejszych książek pedagogicznych w drugiej połowie XIX stulecia była *Education intelectual, moral and physical* (1861, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*). Spencer przekonywał w niej, że szkoła ma przede wszystkim pomóc w osiągnięciu życiowego sukcesu, przygotować do życia.

Obok tych poglądów należy wspomnieć także utopijną wizję Roberta Owena (1771–1858). Snuł on wizję nowej organizacji życia społecznego, m.in. podjął eksperyment stworzenia nowej społeczności ludzkiej z ludności robotniczej w New Lanark. W eksperymencie tym wielką rolę odgrywały sprawy wychowania i oświaty. Po kilkunastu latach trwania eksperymentu jego efekty przedstawił Owen w dziele *A New View of Society: or, Essays on the Principle of the Formation of the Human Character* (1813–1814, 'nowy obraz społeczeństwa, czyli szkice o zasadzie kształtowania charakteru ludzkiego'). Koncepcję opozycyjną wobec Owenowskiej przedstawił św. Jan Bosko (1815–1888), promując zasadę systemu prewencyjnego. We *Wspomnieniach Oratorium* (wydane po raz pierwszy w 1946 roku) przekonywał, że wychowawca odniesie sukces wychowawczy wtedy, gdy stanie się dla wychowanka jak przyjaciel i brat⁹².

Wiek XIX potwierdził i umocnił tezę, iż zmiany, jakie dokonały się w edukacji, były skutkiem ewolucji myśli pedagogicznej. Co więcej, dało się zauważyć, że na rozwój i kształt edukacji coraz większy wpływ ma także polityka państwowa. Proces sekularyzacji pogłębił różnice między państwem i Kościołem, także w dziedzinie edukacji. Należy zauważyć, że XIX-wieczne szkolnictwo powszechne było nastawione na naukę pisania, arytmetyki i podstawowych wiadomości z geografii i historii. Jednak pomimo to religia miała

90 J.F. Herbart, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, Warszawa 1937, par. 62.

91 Por. H.W. Burgess, *Models of religious education...*, dz. cyt., s. 150–151, 178–179.

92 Por. R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła – geneza i rozwój*, dz. cyt., s. 239.

swoje miejsce w programie szkolnym. Stała się uzupełnieniem oferty przedmiotowej szkoły. I, choć podporządkowana regułom państwa i rynku, nadal pełniła rolę jeśli nie arbitra, to etycznego wyznacznika poziomu kształcenia. Religia pozostała w szkole jako jeden z wielu przedmiotów⁹³. Nie przestała przy tym pomagać w kształtowaniu osobowości uczniów. Tym bardziej warto przyjrzeć się rozwojowi edukacji, w tym także religijnej, w kolejnym stuleciu.

1.4.2. Programowa indoktrynacja w edukacji okresu międzywojennego

Jak zauważa Sztobryn,

u schyłku XIX wieku zaczął narastać sprzeciw wobec pedagogiki heteronomicznej, która bujnie krzewiła się na podłożu dokonujących się przemian społecznych, gospodarczych i politycznych. Państwa, narody, partie, kościoły dążyły do realizacji swoich partykularnych celów na drodze wychowania, sądząc, że stanowi ono gwarant zachowania *status quo*. Z tego punktu widzenia była to nie tylko pedagogika heteronomiczna, ale również konserwatywna. [...] Nowe Wychowanie przeciwstawiło się zarówno heteronomii, jak i konserwatyzmowi, a jednocześnie pomimo fazy negacji przywróciło filozoficzny typ refleksji pedagogicznej, szczególnie w okresie poprzedzającym wybuch II wojny światowej⁹⁴.

Nowe Wychowanie było ruchem pedagogicznym zmierzającym do odnowy i radykalnej zmiany w wychowaniu⁹⁵. Wykładnią dokonujących się zmian była definicja wychowania funkcjonalnego sformułowana przez Éduarda Claparède'a (1873–1940)⁹⁶. Dążność dziecka do osiągnięcia określonego celu stała się dźwignią działania edukacyjnego. Odrzucono pierwszoplanową pozycję nauczyciela. Reformatorskie dążenia tworzyły nowy obraz szkoły. Szkoła z tradycyjnym

93 W skrajnym przypadku, we Francji, szkolne nauczanie religii zostało zlikwidowane. Można jej było nauczać tylko w kościołach i miejscach kultu. Szkoła nabrała charakteru wyłącznie świeckiego.

94 S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 71.

95 Por. D. Drynda, *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku: podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, Rzeszów 2000, s. 29.

96 Éduard Claparède jest uważany obok Oskara Chrismana, Alfreda Bineta i Józefy Joteyko za prekursora pedologii. Przedmiotem badań nowej dyscypliny wiedzy naukowej miało być dziecko (od gr. *paidós* – dziecko, chłopiec), które jest kształcone od samego urodzenia przez wychowanie. Por. B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 100.

systemem klasowo-lekcyjnym i tokiem podającym miała odejść w przeszłość. Nowe Wychowanie miało uwzględniać spontaniczną aktywność wychowanków, którą wyznaczały bieżące zainteresowania i aktualnie przeżywane problemy. Pierwszy kongres Nowego Wychowania (1921) określił dekalog nowego ruchu: Ligi Nowego Wychowania. Adolphe Ferrière (1879–1960), czołowy przedstawiciel nowej ideologii, wskazywał, że przyszłość edukacji zależy od większego zainteresowania podmiotem kształcenia, to znaczy samym wychowankiem. Skuteczne przeprowadzenie reform edukacyjnych uniemożliwiały jednak rodzące się w Europie ruchy totalitarne. W państwach wolnych od totalitaryzmu rozwój oświaty polegał na kontynuowaniu podjętych we wcześniejszych latach reform. W Wielkiej Brytanii w 1918 roku został wprowadzony obowiązek szkolny do 14. roku życia oraz bezpłatna szkoła elementarna (tzw. Ustawa Fischera). We Francji bezpłatną szkołę zagwarantowano dzieciom w wieku od 6 do 12 lat. W Niemczech natomiast obowiązek szkolny dotyczył dzieci między 6. a 14. rokiem życia, a szkolnictwo podporządkowane było władzy poszczególnych landów. W latach 1933–1945 to nazistowski system wyznaczał drogi wychowania. Ideałem wychowanka był zdrowy obywatel o silnym charakterze. Trzecia Rzesza potrzebowała synów, którzy byliby posłuszni *Führerowi* i państwu. W szkołach powszechnych zostały zmienione programy nauczania, które od tej pory podkreślały aryjską tożsamość narodową.

W obliczu postępującej w XX wieku sekularyzacji szkolnictwa publicznego Kościół katolicki zaczął tworzyć własny system szkolny. Prawo do nauczania religii przypominał papież Benedykt XV w liście apostolskim *Communes litteras* z 1919 roku. Wielką wagę przywiązywał on do nauczania religii w szkołach podstawowych. Natomiast ogłoszona w 1929 roku encyklika *Divini illius magistri* papieża Piusa XI wyznaczała trzy podmioty współodpowiedzialne za kształcenie i wychowanie młodego pokolenia: rodziców, Kościół i państwo⁹⁷.

1.4.3. Nowe kierunki zmian programowych w szkolnictwie powojennym

Skutki zmian wywołanych przez działania wojenne w Europie były widoczne we wszystkich płaszczyznach życia. Ideologia systemu totalitarnego dokonała destrukcyjnych zmian także w systemie edukacyjnym. Jak zauważa Mirosław Szymański,

97 „Szkoła, rozpatrywana także w swoim dziejowym początku, z natury swojej jest instytucją pomocniczą i dopełniającą rodziny i Kościoła”. Pius XI, Enc. *Divini illius magistri* (31 grudnia 1929), wyd. pol. Warszawa 1999, s. 34.

dopóki bieg życia społecznego i gospodarczego był wolny i stabilny, taki stan rzeczy mógł uchodzić za normalny i nie wywoływał szczególnych napięć. Jednakże niebywałe postępy nauki oraz ogromne przyspieszenie rozwoju społecznego i gospodarczego wielu krajów w drugiej połowie XX wieku stały się czynnikami wymuszającymi zmiany programowe i organizacyjne w edukacji, a coraz częściej również kompleksowe reformy szkolnictwa⁹⁸.

Powoływane zespoły ekspertów opracowywały i wprowadzały istotne zmiany w transformacji oświatowej. Doprowadzono do zróżnicowania poziomów, programów, systemów rekrutacji czy zasad oceniania uczniów. Uwzględniano przy tym różnorodne prognozy społeczne i gospodarcze, trendy demograficzne czy dane porównawcze ukazujące sytuację w krajach wyżej rozwiniętych. Pozostał wypracowany wcześniej podział na placówki przedszkolne, szkoły elementarne, średnie i wyższe. Świadectwo dojrzałości stało się powszechnym dowodem ukończenia szkoły średniej. Upowszechniało się konstytucyjne prawo zapewniające obywatelom dostęp do edukacji, przy czym w przypadku szkół państwowych lub publicznych miał to być dostęp bezpłatny. Kontrola programów i planów nauczania spoczywała na odpowiednich organach państwowych. Upowszechniał się system kształcenia ustawicznego, który dawał możliwość uzupełnienia wykształcenia lub przekwalifikowania. Wydaje się jednak, że strukturalne zmiany, jakie dokonały się w systemie edukacji, nie do końca uwzględniały konieczność wypracowania nowego, dobrego modelu wychowawczego. W Polsce zauważył to Bogdan Suchodolski, który już w latach pięćdziesiątych wykazywał, że w nowych warunkach, jakie ukształtowały się w drugiej połowie XX wieku, przygotowanie młodzieży do życia musi w coraz większym stopniu uwzględniać potrzeby rodzącej się przyszłości:

Wychowanie było zawsze bądź przekazywaniem osiągniętego dorobku, bądź adaptowaniem do teraźniejszych warunków życia. Dla tych dwóch funkcji rozporządza ono wyrobionymi metodami i formami organizacyjnymi. Z punktu widzenia nowego zadania, jakim jest przygotowanie do przyszłości, niezbędne się staje zupełnie nowe zanalizowanie pedagogicznej problematyki i techniki działania⁹⁹.

Ten kierunek zmian zapoczątkowany w pierwszej połowie XX wieku przyjął nazwę wspominanej już „pedologii”. Rozwijałby się dalej, gdyby nie „heterodoksja”, która „była efektem wzrostu napięć politycznych i stopnia

98 M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008, s. 17.

99 B. Suchodolski, *Wychowanie do przyszłości*, Warszawa 1959, s. 69.

represyjności systemu, którego obrona przed korozją wywołała zwiększone zapotrzebowanie na uzasadnianie i metodyczne rozwinięcia ortodoksyjnej socjalistycznej pedagogiki¹⁰⁰, z którą w Polsce zmagano się co najmniej do końca lat 80. XX wieku. Konsekwencją tego procesu był postmodernizm. W tym okresie pedagogika traci swój monopol na „urządzanie” człowieka i świata poprzez edukację i wychowanie¹⁰¹. Zmiany, jakie dokonywały się w pedagogice, miały ścisły związek ze zmianami zachodzącymi w polityce. Zapoczątkowany przez powstanie Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (1951) proces zjednoczeniowy Europy, sfinalizowany został w 1992 roku w Maastricht przez podpisanie traktatu o powołaniu Unii Europejskiej. Jednym z zasadniczych priorytetów Wspólnoty stał się postulat równych szans edukacyjnych, zwłaszcza dla uczniów upośledzonych. Zwrócono uwagę na potrzebę poprawy jakości kształcenia i poszukiwania jego nowego modelu. Warunkiem pełnej integracji w dziedzinie edukacji stało się usunięcie poważnych rozbieżności pomiędzy systemami oświaty wszystkich państw członkowskich. W 1999 roku uchwalono Deklarację Bolońską, na mocy której wprowadzono swobodny przepływ osób w ramach szkolnictwa wyższego na terenie Wspólnoty.

Druga połowa XX wieku i początek XXI wieku w dziedzinie edukacji został zdominowany przez raporty, w których opisywano aktualny stan systemów szkolnych w krajach członkowskich. Raporty te miały stać się inspiracją dla reform oświatowych oraz nowych programów szkolnych, sugerując nowe kierunki rozwoju z uwzględnieniem barier i zagrożeń dla edukacji. Do najbardziej znanych europejskich raportów oświatowych o zasięgu globalnym należą raporty Klubu Rzymskiego, UNESCO i OECD. Należy tu wspomnieć najważniejsze: raport Faure’a „Uczyć się, aby być” (*Learning to be*) z 1972 roku oraz z tego samego roku raport „Granice wzrostu”, sporządzony przez Dennisa Madowa jako pierwsza publikacja Klubu Rzymskiego. Dla twórców nowoczesnych programów nauczania istotne wskazówki zostały zawarte w raporcie Komisji Europejskiej z 1995 roku: „Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, autorstwa Edith Cressona i Padraiga Flynna. Inny ważny dla edukacji raport został wydany w 1996 roku przez Jacques’a Delorsa *L’éducation: Un trésor est caché dedans* („Edukacja: jest w niej

100 B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, dz. cyt., w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, t. I, s. 101.

101 „Pojawiają się w tej dziedzinie nauki teorie należące do tradycji subiektywistycznych – teorie radykalnego humanizmu (teorie krytyczne) i interpretatywizmu (teorie fenomenologiczne i hermeneutyczne), promujące antypozytywizm...”, B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, dz. cyt., s. 103.

ukryty skarb”)¹⁰². Według raportu Delorsa współczesna edukacja powinna opierać się na czterech filarach: 1. uczyć się, aby wiedzieć, 2. uczyć się, aby działać, 3. uczyć się, aby żyć wspólnie, 4. uczyć się, aby być. Diagnozę współczesnej edukacji stanowi z kolei międzynarodowy raport Federico Mayora „Przyszłość świata” (2001), zawierający elementy prognoz do roku 2020. Jak zauważa Jolanta Ładyżyńska, „podstawą diagnozy kierunków, w jakich zmierza polska edukacja, oraz strategicznego ich rozwiązywania może stać się raport OECD opracowany przez ekspertów CERI (CERI: *What Schools for the Future?*, OECD, Paris 2001)”¹⁰³. Dzięki tym starannie przygotowanym raportom udało się nie tylko dokładnie opisać stan edukacji w krajach Unii Europejskiej, ale na trwałe wprowadzić zasady mające na celu podniesienie jakości i elastyczności kształcenia. Idea „uczenia się przez całe życie” (*lifelong learning*), doksztalcanie zawodowe nauczycieli, doradztwo metodyczne i wiele innych inicjatyw mających na celu podniesienie jakości pracy ludzi zatrudnionych w sektorze oświaty to wymierny, pozytywny skutek wspomnianych raportów¹⁰⁴. Działania Wspólnoty Europejskiej w dziedzinie edukacji zaowocowały także wprowadzeniem ważnych projektów: *Euridice*, *Erasmus*, *Science*, *Tempus*, *Tempus II*, *Sokrates*, *Youth*, *Commet*, *Lingua*, *Eurotechnet*. Projekty te pokazują, jak ważne dla rozwoju współczesnej edukacji jest ujmowanie jej w kontekstach społecznych, gospodarczych i politycznych danego kraju. W szczególności ów kontekst tworzą struktura wieku społeczeństwa, kwalifikacje, wskaźniki bezrobocia, szansa znalezienia pracy i gwarancje stałego zatrudnienia, wpływ stałego zatrudnienia na stabilność zatrudnienia oraz zarobki.

* * *

Rozważania podjęte w tym rozdziale pokazały, w jakich kierunkach rozwijała się edukacja na przestrzeni wieków i kultur. Z punktu widzenia rodzącej się koncepcji programów nauczania to syntetyczne ujęcie transformacji procesów edukacyjnych pozwala na wyciągnięcie kilku ważnych wniosków.

102 W Polsce znany jest on pod tytułem: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb” (Warszawa 1998).

103 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2005, s. 56.

104 Szczegółowe omówienie skutków reformy edukacji w poszczególnych krajach Unii Europejskiej znajduje się m.in. w: A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2010, s. 109–133, oraz J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania...*, dz. cyt., s. 76–97.

1. Starożytny model nauczania opierał się na koncepcji: mistrz – uczeń¹⁰⁵. To nauczyciel-mistrz pełnił funkcję programową w nauczaniu. On dokonywał wyboru zadań, a często sam tworzył treści programowe; ponadto określał cele, sposoby i środki ich realizacji. Opracowywał program kształcenia i wychowania. Źródłem autorytetu, jakim cieszył się mistrz-nauczyciel, była nie tylko jego wiedza i etyczne postępowanie, ale także powszechne w starożytności przekonanie, że ma on kontakt z bogami. Umiejętność czytania i pisania była powszechna, stąd główny nacisk kładziono na erudycję i retorykę, potem także na sztukę wojorską. W szkole greckiej da się wyróżnić podstawowe kierunki programowe: religia, etyka, polityka oraz problematyka społeczna. Ponieważ wychowanie miało głównie charakter militarny, to elementami programu były: musztra, sprawne władanie łukiem, dzidą i dyskiem, a także uczenie się życia obozowego i doskonalenie służby wojorskiej. Od V wieku, głównie za sprawą podręcznika *O zaślubinach Filologii i Merkurego* Martianusa Capelli, nauczano według programu siedmiu sztuk wyzwolonych: gramatyka, retoryka, dialektyka (później logika), arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka.

2. W średniowieczu, głównie za sprawą szkolnictwa kościelnego, program nauczania został podzielony na *trivium*, obejmujący gramatykę, retorykę i dialektykę (później logikę), oraz *quadrivium*, w którego ramach nauczano arytmetyki, astronomii, geometrii i muzyki. Rozrastająca się sieć szkół parafialnych i katedralnych stanowiła ofertę edukacyjną dla dzieci i młodzieży zarówno z miast, jak i wsi.

3. Po wynalezieniu druku przez Jana Gutenberga w 1450 roku zaczęły powstawać podręczniki i inne materiały drukowane. Powstające katechizmy zaczęły wyznaczać ramy programowe edukacji religijnej. Podawane treści często były przyporządkowane poszczególnym etapom kształcenia według

105 We współczesnych dyskusjach o przeszłości edukacji często powraca temat starożytnego modelu relacji mistrz – uczeń. Jednym z głosów w tej debacie jest artykuł Małgorzaty Wanke-Jakubowskiej, który kończy się puentą: „Bez odbudowy opartej na zaufaniu relacji mistrz – uczeń, bez prawdziwych autorytetów naukowych, którzy będą także wzorami postaw moralnych, żadne zmiany nie będą skuteczne. Konieczna jest odnowa moralna środowiska naukowego. To uniwersytety powinny być kolebką elit intelektualnych”, M. Wanke-Jakubowska, *Dlaczego uniwersytety przestają być kolebką elit intelektualnych?*, <http://wszystkoconajwazniejsze.pl/malgorzata-wanke-jakubowska-dlaczego-uniwersytety-przestaja-byc-kolebka-elit-intelektualnych/> (dostęp: 25.04.2015). Wanke-Jakubowska jest córką prof. Adama Wankego, twórcy dwóch sztandarowych metod badawczych: stochastycznej korelacji wielorakiej i metody punktów odniesienia, zwanej metodą Wankego. Marketingowej analizy relacji mistrz – uczeń dokonał Eryk Mistewicz w artykule *Dlaczego głupiejemy (1). Brak papierowych indeksów i zaburzona relacja Mistrz – Uczeń*, E. Mistewicz, *Dlaczego głupiejemy (1). Brak papierowych indeksów i zaburzona relacja Mistrz – Uczeń*, <http://wszystkoconajwazniejsze.pl/eryk-mistewicz-dlaczego-glupiejemy-1-papierowe-indeksy-i-zaburzona-relacja-mistrz-uczen/> (dostęp: 19.04.2015).

określonych celów ogólnych i szczegółowych. Szczegółowo zostanie to ukazane w kolejnym rozdziale.

4. Dokumentem, który zrewolucjonizował proces nauczania i wychowania w szkolnictwie kościelnym, było *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesú (Plan i urządzenie nauk w Towarzystwie Jezusowym)*. Dokument ten szczegółowo uporządkował codzienne życie szkoły. Zawierał praktyczne wskazówki organizacyjne i wychowawcze, które wpłynęły na ukształtowanie programów nauczania nie tylko szkół jezuickich.

5. Wraz z powstaniem szkół elementarnych (realnych) i gimnazjalnych szkolne programy nauczania, w tym także nauczania religii, ulegały przeobrażeniom. Zostały dostosowane do zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Dzisiaj, zwłaszcza w obrębie państw Wspólnoty Europejskiej, system kształcenia jest podobny i obejmuje dzieci i młodzież, zasadniczo od 6. do 24. roku życia. Na wszystkich etapach edukacji odbywa się ono na zasadzie nauczania w oparciu o programy.

Problemów i dylematów edukacyjnych, jakie rodzą się na progu XXI wieku, nie da się sprowadzić tylko do jednej płaszczyzny. Dotyczą one celów, treści, metod i środków oraz organizacyjnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej przez szkolne i pozaszkolne instytucje i placówki edukacyjne¹⁰⁶. Przyszłość edukacji nie sprowadza się do niej samej, ale do wszystkich dziedzin, z którymi jest ona bezpośrednio lub/i pośrednio powiązana¹⁰⁷. Długa droga, jaką przebyło szkolnictwo europejskie, charakteryzuje się między innymi nieustannym powrotem do źródeł. Wzorce zawarte w kulturze starożytnej Grecji i Rzymu pozostają niezmiennie punktem wyjścia w rozważaniach nad przyszłością edukacji.

W tym kontekście warto przyjrzeć się bliżej rozwojowi nurtu katechetycznego, który odbył podobną drogę i stoi przed równie ciekawymi wyzwaniami współczesności.

106 Por. Cz. Kupisiewicz, *Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku*, w: Cz. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999, s. 179–189.

107 O ważności tej kwestii świadczy aforyzm głoszony w starożytnych Chinach: „Jeśli myślisz rok naprzód – siej zboże. Jeśli myślisz 5 lat naprzód – zakładaj sad. Ale jeśli myślisz 20 lat naprzód – zajmij się kształceniem dzieci i młodzieży”.

Rozdział II

Katecheza w poszukiwaniu swojego kształtu (od starożytności do czasów współczesnych)

Papież Jan Paweł II w cyklu katechez poświęconych procesowi katechizacji i wygłoszonych między 5 grudnia 1984 roku a 6 marca 1985 roku dokonał analizy etymologicznej greckiego terminu *katechein* – katechizować. Podkreślił on, iż przedrostek *kata* wskazuje kierunek z góry na dół. Natomiast czasownik *echo* można tłumaczyć jako „brzmieć”. Połączenie w jedno obu tych wyrazów daje nowy termin *katechein* – rozbrzmiewać. Nawiązując do tych znaczeń podczas katechezy śródowej dnia 12 grudnia 1984 roku, papież Jan Paweł II nauczał:

od chwili swoich jerozolimskich narodzin w dniu Pięćdziesiątnicy Kościół trwa w nauce Apostołów, a trwanie takie oznacza spotkanie w wierze tych, którzy nauczają, i tych, którzy bywają nauczani. To jest właśnie katecheza, wedle greckiego słowa *katecho*. Słowo to znaczyło pierwotnie wołać z góry (*ex alto*), również wywoływać echo (*kata* – z góry, *echo* – brzmieć, wypowiadać)¹.

Katecheza zatem oznacza taką działalność, która ma „wywoływać echo, rozbrzmiewać”². Od czasów starożytnych aż po współczesność nauka Kościoła

1 Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Rzym 1987, s. 13. Por. R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostoelskich*, Warszawa 1990, s. 28–29; R. Murawski, *Biblijne przesłanie terminów „katechizować”, „katecheza”*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mółka, Kraków 2007, s. 259–263.

2 R. Murawski, *Co to jest katecheza?*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 6 (1995), s. 28–29; T. Panuś, *Zasady dydaktyczne w procesie katechetycznym*, w: *Dydaktyka katechezy*, cz. I, red. J. Stala, Tarnów 2004; J. Stala, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 33.

rozbrzmiewa na wszystkich kontynentach w mniej lub bardziej programowo określony sposób. Analiza nauczania katechetycznego pozwala dostrzec w wysiłkach ludzi odpowiedzialnych za przekaz wiary dążenie do nauczania programowego. Zarówno edukacja, jak i katechizacja jest procesem, który dokonuje się w czasie, określonej kulturze, ściśle określonym środowisku. Zatem spojrzenie na katechizację jako proces jest poszukiwaniem w nauczaniu Kościoła odpowiedzi na znaki czasu³. Stąd cenna wydaje się refleksja nad treściami, które były przedmiotem katechetycznej edukacji kościelnej.

2.1. Katecheza w starożytności

Czyny i słowa Jezusa Chrystusa należą do pierwszych działań katechetycznych w epoce chrześcijańskiej. Przesłanie Syna Bożego, podjęte w programie katechezy apostoelskiej, było kontynuowane w formie katechumenatu, który wyraźnie przybrał dwie formy podzielone w 313 roku.

2.1.1. Pierwsze programy katechezy apostoelskiej

Poszukując korzeni katechezy chrześcijańskiej, należy sięgnąć do czasów apostoelskich. Bogactwo nauczania pierwszych wieków skoncentrowało się na przekazie nauki wiary. Było ono bardzo dynamiczne, żywe, atrakcyjne nie tylko w formie przekazu, ale i pewnego *novum* treści. Można wskazać na kilka cech katechezy apostoelskiej⁴. Była to przede wszystkim katecheza dla dorosłych. Ewangelizacyjny charakter przekazu chrześcijańskiego orędzia wymagał od słuchaczy pewnej dojrzałości. Katecheza apostoelska posiadała też wymiar misyjny. Jej celem było nawrócenie, wybranie drogi i sposobu życia, który proponował Jezus. Po trzecie – była to katecheza w treści i formie zróżnicowana, dostosowana do okoliczności. Inaczej głoszono ją tłumom, inaczej pojedynczym osobom. Żydów, których wiara była uformowana przez Stary Testament, wzywano do uznania Jezusa Chrystusa za zapowiedzianego przez proroków Mesjasza. Dlatego po wyznaniu wiary mogli oni natychmiast

3 W dyskusję nad tą problematyką włącza się krakowski teolog Damian Wąsek. W swoich publikacjach poszukuje źródeł i takich dróg odnowy struktur i urzędów kościelnych, które katechetyczne przesłanie Kościoła uczyniłyby bliższym potrzebom wiernych oraz bardziej wiarygodnym w oczach współczesnego człowieka. Zob. D. Wąsek, *Nowa wizja zarządzania Kościołem*, Kraków 2014.

4 Por. J. Koska, *Katechetyka*, Poznań 1993, s. 13; R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza (Do edyktu mediolańskiego – 313 r.)*, Płock 1999, s. 53–59.

przyjąć chrzest (por. Dz 2, 14–41). Głosząc natomiast Ewangelię poganom żyjącym w kręgu myśli greckiej i rzymskiej, trzeba było najpierw ukazać Boga jako Stwórcę, doprowadzić do uznania Bóstwa Jezusa, a także przekazać porządek chrześcijańskiego prawa moralnego. Ten zarys pierwszego programu katechezy był realizowany w formie dłuższej (przygotowanie dalsze) lub krótszej (przygotowanie bliższe). Celem było przyjęcie chrztu. I wreszcie – była to katecheza wyjątkowa. Pozwalała ona bowiem słuchaczom spotkać się z naocznymi świadkami Objawienia (por. Dz 2, 22. 32) oraz często była popierana unaocznionym działaniem Boga (por. Dz 2, 43; 4, 12). W podobny sposób systematyzuje pierwotne formy nauczania wiary Rudolf Schnackenburg, który zwraca uwagę na przepowiadanie misyjne i głoszenie kerygmatu, katechezę chrzcielną oraz pouczenie dalsze w celu umocnienia wiary ochrzczonych⁵. Warto zatem przyrzeć się bliżej strukturze programów katechezy apostołskiej, aby poznać jej główne idee.

Pierwszą katechezą Kościoła była mowa św. Piotra wygłoszona w dniu Pięćdziesiątnicy. Zapoczątkowała ona misję ewangelizacyjną w świecie. Łączność pomiędzy pierwszą katechezą a narodzinami Kościoła podkreślił Jan Paweł II podczas jednej z katechez śródownych:

Wraz z wydarzeniem Pięćdziesiątnicy rozpoczął się czas Kościoła. Ten czas Kościoła oznacza także początek ewangelizacji apostołskiej. Przemówienie Szymona Piotra jest pierwszym aktem ewangelizacji. Apostołowie otrzymali od Chrystusa polecenie, aby „iść na cały świat, nauczając wszystkie narody” (por. Mt 28, 19; Mk 16, 15). Oto rozpoczynają wypełniać to polecenie, naprzód w Jerozolimie, wobec własnego narodu, ale równocześnie też wobec zebranych tam przedstawicieli różnych narodów i języków [...]. Narodziny Kościoła idą w parze z początkiem ewangelizacji. Można powiedzieć, że jest to również początek katechezy. [...] Do tych początków stale się odwołujemy. Jeśli „Jezus Chrystus wczoraj i dziś, ten sam” (Hbr 18, 8) – to owej tożsamości odpowiada we wszystkich stuleciach i pokoleniach ewangelizacja i katecheza Kościoła⁶.

5 Por. R. Schnackenburg, *Der „Katechismus der Urchristenzeit“*, w: *Einführung in den Katholischen Erwachsenenkatechismus*, red. W. Kasper, Düsseldorf 1985, s. 36–54. W inny sposób określa proces nauczania apostołskiego J. Daniélou. Wylicza on następujące etapy: głoszenie kerygmatu, katechezę przed chrztem, homilię lub paraklezę pogłębiającą wiarę ochrzczonych. Por. J. Daniélou, *Le kerygmeselon le christianisme primitif*, w: *L'annonce de l'Évangile aujourd'hui*, red. A.M. Henry, Paris 1962, s. 68–70. Por. także: D. Grasso, *L'annuncio della salvezza. Teologia della predicazione*, Napoli 1966, s. 325–339.

6 Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Città del Vaticano 1987, 10.

Począwszy od dnia Zesłania Ducha Świętego apostołowie i uczniowie wraz z głoszeniem dobrej nowiny udzielali chrztu. Wypełniali w ten sposób mandat misyjny, który otrzymali od zmartwychwstałego Jezusa⁷. Szczegółowa analiza Dziejów i Listów Apostolskich wskazuje na to, jak ważny był związek nauczania i chrztu (por. Dz 2, 14–41; 8, 35.38; 16, 14–15.32–33; Ef 1, 13; 5, 25–26). Dlatego też słusznie jest twierdzenie, że te dwie księgi są istotnym źródłem dla poszukiwania struktur pierwszych programów katechetycznych.

Opierając się na tekstach Nowego Testamentu, można poznać drogę inicjacji chrześcijańskiej, która stała się punktem wyjścia dla poapostolskiej praktyki Kościoła. Jej głównym składnikiem była katecheza (przedchrzcielna i po chrzcie). Na drodze wtajemniczenia chrześcijańskiego należy wyróżnić następujące etapy:

- przygotowanie dalsze,
- nawrócenie,
- katecheza przed chrztem,
- poręczenie,
- wyznanie wiary,
- chrzest,
- udzielenie daru Ducha Świętego,
- włączenie do wspólnoty wierzących,
- katecheza po chrzcie.

Dokładna lektura tekstu Dziejów Apostolskich wskazuje na triadę powiązanych ze sobą ogniw tej drogi⁸. To – najpierw – głoszenie dobrej nowiny o Jezusie Chrystusie. Drugi element stanowi wiara w Jezusa Chrystusa, będąca warunkiem koniecznym do przyjęcia chrztu. I w końcu udzielenie chrztu świętego jako owoc wiary. Z punktu widzenia niniejszej pracy najważniejsze jest odkrycie struktury nauczania apostolskiego, które towarzyszyło wszystkim etapom drogi wtajemniczenia chrześcijańskiego. Za Romanem Murawskim można wyróżnić trzy linie tematyczne tego nauczania, aby potem wskazać na cztery główne programy katechezy apostolskiej⁹. Są to: kerygmat apostolski,

7 Podkreśla to Jan Paweł II w adhortacji apostolskiej o katechizacji w czasach współczesnych *Catechesi tradendae*: „Dzieło katechizacji Kościół zawsze poświęcał wiele wysiłków jako jednemu ze swych najważniejszych zadań, gdyż Zmartwychwstały Chrystus przed powrotem do Ojca dał Apostołom ostatnie polecenie, aby czynili uczniów ze swych narodów i nauczali je zachowywać wszystko, cokolwiek im przykazał”, CTr 1.

8 Por. A. Verheul, *Les pratiques baptismales dans la primitive Église source d'inspiration pour l'Église d'aujourd'hui?* w: *Eulogia*. Miscellanea Litúrgica in onore di P. Burckhard Neunheuser, Roma 1979, s. 598–599 (Studia Anselmiana, 68).

9 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011, s. 45–58, a także R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza (do edyktu mediolańskiego – 313 r.)*,

formuły wiary i katecheza apostołska w sensie ścisłym. Najdokładniej nauczanie poprzedzające chrzest, określane jako „kerygmat apostołski”, dokumentują pisma Nowego Testamentu. Dokonując analizy mów apostołskich zawartych w pierwszych rozdziałach Dziejów Apostołów za Charlesem Haroldem Doddem można wyróżnić następujące elementy programu pierwotnego przepowiadania¹⁰:

- Nadszedł czas wypełnienia prorocत्व Starego Przymierza.
- Znalazły one swe wypełnienie w ziemskim życiu Jezusa, w jego śmierci i zmartwychwstaniu i dokonało się to z postanowienia i przewidzenia Bożego. Ta część kerygmatu przedstawia zarys biografii Jezusa.
- Na mocy zmartwychwstania Jezus został wywyższony na prawicy Boga jako Mesjasz i Pan nowego Izraela.
- Duch Święty w Kościele jest znakiem obecnej mocy i chwały Chrystusa.
- Era mesjańska nastanie wkrótce po powtórным przyjsciu Jezusa Chrystusa.
- Kerygmat kończy się wezwaniem do pokuty, nawrócenia i przyjęcia chrztu, a także udzieleniem przebaczenia grzechów i daru Ducha Świętego oraz obietnicą zbawienia, tj. życia przyszłego dla tych, którzy wejdą do społeczności wybranych.

Kerygmat przedstawiony w Listach św. Pawła jest mniej schematyczny. Niemniej jednak zawiera pewne podobieństwa. Punktem styczności obu wersji kerygmatu jest temat śmierci i zmartwychwstania Jezusa. Ukazanie tych wydarzeń zbawczych jest rdzeniem nauczania apostołskiego¹¹.

Drugim „miejszem”, w którym znajdujemy ślady pierwotnej katechezy Kościoła, są formuły wiary. Według Hugolina Langkammera „formuła wiary opiewa w sposób zwięzły już dokonany akt zbawczy: wskrzeszenie Jezusa z martwych, jego śmierć czy jeden i drugi element dzieła zbawienia”¹². W pismach Nowego Testamentu można się spotkać z różnymi ich przykładami. Klasyczny przykład katechetycznej formuły wiary to tekst 1 Kor 15, 3–5: „Przekazałem wam na początku to, co przejąłem: że Chrystus umarł – zgodnie z Pismem – za nasze grzechy, że został pogrzebany, że zmartwychwstał trzeciego dnia zgodnie z Pismem; i że ukazał się Kefasowi, a potem Dwunastu [...]”. Innym

dz. cyt., s. 47–59 oraz *Historia katechezy w: Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 28–30.

10 Por. C.H. Dodd, *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*, Brescia 1978, s. 23–28; por. także: J. Chmiel, *Pojęcie i rola kerygmatu w pierwotnym Kościele*, Ruch Biblijny i Liturgiczny (1980) nr 33, s. 64.

11 Por. A. Jankowski, *Kerygmat w Kościele apostołskim*, Częstochowa 1989, s. 113.

12 Por. H. Langkammer, *Teologia Nowego Testamentu*, cz. II, Wrocław 1985, s. 21.

przykładem chrystologicznej formuły jest tekst z Listu do Rzymian: „Któż może wydać wyrok potępienia? Czy Chrystus Jezus, który poniósł (za nas) śmierć, co więcej zmartwychwstał, siedzi po prawicy Boga i przyczynia się za nami?” (Rz 8, 34). Obydwa przykłady podkreślają znaczenie śmierci i zmartwychwstania Jezusa. Obok nich znaleźć można i takie formuły, które zwracają uwagę na wiarę w Boga Ojca i wiarę w Jezusa Chrystusa¹³. Klasycznym przykładem takiej formuły jest tekst 1 Kor 8, 6: „[...] dla nas istnieje tylko jeden Bóg Ojciec, od którego wszystko pochodzi i dla którego my istniejemy, oraz jeden Pan Jezus Chrystus, przez którego wszystko się stało i dzięki któremu także my jesteśmy”. Podobne sformułowania znajdziemy w 1 Tm 2, 5; 6, 13; 2 Tm 4, 1. W skład chrześcijańskiej tradycji wchodziły także trójczłonne formuły trynitarne, potwierdzające wiarę pierwszych chrześcijan w Tróję Świętą. Najczęściej przytaczanym tekstem jest nakaz misyjny z Mt 28, 19: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego”. Przykładów pozostałych świadectw można szukać w 1 Kor 6, 11; 12, 4–6; 2 Kor 13, 13; Ef 4, 4–6; Ga 3, 11–14; 1 P 1, 2. Formuły trynitarne występowały rzadziej od pozostałych. Jednak wiara w Tróję Świętą była częścią składową tradycji chrześcijańskiej i wchodziła w skład nauczania apostołskiego.

Wspomniany kerygmat apostołski i formuły wiary skierowane były do tych, którzy wstępowali na drogę wiary i przygotowywali się do przyjęcia chrztu. Poglębienie i rozwinięcie kerygmatu apostołskiego stanowiło zasadniczą treść katechezy apostołskiej adresowanej do ochrzczonych¹⁴. Przybierała ona rozmaite formy, w zależności od potrzeb rozwijającego się Kościoła, od okoliczności, adresatów i wielu innych czynników. W pismach Nowego Testamentu zostały udokumentowane cztery schematy katechezy apostołskiej, które można uważać za zwiastuny pierwszych programów katechezy¹⁵. Są to:

- katecheza apostołska według Listu do Hebrajczyków 6, 1–2,
- nauka o dwóch drogach,
- pogłębione pouczenie w wierze,
- pareneza chrzcielna.

Ujęcie prawd wiary w sposób systematyczny po raz pierwszy zostało przedstawione w Hbr 6, 1–2. Tekst staje się w pełni zrozumiały, jeśli analizuje się go w kluczu Hbr 5, 12–14:

13 Por. J.N.D. Kelly, *Altchristliche Glaubensbekenntnisse. Geschichte und Theologie*, Göttingen 1972, s. 26–28; por. także P. Benoit, *Les origines du Symbole des Apôtres dans le Nouveau Testament*, „Lumière et Vie” (1952) nr 2, s. 39–60.

14 Zob. R. Schnackenburg, *Der „Katechismus der Urchristenzeit”*, art. cyt., s. 42.

15 Por. R. Murawski, *Historia Katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 52–58.

Gdy bowiem ze względu na czas powinniście być nauczycielami, sami potrzebujecie kogoś, kto by was pouczył o pierwszych prawdach słów Bożych, i mleka wam potrzeba, a nie stałego pokarmu. Każdy, kto pije [tylko] mleko, nieświadom jest nauki sprawiedliwości, ponieważ jest niemowlęciem. Przeciwnie, stały pokarm jest właściwy dla dorosłych, którzy przez ćwiczenie mają władze umysłu udoskonalone do rozróżniania dobra i zła. Dlatego pominąwszy podstawowe nauki o Chrystusie, przenieśmy się do tego, co doskonałe, nie zakładając ponownie fundamentu, jaki stanowią: pokuta za uczynki martwe i [wyznanie] wiary w Boga, nauka chrztach i nakładaniu rąk, o powstaniu z martwych i sądzie wiecznym.

Analiza powyższego tekstu prowadzi do kilku wniosków¹⁶. Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na dwa stopnie nauczania katechetycznego. Autor listu rozróżnia nauczanie wyższego rzędu od elementarnego. To pierwsze, pełniejsze, skierowane jest do dorosłych w wierze, którzy karmią się „stałym pokarmem”. Adresatami drugiego są początkujący wierzący, jeszcze nieugruntowani, nazywani „dziećmi”, karmiący się „mlekiem”. To zróżnicowanie programowe jest ważne – i tu nasuwa się drugi wniosek – ze względu na to, iż poruszając się w kręgu judeochrześcijańskim, należało ciągle rozwijać wiarę w Bóstwo Jezusa Chrystusa, gdyż wpływ nauczania synagogalnego wcale nie słabł. Nawróceni, ochrzczeni Żydzi potrzebowali treści bardziej rozwiniętych niż początkujący. Po trzecie, wydaje się, że treścią nauczania wyższego stopnia była „sprawiedliwość”. Ceslas Spicq zauważa, że nauka o usprawiedliwieniu, przekazywana w formie katechezy, przeciwstawiała się starozakonnej sprawiedliwości czysto prawnej¹⁷. Po czwarte, elementarne (podstawowe) nauczanie katechetyczne w cytowanym tekście nie jest opisane szczegółowo. Czytelnik dowiaduje się, czego Kościół nauczał. Jednak dopiero w kontekście innych pism Nowego Testamentu można odkryć, jak Kościół rozumiał owe podstawowe prawdy.

Ciekawą propozycją programową była katechetyczna nauka o dwóch drogach – ciekawą o tyle, że nie zrodziła się na gruncie chrześcijańskim, lecz żydowskim. Księgi Starego Testamentu wykorzystywały ten dualizm do swoich celów: „To mówi Jahwe: Oto stawiam przed wami drogę życia i drogę śmierci” (Jr 21, 8). Podobieństwa tego schematu można odnaleźć we wspólnocie esenickich w Qumran. Została ona także wykorzystana przez Jezusa w przeciwieństwach: ciasna brama i wąska droga prowadząca do życia – szeroka brama i przestronna droga prowadząca do zguby (por. Mt 7, 13–14). Także Listy Apostolskie są bogate w podobne przeciwstawienia: „ciemność i światło”,

16 Por. H. Muszyński, *Fundamentalne prawdy katechizmu apostolskiego według Hbr 6, 1–2*, w: „Studia Pélplińskie” 1977, s. 237–262.

17 Por. C. Spicq, *L'Épître aux Hébreux*, t. II: *Commentaire*, Paris 1953, s. 143–149.

„ciało i duch”, „życie i śmierć”. Naukę o dwóch drogach znajdujemy też w *Didaché*. Takie zestawienia stały się programowo obecne przede wszystkim w katechezie dla chrześcijan pochodzenia żydowskiego¹⁸. Alfred Seeberg jest zwolennikiem poglądu, że nauka o dwóch drogach należała do struktury katechizmu żydowskiego, który później stał się częścią katechizmu chrześcijańskiego¹⁹. Pogląd ten podziela szersze środowisko egzegetów biblijnych.

Na kolejny programowy element katechezy apostołskiej zwraca uwagę Roman Murawski. Podkreśla on, że „pouczenie w wierze prowadziło od początkowego nauczania do katechezy pogłębionej, zmierzającej do umocnienia wiary”²⁰. Przykładem na to mogą być listy Pawłowe. Apostoł na wiele sposobów wyjaśnia wątpliwości, które rodziły się w młodych wspólnotach chrześcijańskich. Zależało mu na pogłębionym i rzetelnym wyjaśnieniu rodzących się nieścisłości w wierze. Dlatego niekiedy czuł się zmuszony, aby to, co zostało przekazane w formie pisemnej, podkreślić i wzmocnić wypowiedzianym słowem (por. 1 Tes 4, 13–18; 1 Kor 11, 17–34; 1 Kor 15; Rz 6). Wyraźnie da się zauważyć pewną ciągłość w nauczaniu pierwotnym Kościoła: od nauczania podstawowego do coraz dokładniej formułowanego nauczania pogłębionego.

Wraz z rozwojem dogmatycznych i kerygmatycznych prawd wiary powstawały kanony zasad o charakterze moralno-etycznym. Chrześcijanie, zwłaszcza neofici, byli zachęcani, a czasem nawet napominani, aby prowadzić nowe życie zgodnie z przyjętym chrztem. Jedną z form nauczania skierowanego do ludzi ochrzczonych, zawierającą naukę o obowiązkach wynikających z chrztu, była pareneza²¹. Jej treść stanowiły wnioski o charakterze moralnym wyprowadzone z sakramentalnej rzeczywistości chrztu²². Zasadniczo pareneza chrzcielna zawierała podwójne przesłanie: człowiek, który przyjął chrzest, powinien przyjąć nowy sposób życia, a zarazem chrzest, który wprowadza człowieka we wspólnotę z Chrystusem, powinien przyczynić się do ożywienia jego wspólnoty

18 Por. J. Daniélou, *Teologia judeochrześcijańska. Historia doktryn chrześcijańskich przed Soborem Nicejskim*, Kraków 2002, s. 366–375 (Myśl Teologiczna, 39).

19 Por. A. Seeberg, *Der Katechismus der Urchristenzeit. Mit einer Einführung von Ferdinand Hahn*, München 1966.

20 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 55–56.

21 Pareneza (od gr. *parainesis*) oznacza zachętę do czynienia czegoś dobrego, jak i upominanie, aby od czegoś odstąpić. Por. H. Langkammer, *Teologia Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 46.

22 Por. J. Kudasiewicz, *Praktyka i teologia chrztu w Kościele pierwotnym*, „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 52 (1976) nr 1, s. 33; J. Kudasiewicz, *Biblijna teologia chrztu*, w: *Materiały pomocnicze do wykładów z biblistyki*, t. III, red. S. Łach, M. Filipiak, H. Langkammer, Lublin 1978, s. 154.

z ludźmi. Wiele przykładów tego typu pouczeń można znaleźć w pismach św. Pawła: 1 Tes 4, 1–12; Rz 6, 1–14; 1 Kor 6, 11²³.

Obok formuł o charakterze moralnym w Kościele czasów apostoelskich znaleźć można także inne formy programowego nauczania. Zaliczyć do nich należy katalogi cnót i wad oraz tablice domowe. Dawną i nową rzeczywistość życia neofitów ukazywano na zasadzie swoistego kontrastu. Podkreślano konieczność walki ducha z ciałem (Ga 5, 17), z jednej strony stawiano człowieka cielesnego, a z drugiej człowieka wewnętrznego (Rz 7, 15–25; 2 Kor 4, 16–5, 10). Nawoływano do porzucenia człowieka dawnego i przemiany w człowieka nowego (Ef 4, 22–25; Kol 3, 8–10). W programach katechezy o charakterze parenetycznym znajdujemy przykłady katalogów cnót. Klasycznym tego odzwierciedleniem jest fragment Ga 5, 22–23: „owocem zaś Ducha jest: miłość, radość, pokój, cierpliwość, uprzejmość, dobroć, wierność, łagodność, opanowanie”. Podobne katalogi cnót znajdziemy w: Flp 4, 8; Ef 4, 2–3; Kol 3, 12–14; 1 Tm 4, 12; 6, 11; 2 Tm 2, 22; 3, 10; 1 P 3, 8; 2 P 1, 5–7. Na zasadzie kontrastu z owymi wyliczeniami cnót funkcjonowały także katalogi wad. Przykładem może być tekst Rz 1, 29–31:

pełni są też wszelakiej nieprawości, przewrotności, chciwości, niegodziwości. Oddani zazdrości, zabójstwu, waśniom, podstępowi, złościwości; potwarcy, oszczercy, nienawidzący Boga, zuchwali, pyszni, chępliwi, w tym co złe – pomysłowi, rodzicom nieposłuszni, bezrozumni, niestali, bez serca, bez litości.

Podobne katalogi wad znajdujemy w Rz 13, 13; 1 Kor 5, 10–11; 6, 9–10; 2 Kor 1, 20–21; Ga 5, 19–21; Ef 4, 31; 5, 3–5; Kol 3, 5–8; 1 Tm 1, 9–10; 3, 2–4²⁴.

Obok katalogów cnót i wad istniały także tablice domowe, stanowiące niejako program katechezy stanowej. Zawierały one pouczenia dotyczące obowiązków poszczególnych stanów: małżonków, rodziców, dzieci, panów i służących, w relacji do siebie i do otoczenia. Nie można ich pomijać, gdyż stanowiły ważny element programowego nauczania katechetycznego²⁵.

23 Opis i analiza tych fragmentów pod kątem parenezy chrzcielnej znajduje się w: R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 56–57.

24 Por. H. Langkammer, *Teologia Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 46–47.

25 Por. A. Czapski, *Spółeczno-religijny aspekt tabel domowych w „Liście do Efezjan”*, „Novum” (1977) 4–5, s. 93–115; H. Langkammer, *Teologia Nowego Testamentu*, dz. cyt., s. 47; D. Lührmann, *Neutestamentliche Haustafeln und antike Ökonomie*, „New Testament Studien” 27 (1981), s. 83–97; W. Osial, *Historia katechizmu...*, dz. cyt., s. 74.

Posługa nauczania w czasach apostołskich przybierała różną postać. Było to uwarunkowane okolicznościami nauczania, sytuacją i aktualnymi potrzebami wspólnoty kościelnej. Często nauczanie miało charakter spontaniczny. Jednak już w I wieku wykształciły się pewne ramy programowe, swoisty kanon obowiązkowych treści, który w kolejnych wiekach rozwoju Kościoła został wzmocniony i rozbudowany.

2.1.2. Katecheza czasów poapostolskich

Katecheza w II wieku charakteryzuje się umocnieniem drogi inicjacji chrześcijańskiej. Wyraźniejsze stają się elementy katechumenalne, zapoczątkowane już w I wieku. Nauczanie katechetyczne odgrywa tu rolę pierwszoplanową. Nie zostały jednak jeszcze ukształtowane stałe struktury tego nauczania. Także w używanej terminologii nie było jeszcze ściśle określonych zasad. Terminów „ewangelizacja” i „katechizacja” często używano zamiennie. Jednak w II wieku dochodziło do coraz wyraźniejszego wyodrębniania się tych dwóch form przekazu Dobrej Nowiny²⁶. Tematyka katechezy chrzcielnej koncentrowała się wokół dwóch zasadniczych spraw: moralności życia ochrzczonych oraz wyznania i reguł wiary o charakterze dogmatycznym. Ślady programowej katechezy chrzcielnej znajdujemy w *Didache*, Liście Barnaby, w tzw. Drugim Liście do Koryntian Klemensa Rzymskiego, w *Pasterzu* Hermasa, a także w pismach św. Justyna i św. Ireneusza z Lyonu.

W katechezie o charakterze moralnym priorytetową rolę odgrywał schemat doktryny o dwóch drogach. Zawiera się w nim prawda o konieczności wyboru pomiędzy dobrem a złem, pomiędzy drogą prowadzącą do Boga, której początkiem jest chrzest, a drogą „ciemności”, nieuchronnie prowadzącą do śmierci i potępienia. Schemat ten często uważany był za konieczny element katechezy, przypominający o całkowitym oddaniu się Chrystusowi²⁷. W religijnej literaturze pozabiblijnej najbardziej wyraziście jest on zaprezentowany w *Didache*²⁸. Utwór ten składa się z 16 rozdziałów; w każdym można wyodrębnić cztery części²⁹:

26 Por. A. Turck, *Évangélisation et catéchèse aux deux premiers siècles*, Paris 1962, s. 67.

27 Por. J. Daniélou, R. du Charlat, *La catechesi nei primi secoli*, Torino 1969, s. 108.

28 Por. *Nauka dwunastu Apostołów (Didache)*, w: *Pierwsi świadkowie. Pisma Ojców Apostolskich*, przeł. A. Świderkówna, wstęp, komentarz i oprac. M. Starowieyski, wyd. II, uzupełn. i popr., Kraków 1988, s. 33–44.

29 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 113.

I: katecheza moralna, zawierająca pouczenia katechetyczno-moralne, skoncentrowane wokół schematu nauki o dwóch drogach: drogi życia i drogi śmierci (rozdziały I–VI);

II: pouczenia liturgiczne, dotyczące sprawowania liturgii chrztu i Eucharystii (modlitwy eucharystyczne), a także praktyk religijnych: postu i modlitwy; zawiera tekst Modlitwy Pańskiej oraz polecenie odmawiania jej trzy razy dziennie (rozdziały VII–X);

III: Przepisy prawno–dyscyplinarne, dotyczące organizacji życia wspólnoty chrześcijan, a w szczególności sposób: przyjmowania apostołów i proroków, kryteriów ich rozróżniania, przyjmowania przyjezdnych gości oraz niedzielnych spotkań chrześcijan (rozdziały XI–XV);

IV: mała apokalipsa, przedstawia znaki powtórnego przyjścia Pana oraz zawiera wezwanie do czuwania w oczekiwaniu na Jego przyjście (rozdział XVI).

Didaché można uważać za program katechezy poapostolskiej o charakterze moralnym. Tekst ten stanowił pewien wyznacznik, wzorzec pouczeń dla wchodzących na drogę chrześcijaństwa. Jean Daniélou stwierdza, że w pierwszych wiekach da się wyróżnić dwa typy katechezy moralnej³⁰. Pierwszy typ związany był z okresem poprzedzającym wejście na drogę chrześcijaństwa. Katecheza moralna stanowiła punkt wyjścia dla całej drogi inicjacji chrześcijańskiej. Schemat dwóch dróg zawarty w *Didaché* był pewnym kanonem, wyznacznikiem nadającym tej katechezie charakter duchowej walki, która miała towarzyszyć przygotowującemu się do chrztu. Drugi typ katechezy moralnej związany był z faktem, iż szczególnie w świecie hellenistycznym, w okresie intensywnego rozprzestrzeniania się chrześcijaństwa, katecheza tego typu kierowana była nie tylko do neofitów, ale także do ochrzczonych. Przykładem takiego ujęcia jest *Pedagog* Klemensa Aleksandryjskiego, czy chociażby List Barnaby³¹.

Obok *Didaché* istnieje jeszcze kilka dzieł będących cennym źródłem poznania drogi inicjacji chrzcielnej w II wieku. Kolejnym programowym przykładem jest *Pasterz* Hermasa³². Utwór dzieli się na trzy części: 5 widzeń, 12 przykazań i 10 przypowieści w postaci symbolicznych obrazów. Tekst ten w starożytności cieszył się tak wielkim autorytetem, że niektórzy ojcowie Kościoła traktowali

30 Por. J. Daniélou, R. du Charlat, *La catechesi nei primi secoli*, dz. cyt., s. 107–112.

31 Por. B. Mokrzycki, *Droga chrześcijańskiego wtajemniczenia*, Warszawa 1983, s. 54; M. Starowieyski, *Chrześcijaństwo i judaizm – List Barnaby*, w: *Pierwsi świadkowie...*, dz. cyt., s. 215–219; J.M. Szymusiak, M. Starowieyski, *Słownik wczesnochrześcijańskiego piśmiennictwa*, Poznań 1971, s. 85. List przypisywany jest jedynie Barnabie. Z całą pewnością nie był nim św. Barnaba, towarzysz podróży misyjnych św. Pawła. List stanowi jednak cenny dokument, który pozwala poznać teologię judeochrześcijańską z przełomu I i II wieku.

32 Por. *Ojcowie Apostolscy*, przeł. i przypisy A. Świderkówna, wstęp i oprac. W. Myszor, Warszawa 1990, s. 135–211, oraz tekst niepełny w: *Pierwsi świadkowie*, dz. cyt., s. 248–307.

go jako jedną z ksiąg Nowego Testamentu. Ostatecznie został on wykluczony z kanonu świętych ksiąg³³. Niemniej jednak utwór ten uważany jest za schemat katechezy o pokucie. Jego autor poucza, że oprócz pierwszej pokuty, którą symbolizuje chrzest, jest też pokuta druga. Obejmuje ona wszystkie grzechy i polega na całkowitej wewnętrznej przemianie, totalnym nawróceniu. Taka przemiana może się dokonać tylko w Kościele i jest owocem działania Ducha Świętego. Autor, używając symbolu wieży oznaczającej Kościół, zaprasza swoich słuchaczy do wejścia do środka. Prowadzi tam tylko jedna droga – jest nią właśnie pokuta³⁴. Zdaniem Marka Starowieyskiego *Pasterz* Hermasa jest swego rodzaju programem i „pierwszym traktatem o pokucie, który rozważa różne jej przypadki”³⁵.

Warto nadmienić, że w czasie rodzącego się Kościoła, zwłaszcza w czasie wielkich prześladowań, w katechezie mocno rozwinął się kierunek apologetyczny. Typowym przykładem takiego programu są *Apologie* św. Justyna. Stanowią one świadectwo kierowane do filozofów pogańskich, które ukazywało chrześcijaństwo jako jedyną poprawną filozofię. W takiej perspektywie Jezus Chrystus przedstawiony jest jako autor doktryny filozoficznej³⁶. Dodać należy, że opis drogi wtajemniczenia chrześcijańskiego pokazuje nie tyle własną koncepcję Justyna, co praktykę żywej wspólnoty chrześcijan, do której należał³⁷. Jest ona dowodem na ciągłość procesu inicjacyjnego, „który w chrzcie się zaczyna – a kończy udziałem w Eucharystii pośrodku Kościoła jako braterskiej wspólnoty”³⁸.

Obok programów bądź schematów katechez chrzcielnych występują także przykłady katechez o charakterze dogmatycznym, dotyczących reguł wiary i wyznania. Szczególną rolę odegrała tu reguła prawdy czy reguła wiary św. Ireneusza z Lyonu. Była ona streszczeniem orędzia zawartego w Piśmie Świętym, wyjaśnionego w duchu nauki apostolskiej. Chociaż spełniała ona przede wszystkim funkcję apologetyczną w walce z herezjami, to jednak nie można

33 Por. M. Starowieyski, *W kręgu chrześcijańskiego wizjonerstwa*, w: *Pierwsi świadkowie...*, dz. cyt., s. 30–38.

34 M. Starowieyski, *W kręgu chrześcijańskiego wizjonerstwa*, w: *Pierwsi świadkowie...*, dz. cyt., s. 245–246.

35 M. Starowieyski, *W kręgu chrześcijańskiego wizjonerstwa*, w: *Pierwsi świadkowie...*, dz. cyt., s. 246.

36 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, część I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 143.

37 Por. A. Benoit, *Le baptême chrétien au second siècle*, Paris 1953, s. 143.

38 B. Mokrzycki, *Droga wtajemniczenia chrześcijańskiego*, dz. cyt., s. 64.

pominąć jej znaczenia katechetycznego³⁹. Według św. Ireneusza istotę nauki apostołskiej stanowią trzy artykuły wiary:

A to jest porządek naszej wiary i podstawa (naszej) budowy i oparcie dla obyczaju. Bóg Ojciec niestworzony, niepojęty, niewidzialny, jeden Bóg, Stwórca wszystkiego: to pierwszy artykuł naszej wiary. Drugi artykuł zaś to: Słowo Boże, Syn Boży, Jezus Chrystus, nasz Pan, który objawił się prorokom według właściwości ich prorokowania i według stanu zarządzania Ojca, przez którego wszystko się stało, który w ostatnim czasie, aby sprowadzić wszystko w jedno, stał się człowiekiem wśród ludzi, widzialnym i dotykalmym. Dla zniszczenia śmierci i ukazania życia i zaprowadzenia wspólnoty człowieka z Bogiem. A to trzeci artykuł: Duch Święty, przez którego prorocy przepowiadali i ojcowie nauczali o sprawach Bożych, a sprawiedliwi kierowali się na drogę sprawiedliwości i który w ostatnim czasie został wylany w nowy sposób na ludzkość odnawiając człowieka po całej ziemi dla Boga⁴⁰.

Przywołane reguły wiary ukazują „zasadniczą treść nauczania katechetycznego przed chrztem”⁴¹. W regule wiary św. Ireneusza z Lyonu łatwo jest dostrzec nawiązania do wyznań chrzcielnych. Jest to swego rodzaju krótki komentarz do stosowanego wyznania chrzcielnego. Sam Ireneusz zaznacza, że „chrzest naszego odrodzenia dokonuje się przez te trzy artykuły”⁴², które są „trzema podstawowymi punktami naszej pieczęci”⁴³.

Reguły wiary stały się obowiązkowym elementem programu katechezy chrzcielnej. Ich idea rozszerzała się, powstawały również w wieku następnym, zauważamy je m.in. w pismach Tertuliana⁴⁴. Powszechnie były stosowane w katechezie aż do IV wieku. Wtedy ostatecznie ukształtował się Symbol Apostolski, zaś reguły wiary spełniły swoją rolę w nauczaniu doktrynalnym⁴⁵.

39 Por. A. Brekelmans, *Wyznania wiary w pierwotnym Kościele. Powstanie i funkcja*, „Concilium”, wyd. pol. (1970), s. 34; J.N.D. Kelly, *I simboli di fede della Chiesa antica*, Bologna 2009, s. 117; B. Sesboüé, *Treść tradycji: reguła wiary i symbole (II–V wiek)*, w: *Historia dogmatów*, t. I: *Bóg zbawienia*, red. B. Sesboüé, J. Woliński, Kraków 1999, s. 80.

40 Ireneusz z Lyonu, *Wykład nauki apostołskiej*, 6, wstęp, przekład i oprac. W. Myszor, Kraków 1997 (Źródła Myśli Teologicznej, 7).

41 J.N.D. Kelly, *I simboli di fede della Chiesa antica*, dz. cyt., s. 117.

42 Ireneusz z Lyonu, *Wykład nauki apostołskiej*, dz. cyt., s. 7.

43 Ireneusz z Lyonu, *Wykład nauki apostołskiej*, dz. cyt., s. 100.

44 Por. J.N.D. Kelly, *I simboli di fede della Chiesa antica*, dz. cyt., s. 122–129.

45 Por. T. Kaczmarek, *Symbol Apostolski jako reguła wiary Kościoła*, w: *Teologia, ekumenizm, kultura*, red. K. Konecki, Z. Pawiak, K. Rulka, Włocławek 2006, s. 360–361; A. Turck, *Évangélisation et catéchèse aux deux premiers siècles*, dz. cyt., s. 72.

2.1.3. Katechumenat do 313 roku

Pod koniec drugiego stulecia katecheza doznaje zasadniczego przekształcenia. Powstają w Kościele zorganizowane formy przygotowania kandydatów do przyjęcia chrześcijaństwa. Do czasu edyktu mediolańskiego w 313 roku Kościół działał w warunkach misyjnych. Stopniowo wykształcały się struktury organizacyjne. Przede wszystkim stale rozwijała się nauka teologiczna, pogłębiając rozumienie Objawienia. Pierwsze wieki rozwoju chrześcijaństwa to rozwój katechezy chrzcielnej. Wraz z rozbudową i powstawaniem nowych gmin chrześcijańskich rodziła się coraz większa potrzeba usystematyzowania nauki dla tych, którzy przez chrzest mieli być włączeni do wspólnoty Kościoła. Wytworzyła się pewna struktura programowa nauczania katechetycznego, regulująca formy przygotowania do przyjęcia pierwszego sakramentu wtajemniczenia chrześcijańskiego. Ta forma przyjęła nazwę katechumenatu. Jak zauważa Roman Murawski, „jedną z głównych przyczyn powstania zorganizowanej formy przygotowania do chrztu była słaba odporność neofitów na nauczycielską działalność sekt, którą – jak wynika ze świadectw Tertuliana – rozwijali bardziej wśród chrześcijan niż wśród pogan”⁴⁶. W tej sytuacji, aby zapewnić kandydatom solidniejszą formację doktrynalną i moralną, wydłużono okres przygotowania i podniesiono wymagania do przyjęcia chrztu⁴⁷. Wacław Schenk, analizując przyczyny wprowadzenia katechumenatu, pisze o tym, że

należy [ich] szukać w przykrych doświadczeniach Kościoła; nie w tym, że jednostki odpadały od wiary, bo od tego nie chroni ani wiedza, ani systematyczne wykształcenie, ale raczej w małej odporności ogółu chrześcijan na działalność sekt, tworzących jakby nowe kościoły. Prosty człowiek, ochrzczony po krótkiej nauce, nie rozróżniał prawdy od błędu i łatwo padał ofiarą herezji. Herezje te utworzyły poza tym szkoły [...] i zmusiły w ten sposób katolików do silniejszej organizacji nauki, kierownictwa gmin i kultu. Dlatego powstał kilkuletni katechumenat⁴⁸.

W takich okolicznościach na podłożu katechumenatu rodzą się w Kościele szkoły katechetyczne, działające przy głównych ośrodkach chrześcijańskich

46 R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 165. Autor powołuje się na świadectwo Tertuliana, por. Tertulian, *Preskrypcja przeciw herezykom*, w: *Wybór pism.*, wstęp E. Stanuła, oprac. W. Myszor, E. Stanuła, Warszawa 1970.

47 Por. G. Bardy, *La Théologie de l'Église, de saint Irénée au concile de Nicée*, Paris 1947, s. 64; A. Stenzel, *Die Taufe. Eine genetische Erklärung der Taufliturgie*, Innsbruck 1958, s. 56–58.

48 W. Schenk, *Liturgia sakramentów świętych*, cz. I: „*Initatio christiana*”. *Chrzest, bierzmowanie, Eucharystia*, Lublin 1962, s. 28.

w Aleksandrii, Cezarei Palestyńskiej, Antiochii, Jerozolimie i w Rzymie⁴⁹. Nie zapewniały one wykształcenia akademickiego, ale poprzez realizację określonych programów katechezy chrzcielnej dawały mocne podstawy wiary chrześcijańskiej⁵⁰.

Katechumenat stał się szkołą katechetyczną i obejmował następujące etapy⁵¹:

1. Przyjęcie do katechumenatu

Kandydat zgłaszał się do wspólnoty wraz z poręczycielem. Był pytany o motyw, które skłaniały go do przyjęcia chrztu i z uwagą słuchany. Poręczyciel zapewniał o szczerych intencjach zgłaszającego się i wyrażał gotowość opieki nad nim. Druga seria pytań dotyczyła warunków życia rodzinnego, w jakich żyli kandydaci. Potem, w trzeciej serii, zgłaszający się byli pytani o uprawiany zawód. Nie wszystkie bowiem prace były moralnie dozwolone dla kandydatów do chrztu. Z przyjęciem do katechumenatu połączone było od razu pierwsze pouczenie, w którym omawiano historię zbawienia. Gdy kandydat po otrzymaniu pouczenia oświadczył, że chce wierzyć w to, co mu przekazano – znaczone go znakiem krzyża, podawano mu poświęconą sól i nakładano na niego ręce. Przyjętych do katechumenatu nazywano *accedentes* (przystępujący, kandydaci). Odtąd byli oni uważani za katechumenów i uczestniczyli w przewidzianej dla nich części mszy św.

2. Przygotowanie dalsze

Okres ten trwał zwykle trzy lata. Polegał na uczestnictwie katechumenów w spotkaniach (najczęściej jeden raz w tygodniu) przed zgromadzeniem wiernych na liturgii (brali udział w liturgii Słowa, dawniej nazywanej „mszą katechumenów”). Treścią nauczania w okresie właściwego katechumenatu były fakty i prawdy z historii zbawienia. Nauka polegała na lekturze Pisma Świętego połączonej ze szczegółowym objaśnianiem tekstów. Na podstawie tej lektury katechumen miał poznać prawdy wiary i zasady życia chrześcijańskiego. Każda katecheza kończyła się modlitwą – egzorcyzmem i nakładaniem rąk. Ten etap kończył się egzaminem, tzw. „osądzaniem”, sprawdzeniem dotychczasowego

49 Por. E. Majcher, *Historia katechezy*, Warszawa 1990, s. 7.

50 „The catechumenate was clearly not intended to provide academic training. Its obvious goal was to morally and spiritually prepare candidates for membership and meaningful participation in the life of the church”. H.W. Burgess, *Models of religious education. Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, Nappanee 2001, s. 35.

51 Por. R. Murawski, *Historia katechezy...*, dz. cyt., s. 188–234; R. Chałupniak, J. Kistorz, *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, Opole 2002, s. 24–26; W. Koska, *Katechetyka*, Poznań 1993, s. 13–15.

życia katechumena. Badanie kandydata było bardzo dokładne. Musiał przedstawić dowody na to, że nie żyje jak poganin i zachowuje przykazania.

3. Przygotowanie bliższe

Trzeci etap katechumenatu trwał tylko przez okres Wielkiego Postu. Przygotowani przez trzyletni okres nauczania i wprowadzenia w życie chrześcijańskie katechumeni przystępowali do katechezy, która miała ich już bezpośrednio przygotować do chrztu. Sam biskup wpisywał imię przyszłego ochrzczonego do księgi i od tej chwili określało się go mianem *electus* (wybrany) lub *illuminatus* (oświecony). Codziennie nakładano na niego ręce dla umocnienia w walce z szatanem. Omawiano też szczegółowo zagadnienia grzechu, chrztu i symbolu wiary. Na zakończenie Wielkiego Tygodnia, w Wigilię Paschalną, po uczestnictwie w specjalnych obrzędach, udzielano chrztu. Dokonywało się to w sposób bardzo uroczysty, przy współudziale całej wspólnoty wierzących. Katechumeni przyjmowali trzy sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego: chrzest, bierzmowanie i Eucharystię.

Taki program katechumenatu został przekazany przez Tertuliana (*O chrzcie*), Cypriana (*Listy*), Hipolita Rzymskiego (*Tradycja Apostolska*), Klemensa Aleksandryjskiego (*Zachęta do pogan, Pedagog, Kobierce*) oraz Orygenes⁵².

Ciekawą instytucję w chrześcijaństwie starożytnym stanowiły szkoły katechetyczne⁵³. Do najbardziej znanych należały: szkoła aleksandryjska, szkoła antiocheńska i szkoła w Cezarei Palestyńskiej. Tradycja kościelna założenie Kościoła aleksandryjskiego przypisuje św. Markowi. Pierwszym biskupem znanym z przekazów historycznych był Demetrios (189–213), który założył szkołę katechetyczną, kiedy wzrosła liczba katechumenów. Pierwszym z kolei znanym nauczycielem był Panten z Sycylii, którego działalność katechetyczna owocowała wieloma nawróceniami. Jego uczniem, a potem następcą został Klemens Aleksandryjski, twórca teologii chrześcijańskiej, po nim Orygenes.

52 Szczegółowe omówienie podobieństw i różnic w opisach przygotowania katechumenów u wymienionych autorów można znaleźć m.in. w: Cz. Krakowiak, *Katechumenat chrześcijański dorosłych w Kościele posoborowym*, Lublin 2003, s. 37–72.

53 Działalność w starożytności szkół teologicznych, zwanych także szkołami katechetycznymi, budziło wśród historyków duże zainteresowanie i dyskusje. Pisali o nich m.in.: G. Bardy, *Aux origines de l'École d'Alexandrie*, „Recherches de Science Religieuse” 27 (1937), s. 65–90; A. Krauber, *Katechetenschule oder Schulkatechumenat? Um die rechte Deutung des „Unternehmens” der ersten grossen Alexandriner*, „Trierer Theologisches Zeitschrift” 60 (1951), s. 243–266; C. Scholten, *Die alexandrinische Katechetenschule*, „Jahrbuch für Antike und Christentum” R. 38 (1995), s. 16–37; J. Czuj, *Szkoła Orygenes*, „Ateneum Kapłańskie” t. 53(1950), 42, s. 114–129; J. Rejmer, *Orygenes, katecheta i filozof*, „Meander” 44 (1989)3, s. 107–117; H. Pietras, *Początki teologii Kościoła*, Kraków 2000, s. 116–130.

O ile o początkach funkcjonowania szkoły wiadomo dziś niewiele, o tyle pewne jest jedno: po podziale szkoły przez Orygenes w 215 roku na dwa stopnie zaczęła się w niej systematyczna, programowa nauka. Pierwszy stopień, niższy, elementarny przekazywał naukę podstawową. Drugi stopień, wyższy, przeznaczony był dla wykształconych i zainteresowanych problemami filozoficznymi pogan⁵⁴. Szkoła dawała wówczas już nie tylko podstawowy kurs dla katechumenów, ale zapewniała także solidne studium reguł wiary. Funkcjonowała do 231 roku, kiedy to Orygenes przeniósł się do Cezarei Palestyńskiej i założył tam podobną szkołę.

Organizacja i działalność szkoły w Cezarei były kontynuacją metod wypracowanych w szkole aleksandryjskiej. Należy w niej widzieć

nie tylko szkołę katechetyczną *expressis verbis* czy też fakultet teologiczny, ile raczej szkołę misyjną dla młodzieży pochodzenia pogańskiego sympatyzującej z chrześcijaństwem, w której realizowano rodzaj propedeutyki do religii chrześcijańskiej, wychodząc od wspólnego fundamentu greckiej filozofii. Jako taka, podawała ona treści teologiczne przygotowujące do katechezy przedchrzcielnej⁵⁵.

Istnieje przypuszczenie (bo brak na to dowodów historycznych), że szkoła w Cezarei podobnie jak szkoła aleksandryjska była podzielona na stopnie. Pierwszy z nich przeznaczony był dla nieochrzczonych, drugi dla tych, którzy już przyjęli chrzest. Z *Mowy* Grzegorza Cudotwórcy wiadomo, że program nauczania rozpoczynał się od ćwiczeń w logice i dialektyce, które były prowadzone metodą sokratyczną, czyli w formie rozmowy. Następnie odbywały się wykłady na tematy przyrodnicze, przedstawiane w ujęciu religijnym, a po nich zajęcia z etyki, prowadzone w oparciu o cztery cnoty kardynalne: męstwo, sprawiedliwość, roztropność i umiarkowanie. Studium kończyło się wykładami z teologii. Rozpoczynano je lekturą pogańskich filozofów i poetów, w których twórczości da się zauważyć wzmianki o Bogu, a kończono pogłębioną lekturą Pisma Świętego⁵⁶.

Podobny nacisk na lekturę ksiąg Pisma Świętego można zauważyć w katechetycznej szkole antiocheńskiej. Powstała w stolicy Syrii – Antiochii, która

54 Por. M. Simonetti, *Origine catecheta*, w: *Valori attuali della catechesi patristica*, red. S. Felici, Roma 1979, s. 93–102.

55 K. Bielawski, *Szkoła Orygenes i jej program*, w: Grzegorz Cudotwórca, *Mowa pochwalna na cześć Orygenes*, przekł. S. Kalinowski, wstęp i oprac. K. Bielawski, Kraków 1998 (*Źródła Myśli Teologicznej*, 11), s. 9–23.

56 K. Bielawski, *Szkoła Orygenes i jej program*, w: Grzegorz Cudotwórca, *Mowa pochwalna na cześć Orygenes*, dz. cyt., s. 31–32.

stanowiła centrum kulturalne i naukowe tego kraju. Według tradycji twórcą szkoły był kapłan Lucjan. Skupiał on swoje zainteresowania na Biblii. Rozkwit szkoły antiocheńskiej nastąpił jednak dopiero w następnym okresie. O ile Aleksandria została ośrodkiem teologii spekulatywnej i egzegezy alegorycznej, to Antiochia stała się ośrodkiem teologii pastoralnej i egzegezy naukowej. Przez kontakt z aramejskim Wschodem korzystała z uczynności rabinów. Absolwenci szkoły antiocheńskiej najczęściej znali język hebrajski i mogli zająć się egzegezą bardziej uczoną, w której wykorzystywali także znajomość greckiej gramatyki, dialektyki i geometrii⁵⁷.

Katechumenat w III wieku wykazywał się niezwykle dynamiką zarówno na płaszczyźnie duszpasterskiej, jak i doktrynalnej. Powstawanie i rozwój nowych wspólnot chrześcijan stało się czynnikiem mobilizującym elity wierzących do opracowania zasad przyjmowania kandydatów do chrztu oraz stworzenia programów formacyjnych, których realizacja pozwoliłaby na inicjację chrześcijańską. Tu niezastąpioną rolę odegrali autorzy programów i twórcy szkół katechetycznych. Jednak rozkwit katechumenatu miał dopiero nastąpić. Złoty wiek katechezy rozpoczął ogłoszony w 313 roku edykt mediolański.

2.1.4. Katechumenat po 313 roku

Po wydaniu przez Konstantyna Wielkiego i Licyniusza edyktu mediolańskiego w 313 roku chrześcijaństwo, które do tej pory było religią zakazaną, znalazło się w zupełnie nowej rzeczywistości wolności religijnej. Ta sytuacja otworzyła z kolei nowe perspektywy głoszenia orędzia zbawienia. Stała się także wyzwaniem nie tylko dla tych, którzy rozpoczynali swoją nową drogę w Kościele, ale także dla tych, którzy byli odpowiedzialni za opracowywanie i wdrażanie programów katechetycznej formacji. W tej nowej rzeczywistości musiała się także odnaleźć instytucja katechumenatu⁵⁸. Od samego początku musiała się zmierzyć z trzema problemami⁵⁹. Po pierwsze, motywami, którymi kierowali się kandydaci, proszący o chrzest zaczęły niebezpiecznie kierować się w stronę polityki i racji społecznych, pomijając motywację religijną. Przyjęcie chrześcijaństwa otwierało nowe możliwości kariery politycznej, podnosząc status społeczny neofity. Ci, którzy zgłaszali się do chrztu, często pozbawieni

57 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 179–181.

58 Por. A. Offmański, *Koncepcja katechezy o charakterze ewangelizacyjnym według zasad katechumenatu*, Szczecin 2010, s. 140–143.

59 Por. Cz. Krakowiak, *Katechumenat chrzcielny dorosłych w Kościele posoborowym*, dz. cyt., s. 73–77.

byli jakiegokolwiek motywacji religijnej⁶⁰. Po drugie, przedłużano okres katechumenatu, odkładając tym samym moment przyjęcia chrztu. Wiązało się to z surową dyscypliną stosowaną wobec tych chrześcijan, którzy zgrzeszyli. Łagodniej traktowano tych, którzy nie byli jeszcze ochrzczeni. W związku z tym wielu decydowało się na przyjęcie chrztu dopiero w sytuacji niebezpieczeństwa śmierci. Trzecim zjawiskiem występującym w organizacji katechumenatu była praktyka chrztu niemowląt, która często wynikała z pragnienia rodziców chcących zagwarantować dzieciom pełnię łask⁶¹. Nowa sytuacja społeczno-polityczna, w jakiej znalazł się Kościół na progu IV wieku, wymusiła rewizję pojęcia bycia chrześcijaninem. Znaczącą rolę odegrały tu sobory i synody. Dzięki postanowieniom na nich zawartym, doszło do ujednolicenia sprawowania liturgii, dyscypliny kościelnej oraz nauczania.

W tym kontekście, z punktu widzenia niniejszej pracy, ważne jest programowe nauczanie katechetyczne. W drugim okresie katechumenatu obejmował on dwie główne płaszczyzny: nauczanie symboli wiary i analizę formuły *Ojciec nasz* oraz realizację wskazań traktatu katechetycznego św. Augustyna.

Symbol wiary stanowił podstawową formułę przekazu katechetycznego. Katecheza doktrynalna⁶² zogniskowana wokół symbolu wiary połączona była z liturgicznym obrzędem przekazania (*traditio*) i oddania (*redditio*) symbolu. Obrzęd ten był kluczowy w przeżywaniu przez katechumenów okresu wielkopostnego. Niektóre wspólnoty kościelne w podobny sposób akcentowały modlitwę *Ojciec nasz*. Za Angelem Amato i Giuseppem Groppo można powiedzieć, że symbole wiary pełniły funkcję pewnego programu katechetycznego, którą w późniejszych wiekach przejęły katechizmy⁶³. Szczególną rolę odgrywał tu Symbol Apostolski. Od IV wieku na jego strukturze oparta była katecheza o charakterze doktrynalnym⁶⁴. W sformułowaniach

60 Por. M. Righetti, *Storia liturgica*., t. IV: *I sacramenti. I sacramentali*., Milano 1959, s. 51–55; W. Schenk, *Liturgia sakramentów świętych...*, dz. cyt., s. 29; B. Mokrzycki, *Droga chrześcijańskiego utajemniczenia*, Warszawa 1983, s. 106–109; M. Dujarier, *Krótką historia katechumenatu*, Poznań 1990, s. 59–64.

61 Por. L. Kilger, *Zur Entwicklung der Katechumenatpraxis von 5–18. Jahrhundert*, „Zeitschrift für Missionswissenschaft” 15 (1925), s. 166–182.

62 Szczegółowe studium na temat rozwoju doktryny chrześcijańskiej zawiera pozycja: J. Pelikan, *Tradycja chrześcijańska. Historia rozwoju doktryny*, t. I: *Powstanie wspólnej tradycji (100–600)*, Kraków 2008.

63 Por. A. Amato, *Il catechismo nella storia della Chiesa*, art. cyt., s. 545; G. Groppo, *Simbole wiary*, w: *Słownik katechetyczny*, dz. cyt., s. 858–861.

64 Por. J. Daniélou, R. du Charlat, *La catechesi nei primi secoli*, dz. cyt., s. 69. Warto w tym miejscu dopowiedzieć, że od czasu narodzin katechumenatu całe nauczanie katechetyczne koncentrowało się, często w sposób pośredni, wokół Symbolu Apostolskiego, który nazywany był wprost katechizmem, a Katechizm Kościoła katolickiego w punkcie 196 naucza, że Symbol Apostolski

symboli wiary w pismach autorów patrystycznych widać pewne różnice. Na Zachodzie symbolem wiary był Symbol Apostolski często nazywany też Składem Apostolskim⁶⁵. Z mediolańskiego wyznania wiary korzystał św. Ambroży. Z kolei św. Augustyn podczas przygotowania do swojego chrztu w Mediolanie poznał Symbol mediolański, natomiast po przeniesieniu się do Tagasty propagował Symbol afrykański⁶⁶. W nauczaniu funkcjonowały także inne symbole wiary: Nicejski (325), Jerozolimski (ok. 348) – przekazany w katechezach Cyryla Jerozolimskiego, Symbol z Salaminy (374), podany przez Epifaniusza z Salaminy, Symbol Nicejsko–Konstantynopolitański (381) czy Symbol Akwilejski (ok. 404), przekazany przez Rufina z Akwilei⁶⁷. Symbol wiary stanowił program, według którego nauczano prawd wiary. Był on we właściwy sposób objaśniany i komentowany (*explanatio Symboli*). Zachowały się dość liczne świadectwa potwierdzające głoszenie katechez zbudowanych w oparciu o symbole wiary. Między innymi św. Cyryl Jerozolimski wygłosił czternaście katechez dotyczących symbolu wiary⁶⁸. Z kolei w katechezach Teodora z Mopsuestii obecny jest temat Trójcy Świętej. W kluczu symbolu wiary Teodor skonstruował dziewięć katechez dotyczących tej tajemnicy wiary⁶⁹.

Funkcję podobną jak symbol wiary, będący programem katechezy, pełniła modlitwa *Ojcze nasz*. Także i ona była przedmiotem obrzędu *traditio – red-ditio*. Zależało to jednak od tradycji lokalnej wspólnoty. W literaturze można odnaleźć szereg świadectw potwierdzających głoszenie katechez na temat *Modlitwy Pańskiej*. Znajdziemy je u Teodora z Mopsuestii, św. Augustyna czy św. Cypriana⁷⁰.

w „pewnym sensie stanowi «najstarszy katechizm rzymski»” (KKK 196). Por. J. Bagrowicz, *Katechizm na trudne czasy. Refleksja nad Katechizmem Kościoła katolickiego*, Włocławek 1995, s. 14, a także S. Bizuń, *Współczesny katechizm na tle historycznym* (2), „Katecheta” 6 (1962) 4, s. 215–222.

65 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 320–325.

66 Por. L. Gładyszewski, *Wstęp*, w: św. Ambroży z Mediolanu, *Wyjaśnienie Symbolu. O tajemnicach. O sakramentach*, przekład, wstęp i oprac. L. Gładyszewski, Kraków 2004, s. 28–30 (Źródła Myśli Teologicznej, 31).

67 Por. F. Drączkowski, *Patrologia*, Pelplin-Lublin 1999, s. 24–25; S. Sabugal, *Io credo. La fede della Chiesa. Il simbolo della fede, storia e interpretazione*, Roma 1990, s. 23–30.

68 Św. Cyryl Jerozolimski, *Katechezy przedchrześcijańskie i mistagogiczne*, przekł. W. Kania, wstęp J. Bojarski, oprac. M. Bogucki, Kraków 2000, s. 79–318 (Biblioteka Ojców Kościoła). Tekst czterech katechez znajduje się także w: E. Staniek, *Wielcy mówcy Kościoła starożytnego. Antologia*, Kraków 2007, s. 127–164.

69 Por. *Les homélies catéchétiques de Théodore de Mopsueste*, red. R. Tonneau, R. Devresse, Città del Vaticano 1949, s. 3–281.

70 Według A.G. Hammana wspólnoty chrześcijańskie z Afryki północnej posługiwały się katechezą św. Cypriana *O Modlitwie Pańskiej (De oratione Dominica)*. Por. A.G. Hamman, *Życie codzienne w Afryce Północnej czasach św. Augustyna*, Warszawa 1989, s. 260.

Istotny wpływ na dalsze losy katechezy miały pisma św. Augustyna, który był uznawany za ojca katechezy Kościoła Zachodniego. Wygłosił on wiele mów i homilii opartych na symbolu wiary, modlitwie *Ojcze nasz*, dotyczących moralności chrześcijańskiej czy zagadnień liturgiczno-sakramentalnych. Jednak z punktu widzenia przekazu katechetycznego największym dziełem pozostanie traktat *De catechizandis rudibus*⁷¹. Dzieło to nie stanowi katechetycznego wykładu doktryny wiary chrześcijańskiej, ale jest to raczej pewien wzór, schemat, czy też program katechetyczny⁷². Można je nazwać pierwszym podręcznikiem katechetyki. Choć jest ono dedykowane diakonowi Deogratiasowi, to adresowane było do tzw. *rudes* (początkujący), czyli tych, którzy rozpoczynali inicjację chrześcijańską. W traktacie można wyodrębnić trzy części: 1. Teoretyczne omówienie treści katechizmowej i jej zastosowania do stanu i poziomu katechumenów; 2. O nabyciu zamiłowania do pracy katechetycznej; 3. Praktyczne przykłady dłuższego i krótszego przygotowania katechumenów. Pierwsza i druga część tworzą spójną całość i przedstawiają metodykę katechizowania. W trzeciej części odnajdujemy dwa schematy katechezy, w których autor, opierając się na historii zbawienia, przekazuje wykład nauki wiary. Przedstawione wzory katechez biblijnych zostały skonstruowane w oparciu o wypracowaną wcześniej Augustiańską metodologię: opowiadanie (*narratio*), zachęta (*cohortatio*) i tworzenie radosnego klimatu (*hilaritas*). Św. Augustyn podaje dokładną treść, którą powinien zawierać katechetyczny program o historii zbawienia. Podaje przy tym szereg wskazań dotyczących samego procesu przekazu wiedzy. Zaznacza, że ważna jest nie tylko treść, ale też odkrycie teologicznego sensu przekazywanych informacji, zwłaszcza tych, które dotyczą historii zbawienia. Jest to ważne z punktu widzenia wiary człowieka. Bardzo wymownie brzmią zalecenia św. Augustyna: „umiłowanie wzięwszy sobie jako cel, do którego to wszystko, co mówisz, masz odnosić, cokolwiek wykładasz, wykładaj tak, aby uczeń słuchając – wierzył, wierząc – miał nadzieję, a mając nadzieję – miłował”⁷³. Roman Murawski stwierdza, że w tym jednym zdaniu została zawarta istota katechezy jako takiej⁷⁴. Trzeba dodać, że dzieło św. Augustyna stało się inspiracją do tworzenia nowych

71 Św. Augustyn, *Początkowe nauczanie religii*, w: Św. Augustyn, *Pisma katechetyczne*, przekł., wstęp i komentarze W. Budzik, Warszawa 1952, s. 1–60.

72 Sporo uwagi św. Augustynowi i jego dziełu *De catechizandis rudibus* poświęca R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 379–395.

73 Św. Augustyn, *Początkowe nauczanie religii*, IV, s. 8.

74 R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 384.

katechez w późniejszych wiekach. Ba, przyczyniło się do odnowy katechetycznej w czasach nowożytnych⁷⁵.

Obok bogatej spuścizny pism katechetycznych św. Augustyna należy wymienić *Wielką katechezę* (*Oratio catechetica magna*) św. Grzegorza z Nyssy (335–394)⁷⁶. Autor zadedykował swoje dzieło nauczycielom i katechetom. Miało ono być podręcznikową pomocą w nauczaniu katechumenów. Św. Grzegorz dostrzegł potrzebę stworzenia dla katechetów „systemu nauczania” – programu. Między innymi, w tym celu dokonał syntezy doktryny najważniejszych prawd wiary. W swoim dziele „wyłożył podstawowe zasady teologiczne – nie dla teologii akademickiej zasklepionej w sobie, lecz aby dać katechistom pewien system odniesienia, który powinni mieć na względzie w swoim nauczaniu, jakby ramy, w których odbywa się pedagogiczny wykład wiary”⁷⁷. *Wielką katechezę* można uznać za pewien program czy nawet podstawę programową, skierowaną do katechetów nauczających prawd wiary.

Dokonana analiza procesów kształtowania się katechezy w starożytności pozwala stwierdzić, że początki programów katechetycznych sięgają pierwszych wieków chrześcijaństwa. Począwszy od mowy św. Piotra wygłoszonej w dniu Pięćdziesiątnicy, która była pierwszą katechezą i rozpoczęła czas Kościoła, poprzez nauczanie i katechezę apostołską oraz różne formy głoszenia kerygmatu w katechezie katechumenalnej, nie pomijając przy tym roli i wkładu tzw. szkół katechetycznych, a skończywszy na świadectwach i wielkich dziełach ojców Kościoła Wschodu i Zachodu, można prześledzić, jak rodziła się, tworzyła i ewoluowała koncepcja programów nauczania katechetycznego. Na początku były to pewne formuły, schematy nauczania, które zawierały w sobie syntezę nauki chrześcijaństwa. W okresie apostołskim i poapostołskim tworzyły się już pewne zbiory tekstów obowiązkowych w nauczaniu, formuły i symbole wiary. Zawsze dotyczyły one treści doktrynalnych, liturgiczno-sakramentalnych, modlitewnych i moralnych. W drugim okresie katechumenatu uległy one przeobrażeniu w wyznania wiary. Pełniąc funkcję wtajemniczenia w wiarę, były dowodem na to, że katecheza wciąż stanowiła integralny element procesu inicjacji chrześcijańskiej. Należy podkreślić przy tym fakt, że na każdym etapie przeobrażeń w tworzących się programach katechetycznego nauczania zawsze były obecne cztery główne elementy: dogmatyczne prawdy wiary, modlitwa, moralność i sakramenty. I chociaż treści te na poszczególnych etapach ewolucji

75 Przykładem może być Claude Fleury (1640–1723) i jego słynny *Catéchisme historique* (1683).

76 Św. Grzegorz z Nyssy, *Wielka katecheza*, w: św. Grzegorz z Nyssy, *Wybór pism*, tłum. W. Kania, wstęp i opracowanie E. Stanula, Warszawa 1974, s. 5–26 (Pisma Starochrześcijańskich Pisarzy, 14).

77 Benedykt XVI, *Św. Grzegorz z Nyssy. Życie i Pisma*, w: Benedykt XVI, *Ojcowie Kościoła. Od Klemensa Rzymskiego do Augustyna*, Poznań 2008, s. 112.

katechezy były obecne w zróżnicowanej formie i zakresie, to jednak zawsze, w mniejszym lub większym stopniu, należały do głównej linii programowej nauczania Kościoła w kolejnych wiekach jego rozwoju.

2.2. Katecheza w średniowieczu

Katecheza w średniowieczu różniła się znacznie od tej w pierwszych wiekach chrześcijaństwa. Od VI wieku zaczął zanikać w Kościele katechumenat, gdyż świat grecko-rzymski był już w większości chrześcijański. Chrzty dorosłych coraz częściej ustępowały chrztom dzieci. Wypracowany w starożytności model katechezy jako przygotowania do chrztu musiał zatem ulec zmianie. Narodziła się zupełnie nowa forma procesu wtajemniczenia chrześcijańskiego. Nauczanie katechetyczne nie służyło już jako przygotowanie katechumenów do chrztu, ale skierowane było do ochrzczonych. Przyjęcie chrztu było zatem punktem wyjścia, a nie – jak przedtem – celem, punktem dojścia.

2.2.1. Program katechezy domowej – katechumenat domowy

Upadek zachodniej części cesarstwa rzymskiego wpłynął znacząco na przeobrażenie procesu wtajemniczenia chrześcijańskiego w Kościele. Katechumenat, który występował jeszcze w szczątkowej formie, potem przestał właściwie istnieć. Miały na to wpływ różne czynniki, z których, jak się wydaje, przeważały dwa. Po pierwsze, sześć wieków chrystianizacji, zwłaszcza w okresie po edyktie mediolańskim w 313 roku, sprawiło, że u progu średniowiecza w upadającym imperium nieochrzczoną większość stanowili nie dorośli, ale dzieci. Uwaga duszpasterska Kościoła w zakresie katechezy musiała zatem zostać skierowana na tę właśnie grupę, co wiązało się z koniecznością opracowania nie tylko nowych form i metod przekazu Ewangelii, ale też zupełnie nowej koncepcji programowej, która byłaby do przyjęcia przez nowych adresatów. Po drugie, intensywne przemiany religijne, kulturowe i społeczne, jakie się wtedy dokonywały, spowodowały gwałtowne i masowe nawrócenia pogan spoza cesarstwa. Konsekwencją tego było skrócenie czasu przygotowania do chrztu i obniżenie stawianych wymagań, tak aby skoncentrować się na rzeczach najistotniejszych.

Życie społeczeństwa średniowiecznego było całkowicie przeniknięte religijnością. Święta kościelne wyznaczały rytm życia rodzinnego i społecznego, przypominając na nowo główne tajemnice wiary. Obyczajowość towarzysząca człowiekowi od najmłodszych lat podsuwała mu treści religijne. Religijne myślenie człowieka średniowiecza rozwijało się zatem przez wzrastanie

w religijnej atmosferze życiowego środowiska. Dlatego też akcent formacji religijnej został położony na nauczanie i wyjaśnianie prawd wiary, a nie na przygotowanie do chrztu. Podstawowa formacja religijna przeniosła się z ośrodków katechumenalnych do domów rodzinnych⁷⁸. Kościół w różny sposób wspierał katechetyczną misję rodziców. Przypominał i pouczał rodziców i rodziców chrzestnych, którzy zaczęli odgrywać coraz większą rolę, o obowiązku chrześcijańskiego wychowania dzieci. Zobowiązanie duszpasterzy do upominania dorosłych pojawiało się dość często w ówczesnych podręcznikach pastoralnych i materiałach z synodów diecezjalnych. Zaczęto także tworzyć podręczniki życia chrześcijańskiego, które pełniły funkcję przewodników w religijnym wychowaniu dzieci. Zawarty w nich program obejmował treści dotyczące prawd wiary, przykłady modlitw, sposoby ich nauczania, uczestnictwa w celebracjach, a także upominania i karcenia oraz inne sugestie w zakresie nauczania i wychowywania dzieci. Wszystko to miało służyć wychowaniu dzieci i młodzieży w duchu religijnym.

Nie była to jedyna forma ówczesnej katechezy. Katecheza dorosłych odbywała się poprzez nauczanie parafialne. Prawdy wiary były przekazywane podczas niedzielnych nabożeństw. W taki sposób uczono też moralności oraz niektórych modlitw. Niedzielną msza święta była najważniejszym momentem tygodniowej katechizacji dorosłych. Było to nauczanie „per modum exhortationis”. Podstawowym tekstem był Skład Apostolski, który w krajach kultury romańskiej odmawiano w języku łacińskim, a w krajach niemieckojęzycznych recytowano w językach narodowych⁷⁹. Często objaśnianiu Symbolu Apostolskiego towarzyszyła katecheza poświęcona omówieniu *Ojciec nasz*. W taki sposób zrodziła się potrzeba kazań katechizmowych, wygłaszanych zwłaszcza w niedziele i święta. Programy takich form nauczania katechizmowego, przeznaczone zwłaszcza dla duchowieństwa, prezentowane były w licznych poradnikach katechetycznych, homiliarzach, księgach o charakterze liturgiczno-duszpasterskim czy doktrynalno-teologicznym⁸⁰. Zawierały one stosunkowo prostą treść, ograniczając się do podania najbardziej istotnych prawd wiary.

78 W związku z adaptacją katechumenatu w nowym środowisku Ubaldo Gianetto proponuje zmianę nazwy na katechumenat społeczny, w którym przez życie rodzinne dokonuje się socjalizacja dzieci i młodzieży. Zob. U. Gianetto, *La catechesi nella storia: dagli inizi fino al rinnovamento conciliare*, w: *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Torino 2002, s. 62–64.

79 Por. J.C. Schmitt, *Du bon usage du „Credo”*, w: *Faire croire. Modalités de la diffusion et de la réception des messages religieux du XII au XV siècle*, Rome 1981, s. 342–354.

80 Por. L. Csonka, *Storia della catechesi*, art. cyt., s. 96–98; J. Wolny, *Z dziejów katechezy*, art. cyt., s. 154–155.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na dwa fakty. W średniowieczu analfabetyzm był zjawiskiem powszechnym. Dlatego przekaz katechetyczny musiał być dostosowany do wymogów nauczania pamięciowego i opierał się na memoryzacji podawanych formuł. Chrześcijaństwo ludzi wieków średnich, jak zauważa Jacques Le Goff, było przede wszystkim chrześcijaństwem tradycji i pamięci⁸¹. Rodziła się jednak coraz większa potrzeba stworzenia jakiegoś zorganizowanego systemu katechizowania dzieci, młodzieży oraz dorosłych, opracowania programów katechizowania dostosowanych do nowych warunków. Tę potrzebę w pewnej mierze wypełniło ustawodawstwo.

2.2.2. Ustawodawstwo cywilne i kościelne dotyczące programów katechetycznych

Jeśli chcemy szukać źródeł programów nauczania katechezy w średniowieczu, trzeba sięgnąć do ówczesnego ustawodawstwa cywilnego i kościelnego. Decyzją synodu w Vaison z 529 roku z inicjatywy Cezarego z Arles nakazano duchowieństwu zakładanie szkół parafialnych w celu nauki czytania i pisania⁸². Szkoły takie miały przygotowywać przyszłych prezbitarów. Odpowiedzialnym za przygotowanie kandydatów do kapłaństwa był proboszcz. Pierwszy kanon tego synodu stwierdza:

Uchwalono, żeby według znanego nam i panującego w całej Italii, a przynoszącego wielce zbawienne owoce zwyczaju wszyscy kapłani postawieni na czele parafii przyjmowali do swych domów młodych lektorów, ilu tylko znajdą, bez żon, i żeby ich jako dobrzy ojcowie duchowo posilali, uczyli psalmów, szkolili w boskich naukach i zaprawiali w Prawie Pańskim. W ten sposób zabezpieczą sobie godnych następców, a od Pana wezmą zapłatę wieczną. Gdy zaś dojdą do wieku pełnego („aetas perfecta”) i gdyby który z nich z powodu ułomności ciała chciał mieć żonę, nie należy mu odmawiać możliwości zawarcia małżeństwa⁸³.

Jak zauważa Roman Murawski, nie jest do końca wiadome, kiedy taka formacja w szkole parafialnej miała się rozpoczynać ani jak długo trwać⁸⁴. Zapewne była ona rozciągnięta na lata. Mocnym impulsem dla rozwoju szkolnictwa kościelnego były postanowienia synodu w Akwizgranie, zwołanego

81 Por. J. Le Goff, *Człowiek średniowiecza*, w: *Człowiek średniowiecza*, red. J. Le Goff, Warszawa–Gdańsk 1996, s. 44–45.

82 Por. W. Osial, *Historia katechizmu*, dz. cyt., s. 137.

83 A. Bober, *Antologia patrystyczna*, Kraków 1965, s. 407–408.

84 R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 98.

przez Karola Wielkiego w 789 roku⁸⁵. Nakazywał on biskupom i opatom zakładanie szkół katedralnych i klasztornych. Kolejne synody: w 797 i 802 roku, polecały tworzenie podobnych szkół przy każdym kościele i nakazywał rodzicom posyłanie dzieci do tych szkół⁸⁶. Papież Eugeniusz II nakazał w 826 roku zakładanie szkół w każdej diecezji, a papież Leon IV zalecił w 853, aby zorganizować takie szkoły przy każdym kościele. Drugi po reformie karolińskiej poważny impuls służący nowej organizacji szkolnictwa dały sobory: Laterański III z 1179 roku i Laterański IV z 1215 roku. Dekrety tych soborów nakazywały upowszechnianie szkół parafialnych. Wpisywało się to w nowy, intelektualny nurt łączenia wiary z rozumem („fides quaerens intellectum”), który później został nazwany rewolucją scholastyczną. W szkołach kościelnych prowadzono nauczanie i wychowanie religijne, uczono prawd wiary i chrześcijańskiej moralności⁸⁷.

Nauczanie katechetyczne wiązało się przede wszystkim z udzielaniem chrztu, najczęściej dzieciom, i nauczaniem niedzielnym. Nacisk położony był na nauczenie się Symbolu Apostolskiego i modlitwy *Ojcze nasz*, które tłumaczono na języki ludowe. Św. Izydor z Sewilli (ok. 560–636) w *Sentenciach* stwierdził: „Symbol Apostolski oraz Modlitwa Pańska małuczkiem Kościoła zastępują całe prawo, a ich znajomość wystarczy im do zdobycia królestwa niebieskiego. Albowiem w tejże Modlitwie Pańskiej i zwięzłym Symbolu ujęta została cała rozległość Pisma”⁸⁸.

W podobnym duchu formułowane były zarządzenia Karola Wielkiego dotyczące formacji religijnej osób wierzących. Pouczenie władcy Franków

85 Karol Wielki w dokumencie *Admonitio generalis* (789) ogłosił siebie nie tylko królem Franków, ale i pobożnym obrońcą i pokornym współpracownikiem Kościoła. Władcy zwykli wprowadzać nie tylko reformy państwowe, ale i kościelne. W ich wyniku dokonano się całkowite utożsamienie społeczeństwa i państwa z chrześcijaństwem. Por. J. Kłoczowski, *Wspólnoty chrześcijańskie w tworzącej się Europie*, Poznań 2003, s. 38.

86 Także synod w Moguncji w 813 roku zalecał rodzicom posyłanie synów do szkół klasztornych i parafialnych, aby mogli uczyć się tam m.in. symbolu wiary i modlitwy *Ojcze nasz*. Gdyby nauka tych modlitw w języku łacińskim była zbyt trudna dla młodych uczniów, wówczas powinni nauczyć się jej we własnym języku. Wskazane byłoby, aby uczniowie w swych domach uczyli tych modlitw pozostałych domowników. Por. R. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795 roku*, Sandomierz 2006, s. 151; J. von den Driesch, J. Esterhues, *Geschichte der Erziehung und Bildung*, t. I, Paderborn 1960, s. 164–166.

87 Por. Z. Bielawski, *Nauka religii w szkołach ludowych i wydziałowych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 2 (1912) z. 3, s. 136.

88 Św. Izydor z Sewilli, *Sentencje*, 1, 21, 1, przekł. i oprac. T. Krynicka, Kraków 2012 (Źródła Myśli Teologicznej, 66). W podobnym duchu wypowiadał się także św. Ildefons z Toledo (607–667). W swoim komentarzu do *Credo* uznaje znajomość symbolu wiary, jak i *Pater noster* za warunek konieczny do zbawienia.

wyłoszone na zakończenie synodu w Akwizgranie w 802 roku można za Wojciechem Osialem uważać za:

katechetyczny program Karola Wielkiego, który wzywa do postępowania według nauki bożej [...], zachęca wszystkich do wiary w Boga Ojca, Syna Bożego Jezusa Chrystusa, Ducha Świętego oraz w Kościół Święty. Przywołuje poszczególne artykuły Symbolu Apostolskiego. Wzywa do nawrócenia i ufności w miłosierdzie Boże. Stwierdza, że w wierze katolickiej otrzymujemy zbawienie, o ile ją zachowamy i według niej będziemy postępować. Wzywa następnie do praktykowania miłości bliźniego, wzajemnego przebaczenia i uczynków miłosierdzia. Podaje zasady życia małżeńskiego według nauki Pisma Świętego⁸⁹.

Dzieło odnowy religijnej powinno dokonywać się poprzez formację katechetyczną. Mając to na uwadze, wydawano wiele zaleceń i dokumentów w formie kapitułarzy, które określały szczegółowo obowiązki i program katechetycznego nauczania przez duchownych.

Stworzono również program katechezy dla osób dorosłych przed chrztem. W odpowiedzi na zarządzenia Karola Wielkiego, Leidrade, arcybiskup Lyonu (+816), wystosował pismo *Liber de sacramento baptismi*, w którym mocno podkreślił tradycję nauczania symbolu wiary stwierdzając, że jest to ważny element w procesie przekazywania wiary. Podaje także wykaz artykułów wiary zawartych w Symbolu, które kandydat musiał znać na pamięć i wyrecytować podczas ceremonii chrztu. Szczegółowe omówienie tego programu zawierało m.in. opis symboliki poszczególnych znaków chrztu oraz sakramentu bierzmowania i eucharystii⁹⁰. W podobny sposób poucza Teodulf, biskup Orleanu (760–821). Szczegółowo objaśnia on Symbol i za pośrednictwem Magnusa, arcybiskupa Sens, udziela pouczeń, w jaki sposób ma on być wyjaśniany kandydatom do chrztu⁹¹. Natomiast Jesse, biskup Amiens, określa, jakie dokładnie treści powinny być przekazywane na poszczególnych etapach przygotowania do chrztu⁹².

89 W. Osiał, *Historia katechizmu...*, dz. cyt., s. 144.

90 Por. Leidrade, *Liber de sacramento baptismi ad Carolum Magnum Imperatorem*, w: J.P. Migne, *Patrologie cursus completus*, Series Latina, t. 99, Paris 1841–1864, s. 859–867.

91 Por. Teodulf, *De ordine baptismi ad Magnum Senonensem Liber*, w: J.P. Migne, *Patrologie cursus completus*, dz. cyt., t. 105, s. 227–228.

92 Por. Jesse, *Epistola de Baptismo*, w: J.P. Migne, *Patrologie cursus completus*, dz. cyt., t. 105, s. 781–796.

Kolejnym świadectwem pierwszych średniowiecznych programów katechetycznych jest dokument *Ordo de catechizandis rudibus*⁹³, nawiązujący do traktatu katechetycznego św. Augustyna. Dokument został zredagowany około 800 roku przez nieznanego autora i wiadome jest, że posłużył biskupowi Arno do ewangelizowania Awarów. Pismo składało się z czterech części. Pierwsza z nich zawiera ogólny opis wtajemniczenia w wiarę, połączony z uzasadnieniem konieczności pouczenia katechumenów. W drugiej znajdujemy szczegółowy program katechezy inicjacyjnej. Trzecia jest opisem poszczególnych elementów liturgii chrzcielnej, a ostatnia omawia pozostałe sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego⁹⁴. To dzieło o wielkim znaczeniu katechetycznym. Jest świadectwem kontynuacji programowego nauczania katechumenów w zakresie dogmatyki, tekstów biblijnych, moralności i liturgii.

W nauczaniu prawd wiary w dokumentach Kościoła po Soborze Laterańskim IV kładziono duży nacisk na nauczanie katechetyczne. Z uwagi na ograniczony dostęp do pisma, Sobór zwracał uwagę na jakość słowa głoszonego. W kanonie X zatytułowanym *De praedicatoribus instituendis* polecał, aby wyznaczyć zdolnych mężów, którzy po odpowiednim przygotowaniu pomagiliby kapłanom w głoszeniu kazań katechetycznych. Słowo mówione było najprostszym sposobem dotarcia z prawdą objawioną do szerokich mas. Dla ułatwienia posługi zostały przygotowane programy katechez wraz z konkretnymi treściami dopasowanymi do zaplanowanych wcześniej stopni formacji. Niektórzy biskupi sami opracowywali takie pomoce dla kapłanów i świeckich pomocników katechetycznych. Przykładem może być działalność biskupa Geoffroy'a Babiona z Bordeaux (1136–1158) czy Maurycego z Sully, biskupa Paryża⁹⁵. Podkreślano także katechetyczne walory pouczenia udzielanego podczas sakramentu pokuty. Niektóre synody diecezjalne szczegółowo określały zakres obowiązkowego materiału katechetycznego przeznaczonego do opanowania pamięciowego. Synod w Lambeth (1281) i synod w Lavaur (1368) wymieniają następujące modlitwy jako obowiązkowe do nauczenia się ich na pamięć: czternaście artykułów wiary, dziesięć przykazań Bożych, dwa ewangeliczne przykazania miłości, siedem uczynków miłosierdzia, siedem grzechów głównych, siedem cnót głównych, siedem sakramentów i błogosławieństwa⁹⁶.

93 Zob. Jesse, *Epistola de Baptismo*, w: J.P. Migne, *Patrologie cursus completus*, dz. cyt., t. 105, s. 785.

94 J.-P. Bouhot, *Alukin et le „De catechizandis rudibus” de Saint Augustin*, Paris 1980, s. 230–238 (Recherches Augustiniennes, 15).

95 Por. A. Vauchez, *Zwrot duszpasterski w Kościele na Zachodzie*, w: *Historia chrześcijaństwa*, t. 5: *Ekspansja Kościoła Rzymskiego 1054–1274*, red. J.-M. Mayer i in., red. wyd. pol. J. Kłoczowski, Warszawa 2001, s. 621.

96 *Concilium Lambethense* 1281, w: Mansi XXIV, s. 410.

Dość ważnym wydarzeniem był synod w Valladolid w Hiszpanii w 1322 roku. Zalecał on wszystkim proboszczom, aby nauczając modlitw, korzystali z łacińskich i narodowych wersji tekstowych. Przekazywane nauki miały obejmować: wszystkie artykuły wiary, dziesięć przykazań Bożych, sakramenty, grzechy i cnoty oraz dzieła miłosierdzia. Duchowni zobowiązani zostali do nauczania tych formuł modlitewnych w: Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zesłanie Ducha Świętego i Wniebowzięcie Matki Bożej oraz wszystkie niedziele Wielkiego Postu⁹⁷. Krótkie kompendium prawd wiary zawierały dokumenty synodalne z Toledo z 1323 i 1478 roku. Nauczanie miało odbywać się od trzeciej niedzieli Wielkiego Postu do niedzieli Męki Pańskiej. Pomocne w tym miały być teksty dziesięciu Bożych przykazań, Symbolu Apostolskiego i zestawienia siedmiu sakramentów oraz cnót i grzechów głównych⁹⁸. Wspomniane synody inspirowały wielu biskupów do zastosowania podobnych rozwiązań w ich diecezjach. Wykaz obowiązkowych modlitw w różnych Kościołach lokalnych był bardzo podobny. Postanowienia synodalne różniły się w akcentowaniu niektórych artykułów z *Credo* lub szczegółowością w omawianiu poszczególnych sakramentów. Postanowienia synodów z Lambeth i Lavaur były wzorcowe, zaś pozostałe zgromadzenia synodalne są historycznym dowodem na to, jak bardzo Kościołowi zależało na programowo planowanej katechezie w środowiskach lokalnych. I chociażby z tego powodu warto te synody wymienić. Były to: w Niemczech *Concilium Herbipolensis* (1453), *Synodus Pataviensis* (1470), *Synodus Tornacensis* (1481); we Francji synod w Angers (1220), Rouen (1237), Lodève (1252), Clermont (1268), Cahors i Rodez (1289), Autun (1299), Nantes (1355), Chartres (1355) czy Tours (1365). W Hiszpanii: od synodu w Coyanza (Orwiedo, 1050) po synod w Sewilli (1512). W Anglii: synod w Westminster (1200), statuty biskupa Stefana Langtona z Canterbury (1213), synod w Salisbury (1217–1219), statuty Roberta Grosseteste (ok. 1239), synod w Ely (1239–1256), Norwich (1240–1243) czy Worcester (1240). W Polsce, w okresie rozbicia dzielnicowego: synod we Wrocławiu (1248), konstytucje synodalne legata papieskiego Filipa z Fermo (1279) przeznaczone dla Kościoła w Polsce i na Węgrzech, statuty biskupa krakowskiego Nankera (1320) i statuty arcybiskupa gnieźnieńskiego Jakuba Świnki, uchwalone podczas synodu prowincjonalnego w Łęczycy (1285). Warto choć w części zacytować końcowy fragment tych ostatnich statutów:

97 *Concilium apud Vallemoleti* 1322, w: Mansi XXV, s. 698.

98 *Concilium Toletanum* 1478, w: Mansi XXXII, s. 385.

Postanawiamy także, aby wszyscy kapłani w czasie niedzielnej sumy odmówili Symbol, Modlitwę Pańską i Pozdrowienie anielskie, a po odśpiewaniu Symbolu niech, zamiast kazania, wykładają treść owych modlitw po polsku i zapowiedzą święta, przypadające w następnym tygodniu. Jeśli wśród duchownych byłoby biegli w komentowaniu Pisma św., to niech wykładają niedzielną Ewangelię, zachęcając wiernych do pełnienia dobrych uczynków i do unikania wad oraz do uczestniczenia w służbie Bożej, albo przynajmniej niech nakłaniają ich do zobaczenia Ciała Pańskiego [podczas Podniesienia]. W tym celu należy uderzyć w dzwony przed południem, aby wierni przybiegli do kościoła i w czasie Podniesienia modlili się za papieża, za stany duchowne, za królów i książąt, za wszystkich wiernych chrześcijan, o pokój, pomyślność kraju, o wszystkie potrzeby, za dobrodziejów i patronów, za żywych i za umarłych, spoczywających na cmentarzu przy kościele⁹⁹.

Postanowienia synodów i diecezjalne rytuały, zwłaszcza w zakresie formacji katechetycznej, zawierały w sobie strukturę programowego nauczania. I choć jedne przypominały raczej zbiór obowiązkowych modlitw, a inne konspekty kazań katechetycznych, to były też i takie, które miały strukturę programu i wyznaczały nowe standardy dla lokalnych duszpasterskich rozporządzeń.

2.2.3. Podręczniki i pierwsze katechizmy

Przekaz treści wiary dokonywał się w tym czasie głównie ustnie. Stopniowo jednak, między innymi wskutek sugestii synodów diecezjalnych, zaczęto opracowywać pisemne pomoce w formie podręczników życia chrześcijańskiego czy pierwszych katechizmów.

Na początku XII wieku wykształciły się trzy metody nauczania katechizmowego¹⁰⁰. Najbardziej znane były: *elucidaria* – przedstawiające najważniejsze prawdy wiary w formie dialogowej; *septenaria* – zawierające wykład wiary zbudowany na siedmioelementowym schemacie; *interrogatoria* – przygotowujące wiernych do rocznej spowiedzi, a także zawierające pouczenia o prawdach wiary i moralności.

*Elucidaria*¹⁰¹ stanowiły swego rodzaju kompendium doktryny chrześcijańskiej. Ladislao Csonka określa je mianem „prekursorów” katechizmów,

99 Kodeks dyplomatyczny Wielkopolski do roku 1444, t. I, Poznań 1877, s. 511.

100 Por. E. Mangenot, *Catéchisme*, w: *Dictionnaire de théologie catholique*, t. II, Paris 1905, s. 1899–1901.

101 Średniowieczne kompendia doktryny chrześcijańskiej, które były przeznaczone do nauczania prawd wiary (z języka łacińskiego: *elucido* – zapalam, objaśniam). Więcej na ten temat pisze: R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s.164–167.

zawierających ramowy program katechetyczny¹⁰². Najbardziej znanym przykładem tego typu podręcznika jest *Elucidarium sive dialogus de summa totius christianae theologiae*¹⁰³. Autorem był najprawdopodobniej Honoriusz z Autun (ok. 1080 – ok. 1150). Jego dzieło było wykorzystywane jako podręcznik do nauki prawd wiary chrześcijańskiej zarówno w kościele, jak i w środowisku szkolnym. Spotkał się on z pozytywnym odbiorem tak ze strony duchowieństwa, jak i adresatów: ludzi prostych, otwartych na podstawowe wiadomości religijne.

