

PERFORMATYWNE NAUCZANIE RELIGII W SZKOLE Z PERSPEKTYWY NIEMIECKIEJ
PERFORMATIVE TEACHING OF RELIGION IN SCHOOL
FROM A GERMAN PERSPECTIVE

CYPRIAN ROGOWSKI

Fakultät III – Geistes – und Kulturwissenschaften, Institut für Katholische Theologie,
Universität Vechta, Driverstraße 22, 49377 Vechta, Niemcy

Streszczenie

Niniejszy artykuł traktuje o performatywnym nauczaniu religii w szkole z perspektywy niemieckiej. Zwrócimy w nim uwagę na tę koncepcję nauczania religii zarówno w środowisku ewangelickim i katolickim, ponieważ pedagogika religii w tych właśnie środowiskach poszukuje ciągle nowych rozwiązań dla lekcji religii, aby uczynić ją bardziej atrakcyjną i akceptowalną przez dzieci i młodzież. Trudności w nauczaniu lekcji religii wynikają z tego, że dzieci bez wcześniejszego doświadczenia religijnego w rodzinie nie są w stanie zrozumieć, czym ona jest, jeśli przekaz religijny ma tylko wymiar intelektualny. Od dłuższego czasu performatywna koncepcja dydaktyki religii stara się zapewnić, aby lekcja religii była zrozumiała, a tym samym owocna w treści dla dzieci i młodzieży. Wyniesienie jej do poziomu w sensie performatywnej dydaktyki religii, tworzy równowagę między doświadczaniem a refleksją (opcja katolicka), między inscenizacją a refleksją (opcja ewangelicka). Konkluzje zawarte w podsumowaniu, dotyczące zróżnicowanych modeli performatywnej lekcji religii z perspektywy ewangelickiej i katolickiej, wydają się relewantne dla nauczania religii w środowisku szkolnym w Polsce.

Słowa kluczowe: performatywność, performatywny, dydaktyka religii, performatywne nauczanie religii, doświadczanie religii, opcja ewangelicka, opcja katolicka

Abstract

This article deals with performative teaching of religion in school from a German perspective. It will draw attention to this teaching concept in both Protestant and Catholic settings, as the pedagogy of religion in these particular settings is constantly looking for new solutions for religion lessons in order to make them more attractive and acceptable to children and adolescents. Difficulties in teaching religion lessons are due to the fact that children without previous religious experience in the family are not able to understand what it is if the religious message has only an intellectual dimension. For a long time, the performative conception of the didactics of religion has been trying to ensure that the religious lesson is comprehensible and thus fruitful in content for children and young people. Taking it to the level in the sense of performative didactics of religion, creates a balance between experiencing and reflecting (Catholic option), between enacting and reflecting (Evangelical option). The conclusions in the conclusion, concerning the differentiated models of performative religion lessons from the Evangelical and Catholic perspectives, seem to be relevant for the teaching of religion in the school environment in Poland.

Keywords: performativity, performative, didactics of religion, performative teaching of religion, experiencing religion, evangelical option, catholic option.

WPROWADZENIE

Zanim przejdziemy konkretnie w kolejnych akapitach do rozważań na temat problematyki performatywnej koncepcji nauczania religii z perspektywy niemieckiej, należy wyraźnie zaznaczyć, że w Niemczech nie ma ścisłego rozdziału Kościoła od państwa. Ustawa Zasadnicza dla Republiki Federalnej Niemiec. Art. 4 (1) mówi: Wolność wyznania, wolność sumienia oraz wolność przekonań religijnych i światopoglądowych są nienaruszalne. (2) Gwarantuje się niezakłócone praktykowanie religii. Możliwe jest zatem zapewnienie przedmiotu lekcji religii w szkołach publicznych, a pod pewnymi warunkami jest to również wymagane przez ustawę zasadniczą. Ustawa Zasadnicza dla Republiki Federalnej Niemiec. Art. 7 (1) brzmi: Cały system szkolny podlega nadzorowi państwa. (2) Opiekunowie prawni mają prawo do decydowania o uczestnictwie dziecka w lekcjach religii. Zgodnie z art. 140 Ustawy Zasadniczej w związku z art. 136 ust. 4 Konstytucji, nikt nie może być zmuszany do uczestnictwa w praktykach religijnych. W związku z wolnością religii i sumienia, opiekunowie prawni (zazwyczaj rodzice) mogą zatem decydować o uczestnictwie dziecka w praktykach religijnych. Nikt nie powinien być zmuszany do wyznawania określonej religii i dotyczy to również własnych dzieci. Od 14 roku życia każdy może sam decydować, w co chce wierzyć. Bez względu na to, co mówią rodzice.

Jakie są granice wolności religijnej? Każde prawo ma swoje granice. Dotyczy to również wolności religijnej. Kończy się ona tam, gdzie styka się z innymi wolnościami. Lekcja religii w Niemczech w rozumieniu Ustawy Zasadniczej to nauczanie religii w szkołach publicznych. Ponadto wspólnoty religijne mogą swobodnie oferować nauczanie religii poza szkołą.

Nauczanie religii jest jedynym przedmiotem, który jest zagwarantowany w Ustawie Zasadniczej jako obligatoryjny przedmiot w szkołach publicznych (art. 7 ust. 3), ale nie oznacza to jednak, że z powodu zachodzących procesów przemian społecznych i kulturowych taki stan rzeczy nie będzie powodem do zadawania zasadniczych pytań o przyszłość przedmiotu religii w szkole. Obecnie w Niemczech istnieje wyraźny podział między północą i południem kraju. Na południu, zwłaszcza w Bawarii, problematyka dotycząca kwestii przyszłości lekcji religii jest właściwie przemilczana, to po drugiej stronie Menu już od dłuższego czasu rozważany jest alternatywny model wobec konfesyjnego nauczania religii. Na taki ewentualny model ma wpływ specyficzna sytuacja, a mianowicie: wzrost popularności laickiej wizji społeczeństwa, multiwyznaniowość, multireligijność, jak również ciągły spadek w praktykach religijnych. Można oczywiście zauważyć też obawy o utratę dotychczasowego statusu nauczania religii w szkole i z drugiej strony wyraźną niechęć wobec założeń religioznawczych. Dlatego też przyszła organizacyjna postać nauczania religii w szkole będzie musiała uwzględnić wiele uwarunkowań prawnych, organizacyjnych, społecznych i dydaktycznych. Dotyczyć to będzie także problemów dydaktycznych na poziomie uniwersyteckim. Jak podkreślają eksperci, jedna z kwestii, która jest poruszana, a nie ma dla niej na obecnym etapie rozwiązań, dotyczy tego, że za kilka lat już tylko 50% obywateli Niemiec będzie deklarować chrześcijańską

przynależność wyznaniową. Nie ulega wątpliwości, że skutki takiej sytuacji znajdują swoje odzwierciedlenie w szkołach niemieckich (Schröder, 2014).

Z obserwacji zachodzących procesów społecznych i kulturowych wynika, że postępująca ciągle sekularyzacja prowadzi do zrywania z tradycją chrześcijańską i odchodzenia od Kościoła instytucjonalnego. Takie jest również tło współczesnej lekcji religii. Większość dzieci nie ma już żadnego związku z religią wyznaniową. Socjalizacja religijna nie ma już miejsca w rodzinie, jak to było w poprzednich pokoleniach, a zatem religia staje się czymś obcym i niezrozumiałym tematem dla większości dzieci. Dlatego też większość dzieci słyszy o religii dopiero w szkole (Mendl, 2022: s. 19). Trudność wynikająca z tego dla lekcji religii, polega na tym, że dzieci bez wcześniejszego doświadczenia religijnego w rodzinie nie są w stanie zrozumieć, czym ona jest, jeśli przekaz religijny ma tylko wymiar intelektualny. Aby zapewnić, że lekcja religii nie pozostanie niezrozumiała, a tym samym bezowocna w treści dla dzieci, należy ją podnieść do poziomu w sensie performatywnej dydaktyki religii, która tworzy równowagę między doświadczaniem a refleksją, między inscenizacją a refleksją (Mendl, 2022: s. 15). Stąd też w środowisku ewangelickim i katolickim poszukuje się ciągle nowych rozwiązań dla szkolnej lekcji religii, aby uczynić ją bardziej atrakcyjną i akceptowalną przez dzieci i młodzież. Zrodziło się zatem w ostatnich latach wiele teorii, które próbują narastające problemy rozwiązywać. Od dłuższego czasu znane są w Niemczech performatywne koncepcje lekcji religii w szkole. Teorie, które należy traktować poważnie, chcą odejść od starego równania katechezy i szkolnej lekcji religii, i dokonać zmiany paradygmatu. Lekcja religii powinna przejść od koncepcji misyjnej, w której Kościół i szkoła współpracowały ze sobą w bezpośrednim wzajemnym procesie, do koncepcji diakonijnej, w której Kościół z jednej strony przyczynia się do pomocy młodym ludziom w odnalezieniu ich tożsamości, a z drugiej promuje humanizację szkoły (Mendl, 2022: s. 24).