*Septenaria*¹⁰⁴ były szeroko rozpowszechnione w średniowieczu i miały duży wpływ nie tylko na inne dzieła katechetyczne, ale także na redakcję pierwszych katechizmów. Eugene Mangenot stwierdza, że w XIII wieku wszystkie katechizmy były inspirowane *septenariami*, które zgodnie z zamiarem ich autorów pełniły rolę podstawy programowej, zarysu struktury treściowej¹⁰⁵. Geneza tej metody sięga dzieła św. Augustyna *O kazaniu na Górze* (*De sermone Domini in Monte*). Autor, omawiając pierwsze siedem błogosławieństw, dokonuje zestawienia ich z siedmiorakim przejawem działania Ducha Świętego oraz siedmioma wezwaniami *Modlitwy Pańskiej*. Z tej metody korzystali, opracowując swoje katechetyczne dzieła, m.in. Jan z Salisbury (ok. 1115–1180) – przy *De septem septiens*, oraz Hugon od św. Wiktora (ok. 1096–1141), zwany „drugim św. Augustynem”¹⁰⁶ – w *De quinque septenis seu septenariis*.

Analizując literaturę katechetyczną okresu średniowiecza, można zauważyć stosowanie pewnych powtarzających się schematów. Szczególnie dwa dzieła wydają się podobne do siebie pod względem struktury i doskonale ilustrują średniowieczny schemat programowy nauczania katechetycznego. Są to: *De ecclesiastica disciplina* Hrabana Maura z 819 roku i *Manipulus curatorum* Guidona de Montrochera z 1333 roku. Oba dzieła zostały skonstruowane według poniższego schematu, stając się wzorem dla późniejszych katechizmów:

Quid credendum – W co należy wierzyć? (Wyznanie wiary),

Quid petendum – O co należy prosić? (*Ojcze nasz*),

Quid faciendum et fugiendum – Co należy czynić i czego należy unikać? (Przykazania Boże),

102 Por. L. Csonka, *Catéchisme*, w: *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, t. I, Torino 1958, s. 395.

103 Honoriusz z Autun, *Elucidarium sive dialogus de summa totius christianae theologiae*, w: J.P. Migne, *Patrologiae cursus completus*, dz. cyt., t. 172, s. 1109–1176.

104 Czyli wykład prawd wiary ułożonych według porządku liczby siedem (z języka łacińskiego: *septem*). Więcej na ten temat pisze: R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s.167–170.

105 Por. E. Mangenot, *Catéchisme*, art. cyt., s. 1900.

106 Benedykt XVI, *Hugon i Ryszard z Opactwa św. Wiktora*, w: Benedykt XVI, *Mistrzowie duchowi. Ojcowie i pisarze średniowiecza*, Poznań 2009, s. 71–75.

Quid sperandum – Czego należy oczekiwać? (Rzeczy ostateczne)¹⁰⁷.

Termin „katechizm” pojawił się po raz pierwszy najprawdopodobniej we Francji w 1327 roku w książce Jeana de Vignay *Le Miroir historial*, która była tłumaczeniem *Speculum historiale* z połowy XIII wieku, autorstwa dominikana Wincentego z Beauvais (ok. 1194–1264). Natomiast w tytule dzieła po raz pierwszy użyty został w *The Lay Folk's Catechism*, autorstwa arcybiskupa Yorku i prymasa Anglii kardynała Johna Thoresby'ego (zm. 1373)¹⁰⁸, przy czym pojęcie to ciągle jednak było utożsamiane z pouczeniem o wierze. Wspomniany katechizm adresowany był do duchowieństwa i zawierał dokładną analizę 14 artykułów *Credo*, dziesięciu Bożych przykazań i siedmiu sakramentów świętych. Wyjaśniał także, na czym mają polegać dzieła chrześcijańskiego miłosierdzia, zostały w nim również omówione cnoty boskie i ludzkie oraz główne grzechy człowieka. Ten schemat przedstawiania prawd wiary stanowił pewien wzór dla kolejnych powstających opracowań¹⁰⁹.

Podsumowując dotychczas przeprowadzone analizy, można stwierdzić, że nastąpił nowy etap w rozwoju programowego katechizowania. Średniowieczna zmiana koncepcji nauczania katechetycznego, wymuszona ekspansją doktryny chrześcijańskiej, skutkowałą transformacją katechumenatu w stronę katechezy rodzinnej. Jednak od samego początku te przeobrażenia były jeśli nie nadzorowane przez Kościół hierarchiczny, to przynajmniej wspierane przygotowaniem odpowiednich materiałów formacyjnych. Trzeba przyznać, że we wczesnym średniowieczu przekazywane treści katechetyczne były bardzo proste. Formuły i schematy zawarte w okólnikach katechetycznych wyznaczały minimum programowe w przekazach katechetycznych. Miały one jednak przy tym charakter rewolucyjny. Opracowania katechetyczne z późniejszych wieków były znacznie bardziej obszerne treściowo i bogatsze w rozwiązania metodyczne. Wiązało się to ze specyfiką środowiska adresatów – osób katechizowanych. W starożytności katecheza była skierowana do ludzi przygotowujących się do przyjęcia chrztu. W średniowieczu Kościół musiał wypracować dobrą ofertę katechizmową dla ludzi już ochrzczonych, którzy znali podstawy wiary chrześcijańskiej. Zatem

107 Por. E. Majcher, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 14–15; R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 72–73.

108 *The Lay Folks' Catechism or the english and latin versions of Archbishop Thoresby's Instruction for the People; together with a Wycliffite Adaptation of the same and the corresponding canons of the Council of Lambeth*. With Introduction, Notes, Glossary, and Index by T.F. Simmons and H.E. Nolloth, London 1901 (Early English Texts Society, Original Series, 118).

109 Przykładem mogą być następujące dzieła: J. Ch. Gerson, *Opus tripartitum de praeceptis decalogi, de confessione et de arte moriendi* (1404); P. de Veragüe, *Tratado de la doctrina* (1380); A. Pierozzi, *Compendium de doctrina christiana* (przed 1459); G. de Roy, *Doctrinal de sapience* (1388); D. Coeld, *Der Kerstenen Spiegel* (ok. 1480).

celem nauczania katechetycznego Kościoła w tej epoce była pochrzcielna formacja wierzących w zakresie pogłębienia wtajemniczenia, wychowania i nauczania chrześcijańskiego. Trzeba jednocześnie dodać, że to działanie Kościoła miało charakter coraz mniej spontaniczny, a zarazem coraz bardziej programowy. Można wskazać na kilka podstawowych cech średniowiecznych programów katechetycznych. Po pierwsze, działania w zakresie katechezy były wsparte i potwierdzone autorytetem ustawodawstwa cywilnego i kościelnego. Po raz pierwszy władza cywilna, np. w osobie Karola Wielkiego, określiła wzajemne kompetencje pomiędzy państwem a Kościołem w obszarze realizowania programu katechetycznego. Po raz pierwszy także, właśnie w średniowieczu, decyzją synodów diecezjalnych zostały wyznaczone bardzo konkretne ramy działań katechetycznych. Był to wyraźny sygnał ze strony hierarchii kościelnej, że jeśli działania katechetyczne mają być skuteczne i trafne, to ich program musi być dobrze zaplanowany. Można zatem wskazać na trzy płaszczyzny jej ukierunkowania. Po pierwsze, postanowienia synodów diecezjalnych podawały program konkretnych prawd wiary do przekazania katechizowanym. Często były one wzbogacone odpowiednimi komentarzami. Po drugie, na płaszczyźnie doktrynalno-moralnej synodalne postanowienia zawierały wykazy oraz wykłady formuł modlitw połączone z objaśnieniem prawd nauki katolickiej, których poznanie było obowiązkowe. Trzecią płaszczyznę stanowiły programy zawarte w podręcznikach życia chrześcijańskiego, które podawały prawdy z zakresu moralności chrześcijańskiej.

W programowym działaniu Kościoła w zakresie katechezy można zauważyć jeszcze jedną ważną tendencję. We wczesnym średniowieczu koncentrowało się ono na treściach doktrynalnych, natomiast w kontekście duszpasterskiej reformy zapoczątkowanej przez Sobór Laterański IV na początku XIII wieku myśl pastoralna Kościoła zaczęła się coraz bardziej koncentrować na etyce i moralności. Znalazło to swój wyraz w pierwszych podręcznikach i katechizmach.

Zauważyć można także rodzące się bogactwo rozwiązań metodycznych. Autorzy pierwszych książek katechetycznych często do poszczególnych programowo zaplanowanych treści dołączali propozycje mające na celu ułatwienie zrozumienia i zapamiętywania przedstawianych treści. Były to wszelkiego rodzaju dialogi prowadzone na wzór rozmowy ucznia z mistrzem, formy łacińskich – a później pisanych także w językach narodowych – tekstów rymowanych. Patrząc na rozwój metodyki programów katechetycznych, trzeba także dostrzec zapoczątkowane w XII wieku *septenaria* i *elucidaria*.

Jednak dopiero czasy nowożytne przyniosły nową propozycję w programowym nauczaniu katechezy, która na tyle mocno ugruntowała się w Kościele, że ciągle jest rozwijana i udoskonalana. Tym bardziej warto poznać jej początki.

2.3. Katecheza w czasach nowożytnych – era katechizmu

Epoka humanizmu była okresem, w którym nasiliło się zainteresowanie sprawami katechizacji. W historii tworzenia się programów katechetycznych jest to okres niezmiernie ważny. Powstawały wówczas szkoły nauki chrześcijańskiej. Sobór Laterański V i Sobór Trydencki wydały specjalne zarządzenia dotyczące między innymi programowej nauki religii. W średniowieczu obowiązek katechizowania dzieci spoczywał na rodzicach i duszpasterzach. Szkoły klasztorne, katedralne i parafialne przeznaczone były przeważnie dla kandydatów do stanu duchownego. Powstające programy nauczania katechetycznego, będące owocem postanowień licznych synodów diecezjalnych, koncentrowały się raczej na podstawach wiary i najważniejszych modlitwach. Nowy rozdział w pracach nad programami otwiera początek XVI wieku. W czasach nowożytnych funkcję programów katechetycznych zaczęły pełnić katechizmy. Ten nowy nurt reformy będzie się rozwijał i udoskalał.

2.3.1. Katechizmy Erazma z Rotterdamu

Epoka humanizmu, która nawiązywała do kultury starożytnej Grecji i Rzymu, pozostawiła swoje ślady także w historii katechezy. Ten rodzący się nurt społeczno-kulturowy znalazł swój wyraz w twórczości katechetycznej Erazma z Rotterdamu (1467–1536). Jako wielbiciel starożytności chrześcijańskiej i wybitny humanista przyczynił się on do wprowadzenia do studiów teologicznych metody opartej na studiowaniu Biblii i dzieł ojców Kościoła. Wśród wielu pism katechetycznych najważniejsze z punktu widzenia tej rozprawy są dwa katechizmy: *Christiani hominis institutum*¹¹⁰ i *Explanatio Symboli quod Apostolorum dicitur, Decalogi praeceptorum et Dominicae precatonis*¹¹¹. Pierwszy z nich powstał w okresie największego rozkwitu humanizmu (1512)

110 *Christiani hominis institutum*, w: *Desideri Erasmi Roterodami opera omnia*, t. V, red. J. Clericus, Leyden 1704, s. 1357–1359. Przedruk: Hildesheim 1962. Posługuję się wydaniem zawartym w: F. Cohrs, *Die evangelischen Katechismusversuche*, t. IV, Hildesheim 1978, s. 421–429.

111 *Explanatio Symboli quod Apostolorum dicitur, Decalogi praeceptorum et Dominicae precatonis*, w: *Desideri Erasmi Roterodami opera omnia*, t. V, dz. cyt., s. 1133–1196. Posługuję się wydaniem: Erasmo da Rotterdam, *Spiegazione del Credo*, red. U. Neri, Roma 2002, s. 18–212.

i został napisany heksametrem. Drugi, bardziej obszerny, mający formę pytań i odpowiedzi, powstał w czasie rozkwitu reformy protestanckiej (1533). Choć oba te dzieła pochodzą z różnych czasów, zawierają podobny materiał treściowy. Ideą przewodnią katechizmów Erazma z Rotterdamu jest teologia św. Pawła, oparta na filarach wiary i miłości, a zawarta w Liście do Galatów: „wiera, która działa przez miłość” (Ga 5, 6). Nauka wiary została przedstawiona w oparciu o Symbol Apostolski. Jej punktem centralnym jest Jezus Chrystus. Objasnienie Symbolu wiary zostało przedstawione poprzez kilkusetapową analizę zbawczego planu Boga względem człowieka: od dzieła stworzenia, przez grzech pierworodny, po odkupienie Chrystusa i zbawcze pośrednictwo Kościoła. Nauka o moralności jest przedstawiona w ścisłej łączności z wiarą i stanowi jej owoc. Zaletą obu katechizmów jest mocne osadzenie biblijne i patrystyczny wymiar przedstawianych prawd. Stanowi to o ich pozytywnym wkomponowaniu w nurt humanizmu, który „przyczynił się do powrotu do Biblii, co było jedną z tendencji epoki; położył akcent na wiarę głębszą, wewnętrzną, podważając jednocześnie znaczenie hierarchii, kultu świętych i ceremonii”¹¹². Słabą stroną tych katechizmów był brak odniesienia do aktualnego stanu rozwoju teologii i ograniczenie się do źródeł starożytnych. Programowo katechizmy Erazma stawiają w centrum doświadczenie wiary. Z punktu widzenia metodyki katechizmy były jasne i klarowne pod względem struktury, związane w treści i ukierunkowane na praktyczne wymiary wiary. Autor przekazał najważniejsze treści doktryny chrześcijańskiej, stosując zasady ograniczoności i hierarchii prawd objawionych, podkreślając różnice występujące pomiędzy treścią ważną i drugorzędą.

Wpływ myśli Erazma z Rotterdamu można zauważyć w powstających nowych katechizmach, między innymi autorstwa Georga Witzela (1501–1573), Juliusa Pfluga (1499–1564) czy św. Piotra Kanizjusza. Ten ostatni należał do grona przeciwników humanizmu, krytycznie odnosząc się do niektórych fragmentów katechizmów Erazma. Podobne stanowisko zajął Marcin Luter, wychodząc z propozycją katechizmów autorskich.

2.3.2. Katechizmy Marcina Lutra

Geneza katechizmów Marcina Lutra (1483–1546) sięga rodzących się tendencji reformatorskich w Kościele i w takim kontekście należy je rozpatrywać. Jacek Salij po lekturze tych tekstów nie ukrywał zaskoczenia, „że Lutra aż do

112 J. Delumeau, *Reformy chrześcijaństwa w XVI i XVII w.*, t. I: *Narodziny i rozwój reformy protestanckiej*, Warszawa 1986, s. 37.

takiego stopnia cechowała świadomość kosmologiczna, poczucie demiurga tworzącego nowy świat”¹¹³. Reformatorzy protestanccy dokonywali na szeroką skalę wizytacji kościelnych, w których brał udział także Marcin Luter. Dostrzegł on słaby stan religijności ludu, niski poziom znajomości podstawowych modlitw i prawd wiary oraz moralne ubóstwo wierzących. Taki obraz sytuacji i powizytacyjne wnioski skłoniły go do opracowania dwóch katechizmów, które miały stanowić podstawę programowego nauczania w reformowanych wspólnotach. W 1529 roku opublikował *Mały katechizm dla zwykłych proboszczów i kaznodziei*, zwany *Enchiridionem*, i *Duży katechizm*, zwany pierwotnie *Katechizmem niemieckim* (*Deutsch Catechismus*)¹¹⁴. We wstępie do *Małego katechizmu* Luter napisał:

Do ułożenia tego katechizmu, czyli nauki chrześcijańskiej, w zwięzłej, prostej, zwykłej formie zmusiła i skłoniła mnie krzycząca, rozpaczliwa potrzeba, z jaką się ostatnio spotkałem, gdy byłem również wizytatorem. Pożał się, Boże, jakiejże to nędzy się napatrzyłem. Prosty lud, szczególnie po wsiach, nie zna w ogóle nauki chrześcijańskiej, a wielu proboszczów, niestety, jest zupełnie niezdolnych i niezdolnych do nauczania. Niemniej wszyscy chcą być nazwani chrześcijanami, chrzczeni przystępować do Wieczerzy Świętej. A przecież nie umieją ani Ojczenasza, ani wyznania wiary lub dziesięciu przykazań; żyją sobie jak kochane zwierzątka i nierozumne świnki, a odkąd pojawiła się Ewangelia, nauczyli się znakomicie, po mistrzowsku nadużywać wszelkiej wolności [...]. O biskupi! Cóż odpowiecie kiedyś Chrystusowi, żeście tak haniebnie zaniedbali lud i ani przez chwilę nie wykonywali urzędu swego? Oby was ominęło nieszczęście! Nakazujecie sakrament pod jedną postacią i kładziecie nacisk na wasze ludzkie ustawy, a jednocześnie nie troszczycie się o to, czy lud umie *Ojcie nasz*, wyznanie wiary, dziesięcioro przykazań lub w ogóle ze Słowa Bożego. Ach, biada wam, biada na wieki!¹¹⁵.

113 Salij kontynuuje swoje rozważania, ukazując szerszy kontekst powstawania katechizmów Lutra: „Pod tym względem Reformacja nie odbiega od innych rewolucji. Bo każda rewolucja ma swoją mitologię, na którą składa się «totalne» potępienie starego porządku, powrót do «chaosu» poprzez zburzenie tego porządku i wreszcie budowa «całkowicie» nowego świata. Aż trzy słowa umieściłem w cudzysłowie, bo sens dosłowny zachowują one jedynie w symbolice i ideologii rewolucyjnej”, J. Salij, *Dwa katechizmy Marcina Lutra*, „Collectanea Theologica” 45 (1975) f. II, s. 2, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Collectanea_Theologica/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n2/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n2-s75-80/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n2-s75-80.pdf (dostęp: 8.02.2016).

114 M. Luter, *Mały katechizm*, w: M. Luter, *Mały katechizm. Duży katechizm*, Bielsko-Biała 2000, s. 22–43 (Biblioteka Kłasyki Ewangelickiej, 4), M. Luter, *Duży katechizm*, w: M. Luter, *Mały katechizm. Duży katechizm*, dz. cyt., s. 44–149.

115 M. Luter, *Mały katechizm*, dz. cyt. s. 22.

W obliczu tak zarysowanego kryzysu Luter widział konieczność stworzenia pomocy katechetycznej, która ułatwiłaby duchownym nauczanie. Pośrednimi adresatami jego *Małego katechizmu* były dzieci i młodzież, których religijna ignorancja często nie była zawiniona. Dlatego swoje dzieło bezpośrednio adresował do kleru:

Dlatego błagam was wszystkich na Boga, moi mili panowie i bracia, którzyście proboszczami lub kaznodziejami, abyście całym sercem oddali się swojemu urzędowi, zmiłowali się nad ludem powierzonym waszej pieczy i pomogli wszczepić ludziom katechizm, a szczególnie młodzieży. Ci zaś, którzy tego lepiej nie potrafią, niechaj się posłużą tym tekstem i formułami [...] ¹¹⁶.

Luter wzywał proboszczów do zakładania szkół i zachęcał do egzekwowania obowiązku szkolnego. Nauczanie prawd wiary w szkołach miało dokonywać się w oparciu o katechizmy, które pełniły rolę programów katechetycznych, wyznaczając zakres przekazu treściowego.

Układ katechizmów opiera się na triadzie: Dekalog, Symbol Apostolski, *Modlitwa Pańska*. Jeszcze podczas życia Marcina Lutra do kolejnych wydań *Małego katechizmu* dodawano kolejne części, rozbudowując pierwotną wersję o kolejne tzw. „tablice”: modlitwy stołowe, poranne i wieczorne, naukę o chrzcie i naukę o Wieczerzy Pańskiej. W ten sposób nawiązywano do średniowiecznej tradycji sporządzania tablic, które zawierały najważniejsze modlitwy i formuły nauki wiary. Katechizm ten został tak pomyślany, aby stanowił prosty i jasny wykład nauki wiary. Skonstruowany był na zasadzie pytań i odpowiedzi. Często występowały pytania sprawdzające, typu: co to znaczy? jak się to dzieje? Autorowi chodziło nie tylko o poprawne wymienianie z pamięci prawd wiary i recytację modlitw, ale o wiele bardziej o zrozumienie tego, co w wierze najważniejsze.

Duży katechizm stanowił pogłębienie i kontynuację nauczania zawartego w *Małym katechizmie*. Ideą przewodnią była analiza trzech kluczowych tematów: dziesięciu przykazań Bożych, wykładu wiary apostolskiej i *Modlitwy Pańskiej*. W średniowieczu ten trójczołowy schemat stanowił podstawę programowego nauczania Kościoła. W tym kontekście zatem propozycje Lutra nie były jego oryginalnym dziełem. Jednak cieszyły się one dużym zainteresowaniem nie tylko wśród wiernych, ale także wśród duchowieństwa. Powodem popularności była zarówno trwająca reforma protestancka, jak i język przekazu treści wiary, pomijający wywody i kwestie teologiczne,

116 M. Luter, *Mały katechizm*, dz. cyt. s. 22.

a uwzględniający sytuację i poziom słuchacza. Luter dobrze wiedział, że nie był pierwszy w pisaniu katechizmów. Dobrze znał wcześniejsze opracowania. Zdaniem Romana Murawskiego, Luter nie stworzył katechizmu, ale przyczynił się do spopularyzowania terminu „katechizm”, który oznaczał wykład nauki chrześcijańskiej, spisany i wydany w formie książkowej. Pisząc swoje dzieła „nie był w tym względzie [...] ani oryginalny, ani nowatorski. Nawiązał do istniejącej i utrwalonej od wieków w Kościele tradycji katechetycznej i wykorzystał ją skutecznie dla realizacji swych reformatorskich celów”¹¹⁷. Warto na koniec zwrócić uwagę na pedagogiczną rolę, jaką odegrały katechizmy Lutra. Podczas gdy nie był jeszcze ustalony obowiązek szkolny dla dzieci i młodzieży, to właśnie Marcin Luter włączył do nauczania religijnego dzieci ich rodziców. Swoje katechizmy adresował przede wszystkim do dorosłych, których zachęcał do nauczania dzieci. Propozycją takiego programowego nauczania miały być treści przygotowanych katechizmów.

2.3.3. Katechizmy św. Piotra Kanizjusza

Genezy katechizmów św. Piotra Kanizjusza należy poszukiwać w reakcji środowisk katolickich na rozwijającą się reformę protestancką. W obliczu sukcesu i popularności katechizmów Marcina Lutra Kościół musiał podjąć działania zmierzające do opracowania własnych katechizmów, które byłyby przeciwwagą dla protestanckiej działalności katechetycznej. Nie były to jedyne wyzwania, które stanęły przed autorami nowych programów katechetycznych. Szybki rozwój druku i piśmiennictwa naukowego otwierał nowe możliwości działalności apostolskiej. XVI-wieczne oficyny wydawnicze w dużej mierze przyczyniły się do zmian w szkolnictwie. Wpływały pozytywnie na aktywizację środowisk twórczych, skupiały wokół siebie autorów, doradców i krytyków. Stawały się swoistym forum wymiany myśli i coraz bardziej oddziaływały na społeczeństwo¹¹⁸. W drugiej połowie XVI wieku rynek książki był coraz bardziej opanowany przez oficyny zakonne, kierowane i finansowane przez macierzyste klasztory. Wyróżniały się zakłady jezuickie, prosperujące przy największych kolegiach. W tym czasie, właśnie w środowisku jezuickim, zostały zrehabilitowane trzy katechizmy, które aż po wiek XIX stanowiły wzór i punkt odniesienia dla innych. Mowa tu o dziełach św. Piotra Kanizjusza (Niemcy),

117 R. Murawski, *Geneza i rozwój katechizmu w Kościele katolickim*, w: *W co Kościół wierzy i z czego żyje*, red. T. Panuś, Kraków 2004, s. 167. Zob. także: R. Murawski, *Katechizmy Lutra*, w: *Słowo pojednania. Księga pamiątkowa z okazji siedemdziesiątych urodzin Księdza Michała Czajkowskiego*, red. J. Warzecha, Warszawa 2004, s. 356–358.

118 Por. B. Bieńkowska, H. Chamerska, *Tysiąc lat książki i bibliotek w Polsce*, Wrocław 1992, s. 18–40.

Edmunda Augera (Francja) i św. Roberta Bellarmina (Włochy). Wszyscy trzej autorzy byli wybitnymi przedstawicielami Towarzystwa Jezusowego. Ponieważ katechizmy Edmunda Augera były odpowiedzią na rozwijający się kalwinizm i rozpowszechniły się jedynie na terenie Francji, dlatego też nie będą tutaj omawiane. Niemniej jednak warto wspomnieć, że Auger był jednym z najbardziej znanych kaznodziejów francuskich¹¹⁹.

Św. Piotr Kanizjusz (1521–1597) tymczasem, jeszcze podczas trwania Soboru Trydenckiego, napisał trzy katechizmy, które bardzo szybko zyskały rozgłos. Pierwszy został napisany na polecenie przełożonych i cesarza austriackiego Ferdynanda I. Zwrócił się on do Uniwersytetu Wiedeńskiego i przełożonych Towarzystwa Jezusowego z prośbą o zredagowanie katechizmów: jednego dla studentów, a drugiego dla zwykłych wiernych. W ten sposób powstała *Summa doctrinae christianae*, czyli tzw. *Wielki katechizm* (1555). Dzieło to jest krótkim wykładem teologii. Kanizjusz starał się przedstawić w nim prawdy wiary w języku konkretnym, obrazowym i żywym. Pismo Święte nie było jedynie ilustracją, ale dogłębnie przenikało całą treść katechizmu. Przewodnią myślą była idea „mądrości i sprawiedliwości”, zaczerpnięta od św. Augustyna. Ona też wyznaczała wewnętrzną strukturę dzieła i stanowiła przeciwstawienie dla tezy Lutra: „wiera i wolność”. W roku 1556 Kanizjusz zredagował wyciąg z *Summy* dla dzieci i w ten sposób powstał *Minimus catechismus*, tzw. *Mały katechizm*. Dodatkowo umieszczone zostały w nim modlitwy oraz krótkie pouczenia – w charakterze pytań – o sakramencie pokuty i Eucharystii. W roku 1559 ukazał się jeszcze jeden katechizm Kanizjusza – *Parvus catechismus catholicorum*, nazywany *Średnim katechizmem*, który skierowany był do młodzieży ze szkół średnich. I tu zostały dołączone modlitwy dla młodzieży oraz przygotowanie do sakramentu pokuty i Eucharystii. Jak zauważa Benedykt XVI, jeszcze za życia Kanizjusza „ukazało się 200 wydań tego katechizmu! A potem kolejne setki, aż do XX wieku. W Niemczech jeszcze w pokoleniu mojego ojca ludzie mówili na katechizm po prostu: «Kanizjusz»: przez całe stulecia pełnił

119 Edmund Auger (1530–1591) był jednym z pierwszych jezuitów. Do Towarzystwa Jezusowego przyjął go sam św. Ignacy Loyola. Po święceniach kapłańskich w 1559 roku został wysłany do pracy na południu Francji. Tam przez liczne kazania walczył z szerzącym się kalwinizmem. Poprzez swoje aktywne katechetyczne i homiletyczne nauczanie przyczynił się do spowolnienia rozwoju kalwinizmu. W 1564 roku został prowincjałem w Akwitanii, w 1589 roku zaś opuścił Francję i udał się do Lombardii, gdzie zmarł w 1591 roku. Jest autorem tzw. *Dużego katechizmu* (*Grand Catéchisme*). Por. K. Gould, *Catholic Activism in South-West France, 1540–1570*, Burlington 2006, s. 82 (St Andrews Studies in Reformation History), oraz Dom Devienne, *Histoire de l'église de Bordeaux*, Bordeaux 1862, s. 95; F.J. Brand, *Die Katechismen des Edmundus Augerius S.J. in historischer, dogmatisch-moralischer und katechetischer Bearbeitung*, Freiburg 1917.

on rzeczywiście funkcję katechety, przez stulecia kształtował wiarę ludzi”¹²⁰. Wszystkie katechizmy Kanizjusza posiadają cechy wspólne, skupione wokół tej samej, wspomnianej już idei „mądrości i sprawiedliwości”. Na przykładzie *Katechizmu średniego* można ukazać strukturę dzieła. Treści programowe przekazywane są w sześciu głównych częściach:

- I – o wierze i *Składzie Apostolskim* (21 artykułów),
- II – o ufności i *Ojcie nasz* (16 artykułów),
- III – o miłości i *Dziesięciu przykazaniach Bożych* (26 artykułów),
- IV – o sakramentach świętych (17 artykułów),
- V – o chrześcijańskiej sprawiedliwości: o unikaniu grzechów (18 artykułów), o praktykowaniu chrześcijańskich cnót (13 artykułów), o darach Ducha Świętego, o błogosławieństwach, o radach ewangelicznych oraz o rzeczach ostatecznych (po 1 artykule),
- VI – o uzasadnieniu wiary (Symbol Nicejski i Atanazjański, wybór tekstów ze Starego i Nowego Testamentu, a także z ojców Kościoła).

Przejrzysta struktura podręczników Kanizjusza nie tylko wpłynęła na ich popularność, ale też stała się standardem i wyznacznikiem dla autorów opracowujących nowe katechizmy¹²¹.

2.3.4. Katechizm Soboru Trydenckiego

13 kwietnia 1546 roku, w czasie obrad soborowych, powstała myśl o zredagowaniu katechizmu dla młodzieży i dorosłych. Jednym z głównych promotorów tej sprawy był kardynał Hozjusz, biskup chełmiński i warmiński. Ze względu na długie przerwy w obradach dopiero w 1561 roku została powołana specjalna komisja w tej sprawie pod przewodnictwem kardynała Seripanda. Ponieważ komisji nie udało się uzgodnić schematów przedstawionych przez teologów hiszpańskich i francuskich, sobór powołał nową komisję złożoną przeważnie z dominikanów. Jednak opracowanie autorstwa tej komisji również nie uzyskało zatwierdzenia. Papież Pius IV powołał jeszcze jedną komisję pod przewodnictwem kardynała Karola Boromeusza, która miała dokończyć pracę i nadać katechizmowi ostateczną formę. Tekst katechizmu został opublikowany po zakończeniu soboru, w roku 1566, przez papieża Piusa V. Znany jest on

120 Benedykt XVI, *Święty Piotr Kanizjusz*, Rzym, Audienca generalna 9.02.2011, www.zyciezakonne.pl/dzialy/dokumenty/kosciol/6-benedykt-xvi/katechezy-srodowe-o-switych/ (dostęp: 8.02.2016). Katecheza została wygłoszona w języku włoskim, oryginalny tekst przemówienia: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/audiences/2011/documents/hf_ben-xvi_aud_20110209.html

121 Por. W. Osiał, *Historia katechizmu...*, dz. cyt., s. 263–278.

pod następującymi tytułami: *Catechismus ad parochos, Tridentinum*, najczęściej jednak spotykana jest nazwa *Catechismus Romanus* (*Katechizm rzymski*).

Struktura *Katechizmu rzymskiego* opierała się na czterech zasadniczych częściach:

- I – Wiara – Symbol Apostolski,
- II – Sakramenty święte – Łaska,
- III – Przykazania Boże,
- IV – Modlitwa – *Ojcze nasz*.

Tekst ten stał się pierwszym urzędowym katechizmem Kościoła katolickiego i wzorem dla następnych – nawet współczesnych – katechizmów¹²². Zawierał pozytywny wykład nauki katolickiej, nie wdając się w polemikę z innymi poglądami. Na brak szerszego rozpowszechnienia się tego katechizmu – oprócz tego, że był on zaadresowany do duszpasterzy – wpłynął zapewne fakt, że nie odpierał rodzących się wówczas błędnych nauk¹²³.

2.3.5. Katechizmy św. Roberta Bellarmina

Od czasu Soboru Trydenckiego katechezę zaczął cechować większy intelektualizm, moralizm i apologetyzm. Po tej linii poszły między innymi katechizmy św. Roberta Bellarmina (1542–1621). Jest on autorem dwóch katechizmów, z których pierwszy, *Dottrina cristiana breve perché si possa imparare a mente*, nazywany *Małym katechizmem* (1597), przeznaczony był dla dzieci. Drugi, *Dichiarazione più copiosa della Dottrina cristiana composta in forma di dialogo*, nazywany był *Dużym katechizmem* czy *Katechizmem większym* (1598). Podstawą struktury obu katechizmów były trzy cnoty teologiczne: wiara, nadzieja i miłość, a dzieliły się one na cztery części:

- I – Symbol wiary,
- II – Modlitwa Pańska,
- III – Przykazania Boże,
- IV – Sakramenty święte.

122 *Katechizm Kościoła katolickiego* z 1992 roku posiada tę samą strukturę. Do wartości i znaczenia *Katechizmu rzymskiego* nawiązał kardynał Józef Ratzinger podczas konferencji katechetycznych w Paryżu i Lyonie w 1983 roku. Zauważając kryzys katechezy, stwierdził, że właściwych i zarazem niezbędnych źródeł dla poprawnej formacji wiary należy poszukiwać właśnie w teologicznej i katechetycznej strukturze *Katechizmu rzymskiego*, por. J. Ratzinger, *Przekazywanie i źródła wiary*, w: *Powstanie i znaczenie Katechizmu Kościoła katolickiego w wypowiedziach Jana Pawła II i kardynała Josepha Ratzingera*, wprowadzenie, tłum. i oprac. J. Królikowski, Poznań 1997, s. 80–84.

123 Por. W. Osiał, *Historia katechizmu...*, dz. cyt., s. 294–295.

Najprawdopodobniej źródłami dla katechizmów Bellarmina były: katechizm Kanizjusza, *Katechizm rzymski*, czyli trydencki, i *Interrogatio* Castellino da Castello. Bellarmin stworzył nowy typ katechizmu o charakterze dogmatyczno-apologetycznym. Ten nowy standard programowego nauczania katechizmowego będzie obowiązywał do XX wieku. Formuły katechizmowe były zwarte i łatwe do wyuczenia się na pamięć. Autor był przekonany, że podstawą przyswajania wiedzy jest memoryzacja. Zasadniczą sprawą według niego jest to, aby dzieci i prości ludzie mogli wyuczyć się na pamięć określić i pewnych sformułowań. Bellarmin w swoich katechizmach wysunął na pierwsze miejsce element intelektualny. Chodziło mu o rozumowe przyswojenie prawd i zasad wiary, które należy wyznawać, a także o umiejętność odróżnienia ich od zasad niechrześcijańskich. Wydaje się, że ten znakomity jezuicki katecheta pragnął za pomocą rzeczy i wyobrażeń przedstawić treść pojęć teologicznych. Dlatego tak bardzo w swoich programach katechizmowych podkreślał zewnętrzny aspekt prawd wiary. Jego język teologiczny był mocno rozbudowany o formuły abstrakcyjne i techniczne. Twórca był przekonany, że najpierw należy nauczyć się formuł i pojęć, a ich zrozumienie przyjdzie później. Stąd często używał takich wyrazów, jak substancja, istota, osoba. Posługiwał się pojęciami, jakich nie było we wcześniejszych opracowaniach programów katechetycznych.

Katechizmy Bellarmina bardzo szybko rozpowszechniły się i zyskały światowy rozgłos. Przetłumaczono je na 58 języków, miały ponad 500 wydań. Były katechizmami najczęściej używanymi we wszystkich diecezjach Kościoła powszechnego, nawet na terenach misyjnych, ale szczególnie we Włoszech. Katechizmy te były jednocześnie ostatnimi tego typu tekstami o zasięgu ogólnosiwiatowym. Żaden z późniejszych katechizmów nie osiągnął takiego rozgłosu¹²⁴.

2.3.6. Programy katechetyczne w XVII i XVIII wieku

W okresie oświecenia, który obejmował w przybliżeniu część XVII i XVIII wiek, dokonały się istotne zmiany, które znacząco wpłynęły między innymi na katechezę. Pod wpływem ideologii oświecenia zmieniło się w poważnym stopniu rozumienie natury i celu katechezy. Z naturalistycznego rozumienia chrześcijaństwa wynikały konsekwencje co do treści przekazywanych przez katechezę; podstawą nauczania religijnego miała być religia naturalna. W konsekwencji wychowanie chrześcijańskie miało polegać na wprowadzaniu dzieci i młodzieży w zakres etyki naturalnej. Nauka religii to, według działaczy oświeceniowych, przede wszystkim nauka o moralności, a podstawowym

124 W. Osiał, *Historia katechizmu...*, dz. cyt., s. 314.

celem katechezy miało być pouczanie młodego chrześcijanina o jego obowiązkach religijno-moralnych. Obok tego naturalistyczno-moralizatorskiego ukierunkowania katecheza powinna posługiwać się metodą sokratyczną: uczeń powinien być tak prowadzony, aby obecne w jego umyśle pojęcia moralne i religijne przekładały się na praktykę życiową. Taki proces określano najwyższym stopniem kultury moralnej. Jednocześnie władze świeckie wydały rozporządzenia zmierzające do objęcia nauczaniem szkolnym wszystkie dzieci. W XVIII wieku katecheza stała się przedmiotem obowiązkowym w publicznej szkole państwowej. Kościół został pozbawiony patronatu nad szkolnictwem. Pociągnęło to za sobą negatywne skutki opisane wcześniej. Obok nich należy dostrzec także walory pozytywne. Korzyścią wynikającą z tych zmian było objęcie katechizacją wszystkich dzieci uczęszczających do szkoły. Dołączenie katechezy do porządku przedmiotów szkolnych usystematyzowało i unormowało przekaz wiary. Lekcja religii wpisywała się w całokształt szkolnego wychowania, harmonizując cały proces wychowawczy. Katecheza szkolna korzystała z rozwoju pedagogiki, dydaktyki i metodyki.

W takim kontekście należy odczytywać wysiłki dostosowania programów katechetycznych zawartych w katechizmach do zupełnie nowych okoliczności. Jednym z przykładów takiej akomodacji była propozycja *Katechizmu historycznego* autorstwa Claude'a Fleury'ego (1640–1723). W swoim dziele odwołuje się on do *De catechizandis rudibus* św. Augustyna. Katechizm Fleury'ego po raz pierwszy od czasów patrystycznych wykladał historię zbawienia. Był podzielony na trzy części: Wstęp, Historię świętą i Dogmaty wiary. Fleury wprowadził do programowego nauczania katechizmu metodę historyczną i progresywną. Przedstawiał pełną treść opowiadania biblijnego, które miało prowokować słuchaczy do stawiania pytań. Mieli oni być tak prowadzeni, aby sami mogli dać odpowiedź na stawiane pytania. Pomocą w tym miała być metoda progresywna. Zakładała ona korzystanie z dwóch katechizmów: małego i dużego, które zawierały zasadniczo te same treści, jednak w jednym z nich odpowiednio pogłębione i poszerzone. Metody i program *Katechizmu historycznego* nie zyskały jednak popularności z powodu ujawnionych pogłębiających się związków autora z jansenizmem i gallikanizmem. Kościół potępił ten katechizm, tak jak zostały potępione wspomniane herezje.

W poszukiwaniu nowych dróg adaptacji starych programów katechetycznych zawartych w dostępnych katechizmach szczególną rolę – nie tylko we Francji, gdzie się narodziły, ale także poza jej granicami – odegrały Szkoły Nauki Chrześcijańskiej. Niezależnie od wprowadzonego obowiązku szkolnego zrodził się pomysł na katechezę parafialną prowadzoną nowatorską metodą, zwaną sulpicjańską. Jej twórcą był proboszcz parafii St. Sulpice (św. Sulpicjusza)

w Paryżu, ks. Jacques Olier (1608–1657), założyciel Wspólnoty Kapłańskiej Sulpicianów i Seminarium St. Sulpice. Katecheza odbywała się raz w tygodniu i była adresowana głównie do dzieci, choć brali w niej udział także seminarzyści. Program katechezy obejmował recytację wyuczonych na pamięć formuł katechizmowych, wykład nowego materiału, homilię niedzielną i pieśni połączone z modlitwami. Zgodnie z programem katechetycznym opracowanym przez ks. Olierę napisany został katechizm oraz podręcznik prezentujący zasady teoretyczne metody sulpicjańskiej. Choć początkowo ten program katechetyczny zalecany był we wszystkich diecezjach francuskich, to ostatecznie nie zyskał on akceptacji duchownych¹²⁵.

Wychowankiem seminarium sulpicjańskiego był św. Jan de la Salle (1651–1719). Założył on zgromadzenie zakonne Braci Szkół Chrześcijańskich, które miało gromadzić nauczycieli szkół. Ideą św. Jana de la Salle, którą wprowadził do szkół lasaliańskich (prowadzonych przez braci szkolnych) było towarzyszenie uczniom przez braci-nauczycieli. W celu kształcenia braci do profesji nauczyciela zalecał, aby przygotowywali się w specjalnych kolegiach nie tylko słuchając wykładów, ale także przez konsultacje i udział w zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli. Zasadą św. Jana de la Salle było organiczne i systematyczne wprowadzanie nauczania religijnego do programu szkolnego, a także zakładanie seminariów nauczycielskich¹²⁶.

Kontynuację tych wysiłków, mających na celu dostosowanie nauczania katechetycznego do nowych warunków szkolnej rzeczywistości w XVIII wieku, da się zauważyć w pracy dwóch księży z Zakonu Kanoników Regularnych św. Augustyna. Pierwszy z nich, Johann Ignaz Felbiger (1724–1788), na polecenie króla Prus Fryderyka II zajął się reformą szkolnictwa ludowego na Śląsku, a na polecenie cesarzowej Marii Teresy – w całym państwie austriackim. Drugi, Benedykt Strauch (1724–1803), przyjaciel i najbliższy współpracownik Felbigera, przeprowadził reformę szkoły w Żaganiu. Obaj byli autorami *Rzyskokatolickiego katechizmu dla pierwszej, drugiej i trzeciej klasy*, który ukazał się w wersjach małej, średniej i dużej. Taki podział programowego nauczania wymuszony został przez system klasowy. Podział dzieci na klasy umożliwił wprowadzenie katechizmów stopniowo rozszerzanych. Dotychczas bowiem korzystano tylko z jednego katechizmu dla wszystkich poziomów nauczania. Obaj reformatorzy wprowadzili dodatkowo do programu nauczania historie biblijne. Najbardziej znaną pozycją, zredagowaną głównie przez Straucha, były *Kurze biblische Geschichte der Religion* (1769) oraz *Kern der biblischen*

125 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 91–93.

126 R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 93–95.

Geschichte des Alten und Neuen Testaments (1777). Choć katechizm nadal stanowił podstawę nauczania religii, to historia biblijna była często przedmiotem pomocniczym i dodatkowym. Poglądy Felbigera i Straucha dotyczące znaczenia i roli historii biblijnej w katechezie były jednoznaczne: prawdy wiary nie mogą być podawane w oderwaniu od historycznego materiału, jaki stanowią właśnie historie biblijne. To one dostarczają żywych i poruszających przykładów bohaterów biblijnych, którzy mogą być wzorami cnót moralnych¹²⁷.

Ten nowy model katechezy biblijnej wraz z podziałem na dwa odrębne przedmioty: nauczanie religii i nauczanie historii biblijnej, znalazł swoich kontynuatorów także poza Śląskiem.

Epoka oświecenia była wyzwaniem dla programowego nauczania religii w szkole. Przeniesienie katechezy do państwowych placówek szkolnych wymusiło nie tylko zmiany w nazewnictwie. Od końca XVIII wieku weszło w powszechne użycie określenie „nauka religii”, jako równorzędne dla katechezy. Konsekwencją zmian organizacyjnych była konieczność dostosowania wypracowanych i obowiązujących do tej pory programów nauczania zawartych w obowiązujących katechizmach. Wprawdzie starano się wprowadzić pewne metodyczne ulepszenia, na przykład dostosowując materiał katechetyczny do wieku uczniów, jednak bardzo odbiegało to od standardów wyznaczonych przez katechizmy Kanizjusza czy Bellarmina. Jasna i prosta struktura, pogładowość i przejrzystość, którą odznaczały się klasyczne katechizmy trydenckie, zostały zagubione na skutek nie do końca przemyślanych prób wprowadzania nowych i katechetycznie nieprzepracowanych treści.

Reforma szkolnictwa zwiastowała nadejście nieuchronnej reformy szkolnych programów nauczania religii.

2.4. Katecheza w czasach współczesnych

Dorobek katechetyczny ery katechizmu przyczynił się do opracowania wspomnianych programów katechetycznych w XVII i XVIII wieku. Następna epoka nadała zupełnie nowy ton działalności katechetycznej, która w coraz bardziej widoczny sposób zaczęła się różnicować w zależności od celów, potrzeb i organizacji katechezy. Znaczną dynamikę temu procesowi nadał II Sobór Watykański. Charakterystyczną jej cechą było poszukiwanie takiej treści i formy katechezy, które odpowiadałyby rozwojowi samoświadomości

127 R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 99–102.

Kościoła¹²⁸. Refleksja katechetyczna opracowana na podstawie dokumentów *Vaticanum II* znacznie różni się od tej przedsoborowej. Sobór przyczynił się zatem do powstania nowych koncepcji katechetycznych, które stały się źródłem opracowania programów katechetycznych. Należy tu wyróżnić następujące kierunki katechetyczne: dydaktyczny, pedagogiczny, kerygmaticzny, antropologiczny, biblijno-hermeneutyczny, polityczny, egzystencjalno-interpretacyjny, terapeutyczny, korelacyjny i integralny. Następowaly one jeden po drugim. Każdy z nich „diedziczył” coś po tych, które go poprzedziły, nie niszcząc nic z tego, co było wypracowane wcześniej. Kierunki katechetyczne zostały ukształtowane przez: specyficzne relacje osobowo–społeczne, które domagały się tożsamer, ale jednocześnie zróżnicowanej katechezy; procesy sekularyzacji i laicyzacji osłabiające wiarę i dynamikę życia chrześcijańskiego; w końcu poprzez coraz bardziej żywe i intensywne zaangażowanie laikatu w działalność ruchów i wspólnot religijnych oraz małych grup eklezjalnych.

2.4.1. Kierunek dydaktyczny

Na przełomie XIX i XX wieku rozwinął się – głównie na obszarach niemieckojęzycznych – ruch odnowy katechetycznej usiłujący polepszyć dotychczasowy sposób przekazywania wiary. Katecheza ukierunkowana intelektualistycznie, nastawiona głównie na przekaz wiedzy religijnej, posługująca się dedukcyjnym sposobem przekazu, została oceniona jako niewystarczająca. Gwałtownie rozprzestrzeniająca się dechrystianizacja i unowocześnianie metod nauczania w innych przedmiotach zdecydowało o stworzeniu i opracowaniu nowej metody przekazywania prawd wiary w warunkach szkolnych¹²⁹. Została opracowana tzw. metoda monachijska, która – korzystając z przemysłów świeckich metodyków: Johanna Friedricha Herbarta, Tuiskona Zillera, Wilhelma Reina i Ottona Willmanna – przyjęła ostatecznie kształt pięciu stopni formalnych, według których powinna przebiegać każda lekcja religii: wprowadzenie i zapowiedź tematu, pogląd, wyjaśnienie, synteza, zastosowanie¹³⁰. Sztandarowym przykładem katechizmu dydaktycznego był *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff nebst einem kurzen Abriss der Religionsgeschichte von Anbeginn den Welt bis*

128 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 21; M. Majewski, *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*, Kraków 1986, s. 6.

129 Por. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, „Ateneum Kapłańskie” 91 (1978), s. 49–70; J. Charytański, *Geneza współczesnego ruchu katechetycznego*, „Katecheta” 6 (1962), s. 3–11.

130 Por. A. Weber, *Die Münchener Katechetische Methode*, Kevelaer–München 1905, s. 130–153. Więcej na ten temat pisze T. Panuś, *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 113–126.

unsere Zeit. Für die Jugend sowohl als für Erwachsene (Regensburg 1847) Josepha Deharbe'a SJ (1800–1871). Katechizm ten zyskał niezwykłą popularność. Został przełożony na wiele języków świata, w tym między innymi na język chiński, i przyczynił się mocno do ugruntowania intelektualizmu w katechezie¹³¹. Do tej publikacji nawiązywały katechizmy ukazujące się w drugiej połowie XIX wieku na ziemiach polskich. Przykładem może być opracowanie wydane przez Edwarda Likowskiego¹³², Mariana Morawskiego SJ¹³³ czy Rocha Filochowskiego¹³⁴. Adaptacją metody monachijskiej na gruncie katechezy w Polsce było opracowanie ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956). Udoskonalono ono wspomnianą metodę w tym punkcie, w którym dochodziło do przedstawienia poglądu. Gadowski uważał, że z punktu widzenia dydaktyki proces nauczania powinien wychodzić od konkretnego do pojęcia ogólnego oraz od pojęcia ogólnego do praktycznego zastosowania w życiu. Ten wielopoglądowy aspekt wprowadzony przez polskiego teoretyka katechetyki zyskał na międzynarodowym kongresie katechetycznym w Wiedniu (1912) uznanie najwybitniejszych przedstawicieli metody monachijskiej, takich jak: Otton Willmann, Anton Weber i Heinrich Stieglitz. Owo udoskonalenie metody monachijskiej nazwano *Gadowskische Methode*, wskazując zarazem, iż metoda ta „charakteryzowała się tym, że bazowała nie na jednym, ale na wielu poglądach dydaktycznych”¹³⁵.

Realizacja nowych idei katechetycznych miała wpływ na pojawienie się nowego typu podręczników do nauki religii. Wilhelm i Johann Pichlerowie opracowali tak zwaną książeczkę religijną dla niższych klas szkoły podstawowej, później ukazał się katechizm dla wyższych klas szkoły podstawowej¹³⁶. W obu podręcznikach zastosowano formę jednostek tematycznych; w obu też punktem wyjścia były wydarzenia biblijne, dzięki którym dziecko miało się zapoznać z prawdą zbawczą i z pomocą nauczyciela religii sformułować wnioski praktyczne. Kierunek dydaktyczny w katechetyce był źródłem powstawania

131 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne w XX wieku*, dz. cyt., s. 26.

132 *Katechizm Rzymsko-Katolicki x. J. Deharbe TJ. dla młodzieży doroslejszej przełożony przez E. Likowskiego*, Przemyśl 1864; *Katechizm Rzymsko-Katolicki dla dzieci*, tłum. E. Likowski, wyd. 2, popr., Przemyśl 1866.

133 M. Morawski, *Katechizm większy dla szkół ludowych podług J. Deharbe*, Lwów 1888; M. Morawski, *Katechizm mniejszy dla szkół ludowych*, Lwów 1889.

134 R. Filochowski, *Krótki katechizm w celu przygotowania dzieci do pierwszej spowiedzi i Komunii św.*, Warszawa 1873.

135 T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne w XX wieku*, dz. cyt., s. 39.

136 Por. Z. Bielawski, *O metodzie ks. Pichlera*, „Gazeta Kościelna” 18 (1910), s. 165.

nowych programów nauczania religii. Ciągłe jednak były to pomysły o charakterze lokalnym¹³⁷.

2.4.2. Kierunek pedagogiczny

Od 1912 roku włączano do modelu monachijskiego katechezy tak zwaną zasadę szkoły pracy. W nauczaniu szkolnym idea ta pojawiła się pod wpływem Johna Deweya (1859–1952) i Georga Kerschensteinera (1854–1932). „Szkoła pracy” chciała prowadzić dziecko do zaznajamiania się z materiałem szkolnym przez włączenie do procesu dydaktycznego własnego działania dziecka, tak aby uczeń przez różnego rodzaju ćwiczenia był prowadzony do skuteczniejszego uczenia się. Bazowano na znanej już prawdzie, że najlepszym i najskuteczniejszym poznawaniem nowych treści jest uczenie się przez podejmowanie własnych działań. Treści i wartości najszybciej przyswaja sobie dziecko aktywne i twórcze. Na gruncie nauczania szkolnego prawda ta przyjęła nazwę zasady pedagogicznej. W metodyce katechetycznej pozwoliła ona na przełamanie postawy biernej recepcji. Nauczyciel religii stawał się bardziej przewodnikiem duchowym, którego celem było rozwiązać problemy katechizowanych. W drugiej połowie dwudziestolecia międzywojennego wypracowane osiągnięcia „szkoły pracy” połączono z pedagogiką przeżyciową. Katecheza skierowała swoje zainteresowanie na wewnątrz katechizowanego, które zostało niejako zaniedbane przez formalizm dydaktyczny. Dostrzeżono wychowawczą rolę liturgii, która coraz wyraźniej stawała się źródłem przeżyć religijnych.

Katechizacja, która w dalszym ciągu była realizowana w szkole, zaczęła zmieniać swój charakter. Z instytucji, w której przekazuje się pakiet informacji, stawała się środowiskiem wychowawczym. Kierunek pedagogiczny odsunął na drugi plan programy nauczania zawarte w katechizmach i skupił się przede wszystkim na wychowanku. Takie podejście w dłuższej perspektywie musiało się otworzyć bardziej na bazę treściową. Tę potrzebę wypełniły postulaty ruchu biblijnego i liturgicznego, który zaczął oddziaływać także na katechezę szkolną¹³⁸.

2.4.3. Kierunek kerygmaticzny

Od lat 30. XX wieku w środowisku katechetycznym narastała świadomość, że ruch odnowy jest tylko częścią tego, co powinno być zrobione, aby katecheza

137 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 40–41.

138 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 47–62.

była dostosowana do zmieniających się warunków życia społecznego i w nich uzyskiwała także właściwą skuteczność. Dzięki pracom historycznym z zakresu zagadnień liturgiczno-pastoralnych, prowadzonym przede wszystkim przez teologów Josefa Andreasa Jungmanna (1889–1975), profesora liturgiki i pedagogiki na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Innsbrucku, i Franza X. Arnolda (1898–1969), okazało się, że model monachijski bierze pod uwagę jedynie dydaktyczno-metodyczną stronę katechezy, gdy tymczasem trzeba rozpatrywać treść przekazywaną przez katechezę. Przełomowym momentem w rozwoju rodzącego się kierunku kerygmatycznego było ukazanie się pracy Jungmanna *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* ('Radosna Nowina i nasze przepowiadanie wiary', 1936). Autor wskazywał w niej na chrystocentryczną strukturę katechezy pierwszych wieków, odkrywał późniejsze przemiany w ujmowaniu treści i postulował kerygmatyczne ujmowanie treści katechizmowej. Katechetyka kerygmatyczna uznała, że dotychczasowe katechizmy, które streszczały teologię dogmatyczną, nie kształtowały postaw wiary, lecz tylko uczyły pojęć religijnych. Zaakcentowanie w katechizmach kerygmatycznych idei biblijnych i liturgicznych miało wpłynąć na postawę wiary katechizowanych. Dwa wzorcowe katechizmy tego kierunku, które pełniły rolę programów nauczania, to: katechizm francuski *Catéchisme à l'usage des diocèses de France* (Tours 1958) i katechizm niemiecki *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands* (Freiburg 1955), autorstwa Klemensa Tilmanna i Franza Schreibmayra.

Zadaniem katechezy kerygmatycznej było nawiązanie, podtrzymanie i pogłębienie więzi katechizowanego z Jezusem Chrystusem. Stąd tak mocny akcent kładziono na lekturę Pisma Świętego i przeżywanie liturgii. Takie podejście nie docierało jednak do osób obojętnych religijnie i niewierzących. Ten fakt stał się dla niektórych teoretyków katechezy inspiracją do głębszych poszukiwań nowych koncepcji w zakresie ujmowania zagadnień katechetycznych¹³⁹.

2.4.5. Kierunek antropologiczny

Początki katechezy antropologicznej sięgają pierwszej połowy lat 60. XX wieku, choć niektórzy doszukują się jej korzeni w renesansowym humanizmie i oświeceniu. Założenia metody antropologicznej wyrastały z tych samych przesłanek, które zrodziły Konstytucję duszpasterską o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, *Katechizm holenderski*, postanowienia Konferencji Episkopatu

139 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 63–81.

Ameryki Łacińskiej i twórczość katechetyczną Hubertusa Halbfasa. Wszystkie wymienione inicjatywy skupiały się wokół człowieka jako człowieka, jego życia, środowiska, codziennego doświadczenia, jego twórczości i relacji społecznych. Katecheza antropologiczna wychodzi od konkretnego człowieka, licząc się z jego rozwojem psychofizycznym, środowiskiem społeczno-kulturowym i osobistym doświadczeniem religijnym. Jej zadaniem było ukształtowanie w człowieku chrześcijańskiej postawy, otwartej na problemy świata. Schemat strukturalny był bardzo prosty i odwoływał się do ewangelicznej rewizji życia: widzieć – osądzić – działać. Sztandarowym przykładem katechetycznego programu nauczania stanowiącego realizację metody antropologicznej był *Katechizm holenderski*. Na polecenie holenderskiego episkopatu Peter Schoonenberg i Edward Schillebeeckx (1914–2009) opracowali katechizm dla dorosłych *De Nieuwe Katechismus – Geloofsverkundiging voor volwassenen* (Antwerpen 1966, *Nowy katechizm – Głoszenie wiary dla dorosłych*). Składał się on z pięciu części i omawiał kolejno: zagadnienia ludzkiej egzystencji, powszechność religii, pośrednictwo zbawcze Jezusa Chrystusa, dzieje Kościoła i zagadnienia eschatologiczne. Jego konstrukcja odbiegała od dotychczasowych propozycji katechetycznych. Przedstawiane pytania otwarte prowokowały do udzielania obszernych odpowiedzi, nieograniczających się do krótkich sformułowań. Taki wzorzec katechetyczny stawiał katechetę w roli bardziej świadka i przyjaciela niż nauczyciela.

Kierunek antropologiczny w programowym nauczaniu katechezy zaznaczył się jako cenne i nowe spojrzenie na istotę, treść i formę przekazu katechetycznego. Zwrócił uwagę na człowieka jako podmiot katechezy. Wśród krytyków obudził zarzut niebezpieczeństwa naturalizmu, otwierając w ten sposób drogę do dalszych poszukiwań i prac nad skutecznością procesów katechetycznych¹⁴⁰.

2.4.6. Kierunek integralny

W oparciu o dokumenty nauczania Kościoła i polskie doświadczenie katechetyczne wykształcił się na gruncie katechezy kierunek integralny. Za twórcę tej koncepcji uznaje się Mieczysława Majewskiego (1928–1999), kapłana i wybitnego katechetyka lubelskiego¹⁴¹. Kierunek ów zapoczątkował książką

140 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 83–94.

141 S. Kulpaczyński, *Ks. Profesor M. Majewski – jego posługa polskiej katechezie (1928–1999)*, „Katecheta” 9 (1999), s. 4. Autor opracowania opisuje dorobek naukowy Mieczysława Majewskiego, który stanowią m.in.: 25 napisanych książek, 9 książek zredagowanych, 10 pozycji naukowych, stanowiących materiały pomocnicze do katechezy młodzieży; pod jego opieką napisano 61 doktoratów i 208 magisteriów.

Propozycja katechezy integralnej (Łódź 1978), a następnie rozwijał go w dalszych naukowych opracowaniach katechetycznych¹⁴². Inspiracją dla Majewskiego był poświęcony katechezie Synod Biskupów z 1977 roku, w którym uczestniczył wspomniany katechetyk.

Katecheza integralna nawiązuje do katechezy korelacji, która zespala Objawienie Boże i doświadczenie człowieka. Rozwija także zasady teologiczne – wierność Bogu i człowiekowi, psychologiczne – dyferencji i integracji, pedagogiczne – interakcji i komunikacji, oraz dydaktyczne – koncentracji i korelacji. Podstawowym źródłem tej koncepcji jest Kościół i świat, dla których punktem stycznym jest wiara. Podmiotem katechezy integralnej jest Trójca Święta i Kościół, który tworzą wszyscy wierzący, zarówno duszpasterze, jak i wierni. Zwraca się uwagę zarówno na treści wynikające z nauczania Kościoła, doświadczeń uczniów i przemian społeczno-kulturowych, jak i na strategię nauczania i wychowania w wierze. Kluczowe w tej koncepcji są podstawowe wymiary katechezy: biblijny, ekumeniczny, liturgiczny, eschatologiczny, moralny i egzystencjalny. Współcześni teoretycy katechezy te wymiary zawarte w koncepcji katechezy integralnej uzupełniają o wymiar egzystencjalny¹⁴³. Koncepcja łączy w sobie wiele metod katechetycznych. Dzięki nim pogłębia i wzmacnia jedność i skuteczność oddziaływania katechetycznego.

Treść programu nauczania w koncepcji katechezy integralnej stanowią: teologia, kerygmat zaczerpnięty z Pisma Świętego, kultura, historia zbawienia oraz życie ludzkie rozważane w duchu ewangelii¹⁴⁴. Katecheza powinna być mocno związana z doświadczeniem religijnym oraz świadectwem wiary. Spotkanie osób i wspólnot objętych katechezą powinno być zarazem spotkaniem z Chrystusem i w Chrystusie, bo tylko w jedności z Nim i w łączności z Kościołem mogą w pełni rozwijać się: prawda, miłość i ofiara¹⁴⁵.

Model katechezy integralnej służy jako schemat i punkt wyjścia do opracowywania współczesnych programów nauczania religii¹⁴⁶.

Podsumowując rozważania dotyczące kształtu katechezy w Kościele na przestrzeni wieków, da się zauważyć podobieństwa, jakie zachodzą pomiędzy

142 M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, Kraków 1995; M. Majewski, *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków 1995; M. Majewski, *Podstawowe wymiary katechezy*, Kraków 1991; M. Majewski, *Katecheza integralna w szkole*, „Katecheta” 6 (1992), s. 65–72; M. Majewski, *Integralna katecheza*, EK VII, kol. 335–336.

143 Zdaniem Anny Zellmy w dotychczasowych analizach „brakuje nowego namysłu nad egzystencjalnym wymiarem nauczania religii”, zob. A. Zellma, *Egzystencjalny wymiar nauczania religii w świetle nowych dokumentów programowych*, art. cyt., s. 333.

144 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 163.

145 Por. M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, dz. cyt., s. 130.

146 Zob. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 161–164.

rozwojem edukacji w świecie oraz sposobami przekazywania prawd katechetycznych. Zarówno te pierwsze, jak i drugie podlegają nieustannym przeobrażeniom. Jeśli słuszne jest stwierdzenie Piotra Tomasika, iż „formy wyrażania wiary w jakiś sposób reprezentują kulturę i umysłowość danej epoki”¹⁴⁷, to przeobrażenia, jakim podlega przekaz orędzia wiary, są między innymi zapisem stopnia zapotrzebowania i akceptacji prawd objawionych.

* * *

Podjęte powyżej analizy pozwalają na wyciągnięcie kilku istotnych wniosków:

1. Przy poszukiwaniu struktur pierwszych programów katechetycznych wyraźnie ujawnia się rozwój źródeł przekazu. Początkowo, na etapie katechezy apostołskiej, podstawą przekazu katechetycznego były Dzieje i Listy Apostolskie. To te księgi objawione stanowiły program katechetyczny, którego podstawowym elementem, zwłaszcza w katechezie chrzcielnej, stał się Symbol Apostolski.

2. Stopniowo, głównie za sprawą św. Augustyna (*De catechizandis rudibus*), do Symbolu wiary będącego programem katechezy dołączono kolejny element programowy: *Modlitwę Pańską*.

3. W epoce średniowiecza znaczącą rolę w procesie kształtowania się programów katechetycznych odegrały synody diecezjalne i prowincjalne, które pełniły rolę jurysdykcyjną, określając na danym terenie formy i treści przekazu katechetycznego. Oprócz Symbolu wiary i *Modlitwy Pańskiej* katecheza omawiała także *Credo*. Decyzje synodalne opierały się na postanowieniach Soboru Laterańskiego IV, a nauczanie odbywało się głównie w powstających szkołach parafialnych, katedralnych i klasztornych.

4. Epoka nowożytna to w procesie kształtowania się programów katechetycznych przede wszystkim era katechizmu, który był spisaną formą programu katechetycznego. *Doctrina christiana* obejmowała następujące treści: Symbol wiary, *Modlitwę Pańską*, Dekalog i sakramenty święte.

5. Przemiany renesansowe nie osłabiły znacząco nauczania religii, chociaż przyczyniły się do zmiany charakteru pedagogiki. Programy nauczania religii zostały rozszerzone o zagadnienia moralne.

6. W czasie odnowy katechetycznej, zapoczątkowanej na przełomie XIX i XX wieku, wykształciły się główne kierunki katechetyczne. Reprezentanci każdego z nich wnieśli propozycje głównych idei, na których podstawie zaczęto opracowywać programy katechetyczne.

147 P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 233.

Kierunek dydaktyczny poszukiwał odpowiedzi na pytanie: jak nauczać?, i jako odpowiedź zaproponował pięć stopni formalnych. Metoda ta, zwana monachijską, stała się podstawą do tworzenia programów katechetycznych według nowych standardów (na gruncie polskim udoskonalonych przez Walentego Gadowskiego). Treścią katechezy było streszczenie teologii w następującym układzie: Pismo Święte, historia Kościoła, liturgika, dogmatyka i etyka.

Kierunek pedagogiczny uporządkował proces kształcenia. Nauczanie stało się przedmiotem dydaktyki, wychowanie pedagogiki, natomiast wychowanie religijno-moralne – katechetyki. Jeśli chodzi o treści i strukturę programów katechetycznych, to pozostały one niezmienione. Materiał treściowy dalej opierał się na teologii. Katecheza uległa zmianie na poziomie formy przekazu. Zaczęto zwracać uwagę bardziej na kształtowanie woli niż na rozwój intelektualny uczniów. Programy nauczania promowały umiejętność rozwijania wartości religijno-moralnych u uczniów i posługiwania się nimi.

Programy katechetyczne, które były tworzone przez zwolenników kierunku kerygmatycznego, opierały się w głównej mierze na lekturze Pisma Świętego i przeżywaniu liturgii. Często inspiracją do ich tworzenia były opracowania naukowe tworzone przez członków ruchu odnowy biblijnej i liturgicznej.

Treścią katechezy antropologicznej stało się doświadczenie ludzkie i kultura oraz orędzie przekazywane przez Boga w Chrystusie. Skoro celem katechezy jest w pełni rozwinięty człowiek wierzący, to jej główną funkcją będzie interpretacja jego problemów egzystencjalnych w świetle Objawienia Bożego i nauki Kościoła.

Natomiast kierunek integralny mocno wiązał doświadczenie religijne ze świadectwem wiary wychowanków. Programy katechetyczne były oparte na teologii, Piśmie Świętym, kulturze, historii zbawienia oraz doświadczeniu życia ludzkiego wyjaśnianego w świetle Ewangelii i nauczania Kościoła.

Rozdział III

Polska edukacja i katecheza w poszukiwaniu swojego kształtu

W kontekście zmian i rozwoju, jaki dokonał się w obrębie edukacji i katechezy w Europie, znaczące miejsce zajmują pedagodzy, edukatorzy i katechetycy polscy. Wraz z utworzeniem pierwszej metropolii w Gnieźnie w 1000 roku rozpoczyna się historia polskiej edukacji, tak mocno związanej z nauczaniem kościelnym, że – zwłaszcza w jej pierwszych wiekach – wręcz niemożliwej do oddzielenia. Sieć szkół parafialnych i katedralnych oraz pierwsze polskie programy nauczania stały się zaczątkiem systemowej organizacji szkolnictwa. Akademia Krakowska i jej wkład w szkolenie kadry nauczycielskiej, świeckiej i duchownej, oraz Komisja Edukacji Narodowej to podstawowe środowiska, które miały wpływ na ogólny kształt polskiej edukacji i katechezy. Rozwój idei szkolnictwa, a zwłaszcza szkolnictwa kościelnego, w czasach nowożytnych został poddany weryfikacji i próbie podczas wojen oraz w okresie PRL-u. Zmiana ustroju w Polsce, przemiany społeczno-polityczne, kulturowe, rozwój społeczeństwa informacyjnego oraz wiele innych czynników nieustannie oddziaływały i nadal oddziałuje na oświatę i katechezę.

3.1. Polska edukacja i katecheza w średniowieczu

W nauczaniu religijnym świeckich Kościoła łacińskiego w epoce średniowiecza istniał wyraźny rozdział pomiędzy nauczaniem katechetycznym („per modum exhortationis”), a tym realizowanym poprzez kaznodziejstwo („per modum praedicationis”). W okresie misyjnym (966–1000), jak i później nauczanie opierało się na zarządzeniach epoki karolińskiej. Dopiero rozwój Akademii

Krakowskiej pomógł w usystematyzowaniu programowego nauczania w zakresie szkolnictwa katedralnego i parafialnego, coraz częściej adresowanego nie tylko do duchowieństwa, ale także do młodzieży świeckiej z miast i wsi¹.

3.1.1. Organizacja szkolnictwa katedralnego i parafialnego

Początki szkolnictwa w Polsce sięgają roku 965, kiedy to księżniczka czeska Dąbrowka przybyła na dwór księcia polskiego Mieszka I wraz z grupą duchownych – pierwszych edukatorów². Rozwój idei szkolnictwa na ziemiach polskich wiąże się z utworzeniem biskupstwa i powstaniem pierwszej metropolii w Gnieźnie w 1000 roku. Erygowano wtedy także biskupstwa w Krakowie, Wrocławiu i Kołobrzegu. Jak zauważa Jerzy Wolny, „pierwsi napływający później duchowni z Czech i obszarów cesarstwa (Bawaria, Saksonia, Lotaryngia) w nauczaniu misyjnym, jak i pomisyjnym realizowali program nauczania powstały w głównych zarysach w okresie karolińskim”³. Centralnym tematem tego programu był Skład Apostolski i *Pater noster* oraz inne artykuły zawarte w dokumencie Karola Wielkiego *Admonitio generalis* z 789 roku. Nauczanie religijne tego okresu było oparte głównie na tradycjach patrystycznych, często sprowadzało się do omówienia Symbolu Apostolskiego i *Pater noster* oraz dogmatu o Trójcy Świętej. Etap misyjny, trwający od 966 do 1000 roku, miał charakter raczej organizacyjny. Z tego czasu zachowało się niewiele świadectw, które mogłyby wskazywać na realizację zorganizowanych form nauczania. Jedynym źródłem, które przybliży ten temat, są *Żywoty* św. Wojciecha i *Żywot Pięciu Braci Męczenników* autorstwa św. Brunona z Kwerfurtu i Jana Kanapariusza. Autorzy żywotów tak formułują mowy św. Wojciecha do Prusów, że da się w nich wyróżnić zasadnicze elementy katechezy apostolskiej: oznajmienie o Bogu, wyrzeczenie się bałwochwalstwa, ukazanie drogi życia, wezwanie do uznania Boga i przyjęcia chrztu jako warunków koniecznych do odpuszczenia grzechów i otrzymania szczęścia wiecznego⁴.

Pierwsze polskie szkoły zaczęły powstawać głównie przy istniejących kapitułach katedralnych, których w XIII wieku było już siedem: gnieźnieńska, krakowska, wrocławska, poznańska, kamieńska, włocławska i płocka.

1 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, Warszawa 2015, s. 303.

2 Por. Galli Anonymi, *Cronica et gesta ducum sive principum Polonorum*, w: *Kronika polska*, przeł. R. Grodecki, przejrzał, wstępem i przypisami opatrzył M. Plezia, Wrocław 1965, s. 18.

3 J. Wolny, *Z dziejów katechezy*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. I: *Średniowiecze*, red. M. Rechowicz, Lublin 1974, s. 151.

4 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 297–299.

Edukacyjnym wsparciem dla tych ośrodków były kapituły kolegiackie. Przed XIII wiekiem było ich dziewiętnaście. W okresie od XIII do XVI wieku powstało 35 nowych kapituł kolegiackich. Jednak największe zasługi w rozwoju szkolnictwa państwa polskiego w jego początkowej fazie organizacyjnej posiadają Gniezno, Kraków i Płock. W późniejszych latach nastąpiło dalsze wzmocnienie sieci biskupstw, w ramach której powstawały parafie. Do tej bazy rodzącej się struktury oświatowej należy zaliczyć także nowe klasztory: benedyktynów, cystersów, dominikanów i franciszkanów. Trudno w pierwszych dwóch stuleciach doszukiwać się w Polsce organizacyjnych form szkolnictwa na wzór szkół parafialnych, klasztornych czy katedralnych, które istniały już w zachodniej Europie. Jednak w 1110 roku przy katedrze na Wawelu została założona biblioteka, która miała służyć nowo powstałej szkole katedralnej. Intensywny rozwój tego typu szkół zaczęto obserwować w XIII i XIV wieku, a także w okresie rozbicia dzielnicowego (1138–1320). W tym czasie miało miejsce uniezależnienie się Kościoła od władzy książęcej. Pod koniec XV wieku było już 16 szkół katedralnych, 30 szkół kolegiackich i około 600 parafialnych. Zachętą do rozbudowy sieci szkół parafialnych na terenie Polski były postanowienia Soboru Laterańskiego IV z 1215 roku. Duszpasterstwo, które w epoce karolińskiej miało charakter raczej pasywny i statyczny, zaczęło bardziej koncentrować się na człowieku i jego konkretnych potrzebach, także edukacyjnych. Zmiany socjologiczne i kulturowe wymagały nowych metod w duszpasterskiej aktywności kleru. Chociaż pastoralne postulaty Soboru Laterańskiego sprowadzały się do dwóch: kształcenie duchowieństwa i rozwój praktyki sakramentu pokuty jako głównego elementu w reformie życia chrześcijańskiego, to jednak były one bodźcem do działań na szerszym polu duszpasterskim. Synody diecezjalne w Polsce postulowały tworzenie szkół parafialnych nie tylko w miastach, ale także na wsiach. Apelowano do odpowiedzialnych za prowadzenie tych szkół, aby powierzali stanowiska nauczycielskie osobom znającym język ojczysty, mieszczaństwo bowiem w dużej mierze było pochodzenia niemieckiego. Program szkół parafialnych był ograniczony do *trivium*. Szkoły katedralne, które przygotowywały kler, pracowały w oparciu o *quadrivium*. Te ostatnie wraz ze szkołami klasztorными taką rolę pełniły do XVI wieku, kiedy to zaczęły powstawać seminaria duchowne. Wprowadzenie soborowych dekretów pastoralnych w Kościele polskim wiązało się z ustabilizowaniem się sieci parafialnej, określeniem zakresu kompetencji szkół parafialnych i stanowiska plebana⁵.

5 Por. W. Wójcik, „Prawa parafialne” według polskiego ustawodawstwa partykularnego do 1564 r., „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 3 (1957) z. 2, s. 153–225.

Przyjmuje się, że pierwszy program nauczania parafialnego pochodził z konstytucji synodalnych legata papieskiego Filipa z Fermo, ogłoszonych dla Kościoła w Polsce i na Węgrzech w 1279 roku⁶. W trzeciej części konstytucji legat określił tematy, które miały być realizowane w nauczaniu parafialnym. Polecał on wyjaśniać wiernym tajemnicę Trójcy Świętej, siedem sakramentów, siedemdobrych uczynków, które sprzeciwiają się siedmiu grzechom głównym. Prawodawca chciał, aby szczegółowo objaśniać artykuły Symbolu Apostolskiego, a wśród nich: wcielenie Jezusa Chrystusa, mękę Pańską i zmartwychwstanie, wniebowstąpienie i zesłanie Ducha Świętego, oraz wyjaśnić znaczenie sakramentu pokuty i bierzmowania. Biskup krakowski Nanker, wzorując się na zaleceniach Jakuba Leodyjskiego, legata papieskiego z synodu wrocławskiego (1248 rok), w statutach z 1320 roku zalecał dodatkową katechezę w czasie niedzielnej sumy. Miała ona dotyczyć Symbolu, *Pater noster* i *Ave Maria*. Opracowania służące do programowego objaśniania powyższych zagadnień teologicznych zawarte były w przepisywanych komentarzach i małych sumach spowiedniczych. Jak notuje Wolny, „taka literatura musiała istnieć, znajdujemy ją w okresie późniejszym (XV w.) w rękopisach pochodzących od kleru parafialnego.”⁷

3.1.2. Wkład Akademii Krakowskiej w programowe nauczanie religii

Do pogłębienia nauczania parafialnego tak pod względem literackim, piśmienniczym, jak i teologicznym, doszło za przyczyną ufundowanej przez króla Kazimierza Wielkiego w 1364 roku Akademii Krakowskiej⁸. To właśnie w działalności uniwersyteckiej należy doszukiwać się początków pierwszych programów nauczania religii na terenach Królestwa Polskiego. W programie studiów wydziału *artium* Akademii, obok filozofii teoretycznej, swoje zasłużone miejsce miała filozofia praktyczna. W toku studiów teologicznych prowadzone

6 Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 307–308, oraz przytoczone przez niego komentarze Z.A. Kliszko i J. Wolnego.

7 J. Wolny, *Z dziejów katechezy*, art. cyt., s. 194.

8 Była to pierwsza wyższa uczelnia uniwersytecka – *Studium Generale* (studium generalne) – która składała się z trzech wydziałów: prawa kanonicznego i cywilnego, medycyny i sztuk wyzwolonych (bez wydziału teologicznego). Po śmierci króla Kazimierza Wielkiego uczelnia podupadła i przestała realizować swe założenia. Ponowne jej uruchomienie, wraz z rozszerzeniem działalności na cztery wydziały, z wydziałem teologicznym włącznie, zostało zrealizowane dzięki królowej Jadwidze i królowi Władysławowi Jagielle. W 1397 roku papież Bonifacy IX wydał bullę, która zezwalała na utworzenie wydziału teologicznego. Dzięki temu Akademia Krakowska stała się uniwersytetem w pełnym tego słowa znaczeniu. Oficjalne otwarcie nastąpiło już po śmierci królowej Jadwigi, w 1400 roku. Zob. M. Markowski, *Dzieje Wydziału Teologii Uniwersytetu Krakowskiego w latach 1397–1525*, Kraków 1996.

były wykłady uniwersyteckie z zakresu programu nauczania religijnego. Wśród wykładowców poruszających taką problematykę na pierwszym miejscu należy wymienić Franciszka z Brzegu (ok. 1370 – po 1432), który na Uniwersytecie w Pradze uzyskał tytuł bakałarza i od ok. 1404 roku prowadził wykłady na wydziale *artium* Akademii Krakowskiej. Po tym, jak przestał pełnić funkcję dziekana tego wydziału, Franciszek podjął wykłady o siedmiu grzechach głównych, odpustach, wykladał także obszerny traktat o dziesięciu przykazaniach⁹. Równolegle, najprawdopodobniej na wydziale prawa, prowadzony był wykład o Dekalogu. Jego autorem był Mikołaj Wigandi (ok. 1355 – ok. 1414), któremu przypisuje się również niewielki traktat o obowiązkach kapłańskich *Stella clericorum* oraz wykład o odpustach. Do tej listy wykładowców omawiających aspekty programu nauczania religijnego należy zaliczyć także Leonarda z Rusi (?) oraz magistra Szymona de Browbork (?), któremu przypisuje się wykład sumy Bartłomieja z Pizy (*Summa Pisana*).

Akademia Krakowska przyczyniła się znacząco do rozwinięcia programowego nauczania religijnego. Wykłady w tym zakresie prowadzone na wydziałach: *artium*, prawa i teologii, a także dorobek piśmienniczy¹⁰ polskich teologów w dziedzinie nauczania religijnego są świadectwem, że we wczesnym średniowieczu w Polsce proces edukacji odbywał się nie tylko w strukturach parafialnych, ale także przez nauczanie świeckich na poziomie uniwersyteckim.

Nauczanie we wczesnym średniowieczu, które bazowało na programie karolińskim, za główny cel stawiało sobie przekazanie zasadniczych pouczeń o wierze i podstawach moralności chrześcijańskiej. Do czasu odnowienia Uniwersytetu Krakowskiego, zauważa się rozwój sieci szkół parafialnych, które przyczyniły się znacząco do edukacji religijnej świeckich z miast i wsi. Był to między innymi rezultat wprowadzania zaleceń soborowych przez synody diecezjalne. Zaczęły się wykształcać nowe formy duszpasterstwa, jak duszpasterstwo penitencjalne, które wpłynęło na rozwój piśmiennictwa teologicznego. Zaplecze naukowe stworzyła kadra profesorska odnowionej Akademii Krakowskiej, a zwłaszcza dwóch jej wydziałów: teologii i prawa. Generalnie duszpasterstwo w danym kraju było prowadzone albo w kierunku prawnym, albo z nachyleniem teologicznym – w zależności od tego, która z tych dyscyplin uzyskiwała przewagę. W Polsce szkoły katedralne przyjęły bardziej prawny profil nauczania

9 Por. M. Markowski, *Spis osób dopuszczonych do wykładów i do katedry na wydziale teologii Uniwersytetu Krakowskiego w XV w.*, Warszawa 1965, 4, s. 127–275 (Materiały i Studia Zakładu Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej, Seria A), za: J. Wolny, *Z dziejów katechezy*, art. cyt., s. 197, przyp. 4.

10 Omówienie dorobku piśmienniczego polskich teologów w zakresie programu nauczania religijnego podaje: J. Wolny, *Z dziejów katechezy*, art. cyt., s. 198–203.

religijnego. Dowodem na to są wspomniane wcześniej program nauczania religijnego Filipa z Fermo oraz pierwsze polskie synodyki biskupa Nankera, pełniące rolę kompendiów pastoralnych, posiadających charakter prawny. Dzięki działalności teologów ustalony został zakres nauczania religijnego (Dekalog, grzechy główne, spowiedź), rozwinęło się piśmiennictwo teologiczne docierające do bibliotek parafialnych oraz kleru parafialnego. Wszystkie te czynniki oddziaływały na teologiczne nauczanie w szkołach parafialnych. Jednak „złoty wiek kultury polskiej”, także w dziedzinie edukacji religijnej, miał dopiero nadejść.

3.2. Polska edukacja i katecheza w czasach nowożytnych

Powstałe w średniowieczu szkoły prezbiterialne, episkopalne czy też klasztorne miały pomóc duchowieństwu w dobrym przygotowaniu się do pełnionych posług. Nie jest prawdą twierdzenie, że te typy szkół zastąpiły szkołę antyczną. W epoce odrodzenia oferta edukacyjna zostaje rozszerzona także na środowiska młodzieży świeckiej. Coraz bardziej rozwija się idea szkolnictwa odwołująca się do antycznych ideałów oraz szkolnictwo kościelne.

3.2.1. Rozwój idei szkolnictwa

„Złoty wiek kultury polskiej” – to najczęstsze określenie tego, co dokonało się w Polsce w okresie renesansu w XVI wieku. W 1519 roku została założona w Poznaniu szkoła humanistyczna ufundowana przez biskupa poznańskiego Jana Lubrańskiego. Nazywana była później Akademią Jana Lubrańskiego. Stała się ona w pewnym sensie konkurencją dla Akademii Krakowskiej. Choć jej świetność nie trwała długo, to była to szkoła średnia, która oferowała teologię na wyższym poziomie. W czasie pięcioletniej nauki uczniowie opanowywali gramatykę łacińską i grecką oraz zasady wymowy łacińskiej¹¹.

Polska myśl pedagogiczna okresu odrodzenia posiadała wybitnych przedstawicieli, którzy w znaczący sposób wpłynęli na losy edukacji. Do najwybitniejszych należeli: Andrzej Frycz Modrzewski, Szymon Marycjusz, Erazm Glicznier Skrzetuski, Sebastian Petrycy czy Mikołaj Rej. Poglądy polskich humanistów prezentują ich dzieła. Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572) odbywał studia na Uniwersytecie Krakowskim, w Wittenberdze, Norymberdze,

11 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2010, s. 62.

Bazyli i Paryżu. W swoim dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* (pełne wydanie w roku 1554) w dwóch księgach zawarł swoją refleksję pedagogiczną – o szkole oraz o Kościele. Prezentował stanowisko, które można określić jako podporządkowanie zarówno szkoły, jak i Kościoła autorytetowi państwa. Poglądy Modrzewskiego wyrastały z jego dążenia do stworzenia państwa doskonałego, które byłoby rządzone przez najmądrzych. Tym samym nawiązywał on do utopijnej wizji filozofii Platona. Korzystając z dorobku humanistów zachodnich, przejął od Juana Luisa Vivesa (1492–1540) koncepcję trzech typów wychowania: wychowanie domowe, szkolne i dworskie. Szkoła w jego wyobrażeniu miała być tworzona, administrowana i opłacana przez państwo. W rzeczywistości miała stanowić tylko ogniwo projektowanej reformy życia społecznego. Proponowany przez Frycza program kształcenia był dość ogólny, ale zdradzał tendencję do indywidualizacji w procesie wychowania i kształcenia. Zakładał odnowioną gramatykę, retorykę, dialektykę oraz te dziedziny wiedzy, które odpowiadały predyspozycjom ucznia¹².

Jedynym polskim autorem, na którego powoływał się Modrzewski, był Szymon Marycjusz (Kociołek, po otrzymaniu szlachectwa – Czystochlebski, 1516–1574). To spod jego pióra wyszedł pierwszy polski traktat pedagogiczny. W dziele *O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* (*De scholis seu academiis libri duo*, 1551) postulował praktykę nauczania, która była zaprzeczeniem dotychczasowej, proponowanej w scholastycznych akademiach¹³. Marycjusz chciał, aby studiowano dzieła (np. Demostenesa, Cyserona) w całości (zamiast w wyborze fragmentów), przechodząc od ogólnego wyłożenia głównych idei, do szczegółowej analizy prezentowanych zagadnień. Był zwolennikiem profesjonalizacji i specjalizacji studiów. Zarzucał nauczycielom nieuctwo i brak kompetencji, które miały polegać na tym, że nauczali tego, czego sami nie znali i nie rozumieli. W procesie kształcenia mistrz – nauczyciel miał uprawiać trzy rodzaje ćwiczeń: *disputatio* (dyskusja, badanie), *declamatio* (głośne przemawianie oratorskie) i *stilus* (ćwiczenia pisemne). Według Modrzewskiego nauczanie programowe miało odbywać się w porządku postępującym: najpierw należało zapoznać się z jedną dziedziną, a po jej opanowaniu przejść do kolejnych (czyli dialektyki i retoryki).

Z kolei pierwszą polskojęzyczną rozprawę pedagogiczną o wychowaniu dzieci: *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dolożną wyczerpnąć mogą, teraz nowo uczynione i z pilnością wyrobione* (1558), opracował Erazm Gliczner Skrzetuski

12 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 63.

13 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 62.

(1535–1603). Opierając się na Biblii i dziełach starożytnych, krytykował wychowanie dworskie i indywidualne, a zalecał wychowanie szkolne. Bardziej cenił wychowanie publiczne niż prywatne. Jego zdaniem tylko nauczyciel zdolny, sumienny i wykształcony może skutecznie wychowywać i kształcić.

Podobne wymagania stawiał ubiegającym się o pracę nauczyciela inny wybitny przedstawiciel polskiej myśli pedagogicznej, Sebastian Petrycy (1554–1626). Nauczyciel według niego powinien być stateczny, moralny i mądry. Relacje z wychowankiem miały się opierać na dobrym przykładzie, napominaniu, a w sytuacjach konfliktowych nawet na groźbie i karaniu. Stosunek nauczyciela do ucznia miał być przede wszystkim serdeczny i opiekuńczy. Petrycy wiele uwagi poświęcił wychowaniu i kształceniu dziewcząt, co zupełnie nie mieściło się w pedagogicznych koncepcjach Erazma Glicznera Skrzetuskiego¹⁴.

Historycy wychowania większą wagę niż do stanowiska Frycza Modrzewskiego, Marycjusza, Petrycego czy Glicznera Skrzetuskiego przywiązywali do twórczości Mikołaja Reja (1505–1569). Jednak według niektórych współczesnych badaczy teorii wychowania i kształcenia Rej „niewiele nowego, jeśli w ogóle cokolwiek, wniósł do historii myśli pedagogicznej”¹⁵. Niemniej warto zwrócić uwagę na pragmatyzm wychowawczy, którym charakteryzował się ten wielki poeta doby odrodzenia. Rej – jako człowiek nieuprawiający nauki i raczej jej niechętny – w przeciwieństwie do innych humanistów utrzymywał, że nie kształcenie, ale wychowanie decyduje o wartości człowieka. Podobnie jak Erazm Gliczner Skrzetuski był zwolennikiem możliwie krótkiej edukacji szkolnej. Popierał samokształcenie i edukację permanentną, opartą na odpowiednio dobranej lekturze filozoficznej, etycznej i historycznej.

W poglądach Modrzewskiego, Marycjusza, Glicznera czy Petrycego można odnaleźć początki polskiej koncepcji ideału wychowania oraz stanu nauczycielskiego. Za Łukaszem Kurdybachą można wskazać na cztery składniki tego ideału, który powstawał w czasie tworzenia się polskojęzycznej kultury narodowej:

- wychowanie religijne,
- wychowanie moralne,
- wychowanie patriotyczne,
- wychowanie humanistyczne¹⁶.

14 Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwowski, Gdańsk 2006, t. I, s. 50–52.

15 S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 52.

16 Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, Warszawa 1976, t. 1, s. 38–41.

Te cztery wyznaczniki, które miały świadczyć o dynamice rozwoju edukacji w Polsce w czasach nowożytnych, znalazły swoje integralne ujęcie w pedagogicznej propozycji Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670). Jako dysydent był on zmuszony do opuszczenia rodzinnych Czech i poszukiwania nowego środowiska otwartego na realizację działalności oświatowej. Pedagog i duchowy przywódca braci czeskich wybrał Polskę i jako jej „ambasador” jeździł do Holandii, Anglii, Szwecji czy na Węgry, propagując idee, które zmieniły nowożytną myśl pedagogiczną. W poszukiwaniu kształtu edukacji współczesny Kartezjuszowi Komeński¹⁷ tworzył pedagogikę nowożytną, która była zorientowana naturalistycznie i jednocześnie spirytualistycznie. Główne dzieła: *Drzwi języków otworzone* (1631), *Świat zmysłowy w obrazach* (1658), *Wielka dydaktyka* (1657), *Pampedia* (ok. 1650), były prezentacją poglądów autora. Idea natury miała wyrażać doskonałość świata stworzonego. Zawierał się w niej pewien dynamizm, który był źródłem nowoczesnej idei postrzegania człowieka jako twórcy nowej rzeczywistości. Choć Komeński miał w swoim dorobku wiele dzieł religijnych, potrafił dystansować się do nich i upatrywać konstytutywnych cechy człowieka jedynie w porządku natury¹⁸. W poglądach Komeńskiego można wyróżnić dwa podstawowe przesłania: wątek dydaktyczny (organizacyjno-metodyczny) i pansoficzny (teoretyczno-filozoficzny). Według niego tworzenie jakichkolwiek programów dydaktycznych powinno opierać się na uprzednim określeniu relacji pomiędzy człowiekiem a otaczającym go światem. Dopiero potem można formułować programy edukacyjne umożliwiające zdobywanie wiedzy uniwersalnej, która przekracza ograniczenia czasoprzestrzenne, narodowe czy wyznaniowe. Badacz popierał stanowisko arystotelesowsko-stoickie twierdząc, że człowiek jest czystą, niezapisaną kartą, a życie to proces nieustannego uczenia się. Dlatego też w swojej *Pampedii* pisał o ośmiu szkołach: szkole narodzin, dzieciństwa, chłopiństwa, wieku dojrzewania, wieku młodzieńczego, wieku męskiego, starości i śmierci. Na poziomie założeń filozoficzno-teologicznych twierdził, że człowiek, aby w pełni ukształtować swoje człowieczeństwo, powinien poznać całość natury. Konsekwencją tego był pogląd, iż kształcić powinni się wszyscy i we wszystkim. Zasadnicza koncepcja edukacji programowej miała być rozwijana wokół trzech haseł: edukacja demokratyczna, edukacja całościowa i edukacja encyklopedyczna. Metodą służącą całościowemu uchwyceniu poznania miała być metoda

17 Komeński po śmierci Kartezjusza, którego spotkał osobiście, napisał i ogłosił anonimowo rozprawkę krytykującą jego filozofię. To niewielkiej objętości dzieło spotkało się z krytyką współczesnych badaczy spuścizny Komeńskiego.

18 Por. A. Danysz, *Komeński Jan Amos*, w: *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1904, t. VI, s. 242.

synkretyczna stanowiąca dopełnienie metody indukcyjnej i dedukcyjnej, polegającej na wzajemnym porównywaniu ze sobą określonych całości czy części w ramach danej całości. Teoretycy kształcenia szkolnego w tym sposobie myślenia widzą antecedencję nowoczesnej dydaktyki¹⁹. Według Komeńskiego edukację wyznaczają trzy podstawowe czynniki: szkoła – podręcznik – nauczyciel. Jan Amos Komeński był postacią niepowtarzalną. Potrafił łączyć wątki średniowieczne, religijne, z nowożytnymi realistycznymi i świeckimi. Stworzył podstawy nowoczesnej szkoły, choć nie wprowadził formalnych zmian do schematycznego podziału etapów kształcenia na okresy sześcioletnie. Jego dorobek i spuścizna pedagogiczna przez wiele lat wyznaczały drogi zmian w oświacie.

Niecałe sto lat później, w 1765 roku, powstała w Warszawie pierwsza całkowicie świecka szkoła ufundowana przez Stanisława Augusta Poniatowskiego. Nosiła nazwę Akademii Szlacheckiej Korpusu Kadetów, a potocznie była nazywana Szkołą Rycerską. Początkowo miała charakter typowo wojskowy, program obejmował m.in. inżynierię wojskową. Jednak później poszerzyła swoją ofertę edukacyjną o kierunek prawniczy z rozbudowanym programem nauczania przyrody, astronomii, matematyki, fizyki, języka polskiego i języków nowożytnych. Szkoła miała charakter świecki, szybko stała się kuźnią nowych talentów przywódczych²⁰.

Jednak zasadniczym przełomem w polskiej oświacie było utworzenie Komisji Edukacji Narodowej (KEN) oraz trudny czas rozbiorów Polski. Był to sprawdzian z realizacji celów wychowawczych i patriotycznych, jakie postawiła sobie polska edukacja.

Bezpośrednią przyczyną powołania do życia nowej instytucji państwowej była kasata zakonu jezuitów. Kanclerz Andrzej Zamoyski domagał się poddania szkolnictwa pod nadzór władzy państwowej. W dniu 14 października 1773 roku na sejmie delegacyjnym, który zatwierdził pierwszy rozbiór Polski, uchwalono powołanie Komisji Edukacji Narodowej jako najwyższego organu sprawującego zwierzchnictwo nad szkolnictwem w Polsce. W ten sposób pod kuratelą władz państwowych znalazły się wszystkie szkoły średnie, parafialne, uniwersytety i szkoły jezuickie²¹. Jak zaznacza Stefan Możdżeń, KEN stała się pierwszym w Europie ministerstwem edukacji, które zostało powołane przez parlament i przed nim odpowiedzialne, a Polska wysunęła się na czoło państw europejskich,

19 Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 59.

20 Szkołę Rycerską, czyli Korpus Kadetów w Warszawie ukończyli m.in. Tadeusz Kościuszko i Julian Ursyn Niemcewicz. Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej do 1795*, Warszawa 1987, s. 195–202.

21 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 67.

tworząc nowoczesny system szkolnictwa²². W roku 1775 powołano Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, którego zadaniem było przygotowanie odpowiednich podręczników. Szkolnictwo zaczęło nabierać charakteru bardziej narodowego. Nauka języka polskiego stała się podstawą i obowiązkiem we wszystkich klasach, język łaciński zaś pozostał jako jeden z języków obcych. Programy szkolne, mające po raz pierwszy formę ustawy, zostały opublikowane przez KEN w 1783 roku. Główny nacisk kładziono na praktyczną użyteczność nauczanych przedmiotów. Mottem autorów programów stała się idea odrodzenia narodu i państwa. Wprowadzono nowe przedmioty: historię narodową, naukę moralną, prawo i higienę. W grupie nauk moralno-prawnych na uprzywilejowanym miejscu znalazła się religia, która miała być nauczana przez trzy lata w szkole i cztery lata w kościele. Wizytatorzy państwowi na podstawie wydanej instrukcji mieli obowiązek sprawdzania i dopilnowania, aby religia była nauczana w ustalonym wymiarze godzin²³. Szkoły parafialne podlegały wizytacjom dokonywanym przez biskupów lub ich delegatów. Przedmiotem takiej wizytacji był „zazwyczaj całokształt życia szkoły, a więc istnienie, uposażenie, nauczyciel, uczniowie, czas, kiedy odbywało się nauczanie, warunki oraz wyniki nauczania”²⁴. Wizytacje pokazywały, przed jakimi wyzwaniami stało nauczanie parafialne. Konieczność jednolitego programowego nauczania i pełniejsze zaangażowanie uczących to częste wnioski z dokonywanych wizytacji. Przykładowym zapisem jest notatka ks. Hugona Kołłątaja:

Co zaś gorszego, że nawet katechizmy, ta najprostsza nauka wiary, nie były jednakże; sposób ich dawania tyle był przykry i niemiły ludowi, że bardzo rzadko gdzie chciano się go uczyć, rzadziej jeszcze można było co z tej nauki pojąć, a w każdej parafii szła ta nauka, jak się plebanowi podobało. Człowiek, przeszedłszy z jednej parafii do drugiej, postrzegał, że nic prawie nie umiał dla odmienności i dziwactw w uczeniu²⁵.

Od początku istnienia szkoły parafialne podlegały ustawodawstwu kościelnemu. Jednak KEN zdecydowała się na poddanie ich także nadzorowi państwowemu. Opracowano przy tym program nauczania na poziomie szkolnictwa parafialnego, głównie na potrzeby stanu chłopskiego. Program ograniczał się

22 Por. S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Kielce 2005, s. 389–390.

23 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 68.

24 M.M. Grzybowski, *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku w świetle wizytacji kościelnych (1764–1830)*, Płock 1987, s. 12.

25 H. Kołłątaj, *Pamiętnik o stanie duchowieństwa katolickiego polskiego i innych wyznań w połowie XVIII wieku*, Poznań 1840, s. 39.

do nauki pisania, czytania, religii, wiadomości z zakresu rolnictwa i hodowli, ogrodnictwa oraz elementów miernictwa. Autor tego programu Grzegorz Piramowicz napisał także poradnik metodyczny dla nauczycieli. Podobny program opracowano dla szkół średnich. Był on skoncentrowany wokół dwóch linii tematycznych: nauk matematyczno-przyrodniczych i nauki moralnej połączonej z historią Polski. W związku z reorganizacją systemu oświaty w rozbiorowej Polsce szkolnictwo parafialne zaczęło przechodzić kryzys. Od czasu powstania KEN liczba szkół parafialnych zaczęła się systematycznie zmniejszać. W diecezji wileńskiej w ciągu 14 lat liczba szkół parafialnych spadła z 330 w 1777 roku do zaledwie 10 w roku 1791²⁶.

Pomimo trudnych okoliczności związanych z rozbiorami główne idee Komisji Edukacji Narodowej odegrały ważną rolę w kształtowaniu nowego oblicza oświaty polskiej, a także w życiu i kulturze naszego narodu w kolejnych wiekach. Należy podkreślić, że KEN przypisywała nauce religii i moralności duże znaczenie, przyczyniając się w ten sposób do kształtowania świadomego obywatela, co w obliczu utraconej niepodległości Polski było sprawą fundamentalną.

W okresie rozbiorów szkolnictwo na ziemiach polskich znalazło się pod znacznym wpływem zaborców. Dążono jednak do tego, aby utrzymać wysoką jakość oświaty, a także nie pozbawić jej wymiaru narodowego. Oświata i szkolnictwo polskie na terenie zaboru rosyjskiego nadzorowane było przez kuratorium Wileńskiego Okręgu Szkolnego. Głównym ogniskiem życia naukowego szybko stała się Akademia Wileńska. W 1797 roku wznowiła ona działalność pod nazwą Szkoła Główna Wileńska, a w roku 1803 została przekształcona w Uniwersytet²⁷. Zgodnie z podjętymi uchwałami władze rosyjskie wyznaczyły zadania naukowe dla Uniwersytetu Wileńskiego. Był on, kontynuując tradycje Szkoły Głównej Litewskiej, instytucją nadzoru nad całym szkolnictwem tych ziem, które zostały włączone do Cesarstwa Rosyjskiego. Kuratorem został wyznaczony książę Adam Jerzy Czartoryski, co oznaczało możliwość kontynuowania działań edukacyjno-wychowawczych zapoczątkowanych przez KEN. Charakterystyczną cechą Uniwersytetu Wileńskiego w tym okresie były licznie powstające związki młodzieżowe. Główną organizacją studencką było Towarzystwo Filomatów, której członkami byli

26 Szczegółowo losy szkolnictwa parafialnego w dobie KEN opisuje R. Wroczyński w: *Dzieje oświaty polskiej do 1795*, Warszawa 1987, s. 270–274.

27 Szczegółowy opis stanu edukacji na Uniwersytecie Wileńskim w kontekstach pedagogicznych, socjologicznych, politycznych, ekonomicznych i administracyjnych można znaleźć w opracowaniu: D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 1: *Uniwersytet Wileński*, t. 2: *Szkoły podstawowe i średnie*, Rzym–Lublin 1991.

m.in. Adam Mickiewicz, Józef Jeżowski, Tomasz Zan. Potem powstawały kolejne: Towarzystwo Promienistych i Towarzystwo Filaretów. Pod koniec XVIII wieku z pięciu guberni, nad którymi jurysdykcję sprawował Uniwersytet Wileński, zostały wyłączone trzy gubernie południowe: wołyńska, podolska i kijowska. W całości poddano je kierownictwu Tadeusza Czackiego²⁸, który był zwolennikiem pragmatyzmu naukowego. Krytycznie oceniał współczesne mu programy szkolne, zarzucając im małą użyteczność praktyczną. Ponieważ nie miał żadnego doświadczenia pedagogicznego, nawiązał ścisłą współpracę z Hugonem Kołłątajem, który w tym czasie – zwolniony z więzienia w zaborze austriackim, gdzie był przetrzymywany za swą działalność polityczną – szukał schronienia na Wołyniu. Czacki, wykorzystując swój urzędniczy autorytet, zajął się administracją, a Kołłątaj, sięgając do bogatego dorobku KEN, opracowywał programy i założenia metodyczne szkolnictwa. Ze ścisłej współpracy obydwu edukatorów ukształtowała się wizja stworzenia Gimnazjum i Liceum Krzemienieckiego (1805). Organizację szkolnictwa oparto na wydanej przez cara Ustawie dla szkół parafialnych w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej (1807), a także na ustawach wcześniejszych: dla szkół średnich (gubernialnych) i niższych (powiatowych). Przy gimnazjum utworzono dobrze zaopatrzone zakłady dydaktyczno-naukowe i laboratoria. Pozwalały one na organizowanie ćwiczeń praktycznych z chemii, matematyki i przyrody. W celu nieustannego podnoszenia poziomu kadry pedagogicznej powołano specjalny zakład wychowawczy dla nauczycieli. Cały zespół Gimnazjum i Liceum Krzemienieckiego był jednym z najlepiej wyposażonych obiektów edukacyjnych tego typu aż do upadku powstania listopadowego, kiedy nakazano zamknięcie szkoły.

Na terenie zaboru pruskiego sytuacja pod względem oświatowym była zróżnicowana. Na obszarze Śląska, gdzie praktycznie nie spotykało się polskiej szlachty ani mieszczaństwa, funkcjonowało jedynie szkolnictwo elementarne. Było ono zorganizowane przy parafiach luterańskich i katolickich z zachowaniem średniowiecznej organizacji i struktury programowej. Tendencje germanizacyjne natrafiały na duży opór ze strony mieszkańców. Jedną z form intelektualnego sprzeciwu była działalność wydawnicza. Zaczęły ukazywać się polskie elementarze. W XIX wieku ks. Jan Krzysztof Koschny opublikował *Książeczkę do sylabizowania i czytania, z której wiele potrzebnego i pożytecznego nauczyć się może* (Brzeg, 1800). Trzy lata później we Wrocławiu Jerzy Samuel Bandtkie, wizytator szkół polskich, wydał *Nowy elementarz polski z obrazkami zawierający różne do pojęcia dzieci stosowne wiadomości, powieści i nauki moralne, wypisy z historii naturalnej i wiersze wyborne z cenniejszych autorów ojczystych*

28 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 69.

(Wrocław, 1803). Następnie przedłożył rządowi memoriał, w którym wysoko ocenił stan szkolnictwa polskiego na ziemiach zaboru pruskiego. Na skutek informacji dochodzących z zaboru rosyjskiego o liberalnej polityce kulturalnej cara Aleksandra I oraz wobec realnej groźby buntu Polaków rząd pruski, widząc niepowodzenia procesów germanizacyjnych, wydał w 1821 roku zarządzenie, które zezwalało na organizowanie w czysto polskich rejonach Śląska szkół parafialnych z polskim językiem nauczania. Jedną z konsekwencji, jakie pociągnęły za sobą te ustępstwa, było utworzenie Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, które skupiało elitę inteligencji okresu stanisławowskiego: Adama Kazimierza Czartoryskiego, Ignacego Potockiego, Ignacego Krasińskiego, Stanisława Staszica, Józefa Maksymiliana Ossolińskiego i innych. Dzięki ich działalności, której celem było podniesienie poziomu szkolnictwa, utworzono w Warszawie szkołę średnią z rozszerzonym programem nauczania, noszącą nazwę Królewskie Liceum Warszawskie. Od kandydatów do Liceum wymagano znajomości czytania i pisania w języku polskim i niemieckim. Program nauczania opierał się na koncepcji neohumanistycznej z naciskiem położonym na obowiązkową znajomość języków: polskiego, niemieckiego, francuskiego, łacińskiego, greckiego, oraz nadobowiązkową: angielskiego, hebrajskiego, rosyjskiego i włoskiego. W grupie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych nauczano matematyki, chemii, fizyki, technologii, geografii, a w grupie przedmiotów ogólnych: filozofii, estetyki, nauki moralnej i religii. Dla zainteresowanych były organizowane kursy tańca, jazdy konnej i muzyki. Przy szkole działał sześciuosobowy eforat, którego zadaniem było prowadzenie nadzoru w zakresie oceny podręczników, organizacji egzaminów dojrzałości i prowadzenia lekcji. Dzięki wysokiemu poziomowi naukowemu Liceum cieszyło się w społeczeństwie polskim dużą popularnością, a od 1805 roku sprawowało nadzór nad całym szkolnictwem w Warszawie²⁹.

Rozwój idei szkolnictwa nie był jednakowy na terenach wszystkich zaborów. Najtrudniejsza była sytuacja oświaty polskiej na terenie zaboru austriackiego. Nowe władze okupacyjne przejęły 15 gimnazjów, przy czym 14 z nich należało do Kościoła, a tylko jedno do Akademii Krakowskiej. Zgodnie z centralistyczną polityką władzy austriackiej wszystkie szkoły średnie podporządkowano państwu oraz tak zmodyfikowano programy nauczania, aby były one identyczne z tymi, które obowiązywały w szkołach austriackich³⁰. Językami obowiązkowymi były łacina i język niemiecki. Młodzież ucząca się poddana była ścisłemu nadzorowi policyjnemu. Celem zaborcy było ograniczenie liczby absolwentów

29 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1987, s. 42–47.

30 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 69.

szkół średnich, dlatego też w 1784 roku liczba gimnazjów w Galicji została zmniejszona do 9. Pozostałe szkoły zostały zamienione na elementarne. Monarcha austriacki nie dopuszczał także jakichkolwiek form kształcenia nauczycieli ani wprowadzania nowych kierunków pedagogicznych, wskutek czego szkolna kadra naukowa reprezentowała dość niski poziom. Podręczniki i treści nauczania były poddane skrupulatnej kontroli. Po trzecim rozbiore Polski do monarchii austriackiej włączono Kraków, w związku z tym Uniwersytet Krakowski uległ germanizacji i został pozbawiony jakiegokolwiek wpływu na szkolnictwo na terenach Galicji. Z kolei szkolnictwo elementarne na terenie zaboru austriackiego regulowały zarządzenia Marii Teresy z 1774 roku. Zgodnie z jej decyzjami zostały ustanowione dwa rodzaje szkół elementarnych: tzw. szkoły trywialne – na wsiach, i szkoły główne – w miastach³¹. W pierwszych uczono czytania, pisania, religii i podstaw rachunków. W miejskich szkołach głównych program był nieznacznie poszerzony. Jedyna szkoła nauczycielska została otwarta we Lwowie. Mieli się w niej kształcić ci nauczyciele, którzy uczyliby w szkołach głównych i trywialnych lojalnie wobec władz.

Polityka germanizacyjna za panowania Marii Teresy nie przynosiła oczekiwanych rezultatów. Podobnie było za czasów jej następców: cesarza Józefa II (1780–1790) i cesarza Franciszka I (1792–1835). Miały na to wpływ wypadki polityczne, działania na rzecz szkolnictwa polskiego prowadzone w innych zaborach, a w końcu także działalność konspiracyjna ruchów emigracyjnych. Szczególnie mocny był wpływ Towarzystwa Demokratycznego Polskiego, które zainspirowało młodzież w Galicji do organizowania małych grup konspirantów szkolnych.

Sytuacja w szkolnictwie na ziemiach polskich zajętych przez zaborców w wyniku postanowień rozbiorowych zaczęła się zmieniać po kongresie wiedeńskim w 1815 roku. Po utworzeniu Królestwa Kongresowego, jeszcze tego samego roku, w miejsce Dyrekcji Edukacji Narodowej powołano Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego³². Członkowie tej komisji, czyli minister i 16 zaakceptowanych przez władzę przedstawicieli Kościołów katolickiego i ewangelickiego, usiłowali związać bardziej niż do tej pory system szkolnictwa z administracją państwową i nadzorem społecznym. Wprowadzono system dozorów szkolnych na trzech stopniach: dozór miejsco-

31 Analizę szkół trywialnych pod kątem jakości kadry nauczającej, różnorodności społeczności uczniowskiej, a także procesu dydaktyczno-wychowawczego w kontekście polityki oświatowej władz austriackich w latach 1774–1873 na przykładzie sieci rzymskokatolickich szkół trywialnych można znaleźć w: R. Pelczar, *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014.

32 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 73.

wy – obejmujący szkoły niższe i wyższe, dozór powiatowy – dotyczący szkół powiatowych, oraz dozór departamentowy – obejmujący szkoły na terenie całego departamentu. Przewodniczący Komisji Rządowej Stanisław Kostka Potocki osiłą polityki oświatowej Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego uczynił szkolnictwo elementarne. Wraz ze Stanisławem Staszicem dążył do nasycenia ówczesnych programów nauczania ideałami humanitaryzmu i utylitaryzmu. Działania te spotkały się z akceptacją i czynnym poparciem czterech członków Izby Edukacyjnej. Do Samuela Bogumiła Lindego, dawnego dyrektora Liceum Warszawskiego, dołączyli: Onufry Kopczyński, członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, znany jako autor *Gramatyki języka polskiego*, oraz dwaj duchowni, ks. Adam Prażmowski, późniejszy biskup płocki, i ks. Karol Diehl, pastor z Warszawy. Stali oni na straży realizacji postanowień ustawy z dnia 12 stycznia 1808 roku *Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych*. Powołano dwa seminaria nauczycielskie w Poznaniu i Łowiczu, mające się zająć kształceniem przyszłych nauczycieli. W odpowiedzi na szybki rozwój przemysłu w Europie Izba Edukacyjna opracowała programy nauczania i arkusze organizacyjne poelementarnych szkół, określanych mianem podwydziałowych i wydziałowych. Te pierwsze realizowały dwuletni program nauczania. Poza religią i językami nauczano w nich historii naturalnej, technologii, geometrii, arytmetyki i geografii. Natomiast trzyletnie szkoły wydziałowe stawiały sobie za cel przygotowanie uczniów do życia praktycznego. Pełnymi szkołami średnimi były sześcioletnie szkoły departamentowe. W programach układanych na ich potrzeby zauważyć można było tendencję, by godzić treści neohumanistyczne z wymaganiami cywilizacji przemysłowej. Za cel stawiały sobie przygotowanie do studiów uniwersyteckich. Ich programy często były przeładowane: uczono historii powszechnej i historii Polski, logiki, języka łacińskiego, francuskiego i niemieckiego, a także przedmiotów określanych jako realne: historii naturalnej, chemii, fizyki, matematyki i geografii. Po 1819 roku szkoły departamentowe przyjęły nazwę szkół wojewódzkich.

Dość szybki rozwój przemysłu w Królestwie Kongresowym wymusił konieczność zakładania szkół o charakterze technicznym. Rzecznikiem tej sprawy był Stanisław Staszic. Z jego inicjatywy powstały takie szkoły, jak: trzyletnia Szkoła Górnicza w Kielcach, dwuletnia Szkoła Leśnictwa w Warszawie, Instytut Agronomiczny w Marymoncie pod Warszawą oraz Instytut Muzyki i Deklamacji w Warszawie.

W XIX wieku do Kongresówki docierało coraz więcej idei oświatowych z Zachodu. Coraz więcej uwagi poświęcano kształceniu kobiet. Zmiany, jakie zaszły w stosunkach feudalnych, doprowadziły do migracji kobiet pochodzących ze środowisk wiejskich w celu poszukiwania pracy w miastach. Podjęcie

pracy zarobkowej wiązało się z posiadaniem określonych kwalifikacji, które można było nabyć w szkole. Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego objęła obowiązkiem nauczania elementarnego wszystkie dziewczęta. W 1803 roku Czacki i Kołłątaj stworzyli projekty ustaw, w myśl których miały powstawać zakłady wychowawcze dla ubogich dziewcząt. Siedem lat później Izba Edukacyjna opracowała Regulamin pensji i szkół płci żeńskiej (1810), choć dopiero w 1825 roku otwarto w Warszawie pierwszą Szkołę Guwernantek. Dwuletni program szkoły obejmował literaturę polską i metodykę języka, pedagogikę, historię, geografii, metodykę arytmetyki, języki obce oraz naukę religii i moralności. W następnym roku placówkę przekształcono w Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej. Była to pierwsza państwowa szkoła żeńska na ziemiach polskich³³.

Niestety, działania wojenne w czasie powstania listopadowego zaburzyły funkcjonowanie wielu szkół, i nie tylko dlatego, że zostały zamknięte. Wielu młodych ludzi stanęło do walki i musiało zawiesić na jakiś czas szkolną edukację. Dochodziło też do częstych zmian na stanowisku ministra stojącego na czele Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego³⁴.

Po powstaniu listopadowym władze carskie początkowo nie hamowały zbytnio rozwoju sieci placówek oświatowych. Zwłaszcza w szkołach elementarnych widziano narzędzie do kształtowania postawy poddaństwa u ludu polskiego. Wiązało się to jednak ze zmianą programów nauczania. Nowa ustawa o powszechnym szkolnictwie z 1833 roku ściśle określała cel nauczania w szkołach parafialnych (czyli elementarnych), którym było: dotrzeć do ludzi najniższej warstwy i kształcić praktycznie. Program ograniczał się do podstawowych wiadomości z religii, czytania i pisania oraz nauki gospodarstwa wiejskiego. Warunkiem otwarcia szkoły elementarnej była gwarancja utrzymania nauczycieli przez miejscową ludność. Bieda i ubóstwo ludności wiejskiej były główną przyczyną (w latach trzydziestych XIX wieku nie było jeszcze restrykcji rządowych ograniczających liczbę placówek edukacyjnych) małej liczebności powstających szkół elementarnych³⁵. Poziom kształcenia nauczycieli również się obniżył. Wspomniane wcześniej seminarium w Łowiczu zostało

33 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 72–74.

34 Bezpośrednio po wybuchu powstania usunięto ze stanowiska ministra Stanisława Grabowskiego. Funkcję tę objął Joachim Lelewel; wydał on odezwę do nauczycieli, w której „nawoływał do wytrwałego wykonywania obowiązków w trudnych warunkach wojennych i zapowiadał niezbędne reformy”. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 74–75. Odezwą skierowana do środowisk nauczycielskich nie spotyka się z akceptacją. Następcą na urzędzie ministra został Kajetan Garbiński.