Lekcja religii nie powinna już zatem polegać na „egzystencjalnym wprowadzeniu do wiary, i nie na konfesyjnej socjalizacji lub wprowadzeniu do wspólnoty parafialnej” (Mendl, 2022: s. 24), ale raczej „umożliwiać odpowiedzialne myślenie i zachowanie w odniesieniu do religii i wiary” (Mendl, 2022: s. 24). Podejście performatywnej dydaktyki religii próbuje właśnie to zrealizować w odniesieniu do faktu, że czysto poznawcze nauczanie religii w sensie religioznawstwa nie jest wystarczające do adekwatnego przekazu religijnego w szkole. Cytowany Hans Mendl, profesor katolickiej pedagogiki religii na uniwersytecie w Passau, jest zdania, że lekcja religii, która zaniedbuje performatywne, tj. zorientowane na działanie elementy lekcji, nie jest zrównoważona, ponieważ nie udaje jej się już odpowiednio wprowadzić przedmiot na adekwatny poziom dydaktyczny (Mendl, 2022: s. 15). Ponieważ dechrystianizacja społeczeństwa, jak zaznaczają biskupi niemieccy, postępuje szybko i pojawia się przepaść między religią obiektywną (wyznaniową) a subiektywną, a „edukacja religijna w szkole jest najważniejszym miejscem spotkania z wiarą chrześcijańską” (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2006: s. 13n), zachodzi konieczność, szczególnie ze względu na indywidualne potrzeby religijne, jak pokazuje również badanie Shell z 2006 roku, zasadne jest podejście do lekcji religii, które zachowuje tradycję religii chrześcijańskiej, promuje kompetencje religijne

uczniów poprzez aktywne uczestnictwo w religii, a tym samym „chroni w szczególności religię subiektywną przed brakiem historii, bezmyślnością i konsekwencjami społecznymi” (Englert, 1988: s. 4-12).

W kontekście wypowiedzi cytowanych pedagogów religii i biskupów niemieckich, z socjologicznego punktu widzenia, warto przytoczyć tu argumentację Janusza Mariańskiego, a mianowicie, że „w warunkach rosnącego pluralizmu i indywidualizmu religijnego w społeczeństwie oferta duchowa i społeczna Kościoła musi być coraz bardziej zróżnicowana. Nie rezygnując zbyt pochopnie i pośpiesznie z oferty dla mas, należy rozwijać zindywidualizowane formy, uwzględniające specyficzne potrzeby i problemy religijne różnych grup i środowisk społecznych” (Mariański, 2001: s. 127).

Powyższym kwestiom postaramy się przyjrzeć krytycznie w naszych dalszych rozważaniach, najpierw jednak wyjaśnimy niektóre pojęcia stosowane w artykule.

WYJAŚNIENIE POJĘĆ „PERFORMATYWNOŚĆ” I „PERFORMATYWNY” W KONTEKŚCIE LEKCJI RELIGII

Termin performatywność (niemieckie słowo *Performativität*) został wprowadzony przez Johna Langshawa Austina i jest różnie interpretowany w różnych kontekstach (Austin, 1972). Jest pojęciem używanym w teorii aktów mowy i opisuje szczególną relację między mową a działaniem. Normalne połączenie między mową a działaniem jest określane jako akt mowy – co tłumaczy, że „mówienie” jest aktem intencjonalnym. Akt mowy jest performatywny, gdy jest wykonywany lub konkretyzowany (przykłady: robienie tego, co się mówi lub nazywanie określonego punktu decyzyjnego w czasie). Performatywność odnosi się zatem do wykonania lub konkretyzacji słowa mówionego.

Przenosząc to pojęcie na grunt nauczania religii, należy podkreślić, że performatywna dydaktyka religii jest silnie nacechowana podstawowym znaczeniem słowa „performatywny”. Według słownika Duden oznacza ono: „wykonywanie czynności opisanej przez wypowiedź językową w tym samym czasie. W odniesieniu do aktów kultu, przykładami są chrzest (chrzczę cię) lub błogosławieństwo (błogosławię cię). W dydaktyce religii oznacza to, że uczniowie powinni być wprowadzani w wiarę z jednej strony poprzez meta-dyskusje na temat wiary, a z drugiej strony poprzez aktywne „wykonywanie” /doświadczenie.