35 „W 1838 roku w 22 600 wsiach Królestwa funkcjonowało jedynie 435 szkół elementarnych”; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 115.

przeniesione w 1845 roku do Radzimina i kształciło coraz mniej nauczycieli. Dodatkowo program nauczania został „wzbogacony” o znajomość języka rosyjskiego i historii Rosji. Początek tego rodzaju represjom, które dotknęły szkolnictwo po upadku powstania listopadowego, dała ustawa szkolna z 1839 roku. Wiązało się to z bezpośrednim podporządkowaniem szkół w Królestwie carskim władzom centralnym w Petersburgu poprzez utworzenie Okręgu Naukowego Warszawskiego. Na mocy nowej ustawy okres nauczania w gimnazjach skrócono do siedmiu lat, a jako przedmioty obowiązkowe wprowadzono historię, literaturę i geografię Rosji. Ponadto dostęp do gimnazjów zastrzeżony była wyłącznie dla synów szlachty, urzędników i burżuazji.

Również szkolnictwo średnie zostało na nowo uregulowane ustawowo. Na mocy ustawy szkolnej z 1851 roku dokonano unifikacji szkolnictwa w Królestwie Polskim ze szkolnictwem w Imperium Rosyjskim. Konsekwencją przyjęcia zapisów tej ustawy było zniesienie obowiązku szkolnego w zakresie szkół elementarnych oraz zwolnienie gmin z tzw. składki szkolnej, która pomagała lokalnym środowiskom w prowadzeniu tych szkół. Ponieważ uniwersytety uznano za niebezpieczne dla porządku „monarchicznego”, ograniczono liczbę gimnazjów filologicznych, tak aby spadek liczby absolwentów doprowadził do zamknięcia uczelni wyższych. W ciągu ponad pięćdziesięciu lat, od 1830 do 1882 roku, liczba uczniów szkół średnich zmniejszyła się pięciokrotnie, stając się dowodem skutecznej realizacji planowej polityki niszczenia polskiej inteligencji³⁶.

Zmiana nastawienia Rosji do spraw szkolnictwa na terenie Królestwa nastąpiła wraz ze śmiercią cara Mikołaja I. Wykorzystał to margrabia Aleksander Wielopolski, który został mianowany dyrektorem Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w miejsce Pawła Muchanowa, kuratora warszawskiego, ściśle współpracującego z reżimem carskim. Postanowiono reaktywować szkoły wyższe, zamknięte ramach represji popowstańczych, a także przeprowadzić gruntowną reformę szkolnictwa elementarnego i średniego. Na wniosek Wielopolskiego car zatwierdził w maju 1862 roku nową Ustawę o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim³⁷. W myśl zapisów tam zawartych rozpoczęto odbudowę i rozbudowę sieci szkół elementarnych jedno- i dwuklasowych, które od tej pory miały być finansowane ze środków publicznych i podlegać opiece społecznych dozorów szkolnych. Podstawa programów szkolnych została znacznie rozszerzona. Choć formalnie nie wprowadzono na nowo obowiązku szkolnego – było to jedno z ustępstw Wielopolskiego – to pojawił się zapis, który był zapowiedzią obowiązkowego nauczania elementarnego. Ustawa

36 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 118.

37 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 128.

zapewniała swobodną egzystencję szkołom rzemieślniczo-niedzielnym oraz handlowym, a także stworzyła prawną możliwość powoływania kolejnych szkół o charakterze technicznym, np. szkół majstrów murarskich i ciesielskich. Ustawa przywracała na nowo szkolnictwu na terenie Królestwa Polskiego charakter narodowy oraz dawała realne szanse na rozwój sieci szkół i ich większą dostępność nie tylko dla dzieci wiejskich, ale także dzieci inteligencji miejskiej. Największym jednak sukcesem margrabiego Wielopolskiego było uzyskanie autonomii oświatowej, czego gwarantem była wspomniana Ustawa³⁸.

Wkrótce jednak wysiłek zmierzający do odnowy szkolnictwa na ziemiach Królestwa musiał zostać na nowo wstrzymany. Wybuch powstania styczniowego „zamroził” Ustawę z roku 1862. Aleksander Wielopolski został zwolniony ze stanowiska naczelnika zarządu cywilnego Królestwa i zmuszony do opuszczenia kraju. Władze petersburskie powierzyły funkcję dyrektora Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Mikołajowi Milutinowi, który był głównym autorem ukazów uwłaszczeniowych w Cesarstwie. Nowy dyrektor zalecił ścisłe podporządkowanie szkolnictwa w Królestwie władzom centralnym w Petersburgu, pozbawiając jednocześnie szlachtę i duchowieństwo jakiegokolwiek wpływu na sprawy szkolne. Szczególne zainteresowanie Milutina kierował w stronę szkół elementarnych. Oświata ludowa w jego zamierzeniu miała być drogą do uświadomienia ludności wiejskiej pożytku z rusyfikacji i głębszego związku wsi z państwem rosyjskim. Wszystkie przygotowane przez Milutina projekty ustaw zostały zatwierdzone przez cara w roku 1864 w Jugenheimie. Programy szkolne dostosowano do nowego prawa. Zostały wydane, głównie dla szkół elementarnych, nowe podręczniki do nauki religii, rachunków i elementarze, wszystkie w języku rosyjskim, który od 1873 roku stał się jedynym językiem obowiązkowym we wszystkich typach szkół. Jednocześnie poziom i liczba szkół drastycznie zaczęły się obniżać³⁹.

Po upadku powstania styczniowego możliwości rozwoju działalności oświatowej zostały ograniczone. Pod koniec XIX wieku typową formą edukowania dzieci i młodzieży z warstw zamożnych na terenie Królestwa Polskiego stało się nauczanie domowe. Polityka oświatowa władz carskich zmierzała do obniżenia poziomu polskiego szkolnictwa, a tam gdzie ono jeszcze funkcjonowało, dążyła do takiego ukierunkowania ideologicznego, które zgadzało się z przyjętym

38 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 130.

39 „W latach 1870–1880 jedna szkoła w Królestwie Polskim przypadała na 2000 mieszkańców, podczas gdy w Austrii w tym czasie – na 1200 mieszkańców, w Prusach na 682, a we Francji na 501. Wynikiem tego był masowy analfabetyzm wśród ludności wiejskiej. O rozmiarach tego zjawiska świadczy liczba analfabetów wśród rolników: w roku 1876 – było ich 82,5 proc., w roku 1886 – 83 proc.”. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 138.

w Rosji programem kształcenia. Wskutek tego nauczanie domowe jawiło się jako jedyne wolne od nowej ideologii. Na początku miało ono charakter prywatny i indywidualny. Dostępne było jedynie dla dzieci z rodzin bardziej zamożnych, głównie w miastach. Stopniowo jednak zaczęło ono przybierać formę instytucjonalną. W roku 1894 w kręgach nauczycielskich powstało Towarzystwo Tajnego Nauczania. Celem nauczycieli tworzących to środowisko było ujednolicenie programowe nauczania, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i metodycznym. Towarzystwo powstało na terenie Warszawy, a pierwszą kierowniczką została Cecylia Śniegocka. Cztery lata później, w 1898 roku, na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” ukazał się pierwszy program nauczania elementarnego do nauczania domowego autorstwa Jana W. Dawida, Włodzimierza Osterloff’a i Anieli Szycówny pt. *Metodyczny kurs nauk. Rok I–II. Nauka o rzeczach, nauka czytania i pisanie, arytmetyka, kaligrafia*. Sieć nauczania domowego była na tyle rozgałęziona, że w dużej mierze kompensowała brak szkolnictwa elementarnego, zlikwidowanego przez władze carskie.

Wraz z rozwojem nauczania prywatnego zaczęły powstawać kursy naukowe, które były inicjowane przez absolwentów nauczania domowego, pragnących uzupełnić swoją wiedzę. Program kursów ewoluował od tematyki nauk przyrodniczych, przez tematykę literacką, po społeczno-ekonomiczną. Z inicjatywą uniwersytetów latających (bo tak popularnie nazywano kursy naukowe) wiąże się geneza biblioteki naukowej w Warszawie. Historię jej powstania opisała Jadwiga Szczawińska w rozprawie pt. *O potrzebie założenia publicznej biblioteki w Warszawie*, która ukazała się w „Przeglądzie Powszechnym” w 1897 roku. Fundator w osobie bankiera Bronisława Natanson’a doprowadził do przejścia Czytelni Dziej i Pism Naukowych i przy wsparciu elity intelektualnej (Henryka Sienkiewicza i Stanisława Leszczyńskiego) powiększył zgromadzony księgozbiór⁴⁰.

Znacznie trudniejsza była sytuacja polskiego szkolnictwa na terenie zaboru pruskiego. Premier pruski i pierwszy kanclerz Rzeszy Otto von Bismarck kierował się wobec Polaków jedną, podstawową zasadą Kulturkampf, czyli walki kulturowej. Podporządkował sobie władze kościelne i odebrał duchowieństwu prawo nadzoru nad szkolnictwem prywatnym i publicznym. Ustanowił nowy program nauczania, który został wydany w 1872 roku pod nazwą Postanowienia ogólne. Zgodnie z zatwierdzonym programem rozszerzono znacznie nauczanie języka niemieckiego, czemu towarzyszył jednoczesny zakaz posługiwania się językiem polskim w ramach szkolnej edukacji. Wyjątek stanowiło nauczanie religii i śpiewu kościelnego. Polityka germanizacji dotknęła również

40 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 160.

szkolnictwo średnie. Tu także, po tym, jak w latach 1873–1874 w Poznaniu, Ostrowie Wielkopolskim i Chojnicach zlikwidowano klasy paralelne, niemiecki pozostał językiem obowiązującym. Język polski był tolerowany jedynie jako przedmiot dobrowolny o ograniczonym programie. Nauczyciele, którzy nie znali języka niemieckiego byli zwalniani i wysiedlani do Niemiec. Taki sposób wprowadzania niemieckiej kultury w polskie struktury oświatowe wymusił podjęcie działań konspiracyjnych. W 1860 roku powstało tajne Towarzystwo Narodowe, które skupiało nauczycieli gotowych do podjęcia ryzykownego nauczania domowego. Z biegiem lat podobnych organizacji o charakterze edukacyjnym, działających w konspiracji, powstawało coraz więcej. Z perspektywy czasu można stwierdzić, że tajne nauczanie na terenie zaborów pozwoliło na zachowanie ciągłości edukacyjnej wśród polskiej młodzieży.

Najwięcej szans i możliwości rozwoju miała oświata w Galicji w erze autonomii. Podstawą była ustawa o narodowym języku nauczania w szkołach ludowych i średnich oraz statut Rady Szkolnej Krajowej z 1867 roku⁴¹. Powyższe zarządzenia były konsekwencją tzw. dyplomu październikowego, ogłoszonego przez cesarza w roku 1860⁴², a dającego większe swobody dla uciskanych przez monarchię narodów, a także skutkiem zmian politycznych po klęsce Austrii pod Sadową w wojnie austro-niemieckiej z 1866 roku. O przywrócenie szkolnictwu w Galicji charakteru narodowego najbardziej zabiegał rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego i poseł do Sejmu Krajowego Józef Dietl (1804–1878)⁴³. Swoją program reform oświatowych wyłożył w dwutomowym dziele *O reformie szkół krajowych* (1865–66)⁴⁴. Sformułował w nim założenia organizacji szkolnych działających w Galicji, tak aby spełniały one rolę ogniwa polskiej tradycji wychowawczej. Warunkiem rozwoju idei wszechstronnego szkolnictwa miała być pełna autonomia systemu oświaty. Postulaty Józefa Dietla zostały w większości uwzględnione przez uchwałę sejmu galicyjskiego o organizacji szkolnej w Galicji. Jednak władze austriackie w Wiedniu, powołując Radę Szkolną Krajową i nadając jej status nadzorcy nad oświatą w Galicji, zastrzegły sobie prawo do decydowania o szkolnictwie wyższym. Na mocy Ustawy z 1867 roku językiem nauczania w szkołach ludowych był język ojczysty uczniów, co w tamtej sytuacji oznaczało, że nauczano w języku polskim i ukraińskim. Wprowadzono obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Bezpłatna szkoła obejmowała dwa szczeble: szkołę ludową pospolitą i szkołę

41 Por. A. Kielian, *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej...*, dz. cyt., s. 71.

42 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 209.

43 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 210.

44 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt.

wydziałową. Warto nadmienić, że pierwszy typ szkoły przechodził do końca XIX wieku wiele przeobrażeń i modyfikacji programowych⁴⁵.

Bardziej uporządkowany był proces programowego kształcenia na szczeblu szkół średnich. W okresie autonomii galicyjskiej szkolnictwo średnie oparte było na programach obowiązujących w całej monarchii austriackiej. Dominującym typem szkół były ośmioletnie gimnazja klasyczne z podstawą programową tożsamą z programem szkoły neoklasycznej. Podstawę stanowił rozszerzony kurs języka i kultury greckiej i rzymskiej. Potem zostały dołączone przedmioty matematyczno–przyrodnicze. Widoczne polonizacja szkolnictwa w Galicji spowodowała masowy napływ do szkół średnich młodzieży, zwłaszcza pochodzącej ze środowisk wiejskich oraz biednych środowisk mieszczańskich. Oprócz szkół realnych, które były sprofilowane zawodowo i stanowiły niższy typ szkoły średniej, rozwijała się sieć gimnazjów realnych. Podjęto decyzję o usunięciu z nich języka greckiego przy zachowaniu łaciny oraz o rozbudowie bloku przedmiotów matematyczno–fizycznych. Ułatwiło to absolwentom podjęcie dalszej nauki na studiach wyższych. Takie zmiany programowe miały swoje przełożenie na liczbę uczniów szkół realnych, gimnazjów i gimnazjów realnych w Galicji. W ciągu 35 lat liczba uczniów tych szkół wzrosła z 9 tysięcy w roku 1873 do 35 tysięcy w roku 1908⁴⁶. Jednak do największych osiągnięć szkolnictwa autonomicznej Galicji należy stworzenie systemu kształcenia nauczycieli. Zwiększające się zapotrzebowanie na dobrą kadrę pedagogiczną wymusiło rozszerzenie sieci seminariów stanowiących zakłady kształcenia nauczycieli. Dobrze ujął to Ryszard Wroczyński, podsumowując rozwój idei szkolnictwa na tym terenie:

Okres autonomii w Galicji wniósł trwały wkład w tworzenie programowych i metodycznych podstaw kształcenia nauczycieli. Dorobek Galicji w tej dziedzinie szeroko wykorzystywano w kształceniu nauczycieli po odzyskaniu niepodległości. Seminaria nauczycielskie w Galicji – mimo trudności i ograniczeń [...] – wychowywały zastępy nauczycieli dobrze przygotowanych do zawodu i zaangażowanych ideowo. Liczne rzesze ich absolwentów obejmowały po wyzwoleniu stanowiska nauczycielskie na terenach b. zaborów rosyjskiego i pruskiego, gdzie występowało ogromne zapotrzebowanie na kwalifikowanych nauczycieli⁴⁷.

Postępujący proces niszczenia polskiej państwowości przez zaborców nie powstrzymał dążeń do zachowania ducha narodowego. Determinacja narodu

45 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 216.

46 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 223.

47 R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 221.

polskiego w działaniu na rzecz zachowania własnej tożsamości widoczna była na wielu płaszczyznach. Przejawem społecznej aktywności narodowej było szkolnictwo. Wraz z upadkami kolejnych zrywów narodowych przygasła także nadzieja na odzyskanie pełnej autonomii w edukacji. Jednak oświata pomimo wielu wysiłków jej wrogów programowo zawsze starała się zachować ducha narodowego, z ojczystym językiem na czele. Podobnie było w obszarze szkolnictwa kościelnego, które – choć współpracowało z państwem – pozostało w pewnych wymiarach niezależne.

3.2.2. Szkolnictwo kościelne

„Złoty wiek kultury polskiej” w epoce nowożytnej znalazł swoje odbicie także w szkolnictwie kościelnym. Punktem wyjścia było nauczanie dwóch soborów powszechnych: V Laterańskiego (1512–1517) i Trydenckiego (1545–1563). Ojcowie soborowi w Trydencie nie stworzyli odrębnego dokumentu poświęconego oświacie. Jednak ich intuicja, jak oceniła historia, była trafna: walka o wiarę rozegra się w sferze kultury. Zwycięstwo na polu wiary i duszpasterstwa odniesie ten, kto szybciej i pełniej zaadaptuje do swych celów spuściznę, jaką pozostawił humanizm. W pewnej mierze z tej intuicji skorzystali ci, którzy działali w tym czasie w Polsce i wypełniali istniejące już struktury szkolnictwa nowym duchem.

V Sobór Laterański zwracał uwagę na konieczność docenienia nauki religii zarówno w szkołach świeckich, jak i prowadzonych przez Kościół. W jednym z dokumentów soborowych można przeczytać:

Ponieważ „usposobienie człowieka jest złe już od młodości” i od dzieciństwa przyzwyczaić się do dobrego jest wielkim dziełem i osiągnięciem, postanawiamy i zarządzamy, że przełożeni szkół i nauczyciele powinni nauczać i odpytywać swoich chłopców – czyli uczniów – nie tylko z zakresu gramatyki, retoryki i pozostałych tego typu sztuk, ale także są zobowiązani nauczać tego, co dotyczy religii, jakie są przykazania Boże, artykuły wiary, święte hymny i psalmy, żywoty świętych, a w dni świąteczne nie mają uczyć się niczego innego, jak tylko religii i dobrych obyczajów. Są zobowiązani kształcić ich w nich, do nich zachęcać i nakłaniać, na ile mogą. Mają chodzić do kościołów nie tylko na msze, lecz także na niespory i słuchanie liturgii godzin, i podobnie skłaniać uczniów do słuchania kazań i nauk, i nie mogą im wkładać niczego przeciwko dobrym obyczajom ani co by prowadziło do bezbożności⁴⁸.

48 V Sobór Laterański, *Reforma kurii i innych [instytucji]*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4, opr. A. Baran, H. Pietras, Kraków 2005, s. 97–99.

Nauczanie religii w szkołach polskich odbywało się na wszystkich poziomach edukacyjnych głównie w sieci szkół parafialnych. Szacuje się, że w początkach XVI wieku szkoły parafialne w diecezjach gnieźnieńskiej, krakowskiej i wrocławskiej funkcjonowały w ponad 90 proc. parafii⁴⁹. Sprawami szkolnictwa parafialnego w większym lub mniejszym stopniu zajmowała się większość synodów, tak prowincjonalnych, jak i diecezjalnych. Była to działalność samorządowa i ustawiczna, której celem było stałe przystosowywanie kościelnej oświaty do zmieniających się warunków kulturalnych, politycznych i gospodarczych kraju. Te właśnie czynniki przede wszystkim decydowały o uchwalaniu nowych ustaw synodalnych. Słusznie więc zauważył Józef Kowalik, że

to nie Sobór Trydencki był inicjatorem czy inspiratorem rozbudowy szkolnictwa parafialnego. Już bowiem przed tym soborem wiele synodów tak prowincjonalnych, jak i diecezjalnych wydawało dekrety normujące działalność szkolnictwa parafialnego. Nawet po Soborze Trydenckim ustawodawcy synodalni kierowali się nie ustawami Trydentu dotyczącymi szkolnictwa (bo tych nie było), ale raczej duchem tego soboru powszechnego⁵⁰.

Szereg ustaw synodalnych miało charakter zaleceń, które odpowiednim władzom kościelnym nakazywały zatroszczyć się o sprawę szkolnictwa parafialnego. Przede wszystkim podkreślano potrzebę zakładania szkół w każdej parafii oraz stałego reformowania szkolnictwa parafialnego. Tego typu postulaty wysunięto na synodach prowincjonalnych w latach 1542 i 1561. Z postanowień synodalnych wynikało, że obowiązki te nałożono na arcybiskupów i biskupów. Ich zadaniem było podjęcie reform oraz fundacja wszystkich szkół katedralnych, kolegiackich i parafialnych. Synod warmiński z 1610 roku ustalił natomiast, że budowa i utrzymanie szkół na terenie diecezji należy do parafian. Często jednak zobowiązani byli do tego proboszczowie. Nie chodziło tylko o utrzymanie budynku parafialnego, w którym miało odbywać się kształcenie. Proboszcz miał się zatroszczyć o odpowiedniego nauczyciela i zapewnić mu godziwe utrzymanie. Do jego obowiązków należał także stały nadzór nad właściwym funkcjonowaniem i pracą szkoły parafialnej. Szczególną uwagę miał zwracać na sam proces nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Wiele synodów zalecało wprost, aby proboszczowie systematycznie wizytowali szkoły, określano nawet częstotliwość takich wizytacji w miesiącu czy roku.

49 Por. S. Olczak, *Szkoły parafialne w archidiecezji wrocławskiej w II połowie XVI i I XVII wieku*, „Studia Płockie” 1981, s. 156–157.

50 J. Kowalik, *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji sandomierskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 52–53.

Był to w zasadzie jedyny sposób na kontrolę tego, z jaką skutecznością są wprowadzane w życie zalecenia synodalne. Z czasem powołano wizytatorów generalnych, którzy mieli dodatkowo dokonywać wizytacji szkół, a wyniki przekazywać bezpośrednio biskupom. Niektóre synody szczegółowo określały, na co powinien wizytator generalny zwracać uwagę. Przykładowo, synod włocławski z 1641 roku zalecał, aby wizytatorzy badali postępy i ewentualne niedociągnięcia uczniów. Synod prowincjonalny z 1589 roku wskazywał natomiast, aby zwracano szczególną uwagę na to, czego nauczyciel nauczał, jakiej używał metody i z jakich korzystał źródeł. Ustawy synodalne określały również, jakie osoby należało zatrudniać na stanowisku nauczyciela. Żądano, aby byli to ludzie godni, posiadający odpowiednie kwalifikacje i kompetencje intelektualne i moralne. Synod prowincjonalny z 1577 roku mówił o „nauczycielach odpowiednich” („praeceptos idoneos”), synod przemyski mówił o „mężach dojrzałych, odpowiednich i uczonych” („viri maturi, idonei et docti”). Według synodu prowincjonalnego z 1589 roku decydować o tym mieli biskupi i oficjałowie kurii. Natomiast według synodu warmińskiego z 1610 roku kandydat miał okazać zaświadczenie od proboszcza o nienagannym życiu i przykładowych obyczajach. Ponadto należało stwierdzić, czy złożył on wyznanie wiary i czy jest katolikiem. Powoływano się na bullę papieża Piusa IV *Iniunctum nobis* z 1564 roku, która podawała formułę wiary konieczną do wyznania przez wszystkich związanych z pracą w Kościele. Z uchwałami synodalnymi o zatrudnieniu nauczycieli ściśle wiązały się te uchwały, które zabraniały im samowolnego opuszczania miejsca pracy. Przypadki takie nie należały chyba do rzadkości, skoro stanowiły przedmiot obrad synodalnych. Ponadto nauczyciele szkół parafialnych, kantorzy i inni pracownicy parafii mieli obowiązek uczestniczenia w kongregacjach dekanalnych, o czym przypominał chociażby list biskupa Jana Aleksandra Lipskiego z 1737 roku. W centrum zainteresowania kościelnych ustawodawców było wychowanie religijne uczniów. Synod warmiński z 1610 roku zalecał wychowankom szkół parafialnych uczestnictwo w codziennej mszy świętej lub przynajmniej w niedziele i święta. Podkreślano również praktykę częstej spowiedzi świętej. Synody zatwierdzały także programy nauczania w poszczególnych diecezjach⁵¹.

Oprócz szkół parafialnych dużą rolę odegrały w nich zakony jezuitów, dominikanów, franciszkanów, karmelitów oraz pijarów. W dziedzinie upowszechniania oświaty od II połowy XVI wieku szczególnie zasłużyło się

51 W przedstawionym opisie decyzji synodalnych korzystałem z opracowania: A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji krakowskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 65–74.

szkolnictwo jezuickie⁵². Obok istniejącej sieci szkół parafialnych, kolegiackich i katedralnych zaczęła powstawać sieć kolegiów zakonnych dla młodzieży męskiej. Towarzystwo Jezusowe (jezuici) zostało sprowadzone do Polski przez kardynała Stanisława Hozjusza w 1564 roku. Rok później zgromadzenie otworzyło swoje pierwsze kolegium w Braniewie. Główną ideą była realizacja postanowień V Soboru Laterańskiego zwłaszcza w zakresie nauczania religii. Tak też został opracowany program nauczania, który w głównej mierze opierał się na katechizmie św. Piotra Kanizjusza. Był on jednakowy dla wszystkich powstałych w tym czasie kolegiów jezuickich w: Puławsku (1567), Wilnie (1570), Poznaniu (1573), Jarosławiu (1577), Połocku (1580), Lublinie (1581), Nieświeżu (1584), Gdańsku i Lwowie (1583), Kaliszu (1584), Sandomierzu (1612), Krakowie (1625)⁵³. Szybki rozwój sieci placówek jezuickich zaowocował wzrostem liczby uczniów, którzy korzystali z tej formy edukacji szkolnej. Na początku XVIII wieku w Polsce i na Litwie w 51 kolegiach jezuickich kształciło się ponad 20 tysięcy uczniów⁵⁴. Inną formą edukacji prowadzoną przez jezuitów było „studium domesticum”. Powstało ono w 1611 roku w Krakowie przy kościele świętych Piotra i Pawła. Oferta programowa w głównej mierze skierowana była do nowicjuszy. Organizacja nauczania szkolnego prowadzonego przez jezuitów w Krakowie napotkała na dość duże trudności natury ideowej. Akademia Krakowska, która do tej pory miała niemalże wyłączność na nauczanie w tej części Polski, widziała w potencjale naukowym zakonu zagrożenie i możliwość utraty „suwerenności naukowej”⁵⁵. Korzystając z przychylności króla Władysława IV i Kurii Rzymskiej, na mocy breve

52 Przykładem dokładnej analizy działania szkolnictwa jezuickiego w dobie kontrreformacji jest publikacja: B. Natoński, *Szkolnictwo jezuickie w dobie kontrreformacji*, w: *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, red. J. Paszenda, Kraków 1994.

53 Dokładną analizę naukowej działalności poszczególnych kolegiów jezuickich można znaleźć w: L. Piechnik, *Akademie i uczelnie jezuickie*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 2: *Od odrodzenia do oświecenia*, cz. 2: *Teologia neoscholastyczna i jej rozwój w akademiach i szkołach zakonnych*, Lublin 1975, s. 51–101.

54 Por. D. Żołądź-Strzelczyk, *Jezuickie szkolnictwo*, EP I, s. 471.

55 Atmosferę tamtej sytuacji oddaje fragment listu Tadeusza Czackiego do Hugona Kołłątaja: „wyraziłem, komu wypadało, jak nikczemniała Akademia Krakowska przez starania jezuitów, jak jej wszystkie kolonie upadły. Akademia przypomnieć sobie powinna, że tylko zgon Pawła przeszkodził objęciu Akademii przez jezuitów. Jeżeli kiedy strasznymi byli jezuici, to teraz, kiedy są już w Niemczech, w Rzymie i w Neapolu. [...] Stracił przez nich Zygmunt III Szwecję, Stefan Moskwę, ale oni w tych klęskach władzy swej nie stracili. Rzućmy oko w Białą Ruś. Obywatele od nich wychowani są głupszymi i niemoralniejszymi od naszych prowincji, otóż jest owoc ich wychowania, otóż smutna wieść” H. Kołłątaj, List z 10 lipca 1804, w: *Korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim...*, wyd. F. Kojasiewicz, Kraków 1844, t. II, s. 404., cytuję za: D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 2: *Szkoły podstawowe i średnie*, Rzym–Lublin 1991, s. 161.

papieskiego z 15 stycznia 1634 roku Akademia doprowadziła do zamknięcia kolegium jezuickiego w Krakowie. Konstytucja z 1635 roku zatwierdziła wyłączność dla Akademii w dziedzinie nauczania. Jeszcze tego samego roku rozpoczął się proces zamykania szkół publicznych w Krakowie. Bez zgody władz państwowych nie wolno było otwierać podobnych szkół na terenie Krakowa, Kazimierza, Stradomia i Kleparza. Pozostawiono jezuitom tylko możliwość nauczania własnych zakonników⁵⁶. Pozostałe kolegia jezuickie trwały nieprzerwanie do roku 1773, kiedy to decyzją papieża Klemensa XIV nastąpiła kasata zakonu jezuitów. Jednak na terenie Białorusi – jako jedynym miejscu na świecie – pomimo kasaty nauczanie trwało nieprzerwanie do powszechnej restytucji jezuitów ogłoszonej w bulli *Sollicitudo omnium Ecclesiarum* z 7 sierpnia 1814 roku⁵⁷.

Drugim zgromadzeniem, które odegrało istotną rolę w polskim szkolnictwie kościelnym był zakon pijarów⁵⁸. Został on sprowadzony do Polski w 1642 roku przez króla Władysława IV. Pijarzy na początku swojej działalności prowadzili nauczanie elementarne. Dość szybko zaczęli organizować sieć placówek edukacyjnych, która objęła takie miasta, jak: Warszawa i Rzeszów (1658), Chełm (1667), Łowicz (1668), Piotrków (1675), Góra Kalwaria (1675), Radom (1688), Waręż (1690), Wieluń (1691), Łuków (1696)⁵⁹. W programie nauczania szkół pijarskich głównym przedmiotem religia oparta na katechizmie. Uczono także astronomii i fizyki, matematyki, historii, geografii i języków obcych⁶⁰. Dzięki reformie przeprowadzonej przez Stanisława Konarskiego (1700–1773) kolegia pijarskie zanotowały nagły wzrost popularności. Początkiem tych reform było otwarcie w 1741 roku Collegium Nobilium w Warszawie. Ta elitarna placówka, założona na wzór rzymskiego Collegium Nazarenum, przeznaczona była dla kandydatów na wyższe stanowiska państwowe. Za główny cel stawiała sobie wychowanie „uczciwego człowieka i dobrego obywatela”. Program nauczania odwoływał się do zasad moralnych i religijnych, wzywał do poszanowania praw krajowych, a także podkreślał rolę rodziców. Oprócz nauczania religii, na której opierał się

56 Por. J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001, s. 40–42.

57 Por. D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich*, dz. cyt., s. 161–171.

58 O zasługach zakonu pijarów dla reformy pedagogicznej w Polsce więcej można znaleźć w: J. Szybiak, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław 1973, s. 139–141.

59 Por. S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Kielce 2005, s. 310.

60 Dokładna analiza programów nauczania w kolegiach pijarskich znajduje się w: J. Śrutwa, *Szkola księży pijarów*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 2: *Od odrodzenia do oświecenia*, cz. 2: *Teologia neoscholastyczna i jej rozwój w akademiach i szkołach zakonnych*, Lublin 1975, s. 553–573.

system wychowawczy kolegium, nauczano języka polskiego i łaciny, historii, geografii i innych przedmiotów. Reformy Konarskiego zostały wprowadzone we wszystkich kolegiach pijarów w Polsce.

W wieku XVII dostrzec można pewną powściągliwość jeśli chodzi o kształcenie dziewcząt. Często zadanie ich edukacji przejmowały zakony żeńskie, ale uczono w nich tylko te dziewczęta, które miały zasilić szeregi powołanych i oddanych Bogu na służbę.

W latach 1621–1627 Zofia z Maciejowskich Czeska (1584–1650) założyła pierwszą na ziemiach polskich formalnie zorganizowaną żeńską instytucję oświatowo-wychowawczą, której celem było kształcenie i wychowanie dziewcząt bez względu na ich stan i pochodzenie terytorialne⁶¹.

Dla wychowania i nauczania dziewcząt powstało, założone przez Zofię Czeską, Zgromadzenie Panien Świeckich Ofiarowania Najświętszej Maryi Panny („Congregatio devotae ac Religiosae Virginum Saecularium sub titulo Praesentatione Beatae Mariae Virginis”). Zakonnice dodatkowym, czwartym, ślubem zobowiązywały się do nauczania i wychowywania dzieci i młodzieży. Ta forma edukacji nie ograniczała się jedynie do nauki prac domowych czy ogrodowych. W 1702 roku został wydany pierwszy katechizm na potrzeby szkół dla dziewcząt. Nakładem warszawskiego domu sióstr wizytek ukazało się *Krótkie zebranie wiary katolickiej albo Nauka chrześcijańska na wzór katechizmu X. Piotra Kanizjusza*⁶².

Omawiając losy polskiej edukacji i katechezy w czasach nowożytnych w kontekście szkolnictwa kościelnego nie sposób pominąć roli, jaką odegrały inne – poza Kościołem katolickim – wspólnoty chrześcijańskie. Reformacja i kontrreformacja, które w Europie stały się już faktem, dotarły także do Polski. To tu często schronienie znajdowali głosiciele nowych idei, ale także zwolennicy zmian w Kościele. Nasz kraj szybko znalazł się w centrum zainteresowania reformatorów wywodzących się spod różnych sztandarów. W 1573 roku została podpisana konfederacja warszawska, która umożliwiała zachowanie tolerancji religijnej w Polsce. Jednak na synodzie w Piotrkowie w 1577 roku konfederacja została potępiona. Wybór na sejmie elekcyjnym Henryka d'Anjou, odpowiedzialnego za noc św. Bartłomieja, omal nie doprowadził do zbrojnego konfliktu na podłożu religijnym. Przedstawiciele zborów luterzańskich zgromadzili się

61 J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne...*, dz. cyt., s. 34.

62 Zob. J.Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2005, s. 274–275.

pod Grochowem gotowi bronić niezależności religijnej. Na sejmie w 1578 roku upadły postulaty społeczności luteranńskiej zmierzające do powołania religijnej unii europejskiej.

Działalność wspólnot luteranńskich i kalwińskich widoczna była na gruncie szkolnictwa już od pierwszej połowy XVI wieku. Podobnie jak w innych krajach Europy, tak i w Polsce zakładano szkoły o charakterze konfesyjnym. Szkolnictwo luteranńskie rozwinęło się głównie w Wielkopolsce. Do najważniejszych ośrodków edukacyjnych (i ich twórców) należy zaliczyć: Elbląg (Wilhelm Gnapheus), Gdańsk (Jan Hoppe), Toruń (Ulryk Schober). Podejmowano także próby utworzenia uniwersytetu luteranńskiego, ale nie zakończyły się one sukcesem. Gimnazja luteranńskie funkcjonowały w oparciu o zasady humanizmu i nauki Melanchtona. Liczyły siedem klas, ale na naukę trzeba było poświęcić dziewięć lat. Szkoły te dawały przede wszystkim wykształcenie filozoficzno-teologiczne. Działający w gdańskim gimnazjum Bartłomiej Eckermann jako jeden z pierwszych w Europie wyrażał pogląd o konieczności powszechnego nauczania elementarnego dzieci obojga płci od siódmego roku życia⁶³.

Szkolnictwo kalwińskie tworzyło swoje ośrodki głównie w Małopolsce i na kresach. Nie miało jednak siły, by utrzymać na trwałe swój konfesyjny charakter. W historii pozostały ślady po ich twórcach: Piotrze Stoińskim (Pińczów), Wojciechu z Kalisza (Lewartów), Joachimie Stegmannie, Martinie Ruar (Raków). Najśłynniejsze z wymienionych było gimnazjum w Pińczowie, gdzie działał Piotr Stoiński (właśc. Pierre Statorius), uczeń Kalwina i autor pierwszej *Gramatyki języka polskiego* (1568). Placówka ta była szkołą humanistyczną o orientacji antyscholastycznej. Nacisk kładziono na edukację historyczną z akcentowaniem wychowania narodowego. Program kształcenia obejmował nauki przyrodnicze, matematyczne, filozoficzne, geografę, medycynę i języki obce. Wzorowano się na sześcioletnim gimnazjum w Lozannie, gdzie przebywał wcześniej Statorius. Gimnazjum w Pińczowie miało cztery klasy. Pod koniec XVI wieku zadeklarowało swoją otwartość na arian i przez to stało się pierwszą kalwińsko-ariańską placówką w Polsce⁶⁴.

Ważną rolę w historii szkolnictwa kościelnego odegrała wspólnota Braci Czeskich, która założyła swoją szkołę w Lesznie. Jej gwałtowny rozwój nastąpił z chwilą przybycia w 1628 roku Jana Amosa Komeńskiego, o którego działalności była już mowa wcześniej, w kontekście rozwoju idei szkolnictwa.

Od końca XV wieku na terenach Rusi Czerwonej rozwijało się z kolei szkolnictwo prawosławne. Koncentrowało się ono głównie przy monastyrach

63 Por. R. Wroczyński, *dzieje oświaty polskiej do 1795*, dz. cyt., s. 112–124, 128–132.

64 Por. D. Żołądz-Strzelczyk, *Kalwińskie szkolnictwo*, EP II, s. 510–511.

bazylikańskich i niektórych cerkwiach prawosławnych. Uczono czytania i pisania w języku staro-cerkiewno-słowiańskim. Pierwsza szkoła ruska powstała we Lwowie w 1585 roku. Ważnym wydarzeniem było utworzenie w 1632 roku kolegium prawosławnego w Kijowie przez archimandrytę Piotra Mohyłę (od jego nazwiska przyjęła się nazwa Kolegium Kijowsko–Mohylańskie). Ta pierwsza szkoła średnia na Rusi jako jedno ze swoich zadań podjęła obronę prawosławia. W XVI wieku w Wielkim Księstwie Moskiewskim zaczęły powstawać pierwsze książki i podręczniki szkolne.

Szkolnictwo kościelne w Polsce w czasach nowożytnych nie tylko sprostało wyzwaniom, jakie stawiała przed nim historia. Co więcej, jeśli chodzi o kwestie organizacyjne i programowe, potrafiło dość szybko reagować na zmiany, jakie zachodziły w Europie. Wspólnoty chrześcijańskie (katolickie, luterzańskie, kalwińskie) potrafiły wytworzyć własne profile edukacyjne, które – jak chociażby w przypadku kolegiów jezuickich – stały się propozycją edukacyjną dla różnych kultur i środowisk.

Reasumując, można stwierdzić, że polska edukacja i katecheza od XVI wieku rzeczywiście przeżywały swój złoty wiek. Szkolnictwo kościelne, tak mocno rozwinięte w średniowieczu, nie zamknęło się na zmiany kulturowe, jakie dokonywały się w całej Europie. Dosyć szybko odkryto prawdę, że spuścizny humanizmu nie wolno przekreślić. Ale jeśli edukacja i katecheza ma się rozwijać, to musi jednocześnie otworzyć się na nową kulturę i dopiero wówczas możliwy będzie ich pełny rozwój. W tym kontekście należy spojrzeć na „wyzwolenie się” oświaty polskiej spod jurysdykcji Kościoła, co nie stało się z uszczerbkiem ani dla jednej, ani dla drugiej strony. Powołanie Komisji Edukacji Narodowej w XVIII wieku historia (nie tylko polska) oceniła jako akt wielkiej dojrzałości i mądrej odwagi, która miała służyć całemu narodowi. Z kolei trudny okres rozbiorów nie zniszczył ani ducha narodowego, ani ducha wiary, lecz pokazał, że siła polskiej edukacji i wiary jest w człowieku, a nie „na zewnątrz”, w systemie. Stało się tak między innymi dzięki ludziom, którzy tworząc programy edukacyjne dla różnego typu szkół potrafili przemycić to, co kształciło całego człowieka, jego intelekt i ducha. Do tej spuścizny, ideałów i konkretnych programów odwoływano się, zapisując kolejne karty w historii edukacji i katechezy w czasach współczesnych.

3.3. Polska edukacja i katecheza w czasach współczesnych

Po upadku mocarstw rozbiorowych, rozdzielonych linią frontu I wojny światowej, stało się jasne, że zmiana, na jaką się zanosilo, nie będzie dotyczyć

tylko nowego układu sił politycznych w Europie. Szansa na zmiany budziła się w każdym państwie. W społeczeństwie polskim wzrosły nadzieje na niepodległość, a wraz z nimi szanse na kontynuowanie reform oświatowych zapoczątkowanych przez utworzenie Komisji Edukacji Narodowej. Myśląc o poszukiwaniu kształtu polskiej edukacji i katechezy w czasach współczesnych, należy wyróżnić trzy główne „momenty współczesności”. Zostaną one przedstawione w poniższych częściach pracy.

3.3.1. Oświata w okresie międzywojennym

W pierwszych miesiącach po wybuchu I wojny światowej dwa działające w Królestwie Polskim zrzeszenia nauczycielskie: Polski Związek Nauczycielski i Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, podjęły wysiłki zmierzające do nadania ram organizacyjnych przyszłemu szkolnictwu polskiemu⁶⁵. Określono pierwsze zasady organizacji szkolnictwa. W ogłoszonym projekcie wyrażano przekonanie, że szkoła polska powinna mieć charakter trzystopniowy. Stopień pierwszy kształcenia miała stanowić siedmioletnia szkoła powszechna – ogólnokształcąca i obowiązkowa dla wszystkich. Kolejnym szczeblem miały być szkoły średnie z kursem trzy- lub czteroletnim, ogólnokształcące lub zawodowe. Trzeci stopień kształcenia miały stanowić akademie, uniwersytety, politechniki i instytuty. Autorzy projektu, jakby nieporuszeni zawieruchą wojenną, stworzyli „wizję systemu oświatowego wyprzedzającego wzory szkolne ówczesnych krajów europejskich, zdawali też sobie sprawę z jego pionierstwa w ówczesnych stosunkach państwowych”⁶⁶. Ambitny był również schemat programu szkoły powszechnej, który obejmował trzy grupy przedmiotów: humanistyczne, matematyczne i przyrodnicze. Po zmianach na froncie wojennym nadarzyła się dogodna sytuacja, która pozwoliła na uznanie dwóch polskich uczelni wyższych: Uniwersytetu Warszawskiego i Politechniki Warszawskiej. Taka decyzja wymagała szybkiej reorganizacji szkolnictwa średniego, która umożliwiłaby młodzieży wstęp na wyższe uczelnie. Od drugiej połowy 1915 roku na obszarze Królestwa Polskiego nastąpiło wyraźne ożywienie aktywności nauczycieli polskich. Decyzją władz spolonizowane szkolnictwo przeszło w 1917 roku pod nadzór Wydziału Oświecenia Publicznego i Wyznań Tymczasowej Rady Stanu. Przegrana przez państwa centralne wojna odmieniła mapę polityczną Europy. W 1918 roku została wskrzeszona II Rzeczpospolita. Po latach zaborów głównym celem odradzającej się RP było stworzenie jednolitego organizmu

65 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 269.

66 R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 270.

państwowego. Jednym z obszarów odbudowy była oświata, a właściwie próba scalenia trzech różnych systemów oświatowych istniejących podczas zaborów. Za ten proces odpowiedzialne było Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, którego szefem został Ksawery Prauss, były kierownik Centralnego Biura Oświatowego z okresu wojny. Miał on świadomość, że jeśli edukacja ma się rozwijać i wpływać na wszechstronny rozwój człowieka, to musi przezwyciężyć XIX-wieczny encyklopedyzm programów szkolnych. Tradycyjnej szkole filologicznej przeciwstawiono nową koncepcję: szkołę twórczą, szkołę pracy i radości, podkreślając jej wymiar wychowawczy⁶⁷. Prauss był zwolennikiem trzystopniowego podziału szkoły, zaproponowanego jeszcze w 1915 roku. Zależało mu także na ujednoliceniu zasad organizacyjnych i programowo-metodycznych wszystkich szkół na terenie Rzeczypospolitej. Zadania tego miał dokonać zjazd wszystkich organizacji nauczycielskich, który miał miejsce w Warszawie w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku i przeszedł do historii pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego. Uchwały zjazdu uznano za osiągnięcie demokratycznych tendencji w polskiej polityce oświatowej, ale trzeba było czasu, aby śmiałe pomysły reformatorskie znalazły poparcie u najwyższych władz⁶⁸.

Okazją do prawnych uregulowań dotyczących oświaty było ogłoszenie w marcu 1921 roku Konstytucji II RP. Postanowienia konstytucyjne gwarantowały dostępność i bezpłatność nauczania na poziomie szkoły powszechnej. Wprowadzały także obowiązek nauczania religii jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach publicznych dla wszystkich uczniów poniżej 18. roku życia. Regulacje prawne dotyczyły związków wyznaniowych prawnie uznanych, które opracowywały programy nauczania i przedstawiały nauczycieli lekcji religii do zatwierdzenia przez władze oświatowe⁶⁹. Pół roku później, 25 września 1921 roku, z inicjatywy środowisk lewicowych, przy poparciu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich, został zorganizowany ogólnopolski Dzień Szkoły

67 Nawet podręczniki do nauki kaligrafii miały walory wychowawcze: „Celem kaligrafii jest wyuczenie dzieci pisma pięknego, tj. wyraźnego i kształtnego, wpojenie wczesne w uczących się zamilowania do porządku, czystości i piękna”, J. Czerniecki, J. Szablowski, S. Tatuch, *Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego*, Lwów 1904, s. 26.

68 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 281.

69 „W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej 18 lat, utrzymywanym w całości lub w części przez Państwo lub ciało samorządowe, jest religia dla wszystkich szkół obowiązkowa. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych”. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921, Dz.U. 1921, nr 44, poz. 267.

Powszechnej. Stał się on okazją do wieców i manifestacji w całym kraju, a jego przekaz był jednoznaczny: stan szkolnictwa powszechnego jest katastrofalny i dlatego potrzebuje ono dogłębnej reformy, oraz mocniejszego niż tylko ogólne zapisy w Konstytucji prawnego umocowania. W kontekście tych zmian swoją rolę widział także Kościół katolicki. Zaangażowanie duchowieństwa było znaczącym wsparciem dla polskiego szkolnictwa i uregulowania polityki oświatowo-katechetycznej w nowo tworzącym się systemie prawnym. W 1925 roku został zawarty konkordat między Polską a Stolicą Apostolską. Oba podmioty stały na stanowisku, iż nauczanie religii w szkole jest ważne dla Kościoła i państwa i z tego tytułu powinno mieć swoje uprzywilejowane miejsce nie tylko w siatce zajęć szkolnych, ale również na świadectwie⁷⁰. Szybko jednak okazało się, że wymogi prawne państwa nie wszędzie są właściwie respektowane, zwłaszcza jeśli chodzi o ustalenia dotyczące (dwóch) godzin religii. Wywołało to zaniepokojenie pasterzy Kościoła w Polsce⁷¹, które znalazło oddźwięk także w publikacjach religijnych⁷². W strukturach Episkopatu Polski powołano Komisję Szkolną do koordynowania procesu nauczania religii. Do Komisji należało przygotowywanie programów nauczania religii w szkołach powszechnych oraz średnich i zawodowych⁷³. Inspirowała ona również uchwały synodów dotyczące spraw katechetycznych. Wszystkie synody diecezjalne, przedkonkordatowe i pokonkordatowe, uznawały sprawy wychowania religijnego za jedno z najważniejszych zadań Kościoła. Ogólnopolski

70 Art. 13, par. 1 Konkordatu: „We wszystkich szkołach powszechnych, z wyjątkiem szkół wyższych, nauka religii jest obowiązkowa. Nauka ta będzie dawana młodzieży katolickiej przez nauczycieli, mianowanych przez władze szkolne, które wybierać ich będą wyłącznie spośród osób, upoważnionych przez ordynariuszów do nauczania religii. Kompetentne władze kościelne nadzorować będą nauczanie religii pod względem jego treści i moralności nauczycieli. W razie gdy ordynariusz odebrał nauczycielowi dane mu upoważnienie, ten ostatni będzie przez to samo pozbawiony prawa nauczania religii”.

Art. 13, par. 2: „Dyplomy naukowe wystawiane przez wyższe seminaria będą wystarczały do nauczania religii we wszystkich szkołach publicznych, z wyjątkiem szkół średnich”. Konkordat Polski ze Stolicą Apostolską, Lwów 1925, s. 46–48; por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli katechetycznej*, Warszawa 1964, s. 605.

71 *Odezwa Episkopatu Polski w sprawie antyreligijnych wystąpień na Zjeździe Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Krakowie w lipcu 1930*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 8 (1930), s. 401–403. Troska Kościoła o chrześcijańskie wychowanie młodzieży obejmowała nie tylko Polskę: Pius XI, Enc. o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius magistri*, Warszawa 1932, s. 51–62.

72 J. Ratyński, *O wychowanie młodego człowieka*, Płock 1937; S. Szydelski, *Z ostatnich walk o religijny charakter szkoły polskiej*, „Ateneum Kapłańskie” (1932) z. 180, s. 378–385, 492–497; S. Wyszyński, *Przewodnie myśli encykliki o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, „Ateneum Kapłańskie” (1930) z. 150, s. 1–22.

73 Por. T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2010, s. 349–351.

synod plenarny zaś uważał naukę religii dla młodzieży oraz dokształcanie osób starszych w katechizmie za konieczność⁷⁴. Proboszczowie zostali zobowiązani do zorganizowania stowarzyszeń nauczania chrześcijańskiego oraz prowadzenia systematycznej katechizacji dorosłych⁷⁵. Niektóre synody diecezjalne, idąc za sugestiami wysuwanymi przez Komisję Szkolną Episkopatu Polski, w miejsce katechetów wprowadziły urząd prefekta. Jak zauważa Piotr Poręba,

chodziło tu o katechetę, który całkowicie oddawał się nauczaniu i wychowaniu religijnemu w szkole bądź podstawowej, bądź średniej i był niezależny w wykonywaniu swych funkcji od proboszcza, na terenie parafii którego znajdowała się szkoła. Był to więc katecheta niejako zawodowy, od którego wymagano odpowiednich kwalifikacji⁷⁶.

Zamach stanu, którego dokonał Józef Piłsudski 12 maja 1926 roku, otworzył nowy rozdział nie tylko w politycznych dziejach RP. Pierwszy premier rządu sanacyjnego i równocześnie minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Kazimierz Bartel w *exposé* sejmowym w lipcu 1926 roku zapowiedział gruntowne reformy w prawie oświatowym. Jeśli chodzi o nauczanie religii, to już 9 grudnia 1926 roku Bartel wydał okólnik⁷⁷, w którym stwierdzał, że praktyki religijne młodzieży szkolnej stanowią istotny element całości nauczania i wychowania religijnego. Młodzież była zobowiązana do uczestnictwa w niedzielnej mszy świętej w kościele szkolnym, a w okresie Wielkiego Postu do odbycia rekolekcji. W szkołach modlono się przed i po lekcjach. Nad wypełnianiem tych praktyk mieli czuwać nie tylko nauczyciele religii, ale także dyrektorzy szkół i inni nauczyciele⁷⁸. Nowy minister do spraw oświaty Janusz Jędrzejewicz chciał zrealizować nową wizję wychowania, promowaną przez jego zaplecze polityczne. Jako legionista z obozu Piłsudskiego snuł wizję ideologii wychowawczej opartej na przesłankach wychowania państwowego. Dał temu wyraz w swojej pracy *O nowy ideał wychowawczy*, wydanej w 1932 roku. Szybko znalazł zwolenników dla swoich poglądów

74 Por. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, red. M. Rechowicz, t. III: *Wiek XIX i XX*, cz. 2, s. 125–185.

75 Por. W. Jasiński, *O ważnej książce. Kilka myśli w związku z dekretem Św. Kongregacji Soboru o katechizacji*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 5 (1937), s. 216.

76 P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, dz. cyt., s. 163.

77 Analizy „okólnika Bartla” dokonuje J. Szczepaniak, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, dz. cyt., s. 211–228.

78 Por. T. Panuś, *Powrót nauczania religii do polskiej szkoły w kontekście historycznym*, „Katecheta” 2 (1995), s. 72–73.

i wraz z Bezpartyjnym Blokiem Współpracy z Rządem wniósł projekt ustawy o ustroju szkolnictwa, który ostatecznie został uchwalony 11 marca 1932 roku. Ustawa przewidywała organizację przedszkoli dla dzieci po ukończeniu trzeciego roku życia, wprowadzała powszechny obowiązek szkolny w wymiarze siedmiu lat. Ogólnokształcąca szkoła średnia składała się z czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum. Wyodrębniono trzy typy szkół zawodowych: doksztalcające, zasadnicze i przysposobienia zawodowego. W nauczaniu religii podtrzymano obowiązujące wcześniej ustalenia: nauka religii w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, według obowiązujących programów nauczania⁷⁹. Jak zauważa Wroczyński,

ustawa o ustroju szkolnictwa z roku 1932 ustaliła jednolity system szkolny w Polsce, obowiązujący do schyłku Drugiej Rzeczypospolitej. W formie zakonspirowanej funkcjonowała również w tajnym nauczaniu okresu okupacji. Był to więc akt doniosły i w wielu sprawach stanowił znaczny postęp w stosunku do stanu poprzedniego⁸⁰.

Wybuch II wojny światowej i okupacja ziem polskich przez armię hitlerowską rozpoczęły trudny okres w dziejach polskiej oświaty. Okupowane ziemie zostały podzielone na dwa obszary: wcielone do Rzeszy i tworzące Generalną Gubernię. W listopadzie 1939 roku Urząd do Spraw Polityki Rasowej w Berlinie wydał dokument w „sprawie traktowania ludności byłych obszarów polskich z rasowo-politycznego punktu widzenia”. W dokumencie tym zostało ujęte stanowisko okupanta dotyczące m.in. przyszłości polskiej oświaty:

Uniwersytety i inne szkoły wyższe oraz szkoły średnie i zawodowe były zawsze ośrodkiem polskiego szowinistycznego wychowania i dlatego należy je ze względów zasadniczych zamknąć. Zezwala się jedynie na szkoły powszechne, w których wolno uczyć tylko najbardziej elementarnej wiedzy – rachunków, pisanie i czytania. Nauczanie ważnych z narodowego punktu widzenia przedmiotów – geografii, historii, historii literatury, a także gimnastyki – jest wykluczone⁸¹.

W szkołach powszechnych wprowadzono obowiązkowy język niemiecki. Wszystkie polskie podręczniki zostały zakazane. Nie było także mowy

79 Por. J. Stroba, *Przepowiadanie i interpretacja*, Poznań 1981, s. 107.

80 R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 295–296.

81 Cytat za: R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 335.

o nauczaniu religii. Również na terenach okupowanych przez Sowiećów usunięćo polskie programy nauczania. Wprowadzono jako obowiązkowy język rosyjski. Im silniejsze jednak były działania okupanta zmierzające do zniszczenia polskiej kultury, tym mocniej i z większym zaangażowaniem organizowano tajne nauczanie. Najwcześniej ramy organizacyjne podziemnego szkolnictwa stworzył Związek Nauczycielstwa Polskiego, który w październiku 1939 roku przybrał konspiracyjną nazwę: Tajna Organizacja Nauczycielska. Współdziałała ona z Departamentem Oświaty i Kultury polskiego rządu emigracyjnego. W dość króćkim czasie cały teren okupowanej Polski objęćy był siatką podziemnego nauczania. Ponieważ nie było możliwości korzystania z przejęćtych przez hitlerowców i Sowiećów pomocy naukowych, rozpoczęćo wydawanie konspiracyjnego czasopisma *Ster*, które miało zastąpić podręczniki do nauczania języka polskiego. W 1942 roku tajne władze oświatowe wydały *Wytyczne pracy w dziedzinie kształcenia nauczycieli*. Instrukcja zalecała nabór kandydatów do zawodu nauczyciela, organizowanie tajnych kursów i zakładów kształcenia oraz nakłanianie emerytowanych nauczycieli do aktywnej pomocy oświatowej⁸².

Zakończenie II wojny światowej obnażyło do końca destrukcyjne działania okupanta w dziedzinie oświaty: w wyniku działań wojennych zginęło około 30 proc. nauczycieli, a około 60 proc. mająćku trwałego polskich szkół i uczelni uległo całkowitemu zniszczeniu⁸³.

Patrząc jednak integralnie na system tajnego nauczania w Polsce podczas okupacji, trzeba stwierdzić, iż nigdzie indziej nie było w dziejach II wojny światowej (ani wcześniej) takich rozmiarów tajnego funkcjonowania oświaty jak właśnie w Polsce. Te trudne doświadczenia odkrywają jeszcze jeden fakt. Twarde i surowe warunki tajnej szkoły okupacyjnej doprowadziły do – jak dotąd niepowtarzalnego – zjednoczenia wysiłków i zaangażowania środowisk nauczycieli i uczniów wokół wspólnego celu⁸⁴.

Po zakończeniu II wojny światowej w czerwcu 1945 roku Ministerstwo Oświaty zwołało Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi. Projekty tam przedstawione zapowiadały nowe czasy nie tylko dla edukacji.

82 „Orientację o zasięgu tajnego nauczania daje sprawozdanie tajnych władz oświatowych za rok 1940/41. W Generalnej Guberni w tajnym nauczaniu w tym roku uczestniczyło 20 000 nauczycieli i około 1 000 000 uczniów. Na tym samym terenie przed wybuchem wojny było 26 000 nauczycieli i 1 600 000 uczniów”, R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 339.

83 Por. Cz. Banach, *Reformy szkolne w Polsce (wiek XX)*, EP V, s. 94.

84 Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, dz. cyt., s. 362.

3.3.2. Oświata w czasie PRL-u

Po niemal sześciu latach okupacji niemieckiej Polska obudziła się w nowej, jednak nie do końca wolnej rzeczywistości. Słusznie zauważa Czesław Banach:

złożone i trudne do jednoznacznej oceny są losy polskiej edukacji, w tym walki o demokratyczny ustrój szkolnictwa w latach 1945–1989. [...] Mimo wielu krytycznych i uzasadnionych ocen można jednak odnotować wiele pozytywnych dokonań i zjawisk, zarówno w obszarze zmian ilościowych, jak i jakościowych⁸⁵.

Początkowo władza ludowa nie wprowadzała żadnych radykalnych zmian w oświacie. Po latach tajnego nauczania w czasie okupacji wznawiano działalność szkolną tam, gdzie jeszcze jej nie było. Skupiono się też na odbudowie infrastruktury i zaplecza gospodarczego⁸⁶. Zaczęły powstawać liczne towarzystwa oświatowe, organizacje młodzieżowe o charakterze narodowym i religijnym, harcerstwo, uniwersytety ludowe, miejskie biblioteki i domy kultury. Od 1948 roku rozpoczął się jednakże proces powolnego usuwania religii ze szkół. Był on następstwem zerwania Konkordatu pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską w dniu 12 września 1945 roku. Zaniepokoiło to polskich hierarchów, którzy w możliwości nauczania religii w szkołach publicznych widzieli między innymi gwarancję wolności w przestrzeni publicznej. Przypominali o tym często w listach pasterskich⁸⁷. Od 1948 roku zaczęły powstawać tzw. szkoły Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, w których programowo nie były przewidziane lekcje religii⁸⁸. Rozpoczęto zamykanie szkół katolickich i prywatnych. Wprawdzie w 1950 roku władze komunistyczne zawarły z Episkopatem porozumienie w sprawie nauczania religii w szkołach publicznych, jednak początek roku szkolnego 1950–1951 pokazał, że zapisy umowy pozostały tylko w dokumentach, a nie w życiu. W siatce zajęć szkolnych

85 Cz. Banach, *Reformy szkolne w Polsce (wiek XX)*, EP V, s. 95.

86 Dokładną analizę historyczną procesów instytucjonalizacji oświaty i wychowania w Polsce po II wojnie światowej przeprowadza W. Szulakiewicz, podejmując jednocześnie refleksję teoretyczno-metodologiczną. W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006.

87 Arcybiskup Stefan Sapieha, metropolita krakowski, jesienią 1945 roku pisał: „Obowiązkiem naszym jako Polaków i katolików jest stanowczo żądać, aby młodzież nasza była wychowywana i kształcona na zasadach katolickich, aby nauka wiary w szkołach należne i pierwszorzędne miejsce zachowała. Wszelkie niezgodne z tym zamiary musimy bezwzględnie odpiierać”, za: R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole. Historia – współczesność – perspektywy*, dz. cyt., s. 118.

88 Zob. A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 75.

nie przewidziano miejsca na nauczanie religii. Nowa Konstytucja z 1952 roku wprowadziła rozdział Kościoła od Państwa, umożliwiając prawne usunięcie religii ze szkół. Kolejne lata okazały się czasem ideologicznej walki nie tylko z religią, ale i z naukami humanistycznymi. Wiązało się to z odrzuceniem dotychczasowych założeń edukacyjnych i wychowawczych⁸⁹. Restrykcje władz komunistycznych wobec nauczania religii były coraz bardziej zdecydowane. W roku szkolnym 1955–1956 nauka religii odbywała się zaledwie w ok. 30 proc. szkół w Polsce⁹⁰. W czasie rządów Władysława Gomułki, w latach 1956–1970, religia mogła funkcjonować w szkole na zasadzie przedmiotu dodatkowego, wyłącznie po zakończeniu lekcji obowiązkowych. W 1961 roku wprowadzono reformę szkolnictwa. Na mocy Ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty nauczanie religii zostało usunięte ze szkół. W myśl nowych rozporządzeń zlikwidowano jednolitą jedenastoletnią szkołę o charakterze ogólnokształcącym, wprowadzając zarazem ośmioletnią szkołę podstawową oraz czteroletnie liceum. Szkolnictwo zawodowe zostało podzielone na dwie kategorie: dwuletnie zasadnicze szkoły zawodowe i czteroletnie lub pięcioletnie licea zawodowe lub technika. Powszechny obowiązek szkolny dotyczył tych, którzy rozpoczęli siódmy rok życia i nie ukończyli siedemnastego roku życia. Religia została w całości przeniesiona ze szkół do parafii, które stały się głównymi ośrodkami katechetycznymi. Jedynym wyjątkiem były zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich. W tych placówkach, a także w sanatoriach, w których przebywały dzieci i młodzież, w 1982 roku państwo umożliwiło nauczanie religii w wymiarze dwóch godzin tygodniowo⁹¹. Taki stan rzeczy utrzymywał się do roku 1990, kiedy to religia ponownie wróciła do szkół publicznych.

Należy także wspomnieć o nieudanej próbie reformy oświatowej za czasów Edwarda Gierka, w 1973 roku, kiedy to narodził się pomysł zbiorczych szkół gminnych. Wzorem sowieckiego systemu oświatowego powstał projekt dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, mającej zastąpić istniejącą ośmioletnią. Rząd wycofał się jednak z realizacji tego pomysłu, podtrzymując rozwiązania zaproponowane wcześniej przez Gomułkę. W dniu 23 października 1981 roku Minister Oświaty i Wychowania wydał dokument, który informował o tym, że państwo uznaje katechezę parafialną za wewnętrzną sprawę Kościoła,

89 Por. J. Doppke, *Katechizacja w Polsce 1945–1990*, Pelplin 1998, s. 65–69.

90 Por. A. Potocki, *Sekularyzacja systemu oświaty w Polsce po II wojnie światowej a katechetyczna praca Kościoła*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 56.

91 Por. P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec zagrożeń programowych polskiej szkoły*, dz. cyt., s. 28.

nieobjętą kontrolą i nadzorem władz oświatowych. Ten zapis nie wszędzie był przestrzegany. Reżim komunistyczny na różne sposoby prowadził inwigilację Kościoła i próbował wpływać na przekaz treści katechetycznych⁹². 13 grudnia 1981 roku został wprowadzony stan wojenny. Wszystkie placówki edukacyjne, a także pracujący w nich nauczyciele znaleźli się pod „opieką” funkcjonariuszy i konfidentów Służb Bezpieczeństwa. Nastąpił trudny czas dla polskiej oświaty. Wielu pedagogów i profesorów uległo wpływowi i sile liderów marksistowskiej ideologii. Jednak w ramach powstałego w 1981 roku Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność” powstał NSZZ „Solidarność” Nauczycieli⁹³.

Podsumowując losy oświaty i katechezy w czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, należy przyznać, że i w tym okresie nie było gotowych rozwiązań dla polskiego systemu kształcenia. Władza ciągle poszukiwała odpowiedniego (czasem tylko dla swoich ideologicznych celów) kształtu edukacji i katechezy⁹⁴. Jako pozytywną stronę peerelowskiej oświaty należy wskazać, iż w tym okresie liczba nauczycieli wzrosła prawie dziesięciokrotnie. Wybudowano wiele nowych i dobrze jak na tamte czasy wyposażonych placówek oświatowych (kampania „1000 szkół na tysiąclecie państwa polskiego”). Szkolnictwo przeszło gruntowną i całościową reformę. Nowy rozdział przed polską oświatą otworzył upadek systemu komunistycznego.

3.3.3. Oświata przełomu wieków XX i XXI

Historia Polski i polskiej oświaty idą swoimi drogami, jednak spotykają się ze sobą w jednym punkcie. Gdy kończy się okres niewoli, system edukacyjny tworzy się od podstaw. Tak było po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Po prawie 150 latach niewoli został opracowany nowy system kształcenia, który miał zapewniać właściwy przekaz rzetelnej wiedzy, spełniając jednocześnie rolę wychowawczą: wychowując odpowiedzialnych i wolnych obywateli. Po raz drugi polska edukacja znalazła się w podobnej sytuacji w 1989 roku. Po obaleniu ustroju komunistycznego szkolnictwo stanęło przed koniecznością zmian. Główne ich kierunki zostały wskazane w raporcie Komitetu Ekspertów pod tytułem Edukacja narodowym priorytetem z 1989 roku. Wśród najważniejszych postulatów znalazły się: „upowszechnienie pełnowartościowego

92 H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944–1961)*, Białystok 1997, s. 284–288.

93 Por. A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 312–313.

94 Ciekawą analizę tego zagadnienia podejmuje Piotr Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998, s. 22–35.

kształcenia średniego, powiązanie kształcenia ogólnego z przygotowaniem zawodowym, zwiększenie dostępu do studiów, a także upowszechnienie oświaty⁹⁵. W 1990 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej umożliwiło zakładanie szkół prywatnych, zrezygnowano z jednakowych podręczników i programów nauczania. Na mocy Instrukcji dotyczącej powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 z dnia 3 sierpnia 1990 roku, która została podpisana przez Ministra Edukacji Narodowej Henryka Samsonowicza, religia wróciła do szkoły. Instrukcja przewidywała wprowadzenie nowego przedmiotu nauczania jako nadobowiązkowego i dobrowolnego we wszystkich podległych Ministerstwu przedszkolach i szkołach. Decyzja Ministra została zaskarżona do Trybunału Konstytucyjnego przez Rzecznika Praw Obywatelskich jako niezgodna z art. 2 Ustawy o rozwoju oświaty z 1961 roku i art. 18 i 19 Ustawy z dnia 17 maja 1989 roku o stosunku państwa do Kościoła Katolickiego oraz art. 1 i 3 Konstytucji. Trybunał orzekł o legalności instrukcji Ministra, a problem przestał istnieć po podpisaniu w kolejnych latach: Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania religii w szkołach publicznych przez Ministra Edukacji Narodowej Andrzeja Stelmachowskiego⁹⁶. Dzięki tym regulacjom prawnym nauka religii w szkole jest prowadzona w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a nauczyciele religii, zatrudniani na podstawie skierowania wydanego przez właściwego biskupa, stali się pełnoprawnymi członkami rad pedagogicznych. Lekcje religii w szkole mogą być wizytowane przez wizytatorów wskazanych przez odpowiednie władze kościelne oraz władze oświatowe.

Zmiana ustroju państwowego otworzyła Polsce drogę do integracji europejskiej. Z myślą o członkostwie w Unii Europejskiej w 1999 roku wprowadzono nową reformę oświaty opartą na trzystopniowym systemie edukacji⁹⁷. Pierwszy stopień stanowiła sześciolletnia szkoła podstawowa, a drugi trzyletnie gimnazjum. Ostatni stopień to szkoły ponadgimnazjalne: trzyletnie liceum lub czteroletnie technikum. Dostosowanie do europejskiego systemu oświaty to nie jedyny motyw tej zmiany. Celem wprowadzonej reformy systemu oświaty było

95 A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 78.

96 Więcej na ten temat pisze M. Pietrzak, *Demokratyczne, świeckie państwo prawne*, Warszawa 1999, s. 203–217.

97 Ustawa z dnia 8 stycznia, Dz. U. z 1999 r., nr 2, poz. 96 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 124.

uzyskanie lepszego dostępu do szkoły, dostosowanie etapów kształcenia do etapów rozwoju dziecka, odejście od encyklopedycznego modelu kształcenia, upowszechnienie wykształcenia na poziomie średnim i podniesienie poziomu zdobywanych przez uczniów umiejętności i kompetencji. Nastąpiła również demokratyzacja życia szkolnego, polegająca m.in. na podkreśleniu podmiotowości wszystkich członków społeczności szkolnej, dążeniu do uspołecznienia funkcjonowania szkoły i zwiększeniu jej autonomii⁹⁸.

Fakt przystąpienia Polski do Unii Europejskiej w dniu 1 maja 2004 roku otworzył polski system oświaty na współpracę międzynarodową. Nauczanie religii w szkole w tym kontekście nabrało jeszcze większego znaczenia: „nie może być indoktrynacją, ale inkulturacją, podczas której Kościół nie tylko naucza, ale sam się uczy” – jak zauważa Tadeusz Panuś⁹⁹. Dane statystyczne dotyczące uczestnictwa w szkolnych lekcjach religii pokazują dość duże zainteresowanie ze strony uczniów. W roku szkolnym 2004–2005 z nauczania religii w szkołach korzystało: 94,75 proc. uczniów w przedszkolach, 98,07 proc. uczniów w szkołach podstawowych, 97,18 proc. uczniów gimnazjów, 93,29 proc. uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnokształcących i 92,67 proc. młodzieży w technikach. Kadre naukową stanowiło: 34 498 nauczycieli religii, wśród których 11 831 (34,29 proc.) stanowili księża diecezjalni, 1 167 (3,38 proc.) księża zakonnicy, 2 893 (8,38 proc.) siostry zakonne i 18 607 (53,93 proc.) stanowili katecheci świeccy¹⁰⁰.

Polska edukacja i katecheza ciągle poszukują swojego właściwego kształtu. Dzieje się tak między innymi dlatego, że także sam człowiek wciąż się zmienia i poszukuje. Współczesne czasy pokazują, jak wiele może się zmienić w dość krótkim czasie. Względnie spokojny okres międzywojenny, dość trudny i wymagający okres II wojny światowej, czas niewoli ideologii komunistycznej i czas wolności demokracji – to zaledwie 100 lat, jeden wiek, a tak wiele reform oświatowych.

98 A. Kielian, *Modele nauczania...*, dz. cyt., s. 79.

99 T. Panuś, *Obraz polskiej młodzieży po piętnastu latach nauczania religii w szkole – wnioski socjologiczno-pastoralne*, w: *Polska katecheza wobec pluralizmu jednoczącej się Europy*, red. A. Offmański, Szczecin 2004, s. 90. Ciekawe ujęcie zbilansowania dziesięciolecia (1989–1999) obecności katechezy w Polsce: T. Panuś, *Perspektywy katechizacji szkolnej w polskiej rzeczywistości*, „Analecta Cracoviensia” t. XXXIII (2001), s. 1–10.

100 S. Łabendowicz, *Sprawozdanie z działalności Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w latach 1999–2004*, <http://katecheza.episkopat.pl/sprawozd.html> (dostęp: 20.02.2015).

* * *

Podsumowując podjęte w tym rozdziale rozważania, należy stwierdzić, że:

1. Patrząc na dzieje edukacji w Polsce w kontekście przeobrażeń oświaty w Europie, da się zauważyć wyjątkowy wkład i rolę, jaką Polska odegrała w tworzeniu całościowego systemu edukacji. Od początku istnienia państwa polskiego widoczna była troska rządzących o wychowanie i kształcenie młodego pokolenia. Głos w tej sprawie zabierał też Kościół, który wraz z organizacją nowych stolic biskupich tworzył gęstą sieć szkół katedralnych i parafialnych. Polscy biskupi szybko reagowali na zalecenia soborów laterańskich, zwoływane przez nich diecezjalne synody wpłynęły na promocję szkolnictwa w miastach i wsiach.

2. Od samego początku działań edukacyjnych poszukiwano form nauczania programowego. Ważną rolę w tym zakresie odegrała Akademia Krakowska, przyczyniając się do powstania podręczników i rozwoju piśmiennictwa edukacyjnego i katechetycznego, co wzbudziło zainteresowanie także poza granicami Polski. Na uczelnię zaczęli przybywać nie tylko studenci, ale także i kadra akademicka z innych państw Europy. Wychowanie religijne, moralne, patriotyczne i humanistyczne stanowiło jedność. Złoty wiek kultury polskiej wytworzył środowisko i swoistą kulturę edukacyjną, która przetrwała okres zaborów, a także trudny czas wojen i ograniczonej wolności w czasach komunizmu.

3. Częste zmiany prawa oświatowego w XX wieku w Polsce są dowodem na to, że edukacja jest ważna nie tylko dla tych, którzy się uczą, ale również dla tych, którzy ją tworzą. Transformacje ustrojowe często wykorzystywały szkolne programy nauczania do celów ideologicznych. Kościół katolicki w Polsce umiejętnie dostosowywał się do obowiązującego prawa oświatowego i systemu organizacji szkolnictwa, tworząc własne programy nauczania i zachowując niezależność światopoglądową.

W kolejnym rozdziale zostanie ukazany proces kształtowania się polskich programów katechetycznych w kontekście zmian, jakie dokonały się w prawie oświatowym.

Rozdział IV

Rozwój idei polskich programów nauczania

Edukacja na przestrzeni wieków wyraźnie się rozwinęła. Tworzone programy nauczania coraz bardziej odpowiadają potrzebom zmieniających się uczniów. W ten proces transformacji wpisują się także polscy edukatorzy i katechetycy. Niniejszy rozdział stawia sobie za cel ukazanie rozwoju idei polskich programów nauczania, w tym przede wszystkim programów nauczania religii. Aby rzetelnie spełnić to zadanie, najpierw sformułowana zostanie definicja programu nauczania. Jak się okazuje, nie jest to proste zadanie. Ilu jest bowiem dydaktyków, tyle definicji programu. Następnie zostaną przedstawione i omówione składniki każdego programu nauczania oraz współczesne koncepcje programowe. Dopiero po wskazaniu miejsca i roli, jaką odgrywają programy nauczania religii w edukacji szkolnej, zostaną zaprezentowane programy nauczania religii w Polsce począwszy od 1919 roku.

4.1. Programy w edukacji

Aby możliwe było uchwycenie zmian, jakie zachodzą w procesach transformacji programowych w edukacji, konieczne jest poznanie teoretycznych zasad funkcjonowania tych systemów. Temu właśnie celowi mają służyć rozważania zaprezentowane poniżej.

4.1.1. W poszukiwaniu definicji programu – prezentacja stanowisk

Istnieje wiele definicji programu nauczania. Na ich ilość ma wpływ wiele czynników. W zależności od filozoficznych zapatrywań autorów definicji,

kontekstu gospodarczego, społecznego czy priorytetów politycznych można stwierdzić, że „definicji programu jest tyle, ilu twórców, praktyków czy teoretyków zajmujących się tym zagadnieniem”¹. Hanna Komorowska podaje siedem definicji programu szkolnego:

1. Program jako lista treści nauczania (lista haseł i tematów przeznaczonych do realizacji). Tego typu programy pisze się dla szkół dla dorosłych, gdzie kształcenie kończy się egzaminem wg kryteriów treściowych.
 2. Program jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych. Metoda bywa tu ważniejsza od treści. Ten typ programów ma zastosowanie w placówkach wychowawczych. Istotne w tym programie są: treści (ich układ, proporcja i interpretacja), metody i techniki nauczania, sposoby motywowania.
 3. Program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych, czyli lista zamierzonych rezultatów w procesie dydaktycznym. Ma on zastosowanie w nauczaniu języków obcych, nacisk kładzie na opanowanie umiejętności.
 4. Program jako zestaw pojęć i zadań do wykonania. Stosowany jest w przygotowaniu zawodowym, treningu. Program w tym sensie to lista zadań do wykonania, ma on charakter behawioralny, ukierunkowany jest na zachowania ucznia.
 5. Program jako rejestr doświadczeń edukacyjnych ucznia, ceniący indywidualizację. Stosują go instytucje terapeutyczne, szkoły społeczne.
 6. Program jako reprodukcja kultury, zachowawczy, utrwalający istniejący ład społeczny, stosowany w konstruowaniu makroprogramów szkolnych poszczególnych przedmiotów.
 7. Program jako restrukturyzacja kultury, wiąże się z makroprogramem edukacyjnym, np. w kształceniu nauczycieli, szkołach społecznych. Ukierunkowany jest na rozwój, dąży do całkowitej zmiany wzorców kulturowych.
- Pierwsze cztery definicje ujmują program z pozycji nauczyciela, piąta – z pozycji ucznia, szósta i siódma – odwołują się do społeczeństwa².

Z kolei Krzysztof Kruszewski określa programy nauczania jako dokumenty i polecenia, które warunkują pracę szkół i nauczycieli w celu doprowadzenia uczniów do zrealizowania celów programowych (sens szeroki). W sensie

1 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2005, s. 15.

2 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania...*, dz. cyt., s. 15–16, na podstawie: H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 9–14.

wąskim program nauczania to dokument, który zawiera materiał nauczania podzielony ze względu na klasy i przedmioty³.

Innego zdania jest Wincenty Okoń. Według niego

program szkolny to nie tylko to, co mieści się w wydanym przez resort oświaty dokumencie, gdzie mówi się o działach i szczegółowych tematach w obrębie takiego czy innego przedmiotu, lecz także wszystko to, co otrzymuje szkoła współczesna, żeby kierować czynnościami ucznia, jak również nauczyciela, który jest odpowiedzialny za sterowanie czynnościami ucznia⁴.

Czesław Kupisiewicz zauważa z kolei, że „program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności mają sobie uczniowie przyswoić”⁵.

Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins program szkolny rozumieją znacznie szerzej. Wyróżniają oni cztery płaszczyzny rozumienia programu:

1. Program to plan działań wskazujący strategie osiągnięcia złożonych celów, zapisany w postaci dokumentu. Obejmuje początek, koniec i proces prowadzący od początku do końca [...].
2. Program to całość doświadczeń uczniów przeżywanych pod kierunkiem szkoły [...].
3. Program to system zajmowania się ludźmi i procesami [...].
4. Program to pole badań⁶.

Pierwsza płaszczyzna rozumienia programu (koncepcja liniowa) jest akceptowana przez zwolenników podejścia behawiorystycznego i systemowego. Z drugą identyfikują się humaniści. Rozumienie programu jako systemu zajmowania się ludźmi i procesami przyjmują zwolennicy nurtu menedżerskiego. Natomiast zwolennicy podejścia akademickiego i teoretycznego akceptują ostatnią przedstawioną definicję programu.

Praktyczny wymiar rozumienia programu szkolnego wskazują Decker F. Walker i Jonas F. Soltis w książce *Program i cele kształcenia*. Według nich

3 Por. K. Kruszewski, *Program szkolny*, w: red. K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 2002.

4 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

5 Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 93.

6 A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1999, s. 30.

program to przede wszystkim lista przedmiotów, jakie są oferowane przez szkołę, oraz cele, materiał, czynności dydaktyczne i cała organizacja procesu dydaktycznego, która jest realizowana przez trzy podmioty: nauczycieli, uczniów i rodziców. Program to także „cele, materiał, czynności i organizacja wplecione w plan szkoły, prezentowane przez nauczycieli w klasie”⁷. W końcu autorzy dochodzą do wniosku, że

cały program szkoły można opisać na jednej, dwóch kartkach: garść celów, zadań, lista przedmiotów, zwięzła prezentacja przyjętej filozofii i ideologii pedagogicznej. Dla użytku nauczycieli program bywa dokładniejszy, zawiera pełny opis materiału nauczania, czynności i organizacji⁸.

Edward Conrad Wragg zauważa, że „program szkolny obejmuje to, co jest aktywnie wspierane lub w inny sposób uznawane przez szkołę i nauczycieli bez względu na to, czy znajduje swoje odbicie w rozkładzie zajęć”⁹. Można zatem rozumieć, że program ma wymiar formalny, który jest oparty na celach, treściach i metodach nauczania. Zawiera też w sobie wymiar nieformalny, który jest zależny od specyfiki danej szkoły i powstaje w przestrzeni wzajemnych interakcji nauczycieli i uczniów.

Czynniki, które warunkują powstanie i istnienie programu, to: treści programowe, przedmioty i materiał nauczania, przedmiotowa i interdyscyplinarna organizacja treści nauczania oraz podmioty, które odpowiadają za treści nauczania (społeczność lokalna lub państwo). Idee przewodnie programów odwołują się do misji szkoły, tego, jakie miejsce i rolę pełni materiał nauczania oraz jakie istnieją związki pomiędzy programem, nauczaniem i ewaluacją. Zbierając powyższe teorie i przesłanki definicji programu nauczania, rzeczowa i kompletna wydaje się forma przytoczona przez Jolantę Ładyżyńską i dlatego ona właśnie stanowi podstawę dalszych rozważań:

Program nauczania to dokument tworzony indywidualnie lub zespołowo, prezentujący system wartości i koncepcje pedagogiczne autora, uwzględniający podstawę programową, cele, treści i metody kształcenia, wymagania programowe, sposoby ewaluacji osiągnięć uczniów, warunki i wyniki wdrażania programu¹⁰.

7 D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s. 10.

8 D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, dz. cyt., s. 10.

9 E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999, s. 11.

10 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania...*, dz. cyt., s. 18.

4.1.2. Składniki programów nauczania

Wychodząc od przytoczonej wcześniej definicji programu nauczania, należy stwierdzić, że każdy program musi posiadać – jako składniki niezbędne i warunkujące jego istnienie – jasno sprecyzowane cele, treści i metody kształcenia oraz sposoby ewaluacji osiągnięć uczniów. Omówienie tych składników będzie przedmiotem niniejszej części¹¹.

Przed twórcą programu nauczania, który chce ustalić cele edukacyjne, stoi najpierw zadanie określenia pewnego „ideału”, aby móc sprecyzować zadania, jakie należy postawić w edukacji. Dopiero potem formułuje się cele szczegółowe. Ornstein i Hunkins potwierdzają taki porządek wyznaczania celów, wskazując przy tym, że ideały to „ogólne twierdzenia, które kształtują i kierują działaniami na osiągnięcie określonego wytworu lub zachowania. Stanowią punkt wyjścia, wskazujący idealne dobro, odzwierciedlają stanowisko wartościujące”¹². Według tych czołowych dydaktyków amerykańskich autor programu powinien zakładać ideały dotyczące sfery intelektualnej (poznawczej), emocjonalnej (społeczno-osobowej), produkcyjnej, fizycznej (zdrowie), estetycznej, moralnej i duchowej (wiara). Skonkretyzowanie ideałów edukacyjnych prowadzi do określenia zadań programowych¹³, które o tyle są lepsze, o ile są bardziej ponadczasowe i nawiązują do przyszłości. Dopiero cele kształcenia wyrażają to, do czego prowadziły autora ideały edukacyjne i zadania (ideały → zadania → cele).

Cele kształcenia z kolei, według Kupisiewicza, muszą zawierać w sobie pewien aspekt wychowawczy: wykształcenie osobowości wszechstronnie rozwiniętej, zaangażowanej i twórczej¹⁴. Powinny także

11 Wyzwania, jakie przed dydaktyką stawiają współczesna nauka, społeczeństwo informacyjne, powszechny dostęp do wiedzy, nowe technologie komunikacyjne w kontekście m.in. opracowywania programów nauczania, zostały przedstawione w: *Science. Society. Didactics*, red. K. Potyrała, E. Rożej-Pabijan, Kraków 2013.

12 A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt., s. 192.

13 Amerykańskie Stowarzyszenie Nadzoru Szkolnego i Programu wyodrębniło dziesięć zadań kształcenia: nabieranie wiary w siebie, rozumienie innych, rozwinięcie podstawowych umiejętności, chęć kształcenia ustawicznego, stawianie się odpowiedzialnym obywatelem, osiągnięcie zdrowia psychicznego i fizycznego, rozwinięcie kreatywności, nabycie wiedzy ekonomicznej, posługiwanie się wiedzą i stawianie czoła zmianom.

14 C. Kupisiewicz podaje szczegółowe cele wychowawcze: 1. Przygotowanie dzieci i młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, do ofiarnej, bezinteresownej służby własnemu narodowi oraz do walki o sprawiedliwość i postęp społeczny w świecie. 2. Przysposobienie młodego człowieka do pracy zawodowej. 3. Przygotowanie uczniów do czynnego uczestnictwa w życiu kulturalnym. 4. Zapewnienie każdemu dziecku możliwie pełnego, wszechstronnego rozwoju intelektualnego, moralnego, fizycznego i estetycznego. Według niego ujęcie ich w programach nauczania ma prowadzić do „skutecznego zwalczania rutyny, bezduszości, stagnacji

jednoznacznie określać zmiany w wiedzy i postępowaniu uczniów, które planuje się wywołać w wyniku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, wskazywać warunki, w jakich efekty tych zmian mają być demonstrowane przez uczniów, a także wyznaczać wymagany poziom nabywanych wiadomości i umiejętności¹⁵.

Niezależnie od tego, jakie wymagania stają przed autorami programów edukacyjnych, muszą oni wziąć pod uwagę fakt podziału celów kształcenia na: ogólne, które koncentrują się na spodziewanych wynikach programu i opisują osiągnięcia całej szkoły, oraz szczegółowe, przedstawiające spodziewane wyniki nauczania i wdrażania programu edukacyjnego. Ponadto należy uwzględniać cele operacyjne, które określają wyniki uczenia się w kategoriach obserwowalnego zachowania. Ich minusem jest to, że unifikują program dla wszystkich uczniów, niszcząc przy tym zdolność do kreatywności i są zamknięte na jednostki szczególnie uzdolnione. Zwolennikami tych celów w programach są behawioryści. Humanisci natomiast opowiadają się za celami nieoperacyjnymi, które są bardziej ogólne (zawierają takie określenia, jak: „uczeń umie”, „uczeń ceni”, „uczeń rozumie”). W trakcie opracowywania programu, na etapie formułowania celów, trzeba brać pod uwagę także następujące kwestie: dopasowanie, wartości, język, właściwości, łączenie w kategorie i okresową korektę. Cały czas należy też mieć na uwadze trzy wymiary procesu kształcenia: poznawczy (obejmujący sześć kategorii – wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza i ocenianie), emocjonalny (w którym wyróżnia się pięć kategorii – odbieranie bodźców, reagowanie na bodźce, wartościowanie, systematyzowanie wartości, kształtowanie własnego systemu wartości, w tym dwie podkategorie – postępowanie zgodnie z wartościami i tworzenie światopoglądu) oraz psychoruchowy. Ten ostatni powinien uwzględniać: odruchy, ruchy podstawowe, zdolności percepcyjne, zdolności fizyczne, ruchy wyćwiczone, a także porozumiewanie się niewerbalne. Zawsze jednak, jak słusznie zauważa Ładyżyńska: „twórcy programów szkolnych formułują cele kształcenia według podejścia behawiorystycznego, menedżerskiego i systemowego, humanistycznego i rekonceptualistycznego”¹⁶.

Do realizacji omówionych powyżej celów pracy dydaktyczno-wychowawczych niezbędna jest odpowiednia treść kształcenia. Jest to, według Ornsteina i Hunkinsa, uporządkowany zbiór faktów, pojęć i uogólnień, zasad i teorii,

i obojętności wobec spraw decydujących o dalszym rozwoju życia społecznego”, C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 58.

15 C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 63.

16 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania...*, dz. cyt., s. 37.

podobny do wiedzy zawartej w dyscyplinach naukowych¹⁷. Organizacja treści programu odbywa się zasadniczo za pomocą dwóch reguł: logicznej (według pojęć i zasad) i psychologicznej (według tego, jak człowiek uczy się lub przetwarza informacje). Pomocą w opracowaniu są tzw. kryteria doboru treści, czyli: niezależność, istotność, rzetelność, zainteresowania, użyteczność, wyuczalność i wykonalność. Ponadto treść kształcenia musi być zgodna z wymaganiami naukowymi i z przyjętą przez władze oświatowe koncepcją programową.

Istnieje szereg różnych teorii doboru treści kształcenia. Historia dydaktyki jako najważniejsze podaje: materializm dydaktyczny, formalizm, utylitaryzm, teorię problemowo-kompleksową, strukturalizm, egzemplaryzm, materializm funkcjonalny i teorię programowania dydaktycznego. Materializm dydaktyczny, zwany często encyklopedyzmem, zapoczątkowany został przez Friedricha Wilhelma Doerpfelda w 1879 roku w książce pod tytułem: *Materializm dydaktyczny* (*Die didaktische Materialismus*). Treści programowe tworzone na bazie tej teorii były przeładowane materiałem poznawczym. Zmuszało to nauczycieli do pośpiechu i powierzchowności w realizacji założeń treściowych, wskutek czego przyswajanie wiedzy przez uczniów było jedynie fragmentaryczne, powierzchowne, a przede wszystkim pamięciowe.

Formalizm dydaktyczny jako teoria dydaktyczna pojawił się pod koniec XVIII wieku. Posługiwał się nią Carl Christian Erhard Schmid w wydanej w 1791 roku *Psychologii empirycznej* (*Empirische Psychologie*) oraz August Hermann Niemeyer w opublikowanej w 1796 roku książce *Zasady wychowania i nauczania* (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*). W myśl tej teorii głównym kryterium doboru przedmiotów nauczania była wartość kształcąca danego przedmiotu, jego przydatność do kształcenia i rozwijania zdolności poznawczych uczniów. Treści programowe były tak dobierane tak, aby służyły rozwojowi uwagi uczniów, ich pamięci, wyobraźni i myśleniu. Wadą formalizmu dydaktycznego było eksponowanie w programach nauczania treści, które traktowały przedmioty instrumentalnie (podkreślano właściwie jedynie znajomość języków i matematykę).

Utylitaryzm dydaktyczny z kolei powstał na przełomie XIX i XX wieku na terenie Stanów Zjednoczonych (John Dewey) i bardzo szybko zyskał sympatyków także w Europie (Georg Kerschensteiner). Według zwolenników tej teorii najważniejszym kryterium doboru treści kształcenia jest indywidualna i społeczna aktywność ucznia. Opracowali oni pięć zasad budowy programów nauczania:

17 Por. A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt., s. 268–271.

- zasadę problemowego podejścia do treści kształcenia,
- zasadę kształtowania umiejętności praktycznych w toku rozwiązywania określonych problemów,
- zasadę łączenia pracy z zabawą,
- zasadę aktywizowania uczniów,
- zasadę włączania dzieci i młodzieży w nurt życia środowiska lokalnego.

Utylitaryzm dydaktyczny miał duży wpływ na tworzenie treści programowych, a także na metodę pracy dydaktycznej.

Teoria problemowo-kompleksowa stworzona przez Bogdana Suchodolskiego w swojej głównej tezie głosiła, że wykształcenie ogólne stanowi konieczny składnik wykształcenia zawodowego. Według autora w programach nauczania zamiast istniejącego układu informacyjno-systematycznego bardziej skuteczny jest układ problemowo-kompleksowy. Zamiast oddzielnego uczenia poszczególnych przedmiotów Suchodolski postulował uczenie różnych przedmiotów w jednym bloku, który łączyłby konkretne problemy poznawcze. Te proste założenia okazały się jednak zbyt trudne do wprowadzenia na etapie tworzenia treści programowych. Sam autor dość szybko zweryfikował swoje teorie, próbując eksperymentalnie wprowadzić je w życie w kilku szkołach zawodowych. Teoria ta nie doczekała się kontynuacji.

Kazimierz Sośnicki w 1961 roku za przesłankę wyjściową w pracach nad treściami kształcenia przyjął strukturalizm. W opozycji do materializmu dydaktycznego próbował „odchudzić” przeładowane treściami programy nauczania. Według niego programy te powinny odzwierciedlać system wiedzy zarówno poszczególnych dyscyplin, jak i całokształtu nauk. Wskazał zasady, które miały być brane pod uwagę przy opracowywaniu treści nauczania. Były to: strukturalność, nowoczesność, życiowość, kultura logiczna i łączenie teorii z praktyką. Koncepcja ta spotkała się z podobną recepcją jak teoria Suchodolskiego.

W latach 50. XX wieku niemiecki dydaktyk Martin Wagenschein opracował teorię doboru i układu treści kształcenia, którą nazwał egzemplaryzmem. Zmierzał on do takiej redukcji programów nauczania, która nie zubażałaby obrazu świata u uczniów. Miało się to dokonywać na dwa sposoby. Pierwszy opierał się na koncepcji nauczania paradygmatycznego. Określony materiał treściowy miał być pogrupowany w partie powiązanych ze sobą informacji, wydarzeń. Realizacja programu nauczania odbywałaby się niekoniecznie chronologicznie (np. na lekcjach historii), ale zgodnie z wątkami, które łączyłyby określone fakty. Drugi sposób stanowiła zasada egzemplarycznego układu treści. W myśl tej zasady wiedza miała być przekazywana uczniom za pomocą tzw. egzemplarzy tematycznych. Chodziło o to, aby uczeń, który opanuje gruntownie wiadomości dotyczące jednego „egzemplarza”, umiał na tej podstawie

scharakteryzować inne obiekty należące do tej samej grupy. Takie podejście do opracowywania treści programowych stoi w sprzeczności z układem liniowym nauczania programowanego, które stosowane jest np. w nauce matematyki. Stąd też teoria egzemplaryzmu nie została przyjęta.

Wincenty Okoń w 1967 roku opublikował książkę pt. *Podstawy wykształcenia ogólnego*, w której przedstawił pełną charakterystykę materializmu funkcjonalnego jako tej zasady, która na etapie tworzenia treści kształcenia zapewniałaby uczniom zarówno odpowiednią wiedzę, jak i umiejętności posługiwania się nią w procesie przekształcania rzeczywistości. Autor tej teorii jako podstawowe kryterium doboru i układu treści programowych wskazał względy światopoglądowe. Idee przewodnie powinny być eksponowane szczególnie tam, gdzie tylko dany materiał naukowy na to pozwala. Konsekwencją tego powinno być stworzenie wszystkim uczniom możliwości przekształcania małych fragmentów rzeczywistości w oparciu o zainteresowania poznawcze. Historia tej teorii zakończyła się wraz z przeobrażeniem się systemu edukacyjnego czasów, w których powstała.

W połowie lat 50. XX wieku opracowano zasady nauczania programowanego. Towarzyszyła temu teoria rozbudowy układu treści kształcenia, często nazywana teorią strukturyzacji operatywnej. Sprowadzała się ona do takiego formułowania treści programowych, aby odpowiadały one nie tylko na pytanie, czego uczyć na określonym szczeblu edukacyjnym, ale też jak to czynić w sposób optymalny. Do najważniejszych zasad analizy i układu treści kształcenia stosowanych w programowaniu dydaktycznym należy:

- jasne i wyraźne określenie celów tekstu programowanego,
- dzielenie materiału będącego przedmiotem programowania na powiązane ze sobą czynności i wyniki.

Ponadto:

- wszystkie czynności uczniów powinny być możliwe do zaobserwowania,
- skojarzenia, które uczniowie tworzą w toku uczenia się, powinny być odwracalne,
- materiał nauczania należy utrzymywać w sposób zróżnicowany, wykorzystując w tym celu zarówno „podłużne”, jak i „poprzeczne” przekroje realizowanych w szkole tematów,
- należy posługiwać się dedukcyjnym lub indukcyjnym tokiem prezentacji materiału w zależności od charakterystycznych właściwości poszczególnych tematów,
- z materiału nauczania należy wybrać zagadnienia najistotniejsze (podstawowe pojęcia, zasady, twierdzenia, prawa i reguły) oraz starannie

przeanalizować zachodzące między nimi związki logiczne i merytoryczne, wzbogacając je odpowiednimi przykładami,

- każde nowe terminy należy wielokrotnie eksponować, tak aby mogły być łatwo zapamiętane i przyswojone.

Z kolei wspomniany już Edward C. Wragg, który wiąże treści programu z przedmiotami nauczania, proponuje pięć sposobów ujmowania treści w programach edukacyjnych¹⁸:

- model tradycyjny – kładzie nacisk na wiedzę ponadczasową, umiejętność czytania, pisania, liczenia oraz na wartości,
- model eksperymentalny – wiedza zdobyta na podstawie doświadczeń,
- model strukturalny – ważne są założenia teoretyczne i metody badawcze dyscyplin naukowych, które gwarantują prawidłowy rozwój umysłu,
- model behawioralny – istotne cele i mierzalne efekty (kompetencje),
- model poznawczy – nauczanie problemowe, które ma na celu kształcenie umysłów.

Poznanie teorii tworzenia treści programowych, a także różnorodnych modeli ujmowania treści pozwala przejść do omówienia metod kształcenia. One bowiem są kolejnym ogniwem programów nauczania. Według Wragga nauczaniem jest wszystko to, co robi nauczyciel, aby rozpoczął się i toczył proces uczenia się. Natomiast najpopularniejszą strategią nauczania jest podawanie wiedzy oraz jej objaśnianie¹⁹. Aby nauczyciel mógł skutecznie przeprowadzać te procesy, konieczne jest poznanie metod nauczania. Wincenty Okoń przez metodę nauczania rozumie „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych”²⁰. Skuteczność procesu dydaktycznego nie zależy tylko od metod kształcenia, jednak ich właściwy dobór ma znaczący wpływ na adaptację informacji przekazywanych w programach edukacyjnych²¹. Dydaktycy poszukujący odpowiednich metod nauczania często zajmują bardzo skrajne stanowiska. Kazimierz Sośnicki uważa, że są tylko dwie metody uczenia się: sztuczne, czyli szkolne i naturalne²². Odpowiednio odpowiadają im

18 Por. E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, dz. cyt., s. 44–59.

19 Por. E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, dz. cyt., s. 77–94.

20 W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, Warszawa 1970, s. 194.

21 Dobór metod kształcenia w kontekstach popularyzacji wiedzy, komunikacji i budowaniu relacji dialogowej czy kreatywnego dialogu w relacji dwustronnej przedstawia opracowanie: *Wybrane aspekty popularyzacji wiedzy biologicznej i środowiskowej*, red. K. Potyrała, Kraków 2011.

22 „Spełnienie każdej nowej czynności przez człowieka, fizycznej lub umysłowej, pozytywnej lub negatywnej, występującej jako zaniechanie, jest uczeniem się. Nie jest to już uczenie się

metody podające i metody poszukujące. Isaac J. Lerner i Mikhail N. Skatkin wyróżniają cztery główne metody kształcenia:

- metodę objaśniająco-poglądową, obejmującą głównie pokaz, wykład, lekturę,
- metodę problemową, która obejmuje między innymi wykład, obserwację, pracę z tekstem, eksperyment, wycieczki,
- metodę częściowo poszukującą, na którą składają się: samodzielna praca uczniów, pogadanka, projektowanie, układanie planu rozwiązań określonych problemów, opracowywanie planu badań,
- metodę badawczą, dzięki której uczeń poznaje stopniowo zasady i fazy badania naukowego, studiuje literaturę na temat badanego problemu, opracowuje plany badań oraz weryfikuje hipotezy badawcze i kontroluje uzyskane wyniki.

Zwolennicy powyższej klasyfikacji dodają, że procedura posługiwania się tymi metodami jest ściśle określona. Autor programu powinien uwzględnić konieczność stopniowego przechodzenia od metod wymagających od ucznia stosunkowo małej samodzielności do metod, które miałyby zaangażować ucznia w pełni.

Podobnego zdania są autorzy podręcznika *Pädagogik*, którzy wyróżniają metody podające (wykład, opis, pokaz, ekspozycja multimedialna), metody warunkujących się wzajemnie czynności nauczyciela i ucznia (dyskusja, pogadanka, ćwiczenia kontrolne) oraz metody samodzielnej pracy uczniów (ćwiczenia, obserwacja, eksperyment, twórcza ekspresja)²³.

Z kolei inny niemiecki dydaktyk, Lothar Klingberg, dzieli metody kształcenia na monologowe (wykład, opowiadanie, pokaz) i dialogowe (pogadanki)²⁴. Píše on także o różnych formach współpracy w nauczaniu (nauczanie frontalne, partnerskie, indywidualne, grupowe). Wskazuje także na wewnętrzną stronę metod nauczania, którą mają stanowić odpowiednie kroki dydaktyczne (zapoznajwanie uczniów z celem i zadaniami lekcji, praca nad opanowaniem nowego materiału, kontrola i ocena wyników nauczania), operacja logiczne (porównywanie, synteza i analiza) oraz tok postępowania.

w dawnym znaczeniu szkolnym, ale w znaczeniu życiowym. Stąd też nazwa jego: uczenie się naturalne. W przeciwstawieniu do niego uczenie się poprzednio omówione (tj. reprodukcyjne i odtwórcze – uwaga A. W.) nazywam sztucznym”, K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 264.

23 Por. G. Neuner, *Pädagogik*, Berlin 1978, s. 321–325.

24 Por. L. Klingberg, *Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen*, Berlin 1972, s. 300.

Próba pogodzenia wszystkich stanowisk dotyczących klasyfikacji metod kształcenia oraz usystematyzowania podziałów jest propozycja Czesława Kupisiewicza²⁵. Wyróżnia on:

- metody oparte na obserwacji (pokaz w połączeniu z opowiadaniem i wykładem, pomiar). Forma pokazu ma największą wartość dydaktyczną wtedy, gdy jej przedmiotem są naturalne rzeczy, zjawiska i procesy występujące w otoczeniu,
- metody oparte na posługiwaniu się słowem (opowiadanie, wykład, pogadanka „poszukująca”, dyskusja, praca z tekstem). Często obok opowiadania wskazuje się także na opis. Jest to uzasadnione, o ile uwzględnia się, że opowiadanie służy do uwydatnienia dynamizmu akcji, a opis – do przedstawienia układów statycznych,
- metody oparte na działalności praktycznej uczniów (tradycyjna metoda laboratoryjna, problemowa metoda laboratoryjna, metoda zajęć praktycznych),
- metodę gier dydaktycznych (metoda symulacyjna²⁶, metoda sytuacyjna, metoda inscenizacji, „giełda pomysłów – burza mózgów”).

W konstruowaniu programów nauczania należy uwzględnić różnorodność proponowanych metod kształcenia. Rzadko stosowane są one oddzielnie. Zazwyczaj są one ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się uzupełniają: pogadanka – eksperyment – opis, wykład – pokaz – dyskusja, wykład – zajęcia praktyczne. Racjonalne łączenie różnych metod powinno dokonywać się zarówno w zakresie podawania uczniom nowego materiału, jak i jego utrwalaniu oraz na etapie kontroli i oceny uzyskanych wyników. Dobór metod zależy od celów, treści i zadań dydaktycznych, a także od środowiska adresatów nauczania, czyli uczniów. Kryteria doboru metod nauczania mają charakter ukierunkowujący, to znaczy wskazują tendencje główne, aczkolwiek nie jedyne.

Teoretyczna analiza celów programu, treści i metod kształcenia prowadzi do ostatniego punktu definicji programu: ewaluacji. Jest ona

procesem gromadzenia danych i ich interpretowania w celu podjęcia decyzji, czy coś przyjąć, czy odrzucić, jest więc badaniem krytycznym. Istotą ewaluacji jest zbieranie danych o wartości ocenianego zjawiska, jest ona uporządkowanym procesem badawczym dla uzyskania oparcia ocen i sądów²⁷.

25 Por. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 137–154.

26 W Wielkiej Brytanii powstało w 1969 roku Society for Academic Gaming in Education and Training, które zapoczątkowało badania nad przydatnością gier symulacyjnych w nauczaniu szkolnym.

27 J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania...*, dz. cyt., s. 48.

Ewaluacja opiera się na pomiarze i ocenianiu. Może dotyczyć różnorodnych obszarów: celów programowych, poziomu realizacji programu, treści programowych, skuteczności zastosowania metod nauczania czy samej efektywności kształcenia. W zależności od tego, jakie cele stawia się przed ewaluacją, za Hanna Komorowską wyróżnić można jej dwa rodzaje²⁸:

- ewaluację formatywną (jest prowadzona w toku wdrożenia),
- ewaluację sumatywną (ocenie podlega całość wdrożenia).

Proces ewaluacji jest złożony. Ornstein i Hunkins wyróżnili następujące podejścia do procesu oceniania²⁹:

- podejście scjentyistyczne oraz humanistyczne. Są one przeciwstawne. Pierwsze nastawione jest na dane ilościowe uzyskane w wyniku przeprowadzania laboratoryjnych i obiektywnych eksperymentów. Drugie jest opisowe i koncentruje się na danych jakościowych,
- ocena wewnętrzna i „na wyjściu”. Podaje, w jakiej mierze program jest dobrze opracowany. Celem tej oceny jest zaobserwowanie efektów definiowanych operacyjnie (niejako „na wyjściu”),
- ocenianie kształtujące i zbierające. Ocenianie kształtujące nieformalnie prowadzone jest przez dłuższy okres. Jego celem jest doskonalenie programu i wszelkich działań pedagogicznych. Ocenianie zbierające jest wykorzystywane w przypadku szerokiego zastosowania programu. Ma na celu pokazanie ogólnego obrazu programu. Wymaga sformalizowanych narzędzi i procedur.

Wspomniani dydaktycy podają także podstawowe modele ewaluacyjne. Należą do nich:

1. Modele oceniania scjentyistyczno-pozytywistyczne

- model oceniania rozbieżności (Provusa) – łączy on ocenianie z teorią zarządzania i systemów; ocenie podlegają: projekt programu, wprowadzenie programu, procesy, wytwory i koszty,
- model zgodności i następstw (Stake’a) – stosuje się go w celu odróżnienia sformalizowanych metod oceniania od niesformalizowanych; uzyskane wyniki są łączone w grupy: zaszłości, wymiana i rezultaty,
- model „kontekst – wkład – proces – wytwór” (Stufflebeama) – oceny dokonuje się w trzech etapach: wskazanie potrzebnych informacji, uzyskanie informacji i przekazywanie informacji; ewaluacji podlegają: kontekst, wkład, proces i wytwór,

28 Por. H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s. 46.

29 Por. A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt., s. 318–333.

- model prawniczy (oponencki) – realizuje go dwóch ewaluatorów, z których jeden przyjmuje rolę oskarżyciela, a drugi obrońcy programu, publiczność stanowią ci, których program dotyczy, ocena programu zaś zależy od przedstawionych dowodów.
2. Modele oceniania humanistyczne i naturalistyczne
- model koneserski (Eisnera) – ocena dokonywana jest poprzez krytykę, interpretację, opis i sąd,
 - model reaktywny (Stake’a) – ewaluacja przypomina recenzję, opisywana jest historia powstania programu, właściwości, adresaci programu, realizatorzy, główne zagadnienia programowe, problemy, jakie zaistniały w trakcie realizacji i osiągnięcia,
 - model naświetlania – ewaluator przedstawia pełen obraz realizacji programu, nie opowiadając się po żadnej ze stron; dokonuje się to etapowo: obserwacja, pogłębione badanie, wyjaśnianie,
 - model portretowania – osoba dokonująca oceny w formie narracji przygotowuje portret z realizacji programu; przedstawiony opis musi zawierać pięć elementów: charakterystyka terenu i czynności, opis i komentarze dotyczące uczestników programu, przykłady dialogów, interpretacja i zapis zdarzeń.

Metody i narzędzia ewaluacji mają odpowiadać na pytania dotyczące analizy ilościowej oraz jakościowej za pomocą różnorodnych narzędzi, m.in. testów, arkuszy obserwacyjnych, kwestionariuszy wywiadów. Pomimo tak dobrze opracowanej teoretycznej podbudowy procesu ewaluacji istnieją jednak niebezpieczeństwa – pułapki, na które narażona jest ocena. Należą do nich: nietrafność ewaluacji (pomiar nie dotyczył tego, czego powinien być dotyczyć), chybiony dobór wskaźników (np. ilość absolwentów, która nie podjęła studiów wyższych), niewłaściwa procedura ewaluacji czy nieumiejętne wyciąganie wniosków.

Historia dydaktyki oraz współczesne badania nad programami nauczania to dają dość dobrą teoretyczną podstawę wszystkim twórcom programów edukacyjnych. Przeanalizowanie elementów definicji programu nauczania oraz syntetyczne spojrzenie na wypracowane i funkcjonujące modele określania celów nauczania, treści, metod kształcenia i ewaluacji pozwalają przejść do współczesnych uwarunkowań prawnych i organizacyjnych, mających wpływ na realizację programów nauczania w polskim systemie oświatowym.

4.1.3. Współczesne koncepcje programów nauczania

Syntetyczne spojrzenie na historię dydaktyki w kontekście zasad, składających się na cały proces kształcenia, szczególnie pod kątem tworzenia programów nauczania, wskazuje na rozwój, jaki dokonał się w dziedzinie programowania edukacyjnego. Współczesna polska strategia reformowania edukacji narodowej zakłada udział szkolnych rad pedagogicznych i poszczególnych nauczycieli w opracowywaniu nowych programów nauczania. To nowoczesne podejście – wymagające dużego zaangażowania od nauczycieli – z jednej strony wpływa na nich motywująco, z drugiej niesie jednak z sobą pewne zagrożenia. Do tej pory nauczyciel pełnił funkcję odtwórczą, jeśli chodzi o programy nauczania. Poznawał je i czuwał nad ich dokładną realizacją, czasem może ulegając pokusie wprowadzania drobnych korekt. Teraz jest zaproszony do współtworzenia nie cudzego programu, ale opracowania własnego autorskiego pomysłu na kształcenie uczniów. Ma się stać podmiotem programującym swoją działalność pedagogiczną oraz aktywnie współdziałać w tej sprawie z uczniami. Wiąże się to z jakościową zmianą z „bycia nauczycielem” na „bycie facyлитatorem”. Nauczyciel w dzisiejszej szkole nie tyle podaje gotową wiedzę, ile towarzysząc uczniowi, pomaga mu ją odkryć, ułatwia uczenie się, a nie naucza. Czasem razem z uczniem sam ją odkrywa – nie tyle ucząc ucznia, co ucząc go uczenia się. Ta zmiana na płaszczyźnie odpowiedzialności „należy do kategorii zmian psychologicznych, obejmuje kształtowanie nowych postaw wobec pracy zawodowej i jej rezultatów”³⁰. Wymaga to oparcia programów nauczania na nowych zasadach. Przedstawia to poniższy schemat zaproponowany przez Józefa Pielachowskiego:

Tabela 1. Podejście do programu nauczania³¹

Stare podejście	Nowe podejście
Centralne tworzenie programów nauczania do realizacji w szkołach	Centralne ustalanie podstaw programowych i dopuszczanie programów do użytku w szkołach całego kraju oraz pomoc dla twórców szkolnych programów
Dominująca pozycja treści nauczania (hasel programowych)	Dominująca pozycja celów kształcenia (opis wyników)

30 J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą. Poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, Poznań 2006, s. 74.

31 J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą...*, dz. cyt., s. 74.

Ogólnikowość płaszczyzny celowościowo-wynikowej programów	Szczegółowość i operacjonalizacja celów i wyników
Ogólna koncepcja programu: wykaz treści do zapamiętania	Ogólna koncepcja programu: zestaw celów programu (kompetencji uczniów)
Pionowy – przedmiotowy (szufladkowy) układ programu szkoły	Krzyżowy (przenikający się) układ programu szkoły: programy blokowe, przedmiotowe, międzyprzedmiotowe, zintegrowane
Niedostosowanie programów do warunków lokalnych	Dostosowanie programów do lokalnych uwarunkowań szkoły (nauczyciele, uczniowie, możliwości szkoły, tradycje lokalne i strategia edukacyjna samorządu lokalnego)
Wykonawcza (przedmiotowa) pozycja nauczyciela	Podmiotowa rola szkoły i nauczyciela, twórczość i innowacyjność nauczyciela
„Przerabianie” programu przez nauczyciela	Osiąganie kompetencji przez uczniów

Zmianie uległa także koncepcja merytoryczna i formalna programu w każdym cyklu kształcenia, co ilustruje poniższy schemat:

Tabela 2. Cele programowe w cyklach kształcenia

Cykle kształcenia	Cele programowe
Cykl I (klasy I–III szkoły podstawowej poprzedzone obowiązkową dla dzieci sześciolletnich „zerówką”)	1. Kształcenie zintegrowane. 2. Łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej. 3. Program odstępuje od kształcenia przedmiotowego na rzecz wiedzy o świecie, społeczeństwie i człowieku, ujętej tematycznie i całościowo.
Cykl II (klasy IV–VI szkoły podstawowej)	1. Kształcenie przedmiotowe, międzyprzedmiotowe (tzw. ścieżki edukacyjne) i blokowe. 2. Duży stopień integracji wiedzy w blokach przedmiotowych (humanistyczny, przyrodniczy, techniczny).
Cykl III (klasy I–III gimnazjum)	1. Kształcenie przedmiotowe (dostosowane do dyscyplin wiedzy akademickiej). 2. Ścieżki edukacyjne – wnoszą do programu element integracji wiedzy i umiejętności.
Cykl IV (klasy I–III liceum ogólnokształcącego i profilowanego oraz technikum)	1. Kształcenie przedmiotowe o charakterze ogólnym, przedakademickim, częściowo integrowane ścieżkami edukacyjnymi. 2. Kształcenie ogólnozawodowe (licea profilowane) i technika zawodowe.

W związku z możliwością samodzielnego tworzenia autorskich programów nauczania do obowiązującej podstawy programowej warto przyrzeć się najpierw ewolucji świeckich programów nauczania – począwszy od rozporządzeń ministerialnych po klasę szkolną. Podstawą jest Rozporządzenie MENiS z 5 lutego 2004 roku w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia³².

Tabela 3. Droga programu nauczania od ministra do klasy szkolnej³³

Szczebel programowania	Procedura formalna	Zakres i zasięg programu, moc sprawcza, walor	Autor, decydent
System edukacyjny	1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego, zawodowego, wychowania przedszkolnego, w tym tzw. zadania ogólne szkoły – forma rozporządzenia MENiS. 2. Warunki i tryb dopuszczenia programu do użytku szkolnego – forma rozporządzenia MENiS. 3. MENiS publikuje wykaz programów dopuszczonych do użytku szkolnego w kraju. 4. MENiS publikuje standardy wymagań będących podstawą sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych (forma rozporządzenia) – jest to ważna wskazówka dla autorów programów nauczania.	Wszystkie typy i rodzaje szkół i placówek w całym kraju. Programy nauczania dopuszczone przez MENiS dla wszystkich szkół i placówek, wszystkich przedmiotów i ścieżek, dla każdego etapu – do wyboru przez szkoły i placówki, pełna poprawność merytoryczna i formalna.	Określa minister. Programy różnych autorów minister dopuszcza do użytku w szkołach i placówkach w całym kraju, po spełnieniu ustalonych przez siebie warunków.

32 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 dopuszczania, Dz. U. z 2004 r., nr 25, poz. 220.

33 J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, dz. cyt., s. 80–81.

Szkoła	Szkolny zestaw programów nauczania dopuszcza do użytku w danej szkole, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły, jej dyrektor na wniosek nauczycieli i ich zespołów (szczególnie zespołu nauczycieli prowadzących zajęcia w danym oddziale – rozporządzenie o ramowych statutach szkół publicznych). Wewnątrzszkolny system oceniania uczniów – jako część statutu szkoły – zawiera kryteria ocen, bardzo ważny element każdego programu nauczania.	Szkoła, poszczególne oddziały klasowe – w całym etapie kształcenia (możliwe modyfikacje na wniosek zespołów nauczycieli prowadzących zajęcia w danym oddziale). Walory szkolnego zestawu programów nauczania: spójna całość z programem wychowania i profilaktyki oraz dostosowanie do lokalnych warunków podmiotowych i organizacyjnych.	Nauczyciel może zdecydować o: 1. wyborze programu z wykazu MENiS, 2. napisaniu własnego programu, samodzielnie lub z wykorzystaniem programu zamieszczonego w wykazie MENiS (wtedy konieczna pozytywna recenzja nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego – lub w przypadku programu kształcenia zawodowego – pozytywna opinia kuratora oświaty).
Klasa szkolna	1. Nauczyciel programuje zajęcia z uczniami danego oddziału w formie „planu wynikowego” na: cykl kształcenia, rok szkolny semestr, jednostkę metodyczną, oraz w formie scenariuszy (konspektów) zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, zadań domowych. Procedura może być ustalona w prawie wewnętrznym szkoły (statut, regulamin pracy) lub wynikać z przekonań i doświadczeń samego nauczyciela. 2. Nauczyciel organizuje i przeprowadza zajęcia w danym oddziale (grupie) – czyli realizuje program w kolejnych jednostkach czasu – zgodnie z tygodniową strukturą czasu w swej szkole.	Oddział klasowy, ewentualnie kilka oddziałów tej samej klasy. Główny walor: przejście od projektowania do realizacji, możliwość oceny osiągnięć uczniów i ewaluacji programu.	Liczba godzin w cyklu kształcenia i w tygodniu – decyzja dyrektora szkoły o szkolnym planie nauczania. Wszystkie decyzje metodyczne, organizacyjne, warsztatowe, kontrolne i oceniające należą do nauczyciela. Nauczyciel pełni rolę kierowniczą.

W roku 2009 doszło do kolejnej reformy oświatowej. Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników zmiany uległo kilka istotnych zapisów dotyczących opracowywania i procedury zatwierdzania programów szkolnych³⁴. Poniższe zestawienie pokazuje różnice w zapisach ustawowych z 2004 i 2009 roku.

Tabela 4. Porównanie rozporządzeń ministra z 2004 i 2009 roku³⁵

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręcz- ników oraz cofania dopuszczenia	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użyt- ku w szkole programów wychowa- nia przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników	Komentarz
§3. Program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, zwany dalej „programem nauczania ogólnego”, stanowi opis sposobu realizacji zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w odrębnych przepisach. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy kształcenia zintegrowanego, przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części.	§4. 1. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy edukacji wczesnoszkolnej (kształcenia zintegrowanego), przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części i może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli: 1) stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w rozporządzeniu, o którym mowa w §3 ust. 1 pkt 1*, albo w dotychczasowej podstawie programowej kształcenia ogólnego;	

* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 20008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17.

34 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. z 2009 r., nr 89, poz. 730.

35 Na podstawie: G. Olszowska, *Napisać własny program*, w: Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”, brak miejsca i roku wydania, s. 18–19.

Program nauczania ogólnego zawiera: 1) szczegółowe cele edukacyjne – kształcenia i wychowania; 2) materiał nauczania związany ze szczegółowymi celami edukacyjnym, uwzględniający treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego; 3) procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych; 4) opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny, z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, określonych w odrębnych przepisach;	2) zawiera: a) szczegółowe cele kształcenia i wychowania, b) treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego, c) sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany,	Uwaga – różne podstawy programowe Nowość – indywidualizacja ze względu na różne potrzeby i możliwości Nowość – uwzględnienie warunków realizacji
5) omówienie założeń dydaktycznych i wychowawczych, na jakich została oparta koncepcja programu, relacji do zakresu podstawy programowej kształcenia ogólnego, a także ewentualnych specjalnych warunków dotyczących realizacji programu; 6) w przypadku publikacji programu – nazwiska rzeczoznawców, którzy opiniowali program.	d) opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego – opis założonych osiągnięć ucznia z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, określonych w przepisach w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, e) propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia; 3) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym.	Nowość – opis założonych osiągnięć Nowość – ta część staje się obligatoryjną wewnętrzną częścią programu, gdyż jest już wpisana w podstawę programową z 2008 (nie jest już jak dotąd dokumentem zewnętrznym, pisany przez CKE [CKE – Centralna Komisja Egzaminacyjna, wyjaśnienie A. W.]])

	2. Przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii: 1) nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony, lub 2) konsultanta lub doradcy metodycznego, lub 3) zespołu nauczycielskiego, zespołu przedmiotowego lub innego zespołu problemowo-zadaniowego, o których mowa w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. 3. Opinia, o której mowa w ust. 2, zawiera w szczególności ocenę zgodności programu nauczania ogólnego z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony.	Nowość – zmiana procedury Uwaga – nie ma wzoru opinii
--	--	---

Warto dodać, że procedura dopuszczania programu do użytku w danej szkole wywodzi się z aktu wyższego rzędu, to jest z ustawy o systemie oświaty, a kompetencja dopuszczania jest przypisana dyrektorowi szkoły. Procedurze tej nie podlegają programy do nauczania religii. Pozostają one w gestii właściwego biskupa diecezji i są objęte przepisami prawa kościelnego.

4.1.4. Miejsce programów nauczania religii w edukacji szkolnej

Omawiając rozwój idei polskich programów katechetycznych w ujęciu teoretycznym, należy wskazać także na swoiste *novum* w podejściu do programów nauczania religii w szkole polskiej³⁶.

³⁶ Syntetyczne opracowanie dotyczące koncepcji nauczania religii w polskiej szkole zawiera praca: K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Warszawa 2010. Autor podjął próbę oceny nauczania religii w szkole w obszarze założeń, celów, zadań, treści i charakteru nauczania. Odniósł się także do wpływu, jaki na nauczanie religii mają przemiany gospodarcze, społeczne czy kulturowe w Europie.

Punktem wyjścia jest dokument ogólnokościelny dotyczący szeroko rozumianego procesu katechizacji: Dyrektorium ogólne o katechizacji Kongregacji ds. Duchowieństwa (1997). W części poświęconej katechezie i nauczaniu religii w szkole autorzy już we wstępie sygnalizują odmienny charakter nauczania religii i katechezy: „Relacja między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacją różnicowania i komplementarności”³⁷. Poza wskazaniem szczególnego zadania wychowawczego konieczne jest „by nauczanie religii w szkole jawiło się jako przedmiot, który wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak inne przedmioty”³⁸. Praktycznym tego wyrazem jest opracowywanie takich programów nauczania religii w szkole, które pozwoliłyby na usystematyzowanie i właściwą organizację kształcenia. Ze względu na odmienne warunki prawne i organizacyjne, koncepcję dydaktyczną i lokalną specyfikę, w dzisiejszych warunkach nie da się stworzyć jednego, globalnego programu nauczania, bo „nie jest możliwe sprowadzenie do jednej formy wszystkich modeli nauczania religii w szkole, jakie rozwinęły się w historii”³⁹. Konieczne jest jednak, jak zauważył Jan Paweł II, zaangażowanie na rzecz takiego ukierunkowywania procesów programowania katechezy, aby nauczanie religii w szkołach odpowiadało swoim celom i charakterystycznym cechom⁴⁰. Dokument Kongregacji rozwija tę myśl na trzech poziomach. Szkoły katolickie powinny włączyć w swoje programy nauczania specyficzne, właściwie odbierane formy posługi słowa (różnorodne formy paraliturgiczne). W ramach szkół państwowych i bezwyznaniowych należy uwzględnić charakter poznawczy i ekumeniczny religii. Natomiast w innych okolicznościach programy nauczania powinny pełnić funkcję kulturową, otwierając w pełni na poznanie innych religii, przy adekwatnym przedstawianiu własnej. Kongregacja pozostawia szerokie pole do działania, a tym samym poszerza obszar odpowiedzialności za dostosowywanie nauczania Kościoła do potrzeb lokalnych wspólnot, poszczególnym Kościołom partykularnym oraz kompetentnym konferencjom episkopatu. To wyraźne wezwanie do poszukiwania nowych dróg prowadzących do człowieka, zwłaszcza młodego, w wymiarze lokalnym: „Kościoły partykularne i Konferencja Episkopatu ustalą więc własne wskazania dla różnych środowisk, stymulując działania, które są różnicowane i komplementarne”⁴¹. Słowa te można i należy

37 DOK 73.

38 DOK 73.

39 DOK 74.

40 Por. Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników Sympozjum zorganizowanego przez Radę Konferencji Episkopatu Europy na temat nauczania religii katolickiej w szkole publicznej* (15 kwietnia 1991), 5, w: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, XIV/1 (1991), s. 780–781.

41 DOK 76.

odebrać także w kontekście szukania sposobów dostosowywania powszechnego nauczania Kościoła do potrzeb wspólnot lokalnych. Niektóre z tych wskazań wymagały uszczegółowienia i adaptacji z uwzględnieniem specyficznych problemów katechezy w Polsce. Fakt ten, a także nowa rzeczywistość katechetyczna w Polsce po roku 1990 stały się impulsem do zredagowania Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce. Jak we *Wstępie* zaznaczył ówczesny przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski bp Kazimierz Nycz,

Dyrektorium daje katechezie Kościoła w Polsce syntetyczny opis sytuacji społeczno-religijnej, a następnie umiejscawia katechezę w całości posługi duszpasterskiej Kościoła i szczegółowo przypomina zadania wszystkich pracowników katechetycznej posługi. Rozstrzygając zasadnicze kwestie relacji katechezy parafialnej i szkolnej, opisując zadania katechezy w szkole, z uwzględnieniem zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, polskie Dyrektorium katechetyczne stanowi podstawę do opracowywania programu katechizacji i podręczników⁴².

W ten sposób stało się ono drugim kluczowym dokumentem określającym wymagania, jakie stoją przed programami katechetycznymi i ich twórcami. W zależności od uwarunkowań katecheza w Polsce przechodziła różne koleje, poszukując swojego miejsca. Była prowadzona w rodzinie, szkole i parafii. To ostatnie miejsce jest o tyle ważne, że to w parafii – „wspólnocie wspólnot” – jest miejsce dla wszystkich wierzących w Chrystusa⁴³. Polskie Dyrektorium zachęca do tego, aby nigdy nie zrezygnować ze związku katechezy z parafią, która jest źródłem ogromnych możliwości ewangelizacyjnych⁴⁴. W odniesieniu do katechetyki materialnej dokument wprowadza nowe pojęcie funkcji katechezy. Charakteryzują ją trzy kierunki działania: nauczanie, wychowanie i inicjacja⁴⁵. Specyficzne w katechezie polskiej jest także nowe określenie składowych treści katechezy jako „elementy katechezy”⁴⁶. Roman Murawski, który pełnił funkcję

42 PDK, *Wstęp*. Dokument ten ma u podstaw dwa założenia, które inspirują zamieszczone w nim wskazania i wytyczne. Najpierw jego opracowanie i opublikowanie stanowi wypełnienie zalecenia Stolicy Apostolskiej zawarte w Ogólnej instrukcji katechetycznej wydanej w 1971 roku. Następne wezwanie zawarte było w Dyrektorium ogólnym o katechizacji z 1997 roku.

43 Por. R. Kamiński, *Parafia wspólnotą i instytucją. Aspekt historyczny*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 32 (1985), s. 15–25; R. Kamiński, *Przynależność do parafii katolickiej. Studium pastoralne*, Lublin 1987, s. 20–30.

44 Por. R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne dla Polski*, art. cyt., s. 6–7.

45 Por. PDK 37–53.

46 Por. PDK 58–81.

przewodniczącego zespołu opracowującego ten dokument, stwierdził: „polski dokument tworzy własny, oryginalny model katechezy szkolnej”⁴⁷.

Omawiając programy nauczania w ujęciu teoretycznym, nie sposób nie wspomnieć o trzech aspektach charakterystycznych dla tego modelu. Po pierwsze, nauczanie religii w szkole ma charakter konfesyjny, a przez to jest ważną częścią misji katechetycznej Kościoła. Posługa ta dokonuje się nie tylko w przestrzeni oświatowej, dlatego szkolne nauczanie religii nie jest jedynym miejscem katechizowania. Dokument wyraźnie stwierdza: „W warunkach polskich, biorąc pod uwagę historyczne uwarunkowania oraz utwierdzoną przez ostatnie dziesięciolecia tradycję katechetyczną, należy szkolne nauczanie religii traktować jako część katechezy, tj. jako specyficzną formę katechezy” (PDK 82). Po drugie, w katechezie szkolnej obowiązuje zasada dwupodmiotowości. Zarówno szkoła, jak i Kościół są podmiotami, które współpracują ze sobą. Nauka religii z jednej strony jest podporządkowana systemowi szkolnemu, z drugiej zaś zachowuje niezależność i autonomię (por. PDK 82). Podział kompetencji obu instytucji obrazuje poniższa tabela.

Tabela 5. Podział kompetencji szkoły i Kościoła w szkolnym nauczaniu religii⁴⁸

Zakres kompetencji szkoły	Zakres kompetencji Kościoła
1. Nauka religii realizuje wybrane cele postawione przez szkołę.	1. Nauka religii wypełnia zadania postawione przez Kościół.
2. Nauka religii włącza się w zakres odpowiedzialności za realizację planu wychowawczego i dydaktycznego szkoły.	2. Odpowiednia władza kościelna udziela nauczycielom religii misji kanonicznej.
3. Nauka religii podlega rygorom w zakresie nadzoru pedagogicznego, jakie stosuje się w szkole wobec innych przedmiotów.	3. Kościół zatwierdza programy nauczania i pomoce katechetyczne.
4. Nauka religii powinna być skorelowana z innymi przedmiotami szkolnymi.	4. Kościół określa zakres celów i zadań szkoły, które powinny być realizowane w ramach lekcji religii.
5. Nauka religii domaga się takiej samej systematyczności i organizacji co inne przedmioty szkolne.	

Autorzy dokumentu wyrażają przekonanie, że „tak ujęta lekcja religii umożliwia współdziałanie szkoły i Kościoła, a jednocześnie szanuje wzajemną autonomię obu tych podmiotów nauki religii” (PDK 82).

47 R. Murawski, „Polskie dyrektorium katechetyczne” o nauczaniu w szkole, art. cyt., s. 486.

48 R. Murawski, „Polskie dyrektorium katechetyczne” o nauczaniu w szkole, art. cyt., s. 487.

Trzeci aspekt omawianego modelu katechetycznego dotyczy konieczności prowadzenia katechezy parafialnej czy parafialnego duszpasterstwa katechetycznego. Błędem byłoby utożsamiać szkolne nauczanie religii z realizacją przez Kościół zadania prowadzenia katechezy. Jak zauważa prof. Tadeusz Panuś, „nie można doprowadzić do tego, że w świadomości młodzieży parafia przestanie być miejscem katechezy i głoszenia słowa Bożego”⁴⁹. To twierdzenie nabiera szczególnej wagi w kontekście realizacji funkcji wtajemniczenia, jaką pełni także katecheza. Wprowadzenie w tajemnice i pełnię życia chrześcijańskiego, zwłaszcza w życie sakramentalne i we wspólnotę Kościoła, trudne jest do zrealizowania w rzeczywistości murów szkolnych. Świątynna strefa sacrum wydaje się być środowiskiem naturalnym tego celu. Tak było od pierwszych wieków istnienia wspólnot chrześcijańskich. Katechezę zawsze łączyły silne więzy z procesem wtajemniczenia, zwłaszcza wczesnochrześcijańskiego – o czym była mowa w II rozdziale tej rozprawy⁵⁰.

Polskie Dyrektorium omawia także procedurę zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii. Ujęto ją w osiem zasad. Ze względu na ich normatywny charakter zostają one przytoczone w całości:

- Programy i podręczniki przewidziane do użytku w całej Polsce zatwierdza przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego. Programy i podręczniki dla jednej diecezji oraz autorskie dla kilku szkół zatwierdza biskup diecezjalny.
- Zatwierdzane będą tylko te programy, do których są opracowane podręczniki dla uczniów oraz poradniki metodyczne dla nauczycieli. W przypadku przedkładania do zatwierdzenia podręczników opracowanych do programu już zatwierdzonego, należy przedstawić zgodę autora programu.
- Warunkami koniecznymi do zatwierdzenia programu nauczania są: zgodność z Podstawą programową katechezy Kościoła w Polsce, poprawność teologiczna, katechetyczna i metodyczna oraz istotnie nowe wartości w stosunku do programów i podręczników już zatwierdzonych. Zatwierdza się programy i podręczniki przynajmniej do jednego etapu edukacyjnego.
- Zatwierdzenie programu nauczania wraz z serią podręczników dokonuje się w dwóch etapach. W etapie I dokonuje się oceny programu

49 T. Panuś, *Konieczność katechezy parafialnej w: Katecheza parafialna – reaktywacja. Duszpasterstwo katechetyczne w parafii*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, Opole 2006, s. 118.

50 Por. T. Panuś, *Potrzeba katechezy parafialnej*, „Ateneum Kapłańskie” 143 (2004), s. 218.

oraz wstępnej koncepcji podręczników. W etapie II ocenia się podręcznik na podstawie przedłożonego maszynopisu. Oceny dokonują konsultanci z Komisji Wychowania Katolickiego na podstawie recenzji rzeczoznawców wyznaczonych przez przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego. Program nauczania zostaje wpisany do wykazu programów nauczania religii, o ile został dopuszczony do użytku przez zespół konsultantów, zaś pierwszy podręcznik z planowanej serii otrzymał pozytywne recenzje. Koszt honorariów za ocenę przydatności przedłożonych programów i podręczników ponosi ubiegający się o ich zatwierdzenie.

- Programy i podręczniki przewidziane do użytku w całej Polsce przedstawia do zatwierdzenia Komisji Wychowania Katolickiego biskup diecezjalny lub Wydział Teologiczny wyższej uczelni.
- Biskup diecezjalny może przyjąć w swojej diecezji program ogólnopolski wraz z podręcznikami, a także zatwierdzić program i podręczniki opracowane na potrzeby własnej diecezji. Procedura zatwierdzania programów i podręczników przez biskupa diecezjalnego powinna być zgodna z głównymi zasadami zatwierdzania programów i podręczników ogólnopolskich. Diecezja może skorzystać z zespołu rzeczoznawców przy Komisji Wychowania Katolickiego. Po zatwierdzeniu programu i podręczników należy o tym powiadomić przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego.
- Program nauczania opracowany na zlecenie Konferencji Episkopatu Polski przez zespół ustanowiony dla opracowania programów, zatwierdzony dla wszystkich etapów edukacyjnych, jest wpisany na listę programów nauczania. Jest on własnością Konferencji Episkopatu i jako taki jest podstawą do opracowywania podręczników po uzyskaniu zgody Komisji Wychowania Katolickiego.
- Komisja Wychowania Katolickiego przygotowuje i przesyła do biskupów diecezjalnych szczegółowy regulamin zatwierdzania programów i podręczników (por. PDK 96).

Podane wskazania i procedury przy opracowywaniu i zatwierdzaniu programów katechetycznych są przejawem troski Kościoła o jakość nauczania w ramach szkolnych lekcji religii. To także dowód potwierdzający wspomnianą wcześniej zasadę dwupodmiotowości w odniesieniu do szkolnej katechezy. Kościół i szkoła, te dwa środowiska, współpracują nie tylko na płaszczyźnie wychowawczej czy edukacyjnej. Mechanizmy i procedury określające sposoby opracowywania, wdrażania i dokonywania ewaluacji programów nauczania dotyczą zarówno przedmiotów ścisłych, jak i religii.

Model katechezy szkolnej, który ukazuje polskie Dyrektorium, jest spójny i jasno zarysowany. Jak podsumowuje Murawski, z jednej strony jest on bowiem wierny wytycznym Kościoła powszechnego dotyczącym katechezy, z drugiej natomiast uwzględnia polskie uwarunkowania historyczne, społeczno-polityczne i prawne oraz własną tradycję katechetyczną⁵¹.

Próba teoretycznego spojrzenia na programy nauczania pokazuje ich stopniowy rozwój. Już na etapie określania definicji „programu nauczania” jasno widać, że wielu dydaktyków ma na ten temat różne zdanie. Do dyskusji nad tą definicją włącza się także środowisko polskich teoretyków edukacji, na czele z Wincentym Okoniem, Czesławem Kupisiewiczem (twórcą nauczania programowanego) i Józefem Półturzyckim czy z młodszymi ich przedstawicielami, jak Krzysztof Kruszewski i Marian Śnieżyński. Gdy czytelnik wchodzi w coraz bardziej szczegółowe zagadnienia może dostrzec większe grono zainteresowanych dyskusją nad tymi tematami. Pokazały to rozważania na temat poszczególnych składników programów nauczania (celów, treści i metod kształcenia). Nie bez znaczenia pozostaje ciągle zmieniająca się sytuacja prawna edukacji, zwłaszcza polskiej. Generuje to nowe zadania i wytyczne dla twórców programów kształcenia. Ta dynamiczna sytuacja ma wpływ także na szkolną edukację religijną. Dydaktycy katechezy potrafią bardzo szybko odnaleźć się w tej zmiennej rzeczywistości. Przedstawione dokumenty kościelne oraz wypracowane standardy i procedury określające wymagania stawiane autorom programów katechetycznych są przejawem symbiozy, jaka istnieje pomiędzy Kościołem i szkołą na płaszczyźnie troski o edukację. Owocem tej pracy w dziedzinie kościelnej są programy nauczania religii w szkole, które zostaną omówione poniżej.

4.2. Programy nauczania religii

Atmosfera, jaka towarzyszyła powstawaniu i opracowywaniu polskich programów katechetycznych, zaangażowanie kościelnych edukatorów, katechetyków, metodyków nauczania religii i całych środowisk katechetycznych wskazuje między innymi na to, jak bardzo były potrzebne dobre jakościowo programy nauczania religii. Syntetyczne spojrzenie na kontekst, w jakim powstawały, prezentacja założeń programowych, struktury i budowy programów nauczania religii, pozwalają dostrzec te momenty w polskiej historii, które miały znaczący wpływ na edukację, a przez nią na wychowanie młodych pokoleń.

51 Por. R. Murawski, „Polskie dyrektorium katechetyczne” o nauczaniu w szkole, art. cyt., s. 487.

Programy nauczania odzwierciedlają sytuacje, w jakich znajdował się nauczyciel – mistrz i uczeń. Są zapisem chwili, tych momentów, które kształtowały (i ukształtowały) wiedzę, postawy i edukacyjne umiejętności uczniów, z całym dorobkiem i doświadczeniem edukacyjnym minionych lat. Ponadto poznanie historii powstawania programów nauczania religii pozwala dostrzec istotne momenty, w jakich znajdował się Kościół w Polsce.

4.2.1. Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych z 29 sierpnia 1919 roku

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w środowiskach katechetycznych coraz wyraźniej formułowano postulaty dotyczące opracowania jednolitego programu nauczania religii. To przedsięwzięcie było trudne o tyle, że miało połączyć doświadczenia edukacyjne wypracowane w trzech różnych zaborach. Dyskusje na ten temat cechował pewien partykularyzm. Wielu kapłanów – prefektów krytykowało głosy przeciwnie tylko w oparciu o swoje własne, lokalne doświadczenie. W Galicji rozmowy o reformie programu do szkół średnich zapoczątkował w 1917 roku ks. Karol Czesznak. Na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” opublikował on plan programu nauki religii w szkole średniej swojego autorstwa⁵². Jego doświadczenie jako prefekta szkolnego różniło się od doświadczeń prefektów z innych zaborów. Jak zauważa Jan Szczepaniak, „katecheci z Galicji byli przekonani, że księża z b. zaboru rosyjskiego odnoszą się do wszystkiego, co pochodziło z b. zaboru austriackiego, z niechęcią”⁵³. Natomiast duchowni z Kongresówki uważali konfratrów z Galicji za wyższych i wyjątkowych.

W dyskusję zaangażowali się biskupi polscy. W myśl uchwalonego 28 sierpnia 1919 roku Regulaminu Zjazdu Biskupów Polskich unifikacja zasad wychowania religijnego i opracowanie programu nauczania stało się priorytetem. Episkopat powołał Komisję Szkolną, złożoną z delegatów wszystkich polskich diecezji, które nie były objęte działaniami wojennymi. W obradach tej Komisji gościnnie mogli brać udział przedstawiciele Kół Księży Prefektów, Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego a także jeden delegat Zarządu Polskiej Macierzy Szkolnej. W trosce o właściwe przygotowanie nauczycieli

52 Zob. K. Czesznak, *Nauka religii w szkołach średnich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, art. cyt., s. 429–450.

53 J. Szczepaniak, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, dz. cyt., s. 237.

do szkół powszechnych Komisja pracowała także nad wymiarem godzin nauki religii w seminariach i kolegiach nauczycielskich.

Założone w 1906 roku Koła Księży Prefektów⁵⁴ podczas kolejnych swoich zjazdów również podnosiły temat opracowania jednolitego programu nauczania. Decydujący okazał się IV Zjazd Księży Prefektów, który odbył się w Warszawie w dniach 20–21 czerwca 1917 roku. W drugim dniu obrad, po wystąpieniu ks. Tomasza Kowalewskiego, który zaprezentował płocką wersję programu nauki religii w szkołach powszechnych⁵⁵, doszło do burzliwej dyskusji. W jej wyniku ks. Kowalewski musiał wycofać przygotowaną przez plockich katechetów propozycję programu. Podstawą do dalszych prac programowych pozostał materiał wyjściowy, opracowany przez księży warszawskich. Zjazd zakończył się rezolucją: „powierzyć komisji wykonawczej, aby się zajęła powołaniem do życia za wiedzą Episkopatu Komitetu Międzydiecezjalnego dla ułożenia nowego programu, a tymczasem zatrzymać program warszawski”⁵⁶. Po IV Zjeździe Księży Prefektów biskupi uzupełnili skład komisji, która przygotowywała zjazdy katechetów, o nowych delegatów ze wszystkich diecezji

54 Statut Stowarzyszenia Księży Prefektów został ostatecznie zatwierdzony podczas Zjazdu Biskupów Polskich w dniu 31 maja 1921 roku w Warszawie. Do podstawowych celów Kół Księży Prefektów należało: „a) wzajemne porozumienie się w sprawach nauczania i wychowania szkolnego i poza szkolnego; b) krzewienie idei wychowania katolickiego wśród wszystkich warstw społeczeństwa; c) popieranie wszystkich spraw, mających na celu dobro instytucji wychowawczych; d) doskonalenie się zawodowe Księży Prefektów; e) dążenie do zabezpieczenia interesów materialnych księży, udzielających nauki religii”. Członkami Stowarzyszenia mogli być „Księża Prefekci katolicycy czynni i emerytowani, i wszyscy kapłani katolicy w szkołach uczący lub zajmujący się sprawą wychowania religijnego”. Oprócz Zarządu Głównego, którego celem było, między innymi, zwoływanie Walnych Zebrań Delegatów, mogły powstawać także Koła Diecezjalne i Koła Miejskowe, których zadaniem było przekazywanie informacji z Walnych Zebrań Delegatów wszystkim katechetom, a także dostosowywanie ogólnopolskich programów nauki religii do specyfiki środowiska lokalnego. Przykładowo, hasłem Kół Księży Prefektów Diecezji Podlaskiej było zawołanie: „Dei Gloria – Salus Animae – Patriae Bonum”. ADwS, Akta ogólne, Koło Księży Prefektów, lit.: K, dział: III, nr porz. 7, t. I, Statut Stowarzyszenia Księży Prefektów.

55 „Na klasę wstępną przeznaczono wyjaśnienie pacierza, lecz nie całego, tylko znaku krzyża świętego, Modlitwy Pańskiej, Pozdrowienia Anielskiego i Składu Apostolskiego. Nauka ma być prowadzona w formie pogadanek, opartych na odpowiednich ustępach biblijnych. Tych pogadanek ma być 50. Klasa I.: Katechizm, kurs niższy; nauka ta ma opierać się na podłożu historycznym opowiadań ze Starego Testamentu, na faktach z życia Zbawiciela, historii kościelnej lub żywotów Świętych. Klasa II. Historia biblijna, Stary Testament. Klasa III. Nowy Testament i liturgia. Klasa IV. Nauka wiary. Klasa V. i VI. Historia Kościoła. Klasa VII. Etyka ogólna i szczegółowa. Klasa VIII. Apologetyka”. T. Kowalewski, *Program nauki religii w szkołach średnich, w: Pamiętnik IV-go Ogólnego Zjazdu Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego w Warszawie w dniach 20, 21, 22 czerwca 1917 r.*, Warszawa 1917, s. 72–83, a także w: „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 7 (1918) z. 3, s. 130–133.

56 *Pamiętnik IV-go Ogólnego Zjazdu Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego...*, dz. cyt., s. 94.

polskich i w ten sposób powstała Komisja Międzydiecezjalna. Na jej trzecim spotkaniu w marcu 1919 roku ustalono Regulamin Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego. Projekt regulaminu został przygotowany przez ks. Antoniego Cieplińskiego⁵⁷. Komisja prace nad ujednoliceniem programów nauczania rozpoczęła od programu dla szkół powszechnych jedno- i dwuklasowych o czterech i pięciu oddziałach. Zebrania Komisji odbywały się systematycznie dwa razy w roku⁵⁸. Został przygotowany szkic nowego programu. Główni autorzy, księża ze środowiska warszawskiego, w styczniu 1919 roku przesłali go przez ks. Cieplińskiego do bpa Henryka Przeździeckiego z prośbą o uwagę⁵⁹. Projekt został zatwierdzony bez szerszych konsultacji i w tym samym roku opublikowany nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego⁶⁰. Wśród jawnych przeciwników tego programu był ks. Walenty Gadowski, który uważał, że przygotowanie dzieci do spowiedzi i komunii świętej w drugim roku nauki szkolnej powinno opierać się na Biblii, a nie na katechizmie⁶¹. Znacznie gorzej przebiegały prace nad programem dla siedmioklasowych szkół powszechnych. Odpowiedzialnym za przygotowanie propozycji programowej został ks. Marceł Ślepicki (1863–1936), wizytator religii w szkołach ludowych, wydziałowych i seminariach nauczycielskich na terenie Archidiecezji Krakowskiej. Jako wykładowca katechetyki w Arcybiskupim Seminarium Duchownym, którego też był rektorem w latach 1912–1914, promował w nauczaniu religii metodę monachijską⁶². Na początku opracował ramowy

57 W punkcie pierwszym Regulaminu jednym z celów Komisji Szkolnej Episkopatu było: „ujednolicenie i doskonalenie programów nauki religii dla szkół poszczególnych typów oraz ujednolicenie praktyk religijnych w szkołach...”, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: S, dział: III, nr porz. 12, t. I *Protokół III-go Zebrania Komisji Międzydiecezjalnej Ks. Ks. Delegatów Biskupich, 2 marca 1919*.

58 Archidiecezję Krakowską reprezentowali: ks. M. Ślepicki i ks. Sz. Hanuszek. Szczegółowy wykaz delegatów ze wszystkich diecezji obecnych podczas zebrań Komisji Międzydiecezjalnej został przedstawiony przez: J. Szczepaniak, *Materiały i studia do dziejów nauczania i wychowania religijnego*, t. I, Kraków 2000, s. 113–114.

59 ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I *Ks. Ciepliński do bpa H. Przeździeckiego, 10 stycznia 1919*.

60 *Plan nauki religii w szkole powszechnej jednoklasowej i dwuklasowej*, Warszawa 1919. Rok wcześniej gotowy był już *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej czterooddziałowej*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1918 w: ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I.

61 J. Szczepaniak, *Materiały i studia do dziejów nauczania i wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 114.

62 M. Jagosz, Ślepicki Marceł, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 7, red. L. Grzebień, Warszawa 1938, s. 278; T. Panuś, *Wczoraj i dziś katechetycznego środowiska Krakowa*, w: *Introibo ad altare Dei*, red. S. Szczepaniec, J. Superson, J. Mleczkowski, Kraków 2008, s. 779; T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja...*, dz. cyt., s. 345.

program nauki⁶³, który za pośrednictwem ks. Cieplińskiego, Naczelnego Wizytatora do spraw wykładu religii rzymskokatolickiej, w dniu 10 stycznia 1919 roku został przesłany do zaopiniowania wszystkim kuriom diecezjalnym w Polsce. Po zebraniu i omówieniu uwag Komisja Szkolna Episkopatu Polski w dniu 4 marca 1919 roku przyjęła go i zaakceptowała⁶⁴. Następnie sam autor, ks. Ślepicki, naniósł jeszcze swoje poprawki. Po trosze sugerował się uwagami ks. Gadowskiego, który także i do tego programu miał swoje zastrzeżenia. Poprawioną wersję przedstawiono na kolejnym zebraniu Komisji Szkolnej Episkopatu w dniu 21 sierpnia 1919 roku. Dziesięciu delegatów poparło w całości przedstawiony projekt, dwóch delegatów: lwowski – ks. Antoni Ratuszny, i wileński – ks. Leon Puciata, wstrzymali się od oceny, tłumacząc to niemożnością skonsultowania programu ze społecznością katechetów. Z kolei delegat tarnowski – ks. Gadowski – wyraził sprzeciw. Prosił, aby nie lekceważono projektu programu, który samodzielnie przygotował i promował w tarnowskim środowisku katechetycznym. Po burzliwej dyskusji Komisja Szkolna przystąpiła ponownie do głosowania. Program ks. Ślepickiego przyjęto prawie jednogłośnie (*votum separatim* zgłosił ks. Gadowski⁶⁵). W dniu 15 lipca 1919 roku ks. Ciepliński wysłał do wszystkich biskupów w Polsce przegłosowaną wersję programu nauczania religii z prośbą, „aby Wasza Arcypasterska Mość raczył polecić jej Delegatowi Diecezjalnemu [...] powyższy projekt z księżmi prefektami przeczytać, poczynić uwagi i odpowiedni referat przygotować i przywieźć go na najbliższą sesję Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego”⁶⁶. Biskupi polscy przyjęli Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych i zatwierdzili go 29 sierpnia 1919 roku⁶⁷. Jak zauważył Roman Ceglarek, program ten pomagał zrealizo-

63 ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I, *Program nauki religii rzymskokatolickiej dla szkół powszechnych w Rzeczypospolitej Polskiej*.

64 ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: S, dział: III, nr porz. 12, t. I, *Protokół 5-go Zebrania Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego, 4 marca 1919*.

65 Ks. W. Gadowski był przekonany o nieżyczliwości naczelnego wizytatora do spraw wykładu religii ks. A. Cieplińskiego. Dlatego poprosił ks. bpa Leona Wałęgę o wyznaczenie innego delegata z diecezji tarnowskiej na kolejne spotkania Szkolnej Komisji Międzydiecezjalnej. Następcą ks. Gadowskiego został ks. Józef Wątopek – katecheta w Państwowym Gimnazjum i w II Prywatnym Gimnazjum Żeńskim w Tarnowie.

66 ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I, *List ks. Piotrowskiego, Wizytatora Szkół Średnich Ministerstwa W.R.iO.P. do Biskupa Diecezji Podlaskiej, 15 lipca 1919 roku*.

67 *Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 10 (1921) z. 2, s. 34–48; ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I. Powyższy program został zatwierdzony dla szkół powszechnych o stopniu organizacyjnym niższym (*Program szkoły powszechnej jednoklasowej*

wać nadrzędne cele, jakie stawiano nauczaniu religijnemu w szkole: nadawał wychowaniu szkolnemu charakter religijno-moralny, prowadził do poznania fundamentalnych prawd wiary, pomagał w pamięciowym utrwaleniu nauki chrześcijańskiej i kształtował w oparciu o nią prawe sumienia. Ożywiał także sferę wolitywną i emocjonalną w życiu religijnym, przygotowywał do świadomego uczestniczenia w obrzędach liturgicznych i korzystania ze środków uświęcających oraz pomagał utrzymywać żywy związek z Kościołem⁶⁸.

Zanim jednak program ten zdołał przyjąć się we wszystkich szkołach powszechnych w Polsce, władze państwowe przeprowadziły gruntowną reformę szkolnictwa. Tym samym pojawiła się konieczność zaktualizowania programu nauczania religii w nowych strukturach organizacyjnych.

4.2.2. Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania z 26 maja 1935 roku

Realizowanie jednolitego programu nauczania religii z 29 sierpnia 1919 roku w całej Polsce spotkało się z wieloma trudnościami. Katecheci zwracali uwagę na to, że program religii dla siedmioklasowych szkół powszechnych jest przeładowany materiałem naukowym, a planowana liczba godzin na zrealizowanie materiału jest zbyt mała, aby rzetelnie omówić proponowane zagadnienia. Według niektórych umieszczono w nim zbyt dużo wiadomości z zakresu liturgiki i historii Kościoła, a zbyt mało tych, które dotyczą przykazań Boskich i kościelnych oraz sakramentów. W końcu, źle umiejscowiono przygotowanie do pierwszej spowiedzi i Komunii świętej, przeznaczając na ten cel drugi, a nie trzeci rok od rozpoczęcia nauki szkolnej⁶⁹.

W latach 20. praca nad doskonaleniem programów nauczania religii prowadzona była nadal w środowisku kół księży prefektów oraz podczas zebrań Komisji Szkolnej Episkopatu. Na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” toczyła się dyskusja, którą zapoczątkował ks. Czesznak artykułem zatytułowanym *Nowy plan nauki religii dla szkół średnich*⁷⁰. Została

czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Religia rzymskokatolicka, Warszawa 1919) i wyższym (*Program nauki religii w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Religia rzymskokatolicka*, Warszawa 1920), por. J. Stroba, *Geneza nowego programu*, „Katecheta” 4 (1972), s. 156.

68 Por. R. Cęglarek, *Katechizacja w diecezji częstochowskiej w okresie pasterskiej posługi biskupa Teodora Kubiny (1926–1951)*, dz. cyt., s. 200.

69 Por. R. Cęglarek, *Katechizacja w diecezji częstochowskiej w okresie pasterskiej posługi biskupa Teodora Kubiny (1926–1951)*, dz. cyt., s. 201–202.

70 K. Czesznak, *Nowy plan nauki religii dla szkół średnich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, art. cyt., s. 136.

także przygotowana ankieta w sprawie programów nauki religii katolickiej w szkołach powszechnych⁷¹. Nadsyłane postulaty posłużyły księżom z krakowskiego Koła Księży Prefektów do uruchomienia prac nad nowym programem nauczania w kontekście zapowiedzianych przez MWRiOP zmian w reorganizacji nauki religii w klasach V, VI i VII szkoły powszechnej, a także w klasach I, II i III szkół gimnazjalnych. W porozumieniu z prefektami szkolnymi zostały opracowane trzy nowe projekty, które były adaptacją programu z 1919 roku, przystosowującą go do nowej struktury szkolnej. Wzbudziły one wiele kontrowersji w środowisku katechetycznym. Głównym oponentem był ks. Gadowski, który poszukiwał zwolenników swoich autorskich programów nauczania. Dyskusje przedłużały się do tego stopnia, że ks. Ciepliński zwrócił się w listopadzie 1920 roku do bpa Przeździeckiego, sekretarza Zjazdu Biskupów, pasterza diecezji siedleckiej, czyli podlaskiej, o szybkie zatwierdzenie przygotowanych propozycji. Zachował się fragment listu ks. Cieplińskiego do biskupa, w którym pisał: „Programy świeckie są wydrukowane i rozesłane do szkół, koledzy w ministerstwie ustawicznie dopominają się o programy z religii, które od roku w biurku leżą i do druku iść nie mogą”⁷². Ostatecznie przerobioną wersję programu nauczania zatwierdzono w 1929 roku. Program klasy pierwszej obejmował historię zbawienia na podstawie Starego i Nowego Testamentu oraz podstawowe prawdy katechizmowe. Klasa druga utrwalała wiadomości poznane dzięki lekturze Nowego Testamentu. Natomiast w klasie trzeciej realizowano przygotowanie do pierwszej spowiedzi i pierwszej Komunii świętej. Kolejne klasy szkoły powszechnej realizowały program z gimnazjum niższego w ten sposób, że w klasie piątej omawiano dzieje ze Starego Testamentu oraz dzieciństwo Pana Jezusa i początek Jego publicznej działalności. Jednocześnie zaznajamiano uczniów z trzema pierwszymi artykułami wiary. W klasie szóstej kontynuowano opowiadanie o życiu Pana Jezusa, uzupełniając je historią pierwszych wspólnot chrześcijańskich. Przekazywano także wybrane fakty z historii Kościoła oraz uczono pozostałych artykułów wiary. Ostatnia klasa systematyzowała prawdy katechizmowe na tle opowiadań biblijnych, łącząc to z liturgiką.

71 E. Majcher, *Działalność katechetyczna ośrodka warszawskiego w latach 1918–1939 na tle ówczesnego ruchu katechetycznego*, Warszawa 1996, s. 107–118, 125–126.

72 Cytat za: J. Szczepaniak, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, dz. cyt., s. 242. Pozostałe listy z korespondencji między ks. A. Cieplińskim i bp. H. Przeździeckim: ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I, oraz ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: S, dział: III, nr porz. 12, t. I. Publikacja ks. J. Szczepaniaka zawiera więcej szczegółowo opisanych faktów z dyskusji podczas tworzenia pierwszych programów nauczania religii w szkołach powszechnych.

Prawo regulowało nie tylko program nauczania religii w szkołach, ale także określało zakres obowiązujących praktyk religijnych. W Rozporządzeniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego „O nauce szkolnej religii katolickiej” z dnia 9 grudnia 1926 roku podpisanym przez Kazimierza Bartła, kierownika MWRiOP, można było przeczytać:

§ 7. Praktyki religijne młodzieży szkolnej katolickiej należą do całości nauczania i wychowania religijnego. Młodzież szkolna jest obowiązana brać w nich udział. Praktyki religijne, obowiązujące młodzież szkolną, są normowane przez władzę duchową w porozumieniu z Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i przez władze szkolne wprowadzane w czyn. Obowiązujące praktyki religijne są następujące: a) w niedziele i święta oraz na początku i na końcu roku szkolnego wspólne nabożeństwo z egzortą; b) co roku wspólne trzydniowe rekolekcje; c) trzy razy do roku (po rekolekcjach, na początku i przy końcu roku szkolnego) wspólna spowiedź i komunie św. dla młodzieży; d) wspólna modlitwa przed lekcjami i po lekcjach, przepisana przez władzę kościelną, a wprowadzona przez władze szkolne. Czuwanie według istniejących rozporządzeń nad wykonaniem przez młodzież wspólnych praktyk religijnych jest obowiązkiem księży prefektów, dyrekcji i kierowników szkół i członków grona nauczycielskiego. Jednorazowe lub dłuższe zwolnienie uczniów, całych klas lub szkoły od poszczególnych obowiązujących wspólnych praktyk religijnych następuje po porozumieniu się dyrekcji i kierownictw szkół z księżmi prefektami. Termin i miejsca praktyk religijnych układają dyrekcje i kierownictwa szkół z księżmi prefektami⁷³.

Bardzo szybko pojawiła się kolejna konieczność dostosowania planu nauki religii do zmian prawa oświatowego. Władze państwowe dnia 11 marca 1932 roku przeprowadziły gruntowną reformę ustroju szkolnego⁷⁴. Program szkół powszechnych został rozbity na trzy szczeble, którym odpowiadały trzy stopnie organizacyjne szkół. „Szczebel pierwszy obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego oraz pewne elementy szczebla drugiego i trzeciego, drugi realizował pierwszy i drugi szczebel nauczania z pewnymi elementami szczebla najwyższego, trzeci z kolei realizował wszystkie trzy szczeble nauczania i ponadto przysposabiał uczniów do życia społeczno-obywatelskiego oraz gospodarczego”⁷⁵. Taki podział wymusiła rzeczywistość. W tych rejonach

73 Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego *O nauce szkolnej religii katolickiej* z dnia 9 grudnia 1926 roku, Dz. U. RP Nr 1 z dnia 8 stycznia 1927 r., poz. 9, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie. Miesięcznik urzędowy Kurii Diecezjalnej”, R. IX (1927) nr 4, s. 157–158.

74 Ustawa o ustroju szkolnym, Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389.

75 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu...*, dz. cyt., s. 348.

odradzającego się kraju, gdzie nie każdy mógł sobie pozwolić na naukę, nie realizowano trzeciego szczebla programowego. Tam nauka trwała krócej. Warunkiem istnienia szkoły trzeciego stopnia było posiadania co najmniej 210 uczniów i pięciu nauczycieli⁷⁶. MWRiOP przygotowało i przedstawiło swój własny projekt programu nauczania religii uwzględniający szkoły trzeciego stopnia. Nie uzyskał on jednak akceptacji Komisji Szkolnej Episkopatu. Zastrzeżenia budził brak wyraźnego podkreślenia znaczenia, jakie niesie ze sobą Objawienie Boże, Pismo Święte i Tradycja. Domagano się także systematyczności w rozkładzie materiału nauczania⁷⁷. Wskutek tego, Międzydiecezjalna Komisja Szkolna pod przewodnictwem ks. bpa Stanisława Rosponda rozpoczęła prace nad nowym programem nauczania w szkołach powszechnych. Pierwszy projekt programu, przesłany do MWRiOP 5 grudnia 1933 roku, nie uzyskał akceptacji Ministerstwa. W trakcie prac nad poprawkami do programu, w dniu 15 listopada 1934 roku, doszło do spotkania przedstawicieli rządu i Komisji Szkolnej Episkopatu. Stronę rządową reprezentowali wiceminister Konstanty Chyliński i naczelnik Balicki, natomiast ze strony kościelnej obecni byli: ks. bp Walery Jasiński i ks. bp Rospond. Wspólnie ustalono, że odpowiednia władza kościelna będzie odpowiadać za materiał nauczania w zakresie religii katolickiej, zaś kompetentna władza państwowa będzie odpowiadać za kwestie metodyczne. Punktem wyjścia do rozmów był program nauczania religii przygotowany przez Episkopat. Po naniesieniu kilku poprawek zasugerowanych przez stronę państwową, ostatecznie, w dniu 5 marca 1935 roku, projekt został przyjęty przez władzę państwową. Następnie trafił on do Komisji Szkolnej Episkopatu. Podczas spotkania biskupów polskich, obradujących w Częstochowie w dniach od 24 do 26 maja, poddano pod głosowanie przygotowany wcześniej materiał programowy. W ostatnim dniu obrad, to jest 26 maja 1935 roku Episkopat Polski zatwierdził nowy *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*⁷⁸. Ówczesny minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wacław Jędrzejewicz rozporządzeniem z dnia 1 października 1935 roku wprowadził nowy program w życie szkolne. Z racji trójstopniowego układu organizacyjnego szkół powszechnych w kolejnych latach opracowano także programy nauczania

76 Por. R. Ceglarek, *Katechizacja w diecezji częstochowskiej...*, dz. cyt., s. 204.

77 Por. J. Szczepaniak, *Episkopat w obronie katolickiego charakteru polskiej szkoły 1927–1937*, Kraków 2000, s. 233–234.

78 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1935. Ten program a także wersja programowa dla gimnazjum i dla liceum ogólnokształcącego: ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I.

religii dla szkół powszechnych pierwszego i drugiego stopnia. Zostały one wprowadzone w życie dopiero w roku szkolnym 1938/1939⁷⁹. Jak zauważył ks. Ryszard Czekalski, „programy te nie wносиły zasadniczych zmian co do treści nauczania. Uwzględniały jedynie inny układ materiału, ułatwiający nauczanie materiału w klasach łączonych. Brały one pod uwagę także specyfikę I i II stopnia organizacyjnego danej szkoły”⁸⁰. Minister Jędrzejewicz w specjalnym rozporządzeniu przypomniał nauczycielom innych przedmiotów o korelacji z nowym programem religii katolickiej: „Polecam nauczycielom szkół powszechnych [...] zaznajomić się z nowym programem nauki religii rzymskokatolickiej, aby przy realizacji programów poszczególnych przedmiotów uwzględniali we właściwy sposób korelację z nauką religii rzymskokatolickiej”⁸¹. Wraz z programem do szkół powszechnych wszedł także w życie Program nauki religii rzymskokatolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania (Warszawa–Lwów 1935) oraz Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymskokatolicka (Lwów 1938). W klasach gimnazjalnych zakres materiału obejmował: klasa I – Życie chrześcijanina z Chrystusem w Kościele i liturgii; klasa II – Nauka wiary i moralności; klasa III – Królestwo Boże na ziemi, czyli historia Kościoła do czasów humanizmu; klasa IV – Dzieje Kościoła do XX wieku. W dwóch klasach licealnych program był realizowany według schematu: klasa I – dogmatyka; klasa II – etyka. Obydwa programy dla szkół średnich zakładały rozkład materiału, który wyznaczony był przez przedmioty teologiczne, które miały być skorelowane z katechizmem⁸². Kościół w Polsce wypracował w miarę szybki i skuteczny sposób informowania o wszelkich zmianach, jakie dokonywały się w obszarze programowego nauczania religii w szkole. Nowe programy, a także refleksje naukowe przekazywane były uczestnikom Zjazdów Dydaktycznych Księży Prefektów⁸³. Natomiast na poziomie

79 „Miesięcznik Pasterski Płocki” (1938) nr 10, s. 469–471.

80 R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, art. cyt., s. 115.

81 „Miesięcznik Pasterski Płocki” 12 (1938), s. 572.

82 P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 3, cz. 2, Lublin 1977, s. 161.

83 Przykładowy program Zjazdu Dydaktycznego Księży Prefektów, jaki miał miejsce w Warszawie w dniach 26 i 27 sierpnia 1937 roku, obejmował referaty: „Filozoficzne założenia w dydaktyce katolickiej” – ks. prof. Kowalski; „Wartości wychowawcze w nauce religii” – o. J. Woroniecki; „Nowe teorie dydaktyczne wobec zadań nauki religii” – ks. J. Roskwitalski; „Wielcy dydaktycy w nauczaniu religii” – ks. dr A. Siara; „Teleologia wychowawcza wobec nauczania religii” – ks. dr M. Węglewicz; „Co sądzić o tzw. stopniach formalnych w nauczaniu religii” – ks. dr J. Rychlicki; „O stopniach dydaktycznych w nauce dogmatyki i etyki w szkołach średnich” – ks. dr W. Jasiński; „Metodyka dogmatyki” – ks. prof. F. Koneczny; „Nauczanie historii Kościoła według nowego programu” – ks. dr J. Rychlicki; „Co mamy osiągnąć przez nauczanie etyki” – ks. Cz. Piotrowski; „Co mamy osiągnąć przez nauczanie Biblii” – ks. E. Kulesza; „Co mamy osiągnąć przez

poszczególnych diecezji wykorzystywano do tego celu Dni Katechetyczne, na których gromadzili się wszyscy katechizujący w szkole⁸⁴.

Prace Komisji Szkolnej Episkopatu nad doskonaleniem programów nauczania religii katolickiej zostały przerwane w wyniku wybuchu II wojny światowej. Po 1945 roku bazowano na przedwojennych programach nauczania. W związku z cenzurą materiałów edukacyjnych władza państwowa zatwierdzała lub odrzucała szkolne programy nauczania. Za Teresą Hejnicką-Bezwińską można wyróżnić cztery fazy kształtowania się systemu edukacji w PRL, które były oddzielone trzema cenzurami w latach 1947, 1961 i 1973⁸⁵. Konsekwencją tego była konieczność dostosowania obowiązującego programu nauczania religii z 1935 roku do nowych wymagań stawianych przez władze oświatowe. Takie poprawki wprowadzono w roku 1947, a następnie w 1958. Założenia programowe pozostały bez zmian, a korekta dotyczyła głównie nowego podziału materiału⁸⁶. Programy zostały zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty

nauczanie katechizmu” – ks. dr H. Zarembowicz; „Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii” – ks. T. Sitkowski. ADwS, Akta ogólne, Koło Księży Prefektów, lit.: K, dział: III, nr porz. 7, t. I, *Program Zjazdu Dydaktycznego X. X. Prefektów w Warszawie pod patronatem J. Em. Ks. Aleksandra Kardynała Kakowskiego w dn. 26 i 27 sierpnia 1937 r.*

- 84 Przykładowy Program Dni Katechetycznych, które odbyły się w Warszawie w dniach 11 i 12 stycznia 1935 roku, obejmował następujące referaty: „Pedagogia Pisma św.” – ks. prof. J. Archutowski (Kraków); „Dogmat katolicki jako współczynnik wychowania” – ks. prof. E. Elter (Rzym); „Podstawy ruchu liturgicznego” – ks. dr A. Czesznak (Lwów); „O użytkowaniu rezultatów psychologii w wychowaniu religijnym” – ks. dr K. Werbel (Rogoźno); „Nowości pedagogiczne wobec zasad katolickich” – ks. dr J. Rozkwitalski (Grudziądz); „O wychowaniu państwowym” – ks. dr A. Gerstman (Lwów); „O wychowaniu religijnym przez sodalicję” – ks. prof. J. Winkowski (Zakopane); „O wychowaniu harcerskim” – ks. dr Luzar; „Zagadnienie seksualne w wychow. religijnym” – ks. dr A. Czaputa (Kraków); „Wpływ wychowawczy dziejów Kościoła kat.” – ks. dr M. Węglewicz; „System wychowawczy św. Jana Bosko” – ks. Kubrycht (Warszawa); „O wyrobieniu charakteru” – ks. dr J. Stepa (Lwów); „Wpływ dogmatów na wychowanie a szczególności na kształcenie charakteru” – o. J. Woroniecki (Lwów), *Program Dni Katechetycznych pod przewodnictwem J. E. Ks. Kard. Aleksandra Kakowskiego Arcybiskupa Warsz. w dniach 11 i 12 stycznia 1935 roku w Warszawie, Theologicum, Traugutta I*, ADwS, Akta ogólne, Koło Księży Prefektów, lit.: K, dział: III, nr porz. 7, t. I.

- 85 Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 73–74.

- 86 Por. J. Charytański, A. Offmański, *Program katechizacji młodzieżowej*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 279; R. Czekalski, *Przedmiot i programy nauczania katechetycznego w Polsce w I połowie XX wieku*, „Seminare” (2001), s. 66–72. Korekta programowa, wprowadzona w 1947 roku, w myśl obowiązującego prawa w zasadzie ograniczyła się tylko do ponownego zatwierdzenia programu nauczania z 1935 roku. Natomiast zmiany wprowadzone w 1958 roku wiązały się z wprowadzeniem obowiązku szkolnego do szesnastego roku życia. Nie miały one jednak wpływu na założenia programowe opracowane w okresie międzywojennym. Więcej na ten temat pisze: P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, dz. cyt., s. 102–105.

i wprowadzono je do szkolnego użytku. Wypracowane w 1935 roku schematy programowe przetrwały aż do roku 1971⁸⁷.

4.2.3. Ramowy program katechizacji z 1 kwietnia 1971 roku

W złożonej sytuacji, w jakiej znalazło się państwo polskie w czasie II wojny światowej, Kościół starał się kontynuować programowe nauczanie religii. Zostało ono jednak poddane niemieckiej cenzurze. Doktor Ludwig Eichholz kontrolujący nauczanie na terenie Generalnej Guberni wydał Rozporządzenie „O reorganizacji nauczania w polskich szkołach powszechnych”. We wstępie do niego napisał:

Na podstawie §§ 1 i 3 rozporządzenia o organizacji szkolnictwa w Generalnym Gubernatorstwie z dnia 16 marca 1940 r. zarządzam niniejszym reorganizację nauczania w polskich szkołach powszechnych w myśl niżej podanych przepisów. Przepisy te zawierają wytyczne, ramowe programy nauki oraz wskazania dotyczące organizacji nauczania i wprowadzania nowego ustroju szkolnego. Nowy program nauki, ułożony jako plan zasadniczy, będzie rozbudowywany w miarę wyciągania wniosków z doświadczeń z praktyki nauczania oraz w miarę wypróbowania jego realizacji przez siły nauczycielskie; w ten sposób zapoczątkowana reorganizacja planowo doprowadzona będzie do zakończenia⁸⁸.

Rozporządzenie to zostało przesłane do wszystkich kurii biskupich. Zawierało także ramowy program nauczania z religii, był on jednak jedynie teorią niemożliwą do zrealizowania w okupowanej Polsce.

W drodze do sformułowania nowego programu nauczania religii w latach 1952–1956 Kościół w Polsce prowadził prace nad tak zwaną katechezą synchronizowaną. Odbywała się ona na terenie parafii. Katechizowani byli podzieleni na trzy grupy, odpowiadające stopniom: I stopień (podstawowy) skupiał dzieci do klasy IV włącznie i pełnił funkcję przygotowania do spowiedzi i Komunii św., II stopień (zasadniczy) obejmował dzieci od klasy V do VII i przybliżał główne zasady nauki chrześcijańskiej. Stopień III (uzupełniający) gromadził młodzież szkół średnich oraz młodzież pracującą. Celem tego etapu

87 Por. M. Jakubiec, *Arcybiskup Adam Stefan Sapieha jako przewodniczący Komisji Szkolnej Episkopatu Polski*, w: *Księga Sapieżyńska*, red. J. Wolny, R. Zawadzki, t. II, Kraków 1986, s. 77.

88 Rozporządzenie ukazało się w języku polskim pod nazwą: *Reorganizacja w polskich szkołach powszechnych*, i w języku niemieckim pod nazwą: *Neuordnung des Unterrichts an polnischen Volksschulen* z 17 grudnia 1943 roku w: ADwS, Akta Ogólne, Nauczanie religii, lit.: N, dział: III, nr porz. 16, t. IV.

było ukształtowanie i utrwalenie światopoglądu i życia chrześcijańskiego. Synchronizacja katechetyczna sprowadzała się do ścisłej korelacji między niedzielnym kazaniem a tygodniowym nauczaniem religijnym⁸⁹.

Jak zauważa Ryszard Czekalski,

w okresie PRL, niezależnie od wielorakich trudności i miejsca nauczania religii, nauczanie to odbywało się według określonego programu. Po 1945 roku bazowano na przedwojennych programach nauczania (w 1947 roku, a następnie w 1958 roku, zostały one zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty i wprowadzone do użytku szkolnego)⁹⁰.

Wariant programowy z 1958 roku obejmował nauczanie religii w klasach I–VIII szkoły podstawowej i klasach I–IV szkół licealnych. W stosunku do programu nauczania religii z 1935 roku zmiany polegały jedynie na tym, że w klasie III i IV szkoły podstawowej zamiast dotychczasowego katechizmu wprowadzono historię biblijną Starego i Nowego Testamentu z równoczesnym pogłębieniem przygotowania do spowiedzi i Komunii świętej. W klasach VI i VII przestawiono tematy: przykazania przełożono z klasy VI do VII, a sakramenty św. z klasy VII do VI. Zmiany te były konsekwencją ówczesnych postulatów zgłaszanych przez katechetyków. Nie udało się jednak opracować nowych podręczników do wszystkich klas. W związku z tym, że zmiana programowa dokonana w 1958 roku merytorycznie nie naruszała programu z 1935 roku, a jedynie zamieniała materiał nauczania we wskazanych klasach, nie będzie tutaj szczegółowo omawiana⁹¹. Założenia programowe nauczania religii w szkole opierały się zatem na tych, które były wypracowane w latach 30. XX wieku⁹².

Czynnikiem mobilizującym do prac nad nowym programem były uchwały II Soboru Watykańskiego. Istniejące programy nauki religii musiały zostać przepracowane według wskazań ojców soborowych. W katechezie miała być uwypuklona liturgia i historia Kościoła oraz Słowo Boże zawarte w Piśmie

89 Por. P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec zagrożeń programowych polskiej szkoły*, dz. cyt., s. 25.

90 R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, art. cyt., s. 120.

91 Przedstawiciele polskiego środowiska katechetycznego, wspominając o programowej propozycji z 1958 roku, również tylko w ogólnikowy sposób informują o wprowadzonej modyfikacji. Zob. J. Charytański, *Nowy program*, „Katecheta” 1 (1972), s. 13; J. Stroba, *Geneza nowego programu katechezy*, „Katecheta” 4 (1972), s. 156.

92 Por. R. Czekalski, *Przedmiot i programy nauczania katechetycznego w Polsce w I połowie XX wieku*, „Seminare” (2001), s. 66–72; J. Charytański, A. Offmański, *Program katechizacji młodzieżowej*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 279.

Świętym. Reforma edukacyjna w Polsce wydłużyła nauczanie w podstawowym cyklu edukacyjnym o jeden rok i to był kolejny ważny powód powstania nowych opracowań.

Po 10 latach pracy, w dniu 1 kwietnia 1971 roku, Konferencja Episkopatu Polski zatwierdziła Ramowy program katechizacji (dalej: RPK)⁹³, który określał podstawę programową dla szkoły podstawowej w nowym wymiarze ośmiu klas oraz dla czteroletniej szkoły średniej⁹⁴. Został on podzielony na trzy cykle. Dwa pierwsze dotyczyły szkoły podstawowej: cykl I – eucharystyczny, cykl II – dojrzałości chrześcijańskiej (bierzmowanie); cykl III, adresowany do uczniów szkoły średniej – chrześcijanin w świecie współczesnym. RPK odzwierciedlał posoborowe kierunki katechetyczne (kerygmatyczny i antropologiczny). Był także echem nauczania *Vaticanum II*, zwłaszcza Konstytucji dogmatycznej o Objawieniu Bożym *Dei Verbum* i Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*⁹⁵. Zgodnie z zaleceniem Konferencji Episkopatu Polski do RPK mogły być opracowywane programy szczegółowe⁹⁶. W pierwszym rządzie do RPK dla szkół podstawowych powstały programy szczegółowe w wersjach jezuickiej i warszawsko-kieleckiej. Natomiast na poziomie szkół średnich RPK doczekał się uszczegółowienia w wersjach poznańskiej i krakowskiej. Równocześnie zaczęły powstawać podręczniki do nauki religii i materiały metodyczne dla nauczycieli tego przedmiotu⁹⁷. RPK był nowatorski i odpowiadał potrzebom katechetycznym tamtych lat. Jak zauważył Tadeusz Panuś: „wytrzymał on też próbę czasu, co wyraziło się m.in. w tym, iż obowiązywał przez pełne trzydzieści lat”⁹⁸, to znaczy aż do zatwierdzenia nowego programu w 2001 roku.

93 Na RPK składały się dwa programy: *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, „Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi” 7–9 (1971), s. 196–209, oraz *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I–IV)*, „Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi” 7–9 (1971), s. 209–222.

94 W technikach pięcioletnich RPK proponował rozszerzenie materiału z dwóch ostatnich lat na trzy lata, z uwzględnieniem zagadnień określonego zawodu (etyki zawodowej). Natomiast w katechizacji trzyletniej należało dokonać wyboru spośród zagadnień proponowanych w programie na cztery lata.

95 Por. R. Murawski, *Program katechezy w szkołach ponadpodstawowych*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 93–106.

96 Wzajemnym relacjom i współzależnościom programu ramowego i programów szczegółowych wiele uwagi poświęca bp Jerzy Stroba w swoim artykule: J. Stroba, *Geneza nowego programu katechezy*, „Katecheta” 4 (1972), s. 156–162.

97 Szczegółowy wykaz podręczników można znaleźć w: *Bibliografia katechetyczna 1945–1995*, opr. R. Murawski, R. Czekalski, J. Tochmański, Warszawa 1999, s. 55–78.

98 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 364.

4.2.4. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 20 czerwca 2001 roku i Program nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 20 września 2001 roku

Reforma programowa została uznana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej za najważniejszy element przeprowadzonej w Polsce pod koniec lat dziewięćdziesiątych reformy edukacji. Sprzyjać temu miały podstawy programowe, które rozpoczęto opracowywać do wszystkich przedmiotów. To one wyznaczały ramy, w których miały „się zmieścić” nowe programy nauczania. Prowadziło to do pomniejszenia roli encyklopedycznych wiadomości programowych oraz takiego formułowania przekazu wiedzy, aby pomóc uczniom łączyć nabywane wiadomości w całość⁹⁹. Zakres nowej reformy obejmował następujące obszary:

- struktury systemu szkolnego,
- programy nauczania (reforma programowa),
- system oceniania i egzaminowania,
- zarządzanie i nadzór nad systemem oświaty,
- status zawodowy nauczycieli,
- koncepcja finansowania edukacji¹⁰⁰.

W ten reformatorski nurt wpisało się także środowisko katechetyczne. Podjęto prace nad nowym programem, który byłby zintegrowany ze szkolnym systemem kształcenia. Wśród wielu przyczyn, które zainicjowały ten proces, Jan Szpet wymienia: poszerzone grono uczestników katechezy (w warunkach nowej wolności w salach szkolnych potencjalnymi odbiorcami nauczania religii stali się poszukujący Boga, wątpiący, niewierzący a nawet ateści); publikację nowych dokumentów (Katechizm Kościoła katolickiego, 1992, wyd. polskie 1994; Dyrektorium ogólne o katechizacji, 1997, wyd. polskie 1998) i wynikające z nich wytyczne dla odpowiedzialnych za nauczanie religii; reformę systemu edukacji w Polsce.

Reforma oświaty była „jednym z katalizatorów zmiany programowej w nauczaniu religii”¹⁰¹. Powstał zespół, który miał zaproponować dokumenty programowe. Konferencja Episkopatu Polski oczekiwała, że dokument, który

99 Por. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Warszawa 1998, s. 3 (Biblioteczka Reformy, 1).

100 Por. B. Płotkowiak, *Reforma systemu edukacji – zadania, cele szkoły, nowe spojrzenie na kształcenie, w: Katecheza wobec zadań nowej szkoły. Materiały sympozjum zorganizowanego w dniach 22 maja i 18 września 1999 r.*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Poznań 1999, s. 11.

101 P. Tomasik, *Spotkania z Bogiem a nowy program nauczania religii, w: Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Warszawa 2005, s. 239.

zastąpi Ramowy program katechizacji z 1971 roku, będzie miał charakter ewangelizacyjny i zostanie dostosowany do miejsca nauczania religii, jakim jest szkoła, oraz że weźmie pod uwagę nowe zagrożenia wiary, zwłaszcza konsumpcjonizm i działalność sekt religijnych. Należało jednak rozstrzygnąć kilka zasadniczych kwestii. Jak opisuje to członek tego zespołu, ks. Piotr Tomasik:

pierwsze pytanie dotyczyło problemu, czy dokument będzie odnosił się do nauczania religii w szkole czy do katechezy w różnych środowiskach. Zdecydowano, że pełniejsze będzie zaprogramowanie katechezy dzieci i młodzieży w kontekście współpracy rodziny, parafii i szkoły. Wówczas pojawił się problem terminologii używanej w dokumencie: czy powinna to być terminologia tradycyjnie stosowana przez katechetów, czy też nawiązująca do dokumentów oświatowych, a przez to łatwiejsza do zrozumienia przez szkołę. [...] zdecydowano się na przyjęcie terminologii oświatowej, objaśniając ją w dodatkowym rozdziale dokumentu. Wreszcie zdecydowano, iż rzeczą pożądaną będzie umożliwienie pluralizmu programów i podręczników¹⁰².

Konferencja Episkopatu Polski podczas swojego 313. zebrania plenarnego, które odbyło się w Łowiczu w dniu 20 czerwca 2001 roku, przyjęła Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce¹⁰³. Dokładnie trzy miesiące później, 20 września, Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski zaaprobowwała w Radomiu kolejny ważny dokument: Program nauczania religii¹⁰⁴, który wyznaczał drogę tworzenia innych wersji programowych i opracowywania nowych podręczników do nauczania religii¹⁰⁵.

Kluczem do zrozumienia pierwszego z tych dokumentów, Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, jest opracowanie, które zostało przyjęte przez Konferencję Episkopatu Polski dokładnie w tym samym dniu. To Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce. Te dwa dokumenty miały przede wszystkim normować katechezę i nauczanie religii w Polsce¹⁰⁶. Zarówno Dyrektorium, jak i Podstawa programowa nie dotyczyły

102 P. Tomasik, *Polskie dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015*, art. cyt., s. 47.

103 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt.

104 Konferencja Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt.

105 Por. P. Tomasik, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 237.

106 Komentuję za ks. Tadeuszem Panusiem: „Podstawa programowa była przygotowywana od 1998 roku przez ks. Jana Szpetę, przy współpracy Danuty Jackowiak z teologicznego ośrodka poznańskiego. Jak przypomina P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 317

tylko samego procesu nauczania religii katolickiej w szkole, ale zamierzeniem twórców obu tych dokumentów było: dać całościowe spojrzenie na działalność katechetyczną, która jest realizowana nie tylko w szkole, ale także w parafii i rodzinie¹⁰⁷. Zgodnie z ideą autorów, Podstawa programowa adresowana jest w pierwszym rzędzie do twórców programów nauczania. To przed nimi stoi zadanie skonkretyzowania założeń przyjętych w tym dokumencie¹⁰⁸. Zostały one sformułowane we *Wprowadzeniu*:

- wprowadzenie w życie religijne (przedszkole),
- inicjacja w sakrament pokuty, pojednania i Eucharystii (klasy 1–3),
- przedstawienie historii zbawienia (klasy 4–6),
- prowadzenie do rozumnego wyznania wiary i wspierani procesu wiary (gimnazjum),
- dawanie świadectwa życia chrześcijańskiego (szkoły ponadgimnazjalne)¹⁰⁹.

Podstawa programowa odnosi się do poszczególnych etapów edukacji szkolnej i omawia szczegółowo następujące zagadnienia:

- charakterystyka psychologiczna dzieci i młodzieży na danym etapie edukacji,
- treść Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce,

[w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003 – przyp. Autora:], w marcu 2000 roku Konferencja Episkopatu Polski powołała siedemnastoosobowy Zespół ds. Programów i Podręczników Katechetycznych, którego zadaniem było dostosowanie uregulowań katechetycznych do nowej sytuacji. Na czele zespołu stanął bp Kazimierz Nycz, a jego zastępcami zostali Zdzisław Marek i Jan Szpet. Materiałem wyjściowym dla prac zespołu był projekt podstawy programowej i programu nauczania religii opracowany przez ks. J. Szpetę. Według jego relacji, „projekt podstawy programowej został przyjęty podczas posiedzenia Komisji Wychowania Katolickiego 13 marca 2001 roku, a ostatecznie 7 czerwca, łącznie z przyjęciem nazwy, oraz przedstawiony i zatwierdzony podczas Zebrania Konferencji Episkopatu Polski w dniu 20 czerwca w Łowiczu” (J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Poznań 2002, s. 41), T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 402–403, przyp. 206. Podstawę programową i program nauczania z 1999 roku w obrębie zagadnienia Kościoła omawia praca: B. Balicka, *Kościół w polskich katechizmach i podręcznikach do nauki religii dla młodzieży w latach 1945–2001*, Toruń 2009, s. 420–429 (Scripta Theologica Thoruniensia, 11). Etapy powstawania Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce opisane są także w: R. Chrzanowska, T. Panuś, *Programy nauczania religii: „Rozradowanie się w Duchu Świętym” i „Bądźcie mocni!”*. Główne idee w świetle „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”, Kraków 2015, s. 14–17.

107 Por. R. Misiaszek, *Programy nauczania religii w szkole*, „Ateneum Kapłańskie” 142 (2004), s. 470.

108 Główne założenia Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce zostały przedstawione przez: R. Chrzanowska, T. Panuś, *Programy nauczania religii: „Rozradowanie się w Duchu Świętym” i „Bądźcie mocni!”*, dz. cyt., s. 18–36.

109 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2002, s. 8–9.

- korelacja ze szkolnymi przedmiotami ogólnokształcącymi i ścieżkami edukacyjnymi,
- propozycje współpracy między środowiskami katechetycznymi¹¹⁰.

Terminologia używana w Podstawie programowej respektuje zarówno standardy szkolne, jak i wytyczne Kościoła dotyczące katechezy, a także polską tradycję katechetyczną. W dokumencie widoczny jest jasny schemat: zadania katechezy – cele katechetyczne – zadania nauki religii – treści – osiągnięcia ucznia. Te ostatnie cztery elementy prezentowane są w dwóch wersjach: tabelarycznej, która ukazuje powiązania, jakie zachodzi pomiędzy celami, zadaniami, treściami i osiągnięciami a zadaniami katechezy, oraz opisowej, która swoją strukturą przypomina dokumenty Ministerstwa Edukacji Narodowej. „Cele katechetyczne” określają, czemu ma służyć nauczanie i wychowanie religijne. Te działania, które zmierzają do realizacji założonych przez nauczyciela i przedmiot (podręczniki i inne pomoce katechetyczne) celów, zostały określone jako „zadania nauki religii”. „Treści” podają minimalny zestaw informacji, które powinny stać się częścią programu nauczania. „Osiągnięcia” opisują wiadomości i umiejętności ucznia, wynikające z podejmowanych przez nauczyciela zadań i przekazanych treści, koniecznych do tego, aby zrealizować wyznaczone cele. Podstawa programowa przedstawia także możliwości korelacji katechezy z innymi przedmiotami nauczanimi w szkole. Autorzy dokumentu zwracają jednak uwagę na to, że oprócz funkcji integrującej korelacja może mieć charakter uzupełnienia lub polemiki. Stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej jest praktyką pożądaną przez obie strony ze względu na jej walory dydaktyczny i wychowawczy. W dokumentach prawa oświatowego występuje pojęcie „ścieżki edukacyjnej”. Prawodawca rozumie przez nie zestaw treści i umiejętności, które mają istotne znaczenie wychowawcze. Realizacja ścieżki przedmiotowej może odbywać się w ramach różnych przedmiotów lub całych bloków przedmiotowych. Autorzy Podstawy programowej zwracają uwagę twórcom programów nauczania religii na to, aby w przygotowywanych przez nich dokumentach uwzględnili cele edukacyjne, zadania, treści i zakładane osiągnięcia wybranych ścieżek edukacyjnych¹¹¹. Do podstawowych ścieżek edukacyjnych, które są zaproponowane w Podstawie programowej, należą: edukacja filozoficzna, edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna, edukacja czytelnicza i medialna, wychowanie do życia w społeczeństwie (edukacja regionalna – dziedzictwo

110 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 9; K. Kantowski, *Dokumenty katechetyczne*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Opole 2004, s. 55.

111 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 12.

kulturowe w regionie, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, wychowanie do życia w rodzinie), edukacja europejska i kulturowa.

Podstawa programowa, chcąc sprostać zadaniom stawianym katechezie przez dokumenty katechetyczne Stolicy Apostolskiej, przede wszystkim przez adhortację apostolską papieża Jana Pawła II *Catechesi tradendae*, podejmuje także próbę uwzględnienia trzech podstawowych funkcji katechezy: wtajemniczenia, kształcenia i wychowania¹¹². Mając na uwadze fakt, iż trudno wszystkie te funkcje zrealizować na terenie szkoły, w dokumencie wskazuje się na konieczność włączenia w dzieło katechizacji i uczestniczenia w nim także innych środowisk wychowawczych, a mianowicie rodziny i parafii¹¹³. Adresaci dokumentu otrzymują konkretne sugestie działań duszpastersko-katechetycznych, które mogą być podejmowane w wymienionych środowiskach na każdym etapie edukacyjnym.

Podstawa programowa zakłada – jak podkreśla Szpet – harmonijny i integralny rozwój człowieka jako osoby, wręcz domaga się katechezy towarzyszącej człowiekowi w procesie dojrzewania jego wiary. W takim ujęciu uczeń jawi się jako człowiek ciągle rozwijający się, który podejmuje refleksję nad sobą i otaczającym go światem, nad sensem życia oraz własną wiarą. Wyrazem takiego, pełnego troski, podejścia do ucznia jest zamieszczenie na początku podstawy dla każdego etapu edukacji charakterystyki uczniów oraz procedur osiągania celów¹¹⁴. Do wskazanych wcześniej tematów, które porusza Podstawa programowa, należy dodać jeszcze zagadnienia dotyczące katechezy dla osób szczególnej troski. Ta, ostatnia, część dokumentu najpierw charakteryzuje upośledzenia umysłowe, by następnie wskazać charakterystyczne cechy katechezy osób z niedomaganiem słuchu oraz osób niewidzących.

W latach 2001–2010 do Podstawy programowej zostało ułożonych sześć programów nauczania religii. Zdaniem teoretyków katechezy „największe znaczenie miał i najbardziej popularnym z nich był Program nauczania religii, autorstwa Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski”¹¹⁵. Został on przygotowany przez niemalże ten sam zespół autorów, który pracował nad Podstawą programową¹¹⁶.

112 CT 18.

113 Por. Z. Marek, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, [w]: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 86; R. Murawski, *Istotne funkcje katechezy*, „Horyzonty Wiary” 3 (1996), s. 6.

114 Por. J. Szpet, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. P. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 179–198.

115 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 408.

116 „Jak przypomina K. Misiaszek, *Programy nauczania religii*, art. cyt., [chodzi o artykuł opublikowany w „Ateneum Kapłańskim” 142 (2004) – przyp. Autora]: s. 470, prace nad *Programem*

Program nosi tytuł: *Życiem odpowiadamy na wezwanie Boże*. Według założeń autorów program ten miał być inspiracją dla twórców nowych programów i podręczników, stworzonych na potrzeby lokalnych placówek oświatowych. Program nauczania religii zbudowany jest z Wprowadzenia i pięciu części. Każda opatrzona jest tytułem¹¹⁷:

- Wprowadzenie – *Życiem odpowiadamy na Boże wezwanie*,
- Część pierwsza – *Jesteśmy dziećmi Bożymi* (Program nauczania religii dla klas I–III szkoły podstawowej),
- Część druga – *Wezwani przez Boga* (Program nauczania religii dla klas IV–VI szkoły podstawowej),
- Część trzecia – *Wierzyć Chrystusowi* (Program nauczania religii dla gimnazjum),
- Część czwarta – *Świadek Chrystusa* (Program nauczania religii dla liceum profilowanego),
- Część piąta – z *Chrystusem* (Program nauczania religii dla szkoły zawodowej).

Struktura dokumentu odzwierciedla podział na trzyletnie okresy zgodne ze szkolnymi etapami edukacyjnymi oraz etapami rozwojowymi ucznia. Każdą z części Programu nauczania religii otwiera wprowadzenie do właściwego etapu. Została w nim nakreślona wizja zamierzeń oraz podany szczegółowy rozkład treści dla poszczególnych klas, którym odpowiadają tytuły nadane dla kolejnych lat nauczania religii. W dokumencie podano także wskazania odnoszące się do współpracy środowisk: parafii i rodziny. Program nauczania religii zawiera następujące elementy składowe powtarzane przy treściach dla każdej klasy: tytuł roku – wstęp – bloki tematyczne (cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii, korelacje z innymi przedmiotami, korelacje ze ścieżkami edukacyjnymi) – wskazania do realizacji programu – zamierzone osiągnięcia – współpraca środowisk katechetycznych.

Cały Program nauczania religii jest ukierunkowany chrystocentrycznie, zgodnie z sugestiami zawartymi w rzymskim Dyrektorium. Jak zauważa wybitny badacz stosowania zasady chrystocentryzmu w polskiej katechizacji

nauczania religii rozpoczęły się 25 września 2000 roku w jezuickim domu rekolekcyjnym w Częstochowie. Program, wielokrotnie poddawany dyskusjom, zredagowany ostatecznie przez zespół, w którego skład wchodził ksiądz: Jan Szpet, Tadeusz Nosek, Krzysztof Kantowski, Ryszard Sarek, został oficjalnie zatwierdzony przez Komisję Wychowania Katolickiego [Konferencji] Episkopatu Polski, która obradowała w Radomiu w dniu 20 września 2001 roku”, T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 408, przyp. 224.

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

Tadeusz Panuś, dokument ten „uwagę katechizowanych kieruje na osobę Jezusa, poczynając od tego, co najbardziej zauważalne, a więc od tytułów poszczególnych części programu, które zostały przyporządkowane etapom edukacji”¹¹⁸. Szersza refleksja na ten temat będzie przedstawiona w kolejnym rozdziale.

Podsumowując, dwa ważne dla polskiego życia katechetycznego dokumenty: Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce i Program nauczania religii spotkały się z właściwą recepcją środowiska katechetycznego. Nasuwa się jednak pytanie: jaka jest i jaka powinna być relacja pomiędzy tymi dwoma, bliskimi sobie, dokumentami? Właściwą odpowiedź i zarazem wykładnię podaje ks. Piotr Tomasik, który wyróżnia trzy poziomy programy nauczania¹¹⁹:

- Program ogólny, który bardzo szeroko traktuje zagadnienie celów, treści, zadań i osiągnięć nauczyciela. Przykładem takiego programu jest właśnie Podstawa programowa.
- Program pośredni, dający nauczycielowi możliwość manewru, ale jednocześnie bardziej konkretnie niż program ogólny określa treści, grupuje je w działach nauczania przyporządkowanych poszczególnym klasom. Program ten jest związany zwykle z podręcznikiem i tym, co zwykło nazywać się właśnie programem nauczania. Przykładem jest Program nauczania religii.
- Program dokładny, określany inaczej jako rozkład zajęć, dostosowany do warunków danej placówki, specyfiki środowiska, możliwości uczniów, skorelowany – o ile to możliwe – z innymi przedmiotami nauczania i ścieżkami edukacyjnymi. Ułożenie takiego programu powinno być zadaniem dla konkretnego nauczyciela.

Zatem relacja między Programem nauczania a Podstawą programową, to znaczy między programem ogólnym a konkretnym została „narzucona” przez określenia zaczerpnięte z analogicznych dokumentów prawa państwowego. Program nauczania ma być zatem zgodny z Podstawą programową, zaś procedura zatwierdzania programu uzależniona jest nie tylko od jego wartości merytorycznej, ale również od zgodności z Podstawą programową.

Konferencja Episkopatu Polski i Komisja Wychowania Katolickiego, przekazując dwa dokumenty, które zawierają programowe działania w obszarze katechezy dzieci i młodzieży, zarówno w szkole, jak i w parafii, wskazała

118 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 411.

119 P. Tomasik, *Nowy program nauczania religii w szkołach ponadgimnazjalnych*, w: *Katecheza wobec wyzwania współczesności*, red. R. Czekalski, art. cyt., s. 94.

kierunek działalności katechetycznej w przyszłości. Z tej inspiracji skorzystało sześć ośrodków katechetycznych w Polsce, opracowując własne programy nauczania i podręczniki¹²⁰. Jednak kolejna zmiana w systemie edukacji spowodowała konieczność reakcji także ze strony teoretyków katechezy. Po dziesięciu latach nowe zespoły katechetyczne zaczęły opracowywać nową podstawę i programy zgodnie z nowymi standardami edukacyjnymi.

4.2.5. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 marca 2010 roku i Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 9 czerwca 2010 roku

Do podstawowych zadań programów nauczania religii należy dokonywanie szczegółowych adaptacji i przekaz orędzia zbawienia w konkretnych uwarunkowaniach kulturowych¹²¹. Programy te muszą odpowiadać na pojawiające się nieustannie „znaki czasu”, które są wyzwaniem dla formacji chrześcijańskiej, w tym katechetycznej. Po dziesięciu latach obowiązywania Podstawy programowej z 2001 roku zmiany, jakie zaszły w strukturze świeckich programów nauczania, wymusiły konieczność opracowania nowej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce¹²². Została ona przyjęta podczas 351. zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski w Warszawie w dniu 8 marca 2010 roku¹²³. Trzy miesiące później, podczas posiedzenia Komisji

120 Programy nauczania religii zostały opracowane przez następujące ośrodki katechetyczne: krakowski, lubelski, poznański, radomski, warszawski (Warszawa Praga), kielecki. Do tych programów powstało dziesięć podręczników do nauczania religii, wydanych przez: Wydawnictwo WAM w Krakowie, Księgarnię św. Wojciecha w Poznaniu, Wydawnictwo Jedność w Kielcach, Wydawnictwo Diecezjalne Ave w Radomiu, Wydawnictwo Gaudium w Lublinie, Wydawnictwo Diecezji Warszawsko-Praskiej, Wydawnictwo Biblos w Tarnowie, Płocki Instytut Wydawniczy, Centrum Katechetyczne Archidiecezji Warszawskiej i Wydawnictwo Księży Pallotynów Prowincji Chrystusa Króla Apostolicum. Dokładną analizę treści podręczników do nauczania religii w szkołach ponadgimnazjalnych opracowanych według Podstawy programowej w aspekcie podstawowych zadań katechezy można znaleźć w: Z. Bielas, *Podstawowe zadania katechezy w posłudze katechetycznej Kościoła w Polsce na podstawie podręczników do szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków 2015.

121 K. Misiaszek, *Programy nauczania religii*, art. cyt., s. 477.

122 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Nowe wydanie*, dz. cyt., dalej PPK 2010.

123 Przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski abp Kazimierz Nycz powołał we wrześniu 2008 roku dziewięcioosobowy Zespół Komisji Wychowania Katolickiego ds. rewizji dokumentów programowych, któremu przewodniczył ks. Piotr Tomasiak, koordynator Biura Programowania Katechezy. Do Zespołu dołączył po przyjęciu w styczniu

Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w Białymstoku w dniu 9 czerwca 2010 roku przyjęto Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach¹²⁴.

Bezpośrednią przyczyną tych zmian było wprowadzenie w polskiej oświacie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego¹²⁵. Dokument ten w swojej warstwie programowej określił na nowo treści kształcenia, czyli ściśle zdefiniowany zakres wiedzy i umiejętności. Ten zabieg miał pomóc uczniom w bardziej efektywnym przygotowaniu się do egzaminów na koniec każdego etapu edukacyjnego (ostatni rok nauki w szkole podstawowej, egzamin gimnazjalny i egzamin maturalny). Zmianie uległa także, zwłaszcza na poziomie licealnym, ramowa struktura nauczanych przedmiotów. Od strony wychowawczej autorzy nowej podstawy zwrócili szczególną uwagę na precyzję zapisów i ich realną realizację w szkolnym programie wychowawczym¹²⁶. Oprócz korzyści, jakie wynikają z dokładnego określenia zakresu wiadomości i umiejętności podanych w języku efektów kształcenia, celem nowej podstawy stała się poprawa jakości kształcenia, dostosowanego do możliwości indywidualnych ucznia¹²⁷. Grupa ekspertów przygotowujących ten dokument reprezentowała to środowisko ludzi, którzy chcą tworzyć edukację bez granic, taką, która poszukuje i jest świadoma swojego wewnętrznego zróżnicowania¹²⁸. Miało to także pomóc w wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów. O wprowadzeniu nowej podstawy kształcenia ogólnego zadecydowały także inne czynniki¹²⁹.

2009 roku święceń biskupich bp Marek Mendyk. Szczegółowe informacje o przebiegu pracy Zespołu zostały przedstawione w artykule: P. Tomasik, *Powstanie i ewolucja polskich dokumentów katechetycznych w latach 2001–2010*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 1 (2013), s. 153–154.

124 Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., dalej: PNR 2010.

125 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

126 Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, załączniki nr 1, 2 i 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem, Warszawa 2009, s. 9–11.

127 Por. *Co warto wiedzieć o reformie programowej?*, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf> (dostęp: 27.07.2015).

128 Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 3 (2004), s. 71–85; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

129 E. Osewska i J. Stala zwracają uwagę na wpływ takich czynników, jak: przemiany cywilizacyjne, społeczno-kulturowe i ustrojowe, zmiana struktury wartości w życiu społecznym i indywidualnym, zmiany demograficzne, które w bezpośredni sposób kształtują popyt na edukację.

Konsekwencją tych fundamentalnych zmian w oświacie polskiej było rozpoczęcie prac nad nowelizacją Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 2001 roku. Ks. Piotr Tomasik, koordynator Biura Programowania Katechezy przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, w opublikowanym komunikacie dotyczącym prac nad zmianami w kościelnych dokumentach katechetycznych podkreślał:

zrozumiałe jest zatem, że bardzo zasadnicza zmiana *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* musi pociągnąć za sobą zmianę *Podstawy programowej katechezy*. [...] Planowana zmiana PPK [Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 20 czerwca 2001 roku – przyp. autora] pozwoli również na dokonanie niezbędnych korekt, bowiem praktyka katechetyczna i prace związane z opracowaniem standardów maturalnych z religii pokazały, że dokument ten ma usterki, które przy okazji tego rodzaju zmian można usunąć¹³⁰.

W związku z obniżeniem wieku dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu konieczną zmianą należało objąć także katechetyczne przygotowanie do sakramentu spowiedzi i Pierwszej Komunii Świętej. Taka zmiana domagała się przeformułowania programów nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej. Według nowej podstawy sakramenty te są udzielane dzieciom na koniec klasy trzeciej, a nie – jak to było wcześniej – w klasie II. Łączyło się to także z zaobserwowaną coraz mniejszą dojrzałością emocjonalną dzieci w młodszym wieku szkolnym, co zostało uwzględnione w nowej Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 8 marca 2010 roku (dalej: PPK 2010)¹³¹. Poprzednia Podstawa programowa nie podawała standardów egzaminacyjnych, które okazały się niezbędne w związku z obowiązkowymi egzaminami na końcu każdego etapu edukacji. Dokonane zmiany miały zatem charakter nie tyle treściowy, co koncepcyjny. Grono adresatów nowego dokumentu zostało poszerzone o katechetów, a przez nich, jak zauważa Mirosław Gogolik, o „osoby odpowiedzialne za kształt realizowanej posługi katechetycznej, zwłaszcza wizytatorów nauki religii, doradców metodycznych

Por. E. Osewska, J. Stala, „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” z 8 marca 2010 roku – kontekst i przyczyny, „Katecheta” 1 (2011), s. 56–58.

130 P. Tomasik, *Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych*, „Katecheta” 6 (2009), s. 72.

131 Główne założenia Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 8 marca 2010 roku zostały przedstawione w: R. Chrzanowska, T. Panuś, *Programy nauczania religii: „Rozradowanie się w Duchu Świętym” i „Bądźcie mocni!”*. Główne idee w świetle „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”, dz. cyt., s. 36–44.

oraz pracowników wydziałów katechetycznych”¹³². Dodatkowo wydaje się, że PPK 2010 posiada głębsze osadzenie w kontekście życiowym współczesnego katechizowanego¹³³. Wyraźnie da się zauważyć konkretne propozycje nie tylko dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, którzy nie potrafią sprostać wyzwaniom szkoły, ale także dla uczniów zdolnych, którzy chcą rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności. Dokument zawiera charakterystykę psychologiczną uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych: od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej. Do istotnych zmian należy także zaliczyć utożsamienie celów katechetycznych z wymaganiami ogólnymi. Zmiany te określają „ogólnie sformułowane efekty kształcenia religijnego, które należy osiągnąć w ramach nauczania religii na danym etapie edukacyjnym”¹³⁴. Celom katechetycznym (wymaganiom ogólnym) odpowiadają cele szczegółowe. Tworzą one katalog podstawowych wiadomości, które uczeń powinien opanować na danym etapie edukacyjnym. Ten zabieg – powiązania wiadomości z osiągnięciami – ma uchronić przed encyklopedyzmem. Aby skutecznie powiązać proces nauczania i wychowania, które jest podejmowane w szkole, należy umiejętnie przekazywać treści kształcące i wychowawcze z różnych przedmiotów. Autorzy znowelizowanej PPK 2010 podali dokładne wskazania dotyczące korelacji nauczania religii z edukacją szkolną¹³⁵. Korelacja łączy się z koniecznością mądrej współpracy nauczycieli wszystkich przedmiotów. Pomoże to w przygotowaniu katechizowanych do udziału w życiu rodziny, społeczeństwa, Kościoła i narodu¹³⁶.

Reasumując, PPK 2010 podaje charakterystykę psychologiczną uczniów, cele katechetyczne (wymagania ogólne), zadania nauczyciela religii, treści (wymagania szczegółowe), zalecane warunki i sposoby realizacji, wykaz treści (wymagań szczegółowych innych przedmiotów szkolnych, które służą korelacji nauczania religii z edukacją szkolną) oraz wskazania do współpracy podstawowych środowisk katechetycznych (rodziny i parafii)¹³⁷.

Odpowiedzią na wymagania programowe określone w PPK 2010 był szczegółowy Program nauczania religii z 20 września 2010 roku (dalej: PNR 2010),

132 M. Gogolik, *Istotne zmiany w „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, art. cyt., s. 6.

133 Por. E. Osewska, J. Stala, *„Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, art. cyt., s. 56.

134 PPK 2010, dz. cyt., s. 13.

135 Por. PPK 2010, dz. cyt., s. 33–35.

136 Por. K. Appelt, *Trudności wychowawcze w okresie dorastania*, „Psychologia w Szkole” (2004) nr 4, s. 22; J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002; J. Mastalski, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005.

137 Por. PPK 2010, dz. cyt., s. 11–12.

który stał się wzorem i inspiracją do tworzenia innych programów nauczania religii o zasięgu diecezjalnym i lokalnym.

Nowy dokument odzwierciedla podział na trzyletnie okresy zgodnie ze szkolnymi etapami edukacyjnymi oraz etapami rozwojowymi ucznia. Zawiera także – czego nie było w poprzednim dokumencie z 2001 roku – program nauczania religii dla dzieci w wieku przedszkolnym. Jak zaznaczają autorzy we wprowadzeniu, „program realizuje dwa zakresy integralności treści katechetycznych: szkołę podstawową oraz gimnazjum wraz ze szkołą ponadgimnazjalną”¹³⁸. Założenia tematyczne wraz z przyjętymi określeniami dla poszczególnych etapów edukacyjnych i klas są następujące:

Tabela 6. Program nauczania religii dzieci w wieku przedszkolnym nr AZ-0-01/10¹³⁹

Przedszkole – „Kochamy dobrego Boga”	
Założenia tematyczne	Wprowadzenie w życie religijne
Grupa trzy- i czterolatków	Pan Bóg kocha dzieci
Grupa pięcioletków	Jesteśmy dziećmi Bożymi

Tabela 7. Program nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej nr AZ-1-01/10¹⁴⁰.

Szkoła podstawowa – klasy I–III „W drodze do Wieczernika”	
Założenia tematyczne	Katecheza inicjacji w sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystii
Klasa I	Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa
Klasa II	Kochamy Pana Jezusa
Klasa III	Przyjmujemy Pana Jezusa

Tabela 8. Program nauczania dla klas IV–VI szkoły podstawowej nr AZ-2-01/10¹⁴¹

Szkoła podstawowa – klasy IV–VI „Poznaję Boga i w Niego wierzę”	
Założenia tematyczne	Katecheza mistagogiczna
Klasa IV	Jestem chrześcijaninem
Klasa V	Wierzę w Boga
Klasa VI	Wierzę w Kościół

138 PPK 2010, dz. cyt., s. 9.

139 PPK 2010, dz. cyt., s. 11–31.

140 PPK 2010, dz. cyt., s. 33–65.

141 PPK 2010, dz. cyt., s. 67–106.

Tabela 9. Program nauczania religii dla gimnazjum nr AZ-3-01/10¹⁴²

Gimnazjum „Pójść za Jezusem Chrystusem”	
Założenia tematyczne	Katecheza wyznania i rozumienia wiary
Klasa I	Spotkanie ze Słowem
Klasa II	Aby nie ustać w drodze
Klasa III	Życ w miłości Boga

Tabela 10. Program nauczania religii dla liceum nr AZ-4-01/10¹⁴³

Liceum „Świadek Chrystusa”	
Założenia tematyczne	Katecheza świadectwa wiary
Klasa I	Świadek Chrystusa w Kościele
Klasa II	Świadek Chrystusa w świecie
Klasa III	Świadek Chrystusa w rodzinie

Tabela 11. Program nauczania religii dla technikum nr AZ-6-01/10¹⁴⁴.

Technikum „Świadek Chrystusa”	
Założenia tematyczne	Katecheza świadectwa wiary
Klasa I	Świadek Chrystusa w Kościele
Klasa II	Świadek Chrystusa wobec drugiego człowieka
Klasa III	Świadek Chrystusa w świecie
Klasa IV	Świadek Chrystusa w rodzinie

Tabela 12. Program nauczania religii dla szkoły zawodowej nr AZ-5-01/10¹⁴⁵

Szkoła zawodowa „Z Chrystusem przez świat”	
Założenia tematyczne	Katecheza świadectwa wiary
Klasa I	Z Chrystusem zmieniamy świat
Klasa II	Z Chrystusem budujemy wspólnotę rodzinną

142 PPK 2010, dz. cyt., s. 107–138.

143 PPK 2010, dz. cyt., s. 139–169.

144 PPK 2010, dz. cyt., s. 171–206.

145 PPK 2010, dz. cyt., s. 207–223.

Każda część programu jest zbudowana według tego samego schematu. Zawiera następujące części składowe: tytuł tomu, wstęp, bloki tematyczne (w każdym z nich są podane cele katechetyczne, treści, wymagania, korelacja z edukacją szkolną) oraz wskazania do realizacji programu. Autorzy PNR 2010 są świadomi tego, że to parafia stanowi pierwszoplanowe miejsce katechezy. Dlatego też każdy etap edukacyjny tego programu został wyposażony w propozycję tematów spotkań parafialnych, które połączone ideowo z lekcjami religii szkolnej miałyby być ich naturalną kontynuacją. Jak zaznaczono: „spotkania w parafii winny trwać przez cały etap edukacyjny, być organizowane raz w miesiącu i posiadać charakter formacyjno-liturgiczny”¹⁴⁶. Owocem tej parafialno-szkolnej współpracy jest przystąpienie uczniów do sakramentów: na końcu klasy trzeciej szkoły podstawowej – do sakramentu pokuty i pojednania oraz Pierwszej Komunii Świętej, w klasie III gimnazjum lub na początku szkoły ponadgimnazjalnej – do sakramentu bierzmowania. Program nauki religii i propozycja tematyczna spotkań parafialnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych ma pomóc w przygotowaniu do świadomego wybrania sakramentu małżeństwa. Dodatkowo w klasie IV szkoły podstawowej PNR 2010 przewiduje uroczyste wręczenie uczniom egzemplarza Pisma Świętego; natomiast na zakończenie klasy VI – tekstu wyznania wiary lub (stosownie do lokalnych zwyczajów) obchodzenia uroczystości rocznicy I Komunii Świętej.

Do PPK 2010, podobnie jak do PNR 2010, zaczęły powstawać inne programy nauczania i podręczniki. Od zatwierdzenia ostatniej podstawy programowej do końca roku szkolnego 2014/2015 nowe podręczniki do nauki religii opracowało dziesięć ośrodków katechetycznych¹⁴⁷. Rok szkolny 2015/2016 był pierwszym, w którym istniał obowiązek używania tylko tych podręczników, które zostały opracowane w zgodzie z wytycznymi zawartymi w PPK 2010.

¹⁴⁶ PPK 2010, dz. cyt., s. 10.

¹⁴⁷ Są to następujące ośrodki katechetyczne: Kraków (Wydawnictwo św. Stanisława), Towarzystwo Jezusowe (Wydawnictwo WAM), Poznań (Wydawnictwo św. Wojciecha), Radom (Wydawnictwo Ave), Lublin (Wydawnictwo Gaudium), Płock (Płocki Instytut Wydawniczy), Tarnów (Wydawnictwo Biblos), Warszawa (Wydawnictwo Katechetyczne), Kielce (Wydawnictwo Jedność) i Toruń (Wydawnictwo Errata, ograniczenie czasowe do 31.08.2016). Wykaz sporządzono na podstawie: *Programy i podręczniki do nauczania religii obowiązujące w roku szkolnym 2014/15*, „Katecheta” 9 (2014), s. 84–95. Dla autorów podręczników katechetycznych zostały przygotowane specjalne pomoce naukowe, m.in.: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*, red. i opr. P. Tomasik, Kraków 2003.

4.2.6. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 czerwca 2018 roku

Gdy w 2015 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło projekt reformy systemu edukacji do przewidzenia było, że szykują się zmiany także na płaszczyźnie programowej. Podczas trwania ogólnopolskiej debaty o edukacji „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana” eksperci przygotowali propozycje kierunków zmian w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów nauczania. Następnie, wybrane przez Ministra Edukacji Narodowej zespoły ekspertów rozpoczęły prace nad przygotowaniem projektu podstawy programowej przedmiotów. Po przeanalizowaniu wszystkich uwag, które wpłynęły do Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach prekonsultacji, przygotowano ostateczną wersję, którą skierowano do właściwych resortów, związków zawodowych i partnerów społecznych, instytucji i przedstawicieli środowiska oświatowego.

Przyjęta w dokumencie koncepcja edukacji, wyrażona w szczególności w zadaniach szkoły oraz celach kształcenia, odzwierciedla kluczowe cele i założenia nowej reformy oświaty. Oprócz szczegółowych celów stawianych takim przedmiotom nauczania, jak: język polski, języki obce, historia, przedsiębiorczość, biologia, chemia, fizyka i geografia opracowano cele ogólne. Do najważniejszych można zaliczyć: położenie większego nacisku na kształcenie kompetencji kluczowych, powrót do spiralnego (przyrostowego) układu treści nauczania/wymagań edukacyjnych umożliwiających przetwarzanie, utrwalanie i poszerzanie materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania oraz zastąpienie idei integracji przedmiotowej korelacją przedmiotową (w ramach przedmiotów humanistycznych oraz przedmiotów przyrodniczych i ścisłych). Wymienione założenia zostały odzwierciedlone w strukturze podstawy programowej, która w znacznie szerszym niż obecnie zakresie odnosi się do zadań szkoły, ogólnych celów kształcenia na danym etapie edukacyjnym i celów kształcenia w przypadku poszczególnych przedmiotów.

Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska podpisała 30 stycznia 2018 roku rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia. Nowa podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych będzie obowiązywać od roku szkolnego 2019/2020 w klasach pierwszych¹⁴⁸. W wyniku nowej reformy

148 Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły*

oświatowej szkoła podstawowa powróciła do swego ośmioletniego cyklu, nauczanie w liceach ogólnokształcących do czteroletniego a w technikach do pięciu lat. Ponadto przywrócono działalność szkolnictwa zawodowego w formie szkół branżowych II stopnia. Ostatecznie wiek szkolny ustalono na 7. rok życia. Jak zauważa Piotr Tomasik:

(...)wdrażana reforma szkolna domaga się (...) nieco innego podejścia do działania nauczycieli i szkoły. Postulat przywrócenia wymiaru aksjologicznego wychowaniu pozostaje wciąż aktualny. Konieczne jest zerwanie z poprawnością polityczną, która nakłada coraz ciśniejszy gorset na nauczyciela, rodziców i uczniów. Potrzeba też więcej zdrowego rozsądku w ocenie rozmaitych działań antydyskryminacyjnych, często godzących w prawa rodziców i instytucji wyznaniowych (...). Wreszcie, a może przede wszystkim, potrzebna jest spokojna rozmowa o szkole, o edukacji, biorąca w nawias emocje, jakie towarzyszą jakimkolwiek próbom zmiany w Polsce¹⁴⁹.

W kontekst powstania nowej Podstawy programowej kształcenia ogólnego wpisują się prace katechetów polskich, którzy podjęli działania zmierzające do przygotowania nowej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, ks. bp Marek Mendyk, powołał Zespół ds. projektu podstawy programowej katechezy, w którego skład weszli nie tylko katechetycy – teoretycy, ale także katecheci, którzy na co dzień zmagają się w pracy edukacyjno – wychowawczej, reprezentujący niemal wszystkie środowiska katechetyczne w Polsce. Zespół składał się z 22 osób podzielonych na pięć grup roboczych: dla przedszkola, dla klas I-IV szkoły podstawowej, dla klas V-VIII szkoły podstawowej, dla szkół ponadpodstawowych, a także dla szkół specjalnych. Przygotowany projekt przeszedł recenzje przedstawicieli środowisk: biblistów i liturgistów a także teologów moralnych, dogmatyków, mariologów oraz dydaktyków. Po recenzjach, które wpłynęły do Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i naniesieniu poprawek, za pośrednictwem Sekretarza Konferencji Episkopatu Polski, projekt został przesłany do konsultacji biskupów polskich, którzy wnieśli wiele cennych uwag i sugestii. Ostatecznie, podczas obchodów 200-lecia diecezji siedleckiej

II stopnia, [w:] <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 8.07.2018).

149 P. Tomasik, *Nowa „Podstawa programowa katechezy” i zarys koncepcji „Programu nauczania religii”*, Referat wygłoszony podczas ogólnopolskiego spotkania dyrektorów wydziałów katechetycznych w Rzeszowie w dniach 19–21 czerwca 2018 roku, maszynopis, s. 8.

i z tej racji odbywającego się 379. zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski w Janowie Podlaskim w dniu 8 czerwca 2018 roku biskupi zatwierdzili nową Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce¹⁵⁰. Przyjęty dokument posłuży do opracowania szczegółowych programów nauczania religii w szkole.

Nowa podstawa programowa przyjmuje nowy podział edukacyjny: trzy etapy po cztery klasy. Klasy I-IV to cykl przygotowujący do Pierwszej Komunii i sakramentu pokuty i pojednania oraz etap pokomunijny. Klasy V-VIII to najpierw dalsze a potem bliższe przygotowanie do bierzmowania. Szkoła ponadpodstawowa to z kolei wychowanie do dorosłości chrześcijańskiej, pogłębienie znajomości Biblii i Tradycji, kształtowanie tożsamości kościelnej połączone z podejmowaniem przygotowania działań apostołskich.

Rozwój idei polskich programów katechetycznych jest procesem, który trwa nieustannie. Dzieje się tak dlatego, ponieważ edukacja jako taka jest procesem. Podmiotami tego procesu są uczniowie, nauczyciele, eksperci i całe środowiska, dla których edukacja jest swego rodzaju misją. W ten nurt doskonale wpisuje się polskie środowisko katechetyczne, które zawsze uczestniczyło w transformacjach oświatowych.

* * *

Niniejszy rozdział pokazał, że w dziedzinie nauczania religii Kościół nie tylko na bieżąco aktualizował swoje programy według zmieniających się norm prawa oświatowego, ale także był obecny w dyskusjach nad formułowaniem nauczania programowanego oraz wypracowywaniem nowych standardów dla programów nauczania. Głosy wybitnych dydaktyków nauczania religii (jak chociażby Walenty Gadowski) były często brane pod uwagę także w dyskusjach nad modyfikacją programów nauczania ogólnego.

Reasumując rozważania podjęte w niniejszym rozdziale, należy zauważyć, że:

1. Rozwój edukacji wpływa na przemiany, jakie zachodzą w katechizacji. Ma to znaczenie w skali makro (Europa i świat), a także na skali kraju. Wielość definicji określających, czym jest program nauczania, nie tylko potwierdza wielkie zainteresowanie tym tematem wśród dydaktyków, włączając w to dydaktyków katechezy, ale jest też znakiem nieustannych przeobrażeń, jakie

150 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.

zachodzą w zakresie formułowania się zasad i definicji dotyczących organizacji edukacji. Zostały wypracowane wielorakie modele kształcenia i wychowania.

2. Zaprezentowane różnorodne stanowiska i spojrzenia na definicję programu nauczania łączy jedno: zgoda co do określenia składników programu. Wyróżnia się następujące elementy programów nauczania: cele, treści, metody kształcenia i sposoby ewaluacji. W wypracowane standardy wpisują się także polskie programy nauczania religii.

3. Praca katechetyków polskich w dziedzinie tworzenia programów nauczania religii w szkole zawsze brała pod uwagę dorobek edukacyjny przedmiotów świeckich, spełniając wszystkie wymagania, jakie są stawiane autorom tworzącym nowe programy. Wzajemna współpraca międzyśrodowiskowa zaowocowała m.in. określeniem zakresu kompetencji instytucji szkoły i Kościoła.

4. Syntetyczne spojrzenie na kontekst powstawania polskich programów katechetycznych, ich główne założenia, strukturę i budowę pozwala dostrzec fakt wskazujący na to, że programy te były „blisko człowieka”, pomagały znajdować odpowiedź na dręczące go pytania. Z uwagi na to, że powstawały one w różnych kontekstach dziejowych, to – bardziej lub mniej wyraźnie – kształtowały właściwe postawy obywatelskie, oparte na miłości Boga i ojczyzny.

W jakim stopniu polskim katechetykom udało się zrealizować te zamierzenia i w jaki sposób szukali oni odpowiedzi na wyzwania teologiczne, społeczne i edukacyjne, zostanie ukazane w następnym rozdziale.

Rozdział V

Przesłanie polskich programów katechetycznych

Poznanie przesłania polskich programów katechetycznych jest jednym ze źródeł poznania wiary polskiej młodzieży oraz sytuacji, w jakich znajdowali się ludzie wierzący w różnych momentach historii. W powstających programach nauczania religii da się zauważyć reakcje środowisk katechetycznych na zmiany, jakie zachodziły w polskim prawie oświatowym, w życiu społeczno–kulturowym oraz w nauczaniu Kościoła, zwłaszcza po II Soborze Watykańskim. W takich właśnie kontekstach zostaną tu ukazane zagadnienia, wokół których kształtowały się polskie programy katechetyczne.

5.1. Główne idee zawarte w Programie nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych z 29 sierpnia 1919 roku

Program niniejszy postuluje koncentrację uwzględnia i naukę religii w szkołach na nowe tory wprowadza. Przyznajemy, że nowy program religii wymaga od wykładowców należytego przygotowania zawodowego i ustawicznej z jego strony pracy mozołnej, gdyż bez tych czynników wszelka dążność do postawienia nauki religii na właściwym poziomie jest niemożliwa¹

– tymi słowami autorzy wprowadzają czytelnika w pierwszy, ujednolicony program nauczania religii. Jego celem było podanie zasad wiary katolickiej

¹ *Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych*, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I, s. 2.

i opartej na niej moralności w sposób systematyczny i uporządkowany we wszystkich siedmioklasowych szkołach powszechnych. Struktura programu jest bardzo prosta, schematyczna. Nie podaje on szczegółów, raczej sygnalizuje pewne tematy, które są konieczne do omówienia i sugeruje przedziały czasowe, w których materiał ten powinien być zrealizowany. Pomimo tej dość powierzchownej struktury da się jednak zaobserwować idee przewodnie. Docelowo skierowane są one do dwóch środowisk: uczniowskiego i katechetycznego.

5.1.1. Pismo Święte podstawą nauczania religii

Gdy idzie o plan nauczania religii, zwłaszcza w szkole powszechnej, trzeba przede wszystkim zdecydować, od czego należy rozpocząć naukę religii – czy od katechizmu, czy od historii biblijnej. Jesteśmy zdania, że od hist. biblijnej. Katechizm dla młodzieży w tym wieku jest za trudny. Wszak katechizm jest streszczeniem tego, czego się uczy młodzież w starszych oddziałach; wszak katechizm obraca się przeważnie w abstrakcjach, stąd młodzież odpowiedzi katechizmowe przyswaja sobie powierzchownie; wszak nauczyciel przy nauczaniu katechizmu ustawicznie musi się powoływać na hist. biblijną. Zresztą dla poparcia naszego zdania mamy fakt historyczny, że apostołowie w swej pracy misyjnej przy opowiadaniu słowa Bożego nie zaczynali od symbolu, ale raczej symbol apostołski był streszczeniem ich nauki, podanej wiernym w całkiem innej, daleko przystępniejszej formie²

– w ten sposób autorzy programu sygnalizują główny sposób przekazu prawd wiary: opowiadanie historii biblijnych zawartych w Piśmie Świętym. Pogląd ten był pokłosiem ustaleń przyjętych jeszcze w czasie oświecenia. Model katechezy biblijnej wypracowany pod koniec XVIII wieku przez Jana Ignacego Felbigera i Benedykta Straucha w klasztorze w Żaganiu kształtował świadomość kościelną jeszcze w XX wieku.

Opierając się na metodzie monachijskiej (zwanej również psychologiczną, opowiadaniową lub poglądową), program przedstawiał konkretne wydarzenia z historii biblijnych i wychodząc od nich, przekazywał prawdy wiary³. W przeciwieństwie do metody egzystencjalnej, która wychodząc od analizy tekstu katechizmu formułowała postulaty wiary, autorzy programu w poglądowy sposób przekazywali trudne treści katechizmowe. Konsekwentnie, zgodnie z głównymi założeniami przyjętej metody, działając na zmysły odbiorców,

2 *Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych*, dz. cyt., s. 2–3, przypis nr 1.

3 Por. T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 346.

prowadzili do poznania i odkrycia przez słuchaczy zaplanowanych wcześniej treści wiary. Program klasy pierwszej obejmował katechezy biblijne, w których centralne miejsce zajmowała osoba Jezusa Chrystusa, a szczególnie Jego lata dziecięce oraz Jego męka i śmierć na krzyżu. W zakres programu wchodziły także nakazy moralne oraz pouczenia o modlitwie i przeżywaniu Mszy świętej. Głównym celem i zadaniem nauki w klasie drugiej było przygotowanie do pierwszej spowiedzi i Komunii świętej. Nauczyciel miał do omówienia Dekalog i Skład Apostolski, ze szczególnym uwzględnieniem publicznej działalności Jezusa. Ostatnie miesiące klasy drugiej miały być poświęcone bezpośredniemu przygotowaniu do sakramentów spowiedzi i Komunii świętej. W klasie trzeciej program przewidywał powtórzenie wszystkich wiadomości zdobytych w klasie drugiej, podobnie jak to miało miejsce wcześniej, w oparciu o historie biblijne. W klasie czwartej miały być przekazane te historie biblijne, które nie były podawane wcześniej, szczególnie ze Starego Testamentu. Program klasy piątej z kolei zawierał wykład wiary i moralności, uwzględniając wiadomości liturgiczne. Natomiast w klasach szóstej i siódmej głównym tematem nauczania była historia Kościoła.

Autorzy pierwszego programu w przekazie nauki wiary opierali się głównie na historiach biblijnych Starego i Nowego Testamentu. W tym celu opracowano schemat dopasowujący do wskazanego fragmentu opowiadania biblijnego konkretną prawdę wiary lub moralności, którą należało omówić:

Tabela 13. Schemat historii biblijnych i prawd wiary i moralności⁴

Termin realizacji	Historie biblijne	Prawdy wiary i moralności
Od 1.09. do 15.11.	Stworzenie świata i ludzi Upadek i kara za grzech Obietnica Odkupienia	Pojęcia: przykazanie, pokusa, grzech Trójca Przenajświętsza, przymioty Boże, i artykuł Składu Apostolskiego Modlitwa Pańska – prośby Modlitwa „Aniele Boży”

⁴ Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych, dz. cyt., s. 3–6.

Od 16.11. do ferii Bożego Narodzenia	Zwiastowanie narodzenia Jezusa Chrystusa Narodzenie Pana Jezusa Pokłon pasterzy Ofiarowanie Pana Jezusa w świątyni Pokłon Mędrców ze Wschodu Uciezka i powrót Świętej Rodziny do Nazaretu Dwunastoletni Pan Jezus w świątyni Życie ukryte Pana Jezusa	II i III artykuł Składu Apostolskiego Modlitwy: Zdrowaś Maryjo, Anioł Pański Tajemnice radosne różańca św.
Od ferii Bożego Narodzenia do Trzeciej Niedzieli Wielkiego Postu	Życie publiczne Pana Jezusa Chrzest Pana Jezusa w Jordanie Cuda Pana Jezusa: burza na morzu, uzdrowienie sługi setnika, rozmnożenie chleba, wskrzeszenie w Naim	Pan Jezus uczy modlić się, pracować, unikać grzechu, rozumieć Boże przykazania, uświęcać się Omówienie sakramentów: Chrztu św. i Namaszczenia chorych Dekalog
Od Trzeciej Niedzieli Wielkiego Postu do Wielkanocy	Męka Pana Jezusa (od ostatniej wieczery do złożenia ciała Pana Jezusa w grobie) Zmartwychwstanie Pana Jezusa	O Najświętszym Sakramencie, o Mszy św. Tajemnice bolesne różańca św., akt żalu IV i V artykuł Składu Apostolskiego
Od ferii wielkanocnych do Czwartej Niedzieli po Wielkanocy	Jezus ukazuje się ludziom po zmartwychwstaniu	Powstanie Kościoła, św. Piotr – głową Kościoła Apostołowie – nauczyciele, kapłani – pasterze wiernych VI, VII, IX i X artykuł Składu Apostolskiego VII Sakramentów św.
Od IV Niedzieli po Wielkanocy do końca roku szkolnego	Wniebowstąpienie Pana Jezusa Zesłanie Ducha Świętego Wniebowzięcie NMP	VIII, XI i XII artykuł Składu Apostolskiego Cztery prawdy ostateczne Tajemnice chwalebne różańca św.

Analogicznie do tego schematu opracowano również, z wykorzystaniem opowiadań biblijnych, zagadnienia dla klas trzecich i czwartych. W tych oddziałach historii biblijne miały pomóc w znalezieniu odpowiedzi na pytania: „Co Pan Bóg dla nas uczynił?” (klasa III) i „Cośmy dla Pana Boga czynić winni?” (klasa IV). W tych samych przedziałach czasowych, wykorzystując omówione w poprzednich klasach historii biblijne (czasem rozszerzając je o nowe wątki), zagadnienia w klasie III układały się w następującą całość⁵:

⁵ Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych, dz. cyt., s. 6–7.

Pytanie główne: „Co Pan Bóg dla nas uczynił?”

Odpowiedzi – tematy bloków katechetycznych:

- Pan Bóg stworzył nas,
- Pan Bóg przygotował nam odkupienie,
- Pan Bóg odkupił nas przez Syna,
- Pan Bóg uświęcił nas przez Ducha Św.,
- Pan Bóg przygotował nam szczęście w niebie.

Natomiast pytania stawiane w następnych klasach rozszerzały materiał wyjściowy – historie biblijnych – o fakty z historii Kościoła powszechnego:

- Klasa V – Co Pan Jezus dla nas uczynił?⁶
- Klasa VI – Cośmy czynić winni?
- Klasa VII – Co ludzkość w ostatnich dziewiętnastu wiekach pod wpływem nauki Jezusa Chrystusa rzeczywiście uczyniła?

Innym przykładem użycia przez autorów programu klucza biblijnego do przekazu treści wiary jest propozycja wyjaśnienia prośb z Modlitwy Pańskiej. Każdemu z wezwań Modlitwy Pańskiej dedykowany jest fragment historii biblijnej z Nowego Testamentu. Do tego proponuje się poznanie historii świętego, który w tym aspekcie może być przykładem wiary, oraz formułuje zadania ucznia wynikające z omawianej części Modlitwy Pańskiej:

6 Autorzy programu na odpowiedzi na zadane pytanie przewidzieli tylko 20 katechez. Dlatego też w programie przedstawiono tematy 50 pogadanek, które ich zdaniem mają rozszerzać wiadomości uczniów klasy V: „1. O duszy. 2. O szczęściu. 3. Pacierz poranny. 4. Anioł Pański. 5. Pacierz wieczorny. 6. Msza św. (kilka rozmów). 7. Spowiedź. 8. Częsta Komunia św. 9. Kazanie. 10. Książeczka do modlitwy. 11. Różaniec. 12. Medalion na piersiach. 13. Czytanie książek religijnych. 14. Czytanie książek świeckich. 15. Codzienny rachunek sumienia. 16. Pozdrowienie chrześcijańskie. 17. Nawiedzenie N. Sakramentu. 18. Nabożeństwo do N. M. Panny. 19. Miłość Ojczyzny. 20. Znajomość historii ojczystej. 21. Łączność z kościołem. 22. Stowarzyszenia religijne i świeckie. 23. Czytanie Pisma Świętego. 25. O karności. 26. O miłości bliźniego. 27. O miłosierdziu chrześc. (kilka rozmów). 28. O wierze. 29. Przysięga. 30. Ślub. 31. Święcenie dnia św. 32. Dom rodzicielski. 33. O wiedzy świeckiej. 34. O życiu. 35. Alkoholizm. 36. Palenie. 37. Czystość. 38. Poszanowanie cudz. własności. 39. Poszanowanie cudz. sławy. 40. Poszanowanie cudz. ognisk. dom. 41. Zabawa. 42. Prawdopodobność. 43. Punktualność. 44. Praca (kilka rozmów). 45. Kwestia społeczna. 46. Post. 47. Troska o dobrobyt. 48. Rozszerzanie wiedzy relig. 49. Rozszerzanie wiedzy zawodow. 50. Mój dom”. *Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych*, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział: III, nr porz. 15, t. I, s. 8.

Tabela 14. Omówienie Modlitwy Pańskiej z wykorzystaniem historii biblijnych⁷

Modlitwa Pańska – fragment	Historia biblijna	Przykład Świętych	Działanie ucznia
„Ojcie nasz”	Pan Jezus uczy Apostołów modlić się.	Św. Klemens Dworzak – wybranie Boga za Ojca Św. Franciszek z Asyżu	Obowiązki dziecka jako dziecka Bożego.
„Święć się Imię Twoje”	Pan Jezus wysławia swego Ojca całym swoim życiem.	Św. Paweł Apostoł – całym swoim życiem (praca, śmierć) wysławiał Imię Chrystusowe.	Cześć okazywana przez dzieci Imieniu Bożemu (Imię Boże wymawiane z uszanowaniem, pozdrowienie chrześcijańskie).
„Przyjdź Królestwo Twoje”	Królestwo Boże ziszczone przez Jezusa Chrystusa.	Św. Jana Kalasanty – szerzył wśród dzieci Królestwo Boże.	Bóg ma królować w sercu dziecka. Działalność dzieci w swoim otoczeniu.
„Bądź wola Twoja”	Pan Jezus w Ogrójcu.	Św. Elżbieta [Węgierska] – wygnanie wraz z dziećmi z dworu książęcego.	Pełnienie woli Bożej przez dzieci.
„Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj”	Pan Jezus nauczający o Opatrzności.	Święci ufający szczególnie Opatrzności (św. Franciszek z Asyżu).	Prośba dzieci o opiekę Bożą.
„Odpuść nam nasze winy jako i my odpuszczamy naszym winowajcom”	Chrystus modlący się na krzyżu za prześladowców.	Święci naśladowcy Chrystusa Pana (św. Szczepan).	Przykład przebaczenia urazy przez dziecko.
„Nie wódź nas na pokuszenie”	Kuszenie Pana Jezusa.	Trudności, jakie święci napotykali w swoim życiu.	Pokusy w życiu dziecka – zwycięstwa nad sobą.
„Ale nas zbaw ode złego”	Chrystus ostrzega Piotra przed zaparciem.	Obrona Częstochowy.	Prośba dziecka o pomoc Bożą w niebezpieczeństwie.

Reasumując, autorzy pierwszego ujednoliconego programu nauczania religii w szkole jako główną ideę przewodnią opracowanego dokumentu przyjęli historie biblijne opowiadane w każdym roku katechizacji. Pismo Święte stało się punktem wyjścia do wprowadzania uczniów w każdej klasie

⁷ Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych, dz. cyt., s. 3–4.

w prawdy wiary i moralności. Katechizm był według nich sprawą wtórną. Najważniejsze były historie z życia Jezusa i bohaterów starotestamentalnych, które miały zainspirować dzieci i młodzież do podobnego, świętego życia. Takie podejście do programowania nauczania religii w szkole było odzwierciedleniem tendencji, jakie były obecne w ówczesnym środowisku katechetycznym. Większość katechetyków bowiem opowiadała się za wykorzystaniem Pisma Świętego jako najważniejszego źródła szkolnej katechezy.

Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych niósł ze sobą jeszcze jedno, główne przesłanie. Adresatami tej idei byli nauczyciele religii oraz pedagodzy.

5.1.2. Dekalog Prefekta – Pedagoga

Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych zawierał część metodyczną, która stanowiła pomoc dla nauczycieli religii. Nie był to dodatek metodyczny, który miałby wskazywać na to, jak przekazywać poszczególne partie materiału wychowankom. Aspiracją autorów programu było opracowanie uniwersalnego poradnika dla nauczycieli religii i pedagogów. Został on zapisany w szóstym rozdziale programu jako Dekalog Prefekta–Pedagoga⁸:

1. Krynicą, z której czerpiemy siłę do katechizacji, niech będzie: miłość Boga – duszy dziecięcej – prawdy katolickiej – zawodu nauczycielskiego.
2. Celem naszej pracy katechetycznej nie ma być recytowanie przez młodzież zdań katechizmowych – opowiadań biblijnych – opisów liturgicznych, lecz żywy i święty stosunek do Boga i ludzi.
3. Metodą naszą nie może być mechanizm, werbalizm – niech dziecię zrozumie prawdy Boże z przeżycia świętych i z przeżycia własnego.
4. Nie lekceważmy naturalnej strony dziecięcia, ale ją pielęgnujmy i na niej budujmy życie nadnaturalne.
5. Nie wierzymy w istnienie jakiejś „jedynie doskonałej metody”; metody ulegają rozwojowi – patrzmy na ich rozwój krytycznie.
6. Brońmy się przed improwizowaniem, wielomówstwem i pozą – niech myśli i słowa nasze będą dobrane – logicznie zestawione – dostosowane do rozwoju duszy dziecięcej, którą usiłujemy najgruntowniej poznać.

⁸ *Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych*, dz. cyt., s. 13–14.

7. Kształćmy całą istotę dziecka.
8. Pamiętajmy, że przy tej pracy jesteśmy na służbie u Boga, ludzkości, Kościoła, ojczyzny, poszczególnych dusz.
9. Uczmy się – módlmy się – bądźmy w stanie łaski.
10. Róbmy codziennie szczegółowy rachunek sumienia z naszej pracy katechetycznej”

Autorami programu byli w większości ci księża prefekci, którzy byli zaangażowani w prace Komisji Szkolnej Episkopatu. Dekalog Prefekta–Pedagoga jest efektem prac podjętych w ramach spotkań Kół Księży Prefektów. To przesłanie skierowane było nie tylko do nauczycieli religii w szkole, ale także do wszystkich pedagogów. Stanowiło ono przejaw troski o całe środowisko katechetyczne.

Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych porządkował nauczanie religii w szkołach niepodległej Polski. Choć nie zyskał on pełnej akceptacji we wszystkich polskich diecezjach z uwagi na zbyt wielkie różnice i odmienne tradycje, ukształtowane w różnych częściach kraju w okresie zaborów, to był znakiem zaangażowania środowisk katechetycznych w zmiany oświatowe w Polsce. Należy dostrzec wysiłek autorów pierwszego ujednoliconego programu nauczania i ich wkład w dzieło katechizacji.

5.2. Główne idee zawarte w Programie nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania z 26 maja 1935 roku

Celem nauczania religii w szkole powszechnej jest dążenie do tego, by dzieci ukochały i naśladowały Jezusa Chrystusa, poznając Jego życie i naukę. Chrystus Pan winien być głównym źródłem i podstawą życia religijnego działwy na tym poziomie; postać Jego, słowa i czyny winny bezpośrednio przemawiać do jej dusz. Dokoła Niego ześrodkowuje się cały materiał nauczania⁹

– w ten sposób autorzy programu nauczania religii z 1935 roku wskazują na główny cel katechizowania w szkole. Obok wyraźnie wybijającej się idei chrystocentryzmu program ukazuje prawdy wiary zawarte w katechizmie jako

⁹ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1935, s. 25.

główne źródło nauczania religii. W omawianym programie nie brakuje także wątków patriotycznych, które odzwierciedlają atmosferę wolności, odzyskanej po 123 latach niewoli.

5.2.1. Jezus Chrystus centrum życia

Chrystocentryczny charakter programu był echem wezwania papieża Piusa X (1903–1914): „Instaurare omnia in Christo” (‘odnowić wszystko w Chrystusie’), nawiązującego do słów z Listu do Efezjan: „[...] aby wszystko na nowo zjednoczyć w Chrystusie jako Głowie: to, co w niebiosach, i to, co na ziemi” (Ef 1, 10)¹⁰. Chrystocentryzm¹¹ jako zasada teologiczna był widoczny na wszystkich etapach edukacji. Celem nauki religii w klasie pierwszej było uporządkowanie i pogłębienie wiadomości na temat wiary w Boga. Wysiłek katechety miał zmierzać do tego, aby dziecko „zaczął żyć życiem religijnym bardziej świadomym niż dotychczas – samorzutną swą aktywnością obejmując i dziedzinę religii”¹². Sposobem realizacji zamierzonego celu miały być pogadanki dotyczące najprostszych przejawów religijnego życia dzieci: przeżeganie się, noszenie świętego medalika, pacierz, kościół i święty obrazek. Następnie, wychodząc od opowiadań o świętych (np. św. Stanisławie Kostce, św. Teresie), należało rozpocząć pogadanki o Bogu Ojcu, który zesłał na świat Syna Bożego, i o Matce Boskiej. Przez dwie godziny religii tygodniowo należało pouczać o Jezusie, ukazując Jego sposób życia, począwszy od lat chłopięcych. Autorzy programu tak radzili to czynić katechetom:

10 To wezwanie papieskie otworzyło na nowo w Kościele drogę do refleksji naukowej nad miejscem Chrystusa i Jego rolą w całej historii zbawienia. Zasada chrystocentryzmu znalazła swoich zwolenników także wśród teoretyków katechezy. Na szczególną uwagę zasługuje tu Joseph Andreas Jungmann SJ (1889–1975), profesor liturgiki i pedagogiki na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Innsbrucku. Jego dzieła: *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg im Breisgau 1939, *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*, Freiburg im Breisgau–Basel–Wien 1965, były inspiracją dla wielu autorów katechetycznych programów nauczania.

11 Zob. R. Łukaszczyk, A. Nossol, *Chrystocentryzm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 296–301; M. Chmielewski, *Chrystocentryzm*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin–Kraków 2002, s. 121–123; T. Dola, *Chrystocentryzm*, w: *Leksykon teologii fundamentalnej*, red. M. Rusiecki, Lublin–Kraków 2002, s. 192–198; T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2010, s. 339–417.

12 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 25.

W związku z pogadankami, przedstawiającymi lata dziecięce Pana Jezusa, wzór modlitwy i posłuszeństwa, wyjaśnienie w sposób dziecięcy, na barwnych przykładach, prośb, zawartych w modlitwie Ojcze nasz. Przykłady z życia pobożnych dzieci, naśladowujących Pana Jezusa w Jego świętym dziecięctwie. Pogadanki o Chrystusie – Nauczycielu Najlepszym: np. chrzest Chrystusa Pana, powołanie Apostołów, cudowny połów ryb, uciszenie burzy, Pan Jezus i dzieci, wjazd do Jerozolimy, Ostatnia Wieczerza, Męka Pana Jezusa, Zmartwychwstanie, ukazanie się niewiastom i Apostołom, Wniebowstąpienie, Zesłanie Ducha Świętego¹³.

Ściśle określonym wynikiem nauczania w klasie pierwszej miała być:

Znajomość najważniejszych zdarzeń z dzieciństwa Pana Jezusa i najdostępniejszych dla dziecka faktów z późniejszego życia i działalności Chrystusa (w zakresie materiału nauczania), Modlitwy Pańskiej i Pozdrowienia Anielskiego¹⁴.

Analizując ten materiał adresowany do uczniów klas pierwszych, trudno nie zauważyć ukierunkowania chrystocentrycznego. Było ono także obecne w zachęcie do praktyk religijnych, poczynawszy od pozdrowienia chrześcijańskiego „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus...”. Zalecano spełnianie dobrych uczynków z miłości do Dziecięcia Jezus, takich jak: pilność, pobożność, grzeczność i posłuszeństwo. Podkreślano aktywność dzieci w kultywowaniu takich zwyczajów, jak: żłóbek, jasełka bożonarodzeniowe, ubieranie Grobu Pana Jezusa i adoracja przy nim. Wszystkie przykłady, w których wykorzystywano postać Jezusa, miały budzić raczej uczucia przyjaźni i miłości niż grozy i lęku.

W klasie drugiej zadaniem katechety było pogłębienie wiadomości i poszerzenie materiału biblijnego z klasy pierwszej. Programowo w tej klasie odbywało się przygotowanie do pierwszej spowiedzi i Komunii świętej, jednak nie było to obowiązkiem i można było to przygotowanie przesunąć do klasy trzeciej, w zależności od lokalnych uwarunkowań. Chociaż historie biblijne przewidziane na tę klasę zaczerpnięte były ze Starego Testamentu, to jednak zadaniem katechety było takie ich opowiadanie, aby zapowiadały one przyjście Jezusa Chrystusa na ziemię. Zatem klucz chrystocentryczny miał i tutaj swoje zastosowanie. Historie biblijne miały kończyć się opowiadaniem o narodzinach Syna Bożego i Jego dzieciństwie. Programowi poświęcała myśl, że fakty

13 *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 7–8.

14 *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 9.

z życia Jezusa Chrystusa przedstawione w sposób barwny i czytelny ułatwią wychowankom poznanie prawd zawartych w Składzie Apostolskim.

Przygotowanie do pierwszej spowiedzi opierało się na opowiadaniu tych historii biblijnych, które miały pomóc w wyjaśnieniu pojęcia grzechu i odpowiedzialności za grzech, a także cnoty i nagrody. Wykorzystywano w tym celu przypowieści ewangeliczne o Dobrym Pasterzu, synu marnotrawnym i zabłąkanej owcy. W przygotowaniu do Pierwszej Komunii świętej program zalecał:

na tle pogadanek o obietnicy Najświętszego Sakramentu, o Ostatniej Wieczerzy i Mszy św. poznanie Jezusa Chrystusa utajonego w Hostii; na tle przykładów z życia dzieci (np. św. Teresy, św. Stanisława Kostki lub św. Jana Bosko) rozwijanie w dzieciach pragnienia przyjęcia Pana Jezusa w Komunii św. i zaznajomienie ich z odpowiednimi modlitwami i sposobem zachowania się podczas Komunii św.¹⁵

Jeśli chodzi o praktyki religijne zalecane w klasie drugiej, to oprócz umacniania tych z lat poprzednich, program wskazywał nawiedzenie kościoła w celu odpowiedniego przygotowania się do spowiedzi i sakramentu Eucharystii. Podkreślano konieczność zetknięcia się dziecka z miejscem kultu, a szczególnie z ołtarzem, w celu głębszego przeżycia osobistego spotkania z Panem Jezusem.

Program dla klasy trzeciej miał tytuł: *Życie Chrystusa Pana*, i zakładał

barwne, powiązane treściowo opowiadania na tle Ewangelii św. o Męce Pańskiej, Zmartwychwstaniu Pana Jezusa; o ukazaniu się w Jerozolimie i Galilei; o Wniebowstąpieniu; o ustanowieniu Sakramentów św.; o ustanowieniu Kościoła; o Zesłaniu Ducha św.¹⁶

Miały one utrwalić to, co zostało przekazane w poprzedniej klasie. Dzieci, które nie przyjęły sakramentów pokuty i Eucharystii, miały być pouczone według schematu z klasy drugiej. Brak jednoznacznego rozwiązania ujednoliconego dla wszystkich szkół i parafii w Polsce wprowadzał na tym etapie edukacji zamęt i nieporozumienia. Chrystocentryczny cel pozostawał jednak niezmienny:

15 Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania, dz. cyt., s. 10.

16 Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania, dz. cyt., s. 13.

W klasie III po takim zbliżeniu się dziecka do Chrystusa Pana – Chrystus sam niejako zaczyna prowadzić dziecko, stając się już jego bezpośrednim przewodnikiem i nauczycielem. Życiem swym jako najdoskonalszym przykładem i słowy swymi prostymi, lecz wielkimi, wskazuje dziecku drogę, po której kroczyć powinno. Celem nauki religii na tym stopniu jest tak zapoznać dziecko w podstawowych zarysach („Wierzę w Boga”) z życiem i nauką Chrystusa Pana, by to wystarczyło do rozwoju życia Chrystusowego w jego duszy¹⁷.

Podręcznik w klasie czwartej z kolei nosił tytuł: *Nauki Pana Jezusa*, jego zadaniem było przekazanie nauki moralnej. Do tego celu wykorzystywane były głównie te fragmenty Ewangelii, które w obrazowy sposób tłumaczyły zasady życia moralnego prezentowane przez Jezusa. W programie znalazły się przypowieści o siewcy, kłakolu, ziarnie gorczycy, sieci, opowiadania o faryzeuszu i celniku, wyznaniu Piotra, największym przykazaniu, Łazarzu i bogacz, talentach, robotnikach w winnicy oraz wybrane cuda i uzdrowienia dokonane przez Pana Jezusa. Całość opowiadań miała ukazać Jezusa jako Syna Bożego i Odkupiciela. Po raz pierwszy pojawiła się w programie także zachęta do poznania i odwiedzenia miejsc kultu Matki Bożej (Jasna Góra, Wilno, Kodeń, Lwów). Wszystko to w tym celu, „by dziecko subtelniej wniknęło w treść nauki Chrystusa Pana (zasady wiary i moralności), podawanej mu przez Kościół, i głębiej umiało wiązać ją z życiem, by poznało środki realizowania jej w życiu jednostkowym i zbiorowym”¹⁸.

Klasa piąta rozpoczynała się tematem: „Wierzę w Boga na tle życia i nauki Chrystusa Pana”. Autorzy programu zaplanowali, aby na tym poziomie nauczania przedstawić uczniom opowiadania biblijne o Bogu Stworzycielu, aniołach, Opatrzności Bożej, Mojżeszu, Samuelu, Dawidzie, Salomonie, o prorokach, a zwłaszcza o posłannictwie Jana Chrzciciela. Z życia Jezusa Chrystusa należało także omówić: narodzenie, pokłon pasterzy, ofiarowanie w świątyni, pokłon Mędrców, ucieczkę do Egiptu, znalezienie Pana Jezusa w świątyni, chrzest Pański, post i kuszenie na pustyni, powołanie pierwszych uczniów, rozmowę z Samarytanką, nauczanie w synagodze w Nazarecie, cud w Kanie Galilejskiej, cudowny połów ryb, uzdrowienie paralityka oraz cuda potwierdzające boskie pochodzenie Jezusa – rozmnożenie chleba i chodzenie po Jeziorze Galilejskim. Ale materiał ten był już podawany wcześniej. Dlatego

17 *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 25.

18 *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 26.

w uwagach metodycznych znalazła się adnotacja: „Dla uniknięcia zbyt częstego powtarzania się jednych i tych samych rzeczy z życia i nauki Chrystusa Pana wybrać należy tylko te karty i przypowieści, w których Chrystus głosi zasady wiary”¹⁹.

Chrystocentryzm programu nauczania w klasie szóstej wyrażał się w tym, że po raz kolejny na przykładzie opowiadań biblijnych o publicznej działalności Jezusa, poszerzonych o historię pierwszych wspólnot chrześcijańskich, uczniowie mieli uświadomić sobie wielkość dzieła Odkupienia dokonanego przez Chrystusa. Program kładł nacisk na naukę Jezusa o królestwie Bożym oraz wydarzenia Wielkiego Tygodnia. Na tle życia i nauki Jezusa podawano zasady moralne w zakresie przykazań Bożych i kościelnych.

Klasa siódma była obowiązkowa tylko dla tych, którzy nie wybierali się do czteroletniego gimnazjum, a potem do liceum²⁰. Uczniowie, którzy kończyli swoją edukację w szkole podstawowej, przechodzili do klasy siódmej. Program nauczania w tej klasie nosił tytuł: „Życie parafialne” i koncentrował się na wprowadzeniu uczniów w parafialne życie liturgiczne. Rytm tego życia wyznaczał kalendarz roku kościelnego, zatem obowiązkowa była znajomość świąt liturgicznych, obrzędów mszalnych z uwzględnieniem zwyczajów regionalnych. Zgodnie z duchem przedsoborowym uczniowie mieli się nauczyć „świadomego słuchania mszy świętej”. Praktyczną pomocą miał być mszalik z obrazkami. Katecheci mieli zachęcać uczniów do poznania i uczestniczenia w takich nabożeństwach, jak: nieszpory, roraty, nabożeństwa majowe, czerwcowe i różańcowe. Celem tego nauczania było związanie uczniów z życiem parafialnym.

Chrystocentryzm oferty programowej obecny był także w tej części dokumentu, która stanowiła niejako apel skierowany do kapłanów-katechetów. W zakończeniu dokumentu autorzy przypominali:

Nauczyciel religii winien w pracy nad religijnym rozwojem młodzieży mieć ustawicznie przed oczyma duszy i naśladować jak najstaranniej postać najidealniejszego nauczyciela – Chrystusa Pana. Z poświęceniem i miłością, w świecie dotychczas nienapotkaną, oddawał się Pan Jezus sprawie nauczania i zbawienia ludzi. Nieustrudzony przebiegał ziemię palestyńską, przypuszczając do siebie dzieci niewinne, ucząc je, błogosławiąc i przyobiecując Królestwo Niebieskie, przysparzając dorosłych, tak ubogich, jak i majątnych, prostaczków i uczonych, sprawiedliwych i grzeszników. A nauczanie to było życiowe, przystępne, budzące

19 *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 27.

20 Por. M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1918–1978*, Warszawa 1978, s. 42.

zajęcie, wychowawcze, ożywione przykładami, porównaniami, przypowieściami, które Boski Mistrz czerpał z otaczającej natury lub z życia ludzkiego dla unaocznienia tajemnic Bożych i pobudzenia słuchających do szukania Królestwa Bożego. [...] winien Chrystus Pan być dla kapłana wzorem w pracy szkolnej, w nauczaniu młodzieży i w wychowaniu jej²¹.

To Jezus Chrystus miał być dla nauczycieli religii najważniejszym źródłem i podstawą życia religijnego.

Nauczanie religii w szkole ma swoją specyfikę. Polega nie tylko na przekazie wiadomości, ale też wprowadza uczniów we wspólnotę z Bogiem. Na ten nadprzyrodzony charakter religii, nauczanej w szkole, zwracali uwagę autorzy programu z 1935 roku. Religia – ich zdaniem – musi dążyć do tego, aby dać uczniom jasny, religijny pogląd na świat, przygotować ich do życia indywidualnego i społecznego w duchu wartości chrześcijańskich. Nie wystarcza zatem zrealizowanie jedynie celów teoretyczno-poznawczych. Religia miała wypełniać serce wychowanka w taki sposób, aby zasady wiary i moralności katolickiej przeniknęły wszystkie sfery życia, aby wyrobić pozytywny stosunek do Pana Boga, bliźnich i do samego siebie. Nauczanie religii miało więc wymiar bardzo praktyczny. Mieściła się w nim także wzbudzana i pielęgnowana miłość do ojczyzny.

5.2.2. Miłość Ojczyzny – patriotyzm

Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania, mając na uwadze przedstawione powyżej cele i założenia, poświęcał wiele uwagi wychowaniu młodego pokolenia w duchu patriotyzmu.

W każdej klasie w ramach praktyk religijnych obowiązkowa była „modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę”²². Duch miłości do ojczyzny rozbudzany był także przez udział w nabożeństwach o charakterze nie tylko kościelnym, ale także państwowym. Dopilnować tego mieli księża prefekci: „Nabożeństwa państwowe winny być przedmiotem specjalnej troski ks. prefekta i całej szkoły”²³. Do nich także należała troska o wygłaszanie egzort.

21 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 38.

22 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 7–38.

23 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 38.

Te specjalne przemówienia, inicjowane co jakiś czas, były obowiązkiem prefekta szkolnego. Celem takich homilii było „podniesienie duchowe dziatwy”. Egzorty, które były związane z nabożeństwami państwowymi, zgodnie z zaleceniem programu – „winny budzić w dziecku uczucie miłości i uszanowania dla Państwa Polskiego i osób na czele Państwa stojących. Egzorty nie powinny być wypowydane w stylu patetycznym, lecz w sposób prosty i trafiający do uczuć dziecka”²⁴.

Innym przejawem troski o państwo było uwrażliwianie dzieci na ludzi biednych, chorych, potrzebujących pomocy i wsparcia. Służyć temu miały „pogadanki o sierocińcach, szpitalach, schroniskach dla starców jako zewnętrznych wyrazach przejęcia się słowami Chrystusa Pana i ich ukochania”²⁵. Był to sposób przełożenia nauczania na język czynów, wyrażających wierność zasadom ewangelicznym. Nauka religii miała przygotować uczniów do samodzielnego życia w społeczeństwie. Wyraźnie akcentowano znaczenie religii katolickiej dla państwa polskiego:

W nauczaniu religii, już od pierwszych chwil niemal, przejawy życia religijnego dziecka winny się wiązać z jego środowiskiem, a więc i z Polską. Cechy polskości noszą i obrazki, i krzyżyki, i medaliki, o których rozmawiamy z dzieckiem, i kościół w jego wiosce czy mieście rodzinnym, i słowa pacierza. Także omawianie pierwszych religijnych przeżyć dziecka nawiązuje do rodzinnego środowiska, a tym samym Polski²⁶.

Autorzy programu próbowali wskazać mocne związki religii katolickiej i państwa polskiego. Zapoznavanie dzieci ze świętymi polskimi oznaczało jednocześnie zapoznavanie z wielkimi Polakami. Święta katolickie, miejsca kultu religijnego, sanktuaria maryjne i pasyjne, to wszystko było przedstawiane jako przestrzenie ściśle narodowe, polskie, z których dumni mają być nie tylko wierzący, ale każdy, kto tworzy ten naród.

W nauczaniu religii mocny akcent kładziono na korelacje z innymi przedmiotami, szczególnie z historią. Także na tej płaszczyźnie program wskazywał na silny związek Kościoła z państwem polskim:

24 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt.

25 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 16.

26 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 18.

Z tematów historycznych niejeden wiąże się także z życiem religijnym. Dość wspomnieć o takich, jak Polska w służbie Krzyża, Święci polscy, obrazki z życia religijnego w Polsce itd. Nawiązać do nich może dlatego z łatwością nauczyciel religii, wyzyskując je dla celów swego przedmiotu i wychowania religijnego²⁷.

Wiara ukazywana była nie tylko jako źródło wewnętrznej siły i środek do nawiązania relacji z Bogiem, ale także jako pomoc w walce o niepodległość:

Należy także wyraźnie przy nauczaniu religii zaakcentować znaczenie religii rzymskokatolickiej dla Państwa Polskiego, tak w czasie jego tworzenia się (związek z zachodem) i jego niepodległości, jak w czasie niewoli i chwil najcięższych (wiara jako źródło siły duchowej i siła oporu)²⁸.

Każde takie pouczenie miało kończyć się podaniem przykładu osoby, dla której wiara i ojczyzna były wartościami naczelnymi. Autorzy oprócz przykładów świętych polskich wskazywali także na bohaterów narodowych, takich jak Jan III Sobieski, Stefan Czarniecki i inni.

Wydawać by się mogło, że ta „przychyłość” programu szkolnego dla państwa polskiego odzwierciedlała bliskie relacje między państwem a Kościołem. Jednak, jak twierdzą historycy, „wbrew powszechnym sądom, wzajemne relacje pomiędzy Kościołem i państwem po przewrocie majowym nie były dobre”²⁹. Widać to było zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Nieustanne zadrażnienia w sprawach wychowania i nauczania religijnego, brak postępu w rozmowach i negocjacjach wywołały w 1937 roku publiczną reakcję Episkopatu w postaci listu pasterskiego w sprawach szkolnych. Z uwagi na zalecaną przez niektórych biskupów ostrożność przygotowanego listu nigdy jednak nie ogłoszono, aczkolwiek jego treść była dostępna i znana w środowiskach katolickich i politycznych³⁰.

Autorzy programu nauczania z 1935 roku wpisali się w nurt pozytywnej współpracy między państwem a Kościołem. Propozycje zawarte w programie

27 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 40.

28 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 28.

29 J. Szczepaniak, *Materiały i studia do dziejów nauczania i wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 85.

30 List Episkopatu Polski w sprawach szkolnych *Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odrodzenia narodu*, w: J. Szczepaniak, *Materiały i studia do dziejów nauczania i wychowania religijnego*, dz. cyt., s. 40–84. Kopia Listu znajduje się w: AKMK Teki Sapieżyńskie XIV/292.

miały kształtować ducha prawdziwego patriotyzmu, opartego na wierze katolickiej oraz miłości Boga i ojczyzny.

5.2.3. Katechizm podstawą nauczania religii

Program nauki religii z 1919 roku za swój punkt wyjścia przyjął Pismo Święte. Model katechezy biblijnej sięgał ustaleń z czasów oświecenia. Jednak autorzy Programu nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania z 1935 roku podjęli próbę odejścia od tej koncepcji. O ile bowiem w klasach pierwszych i drugich można było znaleźć wiele zachęt do opowiadania historii biblijnych wraz ze wskazaniem konkretnych fragmentów Biblii, o tyle w miarę rozwoju ucznia w klasach następnych biblijne opowiadania traktowane były jako środek do przekazania prawd katechizmowych. Domagano się, „by w wyniku nauczania dzieci przyswoiły sobie ostatecznie prawdy wiary i zasady moralne w pewnym systematycznym, lecz dostosowanym do ich rozwoju umysłowego ujęciu”³¹. W praktyce wiązało się to z uznaniem za główne źródło nauczania katechizmu, a nie – jak to było dotychczas – Pisma Świętego. W programie nauczania klas pierwszych, drugich i trzecich zadaniem nauczyciela było przekazanie, oprócz pogadanek biblijnych, pierwszych prawd katechizmowych oraz nauczenie dzieci podstawowych modlitw. Przykłady z życia Pana Jezusa i świętych miały często jedynie charakter ilustracji: „Materiał Przykazań Boskich ujmować należy na tle konkretnych przykładów z życia Pana Jezusa, świętych dzieci polskich i własnych przeżyć dzieci; po poznaniu przez dzieci treści przykazań należy je zaznaczyć z ich tekstem”³². Natomiast od klasy czwartej opowiadania biblijne ustępowały przekazywaniu zasad wiary i moralności. W tym wszystkim bardziej niż o pamięciowe opanowanie treści przykazań chodziło o ich zrozumienie i przyjęcie. W części „Wyniki nauczania” autorzy zanotowali:

Znajomość zasad wiary i moralności (w zakresie Składu Apostolskiego i przykazań Boskich oraz kościelnych), głoszonych przez Kościół św., podanych na tle życia i nauki Chrystusa Pana. Poznanie Sakramentów św. i ich znaczenia w pracy nad sobą. [...] Ukochanie prawa Bożego i dążenie do wprowadzania go w życie

31 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 39.

32 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 7.

codzienne w domu i w szkole, a więc w stosunku do kolegów, rodziców, biednych itp.³³.

W podobny sposób program wprowadzał do nauki przykazań Bożych i kościelnych oraz przekazywał prawdę o sakramentach. Popularną metodą toku podającego – przez pogadankę – nauczyciel miał

uświadomić uczniowi ich [Sakramentów] głęboki sens wewnętrzny i zapobiec temu, by korzystanie z nich nie stało się w życiu ucznia czymś zewnętrznym i jedynie formalnym. Ujęcie ich musi być jednak praktyczne. Przy chrzcie św. np. poznać więc musi uczeń, co to jest chrzcielnica, kim są rodzice chrzestni, co za obietnice składa się przy chrzcie św. itp.³⁴.

Podobny charakter miały programy nauczania religii w gimnazjach i liceach ogólnokształcących. Jeśli chodzi o te pierwsze, to autorzy programu w rozdziale zatytułowanym: „Uwagi do całości programu” stwierdzili:

Religia jako przedmiot nauczania ma [...] w gimnazjum potrójny charakter i potrójne zadanie. Jako światło nadnaturalne musi dać młodzieży silne oparcie w postaci zasad wiary i postępowania. Jako przedmiot nauczania, mający najpoważniejsze zadania wychowawcze, musi otoczyć młodzież bardzo troskliwą opieką, spiesząc jej stale z pomocą, skłaniając ją do pracy nad własnym udoskonaleniem, do walki o zdobycie hartu duszy i ciała. Jako przedmiot nauczania, posiadający wybitne wartości dla życia praktycznego, winna religia, wskazując na swą wartość i przydatność w życiu jednostek, państw, ludzkości, dbać o realizację swych zasad i ideałów, stopniowo, ale konsekwentnie wdrażając młodzież do życia zgodnego z nauką Chrystusa Pana, w szczególności zaś przestrzegając prawości i szlachetności w jej życiu szkolnym³⁵.

Podobnie jeśli chodzi o nauczanie religii w liceum ogólnokształcącym. Nacisk był kładziony na przekazywanie zasad wiary i katechizmu w sposób maksymalnie czytelny i zrozumiały. Katecheci mieli dołożyć wszelkich starań,

33 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 8.

34 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, dz. cyt., s. 15.

35 MWRiOP, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania*, Warszawa–Lwów 1935, s. 20.

aby nauka chrześcijańska była podana na poziomie dostosowanym do poziomu uczniów:

Przy nauczaniu należy jasno podać, co jest artykułem wiary, a co nim nie jest, nadto trzeba starannie rozróżniać dane filozoficzne od tajemnic wiary. Podczas gdy pierwsze należy dowieść rozumowo, licząc się jednak z poziomem umysłowym uczniów, co do drugich należy starannie uzasadnić ich wiarygodność i doniosłość dla życia duchowego, wystrzegając się jednak racjonalizowania³⁶.

Patrząc na te trzy programy nauczania, stanowiące w jakimś stopniu programową jedność w nauczaniu religii w szkole, trzeba stwierdzić, że preferowany do tej pory model katechezy biblijnej w tych propozycjach programowych nie znalazł swoich zwolenników. Podczas Konferencji Episkopatu Polski, która odbyła się w Warszawie w dniach 4–6 maja 1935 roku i w całości była poświęcona sprawom szkolnym, bp Stanisław Rospond wygłosił referat pod tytułem *Nowe programy nauki religii w szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych*³⁷. Spostrzegł on, że „w konstrukcji nowego programu dość szczęśliwie została ujęta kwestia tak wiele dziś roztrząsana, co ma być podstawą nauczania religii: katechizm czy Biblia, czy Biblii i katechizmu uczyć osobno, czy łącznie”³⁸. Nie chcąc pozostawiać nikogo wobec tego dylematu, odpowiedział: „Katechizm jest główną podstawą nauczania. Katechizm jest w rękach ucznia od III klasy przez dalsze lata. W III i IV mały, po V i VI większy”³⁹. Bp Rospond był też świadomy tego, co w obszarze katechetyki działo się w krajach Europy zachodniej. Tam działalność m.in. wielkiego Tyrolczyka Josefa Andreasa Jungmanna rozprzestrzeniła się daleko poza naukowe środowisko Innsbrucka. Dlatego też bp Rospond, nie wykluczając z katechezy Biblii, umieszczał ją w stosownym miejscu:

Skoro jednak religia objawiona jako „doctrina salutis” jest zarazem „historią salutis”, słuszną i konieczną jest rzeczą obok urywkowego stosowania Biblii w celach dydaktycznych i metodycznych bodaj raz w ciągu całej nauki szkolnej podać całość dziejów Objawienia, rozumie się nie w historycznych datach, lecz pragmatycznie

36 MWRiOP, *Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymskokatolicka*, Lwów 1938, s. 15–16.

37 S. Rospond, *Nowe programy nauki religii w szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych. Referat wygłoszony na Konferencji Episkopatu w dniu 4 maja 1935*, maszynopis AKMK Teki Sapieżyńskie XIII/105.

38 S. Rospond, *Nowe programy nauki religii w szkołach...*, dz. cyt., s. 2.

39 S. Rospond, *Nowe programy nauki religii w szkołach...*, dz. cyt., s. 2.

lub raczej chrystocentrycznie. I dlatego uzasadniony jest materiał przeznaczony na VI i VII klasę⁴⁰.

Warto dodać, że program w klasach szóstych i siódmych przewidywał analizę Objawienia Bożego zawartego w Starym i Nowym Testamencie.

Reasumując, Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania z 26 maja 1935 roku był owocem międzywojennych wysiłków polskich katechetów. Jego celem było całościowe ujęcie koncepcji szkolnego nauczania religii, z jasnym wskazaniem na cele i zadania wychowawcze. W takim układzie programu wyraźnie zauważalne są trzy podstawowe idee programowe. Zasada chrystocentryzmu jako naczelną, zasygnalizowana już na początku programu: „dążenie do tego, by dzieci ukochały i naśladowały Jezusa Chrystusa, poznając Jego życie i naukę”. Przesłanie miłości ojczyzny i rozbudzania w dzieciach ducha patriotyzmu, m.in. przez modlitwę na każdej lekcji religii „o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę” wraz z udziałem we wszystkich ważnych uroczystościach o charakterze narodowym. I trzecie przesłanie, które płynie z programu: katechizm jest główną podstawą nauczania religii.

Ten wyraźny podział, zapoczątkowany w czasach oświecenia, na naukę katechizmu i naukę historii biblijnej, przetrwał w Polsce do początku lat 70. XX wieku. Zakończył się z chwilą wprowadzenia zasad nauczania religii w oparciu o Ramowy program katechizacji.

5.3. Główne idee zawarte w Ramowym programie katechizacji z 1 kwietnia 1971 roku

W czasie gdy w Rzymie papież Paweł VI promulgował i zatwierdzał tekst *Directorium catechisticum generale*⁴¹, w Polsce został przyjęty i ogłoszony Ramowy program katechizacji (RPK). Autorów tych dwóch dokumentów łączyła ta sama myśl: potrzeba głębokiej zmiany w katechezie. Przeszkodę

40 S. Rospond, *Nowe programy nauki religii w szkołach...*, dz. cyt., s. 2.

41 *Directorium catechisticum generale*, Città del Vaticano 1971. „Sobór Watykański II polecił zrehabilitować Dyrektorium «katechetycznego nauczania ludu chrześcijańskiego». Realizując to polecenie soborowe, Kongregacja ds. Duchowieństwa zwróciła się do specjalnej komisji ekspertów i przeprowadziła konsultacje z Konferencjami Episkopatu na świecie, które przesłały liczne sugestie i uwagi w tym względzie. Przygotowany tekst został przejrany przez powołaną do tego komisję teologiczną i Kongregację Nauki Wiary. Dnia 18 marca 1971 r. Paweł VI ostatecznie zatwierdził, a 11 kwietnia tego samego roku promulgował ten tekst pod nazwą *Directorium catechisticum generale*”, DOK, s. 10.

w realizacji odnowy katechetycznej dostrzegano w tych, którzy pragnęli jedynie intensyfikacji działalności katechetycznej, a nie dostrzegali konieczności przebudowania zasadniczych form i struktur katechetycznych. Po zatwierdzeniu RPK delegacja polskich katechetów udała się na Międzynarodowy Kongres Katechetyczny, który odbywał się w Rzymie w dniach 2–25 września 1971 roku. Okazało się, że przesłania RPK są odpowiedzią na to, czego Kościół oczekiwał wówczas od środowisk katechetycznych. Bliższe spojrzenie na główne idee zawarte w RPK pozwoli poznać stanowisko Kościoła na polu katechetycznym drugiej połowy XX wieku.

5.3.1. Pismo Święte źródłem i podstawą katechezy

W RPK przebijają się wyraźnie cztery główne idee, które stanowią filary całego programu. Na pierwszym miejscu uwagę zwraca przede wszystkim ogromny nacisk położony na Pismo Święte. Zarówno we wstępach do dwu cykli (klasy I–IV: cykl eucharystyczny, klasy V–VIII: cykl dojrzałości chrześcijańskiej), jak i przy omawianiu szczegółowych treści w kolejnych latach nauczania nieustannie powraca nawiązanie do Pisma Świętego:

Materiał podstawowy – źródłowy – stanowią teksty Pisma Świętego Starego i Nowego Testamentu. Zapoznajemy dziecko z Historią Zbawienia, trwającą do chwili obecnej i urzeczywistniającą się w życiu każdego człowieka, aż do powtórnego przyjścia Chrystusa. [...] w tym wstępnym okresie systematyzacji podstawę katechezy stanowi w d. c. Pismo Święte jako źródło poznania prawd Bożych i wezwania Bożego skierowanego do człowieka⁴².

Taki właśnie profil nauczania religii jest odpowiedzią na przesłanie II Soboru Watykańskiego, który domagał się, aby całe życie chrześcijańskie i nauczanie kościelne „żywiło się i kierowało Pismem Świętym” (KO 21, 24). W stosunku do poprzedniego programu z 1935 roku, gdzie element biblijny występował jako tło dla przekazywanych prawd wiary i moralności, RPK radykalnie zmienia to podejście. Pismo Święte jest nie tylko źródłem argumentów potwierdzających zgodność teologiczną przedstawianych prawd, ale też ma stanowić główne źródło tematyki katechez przez wszystkie lata nauczania⁴³. Element biblijny zaczyna występować szczególnie wyraźnie tam, gdzie poprzedni program

42 *Ramowy program katechizacji w szkole podstawowej (I–VIII)*, dz. cyt., s. 197, 201.

43 B. Mokrzycki, *Założenia teologiczne nowego programu katechizacji w Polsce (kl. I–VIII)*, „*Collectanea Theologica*” 43 (1973) f. 1, s. 113–114.

opierał się tylko na tzw. małym lub dużym katechizmie. Zaczyna zatem zanikać granica podziału w nauczaniu na „historię biblijną” i „katechizm”⁴⁴. Skoro Pismo Święte jest źródłem i normą życia wiary i przepowiadania w Kościele, to nie może być jedynie obrazem pogładowym, który uprzystępnia przekazywane prawdy wiary i podnosi autorytet prawd moralnych.

W cyklu pierwszym (klasy I–IV) Pismo Święte stanowi materiał podstawowy we wszystkich klasach nauczania. Konstrukcja programu nie przypomina w niczym opowiadań historii biblijnych z czasów oświecenia. W Biblii zawiera się bowiem historia zbawienia, które ciągle trwa. Zamiarem autorów programu było takie przekazywanie tej zbawczej historii, aby odbiorca mógł w niej odnaleźć swoją własną historię⁴⁵. Przy takim ujęciu programowym człowiek odkrywa tajemnicę Boga oraz tajemnicę Jego zbawczego planu wobec człowieka, który to plan nadaje sens ludzkiemu życiu. Biblia nie jest historią minioną, jest ciągle aktualna. Realizuje się w życiu Kościoła i życiu każdego człowieka, w tym na każdym etapie jego edukacji szkolnej. „Dlatego – jak zauważa ks. Jan Gomółka – o charakterze biblijnym katechezy nie stanowi to, czy jest ona naszpikowana tekstami Pisma Świętego, lecz «duch biblijny» katechezy, którego ma w sobie katecheta i przekazuje go słuchaczom w języku dla nich zrozumiałym i całą swą osobowością”⁴⁶. Wspomniany „duch Biblii”, który powinien być obecny zarówno w katechecie, jak i w katechizowanym, charakteryzuje się trzema cechami: postawą „słuchacza Słowa Bożego”, postawą „wewnętrznego otwarcia” i „wejściem” w nową nieznaną drogę z zaufaniem do Tego, który wezwał. „Choćby nie było żadnych cytatów Pisma Świętego – kontynuuje dalej Gomółka – katecheta i katechizowani wiedzą, że to mówi Bóg i że czeka na ich odpowiedź umysłu, serca i życia”⁴⁷. Autorzy RPK często przypominali o tym, aby prezentowany materiał ukazywać w kontekście historii zbawienia, a wszystkie tematy wyprowadzać z Pisma Świętego⁴⁸. W tym duchu zostały opracowane standardy odpowiedniego doboru tekstów biblijnych i ich wykorzystywania w katechezie szkolnej⁴⁹.

44 Por. J. Charytański, *Nowy program*, art. cyt., s. 14.

45 J. Charytański, *Elementy treściowe programu katechezy dla dzieci i młodzieży szkół podstawowych*, „Collectanea Theologica” 42 (1972) f. 3, s. 78.

46 J. Gomółka, *Założenia odnowionego programu katechetycznego...*, art. cyt., s. 23.

47 J. Gomółka, *Założenia odnowionego programu katechetycznego...*, art. cyt., s. 23.

48 Por. *Ramowy program katechizacji w szkole podstawowej (I–VIII)*, dz. cyt., s. 200.

49 Więcej na ten temat piszą m.in.: Z. Marek, *Biblia w katechetycznej postudze Słowa*, Kraków 1998, s. 99–135, 142–211; A. E. Klich, *Pismo Święte w polskiej katechezie posoborowej. Studium egzegetyczno-katechetyczne*, Kraków 2005, s. 134–171, 259–370; T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji. Studium w świetle „Ramowego Programu Katechizacji” funkcjonującego w latach 1971–2001*, dz. cyt., s. 62–77.

W drugim cyklu nauczania (klasy V–VIII) Pismo Święte stanowi podstawę katechezy jako źródło poznawania prawd wiary i zawartego w nich wezwania Bożego. Celem katechizacji jest „głębiej wprowadzić w objawienie Starego i Nowego Testamentu, głębiej zapoznać z wydarzeniami zbawczymi i ideami teologii biblijnej”⁵⁰. Autorzy programu są świadomi tego, że cykl ten kończy edukację ucznia w szkole podstawowej. W tym czasie młody człowiek, przechodząc okres dojrzewania psychofizycznego z jego wszystkimi konsekwencjami, może przeżywać niezadowolenie z siebie, szukać odpowiedzi na pytanie: „jakim być człowiekiem?”, szukać dla siebie oparcia. Przechodząc okres buntu i tworzenia swych osobistych przekonań, zwłaszcza w dziedzinie wartości moralnych, często jest pozostawiony sam sobie. Dlatego też program katechetyczny, biorąc powyższe pod uwagę, proponuje młodym ludziom znalezienie odpowiedzi na wszystkie dręczące ich pytania w Bożym Słowie: „Uczymy szukać w Piśmie świętym, zwłaszcza w Ewangelii, wskazań do życia moralnego, do rozwiązywania problemów swego życia”⁵¹. Pismo Święte nie tylko odkrywa tajemnicę Boga, ale ujawnia Jego plany wobec człowieka i zaprasza do tego, aby człowiek wielkodusznie włączył się w te plany, powierzając się całkowicie Bogu⁵².

Cykl trzeci (klasy I–IV szkoły średniej), podobnie jak dwa pierwsze, również przeniknięty jest duchem Słowa Bożego. Poświęcony chrześcijaninowi w świecie współczesnym, ukazuje Ewangelię nie jako zbiór prawd teologicznych, lecz wydarzenie zbawcze o szczególnym charakterze⁵³. Rok pierwszy w tym cyklu został zatytułowany *Spotkania z Chrystusem*. Ze względu na ściśle ewangeliczną treść zdaniem niektórych komentatorów można by tej grupie tematycznej dać tytuł: *Chrystus na tle Ewangelii*⁵⁴. Narracja RPK na tym etapie katechizacji zmierza w kierunku pokazania młodemu odbiorcy Chrystusa jako autorytetu, który może dać odpowiedź na wszystkie nurtujące go pytania. Ten chrystocentryczny profil wypływa z Ewangelii, która jest szczególnie eksponowana w klasie pierwszej. Ewangelię, najbardziej znaną księgę świata,

50 Ramowy program katechizacji w szkole podstawowej (I–VIII), dz. cyt., s. 202.

51 Ramowy program katechizacji w szkole podstawowej (I–VIII), dz. cyt., s. 203.

52 Por. Z. Kowalski, *Założenia „Programu ramowego katechizacji” stopnia podstawowego*, „Orędownik Diecezji Chełmińskiej” 23 (1972), s. 71.

53 J. Gomółka, *Omówienie odnowionego programu katechetycznego*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie”, art. cyt., s. 132–133; A. Offmański, *Węzłowe zagadnienia chrystologiczne w programach katechezy młodzieżowej a wychowanie eklezjalne*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 1 (1991), s. 102.

54 Zob. A. Kotlarski, *Nowy program katechizacji młodzieży*, „Katecheta” 1 (1972), s. 21.

„bestseller” wszystkich czasów, powinien znać każdy wykształcony człowiek, a chrześcijanin ma ją nie tylko znać, ale ją żyć, tak jak żyje dziś Chrystus⁵⁵.

RPK notuje jeszcze jedno ważne spostrzeżenie. Pismo Święte może być odczytywane autentycznie jedynie w kontekście życia Kościoła, pod kierunkiem jego Urzędu Nauczycielskiego, a więc zawsze w kontekście doktryny wypracowanej w Tradycji Kościoła⁵⁶. Te dwie rzeczywistości zawsze są ze sobą wewnętrznie połączone i nie można ich rozdzielać. Pismo Święte i Tradycja są źródłem objawienia. Dlatego też – co stanowi *novum* tego programu – wyeksponowana w nim symbioza tych rzeczywistości „prowadzi nas do nowej formy, katechizmu biblijnego, w którym jednostka dogmatyczna obejmuje perykopy Pisma Świętego z ich właściwą teologią, jak również ukazuje dalszy etap odczytywania tego tekstu przez żywy Kościół”⁵⁷.

Podsumowując, RPK ujmuje Pismo Święte jako podstawę katechizacji na wszystkich etapach nauczania. Od pierwszych klas szkoły podstawowej uczeń poznając Nowy Testament próbuje doświadczyć spotkania z żywym Chrystusem. Począwszy od klasy trzeciej wchodzi w tajemnice zbawienia zawarte także w Starym Testamencie. Biblijny wymiar nauczania w szkole średniej prowadzi do takiego wejścia w „ducha biblijnego”, aby w Bożym Słowie, wyjaśnianym w Kościele i Tradycji Kościoła, młody człowiek mógł znaleźć odpowiedź na rodzące się w nim pytania i wątpliwości. Nie może to być relacja wyłącznie historyczna, ale przede wszystkim osobowa, bo w tajemnicy Pisma Świętego skrywa się tajemnica Chrystusa⁵⁸. Powyższe spostrzeżenia prowadzą do drugiego zasadniczego filaru katechezy ukazanego w RPK. Stanowi go wspólnota Kościoła, o której będzie mowa teraz.

5.3.2. Kościół jako wspólnota

Istotną cechą RPK jest zawarta w nim wizja Kościoła jako wspólnoty Ludu Bożego, ukonstytuowanego hierarchicznie Ciała Chrystusowego oraz powszechnego sakramentu zbawienia, skierowanego do całego świata. Żyje on miłością i jednością Ojca przez Syna w Duchu Świętym. Dzięki takiemu

55 Por. Z. Kowalski, *Założenia „Programu ramowego katechizacji” stopnia licealnego i w szkołach zawodowych*, „Orędownik Diecezji Chełmińskiej” 23 (1972), s. 21; A. Kotlarski, *Nowy program katechizacji młodzieży*, art. cyt., s. 21.

56 Por. *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej*, dz. cyt., s. 211.

57 J. Charytański, *Nowy program*, art. cyt., s. 15.

58 Por. T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 368, oraz T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji...*, dz. cyt., s. 29–41, 174–190.

posoborowemu spojrzeniu na Kościół katecheza szkolna ma pomóc młodemu człowiekowi w zrozumieniu misterium Kościoła oraz odnalezieniu swojego miejsca w jej wspólnotcie. „Dlatego program – jak zauważa jeden z jego autorów – nie zamyka nauki o Kościele do jednej lub dwu jednostek w kilku latach katechizacji. Wychowanie świadomości przynależenia do Kościoła i zaangażowanie w swe zadania program czyni zadaniem wychowawczym całego toku katechezy”⁵⁹. Podobnie jak o charakterze biblijnym katechezy świadczył obecny w przekazie „duch biblijny”, a nie tylko ilość cytatów z Pisma Świętego, wykorzystanych w czasie lekcji, tak o eklezjologicznym charakterze katechezy stanowi przesycenie całej katechezy elementem świadomości kościelnej, której owocem jest postawa zaangażowania i odpowiedzialności za misję Kościoła w świecie⁶⁰.

Wychowanie w świadomości przynależności do Kościoła i zaangażowanie w życie wspólnoty stało się istotnym zadaniem całego toku katechezy. W pierwszym cyklu – eucharystycznym – pogłębianie owej więzi przynależności do Kościoła służy ukazywaniu objawienia jako rzeczywistości ciągle aktualnej. W ramach cyklu drugiego – dojrzałości chrześcijańskiej – autorzy programu w założeniach ogólnych kontynuują podjęty wcześniej kierunek:

Naukę o objawieniu i kształtowanie sumienia wiążemy ściśle z życiem Kościoła. Wychowujemy coraz bardziej pogłębianą świadomość przynależenia do Kościoła, Ludu Bożego Nowego Przymierza. Przygotowujemy do aktywnego udziału w życiu Kościoła i do odpowiedzialności za Kościół⁶¹.

Ma się to wyrażać m.in. poprzez zaangażowanie dzieci i młodzieży we wspólnotę Kościoła lokalnego, parafię i diecezję. W ten sposób program podprowadza uczniów do zrozumienia najtrudniejszego pojęcia Kościoła – jako sakramentu powszechnego zbawienia (klasy VII i VIII). Kościół jako nowy Lud Boży jest powołany do spełnienia zleconej mu misji zbawczej w świecie. Podczas nauczania religii w szkole rzeczywistość Kościoła wzbogaca myślenie uczniów, poczynawszy od elementów łatwiejszych po najtrudniejsze.

Reasumując, eklezjalne cele i treści zawarte w RPK w zakresie szkoły podstawowej (cykle pierwszy i drugi) przedstawiają schematycznie poniższe tabele:

59 J. Charytański, *Nowy program*, dz. cyt., s. 15.

60 Por. F. Blachnicki, *Kościół a katecheza*, „Katecheta” 11 (1967), s. 97–103.

61 *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, dz. cyt., s. 202.

Tabela 15. Eklezjalne cele i treści w RPK w zakresie szkoły podstawowej, cykl I – eucharystyczny⁶²

Klasa	Cel katechizacji	Materiał katechizacyjny
I	Rozbudzenie życia wiary i wprowadzenie dziecka w życie Kościoła jako społeczności parafialnej.	Kościół – rodzina dzieci Bożych. Chrzest – źródło dziecięctwa Bożego i przynależności do Kościoła.
II	Doprowadzenie dzieci do pierwszej spowiedzi i pierwszej Komunii św. – pełnego uczestnictwa we Mszy św. Poglębianie łączności z Kościołem.	Osoba Ducha Świętego i Jego działanie w duszy każdego ochrzczonego i w całym Kościele. Tajemnica Trójcy Świętej i Jej związek z życiem Kościoła i chrześcijanina. Kościół jako Lud Boży, w którym Jezus Chrystus dokonuje zbawienia w sakramentach. Chrzest jako sakrament włączający w Kościół. Ofiara Chrystusa oraz współofiарowanie Kościoła we Mszy św. Eucharystia sakramentem jedności i miłości w Kościele. Nauka o sakramencie pokuty z podkreśleniem spotkania z Chrystusem, udzielającym zbawienia w swoim Kościele.
III–IV	Pogłębienie życia religijnego jako świadomego uczestnictwa w życiu Kościoła.	Lud Boży zgromadzony przez słowo Boże, związany z Bogiem Ofiarą Przymierza, żyjący miłością Boga i ludzi; Kościół jako owczarnia; rola Ducha Świętego w życiu Kościoła. Sakrament kapłaństwa. Papież i kolegia biskupów w powszechnym Kościele. Sakrament małżeństwa – w kontekście udziału rodziny w życiu Kościoła. Znaczenie Tradycji i Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. Rola ofiary Chrystusa w życiu Kościoła. Nowy Testament: przygotowanie Kościoła Chrystusowego. Okres 40 dni. Wniebowstąpienie. Zesłanie Ducha Świętego. Życie Kościoła apostołskiego, św. Piotr, św. Paweł. Maryja Matka Kościoła.

62 *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, dz. cyt., s. 196–201.

Tabela 16. Eklezjalne cele i treści w RPK w zakresie szkoły podstawowej, cykl II – dojrzałości chrześcijańskiej⁶³

Klasa	Cel katechizacji	Materiał katechizacyjny
V–VI	Pogłębienie zrozumienia stale urzeczywistniającego się zbawienia, którego dokonuje mocą Ducha Świętego Jezus Chrystus, obecny i działający w Kościele, przede wszystkim w sakramentach. Bliższe zapoznanie z Objawieniem Bożym Starego i Nowego Testamentu i nawiązanie jednocześnie do życia Kościoła dla pogłębienia świadomości związku z Kościołem.	1. Element biblijny: działalność Jezusa – wybór Apostołów i założenie Kościoła, rozesłanie Apostołów, nakaz misyjny. Nauka Jezusa – Kościół, prymat św. Piotra. Matka Chrystusa Pana Matką Kościoła. Kościół pierwotny – rola Piotra, dzieje życia pierwszej wspólnoty, św. Paweł – Apostoł Narodów, nauka św. Pawła o Kościele. 2. Element liturgiczny: obecność Chrystusa w Kościele i czynnościach liturgicznych. Kapłaństwo Chrystusa i kapłaństwo posługi. Wspólne kapłaństwo wiernych. Zgromadzenie liturgiczne jako znak Kościoła. Rola sakramentów w życiu Kościoła. 3. Element doktrynalny: Kościół Jezusa Chrystusa. Chrystus tworzy Kościół. Kościół Ludem Bożym i Ciałem Chrystusa. Jedność Kościoła. Ekumenizm. Hierarchia i laikat. Kościół sakramentem zbawienia.
VII–VIII	Wychowanie do odpowiedzialności eklezjalno-społecznej za swoje życie.	Maryja Matka i wzór Kościoła. Sakramentalne życie Kościoła. Sakramenty znakami działania Chrystusa w społeczności Kościoła. Kapłaństwo Ludu Bożego: kapłaństwo wspólne i kapłaństwo posługi. Kościół w świecie. Związek Kościoła ze światem. Misja Kościoła wobec świata. Zależność Kościoła od świata. Działanie chrześcijan w świecie. Kościół wobec innych religii. Pielgrzymujący i eschatologiczny charakter Kościoła. 4. Problematyka moralna: życie osobiste chrześcijanina posiada wpływ na misję Kościoła.

Problematyka eklezjalna przenika także głęboko cykl trzeci – chrześcijanin w świecie współczesnym. Szczególnie widoczne jest to w dziesiątym roku nauczania religii. Tytuł bowiem klasy drugiej brzmi: *Chrystus żyjący w swoim*

63 Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII), dz. cyt., s. 201–209.

Kościołe. Tajemnica Kościoła jako wspólnoty, w której dokonuje się zbawienie, rozważana jest na dwóch płaszczyznach: wspólnoty widzialnej, ziemskiej, i wspólnoty duchowej, nadprzyrodzonej. Owa tajemnica polega na tym, że te dwie rzeczywistości występują jednocześnie. Zadaniem katechezy jest doprowadzenie młodzieży do tego, aby ujrzała przeszłość Kościoła we właściwym świetle. Katecheza przedstawia zatem Kościół nie tylko jako instytucję, która ma swoją historię, ale bardziej jako lud Nowego Przymierza, poprzez który realizują się Boże zamierzenia. Program ukazuje także spojrzenie w przeszłość Kościoła, co umożliwi zrozumienie niedociągnięć, niewierności, słabości i zła, które istnieje w świecie, czyli jest także obecne we wspólnocie ludzi wierzących. Ostatecznie jednak

katecheza z historii Kościoła pragnie prowadzić młodzież do uświadomienia sobie, jakie jest nasze miejsce we współczesnym Kościele. Młodzież winna ujrzeć – zalecają autorzy programu – że każdemu ochrzczoneму przynależy własne miejsce w Kościele, wynikające z pełnoprawnej przynależności do ludu Bożego; że w związku z tym każdy chrześcijanin posiada własne zadanie, które nie może być przeniesione na kogo innego; że każdy członek Kościoła winien posiadać poczucie odpowiedzialności za Kościół; że poczucie to ma prowadzić do osobistego zaangażowania każdego chrześcijanina w codzienną walkę o wierność wobec Chrystusa i budowanie Jego królestwa na ziemi⁶⁴.

W tym nauczaniu jest także miejsce na ukierunkowanie ekumeniczne katechezy, co jak zaznacza Jerzy Kostorz, widoczne jest w rzetelnym przekazie nie tylko własnej doktryny, ale także innych wyznań i wspólnot niechrześcijańskich⁶⁵.

Podsumowując drugi filar RPK, jakim jest „wspólnota Kościoła”, należy jeszcze zwrócić uwagę na kerygmatyczne ukierunkowanie treści nauczania połączone z – jak się wydaje – brakiem wyraźnego podkreślenia charakteru antropologicznego w katechezie. Program koncentruje się przede wszystkim na indywidualnym rozwoju dziecka, pomijając uwarunkowania społeczne i kulturowe. Troska o osobowy rozwój ucznia przesądza o doborze i układzie treści. Te braki jednak zostały skorygowane w programach szczegółowych⁶⁶,

64 *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I–IV)*, dz. cyt., s. 214–215.

65 Por. J. Kostorz, *Ekumeniczny wymiar posoborowej katechezy w Polsce*, Opole 2007, s. 124.

66 Wyniki badania eklezjalności szczegółowych programów nauczania (wersja jezuicka i warszawsko-kielecka), napisanych według RPK, podaje: B. Bilicka, *Kościół w polskich katechizmach i podręcznikach do nauki religii dla dzieci i młodzieży w latach 1945–2001*, dz. cyt., s. 263–322.

co było zgodne z intencją autorów RPK, którzy opracowany dokument traktowali jako materiał wyjściowy do tworzenia szczegółowych aplikacji.

Życie Kościoła przejawia się w liturgii. To ona stanowi trzeci filar RMK, któremu teraz będzie poświęcona uwaga.

5.3.3. Liturgia źródłem i szczytem katechezy

Katecheza pomaga człowiekowi wejść w życie Kościoła. Dokonuje się to m.in. przez przygotowanie i wprowadzenie w liturgię. Katecheza nie może pozostać jedynie podawaniem informacji, nauczaniem o liturgii. Aby w pełni spełniła swe zadanie, musi czerpać z liturgii jak ze źródła⁶⁷. Dopiero wtedy będzie mogła prowadzić do właściwego przeżywania i uczestnictwa w życiu liturgicznym. Liturgia zatem jest „źródłem i szczytem katechezy”⁶⁸. Takie rozumienie liturgii prowadzi do przekonania, że nie jest ona tylko sposobem oddawania czci Panu Bogu przez człowieka, ale też aktualizacją kapłaństwa Jezusa Chrystusa, Jego misji prorockiej, królewskiej i kapłańskiej, w której jako kapłaństwie powszechnym uczestniczy każdy ochrzczony. Dlatego też RPK wprowadza w liturgię na każdym etapie katechizacji. Dokonuje się to poprzez aktualne przeżywanie i uobecnianie historii zbawienia w wydarzeniach roku liturgicznego. Jak zauważa Tadeusz Panuś, „koncentryczny układ poszerzającego się materiału pozwala systematycznie wprowadzać katechizowanych w liturgiczne życie Kościoła”⁶⁹. Tak dzieje się poczynając od sakramentów inicjacji chrześcijańskiej, aż do pełnego i pogłębionego uczestnictwa w sakramentalnym życiu Kościoła, zarówno lokalnego, jak i powszechnego. Kształtowanie postaw chrześcijańskich jest ściśle związane z treścią tajemnic wiary przeżywanych w liturgii. Założeniem programu jest, aby element liturgiczny przenikał wszystkie lata katechizacji. Andrzej Kiciński zwraca uwagę na wzajemną zależność liturgii i katechezy: „liturgia potrzebuje katechezy, aby nie pozostać na zewnętrznym rytualizmie. Także katecheza dzięki liturgii może ustrzec przed proponowaniem abstrakcyjnej świętości. Tam, gdzie katecheza nie jest ożywiana życiem sakramentalnym, przybiera formę czystego intelektualizmu. Katecheza nie może zrobić niczego

67 Por. A. Kiciński, *Katecheza i liturgia*, „Roczniki Teologiczne” 6 (2007), s. 117–128, oraz K. Miśiaszek, *Kościół jako komunია w przekazie katechetycznym*, w: *Communio w chrześcijańskiej refleksji o Kościele*, red. A. Czaja, M. Marczewski, Lublin 2006, s. 445–461.

68 J. Gomółka, *Założenia odnowionego programu katechetycznego jako wskazówki do jego realizacji*, art. cyt., s. 23.

69 T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 369, oraz T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji...*, dz. cyt., s. 78–97, 212–222.

innego, jak tylko zadbać o obecność liturgii, bowiem bez celebracji wiara nie jest ani przekazem, ani dojrzewaniem wiary⁷⁰. W ten sposób stopniowe przybliżanie uczniom znaków liturgicznych pomaga im w odkryciu skierowanego do każdego wezwania Chrystusa oraz zobowiązań, jakie z tego wynikają⁷¹. Przygotowanie dzieci do owocnego uczestnictwa w liturgii roku kościelnego powraca we wskazaniach do obu pierwszych cykli.

Cykl I (eucharystyczny), jak już wcześniej wspomniano, stawia sobie za cel wprowadzenie dziecka w życie konkretnego Kościoła lokalnego. Dokonuje się to w ciągu czteroletniego cyklu według porządku i kalendarza roku liturgicznego. Na każdym poziomie edukacji dzieci są przygotowywane do przeżywania świąt i okresów liturgicznych. Omawianie wydarzeń, których pamiątki obchodzi się każdego roku, pomaga wejść w misterium zbawcze. Stąd też, zdaniem autorów RPK, nie wystarcza opowiedzieć dziecku o wydarzeniu Bożego Narodzenia, tak jak to czynił program nauki religii z 1935 roku. Zgodnie z nauką II Soboru Watykańskiego trzeba pójść krok dalej i ukazać znaczenie zbawcze tego faktu, jego aktualność w życiu Kościoła. Program to właśnie robi, zalecając dodatkowo kształtowanie sumienia dziecka, jego poczucia odpowiedzialności za Kościół. Nie chodzi tu tylko o przygotowanie dzieci do pierwszej spowiedzi. Autorom programu zależy na tym, aby całość życia chrześcijańskiego ukazać jako realizację życiową obdarowania nadprzyrodzonego, które zostało przekazane podczas chrztu św., a także jako wypełnienie zobowiązań z tego wynikających. Katecheza posoborowa akcentuje rozwój tematyki moralnej, obecnej w programach nauczania w rytmie roku kościelnego. Sakramenty chrztu św. i Eucharystii mają się dziecku kojarzyć z miłością chrześcijańską. Przeżywanie pokuty i płynącego z niego odnowienia przyjaźni z Bogiem jako Ojcem, program zaleca na okres Wielkiego Postu. Program dla klas I–IV, w zakresie liturgii sakramentalnej, szczególny akcent kładzie na Eucharystię. Na tym etapie dzieci po raz pierwszy mogą uczestniczyć w niej w sposób pełny. Wiąże się to także z wprowadzeniem do systematycznego korzystania z sakramentu pokuty. Nacisk położony na wychowanie liturgiczne widoczny jest również w wyszczególnionych przez program praktykach zaproponowanych na tym etapie.

Cykl II już w samej nazwie – cykl „dojrzałości chrześcijańskiej” – określa profil ukierunkowania liturgicznego. Przygotowanie do sakramentu bierzmowania i przyjęcie go przez kandydatów jest rozumiane jako ukoronowanie

70 A. Kiciński, *Perspektywy rozwoju nauczania religii katolickiej w polskiej szkole*, w: *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, red. J. Kotowski, S. Dziekoński, red. nac. J. Sokołowski, Warszawa–Łomża 2010, s. 95–96 (Episteme, 102).

71 B. Mokrzycki, *Założenia teologiczne nowego programu katechizacji w Polsce (kl. I–VIII)*, art. cyt., s. 115.

procesu katechizacji na tym etapie. Powraca, jak to miało miejsce w cyklu I, wychowanie do uczestnictwa w liturgii roku kościelnego i sakramentów. Lekturze poddawane są czytania mszalne „zarówno liturgii słowa we Mszy św., jak i liturgii słowa w innych sakramentach”⁷². Ustawicznie powraca temat sakramentu chrztu i Eucharystii. Program zmierza do tego, by wychowanie do życia sakramentalnego dokonywało się ustawicznie w kontekście prowadzenia do wiary, analiz perykop biblijnych i nauki o Kościele.

W taki sposób RPK dąży do integralności celów i treści we wszystkich cyklach i na wszystkich etapach religijnej edukacji szkolnej. Liturgia jako źródło i szczyt katechezy jest tą przestrzenią, w której można doświadczyć wspólnoty Kościoła. Wychowanie sakramentalne pełni tu także inną ważną rolę. Chroni wspólnotę Kościoła przed zbytnim akcentowaniem horyzontalnego wymiaru zbawienia. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo pominięcia ontycznego czynnika naszego związku z Chrystusem. Chrześcijaństwo nie jest jedynie mądrym światopoglądem opartym na nauce i przykładzie życia Jezusa Chrystusa. Liturgia Kościoła, w której specjalne miejsce zajmują sakramenty, wprowadza nas w realne uczestnictwo w życiu Syna Bożego. To właśnie życie chrześcijańskie we wspólnocie z żywym Bogiem stanowi kolejne przesłanie, a zarazem filar omawianego programu.

5.3.4. Życie chrześcijańskie

Czwarte przesłanie: idea zawarta w RPK przenika wszystkie lata nauczania religii i trudno byłoby ją zamknąć w strukturze przedmiotu katechetycznego. Chodzi o moralność chrześcijańską. Autorzy programu nie chcieli oderwać tego wymiaru życia chrześcijańskiego od nauki Pisma Świętego, katechezy o Kościele czy wreszcie katechezy sakramentalnej. Każdy uczeń Chrystusa na mocy powołania otrzymanego w sakramencie chrztu, wsparty Bożym Duchem w sakramencie bierzmowania, jest wezwany do tego, aby w sobie i wokół siebie budować Królestwo Boże. Stąd też wołanie, które otwiera zagadnienia poświęcone problematyce moralnej: „Jeśli to tylko możliwe, zagadnienia moralne należy ukazywać w ich powiązaniu z misterium Chrystusa i historią zbawienia. Niejednokrotnie bowiem problematyka moralna jest po prostu jednym z istotnie ważnych aspektów tego misterium”⁷³.

Tematyka moralności chrześcijańskiej jest obecna na wszystkich etapach szkolnej edukacji. Cykl I i II mocno wiążą katechezę moralną z przygotowaniem

⁷² *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, dz. cyt., s. 201.

⁷³ *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, dz. cyt., s. 208.

sakramentalnym. Na pierwszym etapie nauczania celem jest właściwe kształtowanie sumienia uczniów, którzy mają po raz pierwszy przyjąć sakrament pokuty, a potem przez następne lata właściwie z niego korzystać. W drugim cyklu katechizacji autorzy RPK proponują dokonanie analizy następujących zagadnień moralnych:

Zobowiązujący charakter wezwania człowieka przez Boga.

Odpowiedź człowieka względem Boga przez naśladowanie Chrystusa, pójście za Nim i życie z Nim.

Mocą i kierownikiem życia chrześcijańskiego jest Duch Święty.

Na chrzcie staliśmy się nowymi ludźmi, nowe życie otrzymaliśmy jednak w postaci zadatku, który należy pomnażać.

Mimo odrodzenia pozostała w nas grzeszna natura, potrzeba więc ustawicznego nawracania (zdzierania z siebie starego człowieka grzechu i przyoblekania się w nowego).

Odbywa się to przez harmonijne połączenie życia moralnego (dobro życia) z życiem sakramentalnym.

Za wzorem Chrystusa życie chrześcijanina jest pełnieniem woli Boga, która przejawia się w przykazaniach. Kształtowanie sumienia.

Wolą Bożą jest nasze uświęcenie i zbawienie; sumienne pełnienie swoich obowiązków stanu, zawodu itp.

Podstawową odpowiedzią człowieka względem Boga jest akt wiary, który rodzi chrześcijańską nadzieję. Wiara i nadzieja winna ujawniać się w czynnej miłości Boga i ludzi.

Właściwy stosunek do innych znajduje swoje zastosowanie w różnych formach życia społecznego (rodzina, grupa koleżeńska, naród, państwo, życie międzynarodowe).

Miłość do Boga przejawia się w czci, jaką Mu oddajemy przede wszystkim w łączności z Chrystusem w Mszy św. i na modlitwie.

Miłość do bliźnich przejawia się w szacunku, trosce o ich dobre imię oraz poszanowanie własności.

Korzystając z dóbr materialnych należy pamiętać, że wszyscy ludzie mają do nich prawo – zagadnienia sprawiedliwości społecznej.

Życie osobiste chrześcijanina posiada wpływ na misję Kościoła.

Miłość do siebie samego przejawia się w trosce o życie i zdrowie, o rozwój uzdolnień, w dążeniu do doskonałości moralnej.

Chrześcijańskie spojrzenie na cierpienie, chorobę, śmierć⁷⁴.

W cyklu III (*Chrześcijanin w świecie współczesnym*) program zaleca powiązanie katechezy sakramentalnej z katechezą moralną. Zwraca uwagę na dwa momenty niezbędne do właściwego zrozumienia zarówno życia sakramentalnego, jak i życia moralnego. Każdy sakrament jest spotkaniem z Chrystusem. W każdym z nich dokonuje się dialog pomiędzy Zmartwychwstałym a człowiekiem. Chrystus zaprasza do pójścia za Sobą – człowiek zaś podejmuje to zobowiązanie. I w tym właśnie punkcie łączą się wspomniane powyżej postawy. Sakramenty według zamysłu autorów RPK powinny być ukazywane w kontekście sytuacji życiowych jednostki, do której sakrament jest skierowany, i Kościoła. Moralność chrześcijańska to coś więcej niż tylko troska o zachowywanie przykazań (podejście kazuistyczne). Jest to nieustanna odpowiedź człowieka na Boże wezwania, jakie Stwórca kieruje do nas w swoim Słowie, sakramentach, w spotkaniu z drugim człowiekiem, a w końcu – we wszystkich sytuacjach życiowych. Wychowanie sumienia chrześcijańskiego, które dokonuje się w ramach katechizacji, nie może być oderwane od nauki Pisma Świętego, katechezy sakramentalnej czy wątku eklezjalnego. Każdy ochrzczony jest powołany i uzdolniony na mocy sakramentów do budowania z Chrystusem królestwa Bożego.

Integralne spojrzenie na wszystkie przesłania, jakie są zawarte w RPK, uprawnia do stwierdzenia, że dokument prezentuje personalistyczno-egzystencjalne ujęcie katechezy. Można je zaobserwować na dwóch płaszczyznach. Autorzy dokumentu zrywają z podziałem na przedmioty w ramach nauczania religii oraz wyraźnie przenoszą akcent z „wiedzy” na „życie”. Według systematyki scholastycznej, która nie liczyła się z pełnią i różnorodnością życia, potrzebami wychowanka na każdym etapie jego rozwoju, musiał istnieć wyraźny podział na wykładane Pismo Święte, liturgikę, etykę i dogmatykę⁷⁵. To odstępianie od schematycznego podziału na przedmioty w ramach katechezy szkolnej nie zwalnia nauczycieli religii od ich realizacji. Dlatego też na każdym stopniu katechizacji dotychczasowe „przedmioty” przenikają się wzajemnie. Konsekwencją takiej strategii jest odejście od nacisku na „przekaz wiedzy” na rzecz życia prawdami, które zostały poznane. Program we wstępie do każdego stopnia edukacji w cyklu III określa „profil psychologiczny” odbiorców. Dzięki temu nauczyciel może łatwiej dostosować sposób przekazywania prawd do poziomu i potrzeb uczniów. Personalistyczno-egzystencjalne podejście do katechezy, które zostało

⁷⁴ Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII), dz. cyt., s. 208–209.

⁷⁵ Por. J. Gomółka, *Założenia odnowionego programu katechetycznego jako wskazówki do jego realizacji*, art. cyt., s. 22–23.

zrealizowane na dwóch płaszczyznach, jawi się jako mocna strona RPK, który był obecny w szkolnym systemie edukacji przez trzydzieści lat, aż do 2001 roku.

5.4. Główne idee zawarte w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 20 czerwca 2001 roku i Programie nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 20 września 2001 roku

Odzyskanie wolności po upadku systemu komunistycznego i transformacja programowa, jaka się dokonała także w polskiej edukacji, wymusiły obowiązek opracowania nowych programów nauczania, a także swoistego *novum*: podstawy programowej. Powrót do chrystocentryzmu oraz bardziej wyraźne personalistyczne podejście do wychowania stały się dominujące w nowych dokumentach programowego nauczania religii w szkole. Idea korelacji międzyprzedmiotowych miała zsynchronizować całokształt nauczania szkolnego, nie wyłączając nauczania religii.

5.4.1. Jezus Chrystus w centrum nauczania

Podstawa programowa jest ukierunkowana chrystocentrycznie. Stara się wcielić w życie idee rzymskiego Dyrektorium, które wskazywało na konieczność koncentrowania treści katechezy wokół osoby i dzieła Jezusa Chrystusa. Z uwagi na to, że w środowisku szkolnym z nauki religii mogą korzystać osoby, które nie spotkały się wcześniej z żywym przekazem orędzia Dobrej Nowiny, trzeba liczyć się z tym, że niejednokrotnie katecheza szkolna „przybiera bardziej postać procesów ewangelizacyjnych – pierwszego zainteresowania Jezusem Chrystusem i Jego Dobrą Nowiną, mniej natomiast katechezy wtajemniczenia chrześcijańskiego”⁷⁶. Zatem chrystocentryczne ukierunkowanie katechezy odgrywa istotną rolę w całym procesie edukacji.

Na etapie szkoły podstawowej Jezus Chrystus staje w centrum nauczania w katechezie inicjacji do sakramentu pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Taka tematyka jest wymuszona przez przygotowanie dzieci do Komunii świętej. Stąd też celem katechetycznym staje się wprowadzenie w historię zbawienia i ukazanie działania miłosiernego Ojca. Najwyższym wyrazem tego działania jest wcielenie Bożego Syna, Jego wejście w ludzką naturę. Treściowo katecheza skupia się na tym, aby obudzić oparte na wierze w Jezusa i Ducha Świętego

⁷⁶ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 8.

zaufanie dzieci do Boga. Dziecko poznaje życie Zbawiciela od Jego narodzin, przez publiczną działalność, aż po dramat męki i śmierci na krzyżu. Jest uwrażliwiane na potrzebę miłości jako podstawowej zasady życia i pojednania z Bogiem i ludźmi. Podstawa programowa przypomina, że Jezus ciągle żyje w swoim Kościele i możemy Go przyjmować w Eucharystii⁷⁷.

W ramach kolejnego etapu wprowadzenie w historię zbawienia dzieci z klas IV–VI dokonuje się poprzez lekturę ksiąg Pisma Świętego. Uczniowie poznają kolejne tajemnice wiary. Jako konsekwencja przyjęcia orędzia Jezusa Chrystusa ukazywana jest im historia narodu polskiego, która mocno jest związana z chrześcijaństwem. Treści w ujęciu chrystocentrycznym w klasach szkoły podstawowej w aspekcie rozwijania wiary obrazuje poniższa tabelka.

Tabela 17. Treści nauczania w klasach I – VI szkoły podstawowej⁷⁸

Klasy	Zadania katechezy wynikające z Dyrektorium ogólnego o katechizacji	Treści nauczania
I–III	Rozwijanie poznania wiary	1. W codziennym życiu spotykamy kochającego Boga. 2. Zaufanie do Boga Ojca opiera się na wierze w Jezusa i Ducha Świętego. 3. Zróżnicowanie światopoglądowe. 4. Bóg do nas mówi: – zaprasza do przyjaźni, – jest zawsze blisko nas, – obdarza łaską. 5. Jezus Słowem Boga do nas – Jego życie i zarys nauki. 6. Spotkanie Jezusa – „Boga z nami”: – publiczna działalność, – miłość jako podstawowa zasada życia i pojednania z Bogiem i ludźmi, 7. Jezus żyje w Kościele: – wybór Apostołów, – Duch Święty prowadzi i umacnia życie pierwotnego Kościoła, – Eucharystia centrum życia Kościoła, – powtórne przyjście Pana.

⁷⁷ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 29.

⁷⁸ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 24, 36.

IV–VI	Rozwijanie poznania wiary	1. Podstawowe wiadomości o Piśmie Świętym. 2. Bóg Ojciec objawiający swoją miłość w dziele stworzenia i dziejach narodu wybranego. 3. Tajemnica Miłosierdzia Bożego. 4. Opatrzność Boża. 5. Życie i dzieło Jezusa Chrystusa. 6. Duch Święty w życiu Kościoła i chrześcijanina. 7. Prawda słowa Bożego odpowiedzią na ludzkie pytania i pomocą w kształtowaniu ludzkiego życia. 8. Chrześcijańskie korzenie narodu polskiego i ich związek z dzisiejszą kulturą.
-------	---------------------------	--

Na etapie gimnazjalnym Podstawa programowa proponuje katechezę wyznania i rozumienia wiary. Autorzy dokumentu w nauczaniu na tym etapie formacji kładą nacisk na korygowanie nieprawidłowości, które mogły się pojawić w dotychczasowym przekazie wiary oraz akcentują wiązanie przekazywanych treści religijnych z życiem. Oprócz przygotowania do przyjęcia sakramentu bierzmowania jednym z celów katechezy na tym poziomie jest przedstawienie osoby i odkupieńczego charakteru posłannictwa Jezusa Chrystusa. Zadania katechezy wynikające z Dyrektorium w części: rozwijanie poznania wiary, generują kluczowe – z punktu widzenia chrystocentryzmu – treści nauczania. Podstawa programowa dąży do tego, aby ukazać Jezusa Chrystusa w czterech wymiarach: jako postać historyczną, wcielonego Boga, Odkupiciela człowieka i założyciela Kościoła⁷⁹. Podane treści wpisują się w katechezę katechumenalną, która jest jednym z rodzajów katechezy sakramentu bierzmowania⁸⁰.

Jeśli chodzi o rys chrystocentryzmu w katechezie dla szkół ponadgimnazjalnych, to autorzy dokumentu skupiają się na trzech głównych tematach⁸¹. Najpierw chodzi o ukazanie roli Chrystusa w historii ludzkości. Następny temat jest Chrystus wyzwalający i przemieniający człowieka, a przez to ukazujący korzenie ludzkiej godności. I w końcu trzeci temat, który ma przybliżyć Eucharystię jako spotkanie z żywym Chrystusem, które angażuje i zobowiązuje. Obszary tematyczne zaproponowane dla treści nauczania mają

79 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 51, 57.

80 T. Panuś, *Inicjacja do sakramentu bierzmowania – gimnazjum*, w: *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*, red. K. Kantowski, Warszawa 2004, s. 57–75.

81 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 72–77.

być przedstawione w kontekście świadectwa wiary, bo taki tytuł nosi rozdział piąty, poświęcony propozycji programowej dla szkół ponadgimnazjalnych. Ma temu towarzyszyć szereg zadań, które ugruntowują chrystocentryzm. Należy zatem ukazać Chrystusa jako Tego, który przychodzi z orędziem prawdy i wolności, wzywając do nawrócenia. Dalej, uzdolnić młodzież do przyjęcia Jezusa Chrystusa jako najdoskonalszego wzorca. Pogłębiać rozumienie i przyjęcie prawdy o Jego zmartwychwstaniu i naszym wiecznym życiu z Nim.

W ofercie programowej skierowanej do osób szczególnej troski idea chrystocentryzmu jest widoczna w treściach z dziedziny formacji moralnej. Autorzy proponują tutaj rozbudowanie treści w następujących obszarach: motywy uzasadniające wybieranie dobra: droga z Jezusem, przykłady z życia Jezusa (Jezus pomagający innym, Jezus wzorem) i realizacja przykazania miłości na przykładzie postawy Jezusa⁸².

Zasada chrystocentryzmu jako idea przewodnia widoczna jest także w Programie nauczania religii. Autorzy, wierni przesłaniu Dyrektorium: „Jezus Chrystus nie tylko przekazuje słowo Boże, ale On jest Słowem Bożym. Dlatego cała katecheza mówi o relacji z Nim” (DOK 98), kierują uwagę katechizowanych na osobę i dzieło Jezusa Chrystusa. Jak to było zapowiedziane w poprzednim rozdziale, wskazują na to tytuły poszczególnych części programu, na kolejnych etapach edukacji.

Tabela 18. Tytuły programu w poszczególnych klasach⁸³:

Typ szkoły – Temat główny	Klasa	Tytuł programu
Szkoła podstawowa – „Jesteśmy dziećmi Bożymi”	I	W domu Bożym i rodzinie Jezusa
	II	Bliscy sercu Jezusa
	III	Jezusowa wspólnota serc
Szkoła podstawowa – „Wezwani przez Boga”	IV	Powołani przez Boga Ojca
	V	Umiłowani w Jezusie Chrystusie
	VI	Uświęceni w Duchu Świętym

82 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 107, 109.

83 Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 13–150.

Gimnazjum – „Wierzyć Chrystusowi”	I	Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku
	II	Jezus Chrystus zbawia
	III	Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła
Liceum profilowane – „Świadek Chrystusa”	I	Świadek Chrystusa w Kościele
	II	Świadek Chrystusa w świecie
	III	Świadek Chrystusa w rodzinie
Szkoła zawodowa – „Z Chrystusem”	I	Z Chrystusem zmieniamy świat
	II	Z Chrystusem budujemy dom

O wiele pełniejszy obraz stosowania zasady chrystocentryzmu wyłania się poprzez analizę treści poszczególnych jednostek tematycznych programu. W centrum przekazu stoi Jezus Chrystus. Jego tajemnica ukazywana jest na dwóch płaszczyznach: historycznej i teologicznej, jako Zmartwychwstałego i uwielbionego Pana, który ciągle żyje „w” i działa „przez” Kościół. Takie położenie akcentów umożliwia katechezie szkolnej głoszenie „wydarzenia” Jezusa, które nie zakończyło się z chwilą Jego śmierci, ale uobecnia się w misji Kościoła, którego członkami są adresaci programu⁸⁴. Warto przyjrzeć się szczegółowo wskazaniom programowym w kilku klasach.

We wprowadzeniu do programu klasy pierwszej autorzy kładąc akcent na sakrament chrztu, prowadzą do odkrycia w ramach katechezy przynależności do rodziny Jezusa. Przez fakt chrztu stajemy się dziećmi Bożymi i braćmi Jezusa, należymy do rodziny Bożej, którą jest Kościół⁸⁵. Kolejne działy tematyczne podają różne płaszczyzny rozumienia tej wspólnoty oraz wynikające z nich konsekwencje i zobowiązania. W klasie drugiej zgodnie z tytułem („Bliscy sercu Jezusa”) program pokazuje, w jaki sposób można osiągnąć wspólnotę serc z Jezusem. Biorąc pod uwagę sakramenty: pokuty i Eucharystii, uwrażliwia się dzieci na konieczność posiadania czystego serca. Odpowiedzią na miłość Jezusa jest miłość dziecka, które nie chce ranić serca Pana Jezusa i dlatego wyznaje

⁸⁴ Por. Z. Marek, *Program nauczania religii...*, dz. cyt., s. 48.

⁸⁵ Kilka przykładowych tematów lekcji: „Witajcie w szkole i domu Bożym”, „Rodzina Jezusa słucha słów Boga”, „Rodzina Jezusa prosi Boga za nami”, „Rodzina Jezusa chwali Boga”, „Jezus przedstawia nam swojego Ojca”, „Czekamy na przychodzącego Jezusa”, w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 13–19.

swoje winy i przyjmuje Jego Ciało jako źródło duchowej mocy⁸⁶. Program klasy piątej („Umiłowani w Jezusie Chrystusie”) ułatwia wprowadzanie uczniów w historię zbawienia, które zostało przekazane na kartach Pisma Świętego jako przymierze Boga z człowiekiem. Założeniem programu jest ukazanie, w jaki sposób Bóg przez życie, działalność i posłannictwo Jezusa Chrystusa wychodził naprzeciw ludzkim pragnieniom bycia kochanym i doznawania w życiu dobra⁸⁷. Szczególnym momentem przymierza była śmierć Jezusa na krzyżu. Zostaje ona ukazana jako najwyższy wyraz posłuszeństwa Syna wobec woli Ojca. Taka postawa jest możliwa tylko wtedy, gdy serca związane są miłością. W tym kontekście program wprowadza odbiorców w tajemnicę Eucharystii, która jako ofiara Jezusa Chrystusa jest uczcą miłości. Opowiadanie o życiu Syna Bożego, Jego posłannictwie i publicznej działalności łączy się z przeżywaniem uroczystości, świąt i okresów w roku liturgicznym. Za konkretne wezwanie płynące z Ewangelii zostaje uznane zadanie kształtowania charakteru przez młodych, których czekają zmiany związane z przeżywaniem okresu dojrzewania. Pomocą w tym mają być także duszpasterskie grupy młodzieżowe, do uczestnictwa w których uczniowie są zaproszeni⁸⁸.

Jeśli chodzi o katechezę w gimnazjum, to już we wprowadzeniu do klasy pierwszej autorzy programu zwracają uwagę na stosowanie kolejnej zasady teologicznej: zasady wierności Bogu i człowiekowi. Cały czas jednak nie zanika profil chrystocentryczny. Mając na uwadze nowy etap wiary w życiu uczniów, który związany jest z rozpoczęciem edukacji w nowej szkole oraz przygotowaniem do przyjęcia sakramentu bierzmowania, trzeba pamiętać, że „działania katechetyczne winny prowadzić katechizowanych w kierunku rozwoju i kształtowania wiary dojrzałej, świadomie wybieranej i wyznawanej”⁸⁹. Program katechetyczny zmierza zatem do tego, aby odkryć przed adresatami tajemnicę Boga, który podejmuje w Jezusie Chrystusie wysiłek uwolnienia

86 Przykłady tematów do opracowania w klasie drugiej: „Jezus zaprasza nas do siebie”, „Słuchamy słów Boga i odpowiadamy”, „Jezus pokazuje Ojca i daje siebie”, „Jezus o nas pamięta”, „Jezus przebacza nam grzechy”, „Zapraszamy Jezusa do siebie”, w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 22–29.

87 Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 53.

88 Proponowane tematy do omówienia w klasie piątej są następujące: „Pragnienie miłości i dobra w sercu człowieka”, „Jezus przyszedł”, „W Jezusie Chrystusie spotykamy wielką Miłość”, „Posłannictwo Jezusa”, „Aby życie Jezusa objawiło się w naszym ciele”, „Z Jezusem Chrystusem przeżywamy chorobę i śmierć”, „W modlitwie jesteśmy blisko Boga”, „Miłość Jezusa przewycięża wszelkie trudności”, w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 54–62.

89 Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 77.

człowieka spod ciężaru grzechów i ich skutków. Wskazuje jednocześnie na motyw, który kieruje działaniami Boga w stosunku do człowieka. To miłość, która powinna być także siłą dla człowieka, który wielkodusznie odpowiada na Boże działanie⁹⁰. W końcu przygotowuje katechizowanych na przyjęcie daru Ducha Świętego posłanego przez Jezusa Chrystusa, zapewniając tych, którzy się na Niego otworzą, o stałej asystencji Pana Boga⁹¹.

Program nauczania kładzie duży nacisk na osobistą więź katechizowanych z Jezusem Chrystusem i podkreśla wagę świadectwa wiary składanego przez chrześcijan. Zostało to wyrażone w tytułach programów na poszczególnych etapach edukacji: klasa I: „Świadek Chrystusa w Kościele”, klasa II: „Świadek Chrystusa w świecie”, klasa III: „Świadek Chrystusa w rodzinie”. Temat „świadectwa”, „świadczenia”, „bycia świadkiem” zdominował język teologii, zwłaszcza teologii przepowiadania słowa Bożego⁹². Uzasadnieniem dla stosowania tego pojęcia w programie dla licealistów jest fakt, że uczniowie pod koniec gimnazjum przyjęli sakrament bierzmowania i zostali wezwani przez Kościół do składania świadectwa. Kościół, świat i rodzina to trzy podstawowe obszary, w których oczekuje się świadectwa, zwłaszcza ludzi młodych⁹³. W klasach pierwszych katecheza młodzieżowa dotyczy zwłaszcza zagadnień związanych z właściwym rozumieniem Kościoła. Program oczyszcza świadomość uczniów z niewłaściwych ujęć dotyczących Kościoła, Pisma Świętego, modlitwy i sakramentów. Zachęca do podejmowania dyskusji z młodzieżą na „trudne tematy” Kościoła. Umacnia także życie sakramentalne, zapraszając do głębszego przeżywania Eucharystii jako spotkania z żywym Jezusem Chrystusem. W klasie drugiej Kościół zostaje ukazany jako skutek przymierza zawartego między Bogiem a ludźmi. Dar Bożego Syna uobecnia się w życiu kościelnej wspólnoty. Materiał biblijny jest pomocą w odkrywaniu działania Jezusa Chrystusa w świecie i jednocześnie zachętą do składania świadectwa

90 Andrzej Kiciński zwraca uwagę na zależność, jaka występuje pomiędzy relacjami międzyludzkimi, a tymi, które zachodzą między człowiekiem a Bogiem. Por. A. Kiciński, *Podstawa programowa Kościoła katolickiego w Polsce*, „Kwartalnik Pastorski Diecezji Siedleckiej” 1(2003) 3, s. 261.

91 Oto przykładowe wątki tematyczne w klasach gimnazjalnych, wynikające ze stosowania zasady wierności Bogu i człowiekowi oraz z zasady chrystocentryzmu: „Pytania egzystencjalne człowieka”, „Bóg zwraca się do człowieka w swoim Słowie”, „Bóg przemawia przez swego Syna Jezusa Chrystusa”, „Niezaspokojone pragnienia człowieka”, „Jezus Chrystus mówi o królestwie Bożym”, „Życie z Chrystusem zmartwychwstałym”, „Nikt nie jest samotną wyspą”, „Duch Święty uzdalnia do miłości”, „Duch Święty uzdalnia do apostołstwa”, w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 77–106.

92 Por. T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, dz. cyt., s. 413.

93 Por. P. Tomasik, „Spotkania z Bogiem” a nowy program nauczania religii, w: „Abyśmy podtrzymywali nadzieję”. *Księga jubileuszowa ku czci ks. prof. Romana Murawskiego SDB*, red. P. Tomasik, Warszawa 2005, s. 242.

we wszystkich okolicznościach życia. Materiał programowy w klasie trzeciej podejmuje najpierw problematykę powołania życiowego i konieczności rozeznawania go, a później ukazuje małżeństwo i rodzinę jako wspólnotę, w której chce także uczestniczyć Chrystus. Całość programu w tej klasie jest tak skonstruowana, że uczniowie mogą nabrać głębokiego przekonania o żywej i prawdziwej obecności Jezusa Chrystusa we wspólnocie małżeńskiej i rodzinnej. Główny rys chrystocentryczny przejawia się w tym, że fakt powołania małżeńskiego i rodzinnego jest ukazany jako dar Boży i jednocześnie zaproszenie do zawiązania wspólnoty z Synem Bożym, który chce być obecny w rodzinie jako Kościele domowym.

W podobny sposób zostały sformułowane i przedstawione zagadnienia w programie nauczania dla szkół zawodowych. Zasada chrystocentryzmu jest podstawą konstrukcji treści w poszczególnych klasach: „Z Chrystusem zmieniamy świat” (klasa I) i „Z Chrystusem budujemy dom” (klasa II). Jak zaznaczają autorzy we wprowadzeniu,

katecheza świadectwa wiary uczniów szkoły zawodowej prowadzić musi przez coraz bardziej zażyły związek z Chrystusem. W trudnym środowisku, jakim jest szkoła zawodowa, związek z Chrystusem musi być odczuwany i uświadamiany szczególnie. Związek z Chrystusem jest źródłem świadectwa danego w życiu przez jego ucznia. Katecheza i nauka religii mają pomóc młodemu chrześcijaninowi w odnajdywaniu Chrystusa w dziele przemiany świata i zakładaniu własnego domu⁹⁴.

Schemat, który uszeregowuje podejmowane działania, jest związany z rokiem liturgicznym. To przeżywane uroczystości, święta i okresy liturgiczne mają związać ucznia z tajemnicą Jezusa Chrystusa. Owa wewnętrzna łączność z Bogiem jest warunkiem zawartego w tytule „zmieniania świata z Chrystusem”. To także warunek stworzenia małżeńskiej i rodzinnej wspólnoty, w której jak w domu ludzie nie tylko mieszkają, ale żyją razem w miłości i zgodzie.

Zachęta do składania świadectwa jako zewnętrznego wyrazu przeżywania aby była obecna w Kościele od początku katechizacji. Ten przejaw chrystocentryzmu ma swoje uzasadnienie w nauczaniu papieży. Paweł VI w encyklice *Evangelii nuntiandii* stwierdził, że „człowiek współczesny chętniej słucha świadków niż nauczycieli, a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (EN 41). Myśl ta była kontynuowana przez Jana Pawła II. Stwierdził on w encyklice *Redemptoris missio*, że: „człowiek współczesny bardziej wierzy świadkom aniżeli

⁹⁴ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 141.

nauczycielom, bardziej doświadczeniu aniżeli doktrynie, bardziej życiu i faktom aniżeli teorii. Świadcstwo życia chrześcijańskiego jest pierwszą i niezastąpioną formą misji” (RM 42). Podstawą tego świadectwa jest osobista więź świadka z Jezusem Chrystusem, o którym się świadczy. Program nauczania religii, opracowany przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, zawiera w sobie dobry materiał treściowy, który pomaga wybudować duchowy fundament wiary, jakim jest owa więź z Jezusem Chrystusem. Idea chrystocentryzmu to jedno z najważniejszych przesłań Programu nauczania. Jedno z przesłań, ale nie jedyne, czego dowodem są poniższe opracowania.

5.4.2. Uczeń podmiotem nauczania

Oba omawiane dokumenty w centrum nauczania stawiają osobę i nauczanie Jezusa Chrystusa. Natomiast głównym podmiotem nauczania pozostaje człowiek – uczeń. Zarówno Podstawa programowa jak i Program nauczania wyraźnie podkreślają ten fakt: uczeń jest podmiotem działania katechetycznego. To antropologiczne podejście w programach katechetycznych jest wynikiem nauczania Kościoła, a także owocem prac środowisk katechetycznych. Rzymskie Dyrektorium przypomina w tej kwestii głos autorów Ogólnej instrukcji katechetycznej z 1971 roku:

ponieważ Objawienie jest ponadto źródłem światła dla osoby ludzkiej, katecheza nie tylko przypomina wspaniałe dzieła Boże dokonane w przeszłości, ale – w świetle samego Objawienia – interpretuje znaki czasów i obecne życie mężczyzn i kobiet, skoro w nich realizuje się zamysł Boży dla zbawienia świata⁹⁵.

Autorzy Programu nauczania doceniając wcześniejsze doświadczenia katechetyczne i linię przewodnią dotychczasowych polskich programów katechetycznych, jakimi były doktryna i przepowiadanie, chcieli zwrócić uwagę na antropologiczny charakter katechezy⁹⁶. Także założenia reformy oświatowej wskazywały ucznia jako podmiot wszelkich działań edukacyjnych. Uwzględnianie potrzeb rozwojowych uczniów stało się punktem wyjścia zarówno dla Podstawy programowej, jak i Programu nauczania⁹⁷. Takie podejście do procesu

⁹⁵ DOK 39.

⁹⁶ Por. J. Szpet, *U progu reformy szkolnej – nowy program nauki religii*, w: *W poszukiwaniu kształtu katechezy. Księga pamiątkowa ku czci księdza Profesora Edwarda Lazarowicza*, red. B. Klaus, Tarnów 2000, s. 65.

⁹⁷ „Program klasy I uwzględniając charakterystyczne cechy rozwoju psychofizycznego i społeczno-religijnego pierwszoklasistów wprowadza katechizowanych w świat ludzko-boskich wartości,

edukacyjnego w centrum stawia ucznia, a nie przedmiot. Zapewnia w ten sposób harmonijny rozwój wychowanków oraz integralny rozwój osoby⁹⁸.

Podstawa programowa we wprowadzeniach do wszystkich etapów edukacyjnych, począwszy od wieku przedszkolnego, skończywszy na młodzieży ponadgimnazjalnej, zawiera charakterystykę odbiorców prezentowanych treści. Przejawem antropologicznego charakteru dokumentu jest propozycja programowa dla osób szczególnej troski. Autorzy dokonali analizy upośledzeń umysłowych, dzieląc je na stopnie: lekki, umiarkowany i znaczny oraz głęboki. Wskazano także możliwości rozwojowe osób z niedomaganiem słuchu, osób niewidzących oraz niepełnosprawnych intelektualnie⁹⁹. Podmiotowe podejście wyraża się nie tylko w opisie deficytów rozwojowych dzieci i młodzieży z upośledzeniami, ale także zaznaczeniu ich zwiększonej wrażliwości emocjonalnej, co może być pomocne w głębszym przeżywaniu doświadczenia religijnego. Autorzy opracowania z niezwykłą delikatnością charakteryzują poszczególne typy zachowań oraz sposoby pracy z uczniami. Z wielkim szacunkiem podchodzą także do katechetów i ich pracy:

Katecheza osób głęboko upośledzonych umysłowo jest wielkim wyzwaniem dla katechety. Niejednokrotnie musi on najpierw przełamać mur wątpliwości ze strony personelu medycznego, rodziny czy opiekunów. Znalezienie odpowiedniej metody przekazu treści katechetycznych również stanowi wielki problem. Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej oraz znajomość metod komunikacji pozawerbalnej będzie tu nieodzowna. Niekiedy jednak mimo najlepszego przygotowania, doboru najlepszych metod i silnej więzi emocjonalnej w relacji nauczyciel – uczeń efekty wieloletniej pracy wydają się nikłe. Stąd chyba największą cechą katechety pracującego z osobą upośledzoną w stopniu głębokim powinna być cierpliwość i umiejętność pokornego trwania w świadczeniu o Bożej Miłości. Resztę czyni Duch Święty...¹⁰⁰.

jakie są ich udziałem od chwili chrztu świętego”, Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, dz. cyt., s. 13.

98 Por. A. Kiciński, *Wychowanie dzieci w klasach zintegrowanych*, w: *Wychowanie dzieci w młodszych wiekach szkolnych. Wychowanie ogólne*, cz. I, red. J. Stala, Tarnów 2006, s. 187–225. Autor analizując rozwój dzieci w wieku 7–9 lat, wymienia: rozwój fizyczny i motoryczny, procesów poznawczych, rozumowania moralnego; kształtowanie się sfery działania, wpływ grupy na socjalizację, rozwój osobowości.

99 Por. A. Kiciński, *Katecheza grup szczególnej troski*, „Roczniki Teologiczne” 50 (2003) 6, s. 121–137, oraz: A. Kiciński, *Wychowanie dzieci w klasach zintegrowanych*, „Kwartalnik Pastorski Diecezji Siedleckiej” 4 (2006) 4, s. 361–386. Por. A. Kiciński, *Ewangelizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, w: *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, red. P. Mąkosa, Lublin 2010, s. 219–226.

100 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 101.

Podmiotowe podejście zauważalne jest także w rozdziale *Współpraca środowisk* dotyczącym katechezy osób szczególnej troski w kontekście pracy z rodzinami uczniów i środowiskiem parafialnym. Autorzy z dużym wyczuwaniem najpierw charakteryzują rodzinne środowisko upośledzonych uczniów, a potem wskazują na konkretne sposoby nawiązania współpracy, tak aby rodzina i parafia skutecznie służyły pomocą w religijnym rozwoju dzieci i młodzieży. Takie ułożenie procesu wiary w optyce ludzkiego doświadczenia prowadzi do postrzegania ucznia jako człowieka nieustannie rozwijającego się, który potrzebuje pomocy w rozwiązywaniu ludzkich problemów, w tym także tych, które wypływają z sytuacji środowiskowych.

Idea postawienia ucznia w centrum nauczania przesuwając akcent ze zdobywania wiedzy na osobiste doświadczenie i zaangażowanie wychowanka. Program nauczania nie jest przeładowany treścią, ale zakłada integrację wiedzy ucznia z praktyką życia. Podstawowe prawdy religijne i moralne zostały tak przedstawione, aby „zmuszały” ucznia do dawania odpowiedzi na zobowiązujące propozycje ze strony Boga. Bowiem

sercem katechezy jest bezpośrednia propozycja Chrystusa skierowana do młodzieńca z Ewangelii, propozycja skierowana do wszystkich młodych na miarę młodych, wraz z uważnym zrozumieniem ich problemów. Pojawiają się oni w Ewangelii jako bezpośredni rozmówcy Chrystusa, który objawia im ich „szczególne bogactwo”, a zarazem wskazuje program wzrostu osobistego i wspólnotowego o decydującym znaczeniu dla losów społeczeństwa i Kościoła¹⁰¹.

Autorzy programu zachęcają to tego, aby odkryć związek, jaki zachodzi pomiędzy Objawieniem a życiem i doświadczeniem ludzkim. Układ i prezentacja treści ma pomóc odkryć Boga obecnego w ludzkim życiu, dostrzec Objawienie jako światło dla rozumienia sensu ludzkiego życia oraz działania w świecie¹⁰². Temu też ma służyć korelacja treści katechezy z innymi przedmiotami szkolnymi czy ścieżkami edukacyjnymi. Uczeń jest w centrum nauczania nie tylko religii, ale także i innych przedmiotów. Dlatego też ważne jest takie podprowadzanie wychowanka, aby ułatwić mu łączenie treści programowych ze wszystkich przedmiotów.

Owa integralność całego procesu katechetycznego oraz dialog na płaszczyźnie korelacji stanowią kolejne główne idee Podstawy programowej i Programu nauczania.

101 DOK 183.

102 Por. CTr 29, 39.

5.4.3. Integralność procesu katechetycznego

Dokumenty Kościoła, które akcentują potrzebę integralności w obszarze katechezy, zwracały uwagę głównie na treść nauczania¹⁰³. Analizowane dokumenty programowe idą dalej. Do zwiększenia skuteczności przekazu niezbędna jest integralność całego procesu katechetycznego. Biorąc pod uwagę zadania katechezy¹⁰⁴ oraz normy i kryteria przedstawiania orędzia ewangelicznego, uwzględniając podstawowe źródła katechezy¹⁰⁵, zarówno Podstawa programowa, jak i Program nauczania zakładają integralność nauczania, wtajemniczenia i wychowania.

W omawianych dokumentach orientacja antropologiczna powiązana jest mocno ze Słowem Bożym, które stanowi źródło i normę życia wiary¹⁰⁶. Element biblijny nie sprowadza się tylko do roli argumentu czy *egzemplum*. Pełni funkcję źródłową i normatywną, chroniąc przez to katechezę przed zlaicyzowaniem. Program pragnie pomóc uczniom w zrozumieniu i przeżyciu tajemnicy Kościoła. Rozumienie dziejów Kościoła jako realizacji odwiecznych planów Boga oraz odnalezienie swojego konkretnego miejsca w tym planie i zadań, jakie są do spełnienia (także w relacji do innych wyznań i religii), to kluczowe idee programu. Autorzy w zależności od etapu edukacji umiejętnie kształtują u adresatów katechezy świadomość przynależności i wtajemniczenia w życie wspólnoty Kościoła oraz zaangażowanie w misję Chrystusa. Cele katechetyczne przedstawione w omawianych dokumentach podkreślają rolę parafii, diecezji i Kościoła powszechnego jako tych wspólnot, które są realnym urzeczywistnieniem wspólnoty Ludu Bożego. Na etapie szkoły podstawowej wyznaczono m.in. takie cele kształcenia: „1. Kształtowanie świadomości dziecięstwa Bożego rozpoczętego na chrzcie świętym; [...] 16. Kształtowanie świadomości przynależności do społeczności Kościoła; 17. Poglębianie związku swojego życia z życiem Kościoła i odnajdywanie swojego miejsca w nim”¹⁰⁷. Kontynuacją tych idei są zadania nauki religii na etapie gimnazjum:

103 Por. DOK 111–113.

104 Takie jak: pogłębianie wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego, wprowadzenie do misji, por. DOK 85–86.

105 Czyli Święta Tradycja i Pismo Święte, por. DOK 94–95.

106 Szersza refleksja na temat kierunku integralnego w katechezie (ks. Mieczysław Majewski) w kontekście antropologii (Peter Schoonenberg, Edward Schillebeeckx) i egzystencjalizmu (Anna Zellma) znajduje się w II rozdziale niniejszej rozprawy.

107 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 27–28.

3. Pogłębić przeżywanie roku liturgicznego. Przedstawić sakramenty jako znaki działania Boga w życiu Kościoła i chrześcijanina; [...] 7. Przedstawić historię Kościoła jako pielgrzymkę ludzi wierzących w Chrystusa; ukazać blaski i cienie historii Kościoła w ramach czasowych kursu historii powszechnej [...]; ukazać rolę Kościoła w życiu narodu polskiego; [...] 8. Ukazać rzeczywistość Kościoła partykularnego; 9. Ukazać kręgi przynależności do Kościoła ...¹⁰⁸.

Na etapie szkoły ponadgimnazjalnej treści nauczania pokazują małżeństwo i rodzinę jako uobecnienie działania Bożego w świecie:

32. Wspólnota rodzinna – spotkanie mężczyzny i kobiety, świadczenie miłości w rodzinie, Kościół domowy (wartość małżeństwa, ojcostwo i macierzyństwo, wychowanie dzieci, adopcja, zagrożenia życia w rodzinie, konflikty). 33. Wydarzenia z życia Kościoła ukazujące go jako wspólnotę realizującą zasadę miłości (troska o cierpiących, niepełnosprawnych, „Caritas”)¹⁰⁹.

Z ukazywaniem rzeczywistości Kościoła jako miejsca obecności i działania Bożego w świecie łączy się integralnie w dokumentach programowych wychowanie liturgiczne. Program katechezy wprowadza w tajemnice historii zbawienia i tajemnice Osoby Jezusa Chrystusa, ukazując paschalny, chrystologiczny i trynitarny wymiar liturgii. Uczeń, odpowiednio do etapu edukacji, zostaje wprowadzany w tajemnice obecności Boga w konkretnych sakramentach. W szkole podstawowej spotyka się z przebaczącą miłością Boga Ojca w sakramencie pokuty i pojednania oraz z towarzyszącą obecnością Jezusa Chrystusa w sakramencie Eucharystii. Na etapie gimnazjum doświadcza działania Ducha Świętego w sakramencie bierzmowania. W klasach ponadgimnazjalnych przygotowuje się do podjęcia odpowiedzialności za obecność Boga we wspólnocie małżeńskiej i rodzinnej.

Troska o integralność wyraża się także poprzez katechezę wprowadzającą w polską obrzędowość religijną, tajemnicę świąt oraz zwyczaje religijne związane z okresami roku liturgicznego. W tym temacie zwłaszcza katecheza zintegrowana w szkole podstawowej nie ogranicza się tylko do roli informacyjnej. Stanowi bowiem szkielet konstrukcyjny programu. Na późniejszych etapach edukacyjnych wyraża się poprzez rozkład treści i kształtowanych

108 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 56.

109 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 77.

umiejętności i postaw ucznia. Wyraźnie akcentowana jest zasada mówiąca o tym, że poznanie musi być wzajemnie powiązane z wtajemniczeniem, przygotowaniem do spotkania z Chrystusem obecnym w wydarzeniach zbawczych, przypominanych w liturgii świąt i uroczystości religijnych.

Ważnym rysem omawianych dokumentów jest ewangelizacyjny charakter prezentowanych zagadnień programowych. Nauczanie religii w szkole nie sprowadza się jedynie do przekazu informacji. Program umiejscawia normy i zasady wypływające z wiary w kontekście życia ludzkiego i pełnienia woli Boga. Prezentacja postaw moralnych nie ogranicza się jedynie do informacji na ich temat lub ich szczegółowego wyliczenia. Wprowadza ucznia w relację z głównym Autorem zasad moralnych – Bogiem. Program, podsuwając w ten sposób motywację zachowań, wychowuje adresatów do wolności. W początkowych klasach etapu integracyjnego dokonuje się to poprzez prezentację i naśladownictwo postaw właściwych, a w starszych klasach akcentuje się identyfikację odbiorcy z wartościami zawartymi w komunikatach. Wzorce stają się wezwaniem. Ewangelizacyjny charakter programu podkreśla dodatkowo argumentowanie dokonywanych wyborów i świadectwo. Jak zdradza jeden z autorów programu, chodzi o takie prowadzenie, „by uczeń aktywnie odkrywał wartości i motywy ich wyboru, znaczenie ich dla człowieka i społeczeństwa. Przekazywanej wiedzy musi towarzyszyć rozbudzanie motywacji uznania wartości, przyłgnięcia do niej, internalizacji oraz działania i ćwiczenia”¹¹⁰.

Dokonana reforma edukacji zakładała zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności i wychowaniem, a także wskazywała na całościowy charakter wychowania i kształcenia. W omawianych dokumentach przyjęto spiralny układ, który miał za zadanie zintegrowanie różnych etapów drogi wiary. W ten sposób katecheza okresu wcześniejszego znalazła swoją kontynuację w późniejszych fazach wtajemniczenia chrześcijańskiego.

Omawiana idea integralności całego procesu katechetycznego nie tylko obejmuje wskazane do tej pory obszary nauczania, wtajemniczenia i wychowania, ale także dotyczy zintegrowania treści, form i metod nauczania. Podstawowym źródłem katechezy jest Słowo Boże, które zawiera się w Tradycji i Piśmie Świętym. Zadaniem katechezy jest takie przekazanie prawd zawartych we wspomnianych źródłach, aby uczeń mógł samodzielnie z nich korzystać i dalej dzielić się kerygmatem, który mu został ukazany. Obok wspomnianych podstawowych źródeł należy wspomnieć o licznych tekstach pozabiblijnych

110 J. Szpet, *U progu reformy szkolnej – nowy program nauki religii*, dz. cyt., s. 69.

i literackich, które również są cennym materiałem treściowym dla katechezy szkolnej.

Aby wskazane wyżej źródła treściowe mogły być właściwie przyswojone, muszą być przekazane w odpowiedniej formie. Integracja na tym etapie decyduje w znacznej mierze o skuteczności całego procesu katechetycznego. Zarówno Podstawa programowa, jak i Program nauczania aplikują treści poprzez formy odpowiednio dobrane do etapu edukacyjnego ucznia. U młodszych odbiorców wykorzystuje się bardziej aktywność własną, aby poprzez żywy udział i osobisty wysiłek dziecko przyswoiło sobie przygotowane treści. Stopniowo treści i forma zostają rozbudowane, tak aby młodzi odbiorcy komunikatów katechetycznych sami stali się ich nadawcami. W ten sposób uczniowie stają w samym centrum dzieła ewangelizacji, będąc ich aktywnymi podmiotami.

W powyższych działaniach ważne są czynniki: poznawczy, uczuciowo-motywacyjny, działaniowo-nawykowy, które wymagają zastosowania wielu metod aktywizujących. Ich wykorzystanie wpływa pozytywnie na przekaz treści katechetycznych. Autorzy dokumentów zalecają ograniczenie stosowania metod podających na rzecz metod problemowych i poszukujących. Ma to swoje uzasadnienie zwłaszcza w łączeniu doświadczenia życiowego z wiarą. Wprowadzenie w liturgię i modlitwę dokonuje się skutecznie przy wykorzystaniu metod medytacyjnych i liturgicznych.

Rola nauczyciela religii polega na odpowiednim zintegrowaniu dwu płaszczyzn: treści, form i metod katechetycznych z nauczaniem, wtajemniczeniem i wychowaniem. Konstrukcja omawianych dokumentów bardzo to ułatwia. Integralność całego procesu katechetycznego należy do głównych idei Podstawy programowej oraz Programu nauczania.

5.4.4. Dialog w korelacji

Integralność, a zarazem akomodacja procesu katechetycznego, zwłaszcza w obszarze podstawowych funkcji katechezy (kształcenie – wtajemniczenie – wychowanie), jest uwarunkowana bliską współpracą pomiędzy środowiskiem katechetycznym a innymi zespołami przedmiotowymi w szkole. Dyrektorium ogólne o katechizacji wzywa odpowiedzialnych za tworzenie programów nauczania religii

do przeniknięcia na obszar kultury oraz wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy. Jako oryginalna forma posługi słowa nauczanie religii w szkole uobecnia Ewangelię w systematycznym i krytycznym osobistym procesie przyswojenia

kultury. [...] Nauczanie religii w szkole przekazuje dynamiczny zaczyn Ewangelii oraz stara się „nawiązać do pozostałych dziedzin i wykształcenia, w tym mianowicie celu, by Ewangelia docierała do umysłów uczniów właśnie na samym terenie ich nauki i by cała ich kultura została zharmonizowana w blaskach światła wiary”¹¹¹.

Podstawa programowa i Program nauczania realizują to pragnienie Kościoła poprzez jasno określoną ideę dialogu w korelacji ze ścieżkami edukacyjnymi i innymi przedmiotami szkolnymi, harmonizując działania szkoły ze środowiskiem rodzinnym uczniów i parafią. Mimo iż nauka religii w szkole nie jest bezpośrednio zależna od bloków przedmiotowych lub ścieżek edukacyjnych, nie pozostaje na uboczu. Spełnia oczekiwania na drodze dialogu i współpracy¹¹².

Uwzględniając przyjętą filozofię kształcenia na poszczególnych etapach oraz szerokie spektrum oczekiwań uczniów nauki religii, ów dialog prowadzony jest na trzy sposoby: poprzez integrację, korelację i krytyczne odniesienie¹¹³. Praktycznym znakiem otwartości na współpracę jest dział „Korelacja z innymi przedmiotami szkolnymi i ścieżkami przedmiotowymi” zawarty w Podstawie programowej oraz Programie nauczania. Jak zauważają autorzy omawianego dokumentu,

korelacja międzyprzedmiotowa ma uwzględniać te treści przedmiotów nauczania, które są interesujące z punktu widzenia celów katechetycznych (edukacyjnych) nauki religii. [...] Jednocześnie należy pamiętać, że korelacja nauki religii z programami pozostałych przedmiotów oznacza, w zależności od konkretnego kontekstu szkolnego, nie tylko podejmowanie funkcji integrującej, ale niekiedy uzupełniającej lub polemicznej¹¹⁴.

Stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej posiada podwójny pozytywny wymiar: dydaktyczny i wychowawczy. Ten pierwszy realizuje się poprzez łatwiejsze przyswajanie przedstawianych treści, które są omawiane pod różnym kątem na płaszczyznach kilku przedmiotów. Drugi, wychowawczy, uczy szacunku dla prawdy i ukazuje ją jako wartość nadrzędną, ponadprzedmiotową.

Korelacja nauczania religii z treściami przedmiotów szkolnych zaproponowana w omawianych dokumentach początkowo może wydawać się dość łatwym zabiegiem. Zważywszy jednak na fakt, iż w warunkach szkolnych

111 DOK 73.

112 Por. A. Kiciński, *Korelacja w katechezie*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Opole 2004, s. 261–264.

113 Por. J. Szpet, *U progu reformy szkolnej – nowy program nauki religii*, dz. cyt., s. 71.

114 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 12.

zazwyczaj korelują ze sobą konkretne programy i podręczniki – a jest ich wiele zarówno do nauczania religii, jak i innych przedmiotów – zadanie to nabiera poważnego charakteru. Bardziej właściwe jest rozważenie treści korelacji w sposób ogólniejszy, to znaczy poszukiwanie miejsc spotkania nauczania religii z innymi formami edukacji szkolnej¹¹⁵.

Natomiast korelacja nauczania religii z wychowawczymi działaniami szkoły sprowadza się do dwóch kwestii: kształtowania postaw, zwłaszcza w obszarze współzależności¹¹⁶ nauczania religii z historią oraz edukacją obywatelską i rodzinną oraz korelacją nauczania religii ze ścieżkami edukacyjnymi. Pierwsza z nich, kształtowanie postaw, dotyka takich zagadnień, jak: wychowanie do wolności, służba prawdzie, zdolność do miłości (drugiego człowieka, rodziny, ziemi, ojczyzny), wychowanie patriotyczne, tolerancja, europejskość, stosunek do wartości moralnych związanych z życiem społecznym, gospodarczym i rodzinnym. Druga, korelacja nauczania religii ze ścieżkami edukacyjnymi, ma charakter dużo głębszy niż poprzednie formy integracji. Zdaniem Piotra Tomasika dzieje się tak dlatego, że „ścieżki edukacyjne stanowią [...] swego rodzaju centra korelacji różnych dyscyplin wiedzy, wprowadzając do edukacji szkolnej elementy modelu nauczania interdyscyplinarnego”¹¹⁷. Korelacja ze ścieżkami edukacyjnymi wskazuje, w jaki sposób nauczanie religii wypełnia założenia programowe danej ścieżki, zapisane w Podstawie programowej kształcenia ogólnego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dokonuje się to w następujących obszarach: edukacji czytelniczej i medialnej, ekologicznej, europejskiej, filozoficznej, prozdrowotnej i regionalnej¹¹⁸.

115 Szczegółowe opracowanie zagadnienia korelacji nauczania religii z treściami przedmiotów szkolnych w następujących obszarach: język polski i przedmioty związane z uczestnictwem w kulturze, historia, edukacja obywatelska i rodzinna, biologia, geografia i języki obce, znajduje się w: P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, dz. cyt., s. 265–328.

116 Korelację jako współzależność rozumiał Paul Tillich, który wprowadził pojęcie korelacji przy okazji rozważań nad związkiem pomiędzy wiarą a kulturą. Jego zdaniem korelacja jest współzależnością między objawieniem a doświadczeniem człowieka: „objawienie jest przede wszystkim doświadczeniem zagarnięcia ducha ludzkiego przez troskę ostateczną, powołującym do istnienia pewną wspólnotę, w obrębie której troska owa wyraża się w symbolach działania, wyobraźni i myśli. Ilekroć doświadczenie takie staje się faktem, następuje odnowa wiary i rozumu”. P. Tillich, *Dynamika wiary*, Poznań 1987, s. 90.

117 P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, dz. cyt., s. 347.

118 Założenia programowe korelacji nauczania religii oraz perspektywy nauczania religii w ramach wyszczególnionych obszarów edukacyjnych zostały omówione w: P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, dz. cyt., s. 347–392.

Idea korelacji nauczania religii z treściami przedmiotów szkolnych oraz wychowawczymi działaniami szkoły, zawarta w omawianych dokumentach, została dopełniona propozycją współpracy takich środowisk katechetycznych, jak rodzina i parafia. Jak zauważył Tadeusz Panuś,

powrót z nauką religii do szkół oznaczał przesunięcie 70 proc. sił Kościoła do pracy poza parafią. Po powrocie nauki religii do polskiej szkoły katecheza dzieci i młodzieży przybrała głównie postać nauczania religii w szkole. Nie wyczerpuje to w pełni zadań stawianych przed katechezą. Dlatego gdy religia powróciła do szkół, zaczęto szukać sposobów powiązania nauczania religii w szkole z rodziną i parafią¹¹⁹.

W nauce religii w szkole mogą brać udział wierzący i niewierzący, jednak sakramenty są przewidziane tylko dla tych, którzy uwierzą. Z pastoralnego punktu widzenia najlepszym miejscem ich przyjęcia jest rodzinna parafia. Dlatego też przyjęto zasadę: nauczanie religii w szkole, sakramenty w parafii. Na wszystkich etapach edukacji w Podstawie programowej zostały określone szczegółowe wskazania dotyczące współpracy pomiędzy tymi środowiskami.

Idea dialogu w korelacji przedstawiona na trzech płaszczyznach należy do głównych przesłań Podstawy programowej i Programu nauczania. Oba te dokumenty charakteryzują się chrystocentrycznym nastawieniem. Jasno wskazują, że podmiotem kształcenia jest konkretny uczeń, którego potrzeby i możliwości muszą nie tylko być zauważane, ale też brane pod uwagę w całym procesie kształcenia katechetycznego. Integralność tego procesu zarówno co do treści, form i metod katechetycznych, jak i nauczania, wtajemniczenia oraz wychowania posiada decydujące znaczenie dla jakości i efektów nauczania.

Nacisk na jakość i efekty całego systemu kształcenia mocno dominuje w kolejnych dwóch dokumentach, których główne idee zostaną teraz przybliżone.

119 T. Panuś, *Perspektywy katechizacji szkolnej w polskiej rzeczywistości*, „Analecta Cracoviensia” t. XXXIII (2001), s. 7.

5.5. Główne idee zawarte w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 marca 2010 roku i Programie nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 9 marca 2010 roku

Określone na nowo treści kształcenia oraz zmiana definicji zakresu wiedzy i umiejętności ucznia doprowadziły do powstania nowych dokumentów programowego nauczania religii w szkole. Tego swoistego *novum* było znacznie więcej: nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych oraz nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej to jedne z głównych idei omawianych dokumentów. Zaprezentowane idee nabierają szczególnego znaczenia zwłaszcza w kulturowym kontekście doby ponowoczesności¹²⁰.

5.5.1. Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych

Nowa Podstawa programowa kształcenia ogólnego¹²¹ wprowadziła zmiany związane z nową jakością celów i treści nauczania. Wskutek tego miarą kompetencji metodyczno-dydaktycznych nauczycieli religii stała się m.in. jakość planowania dydaktycznego zarówno całego procesu nauczania religii, jak i poszczególnych lekcji. W konsekwencji do zapisów wyżej wspomnianego dokumentu musiały zostać wprowadzone zmiany także w omawianych dokumentach kościelnych w tym zakresie.

Aby zrozumieć ideę nowej jakości planowania wymagań edukacyjnych, która wyłania się z PPK 2010 i PNR 2010, należy określić zakres znaczeniowy takich pojęć, jak „planowanie dydaktyczne” i „wymagania edukacyjne”.

120 Por. J. Stala, *Katecheza w dobie ponowoczesności – „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” z 2010 roku*, art. cyt., s. 155–164.

121 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół i obowiązujące do niego załączniki, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17; załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. –zał. nr 1: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 12, zał. nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17.

Współczesna dydaktyka ogólna, jak i katechetyka traktują planowanie dydaktyczne jako jedno z najważniejszych i podstawowych elementów warsztatu pracy nauczyciela religii. Polega ono na

sporządzaniu planu lekcji religii i innych form zajęć katechetycznych w szkole i obejmuje szereg czynności dydaktyczno-wychowawczych, ukierunkowanych na opracowanie odmiennych jakościowo planów pracy nauczyciela religii w szkole, które wiążą się z różnymi okresami planistycznymi (rocznym, semestralnym, do określonej klasy i tematu) oraz mają na celu poprawę i udoskonalenie efektów kształcenia¹²².

W planowaniu dydaktycznym rozróżnia się 1. ze względu na czas, jaki został uwzględniony w danym planie dydaktycznym: planowanie roczne, okresowe, planowanie pojedynczych lekcji lub jednostek metodycznych; 2. ze względu na cel i obszar planowania: planowanie kierunkowe, wynikowe i metodyczne. W praktyce katechetycznej najistotniejsze i zarazem najbardziej twórcze jest planowanie metodyczne, polegające na przełożeniu celów i treści katechetycznych na konkretne sytuacje dydaktyczne, które mają miejsce w toku lekcji religii.

Natomiast termin „wymagania edukacyjne”¹²³ jest związany z wyznaczonymi w podstawie programowej i w programach nauczania religii osiągnięciami ucznia, rozpisanymi na wiedzę i umiejętności, czyli z wymaganiami programowymi. Jednak wymagania edukacyjne nie mogą być utożsamiane z osiągnięciami planowanymi w podstawie programowej czy w programach nauczania. Jak zauważa Klemens Stróżyński,

122 A. Zellma, *Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii – szanse i bariery. Analizy w świetle znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, art. cyt., s. 7. Więcej na ten temat: A. Zellma, *Planowanie dydaktyczne w szkolnym nauczaniu religii*, w: *Dydaktyka katechezy*, cz. 2, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 15–106.

123 Termin ten pojawia się m.in. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. z 2007 r., nr 83, poz. 562. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. z 2007 r., nr 130, poz. 906 i 907. Także Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski określa zasady oceniania z religii rzymskokatolickiej w szkołach, posługując się terminem: „wymagania edukacyjne”. Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Zasady oceniania osiągnięć edukacyjnych z religii rzymskokatolickiej w szkołach*, KWEP-C- 464/08, <http://www.katecheza.episkopat.pl/index.php/menu/nauczanie-religii-w-szkole/dokumenty-koscielne/33-zasady-oceniania-osiagniec-edukacyjnych-z-religii-rzymskokatolickiej-w-szkolach> (dostęp: 19.10.2015).

zawierają one bowiem zapis oczekiwanych i hierarchicznie uporządkowanych przez nauczyciela religii – zgodnie z podstawą programową oraz z programem nauczania religii i stosownie do uwarunkowań danej szkoły – wyrazów określających rodzaj oraz stopień opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności, które podlegają sprawdzeniu i ocenie w danej klasie i na danym etapie edukacji religijnej¹²⁴.

Nie wchodząc w szczegółowe analizy, trzeba stwierdzić, że wymagania edukacyjne w nauczaniu religii określają zmiany w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów, które są opisywane z punktu widzenia katechety. Ponieważ uszczegóławiają treści nauczania, często określa się je mianem „wymagań szczegółowych”. W dokumentach programowych nauczania religii opisuje się je jako spodziewane i mierzalne osiągnięcia uczniów, określając przy tym rodzaj i stopień opanowania wiadomości i umiejętności.

W PPK 2010 dokonano dwóch utożsamień. Jedno „cele katechetyczne” określa jako „wymagania ogólne”. Drugie przypisuje „treści nauczania” – „wymaganiom szczegółowym”. Ma to bezpośredni wpływ na jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii. Powiedzmy najpierw o niebezpieczeństwach z tym związanych. Konsekwencją takich utożsamień jest posługiwanie się przez autorów PPK 2010 – w miejsce celów ogólnych – formami typowymi dla nieoperacyjnych celów szczegółowych. Pozornie wyglądające ukonkretnienia treści, upodmiotowienia i zwracanie uwagi na aktywność ucznia nie są w stanie zrównoważyć wysokiego poziomu wieloznaczności i możliwości różnych interpretacji. Autorzy PPK 2010 formułując cele katechetyczne – wymagania ogólne – używają pojęć o szerokim zakresie znaczeniowym: „dziecko doświadcza...”, „dziecko rozwija uzdolnienia...”, „dziecko poznaje...”, „dziecko buduje...”, „uczeń pogłębia świadomość...”, „uczeń rozwija sprawność...”, „uczeń rozwija umiejętność...”, „uczeń prezentuje refleksyjną postawę...”, „uczeń nabywa podstawową wiedzę...”, „uczeń odkrywa...”¹²⁵ itp. Należy także zauważyć, że autorzy PPK 2010 w tych miejscach, w których podają wymagania ogólne, często używają terminów typowych dla celów operacyjnych określających czynności ucznia i treści. Może to sugerować próbę określenia wymagań szczegółowych. Przykładem mogą być następujące zapisy: „uczeń stawia pytania dotyczące zjawisk zachodzących w jego najbliższym otoczeniu oraz w społeczności świeckiej i kościelnej...”, „uczeń zadaje pytania, «dlaczego

124 K. Stróżyński, *Wymagania edukacyjne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 521–522.

125 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 17, 28, 39, 51–52, 72–73.

jest tak, jak jest, i czy mogłoby być inaczej»...”, „uczeń w oparciu o posiadaną wiedzę wypracowuje względnie stałe zachowania...”, „uczeń potrafi rozpoznać teksty biblijne i religijne...”, „uczeń interpretuje egzystencjalnie wiedzę religijną, którą zdobył, posługując się cytatami biblijnymi...”¹²⁶. Z tym wiąże się kolejne niebezpieczeństwo. Zaciera się różnica pomiędzy celami, które są określane jako zadania nauczyciela i wskazują na wynikające z nich wymagania ogólne, a wymaganiami szczegółowymi. Te ostatnie zapisuje się w postaci obserwowalnych, mierzalnych zachowań i wskaźników.

Wspomniane utożsamienia obecne w PPK 2010 posiadają też swoje zalety. Poprawnie skonstruowane szczegółowe wymagania edukacyjne wskazują, w jaki sposób (i w jakich warunkach) uczeń będzie udowadniał, że posiadał już wiadomości lub umiejętności, które dają się zaobserwować. Zatem autorzy szczegółowych wymagań edukacyjnych mają tak konstruować opisy czynności uczniów, aby sprawdzenie ich i ocena stały się możliwe w warunkach szkolnych. Jak zauważa Anna Zellma,

ustalając wymagania edukacyjne w danej jednostce tematycznej i w planie dydaktycznym, katecheta powinien dokonać ostatecznej selekcji treści nauczania religii [...] rozsądnie zapisując je – tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym – oraz przyjmując pełną odpowiedzialność za wspieranie uczniów w pozyskiwaniu wiedzy i umiejętności, niezbędnych do wypełnienia zaplanowanych wymagań edukacyjnych. Chodzi tu o urealnienie i skorygowanie wymagań ogólnych i szczegółowych, zapisanych w Podstawie programowej katechezy, tak aby były one przystępne, dostosowane do możliwości intelektualnych oraz poziomu rozwoju emocjonalnego, społecznego i duchowego konkretnej grupy uczniów¹²⁷.

Dzięki precyzyjnemu określeniu wymagań edukacyjnych, pokazujących wiadomości i umiejętności katechizowanych poprzez wskazanie na czynności, sposoby i warunki wykonywania określonych działań, można sprawdzić wiedzę i umiejętności uczniów, oceniając, w jakim stopniu zostały osiągnięte założenia programowe. Wiąże się to z przejrzystym określeniem wiadomości i umiejętności uczniów na poziomie opracowywania wymagań ogólnych, co ułatwia poniższa tabela.

126 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 39, 51–52, 72–73.

127 A. Zellma, *Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii...*, art. cyt., s. 13.

Tabela 19. Schemat podziału wymagań ogólnych, wyrażonych za pomocą przykładowych czasowników operacyjnych¹²⁸.

Wymagania ogólne Uczeń	
Wiadomości	Umiejętności
nazywa definiuje wymienia wylicza wskazuje streszcza ilustruje wyjaśnia redaguje wykreśla recytuje	podaje podobieństwa podaje różnice projektuje opracowuje wybiera... i uzasadnia... ocenia podaje propozycje rozwiązania rysuje ilustruje wykonuje

Co więcej, jeśli w każdej jednostce tematycznej określi się wymagania szczegółowe, to łatwo będzie można zauważyć spójność edukacji religijnej w szkole i jej korelację z kształceniem ogólnym. Stopień wykorzystania tych zalet PPK 2010 w dużej mierze zależy jednak od kreatywności katechetów – autorów lokalnych adaptacji programowych.

5.5.2. Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej

Zintegrowanie treści nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi i blokami edukacyjnymi stanowi *novum* omawianych dokumentów. Nowa formuła korelacji ma pomóc w wypracowaniu bardziej efektywnych, a zarazem uwzględniających dobro ucznia obszarów pracy edukacyjnej. Ta idea jest wynikiem zmian programowych określających nowe strategie działania dydaktyczno-wychowawczego szkoły, nową jakość nadzoru pedagogicznego oraz przekształcenia, jakie zaszły w obszarze sprawdzania i oceniania wiedzy i umiejętności uczniów. Idea korelacji była już obecna w poprzednich dokumentach programowych nauczania religii w kontekście ścieżek edukacyjnych. Nie ma zatem potrzeby ponownego omawiania ogólnych założeń tego zagadnienia. Ta część opracowania ma ukazać nowe ujęcie korelacji w edukacji szkolnej jako jedną z głównych idei zawartych w PPK 2010 i PNR 2010.

128 A. Zellma, *Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii...*, art. cyt., s. 16.

Dawniej istotą korelacji w kształceniu było łączenie ze sobą treści należących do różnych form przedmiotów szkolnych i ścieżek edukacyjnych. Wprowadzona zmiana w systemie oświaty polegała na dostosowaniu celów oraz treści kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania do zmieniającej się rzeczywistości. W związku z tym wszystkie treści o ważnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, które wcześniej ujęte były w ramach ścieżek edukacyjnych, w nowych dokumentach stały się – odpowiednio do tematyki – częściami składowymi programów przedmiotów szkolnych. Zatem zakres poruszanej problematyki w zasadniczej części pozostał bez zmian. Istota korelacji w kształceniu ogólnym w edukacji szkolnej co do funkcji i celów pozostała niezmienną. Jakość korelacji w edukacji szkolnej uległa zmianie jedynie na płaszczyźnie formalnej. Wcześniej uczeń zdobywał wiedzę podczas uczenia się przedmiotów szkolnych oraz w ramach ścieżek edukacyjnych, które często wymagały organizowania dodatkowych zajęć. W wyniku zmian programowych wprowadzonych przez omawiane dokumenty, pozyskiwanie wiadomości przez ucznia jest skuteczniejsze. Odbywa się na kilku przedmiotach treściowo skorelowanych ze sobą. *Novum* dotyczy zatem zmian w sposobach wprowadzania korelacji i jej zakresów treściowych oraz realizacji korelacji poprzez zastosowanie indywidualnych i zespołowych projektów edukacyjnych z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły i program profilaktyki tworzą jedną całość¹²⁹.

Autorzy PPK 2010 i PNR 2010 zaznaczyli, że korelacja nauki religii z innymi przedmiotami nie stoi obok przedmiotów szkolnych, ale jest miejscem odwołania się do wiedzy z innych przedmiotów. Słusznie została ona określona jako korelacja z edukacją szkolną. Dokumenty programowe katechezy implikują potrzebę podjęcia refleksji nad jakością tej korelacji w zakresie treści oraz jej roli w całym procesie formacji dzieci i młodzieży. W tym miejscu wraz z całym środowiskiem katechetyków zatroskanych o dobre relacje pomiędzy nauczaniem religii w polskiej szkole a nauczaniem innych przedmiotów, stawiam pytanie zanotowane przez Annę Zellmę:

Dlaczego tylko w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce uwzględniono nowe treści w ramach niektórych przedmiotów szkolnych (np. języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie)? W dokumentach programowych kształcenia

129 Ministerstwo Edukacji Narodowej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, dz. cyt., poz. 17.

ogólnego brakuje korelacji z nauczaniem religii. Tak więc zadanie korelacji treści nauczania religii z przedmiotami kształcenia ogólnego wydaje się być jednowymiarowe. Jest ono planowane tylko w dokumentach programowych dotyczących nauczania religii¹³⁰.

Kolejnym *novum* jest propozycja korelacji nauki religii w edukacji szkolnej, począwszy od etapu przedszkolnego. Autorzy PPK 2010 na tym etapie edukacji widzą szczególne zadanie nauczycieli religii w realizacji zadań i funkcji wychowawczych, które są określone w programie wychowawczym przedszkola. Nowa jakość korelacji jest konsekwencją zwrócenia szczególnej uwagi na wsparcie dzieci w ich integralnym rozwoju. Należy brać pod uwagę stronę psychofizyczną, religijną, moralną i społeczną rozwoju młodych wychowanków¹³¹. Obszary objęte korelacją z edukacją wczesnoszkolną dotyczą dbałości o kulturę języka, umiejętności słuchania, doskonalenia zdolności czytania ze zrozumieniem, wypowiadania się w formie ustnej i pisemnej, odbioru i tworzenia muzyki, znajomości architektury, malarstwa i rzeźby, wyrażania własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Słowem, wszystko to, co mieści się w edukacji polonistycznej, muzycznej, plastycznej i społecznej. Wśród tak określonych obszarów tematycznych, autorzy PPK 2010 zwracają uwagę na kształtowanie umiejętności posługiwania się medialnymi środkami przekazu, współdziałanie z rówieśnikami oraz z osobami dorosłymi w zgodzie z obowiązującymi zasadami życia społecznego.

Na etapie szkoły podstawowej celem korelacji nauczania religii i edukacji szkolnej jest integracja wiary z codziennym życiem ucznia jako chrześcijanina w świecie. Autorzy PPK 2010 proponują dodatkową korelację treści nauczania religii z historią i społeczeństwem, przyrodą, zajęciami komputerowymi i wychowaniem do życia w rodzinie¹³². Proponowane są tutaj zagadnienia dotyczące otoczenia, „małej ojczyzny”, społeczeństwa, państwa, ojczyzny, wspólnoty europejskiej oraz historii Polski. Wskazuje się także na kwestie dotyczące podstawowych funkcji rodziny, przekazu tradycji i wartości w rodzinie, więzi rodzinnej, macierzyństwa i ojcostwa, poczęcia, rozwoju i narodzin dziecka, okresu dojrzewania, praw człowieka do intymności, postaw asertywnych,

130 A. Zellma, *Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii*, art. cyt., s. 8–9.

131 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 33–35.

132 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 43–48.

koleżeństwa i przyjaźni, odpowiedzialnego korzystania z prasy, programów telewizyjnych, książek, filmów oraz zaangażowania w samowychowanie¹³³.

Jeśli chodzi o ideę korelacji nauczania religii z edukacją szkolną na etapie gimnazjum, to kontynuowane są tu obszary tematyczne ze szkoły podstawowej, poszerzone jedynie o treści z zakresu biologii, geografii, wiedzy o społeczeństwie i informatyki¹³⁴. Autorzy PPK 2010 zachęcają do stosowania różnorodnych form wypowiedzi pisemnych, ustnych, muzycznych czy plastycznych, wykorzystując informacje zawarte w określonych blokach tematycznych. Zalecają korelację treści nauczania religii z treściami dotyczącymi historii starożytnej. Punktem wspólnym miałyby być historia cywilizacji Bliskiego Wschodu, starożytnego Izraela, cywilizacji rzymskiej i greckiej. Proponują także wspólne pochylenie się nad historią chrześcijaństwa, dziejami Polski od Piastów do czasów współczesnych, kulturą materialną i duchową Europy, ważnymi wydarzeniami z historii powszechnej (humanizm i renesans, rewolucja francuska, kongres wiedeński, życie w czasie zaborów). Propozycja korelacji dotyczy także wiedzy o społeczeństwie (procesy społeczne, dynamika grupy, udział obywateli w życiu publicznym, patriotyzm, władza demokratyczna), biologii (rozmnażanie i rozwój człowieka, zdrowie i choroby, ewolucja życia, globalne i lokalne problemy środowiska) i wychowania do życia w rodzinie (relacje międzyludzkie, tożsamość płciowa, dojrzewanie i związane z tym problemy, funkcje płciowe, planowanie rodziny). Proponowane obszary korelacji i szczegółowe treści mają na celu przede wszystkim uzupełnienie wiedzy o aspekty aksjologiczne i religijne. Prowadzi to do integrowania wszystkich zagadnień międzyprzedmiotowych, tak aby uczniowie mogli pozyskać wszechstronną wiedzę i rozwinąć związane z nią umiejętności.

Te obszary, które nie zostały objęte procesem korelacji na etapie gimnazjalnym, znalazły swoją kontynuację w szkole ponadgimnazjalnej. W ślad za postanowieniami Podstawy programowej kształcenia ogólnego został dokonany podział na korelację w liceum lub technikum z edukacją na poziomie podstawowym, liceum lub technikum z edukacją na poziomie rozszerzonym, liceum lub technikum w ramach przedmiotów uzupełniających, oraz w zasadniczej szkole zawodowej. Nie wchodząc w szczegóły, do najważniejszych przykładów idei korelacji na tym etapie edukacyjnym należy zaliczyć treści z zakresu języka polskiego, wiedzy o kulturze, historii, wiedzy o społeczeństwie, podstaw

133 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 48.

134 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 60–68.

przedsiębiorczości, geografii, biologii, informatyki i wychowania do życia w rodzinie. Obszar tematyczny obejmuje odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analizę i interpretację tekstów kultury oraz tworzenie wypowiedzi¹³⁵. Autorzy PPK 2010 proponują płaszczyznę korelacji na podstawie takich zagadnień, jak: prawa człowieka, sądy, urzędy, funkcjonowanie przedsiębiorstw i rynku pracy, problemy demograficzne i społeczne świata, relacje człowiek – środowisko, biotechnologia, inżynieria genetyczna, komunikacja interpersonalna, ludzka płciowość czy prawodawstwo dotyczące rodziny.

Idea nowej formuły korelacji w edukacji szkolnej wymaga oczywiście dopełnienia w szczegółowych programach. To ich twórcy znają najlepiej lokalne uwarunkowania, zarówno szkolne, jak i uczniowskie. Propozycja zawarta w omawianych dokumentach stanowi dobry punkt wyjścia do lokalnych adaptacji programowych.

5.5.3. Egzystencjalny wymiar katechezy

Egzystencjalny wymiar katechezy w polskiej literaturze przedmiotu po raz pierwszy został opisany przez Mieczysława Majewskiego¹³⁶. Uważa on, iż „integralna koncepcja katechezy domaga się całościowego, wielostronnego i jednopłaszczyznowego ujmowania wszystkich elementów strukturalnych”¹³⁷. Obok takich wymiarów katechezy, jak: biblijny, moralny, liturgiczny, eklezjalny, eschatologiczny, ekumeniczny, antropologiczny czy historyczny, syntetyczne ujęcie nauczania religii jest dopełnione przez wymiar egzystencjalny, zajmując szczególne miejsce w koncepcji katechezy integralnej.

W omawianych dokumentach, PPK 2010 i PNR 2010, w wielu miejscach znaleźć można odwołania do szerokiego spectrum problemów egzystencjalnych. Zmiany społeczne, kulturowe, ekonomiczne i religijne ostatnich lat wyłoniły nowe problemy egzystencjalne, powodując powstawanie wielu nowych pytań, na które zwłaszcza młody człowiek intensywnie poszukuje odpowiedzi. Nowe sposoby postrzegania egzystencji człowieka wymusiły niejako na autorach

135 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 80–87.

136 M. Majewski, *Wymiar egzystencjalny katechezy*, w: *Podstawowe wymiary katechezy*, red. M. Majewski, Kraków 1991, s. 187–194.

137 M. Majewski, *Wymiar egzystencjalny katechezy*, dz. cyt., s. 187. Podobnego zdania są także inni katecheci: J. Goraj, *Chrystocentryczne ukierunkowanie katechezy integralnej*, „Horyzonty Wychowania” 3 (2004) nr 5, s. 307–319; M. Korgul, *Wybrane aspekty katechezy integralnej w „Directorium Catechisticum Generale”*, „Perspectiva” 1 (2002), s. 213–230; P. Mąkosza, *Wkład Księdza Mieczysława Majewskiego w rozwój katechetyki polskiej*, dz. cyt., s. 53–54.

omawianych dokumentów konieczność ukazania nauki Kościoła i Objawienia jako tych, które nie tylko nie są oderwane od człowieka, ale nadają sens jego istnieniu. Autorzy nie udzielają gotowych i wyczerpujących odpowiedzi na pytania rodzące się w nowych kontekstach egzystencjalnych. Raczej wraz z nauczycielami religii zapraszają uczniów do wspólnej wędrówki ku Prawdzie, w której znajduje się wyjaśnienie wszystkich ludzkich pytań i wątpliwości.

Na każdym etapie edukacyjnym przedstawiane są, dostosowane do poziomu rozwojowego uczniów, treści, które mają pomóc w zrozumieniu ludzkiej egzystencji. Na poziomie wieku przedszkolnego materiał programowy związany jest z pochodzeniem świata i człowieka. Poszukuje się odpowiedzi na podstawowe pytania człowieka: „kim jest Bóg i jaki jest Jego prawdziwy obraz? Kto jest źródłem wszystkich wartości i norm? Jak można nawiązać kontakt ze Stwórcą?”¹³⁸. Autorzy zwracają uwagę na konieczność wyjaśniania codziennych doświadczeń dziecka i zadań życia wspólnotowego w świetle wiary. Ma to związek z procesem wspierania dzieci w rozwijaniu umiejętności społecznych i uczestnictwa w życiu wspólnotowym. Włączanie katechizowanych do liturgii i wspólnej modlitwy pomaga w nawiązywaniu kontaktu z Bogiem. Oprócz lekcji religii w szkole proponuje się także spotkania liturgiczne w kościele. W taki sposób prowadzone ukierunkowanie katechezy dzieci w wieku przedszkolnym posiada niewątpliwie wymiar egzystencjalny.

Katecheza inicjacji w sakramenty pokuty i pojednania oraz eucharystii, która stanowi kolejny etap edukacyjny, bierze pod uwagę rozwój fizyczny i psychiczny uczniów¹³⁹. PPK 2010 i PNR 2010 zakładają progresywne otwarcie katechetów na potrzeby rozwojowe uczniów oraz postulują stosowanie zasady podmiotowości w toku lekcji religii¹⁴⁰. Wspólnie poszukuje się odpowiedzi na pytania dotyczące życia, próbując znaleźć w wydarzeniach biblijnych oraz życiu świętych inspiracje i przykłady. Dokumenty zachęcają do częstego odwoływania się do codziennych doświadczeń uczniów i ich interpretacji w świetle słowa Bożego i nauczania Kościoła.

Na kolejnym etapie edukacyjnym autorzy pogłębiają wymienione wyżej działania, przyjmując za punkt wyjścia przy omawianiu proponowanych

138 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 15–25; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., s. 11–31.

139 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 26–36; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., s. 33–65.

140 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 32–33; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., s. 42–43, 50–51.

problemów egzystencjalnych wiek wychowanków. Uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej (od 9. do 13. roku życia) znajdują się w okresie preadolescencji. W tym czasie w ich życiu mogą zachodzić radykalne zmiany fizyczne i psychiczne; rozpoczyna się dorastanie fizjologiczne, społeczne, emocjonalne i kulturowe. Okres ten jest związany z zaburzeniami równowagi nerwowej i emocjonalnej, sprzyjając powstawaniu konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych. Rozpoczyna się intensywny rozwój umysłowy, emocjonalny i wolitywny. Centralne miejsce zajmują procesy umysłowe, cechujące się hipotetyczno-dedukcyjnym myśleniem i charakterystycznym krytycyzmem. Następuje rozwój wyobrażeń, a także marzeń o charakterze życzeniowym. Aktywność nabiera coraz bardziej cech świadomej i celowej działalności. Rozluźniają się więzi rodzinne, co może mieć swoje konsekwencje także w życiu religijnym. Na te i inne cechy typowe dla uczestników II etapu edukacyjnego wskazują autorzy PPK 2010¹⁴¹. Słusznie twierdzą przy tym, że przemiany rozwojowe, jakie zachodzą w życiu wychowanków, generują specyficzne pytania oraz drogę poszukiwań odpowiedzi. Zespół programowy nauczania religii w szkole bierze pod uwagę zachowania i postawy uczniów wobec samych siebie, drugiego człowieka, Boga, życia, wspólnoty Kościoła¹⁴². Odpowiedzią na te potrzeby rozwojowe jest zaciekawienie katechizowanych otaczającym światem oraz stymulowanie refleksyjności na temat człowieka, jego natury, powinności moralnych, różnych sytuacji życiowych, wartości, społeczeństwa czy wspólnoty Kościoła.

Katecheza wyznania i rozumienia wiary na III etapie edukacyjnym (młodzież między 12. a 15. rokiem życia) bierze pod uwagę uwarunkowania psychofizyczne adresatów nauczania. Autorzy PPK 2010 sygnalizują, że „młodzież w tym okresie przeżywa kryzys tożsamości, boi się pogardy, oburza się na fałsz, hipokryzję, obojętność, stawia też pytania natury egzystencjalnej, pyta o sens życia, potrzebę uczenia się itp.”¹⁴³. Kryzysy, przez które przechodzi młodzież, odbijają się negatywnie na relacjach interpersonalnych, a przez to wymagają od wychowawców wiedzy, serca i zapału, a także cierpliwości i mądrości. Ze względu na dużą zmienność uczuć gimnazjaliści przeżywają wątpliwości religijne, co jest powodem niepewności i niestałości religijnej. Młodzież poszukująca własnej tożsamości łatwo odrzuca dotychczasowe autorytety. Staje się krytyczna wobec Kościoła i osób go reprezentujących. Konflikty z rodzicami szybko

141 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 37–38.

142 Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., s. 67–69.

143 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 50.

odbijają się na jakości życia religijnego. W tym kontekście do priorytetowych zadań katechety należy udzielanie młodzieży odpowiedzi na pytania natury egzystencjalnej, zwłaszcza te dotyczące sensu życia i potrzeby uczenia się. Wiąże się to z koniecznością podejmowania działań edukacyjnych, które są związane ze wspieraniem uczniów w odnajdywaniu w tekstach biblijnych odpowiedzi na własne problemy, inspirowaniu słowem Bożym i właściwym interpretowaniu osobistych doświadczeń. Jak zaznaczają autorzy omawianych dokumentów, dopełnieniem tych wysiłków jest propozycja rekolekcji ewangelizacyjnych, które pozwalają spotkać osobiście Boga, odkryć Jego miłość i wejść na drogę nawrócenia serca¹⁴⁴.

Cechy katechezy egzystencjalnej są widoczne także na IV etapie edukacyjnym (młodzież między 15. a 18. rokiem życia)¹⁴⁵. Kluczowym zadaniem okresu adolescencji jest kształtowanie własnej tożsamości. Wielu ludzi młodych w tym czasie nastawionych jest na osiągnięcie sukcesu materialnego bądź zawodowego, często okupionego stresem, napięciami, a nawet wewnętrzną frustracją. Ponadto wielu nosi w sobie pragnienie prawdziwej miłości jako podstawy szczęścia rodzinnego. Religijność nastolatka często bywa bardzo selektywna, impresywna, indywidualistyczna, naskórkowa i podatna na kryzysy. Przejawia się to w wybiórczym przyjmowaniu zasad moralnych, nastawieniu na uczuciowe przeżywanie, uznawaniu wiary za sprawę wyłącznie prywatną czy tylko tradycyjnym podejściu do spełniania praktyk religijnych jako konieczności a nie potrzeby serca. Etap kształcenia ponadgimnazjalnego jest okresem dochodzenia do autentycznej religijności. Często proces ten dokonuje się poprzez odrzucenie świata dziecięcej religijności, po czym następuje względna równowaga psychiczna, która sprzyja krystalizacji i utwierdzeniu postaw religijnych. Autorzy dokumentów programowych zwracają też uwagę na poszukiwania młodzieży związane z życiem religijnym, które zwykle prowadzą do zainteresowania się nowymi modelami religijności w ruchach pseudocharyzmatycznych i w parapsychologii¹⁴⁶. Omawiane dokumenty zachęcają, aby wychodzić od różnych problemów i doświadczeń młodzieży po to, by rozświetlić je Bożym słowem i nauczaniem Kościoła. Na tym etapie ważny jest przekaz rzetelnej wiedzy na temat norm moralnych, właściwie rozumianej wolności i odpowiedzialności

144 Por. tamże, s. 68; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., s. 107–138.

145 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 70–102; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, dz. cyt., s. 139–223.

146 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, dz. cyt., s. 70–72.

za życie własne i innych oraz wspieranie młodzieży w kształtowaniu tych postaw, które są wyrazem dojrzałości osobowej. Podobnie jak na wcześniejszych etapach edukacji religijnej, tak i na etapie szkoły ponadgimnazjalnej kluczową metodą jest ustawiczne interpretowanie wydarzeń codziennego życia w świetle Objawienia. Pewnym *novum* jest poszerzenie zakresu omawianych zagadnień o te, które wynikają z procesów rozwojowych i poznawczych uczniów i ich aktywności społecznej i kulturowej.

Analiza dokumentów programowych, zarówno PPK 2010, jak i PNR 2010, pozwala stwierdzić, że problemy egzystencjalne stanowią istotną część założeń merytorycznych na wszystkich szkolnych etapach edukacji religijnej. Autorzy słusznie dokonują stopniowania treści, umiejętnie dostosowując je do poziomu rozwojowego uczniów. Trafnie też zwracają uwagę na konieczność nieustannej interpretacji problemów egzystencjalnych w świetle słowa Bożego i nauczania Kościoła, zawsze jednak przy aktywnym udziale uczniów.

5.6. Główne idee zawarte w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 czerwca 2018 roku

Zmiana ustawodawstwa oświatowego i reorganizacja systemu szkolnictwa wymusiły kolejną zmianę podstawy programowej katechezy w Polsce. Autorzy nowej podstawy położyli szczególny nacisk na współdziałanie nauczania religii w szkole z katechizacją w parafii. Skorelowanie wysiłków tych dwu środowisk na płaszczyźnie programowej wraz ze współdziałaniem rodziny może stworzyć nową jakość kształcenia i wychowania religijnego młodego pokolenia. Chodzi o danie propozycji, aby wraz z Kościołem wyznać wiarę i dać świadectwo, a do tego konieczne jest stworzenie możliwości w poszczególnych parafiach, by także i tam było prowadzone duszpasterstwo katechetyczne.

Każdy etap edukacyjny poprzedzony jest w nowej Podstawie programowej dość wnikliwą charakterystyką adresatów. Takie wprowadzenie wskazuje na podjęcie koniecznych działań katechetycznych. Każdy etap jest opisany przez wymagania ogólne, czyli cele katechetyczne, które określają ogólne efekty kształcenia religijnego. Wymaganiom ogólnym odpowiadają treści, wymagania szczegółowe i postawy. Pewnym *novum* jest określenie religijnych postaw ucznia, które mają być wynikiem duchowej formacji. Oczywiście, ocenie szkolnej podlegają tylko efekty przyswojenia wiedzy, umiejętność jej zastosowania i kompetencje a nie postawy religijne. Podobnie jak i w poprzednich

dokumentach, tak i w nowej Podstawie programowej, w ujęciu tabelarycznym, umieszczony jest opis zalecanych warunków i sposobu realizacji, odnoszącego się do funkcji wychowania, wtajemniczenia, ewangelizacji, zawierającego uwagi dotyczące metod i materiałów. Sformułowano także wskazania dla współpracy środowisk: szkoły, rodziny i parafii.

5.6.1. Wprowadzenie w życie religijne

Znaczącym celem wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym jest wskazywanie na Boga jako dawcę życia i świata. Podstawa programowa nauczania religii w przedszkolu realizuje tę ideę na czterech płaszczyznach. Po pierwsze, za cel stawia odkrywanie Tajemnicy osobowego Boga, który objawia ludziom swoją miłość poprzez stworzenie i odkupienie. Po drugie, ukazanie Jezusa Chrystusa, zrodzonego z Maryi poprzez zapoznanie dzieci z Osobą Syna Bożego, który przychodzi do ludzi, naucza, uświęca i zbawia. Po trzecie, zapoznanie z najważniejszymi wydarzeniami z życia Jezusa Chrystusa świętowanymi w roku liturgicznym w rodzinie i we wspólnotcie Kościoła. I po czwarte, kształtowanie miłości do Boga i opartej na niej relacji z ludźmi¹⁴⁷.

5.6.2. Inicjacja w sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystii

Dzieci uczęszczające do klas I-IV szkoły podstawowej uczestniczą w katechezie inicjacji sakramentalnej do Eucharystii i pokuty, a po przyjęciu I Komunii Świętej w katechezie pogłębiającej tę inicjację. Według autorów dokumentu idea ta dokonuje się poprzez siedem kroków:

- Przekazanie wiedzy na temat sakramentu pokuty i pojednania oraz Eucharystii; dostarczenie motywacji do regularnego i pogłębianego uczestnictwa w tych sakramentach.
- Ukazanie miłości Boga w darach życia, chrztu i wiary; zapoznanie z podstawowymi prawdami wiary i sposobami, w jaki Bóg przejawia miłość do człowieka.
- Wprowadzenie w tajemnice roku liturgicznego: ukazanie obecności Chrystusa, Maryi i świętych w roku liturgicznym.
- Kształtowanie sumienia: zapoznanie z przykazaniem miłości i Dekalogiem; kształtowanie umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz postawy posłuszeństwa Bogu.

147 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018, dz. cyt., s. 6.

- Prowadzenie do spotkania z Bogiem w modlitwie: nauczanie najważniejszych modlitw i postaw modlitewnych.
- Wychowanie do życia wspólnotowego w rodzinie, szkole i parafii: uświadomienie znaczenia podstawowych wspólnot dla ucznia i jego miejsca w tych wspólnotach.
- Kształtowanie postaw eucharystycznych oraz postawy świadectwa¹⁴⁸.

Do poszczególnych zadań katechezy dołączono propozycję postaw religijnych, które miałyby świadczyć o postępach w życiu duchowym dziecka. Postawy te, w przeciwieństwie do szczegółowej wiedzy i umiejętności, nie podlegają ocenie szkolnej. Przykładem może tu być: „pragnienie życia w łasce uświęcającej”, „przyjęcie Maryi za swoją Matkę i okazywanie Jej szacunku” czy „troska, aby żyć w postawie czujnego oczekiwania na powtórne przyjście Pana”.

5.6.3. Mistagogiczny wymiar katechezy

Program katechezy mistagogicznej w szczególny sposób jest realizowany w klasach od V do VIII szkoły podstawowej. Poszczególne działy tematyczne nowej Podstawy programowej podkreślają związek z wydarzeniami historii zbawienia, znakiem sakramentalnym oraz życiem wiary. Szczególnie uwypuklony został wymiar historiozbawczy. Idea mistagogii, według autorów dokumentu, opiera się na pięciu założeniach:

- Odkrywanie obecności Boga i znaczenia wiary dla pełni życia człowieka. Katecheza ma na celu ukazanie sensu życia jako podstawowej potrzeby człowieka, budowanie hierarchii wartości w relacji z Bogiem i rozwiązywanie problemów egzystencjalnych w oparciu o Objawienie.
- Wprowadzenie w historię zbawienia oraz jej aktualizacja w roku liturgicznym i życiu człowieka. Chodzi tutaj o wspomaganie ucznia w zdobywaniu umiejętności analizy i interpretacji historii zbawienia Starego i Nowego Testamentu oraz dziejów Kościoła (w korelacji z nauczaniem historii w szkole). Pomoc w odkrywaniu działania Ducha Świętego w życiu chrześcijanina.
- Pogłębienie rozumienia znaczenia sakramentów świętych dla życia chrześcijanina poprzez odkrywanie związków codziennego życia ze zobowiązaniami wynikającymi z przyjętego sakramentu chrztu świętego. Pomoc w pogłębieniu relacji z Bogiem i odkrywanie Jego bliskości w sakramentach świętych.

148 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018, dz. cyt., s. 11–12.

- Przygotowanie do przyjęcia sakramentu bierzmowania. Pomoc w zrozumieniu istoty tego sakramentu jako dopełnienia chrztu świętego oraz etapu inicjacji chrześcijańskiej. Spotkania katechetyczne powinny posiadać charakter pracy w grupach i celebracji, aby ukazać poszczególne sakramenty Kościoła i wynikające z nich zadania ludzi młodych w Kościele.
- Formacja sumienia, która polega na kształtowaniu świadomości moralnej i postawy odpowiedzialności za swoje wybory w oparciu o wskazania wynikające z Objawienia¹⁴⁹.

Sakrament bierzmowania powinien być udzielany nie wcześniej jak na zakończenie VIII klasy szkoły podstawowej.

5.6.4. Kształtowanie tożsamości chrześcijańskiej

Idea wychowania do dorosłości chrześcijańskiej, kształtowanie tożsamości kościelnej połączone z przygotowaniem do realizacji działań apostolskich dotyczy głównie wychowanków szkoły ponadpodstawowej. To na tym poziomie mocno podkreślona jest apologia wiary, czyli uzasadnienie wiary najpierw przez ucznia dla samego siebie, a później również po to, aby stawać się apostołem. Założenia katechezy tożsamości chrześcijańskiej ujęto w siedem punktów:

- Wspomaganie w osiąganiu dojrzałości w wierze. Ukazanie wiary jako relacji osobowej. Integrowanie przyjmowanych treści wiary oraz dążenie do zgodności postaw z deklarowaną wiarą.
- Pogłębianie znajomości Biblii i Tradycji.
- Odkrywanie słowa Bożego jako źródła odpowiedzi na pytania egzystencjalne.
- Kształtowanie hierarchii wartości w oparciu o Boże Objawienie.
- Towarzystwo w odkrywaniu powołania chrześcijańskiego. Wspieranie w odnajdywaniu swojego miejsca w świecie. Wychowywanie do odpowiedzialnego pełnienia różnych ról w społeczeństwie oraz wskazywanie na zróżnicowane zadania wynikające z przyjętych sakramentów.
- Kształtowanie tożsamości eklezjalnej poprzez: pomoc w odkrywaniu miejsca i zadań w Kościele, wychowywanie do identyfikacji i odpowiedzialności za wspólnotę. Przedstawianie wydarzeń z historii Kościoła, ich religijnej interpretacji oraz związku ze współczesnością.

149 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018, dz. cyt., s. 28-29.

- Przygotowanie do podejmowania działań apostolskich realizowane przez wprowadzanie do dojrzałego udziału w misji Chrystusa i Kościoła oraz budzenie potrzeby dawania świadectwa wiary i odpowiedzialności za misję¹⁵⁰.

W kontekście katechezy parafialnej w szkołach ponadpodstawowych uwaga powinna skupiać się na tożsamości i świadectwie wiary w związku z przygotowaniem bliższym, ale nie bezpośrednim, do założenia rodziny chrześcijańskiej.

5.7. Tropy i kierunki zmian programów katechetycznych wobec nowych wyzwań edukacyjnych

Zaprezentowane szczegółowe przesłanie polskich programów katechetycznych w połączeniu z przeanalizowanym materiałem treściowym, przedstawionym we wcześniejszych rozdziałach, pozwala spojrzeć na programy katechetyczne w szerszym kontekście: nowych wyzwań w edukacji. Dość prowokacyjnie brzmi zdanie Piotra Tomasika, koordynatora Biura Programowania Katechezy przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, którym podsumował 25 lat nauczania religii w polskiej szkole:

Dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015 spełniają swoją rolę w polskiej katechezie, ale trzeba się szykować do ich zmiany, nie polegającej na przekreśleniu tego, co było dotychczas, ale na twórczym dostosowaniu do nowych wyzwań, z szacunkiem dla dostojnej i żywej wciąż tradycji katechetycznej polskiego Kościoła, jednocześnie z gotowością do szukania nowych dróg, znajdowania także ludzi, którzy zagubili się na bezdrożach świata. Potrzeba, by w tych wysiłkach wciąż było źródło działalności ewangelizacyjnej, co zdaniem papieża Franciszka oznacza stosowanie prostej zasady: „Jeśli ktoś przyjął miłość przywracającą sens życia, czyż może powstrzymać pragnienie przekazania jej innym?” Potrzeba zatem nawrócenia nas wszystkich, odpowiedzialnych za katechезę, katechetów, rodziców, byśmy przyjęli miłość, która przywraca i daje nam sens życia¹⁵¹.

Jednak kierunki ewolucji programów katechetycznych powinny uwzględniać doświadczenie i praktykę katechetyczną oraz brać pod uwagę tropy edukacyjne jako swoiste „znaki czasu”.

150 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018, dz. cyt., s. 58

151 P. Tomasik, *Polskie dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015*, art. cyt., s. 65. Wypowiedź papieża Franciszka została zaczerpnięta z adhortacji *Evangelii gaudium*, nr 8.

Podążając tropem starożytnej koncepcji edukacji, opartej na relacji mistrz – uczeń, stajemy przed szeregiem pytań. Czym jest i na czym polega „mistrzostwo pedagogiczne”? Czy dziś da się odtworzyć model nauczania stworzony przez Platona i Arystotelesa? Czego współcześni twórcy programów katechetycznych mogą się nauczyć od autorów pierwszych programów edukacyjnych? Starożytny gaj Akademosa, w którym Platon organizował naukę dla młodych Greków, jest dowodem na to, że wszelka edukacja bierze swój początek z dialogu i na nim się opiera. To nauczyciel według zamierzonego planu – programu wprowadzał wychowanka w naukę, w poszukiwanie prawdy i cnoty. Mistrz – Platon był organizatorem dialogu, który często przenosił się z publicznego parku poza murami Aten do jego prywatnego domu, by tam podczas posiłków, które spożywał z uczniami, podtrzymywać twórczą relację: „nauczanie nie odbywa[ło] się za pośrednictwem książki poprzez gromadzenie erudycyjnej wiedzy, lecz w żywej wspólnotcie i dialogu między nauczycielami i uczniami”¹⁵². Starożytny model nauczyciel – uczeń był modelem idealnym. Jak przetransponować go w dzisiejsze ramy edukacyjne? Jak skorzystać z koncepcji mistrza jako organizatora dialogu, gdy wymianie uległy podmioty dialogu? W czasach współczesnych pojawiło się pojęcie – nowa kultura uczenia się¹⁵³. Postawiono pytanie, czy nauczanie nadal jest warunkiem uczenia się, czy jest w ogóle potrzebne? Nowy model szkoły drastycznie przesuwając akcent z nauczania na uczenie się. Konsekwencją tego jest zmiana roli nauczyciela z dostarczyciela gotowej wiedzy na osobę wspierającą ucznia. Wymaga to innego spojrzenia na relację komunikacyjną. W tradycyjnym modelu nauczyciel (mistrz) – uczeń rola nauczyciela polaryzuje w kierunku moderatora procesu uczenia się, lidera grupy uczniów. Pojawiają się nowe określenia, które określają funkcje mistrza; nauczyciel to: *facylitator* (z jęz. ang. *facylitate* – ułatwiać) – ułatwiający uczniowi uczenie się, *tutor* – jeden nauczyciel dedykowany jednemu uczniowi lub małej grupie uczniów (*tutoring*), *coach* – trener dla uczniów (ang. *couching*). Edukacyjne *credo* Alberta Einsteina i Carla Rogersa, współtwórcy psychologii humanistycznej, brzmiało: „Nigdy niczego nie nauczyłem swoich studentów, stworzyłem im jedynie warunki, w których mogli się uczyć”¹⁵⁴. Współcześni twórcy nowych programów katechetycznych mają przed sobą

152 L. Trzcionkowski, *Zanim narodził się uniwersytet*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta. Uniwersytety. 700 lat sporów. Historia pouczająca dla studentów i profesorów” 4 (2014) – wyd. specjalne, s. 9.

153 Por. J. Morbitzer, „Szkoła przyszłości, która ma nauczać poprzez stwarzanie warunków”. *Rozmowa z Profesorem UP dr. inż. Januszem Morbitzerem*, „Hejnał Oświatowy” 125 (2013) nr 8–9, s. 3–5.

154 Cytuję za: J. Morbitzer, „Szkoła przyszłości, która ma nauczać poprzez stwarzanie warunków”. *Rozmowa...*, art. cyt., s. 5.

nowe wyzwanie edukacyjne, jakim jest przeniesienie perspektywy głównego zainteresowania edukacyjnego z nauczyciela na ucznia. W niczym nie umniejsza to znaczenia klasycznego modelu nauczyciel – uczeń. Jeśli jednak na proces edukacyjny patrzy się z perspektywy ucznia, to nie chodzi już tylko o dokładne zrealizowanie programu nauczania, gdyż znacznie większej wagi nabierają wcześniejsze doświadczenia edukacyjne ucznia, jego postępy i przyswajalność wiedzy. Kierunek zmian w tworzeniu programów katechetycznych musi zatem uwzględniać współczesne teorie konektywizmu¹⁵⁵ (z jęz. ang. *connect* – połączyć) i konstruktywizmu¹⁵⁶. Wiąże się to z dokonywaniem korekt w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli religii, tak aby uwzględniał on współczesne teorie pedagogiczne naukowe. Uniwersyteckie strategie kształcenia muszą brać pod uwagę rozwój technologii informacyjnych i nowych mediów, które mają ogromny wpływ na nauczanie wszystkich przedmiotów, nie wyłączając nauki religii. Utrwalił się podział na tzw. cyfrowych tubylców – uczniów, o których mówimy „pokolenie internetu”, i pokolenie tzw. cyfrowych imigrantów (przedinternetowe). Jak zauważa Janusz Morbitzer:

w zasadzie problem edukacji polega na tym, że „cyfrowi imigranci” nauczają „cyfrowych tubylców”, młodych ludzi, którzy nie tylko porozumiewają się innym językiem, korzystają z innych mediów, ale też, jak pokazują najnowsze badania naukowe, mają inną neuronalną budowę mózgu. Z tego wynikają poważne konsekwencje, ponieważ inny mózg, najprościej ujmując, to inny sposób myślenia, a inny sposób myślenia to konieczność innej edukacji¹⁵⁷.

155 Konektywizm jest teorią uczenia się, którą zapoczątkowali w USA i Kanadzie George Siemens (*Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005) oraz Stephen Downes. Opierając się na teoriach behawioryzmu, kognitywizmu i konstruktywizmu stworzyli nową teorię uczenia się, zwłaszcza w odniesieniu do pokolenia cyfrowego. Zgodnie z myślą założycieli edukator czy trener nadal odgrywa kluczową rolę w całym procesie, ale nie jest już głównym sprawcą pogłębienia wiedzy uczących się. Każda jednostka, która chce się czegoś nauczyć może to zrobić, włączając się do istniejącej sieci wiedzy. Jej zadaniem jest uczestnictwo w przepływie wiedzy i jej tworzenie. Uczenie się jest ciągłą aktywnością łączenia się z nowymi źródłami informacji, potrzebnymi człowiekowi do wykonywania różnych zadań. W myśl tej zasady wiedza nie jest już tylko produktem, ale staje się procesem przepływu treści i idei.

156 Konstruktywizm jako teoria wiedzy składa się z wielu często zwalczających się nurtów, mających swoje źródła w różnych koncepcjach filozoficznych. Konstruktywizm w edukacji zakłada, że wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji. Nauczyciel stwarza warunki do zdobywania wiedzy (stawia pytania, stosuje analogie, metafory), nie podaje wiedzy, ale prowokuje do tego, aby uczeń mógł ją odkryć.

157 Prof. Morbitzer kontynuuje: „Kwestie te poruszają książki Gary Smalla, amerykańskiego neurologa, badacza mózgu, i Nicholas Carr, np. *Phytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gary Small jest neurologiem i fizycznie te mózgi badał, a Nicholas Carr – pisarzem o szerokich

Mamy dziś do czynienia z procesem nazwanym „przesunięciem poznawczym”¹⁵⁸. Dawniej cenione były umiejętności klasyczne (czytanie, pisanie, retoryka, analiza tekstu). W dobie nowych mediów wykreowane zostały tzw. wartości operacyjne, np. szybkość przetwarzania małych porcji informacji. Współczesny adresat programów katechetycznych ma problem ze zrozumieniem podstawowych treści. Hipertekstowa budowa jego mózgu charakteryzuje się między innymi brakiem zdolności do głębszej refleksji, co jest wymagane w przyswajaniu treści katechetycznych. Zwracał na to uwagę papież Benedykt XVI w swoich orędziach publikowanych z okazji Światowych Dni Środków Społecznego Przekazu¹⁵⁹. Według niego Kościół musi nieustannie poszukiwać skutecznych i aktualnych środków przekazu wartości ewangelicznych.

Przedstawione wyżej przemyślenia prowadzą do kolejnego tropu w rozwoju edukacji, który ma wpływ na kształtowanie się programów katechetycznych. Podstawowe formy wiedzy oddziałują na podstawowe formy wiary¹⁶⁰. Wiedza deklaratywna znajduje swoją kontynuację w wiedzy proceduralnej. Programy katechetyczne mają pomóc katechizowanemu nie tylko w zapoznaniu się z orędziem zbawienia (wiara deklaratywna), ale także w przełożeniu poznanych treści na codzienne życie (wiara proceduralna). Dokonana w tej pracy analiza historii katechezy pod kątem tworzenia się programów katechetycznych ujawnia ważną tendencję w transformacji, jaka dokonuje się w programach katechetycznych. Początkowo program ograniczał się tylko do prawd zawartych w podstawowych modlitwach: *Ojcze nasz*, *Credo* czy Symbol wiary (włącznie z pamięciowym opanowywaniem wszystkich modlitw na etapie katechezy domowej). Następnie został rozszerzony o prawdy zawarte w Katechizmie Kościoła katolickiego, a potem wzbogacony o doświadczenia dydaktyki, pedagogiki, antropologii, psychologii. Zwracał uwagę na integralność osoby ludzkiej, zmierzając do tego,

horyzontach, który korzystał z szerokich badań naukowych”, J. Morbitzer, *Szkoła przyszłości to taka, która ma nauczać poprzez stwarzanie warunków...*, art. cyt., s. 3.

158 J. Morbitzer, *Szkoła przyszłości to taka, która ma nauczać poprzez stwarzanie warunków...*, art. cyt., s. 4.

159 Dokładną analizę przesłań papieża Franciszka zawartych we wszystkich orędziach na Światowe Dni Środków Społecznego Przekazu zawarłem z swoim referacie pt. *Testament Cyfrowego Imigranta – Benedykt XVI do mieszkańców cyfrowego świata*, wygłoszonym na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w dniu 28 września 2013 roku podczas 23. Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego „Człowiek – Media – Edukacja”, w: *Człowiek. Media. Edukacja.*, red. nauk. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013, s. 451–460.

160 W psychologii wyróżniamy cztery podstawowe formy wiedzy. Są to: wiedza utajniona – taka, o której nie wiemy, metawiedza – to wiedza o wiedzy, wiedza deklaratywna – wartości, jakie posiada nasza pamięć, to wiedza, którą udało się nam przyswoić w szkole („wiem co”), oraz wiedza proceduralna – to taki rodzaj wiedzy, która przekłada się na praktykę, pozostaje nie tylko w pamięci, ale jest wykorzystane w działaniu („wiem jak”).

aby poznawane prawdy wiary kształtowały codzienne życie katechizowanego. Wydawałoby się, że analogicznie coraz bardziej promowany i rozwijany we współczesnym świecie model wiedzy proceduralnej domaga się większego akcentowania wiary nie deklarowanej, ale proceduralnej. Jeśli jednak chodzi o programowe kształtowanie wiedzy i postaw religijnych, oba te obszary muszą być rozwijane równocześnie. Z jednej strony, programy katechetyczne przekazując materiał treściowy, wprowadzają katechizowanego w prawdy wiary, z drugiej przyczyniają się do kształtowania postaw. Kardynał Ratzinger już w latach 80. XX wieku sygnalizował występowanie pewnego niebezpieczeństwa w teologii, które może mieć swoje skutki także w katechetyce:

Ponieważ teologia nie umie już przekazać modelu wspólnej wiary, również katecheza narażona jest na „częstkowość” i stałe eksperymentowanie. Niektóre katechizmy i wielu katechetów nie nauczają już pełni wiary katolickiej, gdzie każda prawda poprzedza i tłumaczy następne, ale usiłują niektóre elementy chrześcijańskiego dziedzictwa przedstawić w sposób tylko ludzko „interesujący”, według aktualnych tendencji w kulturze. Pewne wersety Biblii są podkreślane, bo uważane „za bliższe współczesnej wrażliwości”, o innych się nie wspomina, bo są od tej „wrażliwości” dalekie. Wówczas nie ma już katechezy, która byłaby całościowym kształtowaniem wiary, są tylko jakieś kawałki, refleksy wzięte z cząstkowego i subiektywnego doświadczenia życiowego”¹⁶¹.

W tym kontekście rodzi się kolejny trop edukacyjny, który może tłumaczyć i wskazywać kierunek zmian w opracowywaniu nowych programów katechetycznych. Początkowo programy nauczania obejmowały swoim zasięgiem kilka epok edukacyjnych. Starożytna koncepcja nauczyciel – uczeń, w której to mistrz określał, co jest programem nauczania, obowiązywała przez kilka wieków. Co więcej, swoim zasięgiem ogarniała nie tylko jedno państwo-miasto, ale całe imperia. Od czasów Sokratesa (V/IV wiek p.n.e.) aż po przełom wieków V i VI naszej ery na terenie Grecji i Rzymu edukacja opierała się na programie wybranym przez obdarzonego niemalże boską wiedzą i mocą nauczycielamistrza. Przez połowę tego okresu, około pięć wieków, obowiązywał program *trivium* i *quadrivium* w formie siedmiu sztuk wyzwolonych. Nowe struktury edukacyjne czasów nowożytnych i współczesnych znacznie skracają żywotność programów nauczania. Szybkie tempo zmian społecznych, kształtowanie się systemu edukacji, rozwój nauk, zwłaszcza pedagogiki, dydaktyki, psychologii, zmiany w układzie geopolitycznym Europy to tylko niektóre czynniki, które

161 *Raport o stanie wiary. Z kardynałem Josephem Ratzingerem rozmawia Vittorio Messori*, Kraków–Warszawa–Struga 1986, s. 62.

mają wpływ na konieczność częstych zmian nie tylko w systemie oświaty, ale również tworzeniu programów edukacyjnych. Pójście tropem tych zmian i analiza polskich programów edukacyjnych, w tym katechetycznych, potwierdza tę ogólnoswiatową tendencję. Dodatkowo na gruncie polskiej edukacji w 2001 roku została wprowadzona Podstawa programowa, która pełni funkcję programu, dając przy tym każdemu możliwość tworzenia własnych, autorskich programów. Dzięki temu programy mogą być bardziej sprofilowane i ukierunkowane na potrzeby edukacyjne określonych grup odbiorców, często żyjących w diametralnie różnych środowiskach. Taki pluralizm niesie ze sobą także niebezpieczeństwa. Autorskie programy, zatwierdzane na szczeblu dyrektora placówki edukacyjnej, a nie na szczeblu ministerialnym, narażone są na interpretacje i modyfikacje, często zależne od różnych schematów poznawczych autorów programów, obarczone brakiem analizy środowiska edukacyjnego. Dochodzi do tego brak standaryzacji programów, ich ewaluacji czy rzeczowej oceny różnych środowisk edukacyjnych. Wpływ na to mają zapewne częste reformy i zmiany prawa oświatowego. Niemalym problemem jest lobbowanie, a czasem wręcz nacisk ze strony wydawnictw, starających się o publikację podręczników tworzonych do nowych programów. Jeśli chodzi o system zatwierdzania do użytku programów nauki religii, to przeniesienie tego obowiązku na szczebel ogólnopolski w postaci Konferencji Episkopatu Polski, chroni przed wspomnianymi zagrożeniami.

* * *

Wydaje się zatem uzasadniony wymóg, aby śledząc tropy edukacyjne i odkrywając kierunki zmian programów edukacyjnych, uwzględnić poniższe rekomendacje.

1. Prowadzenie badań nad interpretacją i transformacją haseł programowych zawartych w Podstawie programowej i ich adaptacją w autorskich programach edukacyjnych. Przeprowadzenie badań w środowiskach twórców programów katechetycznych realizujących programy nauczania religii (katechetów) oraz wśród odbiorców programów (uczniów) dałoby rzeczywisty obraz skuteczności programowego nauczania religii i stopnia jego adaptacji.

2. Prowadzenie badań nad strukturą wiedzy nauczycieli religii. Programy katechetyczne muszą uwzględniać różnorodność struktur i schematów poznawczych nauczycieli i uczniów. Pomocne na tym etapie będzie odwołanie się do doświadczeń psychologii poznawczej.

3. Pluralizm programów nauczania religii powoduje wysoką konkurencję na rynku wydawców podręczników do nauczania religii. W wyborze określonego

podręcznika kryterium ekonomiczne nie może być jedyne. Nauczyciel religii posiadający kwalifikacje do nauczania przedmiotu powinien wykazywać się dobrą znajomością i umiejętnością posługiwania się kryteriami opartymi na zasadach dydaktyki, które służą rzetelnej ocenie doboru podręcznika do nauczania religii. Ten obszar w kształceniu nauczycieli religii zdaje się dość mało zagospodarowany i wymaga dopracowania. Jest to związane z jednej strony z dużą liczbą obecnych na rynku czytelniczym podręczników do nauczania religii, z drugiej zaś strony z koniecznością wnikliwego poznania środowiska odbiorców, ich struktury poznawczej, poziomu wiary, uwarunkowań społecznych i specyfiki środowiska lokalnego, a także możliwości ekonomicznych.

Zakończenie

Przeprowadzona w tej pracy wnikliwa analiza głównych idei polskich programów katechetycznych pozwala stwierdzić, iż założony we wstępie cel badawczy został osiągnięty. Główny problem mojej pracy zawierał się w pytaniach: Wokół jakich zagadnień kształtowały się polskie programy katechetyczne i w jaki sposób ich autorzy odpowiedzieli na wyzwania edukacyjne, teologiczne i społeczne? Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie kilku konkludujących obserwacji.

Edukacja jest procesem, który trwa nieustannie. Starożytny model nauczania, który opierał się na relacji: mistrz – uczeń, charakteryzował się dość dużym indywidualizmem w określaniu tego, czego i jak należy nauczać. To mistrz-nauczyciel był twórcą programu. Sam decydował o treści kształcenia i ponosił odpowiedzialność za jakość nauczania. Pierwsza część pracy ukazała, jak ten model edukacji ewoluował w czasie. Średniowieczny program *trivium* i *quadrivium* dookreślił te dziedziny wiedzy, które musiały być przedstawione młodym adeptom nauki. Jezuicka koncepcja programowa, wyrażona w *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú* wzbogaciła poszukiwania idealnego modelu edukacji o praktyczne wskazówki organizacyjne i wychowawcze.

W dalszej części pracy dokonano analizy kształtowania się modelu katechezy. Pierwsze programy nauczania religii oparte były na tekstach natchnionych. Treści programowe stanowiły Dzieje i Listy Apostolskie. Potem wzbogacono je o *Modlitwę Pańską* i *Credo*. Era katechizmu w czasach nowożytnych rozpoczęła proces systematyzacji w nauczaniu prawd wiary. To katechizm stał się programem nauczania religii. Dopiero w czasie odnowy katechetycznej (przełom XIX i XX wieku) wykształciły się główne kierunki katechetyczne. Dydaktycy nauczania religii podkreślali metodę nauczania jako ważny element w strukturze całego procesu. Kierunek pedagogiczny skupiał się na elementach wychowawczych, a zwolennicy głoszenia kerygmatu podkreślali konieczność lektury Pisma Świętego i przeżywania liturgii. Treści katechezy antropologicznej wypełniały głównie wskazania dotyczące rozwiązywania problemów

egzystencjalnych w świetle Objawienia Bożego i nauki Kościoła. Zwolennicy kierunku integralnego w procesie nauczania religii wskazywali na ścisły związek, jaki zachodzi pomiędzy osobistym doświadczeniem religijnym a świadectwem wiary wychowanków.

Trzecia część niniejszej rozprawy przeniosła obszar badawczy na grunt polskiej oświaty, pokazując, jak przedstawione wcześniej procesy przeobrażeń, które dokonały się w edukacji i katechezie, inspirowały polskie środowiska naukowe. Wyraźnie widoczny w średniowieczu rozwój szkolnictwa kościelnego doprowadził do objęcia całej Polski gęstą siecią szkół katedralnych i parafialnych. W ten sposób dostęp do edukacji stał się powszechny zarówno na poziomie elementarnym, jak i wyższym. Wskazano na rolę, jaką w tym procesie odegrała Akademia Krakowska, kształcąc kadrę nauczycielską, w tym także kościelną.

W dwóch kolejnych obszernych częściach tej rozprawy dokonano analizy polskich programów katechetycznych, pokazując najpierw, jakie miejsce zajmują one w edukacji szkolnej, a następnie z jakimi okolicznościami musieli zmierzyć się ich autorzy. Refleksja nad głównymi zagadnieniami, wokół których kształtowały się polskie programy katechetyczne, została wzbogacona o propozycje kierunków zmian wobec nowych wyzwań edukacyjnych i kulturowych.

Edukacja, której częścią jest nauczanie katechetyczne, ulega nieustannym transformacjom. Początkowo uwaga edukacyjna skupiona była na nauczycielu jako mistrzu, który sam tworzył programy nauczania. W edukacja współczesnej wektor zainteresowania przenosi się z nauczyciela na ucznia. Ta zmiana perspektywy edukacyjnej, która w centrum stawia wychowanka, wymusza u autorów programów większe zainteresowanie zdolnością i możliwościami percepcyjnymi uczniów, a także ich uwarunkowaniami środowiskowymi. Przeobrażenia, jakim uległy programy katechetyczne, potwierdzają tę zasadę. Zwłaszcza podstawy programowe i programy nauczania religii opracowane w obecnym wieku charakteryzują się większą wrażliwością antropologiczną i egzystencjalizmem.

Przeprowadzona analiza historii edukacji pokazuje, jak wielki postęp dokonał się wraz z doskonaleniem programów nauczania. Podobna zależność występuje także w przypadku rozwoju katechezy. Ewaluacja zmian, jakie zaszły w nauczaniu katechetycznym Kościoła, potwierdza powyższe stwierdzenie. W czasach nowożytnych szkolnictwo jezuickie, działające w oparciu o autorski program *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú* cieszyło się tak wielkim zainteresowaniem, że kształciło na wysokim poziomie nie tylko osoby duchowne, ale także wielu świeckich. Rozwój szkolnictwa przyczynił się między innymi do podniesienia kwalifikacji zawodowych środowiska

katechetycznego, co z kolei przełożyło się na nową jakość w programowym nauczaniu Kościoła.

Obserwatorzy transformacji edukacyjnych zauważają, że obecnie mamy do czynienia ze zmianą funkcji wiedzy z proceduralnej na deklaratywną. Ma to olbrzymie przełożenie także na wiarę i sposób jej przekazywania. W „epoce katechizmu”, kiedy to nauczanie i wychowanie religijne opierało się przeważnie na znajomości prawd wiary, a realizacja programu katechetycznego często sprowadzała się do nauki recytacji modlitw lub fragmentów katechizmu, wiara pełniła funkcję deklaratywną. Rozwój nauczania Kościoła, zwłaszcza w zakresie teologii moralnej, zainspirował niektórych autorów programów katechetycznych do położenia nacisku na wzbudzenie u adresatów wiary proceduralnej kosztem wiary deklaratywnej. Wydaje się, że zachowanie równowagi pod tym względem jest przejawem dobrego odczytania „znaku czasu”. Idealem jest ten chrześcijanin, który świadomy swojej wiary, umie według niej żyć. Pusta wierność zasadom ewangelii nie jest ewangeliczna, tak samo jak sama wiedza o ewangelii nie równa się z życiem ewangelia.

Główne idee polskich programów katechetycznych XX i XXI wieku odzwierciedlają ducha epoki i są przejawem tego, co było szczególnie akcentowane w nauczaniu Kościoła. Należą do nich: miłość ojczyzny i patriotyzm, obecne w programach z okresu międzywojnia; Pismo Święte, Kościół jako wspólnota, liturgia – idee przewodnie programu z 1971 roku jako realizacja postanowień II Soboru Watykańskiego; Jezus Chrystus w centrum nauczania – dowód realizacji zasady chrystocentryzmu w podstawie programowej i programie z 2001 roku; nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych, dialog w korelacji i nowa formuła zasady korelacji w edukacji szkolnej – obecne w pierwszej w nowym wieku podstawie programowej i programie nauczania religii jako odpowiedź i realizacja zmian w polskim prawie oświatowym.

Jednak z perspektywy czasu przeanalizowany materiał badawczy stanowi w pewnej mierze świadectwo słabości warsztatu polskiego środowiska katechetycznego, zwłaszcza w ubiegłym wieku. Wydaje się, że w czasie, kiedy – jak stwierdził Emilio Alberich –

nie żyjemy tylko w epoce zmian, ale – jak się dzisiaj zwykło mówić – w prawdziwej zmianie epoki, która nie pozwala dostrzec wyraziście przyszłości naszego świata [...], kiedy zmierzamy, bez wątpienia, ku prawdziwej „ziemi nieznanej”, ku przyszłości fascynującej, ale i tajemniczej¹,

1 E. Alberich, *Na 50-lecie „Katechety”*. W poszukiwaniu nowego „paradygmatu katechetyki”. *Refleksja nad sytuacją katechezy w Europie*, w: *Między tradycją a współczesnością. I Krajowy Kongres Katechetyczny*, red. A. Bałoniak, J. Szpet, Poznań 2008, s. 92.

wrażliwość na zmiany, zwłaszcza ludzi odpowiedzialnych za przekaz wiary, powinna być większa. O ile uzasadniony jest okres obowiązywania pierwszego programu nauczania religii z 1919 roku (16 lat), o tyle budzi zaniepokojenie czas nauczania religii według programu z 1935 roku (36 lat). Zmieniały się czasy, pokolenia, a nawet układy polityczne i uwarunkowania społeczne, a przedwojenny program nauczania pozostawał niezmienny. Wprawdzie w latach 1947 i 1958 wprowadzono poprawki, ale miały one charakter bardziej kosmetyczny niż jakościowy. Podobnie było z Ramowym programem katechizacji, obowiązującym przez 30 lat.

Zmiana pokoleniowa, jaka nastąpiła w związku z powszechnym dostępem do nowych mediów, pociągnęła za sobą zmianę jakościową. Dzieci i młodzież, żyjące w trzecim tysiącleciu, adresaci podstawy programowej i programu nauczania religii z 2010, a także 2018 roku, poruszają się w świecie cyfrowym zdominowanym przez nowe technologie. Wydaje się, że ostatnie polskie programy katechetyczne nie wykorzystały tej zmiany do dokonania koniecznych korekt w obszarze składników programu (celów, treści, metod kształcenia i sposobów ewaluacji).

Autor niniejszej rozprawy ma świadomość, jak bardzo rozbudowana pod względem prawa oświatowego i kościelnego jest ścieżka wprowadzenia nowego programu nauczania. Jednak opierając się na doświadczeniach wynikających z obserwacji procesów edukacyjnych, poszukuje takich dróg odnowy struktur w zakresie nauczania i wychowania kościelnego, które przesłanie Kościoła uczyniłyby bliższym rzeczywistym potrzebom młodych wiernych oraz bardziej wiarygodnym w oczach współczesnego świata.

Bogactwo, jakie zawiera się w naukowym dorobku katechetyków polskich, twórców programów katechetycznych, a także w życiu i przeżywaniu swojej wiary przez adresatów nauczania kościelnego, stanowi ogromną przestrzeń do rozwijania naukowej refleksji. W tym kontekście z niniejszej pracy rodzą się pewne perspektywy badawcze. Niewątpliwie analiza polskich programów katechetycznych wymaga pogłębienia, zwłaszcza w obszarze socjologicznym. Brakuje szerokich badań, które mogłyby określić, w jakiej mierze i w jakim stopniu przekazywane treści katechetyczne zawarte w programach nauczania religii wpływają na kształtowanie postaw ludzi młodych i ich życiowe wybory.

Szczegółowym badaniom można by poddać programy stworzone w oparciu o Podstawę programową katechezy z 2001 i 2010 roku. W niniejszej pracy zostały bowiem przeanalizowane programy najbardziej znaczące i popularne, mające zasięg ogólnopolski: Program nauczania religii z 2001 roku i Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach z 2010 roku, oba autorstwa Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu

Polski. Nadal kwestią otwartą pozostaje opracowanie programów nauczania religii według nowej Podstawy programowej z 2018 roku. Analiza zagadnień, wokół których kształtowały się programy nauczania religii o zasięgu diecezjalnym, byłaby cennym wkładem do studium dotyczącego sposobów realizacji głównych idei zawartych w Podstawie programowej katechezy w środowiskach lokalnych.

Niewątpliwie „katecheza jest dziełem miłosierdzia, ponieważ zbliża tych, którzy nie znają Boga, i pomaga tym, którzy już Go znają, kochać i poznawać Go bardziej”². Autor ma nadzieję, że wskazania poczynione w tej pracy ułatwią to zadanie.

2 „*Miserando atque eligendo*”, motto Papieża Franciszka, będzie tematem prowadzącym Jubileusz Katechetów, www.iubilaeummisericordiae.va/content/gdm/pl/news/evidenza/2015-11-03-pcpne.html (dostęp: 11.04.2016).

Bibliografia

Źródła

- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii*, Kraków 2001.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Nowe wydanie*, Kraków 2010.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w siedmioletnich szkołach powszechnych*, Warszawa 1919.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I–VIII)*, „Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi” 7–9 (1971), s. 196–209.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I–IV)*, „Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi” 7–9 (1971), s. 209–222.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Warszawa–Lwów 1935.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej*, Warszawa 1918, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit. K, dział III, nr porz. 15, t. I.

- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1935.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania*, Warszawa–Lwów 1935.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymsko-katolicka*, Lwów 1938.
- Plan nauki religii w szkole powszechnej jednoklasowej i dwuklasowej*, Warszawa 1919.
- Program nauki religii rzymsko-katolickiej dla szkół powszechnych w Rzeczypospolitej Polskiej*, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit. K, dział III, nr porz. 15, t. I.
- Program nauki religii rzymsko-katolickiej w siedmioklasowych szkołach powszechnych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 10 (1921) z. 2, s. 34–48, oraz ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit. K, dział III, nr porz. 15, t. I.
- Program nauki religii w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Religia rzymsko-katolicka*, Warszawa 1920.
- Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Religia rzymskokatolicka*, Warszawa 1919.

Dokumenty Urzędu Nauczycielskiego Kościoła

- Benedykt XVI, *Hugon i Ryszard z Opactwa św. Wiktora*, w: Benedykt XVI, *Mistrzowie duchowi. Ojcowie i pisarze średniowiecza*, Poznań 2009, s. 71–78.
- Benedykt XVI, *Św. Grzegorz z Nyssy. Życie i Pisma*, w: Benedykt XVI, *Ojcowie Kościoła. Od Klemensa Rzymskiego do Augustyna*, Poznań 2008, s. 110–115.
- Benedykt XVI, *Święty Piotr Kanizjusz*, Rzym, Audiencja generalna 09. 02. 2011, w: <http://www.zyciezakonne.pl/dzialy/dokumenty/kosciol/6-benedykt-xvi/katechyz-srodowe-o-swietych/> (dostęp: 08.02.2016).
- Concilium apud Vallemoleti* 1322, w: Mansi XXV, s. 695–724.
- Concilium Lambethense* 1281, w: Mansi XXIV, s. 403–422.
- Concilium Toletanum* 1478, w: Mansi XXXII, s. 381–404.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, Ogólna instrukcja katechetyczna *Directorium catechisticum generale*, 1971.
- Franciszek, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium*, 24 listopada 2013.
- Franciszek, Bulla *Misericordiae vultus*, 11 kwietnia 2015.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników Sympozjum zorganizowanego przez Radę Konferencji Episkopatu Europy na temat nauczania religii katolickiej w szkole*

- publicznej, 15 kwietnia 1991, 5, w: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, XIV/1 (1991), s. 780–781.
- Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Rzym 1987.
- Pius XI, Encyklika *Divini illius magistri*, 31 grudnia 1929, wyd. pol. Warszawa 1999.
- Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1932.
- V Sobór Laterański, *Reforma kurii i innych [instytucji]*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4, opr. A. Baran, H. Pietras, Kraków 2005, s. 97–99.

Literatura przedmiotu

- „*Miserando atque eligendo*”, motto Papieża Franciszka, będzie tematem prowadzącym Jubileusz Katechetów, w: www.iubilaeummisericordiae.va/content/gdm/pl/news/evidenza/2015-11-03-pcpne.html (dostęp: 11.04.2016).
- Alberich E., *Na 50-lecie „Katechety”*. W poszukiwaniu nowego „paradygmatu katechetyki”. Refleksja nad sytuacją katechezy w Europie, w: *Między tradycją a współczesnością. I Krajowy Kongres Katechetyczny*, red. A. Bałoniak, J. Szpet, Poznań 2008, s. 91–103.
- Appelt K., *Trudności wychowawcze w okresie dorastania*, „Psychologia w Szkole”, 4 (2004), s. 19–25.
- Augustyn, *Początkowe nauczanie religii*, w: Św. Augustyn, *Pisma katechetyczne*, przekł., wstęp i komentarze W. Budzik, Warszawa 1952, s. 1–60.
- Bacon F., *Neues Organ der Wissenschaften*, przekł. i red. A. Th. Brück, Darmstadt 1974.
- Bagrowicz J., *Katechizm na trudne czasy. Refleksja nad Katechizmem Kościoła katolickiego*, Włocławek 1995.
- Balicka B., *Kościół w polskich katechizmach i podręcznikach do nauki religii dla młodzieży w latach 1945–2001*, Toruń 2009 (Scripta Theologica Thoruniensia, 11).
- Banach C., *Reformy szkolne w Polsce (wiek XX)*, EP V, s. 94.
- Bardy G., *Aux origines de l'École d'Alexandrie*, „Recherches de Science Religieuse” 27 (1937), s. 65–90.
- Bardy G., *La Théologie de l'Église de saint Irénée au concile de Nicée*, Paris 1947.
- Beauvois D., *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 1: *Uniwersytet Wileński*, t. 2: *Szkoły podstawowe i średnie*, Rzym–Lublin 1991.
- Benoit A., *Le baptême chrétien au second siècle*, Paris 1953.
- Benoit P., *Les origines du Symbole des Apôtres dans le Nouveau Testament*, „Lumière et Vie” 2 (1952), s. 55–56.
- Bibliografia katechetyczna 1945–1995*, opr. R. Murawski, R. Czekalski, J. Tochmański, Warszawa 1999.
- Bielas Z., *Podstawowe zadania katechezy w posłudze katechetycznej Kościoła w Polsce na podstawie podręczników do szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków 2015.

- Bielawski K., *Szkola Orygenesesa i jej program*, w: Grzegorz Cudotwórca, *Mowa pochwalna na cześć Orygenesesa*, przekł. S. Kalinowski, wstęp i oprac. K. Bielawski, Kraków 1998 (*Źródła Myśli Teologicznej*, 11), s. 9–23.
- Bielawski Z., *Nauka religii w szkołach ludowych i wydziałowych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 2 (1912) z. 3, s. 134–137.
- Bielawski Z., *O metodzie ks. Pichlera*, „Gazeta Kościelna” 18 (1910), s. 164–166.
- Bieńkowska B., H. Chamera, *Tysiąc lat książki bibliotek w Polsce*, Wrocław 1992.
- Bizuń S., *Współczesny katechizm na tle historycznym* (2), „Katecheta” 4 (1962), s. 215–222.
- Blachnicki F., *Kościół a katecheza*, „Katecheta” 11 (1967), s. 97–103.
- Bober A., *Antologia patrystyczna*, Kraków 1965.
- Bouhot J.-P., *Alukin et le „De catechizandis rudibus” de Saint Augustyn*, Recherches Augustiniennes, t. XV, Paris 1980.
- Brand F. J., *Die Katechismen des Edmundes Augerius S. J. in historischer, dogmatisch-moralischer und katechetischer Bearbeitung*, Freiburg 1917.
- Brekelmans A., *Wyznania wiary w pierwotnym Kościele. Powstanie i funkcje*, „Concilium” (1970), z. 1–5, s. 28–35.
- Burgess H. W., *Models of religious education. Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*, Nappanee 2001.
- Ceglarek R., *Katechizacja w diecezji częstochowskiej w okresie pasterskiej posługi biskupa Teodora Kubiny (1926–1951)*, Częstochowa 2008.
- Cezary z Arles, *Reguła dla dziewic*, V, XVII, w: *Starożytne reguły zakonne*, przekł. zb., wybór, wstępy, oprac. M. Starowieyski, red. E. Stanuła, Warszawa 1980, s. 108–138.
- Chałupniak R., J. Kostorz, *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, Opole 2002.
- Charytański J., A. Offmański, *Program katechizacji młodzieżowej*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 278–285.
- Charytański J., *Elementy treściowe programu katechezy dla dzieci i młodzieży szkół podstawowych*, „Collectanea Theologica” 42 (1972) f. 3, s. 75–87.
- Charytański J., *Geneza współczesnego ruchu katechetycznego*, „Katecheta” 6 (1962), s. 3–11.
- Charytański J., *Nowy program*, „Katecheta” 1 (1972), s. 13–17.
- Chaunu P., *Cywilizacja wieku Oświecenia*, Warszawa 1989.
- Chmiel J., *Pojęcie i rola kerygmatu w pierwotnym Kościele*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, 33 (1980), s. 58–68.
- Christiani hominis institutum*, w: *Desideri Erasmi Roterodami opera omnia*, t. V, red. J. Clericus, Leyden 1704, s. 1357–1359, przedruk w: F. Cohrs, *Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion*, t. IV, Hildesheim 1978, s. 421–429.

- Chrzanowska R., T. Panuś, *Programy nauczania religii: „Rozradowanie się w Duchu Świętym” i „Bądźcie mocni!” Główne idee w świetle „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, Kraków 2015.
- Co warto wiedzieć o reformie programowej?, www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf (dostęp: 27.07.2015).
- Czesznak K., *Nauka religii w szkołach średnich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 6 (1917) z. 11, s. 429–450.
- Czesznak K., *Nowy plan nauki religii dla szkół średnich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 10 (1921) z. 3, s. 13–17.
- Csonka L., *Catéchisme*, w: *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, red. Instituto Superiore di Pedagogia, Pontificio Ateneo Salesiano, t. I, Torino 1958.
- Cyryl Jerozolimski, *Katechezy przedchrzcielne i mistagogiczne*, przekł. W. Kania, wstęp J. Bojarski, oprac. M. Bogucki, Kraków 2000, s. 79–318 (Biblioteka Ojców Kościoła, 14).
- Czapski A., *Spółeczno-religijny aspekt tabel domowych w „Liście do Efezjan”*, „Novum” (1977) 4–5, s. 93–115.
- Czekalski R., *Przedmiot i programy nauczania katechetycznego w Polsce w I połowie XX wieku*, „Seminare” 2001, s. 66–72.
- Czekalski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole. Historia – Współczesność – Perspektywy*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, t. 7, Warszawa 2010, s. 99–125.
- Czerniecki J., J. Szablowski, S. Tatuch, *Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego*, Lwów 1904.
- Czuj J., *Szkola Orygenes*, „Ateneum Kapłańskie” 42 (1950) t. 53, s. 114–129.
- Daniélou J., R. du Charlat, *La catechesi nei primi secoli*, Torino 1969.
- Daniélou J., *Teologia judeochrześcijańska. Historia doktryn chrześcijańskich przed Soborem Nicejskim*, Kraków 2002.
- Delumeau J., *Reformy chrześcijaństwa w XVI i XVII w.*, t. I: *Narodziny i rozwój reformy protestanckiej*, Warszawa 1986.
- Devienne D., *Histoire de l'église de Bordeaux*, Bordeaux 1862.
- Dodd C. H., *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*, Brescia 1978.
- Doppke J., *Katechizacja w Polsce 1945–1990*, Pelplin 1998.
- Drączkowski F., *Patrologia*, Pelplin–Lublin 1999.
- Drynda D., *Geneza „Nowego Wychowania” w Polsce*, w: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku: podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000, s. 27–39 (Galicja i jej Dziedzictwo, 14).
- Dujarier M., *Krótką historia katechumenatu*, Poznań 1990.
- Erazm z Rotterdamu, *Wybór pism*, Wrocław 1992.

- Erasmus, *Explanatio Symboli quod Apostolorum dicitur, Decalogi praeceptorum et Orationis Dominicae precationis*, w: *Desiderii Erasmi Roterodami opera omnia*, t. V, red. J. Clericus, Leyden 1704, s. 1133–1196. Posługuję się wydaniem: Erasmo da Rotterdam, *Spiegazione del Credo*, red. U. Neri, Roma 2002, s. 18–212.
- Filochowski R., *Krótki katechizm w celu przygotowania dzieci do pierwszej spowiedzi i Komunii św.*, Warszawa 1873.
- Galli Anonymi, *Cronica res gesta ducum sive principum Polonorum*, w: *Kronika polska*, przeł. R. Grodecki, przekład przejrzał, wstępem i przypisami opatrzył M. Plezia, Wrocław 1965.
- Gerson J.Ch., *Opus tripartitum*, w: J.Ch. Gerson, *Oeuvres complètes*, t. VII, red. J. Glorieux, Paris 1966.
- Gianetto U., *La catechesi nella storia: dagli inizi fino al rinnovamento conciliare*, w: *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Torino 2002.
- Gładyszewski L., *Wstęp*, w: Św. Ambroży z Mediolanu, *Wyjaśnienie Symbolu. O tajemnicach. O sakramentach*, przekł., wstęp i oprac. L. Gładyszewski, Kraków 2004, s. 5–34, (*Źródła Myśli Teologicznej*, 31).
- Gogolik M., *Istotne zmiany w „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, „Katecheta” 6 (2011), s. 4–9.
- Gomółka J., *Omówienie odnowionego programu katechetycznego*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 4–5 (1973), s. 126–134.
- Gomółka J., *Założenia odnowionego programu katechetycznego jako wskazówki do jego realizacji*, „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 1 (1972), s. 21–24.
- Goraj J., *Chrystocentryczne ukierunkowanie katechezy integralnej*, „Horyzonty Wychowania” 5 (2004), s. 307–319.
- Gould K., *Catholic Activism in South-West France 1540–1570*, Burlington 2006 (St Andrews studies in Reformation history).
- Grzegorz z Nyssy, *Wielka katecheza*, w: Św. Grzegorz z Nyssy, *Wybór pism*, przekł. W. Kania, wstęp i oprac. E. Stanula, Warszawa 1974, s. 5–26 (Pisma Starochrześcijańskich Pisarzy, 14).
- Grzybowski M. M., *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku w świetle wizytacji kościelnych (1764–1830)*, Płock 1987.
- Hamman A. G., *Życie codzienne w Afryce Północnej w czasach św. Augustyna*, Warszawa 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Herbart J. F., *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, Warszawa 1937.
- Honoriusz z Autun, *Elucidarium sive dialogus de summa totius christianae theologiae*, w: J. P. Migne, *Patrologiae cursus completus*, Series Latina, t. 172, s. 1109–1176.

- Ireneusz z Lyonu, *Wykład nauki apostołskiej*, 6, wstęp, przekł. i oprac. W. Myszor, Kraków 1997 (*Źródła Myśli Teologicznej*, 7).
- Izydor z Sewilli, *Sentencje*, 1, 21, 1, przekł. i oprac. T. Krynicka, Kraków 2012 (*Źródła Myśli Teologicznej*, 66).
- Jakubiec M., *Arcybiskup Adam Stefan Sapieha jako przewodniczący Komisji Szkolnej Episkopatu Polski*, w: *Księga Sapieżyńska*, red. J. Wolny, R. Zawadzki, t. II, Kraków 1986, s. 65–78.
- Jankowski A., *Kerygmat w Kościele apostołskim*, Częstochowa 1989.
- Jasiński W., *O ważnej książce. Kilka myśli w związku z dekretem Św. Kongregacji Soboru o katechizacji*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 5 (1937), s. 214–218.
- Jesse, *Epistola de Baptismo*, w: J. P. Migne, *Patrologie cursus completus*, Series Latina, t. 105, Paris 1841–1864, s. 781–796.
- Kaczmarek T., *Symbol Apostolski jako reguła wiary Kościoła*, w: *Teologia. Ekumenizm. Kultura*, red. K. Konecki, Z. Pawiak, K. Rulka, Włocławek 2006, s. 359–373.
- Kamiński R., *Parafia wspólnotą i instytucją. Aspekt historyczny*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 32 (1985), s. 15–25.
- Kamiński R., *Przynależność do parafii katolickiej. Studium pastoralne*, Lublin 1987.
- Kantowski K., *Dokumenty katechetyczne*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 52–55.
- Katechizm Kościoła katolickiego
- Katechizm rzymskokatolicki dla dzieci*, tłum. E. Likowski, wyd. 2 popr., Przemyśl 1866.
- Katechizm rzymskokatolicki x. J. Deharbe T.J. dla młodzieży doroslejszej przełożony przez E. Likowskiego*, Przemyśl 1864.
- Kelly J.N.D., *Altchristliche Glaubensbekenntnisse. Geschichte und Theologie*, Göttingen 1972.
- Kelly J.N.D., *I Simboli di fede della Chiesa antica*, Bologna 2009.
- Kiciński A., *Ewangelizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, w: *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, red. P. Mąkosa, Lublin 2010, s. 219–226.
- Kiciński A., *Katecheza grup szczególnej troski*, „Roczniki Teologiczne” 6 (2003), s. 121–137.
- Kiciński A., *Katecheza i liturgia*, „Roczniki Teologiczne” 6 (2007), s. 117–128.
- Kiciński A., *Korelacja w katechezie*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 261–264.
- Kiciński A., *Perspektywy rozwoju nauczania religii katolickiej w polskiej szkole*, w: *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, red. J. Kotowski, S. Dziekoński, red. naczelny J. Sokołowski, Warszawa–Łomża 2010, s. 83–98 (*Episteme*, 102).
- Kiciński A., *Podstawa programowa Kościoła katolickiego w Polsce*, „Kwartalnik Pastorski Diecezji Siedleckiej” 3 (2003), s. 256–264.

- Kiciński A., *Wychowanie dzieci w klasach zintegrowanych*, w: *Wychowanie dzieci w młodszy wieku szkolnym. Wychowanie ogólne*, cz. I, red. J. Stala, Tarnów 2006, s. 187–225.
- Kiciński A., *Wychowanie dzieci w klasach zintegrowanych*, „Kwartalnik Pastorski Diecezji Siedleckiej” 4 (2006), s. 361–386.
- Kielian A., *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*, Kraków 2010.
- Kilger L., *Zur Entwicklung der Katechumenatpraxis von 5–18. Jahrhundert*, „Zeitschrift für Missionswissenschaft” 15 (1925), s. 166–182.
- Klich A. E., *Pismo Święte w polskiej katechezie posoborowej. Studium egzegetyczno-katechetyczne*, Kraków 2005.
- Klingberg L., *Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen*, Berlin 1972.
- Kłoczowski J., *Wspólnoty chrześcijańskie w tworzącej się Europie*, Poznań 2003.
- Kodeks dyplomatyczny Wielkopolski do roku 1444*, t. I, Poznań 1877.
- Kołątaj H., *Korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim...*, wyd. F. Kojasiewicz, Kraków 1844, t. II, s. 404, list z 10 lipca 1804, w: D. Beauvois, *Szkołnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 2: *Szkoły podstawowe i średnie*, Rzym–Lublin 1991.
- Kołątaj H., *Pamiętnik o stanie duchowieństwa katolickiego polskiego i innych wyznań w połowie XVIII wieku*, Poznań 1840.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Zasady oceniania osiągnięć edukacyjnych z religii rzymskokatolickiej w szkołach*, KWEP-C- 464/08, www.katecheza.episkopat.pl/index.php/menu/nauczanie-religii-w-szkole/dokumenty-koscielne/33-zasady-oceniania-osiagniec-edukacyjnych-z-religii-rzymskokatolickiej-w-szkolach (dostęp: 19.10.2015).
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995.
- Konkordat Polski ze Stolicą Apostolską*, Lwów 1925.
- Konopka H., *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944–1961)*, Białystok 1997.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 roku, Dz. U. z 1921 r., nr 44, poz. 267.
- Korgul M., *Wybrane aspekty katechezy integralnej w „Directorium catechisticum generale”*, „Perspectiva” 1 (2002), s. 213–230.
- Koska J., *Katechetyka*, Poznań 1993.
- Kostorz J., *Ekumeniczny wymiar posoborowej katechezy w Polsce*, Opole 2007.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1995–1996.
- Kotlarski A., *Nowy program katechizacji młodzieży*, „Katecheta” 1 (1972), s. 19–23.

- Kowalewski T., *Program nauki religii w szkołach średnich*, w: *Pamiętnik IV-go Ogólnego Zjazdu Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego w Warszawie w dniach 20, 21, 22 czerwca 1917 r.*, Warszawa 1917, s. 72–83, a także: „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 7 (1918), z. 3, s. 130–133.
- Kowalik J., *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji sandomierskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983.
- Kowalski Z., *Założenia „Programu ramowego katechizacji” stopnia podstawowego*, „Orędownik Diecezji Chełmińskiej” 23 (1972), s. 70–74.
- Krakowiak Cz., *Katechumenat chrzcielny dorosłych w Kościele posoborowym*, Lublin 2003.
- Krakuski J., *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, Warszawa 1989.
- Krauber A., *Katechenschule oder Schulkatechumenat? Um die rechte Deutung des „Unternehmens” der ersten grossen Alexandriner*, „Trierer Theologisches Zeitschrift” 60 (1951), s. 243–266.
- Krukowski J., *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001.
- Kruszewski K., *Program szkolny*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2002.
- Ks. Ciepliński do bpa H. Przeździeckiego, 10 stycznia 1919, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit.: K, dział III, nr porz. 15, t. I.
- Kudasiewicz J., *Biblijna teologia chrztu*, w: *Materiały pomocnicze do wykładów z biblistyki*, t. III, red. S. Łach, M. Filipiak, H. Langkammer, Lublin 1978, s. 139–158.
- Kudasiewicz J., *Praktyka i teologia chrztu w Kościele pierwotnym*, „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1 (1976), s. 23–36.
- Kulpaczyński S., Ks. *Profesor M. Majewski – jego posługa polskiej katechezie (1928–1999)*, „Katecheta” 9 (1999), s. 4–5.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku*, w: Cz. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999, s. 179–189.
- Kurdybacha Ł., *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1976.
- Langkammer H., *Teologia Nowego Testamentu*, cz. II, Wrocław 1985.
- Läpple A., *Kleine Geschichte der Katechese*, München 1981.
- Le Goff J., *Człowiek średniowiecza*, w: *Człowiek średniowiecza*, red. J. Le Goff, Warszawa–Gdańsk 1996, s. 7–50.
- Leidrade, *Liber de sacramento baptismi ad Carolum Magnum Imperatorem*, w: J.P. Migne, *Patrologie cursus completus*, Series Latina, t. 99, Paris 1841–1864, s. 859–867.
- Les homélies catéchétiques de Théodore de Mopsueste*, red. R. Tonneau, R. Devresse, Città del Vaticano 1949, s. 3–281.

- List Episkopatu Polski w sprawach szkolnych „Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odrodzenia narodu”, w: J. Szczepaniak, *Materiały i studia do dziejów nauczania i wychowania religijnego*, t. I, Kraków 2000, s. 40–84.
- List ks. Piotrowskiego, Wizytatora Szkół Średnich Ministerstwa W.R.iO.P. do Biskupa Diecezji Podlaskiej, 15 lipca 1919 roku, w: ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, lit. K, dział III, nr porz. 15, t. I.
- Litak S., *Historia wychowania*, t. I: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2004.
- Lührmann D., *Neutestamentliche Haustafeln und antike Ökonomie*, „New Testament Studien” 27 (1981), s. 83–97.
- Luter M., *Duży katechizm*, w: M. Luter, *Mały katechizm. Duży katechizm*, Bielsko-Biała 2000, s. 44–149.
- Luter M., *Mały katechizm*, w: M. Luter, *Mały katechizm. Duży katechizm*, Bielsko-Biała 2000, s. 22–43.
- Łabendowicz S., *Sprawozdanie z działalności Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w latach 1999–2004*, <http://katecheza.episkopat.pl/sprawozd.htm> (dostęp: 20.02.2015).
- Ładyżyńska J., *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2005.
- Majcher E., *Działalność katechetyczna ośrodka warszawskiego w latach 1918–1939 na tle ówczesnego ruchu katechetycznego*, Warszawa 1996.
- Majcher E., *Historia katechezy*, Warszawa 1990.
- Majewski M., *Katecheza integralna w szkole*, „Katecheta” 2 (1992), s. 65–72.
- Majewski M., *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*, Kraków 1986.
- Majewski M., *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków 1995.
- Majewski M., *Podstawowe wymiary katechezy*, Kraków 1991.
- Majewski M., *Tożsamość katechezy integralnej*, Kraków 1995.
- Majewski M., *Wymiar egzystencjalny katechezy*, w: *Podstawowe wymiary katechezy*, red. M. Majewski, Kraków 1991, s. 187–194.
- Mangenot E., *Catéchisme*, w: *Dictionnaire de théologie catholique*, t. II, Paris 1905, s. 1899–1901.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, załączniki nr 1, 2, i 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem*, Warszawa 2009, s. 9–11.
- Marek Z., *Biblia w katechetycznej posłudze Słowa*, Kraków 1998.
- Marek Z., *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, [w]: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 75–89.

- Markowski M., *Dzieje Wydziału Teologii Uniwersytetu Krakowskiego w latach 1397–1525*, Kraków 1996.
- Markowski M., *Spis osób dopuszczonych do wykładów i do katedry na Wydziale Teologii Uniwersytetu Krakowskiego w XV w.*, „Materiały i Studia Zakładu Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej” 4 (1965), s. 127–275.
- Marrou H., *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.
- Mastalski J., *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005.
- Mastalski J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Warszawa 1998 (*Biblioteczka Reformy* 1).
- Misiaszek R., *Programy nauczania religii w szkole*, „Ateneum Kapłańskie” 3 (2004), s. 467–579.
- Misiaszek R., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Warszawa 2010.
- Misiaszek R., *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, „Horyzonty Wiary” 4 (2000), s. 35–51.
- Misiaszek R., *Wychowanie religijne w szkole w świetle założeń programowych polskiej szkoły*, „Katecheta” 3 (2006), s. 7–12.
- Misiaszek R., *Kościół jako komunia w przekazie katechetycznym*, w: „*Communio*” w chrześcijańskiej refleksji o Kościele, red. A. Czaja, M. Marczewski, Lublin 2006, s. 445–461.
- Mistewicz E., *Dlaczego głupiejemy (1). Brak papierowych indeksów i zaburzona relacja Mistrz–Uczeń*, <http://wszystkoconajwazniejsze.pl/eryk-mistewicz-dlaczego-glupiejemy-1-papierowe-indeksy-i-zaburzona-relacja-mistrz-uczen/> (dostęp: 19.04.2015).
- Mokrzycki B., *Droga chrześcijańskiego wtajemniczenia*, Warszawa 1983.
- Mokrzycki B., *Założenia teologiczne nowego programu katechizacji w Polsce (kl. I–VIII)*, „Collectanea Theologica” 43 (1973) f. 1, s. 113–114.
- Morawski M., *Katechizm mniejszy dla szkół ludowych*, Lwów 1889.
- Morawski M., *Katechizm większy dla szkół ludowych podług J. Deharbe*, Lwów 1888.
- Morbitzer J., *Szkola przyszłości, która ma nauczać poprzez stwarzanie warunków. Rozmowa z Profesorem UP dr. inż. Januszem Morbitzerem*, „Hejnał Oświatowy” 125 (2013) nr 8–9, s. 3–5.
- Możdżeń S. I., *Historia wychowania do 1795*, Kielce 2005.
- Murawski R., *Polskie dyrektorium katechetyczne o nauczaniu religii w szkole*, „Ateneum Kapłańskie” 4 (2004), s. 480–489.
- Murawski R., *Biblijne przesłanie terminów „katechizować”, „katecheza”*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mółka, Kraków 2007, s. 259–263.
- Murawski R., *Co to jest katecheza?*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 6 (1995), s. 28–29.

- Murawski R., *Dyrektorium katechetyczne dla Polski*, „Katecheta” 7–8 (2001), s. 3–8.
- Murawski R., *Etapy rozwoju katechezy*, „Ateneum Kapłańskie” 91 (1978), s. 49–70.
- Murawski R., *Geneza i rozwój katechizmu w Kościele katolickim*, w: *W co Kościół wierzy i z czego żyje*, red. T. Panuś, Kraków 2004, s. 153–171.
- Murawski R., *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 23–106.
- Murawski R., *Historia katechezy*, cz. I: *Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011.
- Murawski R., *Historia katechezy*, cz. II, t. I: *Katecheza w średniowieczu*, Warszawa 2015.
- Murawski R., *Istotne funkcje katechezy*, „Horyzonty Wiary” 3 (1996), s. 3–7.
- Murawski R., *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostoelskich*, Warszawa 1990.
- Murawski R., *Katechizmy Lutra*, w: *Słowo pojednania. Księga pamiątkowa z okazji siedemdziesiątych urodzin Księdza Michała Czajkowskiego*, red. J. Warzecha, Warszawa 2004, s. 356–358.
- Murawski R., *Początki szkół chrześcijańskich*, w: *Ku doświadczeniu wiary. Księga dedykowana Księdzu Profesorowi Andrzejowi Offmańskiemu w 70. rocznicę urodzin i 40. rocznicę pracy naukowo-dydaktycznej*, red. K. Kantowski, W. Lechów, Szczecin 2012, s. 359–382.
- Murawski R., *Polskie dyrektorium katechetyczne o nauczaniu w szkole*, „Ateneum Kapłańskie” 3 (2004), s. 480–489.
- Murawski R., *Program katechezy w szkołach ponadpodstawowych*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 93–106.
- Murawski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, w: *Nauczanie religii katolickiej w szkole. Historia – Współczesność – Perspektywy*, red. P. Tomasik, S. Dziekoński, Warszawa 2010, s. 25–46 (Studia Katechetyczne, 7).
- Murawski R., *Wczesnochrześcijańska katecheza (Do edyktu mediolańskiego – 313 r.)*, Płock 1999.
- Muszyński H., *Fundamentalne prawdy katechizmu apostoelskiego według Hbr 6, 1–2*, „Studia Pelplińskie” (1977), s. 237–262.
- Natoński B., *Szkolnictwo jezuickie w dobie kontrreformacji*, w: *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, red. J. Paszenda, Kraków 1994, s. 29–57.
- Nauka dwunastu Apostołów (Didache)*, w: *Pierwsi świadkowie. Pisma Ojców Apostolskich*, przekł. A. Świderkówna, wstęp, komentarz i oprac. M. Starowieyski, wyd. II, uzupełn. i popr., Kraków 1988, s. 33–44.
- Neuner G., *Pädagogik*, Berlin 1978.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

- Odezwa Episkopatu Polski w sprawie antyreligijnych wystąpień na Zjeździe Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Krakowie w lipcu 1930*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 8 (1930), s. 401–403.
- Offmański A., *Koncepcja katechezy o charakterze ewangelizacyjnym według zasad katechumenatu*, Szczecin 2010.
- Offmański A., *Węzłowe zagadnienia chrystologiczne w programach katechezy młodzieżowej a wychowanie eklesjalne*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 1 (1991), s. 99–107.
- Ojcowie Apostolscy*, przekł. i przypisy A. Świderkówna, wstęp i oprac. W. Myszor, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, Warszawa 1970.
- Olczak S., *Szkoły parafialne w archidiecezji wrocławskiej w II połowie XVI i XVII wieku*, „Studia Płockie” 9 (1981), s. 155–162.
- Olszowska G., *Napisać własny program*, w: Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”, brak miejsca i roku wydania.
- Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
- Ornstein A. C., F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1999.
- Osewska E., J. Stala, „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” z 8 marca 2010 roku – kontekst i przyczyny, „Katecheta” 1 (2011), s. 56–61.
- Pamiętnik IV-go Ogólnego Zjazdu Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego w Warszawie w dniach 20, 21, 22 czerwca 1917 r.*, Warszawa 1917.
- Panuś T., *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001.
- Panuś T., *Inicjacja do sakramentu bierzmowania – gimnazjum*, w: *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*, red. K. Kantowski, Warszawa 2004, s. 57–75.
- Panuś T., *Katecheza w zwierciadle mediów*, w: *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, red. M. Zajac, Lublin 2015, s. 67–89.
- Panuś T., *Konieczność katechezy parafialnej* w: *Katecheza parafialna – reaktywacja. Duszpasterstwo katechetyczne w parafii*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, Opole 2006, s. 118.
- Panuś T., *Mądrość katolickiej edukacji*, w: *Piękno Kościoła*, red. M. P. Chojnacki, J. Morawa, A. A. Napiórkowski, Kraków 2015, s. 149–172.
- Panuś T., *Obraz polskiej młodzieży po piętnastu latach nauczania religii w szkole – wnioski socjologiczno-pastoralne*, w: *Polska katecheza wobec pluralizmu jednoczącej się Europy*, red. A. Offmański, Szczecin 2004, s. 83–102.
- Panuś T., *Perspektywy katechizacji szkolnej w polskiej rzeczywistości*, „Analecta Cracoviensia”, t. XXXIII (2001), s. 1–10.

- Panuś T., *Potrzeba katechezy parafialnej*, „Ateneum Kapłańskie” 3 (2004), s. 212–226.
- Panuś T., *Powrót nauczania religii do polskiej szkoły w kontekście historycznym*, „Katecheta” 2 (1995), s. 70–76.
- Panuś T., *Wczoraj i dziś katechetycznego środowiska Krakowa*, w: *Introibo ad altere Dei*, red. S. Szczepaniec, J. Superson, J. Mleczkowski, Kraków 2008, s. 777–787.
- Panuś T., *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2010.
- Panuś T., *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji. Studium w świetle Ramowego Programu Katechizacji funkcjonującego w latach 1971–2001*, Kraków 2001.
- Panuś T., *Zasady dydaktyczne w procesie katechetycznym*, w: *Dydaktyka katechezy*, cz. I, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 141–174.
- Paul E., *Geschichte der christlichen Erziehung*, t. I: *Antike und Mittelalter*, Freiburg–Basel–Wien 1993.
- Pelczar R., *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014.
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1918–1978*, Warszawa 1978.
- Piechnik L., *Akademie i uczelnie jezuickie*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 2: *Od odrodzenia do oświecenia*, cz. 2: *Teologia neoscholastyczna i jej rozwój w akademiach i szkołach zakonnych*, Lublin 1975, s. 51–101.
- Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą. Poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, Poznań 2006.
- Pietras H., *Początki teologii Kościoła*, Kraków 2000.
- Pietrzak M., *Demokratyczne, świeckie państwo prawne*, Warszawa 1999.
- Płotkowiak B., *Reforma systemu edukacji – zadania, cele szkoły, nowe spojrzenie na kształcenie*, w: *Katecheza wobec zadań nowej szkoły. Materiały sympozjum zorganizowanego w dniach 22 maja i 18 września 1999 r.*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Poznań 1999, s. 9–12.
- Poręba P., *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, red. M. Rechowicz, t. III: *Wiek XIX i XX*, cz. 2, s. 125–185.
- Potocki A., *Sekularyzacja systemu oświaty w Polsce po II wojnie światowej a katechetyczna praca Kościoła*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 53–68.
- Program Dni Katechetycznych pod przewodnictwem J. E. Ks. Kard. Aleksandra Kakowskiego Arcybiskupa Warsz. w dniach 11 i 12 stycznia 1935 roku w Warszawie, Theologicum, Traugutta 1, ADwS, Akta ogólne, Koło Księży Prefektów, Lit. K, Dział III, nr porz. 7, t. I.

- Program Zjazdu Dydaktycznego X. X. Prefektów w Warszawie pod patronatem J. Em. Ks. Aleksandra Kardynała Kakowskiego w dn. 26 i 27 sierpnia 1937 r., ADwS, Akta ogólne, Koło Księży Prefektów, Lit. K, Dział III, nr porz. 7, t. I.
- Programy i podręczniki do nauczania religii obowiązujące w roku szkolnym 2014/15*, „Katecheta” 9 (2014), s. 84–95.
- Protokół 5-go Zebrania Komisji Szkolnej Episkopatu Polskiego, 4 marca 1919, w: ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, Lit. S, Dział III, nr porz. 12, t. I. Protokół III-go Zebrania Komisji Międzydiecezjalnej Ks. Ks. Delegatów Biskupich, 2 marca 1919, ADwS, Akta ogólne, Komisja Szkolna Episkopatu, Lit. S, Dział III, porz. 12, t. I.
- Raport o stanie wiary. Z Ks. Kardynałem Josephem Ratzingerem rozmawia Vittorio Messori*, Kraków–Warszawa–Struga 1986.
- Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesú*, w: *Źródła do historii wychowania*, S. Kot, Warszawa 1929, cz. I, s. 227–234.
- Ratyński J., *O wychowanie młodego człowieka*, Płock 1937.
- Ratzinger J., *Przekazywanie i źródła wiary*, w: *Powstanie i znaczenie Katechizmu Kościoła katolickiego w wypowiedziach Jana Pawła II i kardynała Josepha Ratzingera*, wprowadz., przekł. i oprac. J. Królikowski, Poznań 1997, s. 80–84.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. II: *Platon i Arystoteles*, Lublin 1996.
- Reguła św. Benedykta*, XLVIII, w: *Starożytne reguły zakonne*, przekł. zb., wybór, wstępy i oprac. M. Starowieyski, red. E. Stanula, Warszawa 1980, s. 5–28.
- Reguła św. Pachomiusza*, w: *Starożytne reguły zakonne*, przekł. zb., wybór, wstępy i oprac. M. Starowieyski, red. E. Stanula, Warszawa 1980, s. 50–59.
- Rejmer J., *Orygenes, katecheta i filozof*, „Meander” 3 (1989), s. 107–117.
- Reorganizacja w polskich szkołach powszechnych (Neuordnung des Unterrichts an polnischen Volksschulen) z 17 grudnia 1943 roku*, ADwS, Akta Ogólne, Nauczanie religii, Lit. N, Dział III, nr porz. 16, t. IV.
- Riche P., *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI–VIII)*, Warszawa 1995.
- Righetti M., *Storia liturgica*, t. IV: *I sacramenti. I sacramentali*, Milano 1959.
- Rospond S., *Nowe programy nauki religii w szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych. Referat wygłoszony na Konferencji Episkopatu w dniu 4 maja 1935*, mps, AKMK Teki Sapieżyńskie XIII/105.
- 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 dopuszczania, Dz. U. z 2004 r., nr 25, poz. 220.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lipca 2007 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania

- i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. z 2007 r., nr 130, poz. 906 i 907.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 124.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół i obowiązujące do niego załączniki, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17; załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. – zał. nr 1: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 12, zał. nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. z 2007 r., nr 83, poz. 562.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, [w:] <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 8.07.2018).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. z 2009 r., nr 89, poz. 730.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego O nauce szkolnej religii katolickiej z dnia 9 grudnia 1926 roku, Dz. U. R. P. Nr 1 z dnia 8 stycznia 1927 r., poz. 9, w: „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie. Miesięcznik urzędowy Kurii Diecezjalnej” IX (1927) nr 4, s. 157–158.
- Sabugal S., „*Io credo*”. *La fede della Chiesa. Il simbolo della fede, storia e interpretazione*, Roma 1990.
- Salij J., *Dwa katechizmy Marcina Lutra*, „Collectanea Theologica” 45(1975) f. II, s. 2, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Collectanea_Theologica/

- Collectanea_Theologica-r1975-t45-n2/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n-2-s75-80/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n2-s75-80.pdf (dostęp: 8.02.2016).
- Schenk W., *Liturgia sakramentów świętych*, cz. I: „*Initatio christiana*”. Chrzest. Bierzmo-
wanie. *Eucharystia*, Lublin 1962.
- Schmitt J.C., *Du buon usage du „Credo”*, w: *Faire croire. Modalités de la diffusion et de la réception des messages religieux du XII au XV siècle*, Rome 1981, s. 342–354.
- Scholten C., *Die alexandrinische Katechetenschule*, w: *Jahrbuch für Antike und Chis-
tentum*, Jahrgang 38, Münster 1995, s. 16–37.
- Seeberg A., *Der Katechismus der Urchristenzeit. Mit einer Einführung von Ferdinand Hahn*, München 1966.
- Sesboüé B., *Treść tradycji: reguła wiary i symbole (II–V wiek)*, w: *Historia dogmatów*, t. I: *Bóg zbawienia*, red. B. Sesboüé, J. Woliński, Kraków 1999.
- Simonetti M., *Origine katecheta*, w: *Valori attuali della catechesi patristica*, red. S. Fe-
lici, Roma 1979, s. 93–102.
- Słowiński J.Z., *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2005.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Spicq C., *L'Épître aux Hébreux*, t. II: *Commentaire*, Paris 1953.
- Stala J., *Katecheza w dobie ponowoczesności – Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 2010 roku*, w: *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*, red. J. Kotowski, S. Dziekoński, red. nac. J. Sokołowski, Warszawa–Łomża 2010, s. 155–164 (Episteme, 102).
- Staniek E., *Wielcy mówcy Kościoła starożytnego. Antologia*, Kraków 2007.
- Starowieyski M., *Jan Chryzostom i monastycyzm w okresie młodości*, w: *Czasy Jana Chryzostoma i jego pasterska pedagogia*, red. N. Widok, Opole 2008, s. 50–55.
- Statut Stowarzyszenia Księżąt Prefektów, ADwS, Akta ogólne, Koło Księżąt Prefektów, Lit. K, Dział III, nr porz. 7, t. I.
- Stenzel A., *Die Taufe. Eine genetische Erklärung der Taufliturgie*, Innsbruck 1958.
- Stroba J., *Geneza nowego programu katechezy*, „*Katecheta*” 4 (1972), s. 156–162.
- Stroba J., *Przepowiadanie i interpretacja*, Poznań 1981.
- Stróżyński K., *Wymagania edukacyjne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 521–522.
- Suchodolski B., *Wychowanie do przyszłości*, Warszawa 1959.
- Szabat E., *Edukacja i kultura w V wieku*, w: *Świat rzymski w V wieku*, red. R. Kosiński, K. Twardowska, Kraków 2010, s. 417–418.
- Szczepaniak J., *Episkopat w obronie katolickiego charakteru polskiej szkoły 1927–1937*, Kraków 2000.
- Szczepaniak J., *Materiały i studia do dziejów nauczania i wychowania religijnego*, t. I, Kraków 2000.

- Szczepaniak J., *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, Kraków 1997.
- Szołtysek A.E., *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji; teoria, metodyka, praktyka*, Katowice 2003.
- Szpet J., *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. P. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 179–198.
- Szpet J., *U progu reformy szkolnej – nowy program nauki religii*, w: *W poszukiwaniu kształtu katechezy. Księga pamiątkowa ku czci księdza Profesora Edwarda Lazarowicza*, red. B. Klaus, Tarnów 2000, s. 62–73.
- Szpet J., *Założenia nowego programu kształcenia religijnego*, w: *Katecheza wobec zadań nowej szkoły*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, s. 58–59.
- Sztobryn S., *Historia wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, t. I, s. 1–77.
- Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006.
- Szybiak J., *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław 1973.
- Szydełski S., *Z ostatnich walk o religijny charakter szkoły polskiej*, „Ateneum Kapłańskie” (1932) z. 180, s. 378–497.
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008.
- Szymusiak J.M., M. Starowieyski, *Słownik wczesnochrześcijańskiego piśmiennictwa*, Poznań 1971.
- Śliwerski B., *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 3 (2004), s. 71–85.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, t. I, Gdańsk 2006, s. 103–109.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Śrutwa J., *Szkoła Księży Pijarów*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 2: *Od odrodzenia do oświecenia*, cz. 2: *Teologia neoscholastyczna i jej rozwój w akademiach i szkołach zakonnych*, Lublin 1975, s. 553–573.
- Teodulf, *De ordine baptismi ad Magnum Senonensem Liber*, w: J.P. Migne, *Patrologie cursus completus*, Series Latina, t. 105, Paris 1841–1864.
- Tertulian, *Preskrypcja przeciw heretykom*, w: *Wybór pism*, wstęp E. Stanuła, oprac. W. Myszor, E. Stanuła, Warszawa 1970, s. 40–78.
- The Lay Folks’ Catechism or the english and latin versions of Archbishop Thoresby’s Instruction for the People; together with a Wycliffite Adaptation of the same and the corresponding canons of the Council of Lambeth*, Introduction, Notes, Glossary, and

- Index by T.F. Simmons and H.E. Nolloth, London 1901 (Early English Texts Society, Original Series, 118).
- Tillich P., *Dynamika wiary*, Poznań 1987.
- Tomasik P., *Nowa „Podstawa programowa katechezy” i zarys koncepcji „Programu nauczania religii”*, Referat wygłoszony podczas ogólnopolskiego spotkania dyrektorów wydziałów katechetycznych w Rzeszowie w dniach 19–21 czerwca 2018 roku, maszynopis.
- Tomasik P., *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004.
- Tomasik P., *Spotkania z Bogiem a nowy program nauczania religii*, w: *„Abyśmy podtrzymywali nadzieję”. Księga jubileuszowa ku czci ks. prof. Romana Murauskiego SDB*, red. Tomasik P., Warszawa 2005, s. 239–249.
- Tomasik P., *Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych*, „Katecheta” 6 (2009), s. 72–73.
- Tomasik P., *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 199–325.
- Tomasik P., *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 230–241.
- Tomasik P., *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998.
- Tomasik P., *Polskie dokumenty katechetyczne dwudziestopięciolecia 1990–2015*, w: *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, red. M. Zając, Lublin 2015, s. 37–65.
- Tomasik P., *Terminologia w programach nauczania religii w szkole*, „Katecheta” 6 (2001), s. 6–11.
- Tomasik P., *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*, Kraków 2003.
- Tomasik P., *Powstanie i ewolucja polskich dokumentów katechetycznych w latach 2001–2010*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 1 (2013), s. 153–154.
- Trzcionkowski L., *Zanim narodził się uniwersytet*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta. Uniwersytety. 700 lat sporów. Historia pouczająca dla studentów i profesorów”, wyd. specj., 4 (2014), s. 6–10.
- Turck A., *Évangélisation et catéchèse aux deux premiers siècles*, Paris 1962.
- Twardowski K., *Sokrates*, „Filomata” 29 (1931), s. 593–601.
- Ustawa o ustroju szkolnym, Dziennik Urzędowy Rady Państwa 1932, nr 38, poz. 389.
- Ustawa z dnia 8 stycznia, Dz. U. z 1999 r., nr 2, poz. 96.

- Vauchez A., *Zwrot duszpasterski w Kościele na Zachodzie*, w: *Historia chrześcijaństwa*, t. V *Ekspancja Kościoła rzymskiego 1054–1274*, red. J.-M. Mayer i in., red. wyd. pol. J. Kłoczowski, Warszawa 2001, s. 611–634.
- Von den Driesch J., J. Esterhues, *Geschichte der Erziehung und Bildung*, t. I, Paderborn 1960.
- Walker D.F., J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000.
- Wanke-Jakubowska M., *Dlaczego uniwersytety przestają być kolebką elit intelektualnych?*, <http://wszystkoconajwazniejsze.pl/malgorzata-wanke-jakubowska-dlaczego-uniwersytety-przestaja-byc-kolebka-elit-intelektualnych/> (dostęp: 25.04.2015).
- Weber A., *Die Münchener Katechetische Methode*, Kevelaer–München 1905.
- Wolny J., *Z dziejów katechezy*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. I: *Średniowiecze*, red. M. Rechowicz, Lublin 1974, s. 149–209.
- Wołkiewicz A., *Testament Cyfrowego Imigranta–Benedykt XVI do mieszkańców cyfrowego świata*, w: *Człowiek. Media. Edukacja.*, red. nauk. J. Morbitzer, E. Musiał, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2013, s. 451–460.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli katechetycznej*, Warszawa 1964.
- Wójcik W., *Prawa parafialne według polskiego ustawodawstwa partykularnego do 1564 r.*, „Roczniki Teologiczno–Kanoniczne”, 3 (1957), z. 2, s. 153–225.
- Wragg E.C., *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1987.
- Wyszyński S., *Przewodnie myśli encykliki o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, „Ateneum Kapłańskie” 3 (1930), z. 150, s. 1–22.
- Zapart A., *Szkolnictwo parafialne w archidiakonacie krakowskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 65–74.
- Zellma A., *Egzystencjalny wymiar nauczania religii w świetle nowych dokumentów programowych*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 20 (2011), s. 333–346.
- Zellma A., *Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii*, „Katecheta” 5 (2011), s. 5–16.
- Zellma A., *Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii–szanse i bariery. Analizy w świetle znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*, „Katecheta” 9 (2010), s. 6–16.
- Zellma A., *Projekt edukacyjny w gimnazjum jako wyzwanie metodyczne dla nauczyciela religii*, „Katecheta” 2 (2012), s. 4–14.
- Żołądź–Strzelczyk D., *Jezuickie szkolnictwo*, EP I, s. 471.

Literatura pomocnicza

- Banniard M., *Geneza kultury europejskiej V–VIII w.*, Warszawa 1995.
- Banniard M., *Wczesne średniowiecze na Zachodzie*, Warszawa 1998.
- Bauman Z., D. Lyon, *Płynna inwigilacja. Rozmowy*, Kraków 2013.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Daniélou J., *Le kerygme selon le christianisme primitif*, w: *L'annonce de l'Évangile aujourd'hui*, red. A.M. Henry, Paris 1962, s. 68–70.
- Danysz A., *Uwagi o pedagogice Pseudo-Plutarcha*, „Eos” 1908.
- Davies N., *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1999.
- Grasso D., *L'annuncio della salvezza. Teologia della predicazione*, Napoli 1966.
- Heafford M., *Pestalozzi: His Thought and Its Relevance for Today*, London 1967.
- Jungmann J.A., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg im Breisgau 1939.
- Jungmann J.A., *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936.
- Jungmann J.A., *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*, Freiburg im Breisgau–Basel–Wien 1965.
- Misiaszek K., *Nauczanie religii w szkole a duszpasterstwo parafialne*, „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1 (1995), s. 29–44.
- Misiaszek K., *Potrzeby i możliwości wprowadzenia elementów ewangelizacji do nauczania religii w szkole*, w: *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii, szkole*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 173–184.
- Misiaszek K., *Wspólnota chrześcijańska (parafia) jako podmiot katechezy*, w: *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*, red. K. Kantowski, Warszawa 2004.
- Pelikan J., *Tradycja chrześcijańska. Historia rozwoju doktryny*, t. I: *Powstanie wspólnej tradycji (100–600)*, Kraków 2008.
- Rudnicki M., *Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej*, Poznań 1921.
- Schnackenburg R., *Der „Katechismus der Urchristenzeit”*, w: *Einführung in den Katholischen Erwachsenen Katechismus*, red. W. Kasper, Düsseldorf 1985, s. 36–54.
- Science. Society. Didactics*, red. K. Potyrała & E. Rozej–Pabijan, Kraków 2013.
- Szczepaniak J., *Episkopat w obronie katolickiego charakteru polskiej szkoły w latach 1927–1939*, Kraków 2000.
- Szczepaniak J., *Kształcenie i formacja katechetów Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków 1999.
- Verheul A., *Les pratiques baptismales dans la primitive Église source d'inspiration pour l'Église d'aujourd'hui?* w: *Eulogia. Miscellanea Liturgica in onore P. Burchard Neunheuser*, Roma 1979, s. 598–599.
- Wąsek D., *Nowa wizja zarządzania Kościołem*, Kraków 2014.

Wybrane aspekty popularyzacji wiedzy biologicznej i środowiskowej, red. K. Potyrała, Kraków 2011.

Pomoce leksykograficzne i encyklopedyczne

Chmielewski M., *Chrystocentryzm*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin–Kraków 2002, s. 121–123.

Cylkowska–Nowak M., *Uniwersytet–europejskie tradycje kształcenia wyższego*, EP VI, s. 979–991.

Danysz A., *Komeński Jan Amos*, „Encyklopedia Wychowawcza”, Warszawa 1904, t. VI, s. 242.

Dola T., *Chrystocentryzm*, w: *Leksykon teologii fundamentalnej*, red. M. Rusiecki, Lublin–Kraków 2002, s. 192–198.

Grosso G., *Symbole wiary*, w: *Słownik katechetyczny*, red. K. Misiaszek, J. Gevaert, Warszawa 2007, s. 858–861.

Jagosiński M., *Ślepicki Marceł*, w: *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 7, red. L. Grzebień, Warszawa 1938, s. 278.

Jaronowska S., *Rousseau Jan Jakub*, EP VI, s. 440–443.

Jundziłł J., *Kształcenie w starożytności*, EP II, s. 910–917.

Korzeniowska W., *Reformy szkolne XIX wieku (kontekst europejski i polski)*, EP V, s. 81–90.

Łukaszczuk R., A. Nossol, *Chrystocentryzm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 296–301.

Majewski M., *Integralna katecheza*, EK VII, kol. 335–336.

Możdżeń S.I., *Ojcowie i pisarze Kościoła–poglądy pedagogiczne*, EP IV, s. 92–97.

Nowakowska-Siuta R., *Szkola–geneza i rozwój*, EP VI, s. 233–243.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

Ratajczak K., *Sztuki wyzwolone*, EP VI, s. 342–343.

Słownik łacińsko–polski, red. M. Plezia, t. II, Warszawa 1998.

Wołoszyn S., *Historyczne dziedzictwo oświatowo–wychowawcze: powszechne i polskie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 236–237.

PROGRAM NAUKI RELIGII RZYMSKO – KATOLICKIEJ DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

I. WSTĘP

W dążeniu nad udoskonaleniem metod nauczania pedagogika doby ostatniej wypowiada się jednogłośnie za tak zw. koncentracją, czyli za sposobem ukazującym ścisły związek, zachodzący nie tylko między pojedynczymi częściami danego przedmiotu w kilkoletnim jego kursie szkolnym lecz również z poszczególnymi programami każdej z osobna klasy odnośnie do klas innych.

Skoro więc bezwzględną koncentrację w nauczaniu zalecają dziś czynniki miarodajne sfer nauczycielskich w programach szkolnych i dla ogółu przedmiotów nauk świeckich i dla poszczególnych działów każdego z nich, tymci bardziej należy ją stosować w nauce religii, zwłaszcza, że układ jej działów wprost tego się od domaga. Ma ona wszak w dydaktyce kościoła, jak świadczy biografia teologiczna, dawną za sobą przeszłość. W ostatnich natomiast dwóch dziesiątkach lat materiał cały w nauczaniu religii rozbijano na osobne działy na wzór działów teologicznych, przyjętych w programach seminariów duchownych. Stąd w szkołach początkowych i średnich programy podawały oddzielnie całkiem- katechizm dzieje biblijne Starego bądź Nowego Testamentu, liturgikę, historię kościoła, etykę i apologetykę. Każdy z wymienianych działów jako jednostka samoistna, przechodził w poszczególnej klasie, mógł się wydawać młodzieży jeżeli już nie za przedmiot wręcz oderwany, to przynajmniej w luźnej zaledwie łączności będący pozostałymi działami. Tymczasem wszystkie one z natury swojej w ścisłym znajdując się związku, jedno z drugich wypływając, wzajemnie się uzależniając i uzupełniając, zarówno w szkole początkowej i w odpowiadających jej czterech młodszych klasach

szkoły średniej, a nawet i w klasach starszych, winny być w tejże spoistości podawane.

Program niniejszy postulatory koncentracji uwzględnia i naukę religii w szkołach na nowe tory wprowadza. Przyznajemy, że nowy program religii wymaga od wykładającego należytego przygotowania zawodowego i ustawicznej z jego strony pracy mozołnej, gdyż bez tych czynników wszelka dążność do postawienia religii na właściwym poziomie jest niemożliwa.

Zaznaczamy, że nowy program religii wymaga zreformowanych podręczników, co w niedalekiej przyszłości przy pomocy konkursu da się uskutecznić, lecz na razie trzeba korzystać z istniejących podręczników i dla zaradzenia złemu należy wielki nacisk położyć i dołożyć wszelkich sił, by dzieci w szkole przyswajały sobie podawane im wiadomości religijne¹.

II. CEL NAUKI RELIGII

Celem nauki religii jest podanie dzieciom zasad wiary katolickiej a na nich opartej moralności w taki sposób, aby je poznały, za swoje przyjęły i w życiu do nich się stosowały. Przy nauce religii rozchodzić się musi nie tylko o to czego uczyć, ale więcej jeszcze o to, jak uczyć, aby z głębi duszy dziecka wydobyć miłość stałą i czynną dla Boga i bliźnich, aby dziecko głęboko odczuło różnicę między złem a dobrem i aby dzieci, oparte na swych spostrzeżeniach i doświadczeniach poznały, jak dalece ta różnica w oddziaływaniu naszych czynów na życie jest uzasadniona. Nauka więc religii nie może być teoretyczną tylko, odrębną od życia, ale musi z życiem pozostawać w ścisłym związku, musi być nauką życia².

1 Gdy idzie o plan nauczania religii, zwłaszcza w szkole powszechnej, trzeba przede wszystkim zdecydować, od czego należy rozpocząć naukę religii- czy od katechizmu, czy od historii biblijnej. Jesteśmy zdania, że od hist. biblijnej. Katechizm dla młodzieży w tym wieku jest za trudny. Wszak katechizm jest streszczeniem tego, czego się uczy młodzież w starszych oddziałach; wszak katechizm obraca się przeważnie w abstrakcjach, stąd młodzież odpowiedzi katechizmowe przyswaja sobie powierzchownie; wszak nauczyciel przy nauczaniu katechizmu ustawicznie musi się powoływać na hist. biblijną. Zresztą dla poparcia naszego zdania mamy fakt historyczny, że apostołowie w swej pracy misyjnej przy opowiadaniu słowa Bożego nie zaczynali od symbolu, ale raczej symbol apostołowski był streszczeniem ich nauki, podanej wiernym w całkiem innej, daleko przystępniejszej formie. Nie twierdzimy bynajmniej, aby katechizm miał być usunięty ze szkoły powszechnej, owszem dla młodzieży starszej, która naukę chrześcijańską poznała, katechizm może być doskonałym streszczeniem i systematycznym zestawieniem prawd już poznanych.

2 Objaśnienia i materiały do planu szkoły realnej 8-kl. Kraków 1909.

III. PROGRAM NAUKI RELIGJI RZYMSKO – KATOLICKIEJ W POCZĄTKOWYCH SZKOŁACH 1-O I 2-U KLASOWYCH O 4-CH ODDZIAŁ

1. PROGRAM OGÓLNY RELIGJI NA CAŁY ROK SZKOLNY DLA I-GO I II-GO ODDZ.³

Na podstawie ustnych opowiadań (pogadanek) z Historji biblijnej Starego i nowego zakonu należy dzieciom uprzystępnąć prawdy zawarte „w pacierzu” i ożywić w ich duszach gorącą religijność.

Dzieci z drugiego oddziału powinny po Zielonych Świątkach przystąpić do pierwszej spowiedzi i Komunii św. stąd też we właściwym czasie przygotowanie dzieci do sakramentów świętych winno być przez nauczyciela religji w należy sposób przeprowadzone.

2. SZCZEGÓŁOWY PROGRAM RELIGJI DLA I I II ODDZ.

Od 1 IX do 15 XI

A/ Historja biblijna Starego Zakonu. Od stworzenia świata do obietnicy zesłania Odkupiciela /Stworzenie świata, ludzi; upadek i kara za grzech; obietnica Odkupiciela/. – Pojęcie: „przykazanie”, „pokusa”, „grzech”. – Znak Krzyża św. – Trójca. Przen. – Pewne przymioty Boże. Prośby modlitwy Pańskiej⁴ „Aniele Stróżu” I Artykuł Składu Apostolskiego.

3 Dzieci z pierwszego i drugiego oddziału uczą się religji wspólnie bez cichych zajęć w dwóch godzinach tygodniowo.

4 Przykłady katechez przy wyjaśnianiu prośb modlitwy Pańskiej

1) Modlitwa:

- a) Modlitwa dziecka (przykład powiastka)
- b) Modlitwa św. dziecka (np. św. Germany)
- c) Modlitwa Pana Jezusa.

2) „Ojcze nasz”:

- a) Pan Jezus uczy Apostołów modlić się „Ojcze nasz”
- b) Wybranie sobie Boga za Ojca (św. Klemens Dworzaczek po śmierci ojca; św. Franciszek z Asyżu po rozstaniu się z ojcem).
- c) Obowiązki dziecka jako dziecka Bożego.

3) „Święć się Imię Twoje”:

- a) Pan Jezus wślawia Ojca swego całym życiem.
- b) Życie świętego, który swym życiem wślawił Imię Chrystusowe (prace, śmierć św. Pawła).
- c) Cześć dziecka dla Imienia Bożego (Imię Boże wymawiane z uszanowaniem, pozdrowienie chrześcijańskie.)

4) „Przyjdź Królestwo Twoje”:

- a) Królestwo Boże ziszczone przez Jezusa Chrystusa.

Od 16 XI do ferii Bożego Narodzenia

B/ Historia biblijna Nowego Zakonu (w streszczeniu). Zwiastowanie Narodzenia Jezusa Chrystusa. Narodzenie Pana Jezusa. Pokłon Pasterzy. Ofiarowanie Pana Jezusa w świątyni. Pokłon Mędrców ze Wschodu. Ucieczka i powrót Rodziny tej do Nazaretu. Pan Jezus 12-letni w świątyni. Życie ukryte Pana Jezusa.

„Zdrowaś Marja”, „Anioł Pański” II i III artykuł Składu Apostolskiego. Dzieci z II oddziału należy zapoznać z 5 radosnymi tajemnicami Różańca św.

Od ferii Bożego Narodzenia do 3 niedzieli Postu

C/ Historia biblijna Nowego Zakonu. Życie publiczne Pana Jezusa. Chrzest Pana Jezusa w Jordanie. Uczniowie. Pan Jezus uczy modlić się, pracować, unikać grzechu, rozumieć jego przykazania, uświęcić się. Cuda Pana Jezusa: burza na morzu, uzdrowienie sługi setnika, rozmnożenie chleba, wskreszenie w Naim. O chrzcie. Ostatnie namaszczenie. X przykazań Boskich.

Od 3-ej niedzieli Postu do Wielkiejnocy

D/ Historia biblijna Nowego Zakonu. Męka Pana Jezusa w streszczeniu od ostatniej wieczerzy do złożenia w grobie. Zmartwychwstanie

-
- b) Św. Jan Kalasanty, szerzący wśród dzieci Królestwo Boże.
 - c) Bóg ma królować w sercu dziecka. Działalność dzieci w swym otoczeniu.
 - 5) „Bądź wola Twoja”:
 - a) Pan Jezus w Ogrojcu.
 - b) Pełnienie woli Bożej przez świętych (np. opowiadanie o św. Elżbiecie, wygnanej wśród zimy wraz z dziećmi z dworu książęcego).
 - c) Pełnienie woli Bożej przez dzieci.
 - 6) „Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj”:
 - a) Pan Jezus nauczający o Opatrzności,
 - b) Święci ufający szczególnie Opatrzności (św. Franciszek z Asyżu),
 - c) Prośba dzieci o opiekę Bożą.
 - 7) „Odpuść nam nasze winy jako i my odpuszczamy naszym winowajcom”
 - a) Chrystus modlący się na krzyżu za prześladowców.
 - b) Święci naśladowcy Chrystusa Pana (św. Szczepan)
 - c) Przykład przebaczenia urazy przez dziecko.
 - 8) „Niewodź nas na pokuszenie”:
 - a) Kuszenie Pana Jezusa,
 - b) Trudności, jakie święci napotykali w swoim życiu.
 - c) Pokusy w życiu dziecka- Zwycięstwa nad sobą.
 - 9) „Ale nas zbaw ode złego”:
 - a) Chrystus ostrzega Piotra przed zaparciem.
 - b) Obrona Częstochowy.
 - c) Prośba dziecka o pomoc Bożą w niebezpieczeństwie.

Pana Jezusa. O Najśw. Sakramencie. O Mszy św. IV i V artykuły Składu Apostolskiego. Oddział II = 5 bolesnych tajemnic Różańca św. Akt żalu.

Od ferji wielkanocnych do 4 niedzieli po Wielkiejnocy

E/ Historia biblijna Nowego Zakonu. Pan Jezus po zmartwychwstaniu: zakłada kościół. Piotr głową Kościoła. Apostołowie mają być nauczycielami, kapłanami, pasterzami wiernych. V Przykazań Kościelnych. VI, VII, IX, X artykuły Składu Apostolskiego. Oddział II = bliższe przygotowanie dzieci do S.S. Pokuty i Ołtarza. Siedem Sakramentów (w streszczeniu).

Od 4 niedzieli po Wielkiejnocy do końca roku szkolnego

F/ Historia biblijna Nowego Zakonu. Wniebowstąpienie Pana Jezusa. Ześłanie Ducha Sgo. Wniebowzięcie N. Marji Panny. VIII, XI, XII artykuły Składu Apostolskiego. Cztery prawdy ostateczne.

W tym okresie dzieci z II oddziału winny przystąpić do I –ej spowiedzi i Komunii św. Najbliższe przygotowanie dzieci do powyższych Sakramentów (praktyczne wskazówki; odnowienie przymierza ze Chrztu św.; reguły życia dziecięcia; akty wiary, nadziei i miłości. II oddział= 5 tajemnic Różańca św.

Uwagi

- a) Całość nakreślonego materiału dla I i II oddziału winna być wyczerpana w ciągu jednego roku szkolnego.
- b) Nauczanie religii w pierwszym oddziale winno być prowadzone bez podręczników; dzieciom zaś z II oddziału dajemy do ręki krótką historję biblijną St. i Nowego Zakonu.
- c) Odpowiednie wskazówki znajdzie nauczyciel w „Katechezach elementarnych” Ks. W. Gadowskiego i w „Pogadankach” Ks. Dr. Młynarczyka, „Przygotowanie do spowiedzi i Komunii św.” Ks. Bielawskiego, „Jak uczyć religii bez podręcznika” Ks. Spesa.
- d) Dzieci z I-go oddziału należy zapytać o rzeczy łatwiejsze a II-go o trudniejsze.
- e) Wykład w I i II oddziale bezwarunkowo winien być prowadzony przy pomocy obrazów biblijnych.
- f) Powtarzanie przerobionego materiału winno mieć miejsce przy końcu każdego okresu.

3. PROGRAM OGÓLNY RELIGJI DLA III I IV ODDZIAŁU

(Kurs dwuletni)

W pierwszym roku nauki należy na podstawie Historji biblijnej Star. i Now. Zakonu oraz katechizmu dzieci III i IV oddziału pouczyć o tem „Co Pan Bóg dla nas uczynił”, a w drugim roku na podstawie etycznych opowiadań z Historji biblijnej Star. i Now. Zakonu – „Co śmy dla Pana Boga czynić winni?”

4. SZCZEGÓŁOWY PROGRAM RELIGJI III I IV ODDZIAŁU

I-szy rok nauki

Na podstawie Historji biblijnej Star. i Now. Zakonu i katechizmu należy dzieciom wytłumaczyć „Co Pan Bóg dla nas uczynił?”

Od 1.IX – 15.XI

A) Pan Bóg stworzył nas. Historia biblijna Starego Zakonu. Od stworzenia świata do wejścia żydów do Ziemi obiecanej. I artykuł Składu Apostolskiego. Przymioty Boga. Trójca Przenajświętsza. X Przykazań Boskich. Cel człowieka.

Od 16.XI – ferji Bożego Narodzenia.

B) Pan Bóg przygotował nam odkupienie. Figury mesjańskie. Proroctwa mesjańskie – tęsknota za odkupieniem. Adwent. Roraty.

Od ferji Bożego Narodzenia do ferji Wielkanocnych

C) Pan Bóg odkupił nas przez syna. Historia biblijna Nowego zakonu. Od zwiastowania narodzenia św. Jana do Wniebowstąpienia Pana Jezusa (tylko ustępy historyczne). II, III, IV, V, VI, VII, IX artykuły Składu Apostolskiego z położeniem akcentu na naukę o kościele.

Od końca ferji Wielkanocnych do końca r. szkolnego

D) Pan Bóg uświecił nas przez Ducha św. O łasce poświęconej i posiłkowej. O sakramentach w ogólności i szczególności. O Sakramentaljach. Pogłębić naukę o S.S. Pokuty, Ołtarza, Ostatniego namaszczenia, Bierzmowania. VIII, X artykuły Składu Apostolskiego.

Od ferji Wielkanoc. do koń. r. s.

E) Pan Bóg przygotował nam szczęście w niebie. 4 rzeczy ostateczne. XI i XII artykuł Składu Apostolskiego.

II rok nauki

Na podstawie etycznych opowiadań z Historji Biblijnej Starego i Nowego Zakonu należy dzieciom wytłumaczyć: „Co śmy dla Pana Boga czynić winni?”

Od 1.IX do 4 niedzieli po Wielkanocy

A. Każdy człowiek winien służyć Bogu. Służba Boża – pełnić Przykazania:

- a. II przykazania miłości
- b. X przykazań Boskich
- c. V przykazań Kościelnych
- d. Obowiązki stanu

Po skończeniu nauki o przykazaniach należy dzieci pouczyć:

- a. O dobrym uczynku i jego rodzajach,
- b. O złym uczynku i jego rodzajach; o ohydzie złego uczynku i jego następstwach.
- c. O potrzebie pracy nad udoskonaleniem siebie
- d. O środkach naturalnych i nadnaturalnych udoskonalenia; o trudnościach, jakie człowiek spotyka przy tej pracy.
- e. O wytrwałości na drodze cnoty. Nagroda.

Od 4 niedzieli po Wielkanocy do końca rok. szkol.

B. W ostatnim okresie należy z dziećmi powtórzyć zasadnicze myśli z całej nauki religii dać im ogólne pojęcie „religii”, „objawienia”.

Uwagi

1. Dzieci z III i IV oddziału uczą się religii wspólnie bez cichych zajęć w 2 godz. tygodniowo.
2. Całość materiału dla III i IV oddziału ma być wyczerpana w kursie dwuletnim naprzemian.
3. W katechezach o przykazaniach w pierwszym rzędzie uczymy, co Pan Bóg w odnośnym przykazaniu nakazuje, a dopiero potem mówimy o zboczeniu od przykazania t.j. grzechu.
4. Powtarzanie przerobionego materiału winno mieć miejsce przy końcu każdego okresu.

**IV. PROGRAM NAUKI RELIGII RZYMSKO – KATOLICKIEJ
DLA 5 – GO ODDZIAŁU SZKOŁY 2 – KLASOWEJ****Uwagi**

- 1) Oddział V-y winien pobierać naukę religii osobno a bezwarunkowo nigdy z oddziałem pierwszym.
- 2) W oddziale V-tym należy powtórzyć zasadnicze prawdy wiary i obyczajów, poznane w poprzednich oddz.
- 3) Ewentualnie dzieci z V-go oddziału należy przygotować do Bierzmowania

- 4) W tematach napozór luźnych, a jednak ze sobą organicznie związanych, po powtórzeniu z dziećmi zasadniczych prawd wiary i obyczajów należy im dać reguły i rady na życie przyszłe w świecie
- 5) Ponieważ powyższe powtarzanie zajmie około 20 godzin, a więc dla przykładu podajemy 50 tematów do omówienia formie małych, serdecznych rozprawek, przy których, o ile możliwości, należy wciągnąć w rozmowę dzieci:

1. O duszy
2. O szczęściu
3. Pacierz poranny
4. Anioł Pański
5. Pacierz wieczorny
6. Msza św. (kilka rozmów)
7. Spowiedź
8. Częsta Komunia św.
9. Kazanie
10. Książeczka do modlitwy
11. Różaniec
12. Medaljon na piersiach
13. Czytanie książek religijnych
14. Czytanie książek świeckich
15. Codzienny rachunek sumienia
16. Pozdrowienie chrześcijańskie
17. Nawiedzenie N. Sakramentu
18. Nabożeństwo do N. M. Panny
19. Miłość Ojczyzny
20. Znajomość historii ojczystej
21. Łączność z kościołem
22. Stowarzyszenia religijne i świeckie
23. Czytanie pisma św.
24. O karności
25. O miłości bliźniemu
26. O miłosierdziu chrześc. (kilka rozmów)
27. O wierze
28. Przysięga
29. Ślub
30. Świecenie dnia św.
31. Dom rodzicielski

32. O wiedzy świeckiej
33. O życiu
34. Alkoholizm
35. Palenie
36. Czystość
37. Poszanowanie cudz. własności
38. Poszanowanie cudz. sławy
39. Poszanowanie cudz. ognisk. dom.
40. Zabawa
41. Prawdomówność
42. Punktualność
43. Praca (kilka rozmów)
44. Kwestja społeczna
45. Post
46. Troska o dobrobyt
47. Rozszerzanie wiedzy relig.
48. Rozszerzanie wiedzy zawodow.
49. Mój dom

V. PROGRAM NAUKI RZYMSKO – KATOLICKIEJ W POCZĄTKOWYCH SZKOŁACH 4 – KLASOWYCH O 4 – CH ODDZIAŁACH

1. PROGRAM OGÓLNY NAUKI RELIGII DLA 1-O ODDZIAŁU

Na podstawie ustnych opowiadań z historii biblijnej Starego i Nowego Zakonu należy dzieciom uprzystępnąć prawdy zawarte w pacierzu i ożywić w ich duszy prawdziwą, gorącą religijność.

2. PROGRAM SZCZEGÓŁOWY DLA I ODDZIAŁU

Od 1.IX do 15.XI

- A) Historia biblijna Starego Zakonu = od stworzenia świata do obietnicy zesłania Odkupiciela (stworzenie świata, ludzi, złego, upadek, i kara za grzech, obietnica Odkupiciela). Znak krzyża. Trójca Przenajświętsza. Niektóre przymioty Boże. Prośby Modlitwy Pańskiej. „Aniele Stróżu”. I Artykuł Składu Apostolskiego.

Od 16.XI do ferji Bożego Narodzenia

- B) Historia biblijna Nowego Zakonu. Zwiastowanie, narodzenie P. Jezusa. Pokłon Pasterzy. Ofiarowanie P. Jezusa w świątyni. Pokłon Mędrców ze Wschodu. Ucieczka i powrót Rodziny św. do Nazaretu. Pan Jezus 12-letni w świątyni. Życie ukryte P. Jezusa. „Zdrowaś Marjo”. „Anioł Pański”, „Niech będzie pochwalony” – II i III artykuł Składu Apostolskiego.

Od ferji bożego Narodzenia do 3 niedzieli Postu

- C) Historia biblijna Nowego Zakonu. Życie publiczne Pana Jezusa. Chrzest Pana Jezusa. Uczniowie. Pan Jezus uczy: modlić się, pracować, unikać grzechu, rozumieć X Przykazań Boskich, miłować Boga i bliźniego. Cuda P. Jezusa: burza na morzu, uzdrowienie setnika, rozmnożenie chleba, wskrzeszenie w Naim. O S.S. Chrztu św. i Ostatniego Namaszczenia.

Od 3 niedzieli Postu do ferji Wielkanocnych.

- D) Historia biblijna Nowego Zakonu. Męka Pana Jezusa w streszczeniu (od ostatniej wieczerzy do złożenia P. Jezusa w grobie. Zmartwychwstanie P. Jezusa. O Najśw. Sakramencie. O Mszy św. IV i V artykuł Składu Apostolskiego.

Od ferji Wielkanocnych do 4 niedzieli po Wielkanocy.

- E) Historia biblijna Nowego Zakonu. Pan Jezus po Zmartwychwstaniu: zakłada kościół. Piotr głową Kościoła. Apostołowie mają być nauczycielami, kapłanami, pasterzami wiernych. V Przykazań Kościelnych. VI, VII, IX, X artykuły Składu Apostolskiego.
- F) Historia biblijna Nowego Zakonu. Wniebowstąpienie Pana Jezusa. Zesłanie Ducha św. Wniebowzięcie Najśw. Marji Panny. VIII, XI i XII artykuł Składu Apostolskiego. 4 rzeczy ostateczne.

Uwagi

1. Nauczanie religii w 1-ym oddziale winno być prowadzone bez podręcznika.
2. Odpowiednie wskazówki znajdzie nauczyciel w „Katechezach elementarnych” Ks. Gadowskiego, w „Pogadankach” Ks. Dr. Młynarczyka.
3. Wiadomości liturgiczne ustawicznie winny być wplatane do wykładu.
4. Wykład religii w I oddziale bezwarunkowo winien być prowadzony przy pomocy obrazów biblijnych.
5. Powtarzanie przerobionego materiału winno mieć miejsce przy końcu każdego okresu.

3. PROGRAM OGÓLNY RELIGJI DLA II ODDZIAŁU

Przygotowanie dzieci do Sakramentu Pokuty i I Komunii św.

4. PROGRAM SZCZEGÓŁOWY RELIGJI DLA II ODDZIAŁU

Przygotowanie do spowiedzi i Komunii św. należy rozpocząć od początku roku szkolnego i prowadzić je według materiału zawartego w następujących katechezach (naukach):

1. Życie jest podróżą do nieba – 1 katecheza
(Przedstawić szczęście niebian).
2. Drogowskazami w tej podróży – II Przykazania Miłości, X Przyk. Boskich, V Kościelnych – 15 katechez.
3. Towarzystwo na trudnej drodze – Kościół i świętych obcowanie – 4 katechez.
4. Szata – Łaska poświęcająca, otrzymana na Chrzcie św. – 1 katecheza.
5. Pomocą na drodze do nieba – łaska uczynkowa i jej działanie – 1 katecheza.
6. Nieprzyjacieł:
 - ciało – 1 katecheza.
 - świat – 1 katecheza.
 - szatan – 1 katecheza.
7. Zejście z drogi przykazań – grzech (śmiertelny, powszedni, złość, skutki) – 1 katecheza.
8. Wejście powtórne na dobrą drogę – Pokuta (Jezus znajduje zabłąkaną owieczkę) – 1 katecheza.
9. Ustanowienie S. Pokuty – 1 katecheza.
Dobrodziejstwa S. Pokuty – 1 katecheza.
10. Szafarz Sakr. Pokuty – 1 katecheza.
11. Warunki konieczne do Sakr. Pokuty – 5 katechez.
12. Techniczna strona – 1 katecheza.
13. O odpuście – 1 katecheza.
14. Powtórzenie wiadomości – 1 katecheza.
15. Posiłek na drodze życia – Najśw. Sakrament, Figury Najśw. Sakramentu w Starym Zakonie: Baranek – Manna – 1 katecheza.
16. Figura Najśw. Sakramentu w N. Testamencie (Rozmnożenie chleba) – 1 katecheza.
17. Obietnica i ustanowienie N. Sakramentu – 1 katecheza.
18. Cel ustanowienia Najśw. Sakramentu:

- a. Aby się ofiarować (Msza św.) – 3 katechezy.
 - b. Aby z nami zostać (tabernaculum) – 1 katecheza.
 - c. Aby nas posilać – 1 katecheza.
19. Przygotowanie do przyjęcia N. Sakramentu
- a. Ze strony duszy – czyste sumienie, nabożne serce – 1 katecheza.
 - b. Ze strony ciała – 1 katecheza.
20. Skutki godnie przyjętej Komunii św. – 2 katechezy.
21. Sam akt przyjęcia Komunii św. – 2 katechezy.
22. Dziękczynienie po przyjęciu Komunii św. – 1 katecheza.
23. Wytrwanie w stanie łaski po przyjęciu N. Sakramentu:
- Środki:
- a. częsta Komunia św. (chleba naszego) – 1 katecheza.
 - b. Modlitwa „Panie zostań z nami” Komunia duchowna – 1 katecheza.
24. Walka na drodze cnoty. Pomoce w walce:
- a) Sakrament Bierzmowania – 6 katechez.
 - b) Pomoc N.M. Panny – 1 katecheza.
 - c) Pomoc Patrona św. – 1 katecheza.
 - d) Anioła Stróża – 1 katecheza.
25. Wiatyk – 1 katecheza.
26. Ostatnie Namaszczenie – 2 katechezy.
27. Zjednoczenie z Chrystusem Panem w wiecz. – 1 katecheza.

Uwaga

Nauczyciel odpowiednie wskazówki znajdzie w podręcznikach „Przygotowanie do spowiedzi i Komunii św.” Ks. Bielawskiego, „Jak uczyć religii bez podręcznika” Ks. Spesa.

5. PROGRAM OGÓLNY RELIGJI DLA III ODDZ.

Na podstawie historii biblijnej Starego i Nowego Testamentu należy dzieciom wytłumaczyć tę część nauki religii, która zawiera się w pytaniu: „Co Pan Bóg dla nas uczynił.”

6. PROGRAM SZCZEGÓŁOWY RELIGJI DLA III ODDZIAŁU

„Co Pan Bóg dla nas uczynił?”

Od 1.IX do 15.XI

A) Pan Bóg stworzył nas.

Historja biblijna Starego Zakonu od stworzenia świata do wejścia Żydów do Ziemi Obiecanej. I art. Składu Apostolskiego. Przymioty Boga. Trójca Przen. X Przykazań Boskich. Cel człowieka.

Od 16.XI – ferji Bożego Narodz.

B) Pan Bóg przygotował ludziom odkupienie.

Figury mesjańskie. Proroctwa mesjańskie. Tęsknota świata za Odkupicielem. Advent. Roraty.

Od ferji Boż. Narodzenia do ferji Wielkanocnych.

C) Pan Bóg odkupił nas przez Syna.

Historja biblijna Nowego Zakonu. Od zwiastowania narodzenia św. Jana do Wniebowstąpienia Pana Jezusa (tylko ust. historyczne). II, III, IV, V, VI, VII, IX artykuły Składu Apostolskiego (z położeniem nacisku na naukę o kościele).

D) Pan Bóg nas uświęcił przez Ducha św.

O łasce poświęcającej i posiłkowej. O Sakramentach w ogólności i szczególności. O Sakramentaljach. Pogłębić naukę o Sakr. Pokuty, Ołtarza. Ost. Namaszczenia, Bierzmowania. VIII i X artykuł Składu Apostolskiego.

Od ferji Wielkanoc. do końca roku szkolnego.

E) Pan Bóg przygotował nam szczęście w niebie.

4 rzeczy ostateczne. XI i XII artykuł Składu Apostolskiego.

Uwagi

- 1) Odpowiednie wskazówki nauczyciel znajdzie w „Katechezach” – Pichlera – Bielawskiego.
- 2) Wiadomości liturgiczne podawać przygodnie.
- 3) Powtarzanie przerobionego materiału winno mieć miejsce przy końcu każdego okresu.

7. PROGRAM OGÓLNY RELIGJI DLA IV ODDZIAŁU.

Na podstawie etycznych opowiadań z historii biblijnej Starego i Nowego Zakonu należy dzieciom wytłumaczyć tę część nauki religii, kt. zawiera się w pytaniu „Co śmy dla Pana Boga czynić winni”.

8. PROGRAM SZCZEGÓŁOWY RELIGJI DLA IV ODDZIAŁU.

„Co śmy dla Pana Boga czynić winni?”

Od 1.IX do 4-ej niedzieli po Wielkanocy.

- A. Każdy człowiek winien służyć Bogu. Służba Boża – pełnić przykazania:
- a. II przykazania miłości

- b. X przykazań Boskich
 - c. V przykazań Kościelnych
 - d. obowiązki stanu
- B. Po wyczerpaniu materiału o przykazaniach należy dzieci pouczyć
- 1. O dobrym uczynku i jego rodzajach
 - 2. O złym uczynku i jego rodzajach; o ohydzie złego uczynku i jego następstwach.
 - 3. O potrzebie pracy nad udoskonaleniem siebie.
 - 4. O środkach naturalnych i nadnaturalnych udoskonalenia; o trudnościach, jakie człowiek napotyka w tej pracy.
 - 5. O wytrwałości na drodze cnoty. Nagroda.
- C. W ostatnim okresie należy z dziećmi powtórzyć zasadnicze myśli z całej nauki religii i dać im ogólne pojęcie „religii”, „objawienia”.

Uwagi

- 1. Nauczyciel odpowiednie wskazówki znajdzie w „Katechezach” Pichlera-Bielawskiego.
- 2. W naukach o przykazaniach w pierwszym rzędzie uczmy, co Pan Bóg w odnośnym przykazaniu nakazuje, a dopiero potem mówmy o zbroceniu od przykazań t. j. o grzechu.
- 3. W miarę możliwości na każdej lekcji uwzględniać należy wiadomości liturgiczne.
- 4. Powtarcie przerobionego materiału winno mieć miejsce przy końcu każdego okresu.

VI. DEKALOG PREFEKTA – PEDAGOGA

- 1. Krynica, z której czerpiemy siłę do katechizowania niech będzie: miłość Boga – duszy dziecięcej – prawdy katolickiej – zawodu nauczycielskiego.
- 2. Celem naszej pracy katechetycznej nie ma być recytowania przez młodzież zdań katechizmowych – opowiadań biblijnych – opisów liturgicznych, lecz żywy i święty stosunek do Boga i ludzi.
- 3. Metodą naszą nie może być mechanizm, werbalizm – niech dziecię zrozumie prawdy Boże z przeżycia świętych i z przeżycia własnego.
- 4. Nie lekceważmy naturalnej strony dziecięcia, ale ją pielęgnujemy i na niej budujemy życie nadnaturalne.
- 5. Nie wierzymy w istnienie jakiegś „jedynie doskonałej metody”; metody ulegają rozwojowi – patrzmy na ich rozwój krytycznie.

6. Brońmy się przed improwizowaniem, wielomówstwem i pozą – niech myśli i słowa nasze będą dobrane – logicznie zestawione – dostosowane do rozwoju duszy dziecięcej, którą usiłujemy najgruntowniej poznać.
7. Kształćmy całą istotę dziecka.
8. Pamiętajmy, że przy tej pracy jesteśmy na służbie u Boga, ludzkości, kościoła, ojczyzny, poszczególnych dusz.
9. Uczmy się – módlmy się – bądźmy w stanie łaski.
10. Róbmy codziennie szczegółowy rachunek sumienia z naszej pracy katechetycznej.

VII. UWAGI METODYCZNE

1. Załączony program religii jednocy na I, II, III, IV roku nauki (oddzielnie). Historję biblijną – katechizm i liturgikę. Program ten należy stosować we wszystkich szkołach powszechnych, małe jednak przesunięcia są dozwolone.
2. Na razie należy posługiwać się istniejącymi podręcznikami poleconymi przez władzę
3. I-y i II-i oddział szkół 1-o i 2-u klasowych przechodzą przez dwa lata jeden i ten sam materiał naukowy; przy pytaniu jednak stawiamy I oddziałowi pytania łatwiejsze, II-mu – trudniejsze.
4. Zajęcia ciche tylko wyjątkowo przy tych programach należy stosować.
5. Każda nauka, a zwłaszcza w epoce szkolnej, powinna mieć cel wychowawczy. Każdy przedmiot szkolny wymaga wychowawczego zastosowania, z każdego przedmiotu należy wyciągnąć pierwiastek kształcący nie tylko umysłowo, ale i moralne siły dziecka. Przedewszystkiem jednak nauka religii prowadzona tak być powinna, ażeby z pouczeniem o prawdach Bożych łączyła wychowanie religijne dziecięcia. Dlatego też oprócz zaznajamiania dzieci z prawdami objawionymi nauczanie religii ma urabiać wolę dziecka i jego uczucia. To też przy nauczaniu religii należy zwrócić na te czynniki, które dodatnio lub ujemnie oddziaływać mogą (baczna uwaga) na działość szkolną. Do takich należy: temperament, wrodzone skłonności i popędy; środowisko najbliższe, w jakim dziecko wzrasta; atmosfera panująca w szkole; środowisko dalsze, t.j. społeczeństwo, jego poziom moralny etc. Stąd wyłania się potrzeba nauczania religii w taki sposób, aby ujemne czynniki opanować, a dodatnie należy wyzyskać dla celów wychowania religijnego.

6. Dwa są zasadnicze prawa, które nauczyciel powinien mieć na uwadze, żeby praca jego owoc przyniosła: 1-o metoda nauczania religii musi odpowiadać zasadom dydaktyki o tworzeniu pojęć i kształtowaniu woli, 2-o W nauczaniu religijnym uwzględniać trzeba stopniowy rozwój duchowy dziecka i odpowiednio do tego rozwoju stosować metodę nauczania.
7. Każda katecheza /lekcja religii/ powinna: 1-o. stanowić całą, wystarczającą na 40 minut jednostkę metodyczną; 2-o. winna być pogładową, zmysły bowiem są przewodnikami wrażeń ducha; 3-o. winna oddziaływać na wszystkie władze duchowe dziecka, kształcąc w młodszych oddziałach więcej uczucie i wolę, w starszych zaś rozum.
8. Każda katecheza /lekcja religii/ składa się z następujących czynności: 1-o. powtórzenia ostatniej lekcji, 2-o. przygotowania do nowej, 3-o. nawiązania obu, 4-o. zapowiedzi nowej lekcji, 5-o. podania nowej wiadomości, 6-o. wyjaśnienia słów, rzeczy, zwrotów, 7-o. zebrania w całość, 8-o. zastosowania. Najważniejszymi z tych czynności są: 5, 6, 8.
9. Tak forma jak i tok mogą być dowolnie wybrane – jednak tylko tym dąmy pierwszeństwo, które najnaturalniejszą, najkrótszą i najskuteczniejszą drogą prowadzi do celu.
10. Prawdy i zasady religijne, których nauczyciel uczy w szkole, mają stać się duchową własnością działwy na całe życie. Środkiem ku temu – to nie tylko metodyczne przyswajanie pojęć religijnych, ale także systematyczne utrwalenie ich w pamięci dziecka.
11. Badania nad pamięcią wykazują, że bezpośrednio po pierwszym wyuczeniu się następuje szybkie zapomnienie przyswojonego materiału. Przy powtórzeniu zaś utrwała się on w pamięci. Na początku więc każdej godziny trzeba przedewszystkiem odpytać zadaną lekcję. Po przerobieniu jakiejś większej całości /5 – 10 lekcji/ urządzić należy powtórzenie przerobionego materiału. Przy takim powtarzaniu uwzględnia się tylko ważniejsze momenty i daje się jasny pogląd na wziętą całość. Przytym należy koniecznie wykazywać dzieciom związek pomiędzy prawdami których się uczą, a prawdami zawartymi w innych częściach katechizmu. Przy rozpoczęciu roku szkolnego nauczyciel przypomni ogólną treść wykładów zeszłorocznych, a przy końcu roku szkolnego powtórzy w kilku godzinach cały materiał roczny.
12. Idźmy na każdą lekcję świadomi celu, a po jej przeprowadzeniu zapytajmy się, czyśmy ten cel osiągnęli.
13. Język nasz przy wykładzie niech będzie szlachetny, prosty, zastosowany do rozwoju dziecka.

14. Najskuteczniejszym środkiem karności niech będzie miłość dziatwy ku nam i zainteresowanie nauką.
15. Rozbudźmy wśród najmniejszych zrozumienie życia religijnego.
16. Zapoznajmy dzieci z Domem Bożym i obrzędami świętymi.
17. Wielką wagę kładźmy na modlitwę.

MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

**PROGRAM NAUKI
W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH
TRZECIEGO STOPNIA**

RELIGJA RZYMSKO – KATOLICKA

LWÓW – 1933
PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO KSIĄŻEK SZKOLNYCH
UL. KURKOWA 21
RELIGJA RZYMSKO – KATOLICKA

KLASA I

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

1. Pierwsze pogadanki na temat najprostszych przejawów życia religijnego dzieci: przeżegnanie się, medalik, obrazek, pacierz, kościół – na tle przykładów z dzieciństwa np. św. Stanisława Kostki i św. Teresy.
2. Pogadanki: o Bogu-Ojcu, Stworzycielu nieba i ziemi; o aniołach, w szczególności Aniele Stróżu – opiekunie dzieci; o człowieku – dobrym, posłusznym Bogu, i złym, nieposłusznym. Na przykładach konkretnych z życia pobożnych dzieci j. w. budzenie pobożności dziatwy.

3. Pogadanki: o Bogu Ojcu, który zesłał Syna Bożego na świat; o Matce Boskiej, która jest także naszą Matką; o narodzeniu Małego Jezusa, o Jezusie jako chłopięciu, ucieczce Jego do Egiptu, życiu ukrytem, o Panu Jezusie 12-letnim.

W związku z pogadankami, przedstawiającymi lata dziecięce Pana Jezusa, wzór modlitwy i posłuszeństwa, wyjaśnienie w sposób dziecięcy, na barwnych przykładach, prośb, zawartych w modlitwie Ojcze Nasz. Przykłady z życia pobożnych dzieci, naśladowujących Pana Jezusa w Jego świętem dziecięctwie.

4. Pogadanki o Chrystusie- Nauczycielu Najlepszym: np. chrzest Chrystusa Pana, powołanie Apostołów, cudowny połów ryb, uciszenie burzy, Pan Jezus i dzieci, wjazd do Jerozolimy, Ostatnia Wieczerza, Męka Pana Jezusa, Zmartwychwstanie, ukazanie się niewiastom i Apostołom, Wniebowstąpienie, Zesłanie Ducha Świętego.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość najważniejszych zdarzeń z dzieciństwa Pana Jezusa i najdośćniejszych dla dziecka faktów z późniejszego życia i działalności Chrystusa (w zakresie materiału nauczania), Modlitwy Pańskiej I Pozdrowienia Anielskiego.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Poprawne i pobożne odmawianie Ojcze Nasz, Zdrowaś Marja, Aniele Boży, Wierzę w Boga i pozdrowienia Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus; modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę; wdrażanie do stosowania w szkole i w życiu prośb i prawd wiary, zawartych w pacierzu; spełnianie dobrych uczynków dla miłości Dziecięcia Jezus: pilność, pobożność, grzeczność, posłuszeństwo; branie udziału w uroczystościach i zwyczajach Kościoła (żłóbek, jasełka, grób Chrystusa Pana, Baranek Wielkanocny, majowe nabożeństwo; śpiewanie pieśni religijnych) związanych z rokiem Kościelnym, a dostosowanych do poziomu dziatwy.

UWAGI

Opracowując poszczególne tematy, należy nawiązywać stale do własnych religijnych przeżyć dziecka, do religijnych przeżyć innych dzieci, do opisów przeżyć pobożnych dzieci i Chrystusa – dziecka w szczególności.

W doborze przykładów należy iść drogą pozytywnego sposobu kształcenia, a nie negatywnego, a więc podkreślać raczej to, co dobre, niż to co złe, budzić raczej uczucie miłości i uwielbienia, niż grozy czy lęku i t. d.

Pogadanki winny być utrzymane w stylu dziecięcym, winny być proste i serdeczne. Ożywić przytem można nauczanie jakąś strofką pieśni religijnej, np. ku czci Matki Boskiej, kolędą, ilustracjami o odpowiednim poziomie artystycznym, układanie książki do nabożeństwa z obrazków, klejeniem szopki i t. d.

Szczególnie wielką uwagę należy przykładąć do zastosowań praktycznych nauczania religii.

KLASA II

2 godziny tygodniowo

MATERIAŁ NAUCZANIA

1. Na tle żywych, barwnych opowiadań z życia dzieci wogóle, a Świętych dzieci polskich w szczególności, np. św. Stanisława Kostki- zaznajomienie dziecka: z przykazaniem miłości Boga i stosunkiem dziecka do Boga, z obowiązkiem pobożnej modlitwy, czci imienia Bożego i święcenia dni świętych (w zakresie I-III Przykazania Boskiego).
2. Na tle obrazków z życia dzieci wogóle, a Świętych dzieci polskich w szczególności (np. św. Kazimierza lub św. Jana Bosko i św. Teresy) – zaznajomienie dzieci z przykazaniem miłości bliźniego, stosunkiem do rodziców, rodziny, szkoły i bliźnich. W stosunku dzieci do bliźnich zwrócenie szczególnej uwagi na miłość, poszanowanie i posłuszeństwo dla rodziców, zgodę i pomoc wzajemną w rodzinie i w szkole. Zachęcanie dzieci przykładami z życia Jezusa Chrystusa i Świętych do rozwijania w sobie łagodności, cierpliwości, poszanowania życia swego i bliźnich, skromności i czystości duszy i ciała, poszanowanie cudzej i swojej własności, pracowitości, prawdomówności, dotrzymywania słowa, uczynności i życzliwości dla wszystkich (w zakresie IV-X Przykazania Boskiego).
3. Przygotowanie do Sakramentu Pokuty w sposób, odpowiedni dla dzieci, t. j. na podstawie przypowieści Pana Jezusa o dobrym pasterzu, zbłąkanej owieczce, o synu marnotrawnym i na przykładach z życia świętych dzieci (np. św. Teresy, św. Jana Bosko i t. p.).

4. Przygotowanie do Komunii Świętej: na tle pogadań o obietnicy Najświętszego Sakramentu, o Ostatniej Wieczerzy i Mszy św. poznanie Jezusa Chrystusa, utajonego w Hostji; na tle przykładów z życia dzieci (np. św. Teresy, św. Stanisława Kostki lub św. Jana Bosko j. w.) rozwijanie w dzieciach pragnienia przyjęcia Pana Jezusa w Komunii św. i zaznajomienie ich z odpowiednimi modlitwami i sposobem zachowania się podczas Komunii św.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość przykazań miłości Boga i bliźniego i dziesięciorga przykazań na tle przykładów z życia Pana Jezusa i świętych dzieci. Elementarne wiadomości o Sakramencie Pokuty i Ołtarza.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i o jego potęgę. Obudzenie w dziecku gorącej miłości ku Panu Jezusowi i pragnienia przyjęcia Go w Komunii św., przystąpienie do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza; śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym, a dostosowanych do poziomu dziatwy. Udział w nabożeństwach kościelnych i państwowych. Ponadto jak w klasie I.

UWAGI

Materiał Przykazań Boskich ujmować należy na tle konkretnych przykładów z życia Pana Jezusa, świętych dzieci polskich, z własnych przeżyć dzieci; po poznaniu przez dzieci treści przykazań, należy je zaznajomić z ich tekstem.

Realizując punkt 3 materiału nauczania, należy zaznajomić dziecko ze sposobem spowiadania się i warunkami dobrej spowiedzi. Dzieci powinny nauczyć się poznawać swoje przewinienia, żałować za nie, bez lęku, jasno szczerze i z zaufaniem z nich się spowiadać, pracować nad swą poprawą i starać się o zadośćuczynienie za winy.

KLASA III

2 godziny tygodniowo

MATERIAŁ NAUCZANIA

Życie Chrystusa Pana.

(„Wierzę w Boga” w obrazkach).

1. Zapowiedź przyścia Chrystusa Pana: barwne opowiadanie biblijne o stworzeniu świata i ludzi; o grzechu pierworodnym i jego skutkach; o dążeniu ukaranej ludzkości do Boga; o pierwszej obietnicy Mesjasza; o powołaniu Abrahama i dziejach Józefa; o Mojżesz; o Dawidzie; o prorokach, zapowiadających Zbawiciela świata.
2. Barwne, powiązane treściowo opowiadanie na tle Ewangelji św. o Zwiastowaniu N. M. Panny, Bożem Narodzeniu, ofiarowaniu w świątyni, pokłonie Trzech Króli i ucieczce Jezusa do Egiptu, o Panu Jezusie 12-letnim w świątyni, Panu Jezusie, wzorze modlitwy, posłuszeństwa i pracy, o chrzcie Pana Jezusa, o powołaniu Apostołów.
3. Barwne, powiązane treściowo opowiadania na tle Ewangelji św. o Chrystusie, jako Nauczycielu; o siewcy; o miłosierdziu i cudach Pana Jezusa; o wyznaniu św. Piotra; o wskrzeszeniu Łazarza; o wjeździe do Jerozolimy; o ostatniej Wieczerzy i ustanowieniu Ofiary N. Przymierza.
4. Barwne, powiązane treściowo opowiadanie na tle Ewangelji św. o Męce Pańskiej, Zmartwychwstaniu Pana Jezusa; o ukazaniu się w Jerozolimie i Galilei; o Wniebowstąpieniu; o ustanowieniu Sakramentów św.; o ustanowieniu Kościoła; o Zesłaniu Ducha św.
5. W miarę przeżywania roku kościelnego wzmianki o świętych, które Kościół obchodzi na pamiątkę różnych chwil z życia Pana Jezusa, oraz (okolicznościowo) o mogących zainteresować dzieci obrzędach kościelnych (Boże Narodzenie; Trzech Króli; Wielki Tydzień i t. p.).

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość: kilku wybranych opowiadań biblijnych ze Starego Testamentu, mieszczących w sobie zapowiedź przyścia Chrystusa Pana; życia i nauki Chrystusa, a w związku z tem, w stopniu dostępnym dla dzieci, zrozumienie prawd, zawartych w Składzie Apostolskim; kilku obrazków z życia Matki Boskiej; znajomość mogących zainteresować dzieci obrzędów kościelnych.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i o jego potęgę. Przystępowanie do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza. Lektura zajmujących dzieci, zaleconych przez władze szkolne, książeczek o treści religijnej. Udział w nabożeństwach kościelnych i państwowych. Ponadto jak w klasach poprzednich.

UWAGI

Materiał nauczania w klasie III, obejmujący kolejno po sobie następujące artykuły Składu Apostolskiego, opiera się zasadniczo na barwnych, związanych treściowo opowiadaniach biblijnych Starego i Nowego Zakonu, tudzież na własnych przeżyciach dzieci, związanych z rokiem kościelnym. Nadto odwoływać się można do przeżyć Świętych dzieci, wskazując w różnych momentach przerabiania materiału, jak one miłowały Boga i naśladowały w życiu Małego Jezusa, jak apostołowały modlitwą, przykładem, pomocą i dobrą radą braterskim upomnieniem, darowaniem win, uczynkami miłosierdzia. Wskazaniem jest zwracać uwagę na zwyczaje i obrzędy świąteczne w Polsce, mogące zainteresować dzieci jak np. św. Mikołaj, Gwiazdka, Jasełka, Trzech Króli, Wielki Tydzień i t. d.

KLASA IV

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

Nauka Pana Jezusa.
(Zasady moralne).

1. Wstępne pogadanki o nauce Pana Jezusa, dotyczącej życia dzieci na tle barwnych opowiadań, opartych o treść następujących przypowieści: przypowieść o siewie Mat. XIII 1-23, o dobrym nasieniu i kłakolu Mat. XIII 24-31, o ziarnie gorczycznym Mat. XIII 31-31, o sieci rzuconej w morze Mat. XII 47-52.

Na tle barwnych opowiadań opartych na przypowieściach: o wyznaniu św. Piotra Mat. XV 13-19 (lub obrazie uzdrowienia córki niewiasty chananejskiej), o pełnieniu przykazań Mat. V 17-20, o modlitwie

- Mat VI 5-15, Mat. VII 7-12, o wytrwałej modlitwie Łuk. XVIII 1-8, o faryzeuszu i celniku Łuk. XVIII 9-14, o przysiędze Mat. V 33-37, o największym przykazaniu miłości Boga i bliźniego Mat. XII 28-34, o dobrym pasterzu Jan X 14-18. Obowiązki dziecka wobec Boga. W zakresie I-III Przykazania Boskiego.
2. Na tle barwnych opowiadań, opartych na przypowieściach: o czci ojca i matki Mat. XV 4-6; nie należy gniewać się na brata Mat. V 21-26; o samarytaninie Łuk. X 25-37; o uczynkach miłosiernych Mat. XXV 31-48; o Łazarzu i bogaczu Łuk. XVI 19-31; o zgorszeniu Mat. V 19-30; o miłości bliźniego Mat. XII 31-32; o miłości wzajemnej Jan XV 12-17. Obowiązki dziecka wobec bliźniego (w zakresie IV-X Przykazania Boskiego).
 3. Na tle barwnych opowiadań, opartych na przypowieściach: o talentach Mat. XXV 14-30; o synu marnotrawnym Łuk. XV 11-32; o godach weselnych Mat. XXII 1-14; o dziesięciu pannach Mat. XXV 1-13; o potrzebie zaparcia się i naśladowania Pana Jezusa Mat. XVI 24-28. Obowiązki dziecka wobec siebie.
 4. Na tle obrazków z dzieciństwa świętych, przedstawiających godne naśladowania przykłady realizacji nauki Chrystusa Pana w życiu, ze szczególnem uwzględnieniem Świętych Polskich, np. św. Kazimierza i Wandy Malczewskiej, lub św. Teresy, św. Jana Don Bosco, św. Franciszka Serafickiego- pogadanki o znaczeniu Sakramentów Świętych w życiu i pracy nad sobą.
Kilka barwnych obrazków słynnych miejsc kultu w Polsce: na Jasnej Górze u stóp Matki Boskiej Częstochowskiej; w Wilnie u stóp Matki Boskiej Ostrobramskiej; w Korcu na Podlasiu u ołtarza Matki Boskiej Cudownej; w Katedrze Lwowskiej przed Cudownym Obrazem Matki Boskiej i t. p.; o słynniejszych regionalnych miejscach kultu.
 5. Uporządkowanie i powtórzenie przystępnych dla dzieci najważniejszych prawd wiary i moralności, poznanych w dotychczasowej nauce.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość zasad wiary i moralności (w zakresie Składu Apostolskiego i przykazań Boskich oraz kościelnych), głoszonych przez Kościół św., podanych na tle życia i nauki Chrystusa Pana. Poznanie Sakramentów św. i ich znaczenia w pracy nad sobą. Znajomość kilku słynniejszych miejsc kultu w Polsce.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę. Przyśpiewanie do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza. Ukochanie prawa Bożego i dążenie do wprowadzania go w życie codzienne w domu i w szkole, a więc w stosunku do kolegów, rodziców, biednych i t. p. Lektura książeczek o treści religijnej, zaleconych dla młodzieży- oraz zaleconego pisemka religijnego. Udział w nabożeństwach kościelnych i państwowych, nadto w miarę możliwości w nabożeństwie majowym i czerwcowym. Śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym, a dostosowanych do poziomu dziatwy. Poza tem jak w klasach poprzednich.

UWAGI

W nauce IV klasy należy dążyć do scalenia i ugruntowania podstawowych zasad wiary i moralności chrześcijańskiej, dotychczas przez dziecko poznanych.

Przy nadarzających się ku temu sposobnościach należy wdrażać dzieci do stosowania poznanych prawd w życiu.

KLASA V

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

„Wierzę w Boga” na tle życia i nauki Chrystusa Pana.

1. Barwne, o tekst Pisma św. oparte opowiadania, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaj, obyczaj: o Bogu Stworzycielu świata, aniołów, człowieka, Opatrzności Bożej, oczekiwaniu Zbawiciela, o Mojżeszu, o Samuelu, o Dawidzie, o Salomonie, o prorokach, o zapowiedzi Jana Chrzciciela, o przyjsciu Chrystusa Pana Łuk. 1. 5-25. Barwne, o tekst Ewangelji św. oparte opowiadania o Zwiastowaniu Najświętszej Marji Pannie Łuk.1. 26-28, o narodzeniu Pana Jezusa Łuk. 2. 1-21, o pokłonie mędrców Mat. 2. 1-12, o nauczaniu Jana Chrzciciela Łuk. 3. 1-18.
2. Barwne, o tekst Ewangelji św. oparte opowiadania, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaj, obyczaj: o chrzcie Pana Jezusa Mat. 3. 10-17, o poście i kuszeniu Pana Jezusa Mat. 4. 1-11,

- o Panu Jezusie w synagodze, o Jezusie marzącym w Nazarecie Łuk. IV. 16-30, o wyborze Apostołów Łuk. 4. 1-6, o uzdrowieniu chorego przy sadzawce Jan 5. 1-47, o Janie Chrzcicielu, posyłającym uczniów Mat. 11. 2-30, o rozmnożeniu chleba i chodzeniu po morzu Mat. XIV. 13-21 i 22-36, o Panu Jezusie i grzesznikach Jan 8. 2-11, słowach Chrystusa Pana o swem Bóstwie Jan 10, 22-39.
3. Barwne, o tekst Ewangelji św. oparte opowiadania, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje: o zapowiedzi męki Chrystusa Pana Łuk. 18. 31-39, o uroczystym wjeździe Chrystusa Pana i wypędzeniu kupców Mat. 21. 1-17, o Wieczery Paschalnej Jan 13. 1-15, o modlitwie w Ogroju Mat. 26. 36-46, o schwytaniu Chrystusa Pana Mat. 26. 47-56, o Jezusie przed Annaszem i Kajfaszem Mat. 26 57-66, o zaparciu się Piotra Mat. 26. 69-25, o Panu Jezusie przed Piłatem Mat. 27. 17-30, o Drodze Krzyżowej Mat. 27. 31-34, o ukrzyżowaniu Mat. 27. 56, o złożeniu do grobu i Zmartwychwstaniu Mat. 27. 57-66 i 28.
 4. Barwne, o tekst Ewangelji św. oparte opowiadania, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje i obyczaje: o ukazaniu się Pana Jezusa Marji Magdalenie, uczniom i Apostołom Łuk. 24. 13-15, Jan 20. 11-18, 19, 29; o założeniu Kościoła Mat. 28. 16-20; o Wniebowstąpieniu Łuk. 24. 50-54; o Zesłaniu Ducha Świętego, o rzeczach ostatecznych i ciała zmartwychwstaniu, tudzież o sądzie ostatecznym Mat. 25. 31-46.
 5. W służbie wiary: barwne przykłady gorącej wiary w Polsce: np. z życia błogosławionej Jadwigi i t. p.; wybrane obrazki z cyklu „Polska Przedmurzem chrześcijaństwa”, np. Królowa Jadwiga i Chrzest Litwy, Ks. St. Papczyński i Sobieski pod Wiedniem i t. p. Obrazki z ziemi Chełmskiej i t. p.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość najważniejszych postaci i wydarzeń ze Starego Testamentu, jako wstępu do życia i nauki Pana Jezusa w zakresie pierwszego punktu programu; pogłębiona i rozszerzona, oparta na tle życia i nauki Pana Jezusa, znajomość zasad wiary w zakresie Składu Apostolskiego. Znajomość kilku odpowiednich przykładów z życia świętych i historii ojczystej, w zakresie materiału nauczania.

PRAKTYKI RELIGJNE

Modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę. Obudzenie przywiązania dla wiary i przyzwyczajenia do świadomego brania udziału w uczeniu zbiorowym Pana Jezusa. Lektura przystępnej dla wieku, zaleconej beletrystycznej religijnej i zaleconego dla młodzieży pisemka religijnego. Przystępowanie do Sakramentów św. Śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem szkolnym i dostosowanych do poziomu dziatwy. Udział w nabożeństwach kościelnych i państwowych. Nadto jak w klasach poprzednich.

UWAGI

Podstawą, na której winno się oprzeć nauczanie w klasie V, są żywe, barwne opowiadania, oparte o teksty Pisma św., a uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje w sposób, przystępny dla wieku i odpowiadający zainteresowaniom dzieci. Tło opowiadań winno mieć jednak charakter realny, aby swym realizmem przemawiać silniej do młodzieży.

Dla uniknięcia zbyt częstego powtarzania się jednych i tych samych rzeczy z życia i nauki Chrystusa Pana wybrać należy tylko te karty i przypowieści, w których Chrystus głosi zasady wiary.

Realizując punkt 5 programu, związany ściśle z życiem religijnym Polski, można wspomnieć także przysgodnie i o takich cudownych miejsca, jak Lourdes, Lisieux, o pielgrzymkach do nich itp.

Pogadanki o najważniejszych postaciach i zdarzeniach Starego i Nowego Testamentu można ożywić odczytaniem w klasie nielicznych, krótkich, przystępnych wyjątków z „Księgi rodzaju”, ustępu o stworzeniu świata, wybranego psalmu Dawidowego, prorocत्व, wyimków z Nowego Testamentu i t. p.

KLASA VI

2 godziny tygodniowo

MATERIAŁ NAUCZANIA

Zasady moralne.

1. Przystępne, barwne, o tekst Pisma św. oparte opowiadania, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje, pod tytułem: „Bóg ogłasza na górze Synaj dziesięcioro przykazań”, „Kazanie na górze,

w którym Chrystus potwierdza i rozszerza przykazania”, „Chrystus głosi największe przykazanie miłości Boga i bliźniego”, „Chrystus powołuje Apostołów, by głosili po świecie Jego naukę”, „Wiara, cześć i miłość ku Bogu św. Piotra i Pawła”.

Odpowiednie obrazki z życia Polski i świętych Polskich: np. z ziemi Chełmskiej (święcenie dnia Bożego) i z życia św. Stanisława Kostki lub św. Wojciecha, względnie Królowej Jadwigi, wskazujące na obowiązki chrześcijanina wobec Boga (w zakresie I, II, III przykazania Bożego).

2. Przystępne i barwne, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje – opowiadania z życia Świętych Polskich, np. św. Stanisława Kostki i św. Kazimierza (lub obrazki z życia św. Teresy i Ks. Don Bosco), ilustrujące stosunek tych świętych do rodziców, rodzeństwa i bliźnich, miłość i uszanowanie, życzliwość i usługowość, uczucia społeczne, koleżeństwo, solidarność, wspomaganie się dobrem, uczucia obywatelskie, ofiarność, prawość, podporządkowanie się prawu, wskazujące na obowiązki chrześcijanina wobec bliźnich i siebie (w zakresie IV przykazania Bożego).
3. Przystępne i barwne, uwzględniające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje, opowiadania z życia Świętych Polskich np. św. Stanisława Kostki, św. Jana z Dukli; ich poszanowani tudzież dbałość o życie bliźniego (w zakresie V przykazania Bożego); nadto opowiadania z ich życia (lub życia św. Teresy), przedstawiające ich cnotę czystości, a wskazujące na obowiązki chrześcijanina wobec bliźnich i siebie (w zakresie VI i IX przykazania Bożego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wzajemny stosunek młodzieży, rozmowy, żarty, rozrywki, czytelnictwo).
4. Przystępne i barwne, uwzględniające to zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje, opowiadania z życia Świętych Polskich, np. św. Jana Kantego i Szymona z Lipnicy (lub obrazki z życia Ks. Don Bosko), wskazujące na dalsze obowiązki chrześcijanina wobec siebie i bliźnich: obowiązek poszanowania swojej i cudzej własności; uczciwości i sprawiedliwości; zwracania pożyczonych rzeczy; oszczędności; poszanowania dobra publicznego; prawdomówności i życia w prawdzie; życzliwego sądu o bliźnich; zwalczania obmowy, plotek, krytyki i t. d. (w zakresie VII i X przykazania Bożego).
Na tle obrazków z życia Świętych Polskich i in. (np. św. Stanisława Kostki, św. Jacka, św. Jadwigi) – przykazania kościelne.
5. Na tle obrazków z życia Franciszka Serafickiego i jego stosunku do Boga, bliźnich i świata- omówienie sposobu, w jaki należy spełniać

najwyższe przykazania miłości Boga i bliźniego, aby stała się źródłem rozwoju życia Chrystusowego w duszy.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość zasad moralnych w zakresie przykazań Boskich i kościelnych na tle życia i nauki Pana Jezusa i Jego Świętych, ze szczególnym uwzględnieniem Świętych Polskich i zastosowań tych zasad w życiu dzieci.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i o jego potęgę. Budzenie w młodzieży umiłowania cnoty, wskazywanie na jej wartość w życiu oraz środków jej pozyskania.

Przystępowania do Sakramentów Świętych. Lektura zaleconych książeczek religijnych, beletrystycznych oraz zaleconego pisemka religijnego. Spełnianie dobrych uczynków jednostkowych i zbiorowych (pomoc kolegom biednym, zbieranie znaczków na misje i t. p.). Udział w nabożeństwach kościelnych i państwowych. Ponadto jak w klasach poprzednich.

UWAGI

Na tle barwnych opowiadań z życia i nauki Chrystusa, opartych o tekst Ewangelji św., oraz obrazków z życia Matki Boskiej Królowej Korony Polskiej i Świętych ze szczególnym uwzględnieniem Świętych Polskich, obrazków z życia dziatwy, a okolicznościowo i obrazków biblijnych- młodzież przyswaja sobie w sposób konkretny, dostosowany do dziecięcego życia, zasady moralne, wzniosłe sposoby ich stosowania w życiu praktycznym jednostkowym i zbiorowym oraz żyje zgodnie z niemi.

„Opowiadania biblijne” na tym poziomie powinny uwzględniać w postaci żywych, barwnych obrazków tło zdarzeń a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje i t. p.

KLASA VII

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

Życie parafialne.

1. Na tle prostych, barwnych opowiadań o obrzędach Mszy św. (Przygotowanie, Część nauczająca. Msza Wiernych. Dziękczynienie.) – poznanie Mszy św. i jej podstawowych części, tudzież sposobu jej słuchania i jej owoców.

Związane z tem treściowo opowiadania z życia Polski i Świętych Polskich, (np. św. Kazimierza lub błogosławiona Jadwiga Śląska a Msza Święta.), z Ziemi Chełmskiej (święcenie dnia świętego) i t. p.

2. Na tle barwnych obrazków z życia Świętych Polskich, np. św. Stanisława Kostki, św. Wojciecha, lub Królowej Jadwigi – poznanie roli Sakramentów Św. w życiu chrześcijanina i sposobów korzystania z nich w pracy nad sobą. Odczytanie odpowiednich wyjątków z mszalika, zawierającego również obrzędy kościelne. Poznanie związanych z Sakramentami Św. obrzędów, obowiązków i praw chrześcijanina.

3. Na tle barwnych obrazków obrzędów roku kościelnego (np. Roraty, Boże Narodzenie, Wielki Tydzień, Zmartwychwstanie Pańskie, Boże Ciało, Zielone świątki, Święto Matki Boskiej Zielnej, Gromnicznej i t. p.) – poznanie życia chrześcijańskiego w obrzędach, ze szczególnym uwzględnieniem kościelnych zwyczajów i obrzędów regionalnych. Odpowiednie obrazki z życia Świętych Polskich, patronów danego miejsca, tudzież słynniejszych miejsc kultu religijnego w Polsce.

4. Na tle lektury opowiadań z życia idealnego pasterza parafii. Św. Jana Vianney’a, wprowadzenie w całokształt życia parafialnego. Pogadanki o kościele parafialnym, (poświęcenie kościoła i cmentarza); o proboszczu i wikarym; o organizacjach parcjalnych; pracy religijno-charytatywnej w parafii; o biskupie, o jego władzy, katedrze, o Papieżu i Bazylice św. Piotra w Rzymie; o zakonach, ich roli kulturalnej i filantropijnej, ze szczególnem uwzględnieniem Polski i zakonów miejscowych; o pracy misyjnej u nas i w dalekich krajach (ze szczególnym uwzględnieniem obrazków z działalności misjonarzy polskich).

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość Mszy św. i jej podstawowych części, tudzież sposobu jej słuchania; znajomość Sakramentów Św., ich roli w życiu chrześcijanina, tudzież związanych z nimi obrzędów; znajomość roku kościelnego w obrzędach, ze szczególnym uwzględnieniem obrzędów kościelnych, regionalnych polskich; znajomość życia parafjalnego w jego najistotniejszych przejawach.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Modlitwa o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i o jego potęgę. Udział w życiu religijnym parafji: słuchanie Mszy św., przystępowanie do Sakramentów Św., świadomy udział w nabożeństwach, związanych z rokiem kościelnym i nabożeństwach państwowych. Ołtarzyk w klasie ku czci Matki Boskiej w miesiącu maju.

Śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym, a dostosowanych do poziomu młodzieży. Lektura religijno-beletrystyczna, dostosowana do poziomu dzieci, o głębszej wartości dla rozwoju jej wewnętrzznego życia. Lektura religijnego pisemka, zaleconego przez władze szkolne. Pogadanki o sierocińcach, szpitalach, schroniskach dla starców, jako zewnętrznych wyrazach przejęcia się słowami Chrystusa Pana i ich ukochania, tudzież o ustosunkowaniu się dzieci do nich.

UWAGI

Mszę św. i jej podstawowe części poznać winien uczeń na tle barwnych opowiadań biblijnych (np. Baranek Wielkanocny, Ostatnia Wieczerza), a głównie obrzędów Mszy św. z „Mszą katechumenów” np. zapoznanie ucznia w ten sposób, iż najpierw poznana jakiś obrazek, przedstawiający dawne nabożeństwa w synagogach (polegające na czytaniu Pisma św., Prawa Mojżeszowego, tłumaczeniu pisma św., modlitwie wspólnej, śpiewaniu psalmów), następnie obrazek „Chrystusa nauczającego w Synagodze”, a w końcu dopiero dzisiejszą część dydaktyczną Mszy św. Doprowadzi to niewątpliwie do głębszego wniknięcia w odpowiednie części Mszy św. Obrzędy poznaje uczeń z barwnych obrazków w podręcznikach i odczytując ważniejsze miejsca mszalika- po polsku.

Pogadanki o Sakramentach Św. uświadomić muszą uczniowi ich głęboki sens wewnętrzny i zapobiec temu, by korzystanie z nich nie stało się w życiu ucznia czemś zewnętrznym i jedynie formalnym. Ujęcie ich musi być jednak

praktyczne. Przy chrzcie św. np. poznać więc musi uczeń, co to jest chrzcielnica, kim są rodzice chrzestni, co za obietnice składa się przy chrzcie św. i t. p.

Należy nadto wspomnieć o święceniach ziół (M. Boska Zielna), świec (M. Boska Gromnicza), zwierząt (św. Roch), pól i t. p.; o miejscach poświęconych; o nieszpórach; o takich nabożeństwach parafialnych, jak majowe, czerwcowe, różańcowe i t. p.; odpustach; patronach parafji i t. p.

Całokształt materiału nauczania musi zaznajomić ucznia z życiem parafjalnem.

UWAGI DO CAŁOŚCI PROGRAMU

CELE I CHARAKTER NAUCZANIA

Celem nauczania religii w szkole powszechnej jest dążenie do tego, by dzieci ukochały i naśladowały Jezusa Chrystusa, poznając Jego życie i naukę. Chrystus Pan winien być głównym źródłem i podstawą życia religijnego dziatwy na tym poziomie; postać Jego, słowa i czyny winny bezpośrednio przemawiać do jej duszy. Dokoła Niego ześrodkowuje się cały materiał nauczania.

Podkreślić tylko należy, że na tego samego Chrystusa dziecko w różnych fazach rozwoju psychicznego inaczej patrzy, z bezcennych skarbów, które mu Chrystus przynosi, czerpiąc tylko dostępne mu rzeczy. Jakkolwiek więc temat się nie zmienia i ten sam Chrystus ukazuje się mu stale, dziecko patrzy na Niego z różnych punktów widzenia, coraz to głębiej wnikać w to, co mu On przynosi, w miarę jak się posuwa w rozwoju.

Celem nauki religii w klasie pierwszej jest uporządkowanie, tudzież pogłębienie zasobu wiadomości, będącego własnością ducha i spowodowane, by dziecko zaczęło żyć życiem religijnem bardziej świadomem, niż dotychczas-samorzutną swą aktywnością obejmując i dziedzinę religii.

Najelementarniejsze poznanie religijne dziecka musi mieć za przedmiot to, co jest mu bliskie, nie zaś to, co dalekie, czy abstrakcyjne, a więc wszystko to, co ono z dziedziny religijnej wie, widzi, czuje, doświadcza.

W początkach (klasa II) wyznaczamy aktywności religijnej dziecka jeden główny kierunek mianowicie: opanowywanie siebie, własnych słów, czynów, wad- lub, z bardziej pozytywnej strony rzecz biorąc, rozwój dobra w sobie i przygotowanie się do przyjęcia Chrystusa Pana.

W klasie III po takim zbliżeniu się dziecka do Chrystusa Pana- Chrystus sam niejako zaczyna prowadzić dziecko, stając się już jego bezpośrednim

przewodnikiem i nauczycielem. Życiem swem, jako najdoskonalszym przykładem i słowy swemi prostemi, lecz wielkimi, wskazuje dziecku drogę, po której kroczyć powinno. Celem nauki religii na tym stopniu jest tak zapoznać dziecko w podstawowych zarysach („Wierzę w Boga”) z życiem i nauką Chrystusa Pana, by to wystarczyło do rozwoju życia Chrystusowego w jego duszy.

Celem nauczania w klasie IV jest zapoznanie dziecka z podstawowymi zasadami moralności chrześcijańsko-katolickiej oraz synteza i pogłębianie wiadomości, nabytych na szczeblu pierwszym- doprowadzenie dziecka jednym słowem do tego, by jasno zdało sobie sprawę, co w dziedzinie wiary posiada, jaka jest tego wartość i co ma czynić, by jeszcze bardziej zbliżyć się do Boga.

Na szczeblu drugim celem nauczania religii jest, by dziecko subtelniej wniknęło w treść nauki Chrystusa Pana (zasady wiary i moralności), podawanej mu przez Kościół, i głębiej umiało wiązać ją z życiem, by poznało środki realizowania jej w życiu jednostkowym i zbiorowym.

Na szczeblu trzecim, o charakterze wybitnie życiowo-praktycznym, nauczanie religii ma cele swoiste: są niemi wdrożenie do życia religijnego w ogóle, a do życia parafialnego w szczególności. Należy innemi słowy w tym ostatnim szczeblu przygotować dziecko do życia w tych warunkach, w których będzie pracowało i żyło. Klasa VII w rezultacie będzie niejako nowicjatem, do życia bezpośrednio przygotowującym. Światło nauki Chrystusowej, podawane przez Kościół, musi dziecku oświecić najważniejsze dziedziny i sytuacje życiowe, w których w przyszłości znaleźć się może, i te zagadnienia, które będzie musiało rozwiązać, a które rozstrzygać powinno w duchu religii Chrystusa Pana. Znajdą tu więc określenie z religijnego punktu widzenia zagadnienia życia rodzinnego, zagadnienia stosunku do kolegów, pracodawców i zawodu, stosunku do kościoła parafialnego w różnych chwilach własnego życia, do Kościoła w ogóle, do Państwa i ludzkości.

Nauczanie religii musi dążyć do tego, aby dać młodzieży jasny pogląd religijny na świat i przygotować ją do życia w duchu zasad religii katolickiej. Czynniki religijno-moralne winny zająć należne sobie naczelne miejsce w kształtującym się poglądzie młodzieży na świat, doprowadzić do pełni wewnętrznego rozwoju jej duszy, znaleźć wkońcu wyraz zewnętrzny w jej życiu codziennym, indywidualnym i zbiorowym.

Religia, jako przedmiot nauczania, posiada swój istotny dla siebie nadnaturalny charakter, prowadzi człowieka do połączenia się z Bogiem, ostatecznym i najważniejszym celem. Nie może więc stracić i w nauczaniu swej nadnaturalności, nie może stać się czemś małym i powszednim, nie może stracić niczego ze swej wielkości i wzniosłości.

Nie wystarczy nadto w nauczaniu religii zrealizowanie celów, jedynie teoretyczno-poznawczych. Religja musi doprowadzić do przeniknięcia zasadami wiary i moralności chrześcijańsko-katolickiej życia, musi urobić pozytywny stosunek dziecka do Boga i ideałów, do najbliższych osób, wreszcie do samego siebie- musi wychowywać. W ten sposób Duch Boży przeniknąć winnie całe indywidualne życie dziecka, jego życie w domu, w szkole, poza domem. Nauczanie religii ma więc także życiowo-praktyczny charakter.

W nauczaniu religii, już od pierwszych chwil niemal, przejawy życia religijnego dziecka winny się wiązać z jego środowiskiem, a więc i Polską. Cechy polskości noszą i obrazy i krzyżyki i medaliki, o których rozmawiamy z dzieckiem, i kościół w jego wiosce, czy mieście rodzinnem i słowa pacierza. Także omawianie pierwszych religijnych przeżyć dziecka nawiązuje do rodzinnego środowiska, a tem samem Polski.

W klasach następnych, opierając się w nauczaniu na żywotach Świętych dzieci polskich i Polskich Świętych w ogóle, nawiązując do kart życia religijnego w Polsce (np. z ziemi Chełmskiej) należy starać się jak najsilniej uwzględnić związek z Polską. Zapoznać więc powinniśmy ucznia w odpowiedni sposób z rokiem kościelnym, świętami w Polsce, Polskimi Świętymi i słynnymi miejscami kultu w Polsce, co pogłębi niewątpliwie ukochanie wszystkiego, co polskie (szczebel pierwszy).

Należy także wyraźnie przy nauczaniu religii zaakcentować znaczenie religii rzymsko-katolickiej dla Państwa Polskiego, tak w czasie jego tworzenia się (związek z zachodem) i jego niepodległości, jak w czasie niewoli i chwil najcięższych (wiara jako źródło siły duchowej i siła oporu).

Podkreślić trzeba udział Polski w dziele misyjnym Kościoła: Chrzest Litwy, Unja Brzeska i t. p. (szczebel drugi).

Szczególnie dużo możliwości grupowania materiału dokoła Polski i jego kultury następczy klasa VII. Można wtedy wspomnieć o osobach, które na życie religijne w Polsce wywarły wielki wpływ, jak św. Kazimierz, św. Jan Kanty (wzruszający przykład ukochania prawdy i czynnej miłości bliźniego), św. Jadwiga, Hozjusz, Skarga, Kordecki, Kajsiowicz i inni; powiedzieć słów kilka przygodnie o roli zakonów w Polsce i w życiu w ogóle.

Można wkońcu w nauczaniu religii uwzględnić przygodnie przykłady z życia wielkich Polaków świeckich, jak Czarnieckiego, Sobieskiego i t. p. i mówić o wpływie ich gorącej wiary na własne życie i czyny.

DOBÓR I UKŁAD MATERJAŁU NAUCZANIA

Szczebel pierwszy

Materiał nauczania z religii, przeznaczony do przerobienia na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej, stanowi zwartą w sobie i zamkniętą całość, dostosowaną ściśle do struktury psychicznej dziecka na tym stopniu rozwoju. Składają się nań: podstawowe prawdy wiary i obyczajów, wyjaśnione na tle życia i nauki Chrystusa Pana, obrzędów Kościoła, faktów z życia Świętych i zdarzeń życiowych dzieci. W poszczególnych klasach szczebla pierwszego, przedstawia się dobór i układ materiału nauczania w następujący sposób:

W klasie pierwszej, w której materiał nauczania musi być bardzo bliski dziecku, aby mógł rozwinąć jego swobodną, i naturalną religijność i pobudzić do pracy nad sobą -materiał tworzą pogadanki na temat własnego życia religijnego dzieci, pacierza, dzieciństwa Jezusa i najdostępniejszych dla dziecka faktów z życia Pana Jezusa.

Klasa druga przygotowuje do Sakramentu Pokuty i przyjęcia Komunii Świętej, zapoznaje z przykazaniami miłości Boga i bliźniego na tle życia Pana Jezus; Świętych, wskazuje temsamem drogi pracy nad sobą; współpracy z Jezusem Chrystusem, który wspomaga, oczyszcza, uświęca.

Klasa trzecia obejmuje: zapowiedź przyjścia Chrystusa Pana, Jego życie i naukę („Wierzę w Boga”), tak ujętę, by prowadziły do rozwoju życia Chrystusowego w duszach dzieci.

Klasa czwarta wkońcu, to zapoznanie dziecka w sposób dostępny dla wieku na tle życia i nauki Chrystusa Pana z zasadami moralności chrześcijańsko-katolickiej oraz próba syntezy przystępnych dla dzieci najważniejszych zasad wiary, głoszonych przez Kościół Św., a podanych w poprzednich klasach.

Szczebel drugi

Na szczeblu drugim, w klasach V i VI, w sposób bardziej systematyczny i pełny zapoznaje się dziecko z podstawowymi zasadami wiary i moralności chrześcijańskiej. Osiąga się to jednak nie na jakimś materiale abstrakcyjnym, lecz na Ile życia i nauki Chrystusa Pana.

W klasie piątej podaje się więc zasady wiary na tle życia Pana Jezusa.

W klasie szóstej: na tle życia i nauki Pana Jezusa, tudzież obrazków z życia i działalności Świętych Polskich; zasady moralne, dostosowane do życia dzieci.

Szczebel trzeci

Materiał klasy VII to wprowadzenie młodzieży w życie prafjalne; klasa to obejmuje zagadnienia obowiązków parafianina wobec Boga i Kościoła, państwa

i rodziny na konkretach z uwzględnieniem środowiska; wdraża praktycznie w życie parafialne słuchanie i rozumienie Mszy św., umiejętne korzystanie z Sakramentów św., w Rok Kościelny i rodzime obrzędy z nim związane, w całokształt życia parafialnego.

UWAGI METODYCZNE

Podstawową formą nauczania religii w szkole powszechnej jest, zgodnie z przykładem Chrystusa Pana i wiekową praktyką Kościoła- forma podająca, a więc: pogadanki, opowiadania i t. p. Nadaje się ona bowiem najlepiej do podawania prawd objawionych, pozwala najsilniej oddziaływać na uczucia młodzieży.

Pogadanki i opowiadania religijne muszą oczywiście, odpowiednio do wieku dzieci, podawać prawdy wiary i moralności na coraz to innym tle i w sposób zawsze dostosowany do rozwijającej się psychiki i zainteresowań dziatwy.

W klasie pierwszej i drugiej tło to stanowić będą przeważnie barwne obrazy z życia Świętych dzieci polskich i samych dzieci, w sposób prosty podające elementy wiary (pierwsza klasa), moralności (druga klasa), oraz pobudzające mimowoli do naśladowania pobożnych przykładów.

W klasie trzeciej i czwartej tłem pogadanek i opowiadań, mających dziecko zaznajomić głębiej z zasadami wiary i moralności, są obrazy z życia i działalności Chrystusa Pana, ujęte w pewną organiczną całość.

W klasie piątej i szóstej pogadanki i opowiadania z życia Chrystusa Pana i Świętych Polskich będą nadto uwzględniały tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje, – będą nawiązywały do barwnych wartościowych ilustracji w podręczniku i na tem realnem dopiero tle podawać będą jeszcze bardziej pogłębione zasady wiary i moralności chrześcijańsko-katolickiej.

W klasie siódmej pogadanki i opowiadania będą miały charakter praktyczny, życiowy. Będą nadto uwzględniały środowisko dziecka: miejskie kulturalne, wiejskie, miejskie proletariackie; będą się liczyły z jego potrzebami. Będą dostosowane również (bardziej jeszcze niż w klasach poprzednich) do płci młodzieży, w wychowaniu religijnem dziewczyny i chłopca, licząc się z cechami swoistymi.

Opowiadania winny być wygłaszane stanowczo z pamięci, gdyż wówczas nauczyciel może łatwo w toku opowiadania dostosować się do pojętności uczniów przez zamianę wyrazów trudnych lub zawiłych na przystępniejsze, przez przytoczenie koniecznych wyjaśnień bez uszczerbku dla toku opowiadania: wyraz twarzy, ruchy i gesty, towarzyszące opowiadaniu, ułatwiają również

zrozumienie. Mówiąc zresztą z pamięci, nauczyciel łatwo się ożywia, wlewa w tok opowiadania swe przekonania i uczucia, które oddziałują na zasłuchaną młodzież, budząc pokrewne uczucia i postanowienia w duszy.

Należy dbać o to, by opowiadania i pogadanki, ujmujące materiał nauczania danej klasy, były barwne, żywe, proste i serdeczne, aby budziły zainteresowanie, utrzymywały w napięciu uwagę oraz oddziaływały uczuciowo na dziecko; w klasach najniższych należy o ile możliwości utrzymać je w stylu dziecięcym. Pogadanki i opowiadania winny nawiązywać z jednej strony do przeżyć danych dzieci, z drugiej zaś do danego środowiska. Moment aktualizacji należy w nich stale uwzględniać. Podane w odpowiednich momentach życia szkolnego, w związku z jakimiś aktualnymi zdarzeniami, czy sytuacjami szkolnymi, niewątpliwie głębiej przemówią do dzieci. Nie mogą ton więc być pogadanki szablonowe, o treści i formie, raz na zawsze zgóry ustalonej. Pogadanki i opowiadania winny, podświadomie niejako oddziałując na dzieci, drogą pośrednią przyczynić się do podnoszenia i umoralniania jednostek: dlatego też moralizowanie jest niedopuszczalne.

Pogadanki i opowiadania powinna ożywić lektura wybranych barwnych ustępów z życia pobożnych dzieci i życia Świętych. W klasach najniższych (I i II) odczytuje je nauczyciel; w klasach, od III począwszy, czyta się je wspólnie z dziatwą, względnie omawia się rzeczy, przeczytane przez dziatwę w domu. W klasach I-IV będą to przykłady z religijnego życia pobożnych dzieci, np. św. Stanisława Kostki, św. Teresy, św. Kazimierza jako dziecka. Wandy Malczewskiej, Jana Bosco, obrazki z życia pierwszych chrześcijan lub z życia religijnego w Polsce np. „Z ziemi chełmskiej”. W klasach V-VII będzie to życie Chrystusa Pana, żywot św. J. Vianney’a i t. p.

Podobne tematy obejmie lektura domowa z religii (z pośród listy, zatwierdzonej przez władze szkolne), którą należy omawiać raz w miesiącu na lekcji.

Od klasy czwartej należy też wprowadzić lekturę zaleconego pisemka religijnego.

Zalecenie programu, np. w klasie V, że lekcja o najważniejszych postaciach i zdarzeniach Starego Testamentu ożywić należy odczytaniem młodzieży krótkich przystępnych wyjątków z „Księgi Rodzaju”, czy psalmu Dawidowego, lub prorocत्व- można np. realizować w następujący sposób: po barwnej pogadance o stworzeniu świata przy końcu lekcji odczytuje się dziecku kilka wierszy z „Księgi Rodzaju”: „Na początku Bóg stworzył...”; wielkie te słowa, odpowiednio odczytane, wywrzeć muszą niewątpliwie na dziatwę głębokie wrażenie, i o to tylko tu chodzi. W innym wypadku, zanim zaczniemy mówić np. o Dawidzie, odczytamy z dziatwą psalm „Kto się w opiekę” lub inny dla niej przystępny. Później dopiero powiemy jej, kto był jego twórcą. Analogiczną rolę

winna spełniać lektura wybranych ustępów Ewangelji Świętej, opowiadających o życiu i nauce Chrystusa Pana.

Należy rozbudzić przy nauczaniu religii na tym poziomie od czasu do czasu także aktywność ucznia, która wywołuje głębsze zainteresowanie się materiałem nauczania, pozytywne nastawienie wobec pracy samej i jej rezultatów. Uczeń przyjmuje je wówczas jako „swoje”. Niech więc np. szuka samodzielnie w książeczkach religijnych postaci świętych dzieci, które najbardziej ukochały Matkę Boską, czy Jezusa Chrystusa, czy cnotę prawdy, czy jakąś prawdę wiary, niech zestawia i porównywa pewne rzeczy. Niech np. szuka w pisemku religijnem, jak to obchodziły szkoły i dzieci w różnych okolicach Polski święta państwowe polskie, jak modliły się o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i o jego potęgę oraz niech opowie o tem swym kolegom.

Nie wolno tylko zapominać, iż aktywność dziecka musi mieć swe granic; religja katolicka bowiem jest religją objawioną i nie jest problemem, który krytyczne można badać, a potem dopiero się decydować.

Niemalą rolę, jako czynnik ożywiający lekcję, odegrać może pieśń religijna, już od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole. Musi to być pieśń prosta, łatwa i mogąca trafić do serc dziatwy (np. Kiedy ranne wstają zorze, Ojcie z niebios, Kolędy, Chwalcie łąki umajone, Po górach, dolinach i t.p.). Dobierać ją należy zależnie od okoliczności, w których jest śpiewana a więc uwzględniać porę roku, święta treść lekcyjną i cel, jaki się przy jej pomocy pragnie osiągnąć.

Pieśń można śpiewać na początku lekcji religii, wzbudzając przez nią odpowiedni nastrój u dziatwy, tak bardzo ważny dla przebiegu lekcji i jej wyniki. Może być przy końcu lekcji wyrazem zewnętrznym stanu uczuciowego, wywołanego przez lekcję. Można ją wkońcu zaśpiewać i wśród lekcji, gdy nadarzy się do tego odpowiednia chwila, lub gdy się chce lekcję urozmaicić. Na szczeblu III-im należy uwzględnić przytem wartościowe pieśni regionalne.

Poważne wychowawcze nadto ma śpiewanie w szkole przez młodzież pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym, a dostosowanych do poziomu dziatwy- przed i po nauce w ogóle. Przyczynia się to bardzo dodatnio do pogłębianie religijnego życia młodzieży, jej stosunku do pracy i Boga. Dlatego też jest rzecz a wskazana, by się to odbywało w każdej szkole, szczególnie zaś w miesiącu maju.

Przy nauce religii należy unaocznic dziecku wszystko, co tylko można i korzystać w jak najszerszej mierze z obrazów. Jest to rzeczą bardzo ważną dlatego, że dla dziecka to jedynie jest przystępne i łatwe, zwłaszcza w pierwszych latach szkolnych, co do świadomości jego dostaje się zapomocą zmysłów. Dlatego nauczyciel, mówiąc np. o znaku Krzyża Świętego, winien pokazać dziecku, jak się zegnac powinno, robiąc sam znak Krzyża Świętego; winien

dalej pokazać, jak się zachować przy modlitwie; mówiąc o Mszy św., może pokazać dzieciom obrazki, przedstawiające jej części; mówiąc o rzeczach do liturgii należących, może je również przed oczy uczniów stawić; pokazać Kościół parafiany i jego części, sprzęty, kielichy, monstrancje, ornaty i t. d. wytłumaczyć do czego służą. Jeśli nie można rzeczy unaocznic przez pokazanie, niech nauczyciel użyje zawsze chociażby ilustracji, a więc ilustracji naczyń świętych, Kościołów i ich części i t. p. (w braku ilustracji winien posłużyć się przynajmniej rysunkiem).

Dobierać należy przytem obrazy barwne, przejrzyste, wiernie odtwarzające tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje, prawdziwe pod względem naukowym. Winny one być nadto odpowiednio wielkie, aby mogły być widziane przez wszystkie dzieci; piękne co do rysunku, ugrupowania, wyrazu twarzy osób- tak by kształciły smak estetyczny, nie były przeładowane niepotrzebnymi szczegółami i nie obrażały uczuć skromności dzieci.

Rysunek dziecka może również ożywić od czasu do czasu lekcję religii, szczególnie w najniższych oddziałach, stając się zewnętrznym wyrazem przeżyć dziecka. Należy jednak unikać w tym kierunku bardzo szkodliwej przesady, tematy dobierać bardzo umiejętnie i nie przemęczać dziecka rysunkiem, wyzyskując dla celów lekcyjnych wyłącznie pracę ochotniczą (św. Mikołaj, kapliczki przydrożne i t. p.).

Bardzo wielką wagę należy przykładąć do zastosowań praktycznych w nauczaniu religii. Program wymienia je w poszczególnych klasach w ustępach, poświęconych ;praktykom religijnym”.

Złączone organicznie z religią i z niej wypływające praktyki religijne nie dadzą się bez istotnej szkody od przedmiotu odłączyć. Nauczyciel musi nad nimi roztoczyć opiekę i doprowadzić do tego, by młodzież je pokochała, by stały się czemś samorzutnem, wewnętrzną potrzebą młodzieży, a później trwałem, wartościowem przyzwyczajeniem, wynikającym z wewnętrznej, głębszej religijności działwy. Praktyką religijną w szerszem tego słowa znaczeniu ma być życie całe, wypływające z wiary; zasady należy wprowadzić w czyn. Nauczycielowi musi przyświecać myśl, że „religia niema być czemś ponad życiem tylko, ani czemś obok życia, ale całe życie ma być religią”.

Życie religijne nie da się w pierwszej mierze pomyśleć bez modlitwy. Obudzenie wewnętrznej potrzeby modlitwy, nauczanie jej, zaprawienie do niej, danie modlitwy dostosowanej do wieku zdolności, indywidualności i kultury wychowanka- jest więc ważnym obowiązkiem nauczyciela religii. Rozbudzenie modlitwy duszy winno być wynikiem pracy w tej dziedzinie. Od czasu do czasu można też odmówić z dziećmi akt wiary, nadziei, miłości.

Nauczyciel winien również opiekować się modlitwą młodzieży, odmawianą przed i po nauce, brać w niej udział, jeśli uczniowie odmawiają ją razem w kaplicy lub sali: jeśli zaś modlitwa odbywa się w każdej klasie osobno, czuwać nad tem, by ją dziatwa odmawiała pobożnie, serdecznie, poważnie, by знаła dobrze pacierz i najważniejsze modlitwy.

Winien co więcej, jako kapłan-Polak, otoczyć jak najserdeczniejszą opieką modlitwę dziecka polskiego o błogosławieństwo Boskie dla Państwa Polskiego i o jego potęgę. Ta modlitwa, jako stała praktyka religijna, winna potęgować uczucia miłości dziecka dla naszego państwa i łączyć jego myśl państwową z religijnymi ideałami.

Jest przytem wskazane, by w klasie wisiał obraz Matki Boskiej, by obraz ten młodzież w maju zdobiła kwiatami (dziecięce ołtarzyki ku czci Matki Boskiej) i wyrażała w ten sposób swe uczucie miłości ku Marji Królowej Korony Polskiej.

Specjalną troską otoczyć należy także nabożeństwa szkolne kościelne, wdrażając dzieci do zrozumienia istoty Mszy Św., używania książeczek do nabożeństwa, mszaliku, śpiewu w czasie Mszy Św. Nabożeństwa państwowe winny być przedmiotem specjalnej troski ks. prefekta i całej szkoły.

Żywe, barwne, dostosowane do poziomu i przeżyć dzieci egzorty (obowiązkowe) mogą też zdziałać bardzo wiele dla podniesienia duchowego dziatwy. Treść egzort winna być planowo opracowana i rozłożona na cały rok szkolny, względnie szereg lat. Egzorty, związane z nabożeństwami państwowymi, winny budzić w dziecku uczucie miłości i uszanowania dla Państwa Polskiego i osób na czele Państwa stojących. Egzorty nie powinny być wypowiedane w stylu patetycznym, lecz w sposób prosty i trafiający do uczuć dziecka.

Gdy chodzi o pierwsze przygotowanie do Sakramentu Pokuty i Ołtarza, nauczyciel zwróci na to uwagę, ażeby dzieci przy rachunku sumienia jasno zdawały sobie sprawę ze swoich przewinień i poprawiały się z nich już w okresie przygotowania: wzbudzi w dzieciach zapał do pracy nad sobą, pragnienie oczyszczenia się z grzechów i stan radosnego oczekiwania- nie trwogi, lęku i niepewności. Nauczyciel da poznać dzieciom Komunię Świętą, jako przyjęcie największej, troskliwej miłości Pana Jezusa dla ludzi; wzbudzi w dzieciach uczucia najgłębszej wdzięczności, ukochania, pokory i radosnego pragnienia życia dla Pana Jezusa i z Nim. W ostatnich dniach przed spowiedzią, w sposób przystępny i ostrożny, aby dzieci nie zgorszyć, pomoże im przy rachunku sumienia oraz postara się wytworzyć wśród dzieci poważny, pogodny, radosny nastrój skupienia i modlitwy.

Dzieciom, mniej rozbudzonym duchowo, albo mającym szczególne trudności, nauczyciel dopomoże w tym okresie przez poufne, spokojne rozmowy,

w których skłoni je do zastanowienia się nad sobą. Nauczyciel postara się, aby dzień Komunii Świętej był prawdziwą uroczystością dla dziecka.

Pierwsza spowiedź powinna stać się zachętą i bodźcem do głębszego religijnego życia dziecka. Dlatego kapłan winien się zbliżyć do duszy dziecka z wielką delikatnością, dobrocią, aby mu dać przeżycie podniosłe i przyjemne.

Tak samo należy otoczyć serdeczną opieką i dalsze praktyki religijne dziecka z tej dziedziny.

Nauczyciel religii winien w pracy nad religijnym rozwojem młodzieży mieć ustawicznie przed oczyma duszy i naśladować jak najstaranniej postać najidealniejszego nauczyciela- Chrystusa Pana.

Z poświęceniem i z miłością, w świecie dotychczas nienapotkaną, oddawał się Pan Jezus sprawie nauczania i zbawienia ludzi. Niestrudzony przebiegał ziemię palestyńską, przypuszczając do siebie dzieci niewinne, ucząc je, błogosławiąc i przyobiecując Królestwo Niebieskie, przygarniając dorosłych, tak ubogich jak i majątnych, prostaczków i uczonych, sprawiedliwych i grzeszników. A nauczanie to było życiowe, przystępne, budzące zajęcie, wychowawcze, ożywione przykładami, porównaniami, przypowieściami, które Boski Mistrz czerpał z otaczającej natury, lub z życia ludzkiego dla unaocznienia tajemnic Bożych i pobudzenia słuchających do szukania Królestwa Bożego. Naukę głoszona stwierdzał następnie Pan Jezus przykładem swoim. Pokorny i cierpliwy w znoszeniu ubóstwa, niedostatku, jak i prześladowań, którymi Go złość ludzka ścigała, pełen wyrozumiałości i umiejętności wnikania w duszę bliźniego, pełen miłosierdzia i litości i zawsze gotowy do niesienia pomocy nieszczęśliwym, pałający miłością Boga i ludzi, miłością, która zaprowadziła Go na Golgotę, winien Chrystus Pan być dla kapłana wzorem w pracy szkolnej, w nauczaniu młodzieży i w wychowywaniu jej.

Podręcznik, który obok osobowości nauczyciela odgrywa w nauczaniu religii rolę decydującą, winien młodzieży podawać całokształt kursu religii w danej klasie w pięknej formie, w sposób barwny, żywy, interesujący ściśle dostosowany do psychiki młodzieży. Musi przytem posiadać odpowiedni poziom naukowy, wartości wychowawcze, budzić uczucia wyższe młodzieży, a więc, religijne, obywatelsko-państwowe, etyczne, estetyczne. Walory wychowawcze przenikać muszą podręcznik jak najintensywniej, stanowiąc niejako duszę, która napełni życiem materiał nauczania.

Szczególniej w pierwszych latach realizacji nowego programu, podręcznik będzie czemś omal decydującem o rezultatach pracy. Powinien przeto pod każdym względem być naprawdę wartościowym, zarówno pod względem treści, jak bogactwa i jakości ilustracji, uwzględniających w estetyczny, a do psychiki

młodzieży dostosowany sposób, tło zdarzeń, a więc miejsce, czas, zwyczaje, obyczaje; winno ich być kilkadziesiąt w każdym podręczniku, szczególnie zaś przeznaczonym dla szkół wiejskich i małomiasteczkowych, nie dysponujących częstokroć zbyt wielką ilością pomocy naukowych.

Podręcznik uzupełniając nauczanie po linii nadawania mu postaci wykończonej i logicznej, nie powinien jednak pozbawiać samodzielności nauczyciela.

Konieczną jest rzeczą bowiem, zawsze, a szczególnie w nauczaniu religii, dostosowanie podręcznika do środowiska wychowanka; kulturalnego miejskiego, wiejskiego, proletariackiego i szczególnych warunków, w których wychowanek wyrasta i kształci się, oraz do zainteresowań uczniów, a w pewnej mierze i nauczyciela.

Nauczyciel powinien ponadto zaznajomić uczniów z techniką korzystania z podręcznika; powinien uzupełniać podręcznik, polecając lekturę wyjątków z książeczek, polecanych przez władze szkolne, a treściowo związanych z materiałem nauczania danej klasy, lub zaleconego pisemka religijnego; aktywizować to, co zdobyli uczniowie z dziedziny wiadomości religijnych.

Bardzo pożądana przede wszystkim jest tu lektura beletrystyczno-religijna; obok niej nadają się do czytania książki w rodzaju: Antologia obrazków z życia Świętych dzieci polskich, obrazy z obrzędów kościelnych, Z roku kościelnego i t. p.

Jako naczelne wytyczne należy więc przyjąć w nauczaniu religii następujące zasady: nawiązać do własnych przeżyć religijnych dziecka i do jego rodzinnego środowiska miejskiego, wiejskiego, proletariackiego i t. p., budzić przez nauczanie przeżycia religijne, a zaniechać wyłącznie pamięciowego opanowywania materiału (przyczep jednak wyniki nauczania muszą być osiągnięte); dostosowywać jakość materiału nauczania do poziomu rozwoju psychicznego dziecka, a w miarę możliwości także jego zainteresowań, w związku z tem budzić samorodną religijną aktywność dziecka i wewnętrzną potrzebę oraz ukochanie praktyk religijnych; przeżywać z dziećmi życie Chrystusa Pana, przejawiające się w roku kościelnym i doprowadzać młodzież w ten sposób do ściślejszego połączenia z Jezusem Chrystusem i odrodzenia w Jego duchu; otoczyć bardzo troskliwą opieką praktyki religijne i doprowadzić do tego, by uczestnictwo w nich nie było wyłącznie formalne, ale potęgowało życie Chrystusowe w duszach dzieci.

KORELACJA Z INNEMI PRZEDMIOTAMI

Nauka religii powinna się wiązać w szkole powszechnej głównie z następującymi przedmiotami nauczania: j. polskim, historią, śpiewem, geografją, zajęciami praktycznymi.

Korzystać więc można przy nauczaniu religii, gdy chodzi o j. polski, z bogatego materiału legend, opisów zabytków, związanych z życiem religijnym w środowisku dziecka, czytanek o treści etycznej i t. p., które uczeń na godzinach nauki tego przedmiotu przeczytał. Doniosłą rolę w budzeniu uczuć religijnych odgrywają tu przede wszystkim wiersze o treści religijnej, utwory liryczne i ustepty nastrojowe, w duchu religijnym utrzymane.

Z tematów historycznych niejeden wiąże się także z życiem religijnym. Dość wspomnieć o takich, jak Polska w służbie Krzyża, Święci polscy, obrazki z życia religijnego w Polsce i t. d. Nawiązać do nich może dlatego z łatwością nauczyciel religii, wyzyskując je dla celów swego przedmiotu i wychowania religijnego.

Nauka geografji daje uczniowi wiele wiadomości, mogących mu uzmysłowić tło zdarzeń (krajobraz, miejsce, obyczaje, zwyczaje), o których się mówi na godzinach religji, szczególnie, gdy będzie mowa o działalności Świętych Polskich lub Chrystusa Pana na tle Ziemi Świętej. Nawiązując przytem do wiadomości krajoznawczych i geograficznych dziatwy, można wspomnieć o takich, związanych z życiem religijnym momentach, jak np.: kapliczki, krzyże przydrożne; styl kościołów w okolicy, jeśli posiadają specyficzne cechy (np. na Podhalu); o pracy misjonarzy w krajach katolickich.

Nauczyciel śpiewu winien przerobić z młodzieżą melodyjną stronę szeregu wartościowych, a odpowiadających psychice dziatwy pieśni religijnych; z tekstem pieśni zapoznać musi dziatwę nauczyciel religji, umożliwiając jej nadto zrozumienie tekstu pieśni.

Wyzyskując wkońcu pęd dziatwy do konstruowania, można je zachęcić do zrobienia na godzinach zajęć praktycznych, także przedmiotów, związanych z jej przeżyciami religijnymi, np. szopki, krzyża i t. p.

BIBLIOTEKA OŚWIATY I WYCHOWANIA

**PROGRAM NAUKI RELIGJI
RZYMSKO-KATOLICKIEJ
W GIMNAZJACH PAŃSTWOWYCH
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH
Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA**

MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO KSIĄŻEK SZKOLNYCH
WARSZAWA, UL. CHOCIMSKA L.4
LWÓW, UL. KURKOWA L.21

**ROZPORZĄDZENIE
MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
Z DNIA 1 PAŹDZIERNIKA 1935 R. (NR. II PR. 5480/35) O NOWYM
PROGRAMIE NAUKI RELIGJI RZYMSKO-KATOLICKIEJ
W GIMNAZJACH PAŃSTWOWYCH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH
Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA**

Na podstawie art.2 ustawy z dnia 11-go marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa (Dz. U. R. P. Nr. 38, poz. 389) zarządzam, co następuje:

1. Ustalam nowy program nauki religii rzymsko-katolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania. Program ten ogłasza się równocześnie oddzielnie p.t.: Program nauki religii

rzymsko-katolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania.

2. Sposób wprowadzania w życie nowego programu w roku szkolnym 1936/37 i w latach następnych określa osobne zarządzenia.
3. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.

W miarę wprowadzania nowego programu tracą moc przepisy dotychczasowe, dotyczące spraw, uregulowanych niniejszym rozporządzeniem.

Minister
Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
W. Jędrzejewicz

Niniejszy program nauki religii rzymsko-katolickiej został ustalony w porozumieniu z kompetentnymi Władzami Kościelnymi.

PROGRAM

KLASA I

2 godziny tygodniowo

MATERIAŁ NAUCZANIA

ŻYCIE CHRZEŚCIJANINA Z CHRYSTUSEM W KOŚCIELE I W LITURGII

1. a) Cześć Bogu oddawana jako ogólna potrzeba duszy ludzkiej. Dawne ofiary u Żydów. Dawne nabożeństwa w synagogach (czytanie i wyjaśnianie prawa Mojżeszowego, modlitwa wspólna, psalmy). Chrystus nauczający w synagodze.
- b) Ostatnia wieczerza Chrystusa Pana z Apostołami. Ofiara Chrystusa Pana na Krzyżu. Wieczna ofiara Chrystusa Pana w Mszy św.
- c) Msza św. pierwszych chrześcijan; katakumby. Kościół, wewnętrzne urządzenie. Ołtarz, szaty, naczynia i księgi liturgiczne w związku z Mszą św.
- d) Części Mszy św.: Przygotowanie, Część nauczająca, Msza wiernych, Zakończenie. Wyjaśnienie istoty Ofiary: Ofiarowanie, Przeistoczenie, Komunia. Najistotniejsze a niezmiennie teksty Mszy św.

- e) Sposób uczestniczenia w Mszy św., posługiwanie się mszalikiem. Ministrantura. Język i śpiew liturgiczny. Wzmianka o nieszpiorach.
- 2. Sakramenty św. jako środki rozwoju życia Chrystusowego w duszy na tle opowiadań z Ewangelji (przypowieść o winnej latorośli i t. d.); łaska i Sakramenty św.
 Chrzest i jego ceremonie – na tle rozmowy Pana Jezusa z Nikodemem.
 Obowiązki wypływające z przyjęcia Chrztu św.
 Bierzmowanie: apostołstwo, czynny charakter chrześcijaństwa; dary Ducha św. w szczególności męstwo.
 Pokuta. Spowiedź. Karność pokutna w pierwszych wiekach Kościoła.
 Odpusty.
 Eucharystja i jej znaczenie w życiu indywidualnym i społecznym.
 Ostatnie Namaszczenie, Małżeństwo, Kapłaństwo.
 Sakramentalja i związane z nimi obłędy i zwyczaje rodzime.
- B. W ciągu całego roku szkolnego wprowadzanie młodzieży w bieg roku kościelnego w związku z jego okresami i świętami (Wszystkich Świętych, Dzień Zaduszny, okres Bożego Narodzenia, okres Wielkanocny, okres Zielonych Świąt). Odpowiednie obrzędy z uwzględnieniem właściwości polskich i regionalnych. Kult N. P. Marji, Świętych oraz nabożeństwa jak majowe, czerwcowe, październikowe i t. d.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość Mszy św. i jej zasadniczych części, tudzież sposobu jej słuchania.
 Znajomość Sakramentów św. i związanych z nimi obrzędów kościelnych.
 Znajomość roku kościelnego w obrzędach na tle zwyczajów polskich.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Pobożne odmawianie pacierza. Odmawianie przed nauką szkolną modlitwy, zawierającej prośbę o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę, oraz modlitwy dziękczynnej po nauce. Stosowanie w szkole i w życiu prawd wiary i zasad moralnych. Spełnianie dobrych uczynków jednostkowych i zbiorowych. Branie świadomego udziału w nabożeństwach kościelnych w niedziele i święta, w dni uroczystości państwowych (w szczególności spychanie Mszy św. według mszalika i w miarę możliwości służenie do Mszy św.), oraz w miarę możliwości w uczczeniu zbiorowem Pana Jezusa i w nabożeństwie majowym. Branie w miarę możliwości udziału w uroczystościach i zwyczajach Kościoła. Śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym.

Przystępować do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza w okresach wskazanych jednośnemi przepisami.

Aprobowana przez władzę duchowną a dozwolona przez władze szkolne lektura religijna o głębszej wartości dla rozwoju wewnętrznego życia młodzieży.

UWAGI

Przy opracowywaniu działu A materiału nauczania należy opierać się przedewszystkiem na wiadomościach, znanych uczniom ze szkoły powszechnej; w miarę potrzeby nauczyciel może wprowadzać w tym zakresie także i nowy materiał.

Poznanie liturgji winno wytworzyć w młodzieży przekonanie, że obrzęd nie jest tylko czemś zewnętrznem i powierzchownem, lecz ma głęboką treść wewnętrzną.

Nauka o Sakramentach św. winna doprowadzić młodzież do gruntowniejszego poznania ich znaczenia; Sakramenty, przyjmowane przez młodzież, winny stawać się wyrazem coraz bardziej świadomego i pogłębionego rozwoju życia chrześcijańskiego w jej duszy.

W bieg roku kościelnego należy wprowadzać młodzież od początku roku szkolnego.

Ze względu na organiczny związek z materiałem, dotyczącym Mszy św., umieszczono ministranturę w punkcie A 1.e) materiału nauczania. Naukę ministrantury należy jednak w zasadzie rozpocząć dopiero w drugim półroczu po zaznajomieniu się uczniów z pierwszymi początkami łaciny.

KLASA II

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

NAUKA WIARY I MORALNOŚCI

1. O wierze w ogólności.

Posłannictwo Kościoła i obowiązek wiary na podstawie słów Pana Jezusa „Idąc tedy na cały świat...” (Mat. XXVIII, 19, 20) oraz tekstu z Ewangelji św. Marka, XVI, 15, 16. Pobudki i znaczenie wiary w życiu.

- Źródła wiary (Pismo św., Tradycja). Kościół jako nieomylny nauczyciel prawd Bożych.
2. O Bogu Ojcu Stworzycielu.
(I art. Składu Apostolskiego)
Stworzenie i opieka Boża nad światem, pierwotna szczęśliwość i upadek człowieka – na podstawie wybranych ustępów z Genes. I–III.
Przymioty Boże. O Trójcy Przenajświętszej.
 3. O Synu Bożym Jezusie Chrystusie.
(II–VII artykuł Składu Apostolskiego).
Idea mesjańska w Starym Zakonie i przygotowanie ludzkości na przyjęcie Chrystusa Pana w związku z pierwszą obietnicą zesłania Zbawiciela (Genes. III, 15). Jezus Chrystus obiecanym Mesjaszem.
Jezus Chrystus, Bóg–Człowiek Odkupicielem świata. Tajemnica wcielenia na podstawie Ewangelji św. (Jan I, 14, III, 16) i nauki Kościoła; dowody i świadectwa, stwierdzające Bóstwo Jezusa Chrystusa (z tekstów np. Jan X, 30, XIV, 7–9, XX, 26–31); Jego Męka i śmierć jako Ofiara zbawcza za rodzaj ludzki (Jan I, 29).
N. P. Marja w dziele odkupienia; Jej godność Matki Boga i przywileje udzielone Jej z tego tytułu oraz potęga Jej wstawienictwa – na podstawie odnośnych ustępów z Pisma Św. (Łuk. I, 26–35, 42–43, 46–49) i nauki Kościoła.
 4. Nauka moralna Jezusa Chrystusa.
Na tle Dekalogu oraz tekstów Ewangelji św. ujęcie obowiązków chrześcijanina względem Boga, bliźniego i siebie:
 - a. Obowiązki chrześcijanina względem Boga w zakresie I, II i III przykazania Bożego: o miłości Boga (Marek XII, 28–34), o ufności w Boga (Mat. VI, 24–34), o służbie Bogu (Mat. XVI, 24–28, VI, 5–15), o potęgze wiary (Mat. XV, 22–28, albo Łuk. VIII, 41–56).
 - b. Obowiązki chrześcijanina Względem życia, mienia i sławy bliźniego w zakresie IV–X przykazania Bożego: czcij ojca i wiatkę (Mat. XV, 4–6), nie zabijaj (Mat. V, 21), miłuj nieprzyjaciół (Mat. V, 43–48), o cnocie czystości (Mat. V, 8), nie kradnij (Mat. XIX, 18; Marek VII, 22–23), nie sądź (Mat. VII, 1–6), o przebaczeniu uraz (Mat. XVIII, 21–35), o zgorszeniu (Mat. XVIII, 5–9), o uczynności i miłosierdziu (Łuk. X, 26–37; Łuk. XVI, 19–31), o stosunku do władzy (Mat. XXII, 15–22), o obowiązku spełniania dobrych uczynków (Mat. XXV, 31–46).
 - c. Obowiązki chrześcijanina względem siebie w zakresie IV–X przykazania Bożego: o talentach (Mat. XXV, 14–30), pełnieniu przykazań

(Mat. XIX, 16–25), o pokorze (AVat. XVIII, 1–4; XI, 29–30), o życiu w czynie i modlitwie (Łuk. X, 38–42), o mówieniu prawdy (Mat. V, 37), o łączności duchowej z Jezusem Chrystusem (Jan XV, 1–11).

Przykazania Kościelne.

5. O Duchu Świętym i Kościele katolickim.

(VIII–XII artykuł Składu Apostolskiego).

Obietnica zesłania Ducha Świętego (Jan XIV, 12–17). Działalność Ducha świętego w duszy (1 Kor. III, 16). O łasce i owocach łaski: dobre uczynki, cnota. Działalność Ducha Św. w Kościele: zesłanie Ducha świętego (Dziej. II, 1–11); potrójny urząd Kościoła (Mat. XXVIII, 19, 20) i jego nieomyślność w nauczaniu (Jan XVI, 13, Mat. XXVIII, 30). Papież jako Namieśnik Chrystusa na ziemi i jego władza (Jan XXI, 15–17, Mat. XVI, 13–19). Łączność Kościoła Wojującego z Triumfującym i Cierpiącym – Świętych Obcowanie.

WYNIKI NAUCZANIA

Uporządkowana i pogłębiona znajomość prawd wiary i zasad moralnych.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Pobożne odmawianie pacierza. Odmawianie przed nauką szkolną modlitwy, zawierającej prośbę o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę, oraz modlitwy dziękczynnej po nauce. Stosowanie w szkole i w życiu prawd wiary i zasad moralnych. Spełnianie dobrych uczynków jednostkowych i zbiorowych. Branie świadomego udziału w nabożeństwach kościelnych w niedziele i święta, w dni uroczystości państwowych, (w szczególności słuchanie Mszy św. według mszalika i w miarę możliwości służenie do Mszy św.), oraz w miarę możliwości w uczczeniu zbiorowym Pana Jezusa i w nabożeństwie majowym. Branie w miarę możliwości udziału w uroczystościach i zwyczajach Kościoła. Śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym.

Przystępowanie do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza w okresach, wskazanych odnośniami przepisami.

Aprobowana przez władzę duchowną, a dozwolona przez władze szkolne lektura religijna o głębszej wartości dla rozwoju wewnętrznego życia młodzieży.

UWAGI

Opracowanie prawd wiary i zasad moralnych opiera się zasadniczo na opowiadaniach i naukach, zaczerpniętych z Pisma św. Opowiadania biblijne winny uwzględniać tło zdarzeń, a więc czas, miejsce, zwyczaje. Wskazanie w nawiasach tekstów Pisma św. ma na celu ściślejsze określenie materiału, nie wyłącza jednak zamiany niektórych tekstów na inne o tej samej treści.

Wskazane jest ożywianie nauki przez wprowadzanie barwnych opowiadań z życia Świętych, w szczególności polskich. W związku z tym należy zachęcać młodzież do lektury utworów beletrystycznych o treści religijnej, wiążącej się treściowo z materiałem nauczania.

Młodzież męska winna, w miarę możliwości, zaprawiać się w dalszym ciągu w służeniu do Mszy św.

KLASA III

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

KRÓLESTWO BOŻE NA ZIEMI, PRZEJAWIAJĄCE SIE W DZIEJACH KOŚCIOŁA, DO CZASÓW HUMANIZMU.

1. Początki Kościoła i jego rozwój do Edyktu medjolańskiego.
Założenie Kościoła. Pierwsza gmina chrześcijańska. Działalność apostołska św. Piotra i św. Pawła. Sobór Jerozolimski. Św. Piotr w Rzymie i pierwsze prześladowania. Zburzenie Jerozolimy. Obraz życia pierwszych chrześcijan; katakumby. Edykt medjolański.
2. Dzieje Kościoła od Edyktu medjolańskiego do założenia Państwa Kościelnego.
Rozwój Kościoła wskutek przyznania mu wolności. Sobory powszechne (sobór Nicejski i Efeski). Społeczne zmiany pod wpływem chrześcijaństwa (rodzina, niewolnictwo). Wielcy Ojcowie Kościoła wschodniego i zachodniego na tle epoki z podkreśleniem ich zasług około nauki wiary i moralności oraz organizacji Kościoła (św. Atanazy, św. Bazyli, św. Hieronim, św. Augustyn). Pierwsze bazyliki chrześcijańskie.

- Bizantyck. Pierwsze zakony, benedyktyni. Nawrócenie ludów Francji, Anglii. Niemiec. Islam niszczy chrześcijaństwo w Azji i Afryce.
3. Dzieje Kościoła od założenia Państwa Kościelnego do końca 10 wieku. Założenie Państwa Kościelnego. Kościół wobec, ustroju feudalnego i jego rola kulturalna. Klasztory, ich działalność. Świątynie romańskie. Nawrócenie Słowian południowych, Morawian i Czechów (św. Cyryl i Metody). Chrzest Polski i początki organizacji Kościoła w Polsce. Św. Wojciech.
 4. Dzieje Kościoła do Bonifacego VIII. Schizma wschodnia. Walka o wolność Kościoła na Zachodzie. Rozkwit życia chrześcijańskiego w średniowieczu. Grzegorz VII. Św. Stanisław Biskup. Krucjaty i zakony rycerskie. Cystersi (św. Bernard). Innocenty III. Pogłębienie życia religijnego. Zakony żebrzące (św. Franciszek z Asyżu, św. Dominik). Walka z kacerstwem. Uniwersytety. Św. Tomasz z Akwinu. Społeczna i charytatywna działalność Kościoła, sztuka średniowieczna (gotyk).
 5. Dzieje Kościoła od czasów Bonifacego VIII do humanizmu. Bonifacy VIII, niewola awinjońska. Schizma zachodnia. Sobór w Konstancji i rola na nim biskupów polskich. Unja Florencka. Upadek Konstantynopola. Wzrost Kościoła w Polsce i jego rola polityczna. Chrzest Litwy i żmudzi. Kardynał Oleśnicki. Rozrost zakonów i święci polscy (bł. Szymon z Lipnicy, św. Jan Kanty, św. Kazimierz).

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość zasadniczych faktów z dziejów Kościoła od jego założenia do czasów humanizmu, ze szczególnem uwzględnieniem wielkich postaci.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Pobożne odmawianie pacierza. Odmawianie przed nauką szkolną modlitwy, zawierającej prośbę o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę, oraz modlitwy dziękczynnej po nauce. Stosowanie w szkole i w życiu prawd wiary i zasad moralnych. Spełnianie dobrych uczynków jednostkowych i zbiorowych. Branie świadomego udziału w nabożeństwach kościelnych w niedziele i święta, w dni uroczystości państwowych (w szczególności słuchanie Mszy św. według mszalika i w miarę możliwości służenie do

Mszy św.), oraz w miarę możliwości w uczczeniu zbiorowym Pana Jezusa i nabożeństwie majowym. Branie udziału w miarę możliwości w uroczystościach i zwyczajach Kościoła, śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym.

Przystępowanie do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza w okresach, wskazanych odnośniami przepisami.

Aprobowana przez władzę duchowną, a dozwolona przez władze szkolne lektura religijna o głębszej wartości dla rozwoju wewnętrznego życia młodzieży.

UWAGI

Ucząc dziejów Kościoła, należy pogłębiać prawdy wiary i zasady moralności, treściowo związane z materiałem przerabianym.

Obrazy, przedstawiające daną epokę, winny być barwne, żywe i dostatecznie konkretne, bez zbytniego jednak zapuszczania się w szczegóły, dostosowane do poziomu umysłowego młodzieży i do jej zainteresowań.

Przy opracowywaniu materiału nauczania należy, w miarę możliwości, uwzględniać wyjątki z dzieł Świętych oraz inne przyczynki i źródła historyczne.

Przy omawianiu działalności klasztorów, szpitali, instytucji charytatywnych należy wskazać, na dobroczynne realne skutki głębszego przejścia się ludzi ideą miłości bliźniego, głoszoną przez Chrystusa Pana i urzeczywistnianą przez Jego Kościół.

KLASA IV

2 godziny tygodniowo

MATERJAŁ NAUCZANIA

KRÓLESTWO BOŻE NA ZIEMI, PRZEJAWIAJĄCE SIĘ W DZIEJACH KOŚCIOŁA, OD CZASÓW HUMANIZMU DO WSPÓŁCZESNOŚCI.

1. Dzieje kościoła od czasów humanizmu do pokoju westfalskiego.

Papieże i humanizm. Rozkwit sztuki religijnej (Leonardo da Vinci, Rafael, Michał Anioł). Kościoły renesansowe. Humanizm w Polsce. Reformacja w Niemczech, wystąpienie Lutra; Zwingli i Kalwin; reformacja we Francji i Anglii. Sobór trydencki, wielka reforma

Kościół. Papieże: św. Pius V (katechizm rzymski, zwycięstwo pod Lepanto), Grzegorz XIII (kalendarz gregoriański), Sykstus V. Biskupi: św. Karol Boromeusz, św. Franciszek Salezy (Filotea). Kapłani: św. Ignacy Lojola (jezuici), św. Wincenty a Paulo, szarytki. Misje w krajach pozaeuropejskich.

Próby reformacji i odrodzenie katolickie w Polsce (kardynał Hozjusz, arcybiskup Karnkowski, ks. Skarga). Barok w polskiej sztuce kościelnej. Unja brzeska: św. Jozafat Kuncewicz. Unja Ormian.

Znaczenie pokoju westfalskiego dla stosunków religijnych w Europie.

2. Dzieje Kościoła od pokoju westfalskiego do rewolucji francuskiej.

Obrona chrześcijaństwa przed Turkami; zwycięstwo pod Wiedniem. Zamachy na prymat papieża (gallikanizm, józefinizm)

Podważanie podstaw wiary: oświecenie, deizm i racjonalizm. Masoneria. Indyferentyzm religijny.

Stosunki religijne w Polsce w okresie rozbiorów.

3. Dzieje Kościoła od rewolucji francuskiej do wybuchu wielkiej wojny. Rewolucja francuska a Kościół. Napoleon a Kościół. Odradzanie się religijności.

Sobór watykański. Upadek Państwa Kościelnego. Walka z Kościołem w Niemczech. Leon XIII i sprawa społeczna. Modernizm. Pius X i wzmożenie wewnętrznego życia religijnego. Wybitni konwertyci. Kościół w Polsce pod zaborami. Prześladowania, w szczególności prześladowanie unitów. Kilka obrazków z życia religijnego w Polsce (zmarłychwstańcy, albertyni). Ukryte zgromadzenia zakonne (O. Honorat).

4. Kościół w czasach najnowszych.

Kościół a wielka wojna. Benedykt XV. Pius XI – jego stosunek do Polski, konkordat. Akcja katolicka. Misje.

Zadania katolicyzmu we współczesnym życiu jednostki, rodziny i społeczeństwa, stosunek Kościoła do przewrotów gospodarczych i społecznych, w oparciu o ostatnie encykliki papieskie. Zarys współczesnej organizacji Kościoła.

Kościół w Polsce w dobie obecnej; jego organizacja i stosunek ilościowy do innych wyznań.

Trwałość i niezmiennosc Kościoła, przejawiająca się w jego dziejach.

WYNIKI NAUCZANIA

Znajomość zasadniczych faktów z dziejów Kościoła od czasów humanizmu do współczesności. Znajomość głównych; rysów współczesnej organizacji Kościoła ze szczególnym uwzględnieniem Kościoła w Polsce.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Pobożne odmawianie pacierza. Odmawianie przed nauką szkolną modlitwy, zawierającej prośbę o błogosławieństwo dla Państwa Polskiego i jego potęgę, oraz modlitwy dziękczynnej po nauce. Stosowanie w szkole i w życiu prawdy wiary i zasad moralnych. Spełnianie dobrych uczynków jednostkowych i zbiorowych. Branie świadomego udziału w nabożeństwach kościelnych w niedziele i święta, w dni uroczystości państwowych (w szczególności słuchanie Mszy św. według mszalika i w miarę możliwości służenie do Mszy św.), oraz w miarę możliwości w uczczeniu zbiorowem Pana Jezusa i w nabożeństwie majowym. Branie udziału w miarę możliwości w uroczystościach i zwyczajach Kościoła. Śpiewanie pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym.

Przystępowanie do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza w okresach, wskazanych odnośniami przepisami.

Aprobowana przez władzę duchowną, a dozwolona przez władze szkolne lektura religijna o głębszej wartości dla rozwoju wewnętrznego życia młodzieży.

UWAGI

Ucząc dziejów Kościoła należy pogłębiać prawdy wiary i zasady moralności, treściowo związane z materiałem przerabianym.

Obrazy, przedstawiające daną epokę, winny być barwne, żywe i dostatecznie konkretne, bez zbytniego zapuszczania się w szczegóły, dostosowane do poziomu umysłowego młodzieży i do jej zainteresowań.

Przy opracowywaniu materiału nauczania należy w miarę możliwości uwzględniać wyjątki z dzieł Świętych oraz inne przyczynki i źródła historyczne.

Przy nadarzających się sposobnościach należy podkreślać silnie wpływ życia i nauki Chrystusa Pana na życie wewnętrzne i dążenie do doskonałości jednostek, społeczeństw, ludzkości.

UWAGI DO CAŁOŚCI PROGRAMU

CELE I CHARAKTER NAUCZANIA

Celem nauczania religii w gimnazjum jest pogłębienie życia religijnego młodzieży i dokładniejsze (niż w szkole powszechnej) poznanie przez nią prawd wiary i moralności oraz przejawów życia i nauki Chrystusa w dziejach Kościoła. Dla poszczególnych klas cele te dadzą się ująć w następujący sposób:

W klasie I i II nauka religii winna pogłębić życie religijne młodzieży przez wprowadzenie jej w życie liturgiczne Kościoła oraz dokładniejsze zapoznanie z prawdami wiary i moralności. Mając przytem na uwadze początek wieku przełomowego młodzieży, należy dobierać w szczegółach taki materiał nauczania, któryby zdołał uzmysłowić uczniowi potęgę ducha, wyzwolić pierwiastki bohaterstwa, śpiące w jego duszy i podporządkować je wielkiemu celowi służby dla ideałów Chrystusowych na wzór wielkich Świątych.

W klasie III i IV poznanie dziejów Królestwa Bożego na ziemi winno dostarczyć młodzieży wartościowego materiału i pobudek do kształtowania katolickiego poglądu na świat. W szczególności przyczynić się winny do tego przykłady wielkich świętych i innych wybitnych postaci.

W rezultacie nauczanie religii dać winno młodzieży przygotowanie do dalszego życia w duchu zasad religii katolickiej. W kształtującym się poglądzie na świat młodzieży czynniki religijno-moralne winny zająć należne sobie naczelne miejsce, prowadzić do pełni wewnętrznego rozwoju jej duszy i znaleźć wyraz zewnętrzny w jej życiu codziennym, indywidualnym i zbiorowym.

Religia, jako przedmiot nauczania, ma więc w gimnazjum potrójny charakter i potrójne zadanie. Jako światło nadnaturalne musi dać młodzieży silne oparcie w postaci zasad wiary i postępowania. Jako przedmiot nauczania, mający najważniejsze zadania wychowawcze, musi otoczyć młodzież bardzo troskliwą opieką, spiesząc jej stale z pomocą, skłaniając ją do pracy nad własnym udoskonaleniem, do walki o zdobycie hartu duszy i ciała. Jako przedmiot nauczania, posiadający wybitne wartości dla życia praktycznego, winna religia, wskazując na swą wartość i przydatność w życiu jednostek, państw, ludzkości, dbać o realizację swych zasad i ideałów, stopniowo ale konsekwentnie wdrażając młodzież do życia, zgodnego z nauką Chrystusa Pana, w szczególności zaś przestrzegając prawości i szlachetności w jej życiu szkolnym.

W nauczaniu nawiązywać należy stale do rodzimych przejawów życia i kultu religijnego.

Wiele sposobności ku temu daje materiał nauczania w klasie pierwszej, zapoznający uczniów z Mszą św., rokiem kościelnym, świętami i obrzędami

w Polsce. W klasie drugiej, zaznajamiając uczniów z pięknem i wzniosłością prawd wiary i zasad moralności chrześcijańskiej, należy uwzględnić także postacie Świętych polskich, którzy słynęli z cnót chrześcijańskich. Przy omawianiu zagadnień moralnych sięgnąć można niekiedy do arcydzieł literatury polskiej.

W klasie trzeciej i czwartej materiał nauczania obejmuje również główne fakty z dziejów Kościoła w Polsce z uwzględnieniem postaci, które na życie religijne w Polsce wywarły wielki wpływ. Opracowując ten materiał, należy wskazać, co dali z bogactw swego ducha narodowi i Państwu ci wielcy ludzie. Nauczyciel religii winien zwrócić baczną uwagę na wychowanie obywatelsko-państwowe poruczonej mu młodzieży, rozwijając w ciągu całej pracy szkolnej religijne pobudki miłości Ojczyzny i pracy dla dobra Państwa na każdym stanowisku.

WSKAZÓWKI METODYCZNE

Nauczanie religii w gimnazjum, stając się coraz głębszem w miarę rozwoju młodzieży, zdąża do dalszego wzbogacania jej przeżyć religijnych i odpowiedniego wyrobienia duchowego. Do tego celu służy *materiał nauczania*, tworzący zamkniętą całość i dobrany z zachowaniem możliwego dostosowania do psychiki młodzieży.

Materiał nauczania *klasy pierwszej* zatytułowano „Życie chrześcijanina z Chrystusem w Kościele i w liturgji”. W zakres tego materiału wchodzi nauka o Mszy św., o Sakramentach św. oraz, w ciągu całego roku szkolnego, wprowadzenie młodzieży w bieg roku kościelnego. Zasadniczym składnikiem materiału tej klasy jest więc liturgia. Właściwe jej ujęcie powinno doprowadzić do tego, by młodzież zrozumiała istotę służby Bożej i brała w niej możliwie czynny udział. Nie można przytem zapominać, że każda ceremonia liturgiczna i związany z nią obrzęd posiadają głęboką treść wewnętrzną; – nauka liturgji winna więc równocześnie pogłębić znajomość prawd wiary. Dla celów nauczania i wychowania należy wyzyskiwać tradycyjne przywiązanie naszej młodzieży do miejsc i obrzędów świętych, nabyte w latach poprzednich.

Poznanie Mszy św. opiera się na zwięzłym ujęciu jej kształtowania się, zaczawszy od ofiar u Żydów, oraz na przyglądaniu się jej obrzędom, posiłkowaniu się odpowiednimi ilustracjami i czytaniu mszalika. Winno się przytem doprowadzić młodzież zarówno do możliwie dokładnego w tym wieku zrozumienia istoty Niekrwawej Ofiary jak do umiejętności bardziej świadomego i czynnego w niej uczestnictwa. W miastach, gdzie są kościoły katedralne, można niekiedy zachęcić młodzież do przyjrzenia się ceremonjom Mszy św. pontyfikalnej.

W zakresie nauki o Sakramentach św. należy w szczególności przygotować młodzież do Sakramentu Bierzmowania oraz pogłębić naukę o Sakramentach Pokuty i Ołtarza w związku z ich nabożnym praktykowaniem.

Nauka o roku kościelnym nie wyodrębnia się w osobnej części kursu, lecz odbywa się w ciągu całego roku, przeplatając się i łącząc z innymi tematami, opierając się przytem jak najbardziej na przeżyciach i obserwacjach młodzieży. Zapoznając młodzież z rokiem kościelnym należy uwydatnić, że jest on odzwierciedleniem w liturgii całego życia Chrystusa Pana.

Materiał nauczania *klasy drugiej* obejmuje naukę o prawdach wiary i zasadach moralnych. Nauka o prawdach wiary dzieli się na wstępne uwagi o wierze w ogólności oraz na trzy główne działy: o Bogu Ojcu, o Synu Bożym i o Duchu Świętym, według odpowiednich artykułów Składu Apostolskiego. Zebranie i uporządkowanie materiału z zakresu nauki moralnej Jezusa Chrystusa następuje po dziale drugim (o Synu Bożym) i dzieli się na trzy części: obowiązki względem Boga, bliźniego i siebie. Nauczanie w tej klasie opiera się w dużym stopniu, zwłaszcza w zakresie zasad moralności, na tekstach z Pisma św. Do zbliżenia i pogłębienia materiału przyczynić się również mogą przykłady z życia Świętych. Należy wziąć pod uwagę, że materiał tej klasy jest w obrębie szkoły powszechnej i gimnazjum ostatniem ujęciem prawd wiary i zasad moralnych.

Nauka w *klasie trzeciej i czwartej* obejmuje dzieje Kościoła od jego założenia do współczesności. Ucząc historii Kościoła, należy wystrzegać się gromadzenia nadmiernego materiału faktów i dat, który obciąża niepotrzebnie pamięć uczniów; należy przytem możliwie wyzyskać wiadomości uczniów z zakresu dziejów powszechnych, zdobyte poprzednio na lekcjach historii. Na tle podanych w materiale nauczania faktów historycznych i postaci, możliwie silnie uwypuklonych, należy przedstawić dzieje Kościoła w sposób interesujący dla młodzieży.

W miarę rozwijania materiału historycznego należy oświetlić kształtowanie się hierarchji Kościoła, liturgji, obrzędów, pracy misyjnej i t. p., wykazując, jak Kościół jest ważnym czynnikiem rozwoju i postępu ludzkości. Przy nadarzającej się sposobności należy podkreślać zasługi Kościoła około rozwoju sztuki. Przechodząc do czasów obecnych, trzeba oświetlić stosunek Kościoła do przeobrażeń społecznych i gospodarczych.

Kurs historii Kościoła w klasie trzeciej i czwartej winien umocnić wiarę młodzieży, dać trwałe zasady dla jej postępowania, oparte na przykładach wielkich postaci Kościoła, oddziaływać nietylko na umysł młodzieży, lecz na rozwój jej całej duszy.

Jakkolwiek nauka liturgji ogniskuje się zasadniczo w klasie pierwszej, to jednak w odpowiednich momentach nauki w klasach wyższych należy nawiązywać do poznanych ceremonij i obrzędów, pogłębiając w ten sposób ich zrozumienie.

W nauczaniu religii należy, o ile materiałów przerabiany na to pozwala, stosować *zasadę aktywności i możliwej samodzielności ucznia*. Jedną z postaci aktywnego udziału ucznia w nauce będzie w klasie pierwszej opieranie się na jego przeżyciach i obserwacjach w zakresie obrzędów i zwyczajów kościelnych. W klasie drugiej omawianie wspólnie z nauczycielem tekstów. Pisma św. obejmuje m. i. wysnuwanie przez młodzież dostępnych wniosków i kojarzenie poznawanych szczegółów pod kierownictwem nauczyciela. Czynny udział ucznia w klasie trzeciej i czwartej wyraża się w wiązaniu dziejów Kościoła z poznanymi wiadomościami z historii powszechnej i geografji, w zetknięciu się z niektórymi źródłami, w użytkowywaniu do celów nauki szkolnej odpowiedniej lektury, poznawaniu zabytków, dzieł sztuki i instytucyj.

Aktywny współudział uczniów w nauce, poza wielkimi walorami wychowawczemi, budzi żywe zainteresowanie i umożliwia głębszą wymianę myśli. Jeżeli uwzględnimy, w ramach możliwości, samodzielną współpracę ucznia, nauczanie Religii w szkole stanie się żywszym czynnikiem w zespole wpływów, działających na kształtowanie się osobowości wychowanka. Pamiętać oczywiście należy, że religja katolicka jest religją objawioną, a więc darem z ręki Boga; nie jest ona problemem, który tylko krytycznie badamy.

Charakter religji objawionej nie wyklucza jednak aktywności osobistej uczniów, odpowiednio rozumianej i mieszczącej się w właściwych granicach.

W razie budzących się w młodzieży wątpliwości religijnych w związku z nauczaniem, lub tem, co czytała lub słyszała poza szkołą (co zresztą często zdarza się w tym okresie pierwszego krytycyzmu), należy spieszyć jej z pomocą i starać się ją zrozumieć, tudzież dopomóc do uwolnienia się od tych wątpliwości. Wyjaśniać należy tylko takie wątpliwości, które zrodziły się wśród młodzieży danej klasy, traktując je oczywiście poważnie.

Podręcznik winien podawać młodzieży kurs religji w danej klasie – w pięknej formie- w sposób barwny, żywy, interesujący, dostosowany do psychiki młodzieży. Musi przytem posiadać odpowiedni poziom naukowy, wartości wychowawcze, budzić uczucia wyższe, a więc religijne, etyczne, obywatelsko-państwowe, estetyczne. Podręcznik powinien być naprawdę wartościowym pod względem treści, jak bogactwa i jakości ilustracyj, uwzględniających w sposób estetyczny, a do psychiki młodzieży dostosowany tło zdarzeń, a więc miejsce, czas i zwyczaje. W zakresie ilustracyj wchodzić powinny również zabytki i reprodukcje dzieł sztuki.

Podręcznik, uzupełniając nauczanie po linii nadawania mu postaci wykończonej i logicznej, nie powinien jednak pozbawiać samodzielności nauczyciela. Konieczną jest bowiem rzeczą dostosowanie nauczania religii do warunków, w których młodzież żyje, kształci się, wzrasta, oraz do zainteresowań uczniów, a w pewnej mierze i nauczyciela. Nauczyciel powinien w dalszym ciągu rozwijać w uczniach umiejętność korzystania z podręcznika.

Dla uzupełnienia i pogłębienia wiadomości z dziedziny religii oraz dla obudzenia większego zainteresowania opracowywanym tematem, posiada duże znaczenie wyzyskiwanie *lektury uzupełniającej o treści religijnej*, dostosowanej do poziomu młodzieży i materiału, przerabianego na lekcjach.

Zakres lektury powinien obejmować:

- a) Życiorysy i fragmenty z życia Świętych i ich działalności, obrazki z życia religijnego przeszłych epok; dostępne wyjątki ze źródeł historycznych i t. p.
- b) Zagadnienia, ważne ze względów naukowych, a pominięte w programie, lub potraktowane w nim mniej obszernie.
- c) Opisy roku kościelnego w Polsce, barwne obrazki Mszy św. i jej części, dawniej i dziś, obrzędów kościelnych i t. p.
- d) Zalecone czasopisma religijne i pisemka religijne dla młodzieży.

Życiorysy i fragmenty z życia świętych należy dobierać w ten sposób, by młodzież znajdującą się w okresie pokwitania i przeżywającą poważne trudności wewnętrzne widziała wyraźnie, że i wielcy święci nawet nie byli od nich wolni, że jednak w walce ze złem umieli zawsze znaleźć wyjście i bohatercko zwyciężyć. Lektura religijna wogóle ma duchowo podnosić młodzież, pobudzać ją do głębszego przetrawienia treści utworów i wyzyskiwania ich do pracy nad krystalizacją własnego charakteru.

Niemalą rolę, jako czynnik ożywiający lekcję, odegrać winna także w gimnazjum *pieśń religijna*. Dobierać ją należy zależnie od okoliczności, w których jest śpiewana, a więc uwzględniać poziom nauczania, porę roku, święta, treść lekcyjną i cel, jaki się przy jej pomocy pragnie osiągnąć.

Poważne znaczenie wychowawcze nadto ma śpiewanie przed nauką szkolną przez młodzież pieśni religijnych, związanych z rokiem kościelnym. Przyczynia się to bardzo dodatnio do pogłębienia religijnego życia młodzieży, jej stosunku do pracy i Boga. Dlatego też jest rzeczą pożądaną, by się to odbywało, szczególnie w miesiącu maju, w szkołach, w których młodzież zbiera się na wspólną modlitwę.

Przy nauce religii należy korzystać w jak najszerszej mierze z *obrazów*; będą to w gimnazjum obrazy, ilustrujące części Mszy św., umożliwiające poznanie

ministrantury, obrazy ilustrujące życie i działalność Chrystusa Pana, życie religijne w poszczególnych epokach, życie Świętych i t. p.

Stosowanie obrazów bardzo korzystnie wpływa na wyniki nauczania i aktywność ucznia. Uczniowie winni przytem samodzielnie wymyśleć się w obraz, opisać zdarzenie, które on przedstawia, i t. p.

Bardzo wielką wagę należy przykładać do *zastosowań praktycznych* w nauczaniu religii. Program wymienia je w poszczególnych klasach w ustępach, zatytułowanych „Praktyki religijne”.

Ks. prefekt winien zająć się jak najstroskliwiej praktykami religijnymi, złączonemi organicznie z religią i z niej wypływającemi. W okresie, w którym u młodzieży występuje często niedocenianie siebie i przygnębienie, jest to szczególnie konieczne. Rozterki uczuciowe, przeżywane przez ucznia podówczas, bardzo często zniechęcają go do praktyk, jako do czegoś ciężkiego i wymagającego zbyt silnej walki ze sobą. Dlatego powinien ks. prefekt, szczególnie w zastosowaniu do młodzieży gimnazjalnej, dbać i starać się o to, aby jej praktyki religijne były wynikiem nie jakiegoś przymusu, ale wewnętrznej potrzeby, płynącej z rozbudzenia uczuć religijnych, miłości i ufności ku Bogu.

W szczególności dotyczy to przystępowania do Sakramentów św. Pokuty i Ołtarza. Spowiednik winien dać uczniowi naprawdę wiele, stąd konieczność odpowiedniego doboru dobrych spowiedników.

Udział ucznia w nabożeństwach szkolnych, jego modlitwa w klasie i w domu nie powinny być czemś zewnętrznym, lecz duchowem wzniesieniem się ku Bogu. Młodzież w dalszym ciągu winna rozwijać w sobie potrzebę modlitwy i wyrabiać umiejętność modlenia się w taki sposób, aby modlitwa była istotnym czynnikiem kształtowania osobowości, wpływając w szczególności na wolę i czyn. Modlitwa winna być wyrazem wewnętrznego życia i stawania się w Chrystusie. Należy przytem starać się o związanie jej z tokiem nauczania a nawet z treścią poszczególnych lekcji oraz okolicznościami życiowemi, unikać zaś prowadzenia do przesady a tembardziej do fałszywych pozorów.

Ks. prefekt winien również opiekować się modlitwą młodzieży, odmawianą przed nauką i po nauce, oraz brać w niej w miarę możliwości udział, jeśli uczniowie odmawiają ją razem w kaplicy i Sali; jeśli zaś modlitwa odbywa się w każdej klasie osobno, obowiązkiem nauczyciela, mającego pierwszą lekcję, jest czuwanie nad tem, by ją, odmawiała pobożnie, serdecznie, poważnie. Modlitwa przed nauką winna zawierać prośbę o błogosławieństwo Boże dla Państwa Polskiego i jego potęgę. Ta prośba, jako stała praktyka religijna, winna potęgować uczucia miłości młodzieży dla naszego Państwa i łączyć jej myśl państwową z religijnymi ideałami.

W skład każdego nabożeństwa szkolnego winna wchodzić modlitwa konkordatowa za Państwo Polskie i jego Prezydenta. Nabożeństwa w dni uroczystości państwowych winny być przedmiotem specjalnej troski ks. prefekta i całej szkoły.

Ks. prefekt powinien nadto postarać, by cała młodzież znała dokładnie najbardziej używane modlitwy, by w klasie otaczała czcią obraz Chrystusa lub Matki Boskiej i t. p.

Zachowanie się ucznia w czasie nabożeństw szkolnych zależeć będzie od zrozumienia istoty Mszy św. i znajomości jej głównych części. Rozumne używanie książeczek do nabożeństwa, a przede wszystkim mszalika, znajomość ministrantury, wprowadzenie śpiewu unisono w porozumieniu z nauczycielem tego przedmiotu, w miarę możliwości udział w Mszy św. recytowanej- oto są środki do ożywienia nabożeństwa i podniesienia jego poziomu w oczach ucznia. Poczynając od drugiego półrocza klasy pierwszej młodzież męska powinna, o ile to możliwe, wprawiać się w służeniu do Mszy św.

Bardzo skutecznym środkiem do poniesienia życia religijnego młodzieży są egzorty, wygłaszane w niedziele i święta kościelne oraz uroczystości państwowe. Czas ich trwania nie powinien przekraczać 20 minut z reguły. Zaznaczyć trzeba, że egzorty wymagają bardzo gruntownego opracowania, a temat ich winien być w miarę możliwości aktualny; główną zaletą będzie ich ciągłość, planowość, pozytywny sposób ujmowania treści, a dalej konkretność; stąd konieczność opierania się na obserwacji młodzieży i poważnych, odpowiednio dobranych, interesujących przykładów. Materiału dostarczą: nauka wiary i moralności, żywoty Świętych, obowiązki ucznia, jego trudności, zalety i t. p. Od czasu do czasu należy wygłosić egzortę liturgiczną, a specjalną troską otoczyć rekolekcje. Jeżeli egzorty są wygłaszane w dni uroczystości państwowych, winny one budzić w młodzieży uczucia czci i miłości dla Państwa Polskiego oraz przedstawicieli jego Majestatu i twórców jego wielkości.

Osobowość nauczyciela religii w gimnazjum wpływa decydująco na rezultaty pracy nad rozwojem religijnym ucznia. Pamiętając o tem, nauczyciel religii musi być wychowawcą, pełnym serca, rozumiejącym młodzież i umiejącym się do niej zbliżyć, człowiekiem kochającym życie, naukę, sztukę oddziaływującym na młodzież przede wszystkim swym autorytetem wewnętrznym, prostotą i pobożnością życia, pełnego ofiar oraz poświęceń dla miłości Boga i bliźniego. Nauczyciel religii winien spieszyć młodzieży z pomocą, podnosić ją z upadku, leczyć ze zwątpień, budzić w niej gorącą miłość i ufność do Chrystusa Pana oraz chęć stosowania Jego nauki we własnym życiu. Pamiętać powinien bowiem, że jego obowiązkiem jest nie tylko umożliwić uczniowi zdobycie pewnego zakresu materiału z nauki religii, ale, że ma ponadto

związać uczuciowo ucznia na całe życie z Bogiem i Kościołem i zaprawiać do stałego i konsekwentnego praktykowania. Jako kapłan – obywatel i w związku z oddziaływaniem wychowawczem całej szkoły dbać winien nauczyciel stale o rozwój uczuć obywatelsko – państwowych ucznia.

Jako *naczelne wytyczne* należy więc przyjąć w nauczaniu religii zasady: nawiązywania do własnych przeżyć religijnych ucznia i do rodzimego środowiska; budzenia przez nauczanie nowych przeżyć religijnych, przyczyniających się do coraz głębszego wnikania w istotę wiary Chrystusowej; dostosowywania ujęcia materiału do poziomu rozwoju psychicznego ucznia, a w miarę możliwości także do jego zainteresowań, przyczem uwzględnić należy różnice w psychice i w tempie rozwoju chłopców i dziewcząt; zużytkowywania wyższego rozwoju umysłowego ucznia, jego kształtujących się dyspozycji logicznych do wyrobienia coraz bardziej świadomego stosunku do poznawanej treści nauczania; w związku z tem wyzyskiwania w możliwych granicach aktywności i samodzielności wychowanka; oddziaływania na całą istotę moralną ucznia, zwłaszcza na dziedzinę jego woli i czynu; otoczenia bardzo troskliwą opieką praktyk religijnych i czuwania na tern, by uczestnictwo w nich nie było wyłącznie formalne, ale potęgowało życie Chrystusowe w duszach młodzieży.

KORELACJA NAUKI RELIGII RZYMSKO-KATOLICKIEJ Z INNEMI PRZEDMIOTAMI NAUCZANIA

Nauka religii wiązać się winna w .gimnazjum głównie z następującymi przedmiotami nauczania: j. polskim, historją, j. łacińskim, geografją, śpiewem.

Korzystać więc można przy nauczaniu religii, gdy chodzi o j. polski, z bogatego zasobu obrazów życia kulturalnego i religijnego w poszczególnych epokach, dla ilustrowania wpływu ideałów Chrystusowych na życie państwowe, społeczne, rodzinne, na wybitne jednostki; nadto korzystać można z lektury, związanej z zainteresowaniami młodzieży, a poruszającej tematy natury etycznej i t. p., które uczeń omawiał na lekcjach języka polskiego. Doniosłą rolę w budzeniu uczuć religijnych odgrywają w końcu poematy o treści religijnej, beletrystyka o motywach religijnych, wogóle utwory liryczne i ustępy nastrojowe, w duchu religijnym utrzymane.

Związek z historją polega głównie na tem, że nauka dziejów Kościoła wyzyskuje wiadomości z historii, zdobyte poprzednio przez uczniów. W szczególności nauczyciel religii powinien w miarę możliwości korzystać z zarysu tła epoki, danego już przez naukę historii; można również odwoływać się do poznanych już zabytków, dzieł sztuki i t. p. Niektóre szczegóły liturgiczne (klasa I) mogą się wiązać z elementami kultury rzymskiej i życiem średniowiecznem.

Poznanie początków języka łacińskiego ułatwia zrozumienie i opanowanie ministrantury oraz wyjaśnienie łaciny jako języka liturgicznego. Pewne elementy kultury antycznej można wyzyskać dla oświecenia niektórych szczegółów liturgicznych.

Nauka religii może opierać się na pierwszym zarysie geografii kuli ziemskiej, opracowanym w szkole powszechnej. W dziejach Kościoła zużytkowuje się pogłębioną znajomość geografii, zdobywaną w kursie gimnazjalnym; W szczególności wiadomości te ułatwią młodzieży orientację w dziedzinie takich problemów jak praca misyjna i kulturalno-oświatowa Kościoła w różnych częściach świata, rola Kościoła w życiu współczesnym i t. p.

W zakresie śpiewu należy opierać się na przygotowaniu, wyniesionem ze szkoły powszechnej, ponadto wyzyskiwać w miarę możliwości większe wyrobienie muzyczne młodzieży, uczęszczającej na nadobowiązkową naukę muzyki.

Nawzajem nauka religii jest źródłem materiału poznawczego i kształcących przeżyć, które mogą być wyzyskiwane niejednokrotnie przy nauczaniu innych przedmiotów, zwłaszcza polskiego i historii.

MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

**PROGRAM NAUKI
W PAŃSTWOWYM LICEUM
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM
Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA
RELIGIA RZYMSKOKATOLICKA**

1938
PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO
KSIĄŻEK SZKOLNYCH WE LWOWIE

Niniejszy program nauki religii rzymskokatolickiej został ustalony
w porozumieniu z kompetentnymi Władzami Kościelnymi

**ROZPORZĄDZENIE
MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO Z DNIA 17 MARCA 1938 R. (NR II PR-2030/38)
O PROGRAMIE NAUKI RELIGII RZYMSKOKATOLICKIEJ
W PAŃSTWOWYM LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM
Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA**

Na podstawie art. 2 ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkol-
nictwa (Dz. U. R. P. Nr 38, poz. 389) zarządzam, co następuje:

§ 1. Ustalam program nauki religii rzymskokatolickiej w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Program ten ogłasza się równocześnie oddzielnie pt.: „Program nauki religii rzymskokatolickiej w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania.

§ 2. Sposób wprowadzania w życie programu w roku szkolnym 1938/39 i w latach następnych określa osobne zarządzenia.

§ 3. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem 1 września 1938 r.

W miarę wprowadzania nowego programu tracą moc przepisy dotychczasowe, dotyczące spraw, uregulowanych niniejszym rozporządzeniem.

Minister
Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
(—) *W. Świątosławski*

RELIGIA RZYMSKOKATOLICKA

CELE NAUCZANIA

1. Dokładne zaznajomienie z prawdami wiary i moralności katolickiej oraz z ich wzajemnym związkiem i wartością życiową.
2. Ugruntowanie przekonania, że nie wystarczy poznać te prawdy teoretycznie, ale należy na nich oprzeć całe życie duchowe i dawać temu wyraz w życiu codziennym, indywidualnym i zbiorowym.
3. Obudzenie żywego zainteresowania zagadnieniami religijnymi i trwałego zamiłowania do czytelnictwa dzieł wartościowych z dziedziny religijnej.
4. Rozwijanie zamiłowania do życia liturgicznego Kościoła i ścisłe łączenie z nim nauki religii.
5. Doprowadzenie tą drogą młodzieży do wyrobienia i utrwalenia jasnego, mocnego światopoglądu katolickiego.

KLASA I

(2 godziny tygodniowo)

PRAWDY WIARY KATOLICKIEJ

1. Potrzeba wyrobienia katolickiego światopoglądu.
Różne światopoglądy dzisiejsze.
Światopogląd katolicki i jego podstawa.
Pojęcie i istota religii. Religia prawdziwa i błędna; naturalna i objawiona.
Potrzeba i znaczenie religii w życiu jednostki, rodziny, społeczeństwa.
Stosunek wybitnych przedstawicieli wiedzy do religii.
2. Objawienie Boże, jako źródło prawdziwej religii.
Objawienie Boże i jego potrzeba. Dowody objawienia: cuda i prorocтва. Tęsknota duszy ludzkiej za objawieniem Bożym widoczna we wszystkich religiach.
Źródła objawienia Bożego: a) Pismo św., jego natchnienie, autentyczność i wiarygodność. Polskie tłumaczenia Pisma św. Znaczenie czytania Pisma św. dla życia religijnego.
b) Tradycja, jej istnienie i potrzeba. Kościół katolicki nieomylnym stróżem i nauczycielem prawd objawionych. Pojęcie wiary katolickiej. Dogmaty. Symbole wiary.
3. O Bogu w świetle rozumu i Objawienia.
a) Poznanie Boga naturalne (Orzeczenie soboru Watykańskiego): z istnienia świata, celowości, z istnienia życia na ziemi, z pragnienia szczęścia. Powszechne przekonanie ludzkości o istnieniu Boga.
b) Poznanie Boga nadnaturalne z Objawienia: istota i przymioty Boga. Trójca Święta.
4. Dzieło stworzenia.
a) Stworzenie świata i jego cel. Nauki przyrodnicze o początku świata. Opatrzność Boża nad światem.
b) Stworzenie aniołów i upadek oraz ich stosunek do świata widzialnego
c) Stworzenie człowieka. Obraz Boga w człowieku. Duchowość i nieśmiertelność duszy ludzkiej.
Teoria ewolucji a pochodzenie człowieka.
Wyniesienie człowieka do stanu nadprzyrodzonego. Pierwotny stan i upadek człowieka.
Następstwa grzechu pierworodnego dla całej ludzkości.
Ślady upadku pierwszego człowieka w podaniach wszystkich ludów.

5. Dzieło Odkupienia.

Potrzeba i przygotowanie Odkupienia. Tajemnica Wcielenia. Chrystus Pan prawdziwym Bogiem i człowiekiem. Jego Bóstwo na podstawie Ewangelii św. Świadczenie własne Pana Jezusa o sobie. Cuda. Zmartwychwstanie. Proroctwa Chrystusa Pana odnoszące się do Jego uczniów, swej śmierci, Zmartwychwstania, zburzenia Jerozolimy, Kościoła. Tajemnica Odkupienia.

Najświętsza Panna Maria w dziele Odkupienia. Jej godność Matki Boga i przywileje udzielone z tego tytułu. Potęga Jej wstawiennictwa. Najświętsza Panna Maria w liturgii kościelnej.

6. O Kościele.

Założenie i istota Kościoła.

Sobór Watykański o łączności Kościoła z dziełem Odkupienia: „ażeby dzieło Odkupienia uczynić trwałym, ustanowił Chrystus Pan swój Kościół».

Ustrój Kościoła.

Potrójny urząd Kościoła: nauczycielski, kapłański, pasterski.

Prymat św. Piotra i jego następców.

Prymat w świetle historii. Nieomyślność urzędu nauczycielskiego Kościoła.

Znamiona Kościoła.

Różnice i podobieństwa główniejszych wyznań chrześcijańskich.

Szybkie rozszerzanie się chrześcijaństwa, odrodzenie świata przez chrześcijaństwo, trwałość i niezniszczalność Kościoła mimo ustawicznych prześladowań, jako dowody historyczne boskości Kościoła.

Kościół mistycznym Ciałem Chrystusa.

Świętych obcowanie.

7. Uświęcenie człowieka w Kościele.

Duch Święty, Jego działalność w Kościele i duszy ludzkiej. Łaska uczynkowa i uświęcająca. Sakramenta św. – główne źródła łask boskich konieczne potrzebnych do osiągnięcia zbawienia. Świętość życia obowiązkiem chrześcijanina.

Sakramenta św. w szczególności. Chrzest sakramentem odrodzenia i przyjęciem do mistycznego Ciała Chrystusowego. Obowiązki chrześcijanina, jako wyznawcy i członka Kościoła.

Bierzmowanie — umocnieniem życia nadprzyrodzonego.

Sakrament Pokuty – środek odzyskania życia nadprzyrodzonego, utraconego przez grzech ciężki. Znaczenie wychowawcze i społeczne sakramentu Pokuty.

Najświętszy Sakrament Ołtarza — główne źródło Łaski i uświęcenia.
Eucharystia jako Sakrament i Ofiara. Kult Eucharystii.

Sakrament Ostatniego Namaszczenia i Jego działanie.

Sakrament Kapłaństwa. Jego znaczenie dla pielęgnowania życia religijno-moralnego, które jest fundamentem porządku społecznego.

Sakrament małżeństwa — jego świętość i nierozzerwalność (encyklika Piusa XI o małżeństwie).

Małżeństwo sakramentalne uświęceniem rodziny i społeczeństwa.

8. O Rzeczach Ostatecznych.

Życie pozagrobowe. Śmierć, sąd szczegółowy, czyściec, niebo i piekło.
Zmartwychwstanie ciał.

Sąd ostateczny. Chrystus Sędzią świata.

Życiowe i wychowawcze znaczenie tych prawd.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Młodzież winna pamiętać, że praktyki religijne trzeba wypełniać nie pod przymusem, ale dobrowolnie, z wewnętrznej potrzeby i przekonania.

Przy urabianiu i pogłębianiu światopoglądu katolickiego winien nauczyciel religii pielęgnować poczucie osobistej odpowiedzialności wobec Boga i społeczeństwa.

KLASA II

(2 godziny tygodniowo)

ETYKA KATOLICKA

Wstępne pojęcia

Porządek moralny jako zjawisko przez wszystkich uznane. Etyka katolicka a etyka świecka. Istotny związek etyki z religią. Jezus Chrystus — najdoskońszyszy ideał życia.

ETYKA OGÓLNA

1. Człowiek, jako istota moralna.

- a) Natura duchowo-zmysłowa, indywidualna i społeczna, stworzona i odkupiona przez Chrystusa Pana podstawą prawd etycznych.

- b) Cel ostateczny człowieka: zjednoczenie się człowieka z Bogiem przez miłość w chwale wiecznej i stąd płynące szczęście. Sens życia i jego zadania w świetle celu ostatecznego.
 - c) Pojęcie wolnej woli i dowody jej istnienia. Przeszkody wpływające na wolność woli. Odpowiedzialność za czyny.
2. Istota moralności.
- a) Istnieje moralny porządek w świecie. Różnice między dobrem a złem.
 - b) Fałszywe zapatrywania na istotę moralności (fałszywe systemy etyczne).
 - c) Czyn moralny i jego składniki.
 - d) Prawo Boże naturalne oraz pozytywne w Dekalogu i Kazaniu Chrystusa Pana na Górze.
- Prawo ludzkie: kościelne i państwowe.
Sankcje prawa i obowiązek z niego płynący, kolizja między prawami.
Rola łaski Bożej w zachowaniu prawa.
3. Norma bezpośrednia moralności, środki i pobudki moralności chrześcijańskiej.
- a) Sumienie i jego istota, podział i odnośne zasady. Wolność sumienia. Wychowamy sumienia.
 - b) Środki naturalne i nadprzyrodzone wyrobienia etycznego.
 - c) Znaczenie pobudek naturalnych i nadprzyrodzonych.
4. Czyn moralnie dobre i cnoty.
- a) Warunki i rodzaje czynu moralnie dobrego.
 - b) Cnoty, ich podział. Znaczenie i wartość cnot w świetle wiary i rozumu. Istota i obowiązek doskonałości chrześcijańskiej.
5. Czyn moralnie złe i nałogi.
- a) Grzech, jego rodzaje i skutki.
 - b) Nałogi, wady, pokusy, okazje do grzechu i walka z nimi.
 - c) oczyszczanie z grzechu przez pokutę.

ETYKA SZCZEGÓŁOWA

1. Obowiązki wobec Boga opierają się na cnotach Boskich wiary, nadziei i miłości oraz cnotce religijności (w zakresie I—III przyk. Dekalogu).
- a) Pojęcie wiary (istota, przymioty, potrzeba), grzechy przeciw wierze, trudności i wątpliwości w wierze, troska o zachowanie wiary, źródła osłabienia i utraty wiary.
 - b) Istota nadziei, jej potrzeba, przymioty, wartość dla życia moralnego.

- c) Pojęcie miłości Bożej (istota, potrzeba, przymioty).
Miłość Boga streszcza w sobie wszystkie obowiązki i wszelką doskonałość, łączy nas ściśle z Bogiem.
Wykroczenia przeciw cnocie miłości Bożej.
- d) Cnota religijności, (pobożności) i jej akty: cześć Boga i świętych. Modlitwa prywatna i liturgiczna. Ofiara Mszy św. i udział w niej. Przysięgi, śluby, święcenie niedzieli i świąt. Grzechy przeciw cnocie religijności.
- e) Obowiązki wobec Kościoła. Stosunek do Kościoła: posłuszeństwo (przykazania kościelne) i miłość, aktywny udział w jego pracach. Akcja katolicka.
Pielęgnowanie i rozwijanie żywej wiary, nadziei i miłości oraz cnoty religijności.
Środki do tego. Znaczenie łaski Bożej: uświęcającej i uczynkowej oraz Sakramentów św. w życiu chrześcijanina, zwłaszcza Eucharystii i Pokuty.
- 2. Obowiązki wobec siebie samego (w zakresie V—X przykazania).
 - a) Troska o zbawienie duszy.
 - b) Troska o kształcenie rozumu, wyrobienie woli i zdrowe życie uczuciowe. Znaczenie charakteru chrześcijańskiego i jego urabianie. Cnoty roztropności, umiarkowania i męstwa i od nich pochodne, jak czystość, wytrwałość, prawdomówność, słowność, szczerość, grzeczność, sumienność.
 - c) Troska o dobre imię i honor. Pojedynki w świetle etyki katolickiej.
 - d) obowiązek pracy i wybór stanu.
 - e) Troska o zdrowie i życie. Znaczenie sportu i ćwiczeń fizycznych. Szkodzenie zdrowiu i życiu przez nie- umiarkowanie, samobójstwo.
- 3. Obowiązki społeczne oparte na sprawiedliwości i miłości chrześcijańskiej (w zakresie V—X przyk.).
 - a) Różne formy życia społecznego.
 - b) Obowiązki wobec poszczególnych ludzi. Zasady i porządek chrześcijańskiej miłości bliźniego. Akcja charytatywna. Miłość nieprzyjaciół. Wykroczenia przeciw miłości bliźniego.
 - c) Cnota sprawiedliwości i obowiązki z niej płynące wobec dobrej sławy i czci bliźniego, wobec dóbr cielesnych i mienia. Prawo własności prywatnej. Prawo pracy. Liberalizm, kapitalizm, socjalizm, komunizm. Życie gospodarcze i moralność chrześcijańska. Sprawiedliwość a miłość.
- 4. Kwestia społeczna.
 - a) Encykliki społeczne Leona XIII i Piusa XI.

- b) Ustrój społeczny chrześcijański.
- c) Stosunek przełożonych, pracodawców i pracowników.
- 5. Życie w rodzinie (IV przykazanie).
Rodzina, jej cele i przymioty w świetle Ewangelii i nauki Kościoła katolickiego.
Niechrześcijańskie prądy współczesne.
Prawa rodziców do wychowania dzieci.
Wzajemne obowiązki rodziców i dzieci.
- 6. Obowiązki wobec Narodu i Państwa.
 - a) Obowiązek solidarności narodowej.
 - b) Państwo, jego cel i zadania w świetle etyki chrześcijańskiej. Błędne poglądy na genezę i zadania państwa.
 - c) obowiązki władzy państwowej i obowiązki obywateli wobec państwa.
 - d) Współpraca Kościoła i państwa.
- 7. Zagadnienia etyczne w stosunku do życia narodów.
 - a) Współpraca państw i narodów.
 - b) Prawo międzynarodowe. Ocena moralna wojny.
 - c) Chrystusowa idea pokoju i królestwa Bożego na ziemi.

PRAKTYKI RELIGIJNE

Młodzież winna pamiętać, że praktyki religijne trzeba wypełniać nie pod przymusem, ale dobrowolnie, z wewnętrznej potrzeby i przekonania.

Przy urabianiu i pogłębianiu światopoglądu katolickiego, winien nauczyciel religii pielęgnować poczucie osobistej odpowiedzialności wobec Boga i społeczeństwa.

UWAGI

Nauczanie religii w liceum zdążając do zrealizowania wymienionych celów, podaje materiał jako logiczne i systematyczne całości, umożliwiając młodzieży lepsze uporządkowanie dotychczasowych wiadomości i głębsze wniknięcie w istotę wiary i moralności.

Przy opracowywaniu poszczególnych prawd wiary należy posługiwać się odpowiednimi tekstami Pisma św., orzeczeniami dogmatycznymi Kościoła, celniejszymi ustępami z pism Ojców Kościoła w nowych polskich przekładach. Wskazane jest ożywienie nauki przez czytanie odpowiednich ustępów z odnośnej literatury religijnej, ze szczególnym uwzględnieniem polskich pisarzy. Przy nadarzającej się sposobności na leży zwracać uwagę na zbawienny wpływ wiary

na życie jednostki, społeczeństwa, ludzkości (szczególnie uwzględnić dzieje ojcyste). Równocześnie należy rozwijać zamięłowanie do życia liturgicznego i wiązać z nim ściśle naukę prawd wiary przyzwyczajając młodzież do pielęgnowania życia nadprzyrodzonego.

Podstawową, formą przy nauczaniu dogmatyki jest wykład. W wykładzie należy zawsze nawiązywać do wiadomości, które uczniowie wynieśli z nauki religii w gimnazjum. Nie należy przy tym zapominać, że jedną z przyczyn trudności religijnych, jakie młodzież w tym okresie lat 16—18 przeżywa jest to, że wiadomości religijnych, które poznała w sposób odpowiadający psychice dziecięcej, nie potrafi sama pogłębić i ująć w formy już bardziej odpowiadające jej dojrzałemu umysłowi łaknącemu więcej rozumowego, systematycznego ujęcia prawd religijnych. Wykład religii w liceum powinien młodzieży ułatwić ten proces, równocześnie zaś wzbudzić w niej żywsze zainteresowanie prawdami religijnymi i potrzebę dalszego samokształcenia w dziedzinie religii. W tym celu należy dołożyć wszelkich starań, aby każdy wykład był sumiennie przygotowany. Wykładając powinien ks. prefekt pobudzać uczniów do myślenia, nadto omówić i wyjaśnić zarzuty oraz błędy aktualne przeciw prawdom religijnym, uzupełniać i prostować pojęcia młodzieży. Przy nauczaniu należy jasno podać, co jest artykułem wiary, a co nim nie jest, nadto trzeba starannie rozróżniać dane filozoficzne od tajemnic wiary. Podczas gdy pierwsze należy dowieść rozumowo, licząc się jednak z poziomem umysłowym uczniów, co do drugich należy starannie uzasadnić ich wiarygodność i doniosłość dla życia duchowego wystrzegając się jednak racjonalizowania.

Podstawowe prawdy etyki ogólnej winny być ujęte możliwie głęboko i obszernie, odpowiednio jednak do rozwoju umysłowego młodzieży. Podawanie zasad etyki szczegółowej winno nawiązywać do żywej nauki samego Chrystusa i pozostawać w ścisłym oparciu o Ewangelię oraz odpowiednie ustępy z listów Apostolskich, które powinny być cytowane i rozważane, zawsze jednak w syntetycznym ujęciu, podług zagadnień poszczególnych, tak jak logicznie po sobie następują.

Znane już uczniom z poprzednich lat nauki zasady etyki szczegółowej wystarczy przypomnieć, natomiast dokładniej omawiać te zagadnienia etyczne, które są aktualne i do których rozwojem swoim uczniowie dorośli.

Przy nauczaniu etyki, metody pobudzające aktywność ucznia, powinny mieć pierwszeństwo. Należy pozwolić młodzieży wypowiedzieć się swobodnie w interesujących ją zagadnieniach; w ciągu dyskusji uzupełniać jej wiadomości, względnie sprostować błędne zapatrywania. Opracowanie i podawanie zasad etyki szczegółowej winno być pozytywne, tj. obszerniej uczyć o dobru, cnotach a nie o złem.

Należy przy wyjaśnianiu zasad etycznych podkreślać, jak moralność katolicka we wszystkich swoich zasadach i przepisach łączy ściśle z dobrem jednostki troskę o dobro rodziny i społeczeństwa. Należy posługiwać się konkretnymi przykładami z dziejów Kościoła i Ojczyzny, aby nauczanie religii uczynić żywym, aktualnym.

Do uzupełnienia i pogłębienia wykształcenia religijnego w zakresie zagadnień dogmatyki i etyki oraz dla obudzenia zainteresowań duże znaczenie posiada, zarówno wspólna na lekcjach, jak też indywidualna domowa, odpowiednia lektura, z zakresu literatury religijnej z uwzględnieniem przede wszystkim arcydzieł literatury polskiej.

Równocześnie przy nauczaniu powinno się uwzględniać moment plastyczny, który w wysokim stopniu przyczyni się do utrwalenia w umysłach prawd religijnych. Tutaj można korzystać z licznych zabytków sztuki kościelnej, znajdujących się na terenie danej miejscowości, lub innych, do których młodzież udaje się w czasie wycieczek krajoznawczych.

Doniosłe znaczenie dla utrwalenia szczerych przekonań religijnych posiada łączenie nauki religii z samym życiem religijnym młodzieży, z kultem liturgicznym na nabożeństwach niedzielnych i z innymi praktykami religijnymi, tak aby między nauczaniem w szkole, a przeżyciami duchowymi w kościele był świadomy związek i aby oba te czynniki wychowania religijnego nawzajem na siebie oddziaływały.

Ks. prefekt winien jak najtroskliwszą opieką otoczyć nabożeństwa i praktyki religijne i aby one nie były wynikiem jakiegoś przymusu, ale wypływały z wewnętrznej potrzeby i pogłębionego życia religijnego młodzieży.

W związku z oddziaływaniem wychowawczym całej szkoły ks. prefekt winien dbać o rozwój uczuć obywatelsko-państwowych poruczonej mu młodzieży, rozwijając w ciągu całej pracy szkolnej religijne pobudki miłości Ojczyzny i pracy dla dobra Państwa na każdym stanowisku.

PROGRAM NAUKI RELIGII W SZKOŁACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH ST. PODSTAWOWEGO I LICEALNEGO

KLASA I

1 godzina tygodniowo

WSTĘPNE PRZYGOTOWANIE DO I-SZEJ KOMUNII ŚWIĘTEJ

MATERIAŁ NAUCZANIA

TEMATY WSTĘPNE / wyjaśniające zasadnicze przejawy kultu, z którymi dzieci się spotykają i wprowadzające w praktyki religijne, właściwe ich wiekowi/.

Pozdrowienie chrześcijańskie. Znak krzyża świętego. Pacierz. Przedmioty przypominające Pana Boga. Kościół jako dom Boży. Niebo i święci.

TEMATY BIBLIJNE A. / 0 Bogu Ojcu Stworzycielu, aż do obietnicy zesłania Odkupiciela – włącznie/.

Stworzenie świata. Aniołowie – Anioł Stróż. Stworzenie człowieka. Grzech pierworodny i obietnica Zbawiciela.

B. / Życie Pana Jezusa a. Tajemnica Odkupienia/.

Zwiastowanie Najśw. Maryi Pannie. Narodzenie Pania Jezusa.

Pokłon Trzech Króli. Ofiarowanie Pana Jezusa w świątyni -/Matka Boska Gromniczna/. Ucieczka św. Rodziny do Egiptu i powrót. Życie w Nazarecie. Pan Jezus dwunastoletni w świątyni. Chrzest Pana Jezusa. Cud w Kanie Galilejskiej. Pan Jezus uzdrawia chorych. Uciszenie burzy na morzu. Pan Jezus

wskrzesza umarłych. Wjazd do Jerozolimy .Ostatnia Wieczerza. Męka Pana Jezusa. Zmartwychwstanie i ukazanie się Apostołom. Pan Jezus ustanawia świętego Piotra Swoim Zastępcą. Wniebowstąpienie Pana Jezusa. Zapowiedź przyjścia Pana Jezusa na sąd ostateczny. Zesłanie Ducha Świętego.

TEMATY OKOLICZNOŚCIOWE /związane z rokiem kościelnym/.

Dzień Zaduszny. Cześć Matki Najświętszej Królowej Polski – nabożeństwa majowe. Kult Serca Pana Jezusa – nabożeństwa czerwcowe. Uroczystość Bożego Ciała.

PACIERZ

W związku z treścią opowiadań wyjaśnienie w sposób przystępny dla dzieci i nauczanie odpowiednich części podstawowego pacierza oraz łatwiejszych pieśni religijnych. Do podstawowego pacierza zalicza się: Znak Krzyża świętego, Modlitwę Pańską, Pozdrowienie Anielskie, Skład Apostolski, Chwała Ojcu i Modlitwę do Anioła Stróża.

CELE I WYNIKI NAUCZANIA

- I. Zaznajomienie z Panem Bogiem jako Stworzycielem i z głównymi zdarzeniami a życia Pana Jezusa,
- II. Nauczanie pacierza a najogólniejszym zrozumieniem prawd katechizmowych w nim zawartych.
- III. Kształtowania prawidłowych wyobrażeń religijnych.
- IV. Budzenie miłości i wdzięczności ku Panu Bogu jako naszemu Ojcu,
- V. Przyzwyczajanie do modlitwy jako rozmowy z Bogiem i do wypełniania podstawowych obowiązków religijnych /codzienny Pacierz i niedzielna Msza święta./

UWAGI METODYCZNE

- I. Realizujemy program i każdy temat, opierając się o fakty znane dzieciom, bliskie im.
- II. Każdy temat wiążemy z aktualnym życiem dziecka. Dajemy przykłady. Zastosowania robimy profetyczne – o ile możliwości realizowano zaraz.
- III. Prawdy katechizmowe, pacierz opierany o opowiadania biblijne, unikając jednak zbyt dalekiego powiązania.

- IV. W każdej lekcji korzystamy z pomocy takich jak obrazy, modele, rysunki na tablicy oraz z książeczki obrazkowej dla dzieci lub z obrazków do kolorowania w zeszytach.
- V. W pracy domowej, związanej z przygotowaniem lekcji /nauczenie się tekstu, wykonanie rysunku pokolorowania/ i wychowawczej. Uwzględniamy pomoc rodziców.

KLASA II

2 godziny tygodniowo

KATECHIZM MAŁY JAKO PRZYGOTOWANIE DO I KOMUNII ŚW.

MATERIAŁ NAUCZANIA

I. KATECHIZM

Bóg Stworzyciel, Przymioty Boże. Trójca święta. Człowiek. Grzech pierworodny. Przykazania Boże, Przykazania kościelne. Grzech uczynkowy. Rzeczy ostateczne, Łaska Boża, Chrystus Pan Odkupiciel. Sakramenty Święte, Chrzest. Sakrament Pokuty. Najświętszy Sakrament. Msza święta, Kościół święty, Modlitwa.

II. TEMATY BIBLIJNE

1. Ze Starego Testamentu: Stworzenie świata, Stworzenia człowieka. Grzech pierworodny. Obietnica Odkupiciela. Ofiary Starego Zakonu — Kaina i Abła, Noego, Abrahama, ofiary w Świątyni Jerozolimskiej, Mojżesz – baranek wielkanocny. Nadanie przykazań.
2. Z Nowego Testamentu: Zwiastowanie Najświętszej Maryi Pannie. Narodzenie Pana Jezusa. Dzieciństwo; Działalność publiczna. Nauka, Cuda. Ostatnia Wieczerza. Męka. Zmartwychwstanie. Ukazanie się Apostołom. Wniebowstąpienie. Zesłanie Ducha Świętego.

III. PRZYKAZANIA BOŻE I KOŚCIELNE

Pierwsze przykazanie Boże: wiara, nadzieja, miłość, modlitwa. Drugie: cześć Imienia Bożego. Trzecie: poszanowanie dnia świętego. Czwarte: obowiązki względem rodziców, przełożonych i starszych, Piąte: poszanowanie życia i zdrowia; dobroć dla ludzi i zwierząt, Szóste i dziewiąte: czystość myśli, słów i uczynków. Siódme: poszanowanie swojej i cudzej

- własności, ósme: prawdomówność. Dziesiąte: uczciwość w myślach. Przykazanie miłości Boga i bliźniego. Przykazania kościelne. Grzech.
- IV. BLIŻSZE PRZYGOTOWANIE DO SAKRAMENTU POKUTY
Sakramenty święte. Łaska. Chrzest. Sakrament Pokuty. Ustanowienie Sakramentu Pokuty; Warunki Sakramentu Pokuty. Rachunek sumienia, Żal za grzechy. Postanowienie poprawy. Spowiedź. Zadośćuczynienie. Praktyczne przygotowanie.
- V. BLIŻSZE PRZYGOTOWANIE DO SAKRAMENTU EUCHARYSTII
Sakrament Eucharystii. Ustanowienie Sakramentu Eucharystii. Msza święta. Ofiarowanie przeistoczenie, Komunia. Komunia święta – przygotowanie duszy i ciała do Komunii świętej. Dziękczynienie.

CELE I WYNIKI NAUCZANIA

- I. Nauczenie podstawowych prawd katechizmowych, których znajomość potrzebna jest do pierwszej Komunii świętej.
- II. Poznanie wybranych faktów biblijnych, na których, opierają się podstawowe prawdy katechizmowe.
- III. Budzenie sumienia – zdolności oceniania własnego postępowania zgodnie z przykazaniami.
- IV. Umiejętność samodzielnego przygotowania się do Sakramentu Pokuty.
- V. Budzenie miłości do Pana Jezusa i pragnienia przyjęcia Go w Komunii świętej oraz uczestniczenia w Jego Ofierze – Mszy świętej.
- VI. Umiejętność uczestniczenia w najważniejszych momentach Mszy świętej.

UWAGI METODYCZNE

- I. Program nauczania przewiduje rozkład materiału koncentryczny. W klasie drugiej należy więc podano w poprzednia roku wiadomości pogłębić i rozszerzyć oraz uzupełnić nowymi. Stąd podanie treści dokonuje się w dwojaki sposób. Zdarzenia biblijne, znane dzieciom z klasy poprzedniej można jeszcze raz opowiedzieć lub odwołać się do wiadomości dzieci i powtórzyć w formie rozmowy lub omówienia treści obrazka. Zdarzenia nieznane należy opowiedzieć podobnie, jak opowiada się w klasie pierwszej.
- II. Wprowadzany do lekcji przykłady z życia – zwłaszcza przy omawianiu przykazań – dobierany przykłady z życia dzieci.

- III. Wychowawczo przygotowanie do Sakramentu Pokuty polega przede wszystkim na budzeniu sumienia. Ćwiczenie w rozróżnianiu zła i dobra moralnego w toku lekcji powinno doprowadzić w zastosowaniu- do oceny własnego postępowania. Specjalnym środkiem jaki się w tym celu stosuje jest przeprowadzanie z dziećmi rachunku sumienia z poszczególnych przykazań, gdy są ono przerabiane podczas lekcji. Wychowawcze przygotowanie do Sakramentu Pokuty nie powinno jednak ograniczać się tylko zdobycia właściwych sądów o moralnej wartości czynów – należy równocześnie budzić chęć czynienia dobra i odrazę do zła, pogłębiać żal za grzechy, postanowienie poprawy i zadośćuczynienie.
- IV. Wychowawcze przygotowanie do Komunii św. oprócz budzenia miłości do Pana Jezusa i pragnienia przyjęcia Go w Komunii św., wymaga jeszcze wprowadzenie dziecka w uczestniczenie we Mszy świętej, ma rozpaćić w dziecku chęć służenia Bogu i bliźnim./Tematy biblijne ze Starego i Nowego Testamentu wprowadzają dziecko w pojęcie ofiary/. Wyrazem miłości dziecka ku Panu Jezusowi są dobro uczynki dziecka.
- V. Od początku nauki dzieci powinny mieć katechizm. Pożądane jest prowadzenie zeszytów, w których dzieci ilustrują poznane prawdy katechizowane korzystając z wzorów, narysowanych przez nauczyciela na tablicy /należy tu uwzględniać pomysły dzieci np. przy ilustracjach symbolicznych.

KLASA III

2 godziny tygodniowo

HISTORIA, BIBLIJNA STAREGO TESTAMENTU Z POGŁĘBIENIEM PRAWD KATECHIZMOWYCH ZWŁASZCZA ZWIĄZANYCH, Z SAKRAMENTEM POKUTY

MATERIAŁ NAUCZANIA

I. TEMATY BIBLIJNE

1. Czasy najdawniejsze: Objawienie Boże – Pismo święte i Tradycja. Stworzenie świata widzialnego i niewidzialnego. Stworzenie pierwszych ludzi i ich upadek. Obietnica zesłania Zbawiciela. Kain i Abel. Potop – ofiara Noego, Synowie Noego. Wieża Babel.

2. Czasy patriarchów Narodu Wybranego: powołanie Abrahama. Ofiara Melchizedecha i przymierze Boga z Abrahamem. Sodom i Gomora. Ofiarowanie Izaaka, Jakub i Ezaw. Sprzedanie Józefa i Józef w Egipcie.
3. Czasy Mojżesza: Narodzenie i powołanie Mojżesza. Plagi egipskie. Wyjście z Egiptu. Wędrowka do góry Synaj. Nadanie przykazań. Cielec złoty. Izraelici w służbie Boga. Wysłanie wywiadowców do Ziemi Obiecanej. Bunt przeciw Aaronowi i laska Aarona. Zwątpienie i śmierć Mojżesza. Wprowadzenie Izraelitów do Ziemi Obiecanej przez Jozuego.
4. Czasy sędziów i królów: Sędziowie, Samson. Samuel – ostatni sędzia. Saul królom Izraela. Młodość Dawida i jego walka z Goliatem. Zazdrość Saula i wspaniałomyślność Dawida. Dawid król i czciciel Boży. Proroctwo Dawida o Mesjaszu. Król Salomon i jego mądrość. Budowa świątyni Jerozolimskiej. Odstępstwo Salomona i podział królestwa.
5. Czasy po podziale królestwa: Królestwo Izraelskie – Prorok Elias. Prorok Elizeusz i jego sługa Gehazy. Prorok Jonasz. Upadek królestwa Izraelskiego i niewola asyryjska. Izraelici w niewoli asyryjskiej. Historia Tobiasza, Królestwo Judzkie: Prorok Izajasz. Proroctwa mesjańskie Izajasza. Prorok Jeremiasz, zapowiedź i zburzenie Jerozolimy, niewola babilońska,
6. Czasy niewoli babilońskiej i po niewoli babilońskiej: Żydzi w niewoli babilońskiej, prorok Ezechiel. Historia Joba. Prorok Daniel na dworze króla Nabuhodonozora. Trzej młodzieńcy w piecu ognistym. Uczta Baltazara i tajemniczy napis. Daniel w lwiej jamie. Proroctwo Daniela o Zbawicielu. Powrót z niewoli i odbudowa świątyni Jerozolimskiej. Prześladowanie religijne, męczeństwo siedmiu braci machabejskich i ich matki. Powstanie machabejskie. Żydzi pod panowaniem Rzymian. Herod Idumejszyk.

KATECHIZM

W związku z opowiadaniem biblijnym lub czytaniem odpowiednich wypisów z Pisma świętego pogłębienie i utrwalenie prawd katechizmowych, zwłaszcza związanych z Sakramentem Pokuty. Kościół i Objawienie Boże. Bóg i Jego przymioty. Aniołowie. Człowiek. Grzech pierworodny i jego skutki.

Sakrament Chrztu Świętego. Grzech uczynkowy. Sakrament Pokuty. Poszczególne warunki Sakramentu Pokuty. Przykazania Boże i kościelne. Woda. Grzechy główne. Cnoty. Cud. Proroctwo. Najświętszy Sakrament i Msza święta. Modlitwa. Łaska. Rzeczy ostateczne.

CELE I WYNIKI NAUCZANIA

- I. Zaznajomienie z historią biblijną Starego Testamentu w ujęciu Chrystocentrycznym.
- II. Pogłębienie i utrwalenie prawd katechizmowych, zwłaszcza związanych z Sakramentem Pokuty.
- III. Ćwiczenie w poprawnym ocenianiu zgodności lub niezgodności czynów z przykazaniami Bożymi /łącznie z analizą postępowania postaci biblijnych- cnoty i wady/.
- IV. Kształtowanie wrażliwości sumienia. Formowanie sądów moralnych jako motywów postępowania /sumienie przeduczynkowe/
- V. Pogłębienie chęci korzystania z Sakramentu Pokuty i Ołtarza

UWAGI METODYCZNE

- I. Dzieci znają już wiele faktów biblijnych, dlatego opowiadanie znanych faktów biblijnych powinno być barwne i zawierać nieznane dzieciom szczegóły.
- II. Chrystocentryczne ujęcie Starego Testamentu polega na tym, że w opracowywanych tematach jest podkreślony związek z Osobą Chrystusa. Związek ten wyraża się w obietnicach, figurach i obietnicach mesjańskich.
- III. W analizie tekstów biblijnych trzeba mieć na uwadze wyprowadzenie zawartych w Piśmie św. prawd objawionych oraz poprawne ocenianie postaci biblijnych. Postacie Starego Testamentu są doskonałym unaocznieniem cnót i wad ludzkich. Zwłaszcza w pierwszej części- ponieważ zdarzenia są dzieciom na ogół znane- kładzie się nacisk na analizę postępowania postaci biblijnych. /Kain i Abel, Noe, Abraham, Izaak, Jakub, Józef, Mojżesz, Dawid/. Analiza ta jest jednym z głównych środków pogłębiania prawd katechizowanych, związanych z Sakramentem Pokuty.

- IV. Przy podawaniu faktów biblijnych nie należy obciążać dzieci datami i nazwami geograficznymi. Uwzględnić jej w zakresie odpowiadającym poziomowi umysłowemu dzieci.
- V. Do pomocy w dalszym ciągu należą, duże, barwne obrazy biblijne. Na tym poziomie nauczania wskazana jest mapa obrazkowa. Narysowane na niej szczegóły charakterystyczne dla krajobrazu danej okolicy /np. góry, pustynne piaski, drzewa oliwkowe, palmy, winne latorośla itp./ bardziej przemawiają do wyobraźni dzieci, niż zwykła mapa fizyczna. Pożądane jest prowadzenie zeszytów, w których pod odpowiednią ilustracją tematu lekcji dzieci wpisują odnośny tekst z Pisma św. i wiążące się z nim prawdę katechizmową.
- Atrakcyjna i pożyteczną pomocą, zwłaszcza przy powtarzaniu pewnych części przerobionego materiału, są przezrocze o tematyce biblijnej.

KLASA IV

2 godziny tygodniowo

HISTORIA BIBLIJNA NOWEGO TESTAMENTU. Z POGŁĘBIENIEM PRAWD KATECHIZMOWYCH ZWŁASZCZA ZWIĄZANYCH Z SAKRAMENTEM CIAŁA I KRWI PAŃSKIEJ

MATERIAŁ NAUCZANIA

I. TEMATY EWANGELICZNE

1. Przyjście na świat i dzieciństwo Pana Jezusa.
Objawienie Boże w Nowym Testamencie. Zapowiedź narodzenia św. Jana Chrzciciela. Zwiastowanie Najśw. Maryi Pannie. Nawiedzenie św. Elżbiety. Narodzenie św. Jana Chrzciciela, Narodzenie Pana Jezusa. Mędrcy ze Wschodu i ucieczka do Egiptu. Dwunastoletni Pan Jezus w świątyni.
2. Początek publicznej działalności Pana Jezusa.
Chrzest Pana Jezusa. Kuszenie. Pierwsi uczniowie. Cud w Kanie Galilejskiej. Rozmowa Pana Jezusa z Samarytanką. Cudowny połów ryb. Kazanie na górze: Osiem błogosławieństw.
3. Nauczanie Pana Jezusa przez przypowieści.

Siewca. Dobry Pasterz. Miłosierny Samarytanin. Sługa niemiłosier-
ny. Bogacz i Łazarz. Czuwający słudzy i dziesięć panien. Faryzeusz
i celnik. Królestwo Boże /ziarnko gorczycy, skarb ukryty, perła/.

4. Cuda Pana Jezusa i dalsza Jego działalność,
Wskrzeszenie córki Jaira i młodzieńca z Naim. Cudowne nakar-
mienie rzeszy i obietnica ustanowienia Najświętszego Sakramentu.
Przemienienie na górze Tabor Uzdrawienie ślepego od urodzenia.
Uzdrawienie paralityka. Pan Jezus w gościnie u Marii i Marty.
Modlitwa Pańska. Pan Jezus i dzieci. Uzdrawienie dziesięciu trędo-
watych. Wskrzeszenie Łazarza. Namaszczenie Pana Jezusa w Betanii.
5. Ostatnie nauki Pana Jezusa i dokonanie dzieła Odkupienia.
Triumfalny wjazd do Jerozolimy. Wypędzenie przekupniów ze świą-
tyni. Danina cesarska. Ostatnia Wieczerza: wieczerza paschalna
obmywanie nóg i zapowiedź zdrady Judasza. Ustanowienie Naj-
świętszego Sakramentu. Nowe przykazanie. Męka Pańska: modlitwa
w Ogrójcu, zdrada Judasza i pojmanie Pana Jezusa, u Annasza i Kaj-
fasza, zaparcie się św. Piotra, u Piłata i Heroda, Barabasz, biczowanie
i cierniom ukoronowanie, skazanie na śmierć, droga krzyżowa,
śmierć i pogrzeb Pana Jezusa.
6. Chwalebne życie Pana Jezusa i początki Kościoła,
Zmartwychwstanie Pana Jezusa, niewiasty i uczniowie u grobu.
Ukazanie się Pana Jezusa uczniom, idącym do Emaus. Ukazanie się
Apostołom i św. Tomaszowi. Prymat św. Piotra. Wniebowstąpienie
Pana Jezusa. Zesłanie Ducha św. Wybór diakonów, męczeństwo
św. Szczepana. Prześladowanie chrześcijan w Jerozolimie, cudowne
uwolnienie św. Piotra z więzienia. Nawrócenie św. Pawła. Najśw.
Marja Panna w Nowym Testamencie. Wniebowzięcie.

II. KATECHIZM

W związku z opowiadaniem ewangelicznymi lub czytaniem odpow-
iednich wyjątków z Ewangelii lub Dziejów Apostolskich pogłębienie
i utrwalenie prawd katechizmowych, zwłaszcza związanych z Sakra-
mentem Ciała i Krwi Pańskiej.

Objawienie Boże. Tajemnica wiary. Proroctwo. Grzech. Łaska uświęcają-
ca i uczynkowa. Pan Jezus. Sakramenty święte: Chrzest, Bierzmowanie,
Najświętszy Sakrament, Pokuta, Ostatnie Namaszczenie. Kapłaństwo,
Małżeństwo. Msza święta. Modlitwa. Odpusty. Najprzedniejsze dobre
uczynki. Uczynki miłosierne co do duszy i co do ciała. Cnoty. Kościół
św. i obowiązki katolika. Rzeczy ostateczne.

CELE I WYNIKI

- I. Poznanie życia i nauki Pana Jezusa oraz dzieła Odkupienia.
- II. Pogłębienie i utrwalenie prawd katechizmowych, zwłaszcza związanych z Sakramentem Ciała i Krwi Pańskiej.
- III. Osiągnięcie pewnej sprawności w prawidłowym osądzie moralnym / Łącznie z analizą postępowania postaci ewangelicznych – cnoty i wady /.
- IV. Rozwinięcie zrozumienia i chęci życia, w stanie łaski uświęcającej przez częste przystępowanie do Sakramentu Pokuty i Komunii świętej.
- V. Pogłębienie pracy nad zdobywaniem cnót jako wypełnienie obietnic Chrztu świętego.

UWAGI METODYCZNE

- I. W nauczaniu Nowego Testamentu należy odwoływać się do wiadomości z klasy poprzedniej, zwłaszcza w związku z wypełnieniem się w życiu Pana Jezusa figur i proroctw mesjańskich. Szczególną uwagę zwracać należy na przedstawienie dzieciom samej Osoby Chrystusa, jako kochającego nas Zbawiciela i najdoskonalszego Wzoru – w sposób budzący miłość, wdzięczność i pragnienie naśladowania.
- II. W większym niż dotychczas stopniu wdrażać trzeba dzieci do samodzielnego wysiłku myślowego i czynnego udziału w wyprowadzaniu zastosowań wychowawczych.
- III. Zastosowania wychowawcze wiążą się głównie z zaprawianiem dzieci do częstego przyjmowania Sakramentów świętych, czci dla Najświętszego Sakramentu oraz czynienia wysiłku, by stać się lepszym z miłości do Pana Jezusa. W ten sposób zapoczątkuje się z dziećmi pracę nad zdobywaniem podstawy cnót, którą jest miłość Boga.
- IV. O ile doprowadza się na lekcji do powzięcia przez dzieci postanowienia, trzeba zwracać uwagę na jego konkretność. Operowanie ogólnikami w rodzaju „poprawię się”, „będę grzeczny” prowadzi do fałszywego i szkodliwego przeświadczenia, że nasze obowiązki względem Pana Boga polegają tylko na słowach.
- V. Pomoce: oprócz obrazów i mapy wybrane teksty z Ewangelii św.

KLASA V

2 godziny tygodniowo

KATECHIZM: PRAWDY WIARY

MATERJAŁ NAUCZANIA

I. TEMATY KATECHIZMOWE

1. Wiara i jej źródła.
Pojęcie i potrzeba wiary. Przymioty wiary. Życie z wiary i jej wyznawanie. Źródła wiary – Objawianie Boże, Pismo św.; Stary Testament, Nowy Testament. Tradycja. Symbol wiary.
2. O Boga.
Istnienie Pana Boga: głos wewnętrzny, głos świata zewnętrznego. Pan Bóg i Jego doskonałości. Bóg w Trójcy Świętej Jedyny.
3. Dzieło Boże: Stworzenie.
Pan Bóg, Stwórca nieba i ziemi. Stworzenie i natura Aniołów. Stworzenie człowieka. Natura człowieka. Duchowość i nieśmiertelność duszy ludzkiej. Nadprzyrodzony stan pierwszych ludzi. Grzech pierworodny i jego skutki
4. Dzieło Boże: Odkupienie.
Pan Bóg obiecany Mesjaszem. Historyczność postaci Pana Jezusa. Chrystus Pan Bogiem /cuda, proroctwa, nauka, świętość życia/. Odkupienie przez męki śmierć Pana Jezusa. Dusza Pana Jezusa w otchłani. Zmartwychwstanie Pana Jezusa. Wniebowstąpienie Pana Jezusa.
5. Matka Zbawiciela
Najświętsza Maryja Panna. – Jej przywileje. Współodkupicielka. Pośredniczka, Wniebowzięcie. Cześć Najśw. Maryi Panny w Polsce.
6. Dzieło Boże: Uświęcenie.
Duch święty. Dary Ducha świętego.
7. Dzieło Boże: Kościół
Chrystus Pan zakłada Kościół. Cechy prawdziwego Kościoła. Kościół katolicki żyjącym Chrystusem. Hierarchia kościelna. Prymat św. Piotra i jego następców. Nieomyślność Kościoła. Obowiązki nasze wobec Kościoła. Kościół w Polsce. Świętych obcowanie. Beatyfikacja i kanonizacja. Cześć Świętych.
8. Rzeczy ostateczne.
Śmierć. Sąd szczegółowy i ostateczny. Niebo, piekło, czyściec.

II. TEMATY LITURGICZNE. LITURGIA ROKU KOŚCIELNEGO.

Rok liturgiczny – jego istota i struktura. Tydzień chrześcijański. Okres Bożego Narodzenia: Czas Adwentu, Uroczystość Bożego Narodzenia, Uroczystość Objawienia, czas Objawienia.

Okres wielkanocny: Siedemdziesiątnica. Wielki Post. Okres Męki Pańskiej. Wielkanoc. Uroczystość Zesłania Ducha Świętego: Uroczystość Trójcy Przenajświętszej, Bożego Ciała, Serca Pana Jezusa. Święta Maryjne: cykl świąt Maryjnych, podkreślający udział Maryi w dziele Odkupienia, w szczególności Niepokalane Poczęcie Maryi i Jej Narodzenie, Zwiastowanie, Macierzyństwo Najśw. Maryi Panny i Oczyszczenie. Wniebowzięcie. Uroczystości Aniołów i Świętych: Święty Michał Archanioł, św. Jan Chrzciciel, św. Józef, św. Piotr i Paweł, Uroczystość Wszystkich Świętych, Dzień Zaduszny.

III. TEMATY BIBLIJNE.

Tematy biblijne Starego i Nowego Testamentu należy uwzględnić nie w układzie chronologicznym, ale w związku z prawdami katechizmowymi. Szczegółowy wykaz tematów podany jest w tematach katechizmowych.

CELE I WYNIKI NAUCZANIA

- I. Dokładna znajomość prawd wiary świętej, systematycznie przeprowadzona na tle Artykułów Składu Apostolskiego.
Poznanie treści i liturgii świąt Roku Kościelnego.
Pogłębienie i rozszerzenie wiadomości ze Starego i Nowego Testamentu.
- II. Ugruntowanie podstaw światopoglądu katolickiego.
Obudzenie zainteresowania zagadnieniami religijnymi i życiem liturgicznym Kościoła.
- III. Wytworzenie przekonania, że nie wystarczy poznać prawdy religijne teoretycznie, ale trzeba oprzeć na nich całe życie.
Ożywienie pracy nad sobą przez wykorzystanie wartości wychowawczych Roku Kościelnego, który jest nie tylko przypomnieniem dokonanego Dzieła Odkupienia ale wprowadzeniem w życie Boże.

UWAGI METODYCZNE

Zasadniczym trzonem materiału nauczania są tematy katechizmowe. Należy jednak przerobić je na tle Roku Kościelnego, ponieważ jedna po drugiej prawda katechizmowa jest przedstawiona i przypomniana w ciągu Roku

Kościelnego oraz żyje w jego Liturgii. Należy więc ująć Rok Kościelny jako szkołę wiary chrześcijańskiej, a Liturgię Roku Kościelnego jako żywy pogląd dla Katechizmu prawd wiary.

KLASA VI

2 godziny tygodniowo

KATECHIZM: ŁASKA I SAKRAMENTY ŚWIĘTE W ŻYCIU RELIGIJNYM

MATERIAŁ NAUCZANIA

I. TEMATY KATECHIZMOWE

1. O łasce.

Zagadnienie wstępne: cel człowieka. Konieczność łaski do osiągnięcia celu. Natura łaski uświęcającej i jej skutki. Łaska uczynkowa. Współpraca z łaską i odpowiedzialność za nią.

2. Sakramenty jako źródła łaski.

Sakramenty w ogólności. Chrzest Sakramentem odradzenia nadprzyrodzonego. Konieczność chrztu, chrzest pragnienia i krwi. Skutki Sakramentu, chrzty. Sakrament Bierzmowania: istota sakramentu bierzmowania i jego szafarz. Skutki. Najświętszy Sakrament Ołtarza: Istota, Msza święta Ofiarą Nowego Testamentu, komunია święta, Sakrament Pokuty i przygotowanie do niego. Odpusty. Sakrament namaszczenia chorych. Sakrament Kapłaństwa. Małżeństwo Sakramentem.

3. Sakramentalia.

Istota sakramentaliów. Rodzaje.

4. Modlitwa.

Konieczność modlitwy, jej rodzaje, warunki poprawnej modlitwy. Modlitwa prywatna a liturgiczna. Wartość modlitwy liturgicznej.

II. TEMATY BIBLIJNE

Nauka Chrystusa Pana, przypowieści i fakty dokumentujące ustanowienie wszystkich Sakramentów świętych przez Chrystusa Pana oraz wyjaśniające ich działanie. Nauka Chrystusa Pana o Królestwie Bożym, o łasce, modlitwie. Te same zagadnienia na podstawie Dziejów i Listów Apostolskich.

CELE I WYNIKI NAUCZANIA

- I. Znajomość katechizmu o łasce i jej źródłach.
- II. Znajomość treści i liturgii obrzędów kościelnych, szczególnie Mszy świętej.
Umiejętność uczestniczenia we Mszy świętej.
- III. Zainteresowanie modlitwą liturgiczną Kościoła
- IV. Częste i godne korzystanie ze wszystkich środków łask.
- V. Umiejętność czytania Ewangelii świętej, posługiwania się nią. Opanowanie pamięciowe ważniejszych tekstów z Ewangelii świętej odnośnie Sakramentologii.

UWAGI METODYCZNE

- I. Materiał katechizmowy i liturgiczny należy przerabiać w ścisłej łączności tak, aby powiązać naukę katechizmową z praktyką.
- II. W nauczaniu liturgii wykorzystać jako pogląd – o ile to tylko możliwe, urządzenie i obrzędy Kościoła,
- III. W jak najszerszym zakresie uwzględniać śpiew kościelny jako jeden ze środków poglądowych.
- IV. Przy nauczaniu tematów biblijnych korzystać na lekcji z Ewangelii św. – w miarę możliwości wymagać od uczniów posiadania Ewangelii św.
- V. Realizacja programu na wskazać źródło naszego zbawienia i wykazać rzeczywistą pomoc Boga w pracy człowieka nad uświęceniem.

KLASA VII

2 godziny tygodniowo

KATECHIZM: ŻYCIE CHRZEŚCIJAŃSKIE

MATERIAŁ NAUCZANIA

I. ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Przykazania Boże jako norma postępowania. Sumienie subiektywną normą postępowania. Czyn dobry i zasługujący. Grzech, jego rodzaje i okazy do niego prowadzące.

II. PRZYKAZANIA BOŻE

Pierwsze przykazanie: łączność z Bogiem przez wiarę, nadzieję i miłość. Grzechy przeciwne tym trzem cnotom. Cześć Pana Boga zewnętrzna i wewnętrzna. Grzechy przeciw czci Bożej. Kult Matki Boskiej i Świętych Pańskich.

Drugie przykazanie: Cześć Imienia Bożego. Ślub i przysięga. Grzechy przeciwko czci Imienia Bożego.

Trzecie przykazanie: Dzień święty – powstrzymanie się od prac ciężkich, obowiązek uczestniczenia we Mszy świętej /I i II przykazanie kościelne/.

Czwarte przykazanie: obowiązki dzieci wobec rodziców i przełożonych. Obowiązki rodziców wobec dzieci. Młodsze i starsze pokolenie. Miłość ojczyzny. Obowiązki wobec Kościoła i Państwa.

Piąte przykazanie: poszanowanie własnego życia i zdrowia. Sport i rozrywki. Troska o rozwój życia duchowego. Wybór stanu i zawodu. Poszanowanie życia bliźniego. Wojna i pokój. Zgorszenie.

Szóste i dziewiąte przykazanie: cnota wstydlivości. Niebezpieczeństwo zagrażające czystości. Środki naturalne i nadnaturalne zachowania czystości. Grzech nieczysty i jego skutki.

Siódme i dziesiąte przykazanie: własność prywatna i obowiązki wobec niej. Stosunek katolika do własności społecznej. Grzechy przeciwko VII-mu przykazaniu. Obowiązek wynagrodzenia szkód materialnych. Ósme przykazanie: prawda podstawą życia społecznego i indywidualnego. Poszanowanie dobrej sławy bliźnich. Szkodzenie na sławie, obowiązek i sposób naprawienia.

III. PRZYKAZANIA KOŚCIELNE

Prawo Kościoła do ustanawiania przykazań, obowiązek posłuszeństwa ze strony wiernych. Przykazanie postu. Obowiązek Komunii świętej Wielkanocnej. Czasy zakazane.

IV. CNOTY I WADY

Pojęcie cnoty i wady. Pokora i pycha. Szczodroblivość i chciwość. Życzliwość i zazdrość. Łagodność i gniew. Gorliwość chrześcijańska i lenistwo. Umartwianie chrześcijańskie w jedzeniu i picu. Charakter chrześcijański jako zespół cnót. Cnoty kardynalne i wewnętrzny ich związek. Nadprzyrodzone usprawiedliwianie natury ludzkiej przez cnoty wlane. Doskonałość chrześcijańska.

V. TEMATY BIBLIJNE I HAGIOGRAFIA

Wykorzystać teksty mniej znane głównie z Dziejów Apostolskich i Listów św. Pawła. Uwzględnić hagiografię, w szczególności świętych polskich.

CELE NAUCZANIA

- I. Poznanie zasadniczych prawd moralnych w zakresie przykazań Boskich i Kościelnych.
- II. Pogłębienie znajomości podstawowych zasad pracy nad sobą.
- III. Zrozumienie na czyn polega prawdziwa miłość Pana Boga, siebie i bliźniego i praktykowanie jej.
- IV. Wdrożenie do samodzielności w kształceniu swego charakteru.

UWAGI METODYCZNE

- I. Podstawą nauczania religii w klasie VII-ej jest Katechizm -część III-cia o przykazaniach i cnotach. Opieramy się w nauczaniu na przykładach z historii biblijnej i życia świętych.
- II. W nauczaniu należy nawiązywać do konkretnych sytuacji życia dzieci, w jakich powinny stosować poznane zasady moralne, aby nauczanie tej części katechizmu uczynić jak najbardziej praktycznym.
- III. Przy podawaniu prawd moralnych należy kłaść nacisk na stronę pozytywną i wykazać, że stanowią one- nie skrępowanie-, ale prawdziwe wzbogacenie życia duchowego człowieka.

INSTRUKCJA

Z DNIA 5 SIERPNIA 1957R. NR K. 1-1826/57 W SPRAWIE NAUCZYCIELI RELIGII

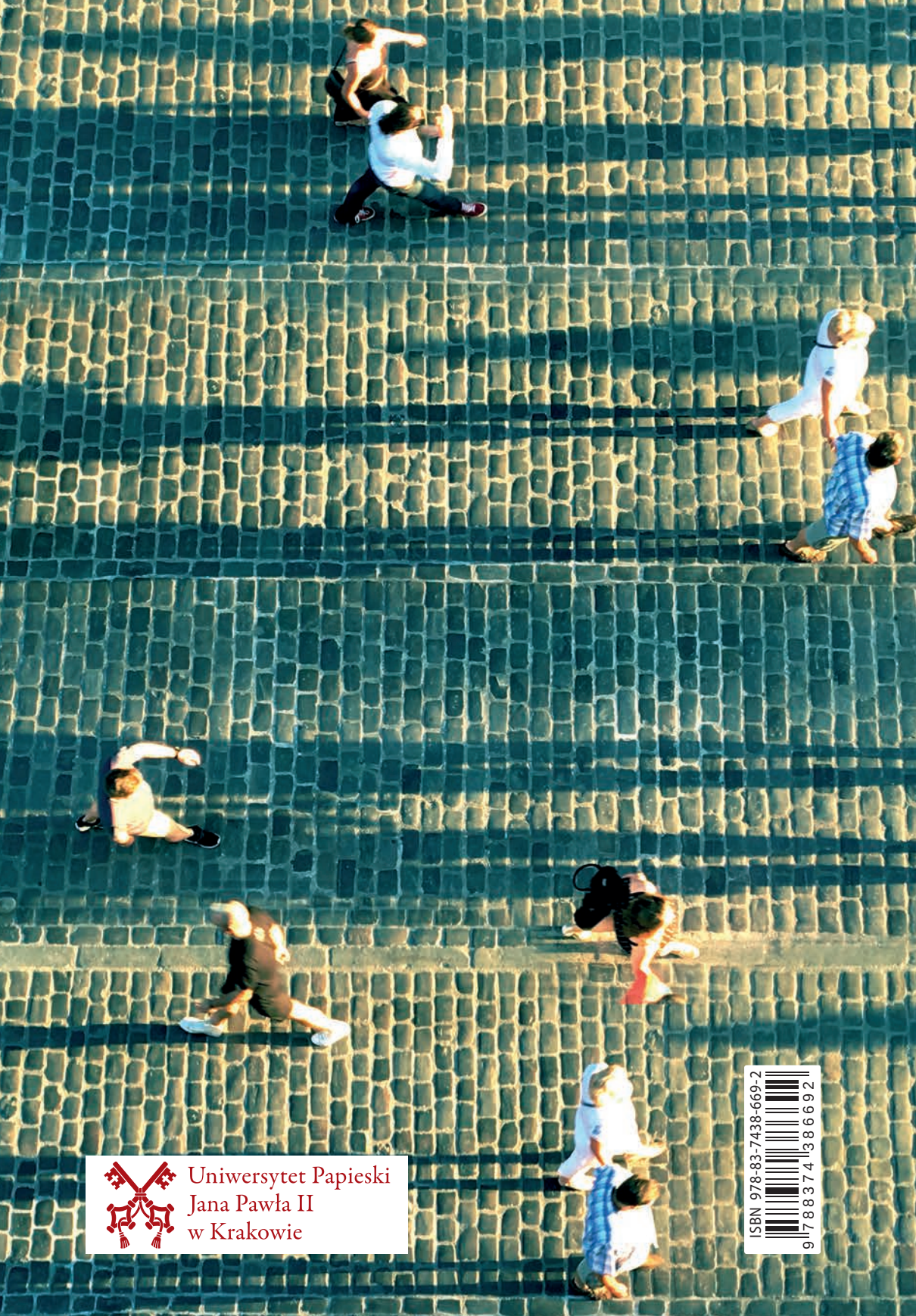
W związku z powstałymi wątpliwościami co do interpretacji odcz. 2 i 3 rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 8 grudnia 1956r. Nr Gm. 3269/56/- w sprawie nauczania religii w szkołach /Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 16, poz. 156 i Nr 9 z 1957 r./- zwanego w dalszym tekście niniejszej instrukcji zarządzeniem z dnia 8 grudnia 1956 r. – oraz 1 i 2 zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 26 stycznia 1957r. /Nr Gm. 2-341/57/ w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli religii w szkołach podstawowych i średnich / Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 1, poz. 4/ – zwanego w dalszym tekście niniejszej instrukcji zarządzeniem z dnia 26 stycznia 1957 r. – Ministerstwo Oświaty podaje, co następuje:

- I. Stosunek służbowy z nauczycielem religii zawiązuje się albo przez mianowanie albo przez zawarcie umowy o pracę przy zastosowaniu w tej mierze zasad zawartych w art. 6 ustawy z dnia 27 kwietnia 1956r. / Dz. U. Nr 12, poz. 63/.

- Z uwagi na postanowienia art. 6 ust. 2 lit. „d” cytowanej ustawy, nauczycieli religii, którzy pełnią funkcje kościelne /proboszczów lub wikariuszy/ angażuje się w formie umowy, a nie mianowania, w tym bowiem przypadku praca w szkole jest ich zajęciem dodatkowym.
- II. Na nauczycieli religii mogą być angażowane w zasadzie tylko osoby posiadające kwalifikację określone w zarządzeniu z dnia 26 stycznia 1957r. Kandydaci na nauczycieli oprócz przepisanych kwalifikacji zawodowych do nauczania powinni posiadać również wysokie kwalifikacje moralne. Stąd też nie mogą być angażowane w charakterze nauczycieli, w tym też nauczycieli religii, osoby które były karane sędownie lub zwolnione ze służby nauczycielskiej za czyny, które je dyskwalifikują jako nauczycieli i wychowawców młodzieży.
- III. Nauczać religii, w państwowych szkołach podstawowych i średnich może osoba, która spełnia następujące warunki:
1. Nie jest nauczycielem przedmiotów świeckich w szkołach państwowych lub prywatnych /pkt. 3 ustęp drugi z zarządzenia z dnia 8 grudnia 1956r./
 2. Posiada upoważnienie odpowiedniej władzy kościelnej do nauczania religii /§ 3 zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r./ oraz
 3. Posiada kwalifikację określone w §1 zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r., a mianowicie:
 - a) Świadectwo ukończenia studiów teologicznych w szkołach wyższych lub diecezjalnych wyższych seminariach duchownych w Polsce, wymienionych w załączniku Nr 1 lub
 - b) Świadectwo ukończenia studiów lub absolutorium na wydziałach teologicznych za granicą /§ 1. lit. o. zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r./ nostryfikowane na wyższych uczelniach w Polsce zgodnie z rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 marca 1938 r. o nostryfikacji zagranicznych stopni akademickich naukowych i zawodowych /Dz. Urz. Min. WRiOP Nr 3, poz. 65/ lub zgodnie z poprzednimi przepisami o nostryfikowaniu, uchylonymi tym rozporządzeniem. Nie uprawniają do nauczania religii dyplomy zagraniczne nie nostryfikowane w Polsce.
- IV. Nauczać religii w państwowych szkołach podstawowych może osoba, która spełnia następujące warunki:

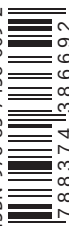
1. Nie jest nauczycielem przedmiotów świeckich w szkołach państwowych lub prywatnych /pkt. 3, ust. drugi zarządzenia z dnia 8 grudnia 1956 r./
 2. Posiada upoważnienie władzy kościelnej do nauczania religii /§ 3 zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r./
 3. Posiada świadectwo pomyślnego ukończenia prowadzonych przez władze kościelne kursów katechetycznych i złożenia z wynikiem pozytywnym egzaminu przed właściwymi władzami kościelnymi /§ 2 zdania końcowe zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r./ za równoznaczne z ukończeniem kursu katechetycznego uważa się ukończenie studiów teologicznej, prowadzonej przez instytucje kościelne – oraz
 4. Posiada wykształcenie określone w §2 zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r., a mianowicie:
 - a. Posiada określone odrębnymi przepisami kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych /§ 2, lit. a zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r./ lub
 - b. Posiada świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego lub innej szkoły równorzędnej, dające prawo do ubiegania się o przyjęcie do szkół wyższych /§2, lit. b zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957 r. / – świadectwo ukończenia liceum dla wychowawczyń przedszkoli nie jest świadectwem równorzędnym i nie kwalifikuje do nauczania religii- albo
 - c. Posiada świadectwo dające prawo do ubiegania się o przyjęcie do wyższych diecezjalnych seminariów duchowych /§ 2, lit. b zarządzenia z dnia 26 stycznia 1957r./ t.zn. oprócz świadectw wymienionych wyżej pod lit. b również świadectwo ukończenia małych /mniejszych/ diecezjalnych seminariów duchowych we Włocławku, Pelpinie, Wejherowie, Krakowie, Tarnowie, Słupsku, Lublinie, Łodzi, Gliwicach, Częstochowie, Katowicach, Warszawie, Płocku, Siedlcach, Wolsztynie, Gorzowie Wielkopolskiej i Wschowej.
- V. 1. W okresie do dnia 30 czerwca 1958r. mogą w drodze wyjątku nauczać religii w państwowych absolwentki 4-letniego Diecezjalnego Instytutu Katechetycznego w Krakowie z lat 1950-1957, które nie ukończyły liceum ogólnokształcącego lub szkoły równorzędnej /pismo Ministerstwa z dnia 26 kwietnia 1957 r. Nr GM. 1-10/w/57/.

-
2. Ministerstwo Oświaty upoważnia wydziały oświaty prezydiów powiatowych /miejskich, dzielnicowych/ rad narodowych do zatrudnienia nadal na rok szkolny 1957/58 osób, które nauczały religii w danej szkole podstawowej w r. szk. 1956/57, nie posiadając kwalifikacji wymienionych w pkt. IV poz.4 niniejszej instrukcji. Osoby te mogą być nadal zatrudnione, jeśli:
- a. są pełnoletnie, spełniają warunki wymienione w pkt. IV poz. 1-3 niniejszej instrukcji.



Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie

ISBN 978-83-7438-669-2



9 788374 386692