W oparciu o przemyślenia dotyczące kairologii pedagogicznoreligijnej, trzeba zdecydowanie podkreślić, iż przekazując treści teologiczne na lekcjach religii, powinno się zwracać szczególną uwagę na uwarunkowania społeczne, w jakim kontekście historycznym teksty te powstały i jak należy je czytać i interpretować obecnie (Rogowski, 2011: s. 361-363). Takie ujęcie wskazuje na wzajemny stosunek podawanego tekstu i uwarunkowań jego recepcji (Zirker, 1979). Ma to niewątpliwie istotne znaczenie dla dydaktyki religii wtedy, gdy zainteresowania pedagogiki religii ogniskują się wokół trzech zasadniczych potrzeb. Są nimi: refleksyjne podejście do językowej postaci wiary, usunięcie

wszelkich przeszkód dotyczących sfery komunikatywności i rozszerzenie kompetencji religijnego porozumiewania się (Zirker, 1986: s. 595-599).

W nauczaniu religii znaczenie języka dla każdego ucznia jest czynnikiem decydującym – zwłaszcza w procesie uczenia się. Również charakter i trwałość religijnej socjalizacji zależy w dużej mierze od opanowania języka. Zauważa się tu związki, jakie zachodzą między religijnymi formami języka a odkrywaniem i przekazem wiary w nauczaniu religii. To, że różnorodność religijnych form językowych jest szczególnie ważna dla zrozumienia wiary, ujawnia się w literackim charakterze chrześcijańskich przekazów.

W tym miejscu szczególnie godne uwagi są wyniki badań narracyjnych. Warto nawiązać przede wszystkim do roli narracji w pedagogice religii, które to inspiracje przejęte zostały z teologii systematycznej, o czym świadczą publikacje wskazujące na ważne związki zachodzące między narracją a kształtowaniem symboli (Baudler, 1977). W poglądach Georga Baudlera zauważa się, że autor kładzie nacisk na stronę duchową opowiadań i niezbędność narracji, jak też na fakt, że opowiadania rzeczywistość współczesnią i mogą wspomagać przekaz chrześcijańskiej tradycji biblijnej (Bettelheim, 1979).

Wśród najważniejszych cech językowych tekstów o wymiarze religijnym wymienia się takie, jak: obecność słownictwa skupionego na duchowości człowieka, rytualność (posługiwanie się gotowymi utrwalonymi przez tradycję „kliszami” językowymi), ekspresywność, hieratyczność (przejawiająca się obecnością słownictwa podniesłego, przestarzałych form gramatycznych i archaizmów leksykalnych), symboliczność, metaforyczność, brak jednoznaczności, specjalna sfera znaczeń konotacyjnych, stosowanie paradoksów, powtórzenia jako zasada budowy tekstów. Teksty religijne przyjmują różny kształt gatunkowy, np. modlitwa, świadectwo, kazanie, homilia, encyklika. Realizują one w obrębie życia religijnego urozmaicone funkcje szczegółowe. Chodzi tu o wypowiedzi uobecniające sacrum, wypowiedzi sprawcze mocą sacrum, do których zalicza się akty sakramentalne i wypowiedzi adresowane do sacrum. Adresatem wypowiedzi o funkcji religijnej jest sam Bóg, przede wszystkim w różnych modlitwach. Można wyodrębnić dwa podstawowe typy modlitwy: ustaloną (modlitwy liturgiczne i modlitwy zawarte w modlitewnikach, które poleca wiernym Kościół do odmawiania wspólnotowego lub indywidualnego) oraz modlitwę osobistą. Znane są też wypowiedzi, w których sacrum jest przedmiotem kontemplacji. W tej grupie chodzi zazwyczaj o teksty teologiczne czy poetyckie o tematyce religijnej, zaś na szczególną uwagę zasługują świadectwa religijne (Zdunkiewicz-Jedynak, 2007: s. 250-252).

Wobec powyższych rozważań warto zaznaczyć, że w nauczaniu religii ważny jest zarówno wymiar antropologiczny, jak i teologiczny języka. Słowo jest istotnym narzędziem prorockiej działalności i z jednej strony ma charakter boski, ponieważ pochodzi od samego Boga i zostało włożone przez Niego w usta proroków, z drugiej zaś ma charakter ludzki, gdyż zostało przyjęte i oznajmione przez proroka. Cała historia zbawienia świadczy o stwórczym charakterze Słowa Bożego (Witaszek, 2007: s. 712-714). Istotne znaczenie w nauczaniu religii ma też wymiar ludzki słowa, ponieważ ma ono swoją siłę w mocy konkretnej osoby (nauczyciela religii), która w ten sposób wyraża i uzewnętrznia siebie, co nie pozostaje bez znaczenia dla interakcji nauczyciel-uczeń.

Analizując niemieckojęzyczną literaturę na temat dyscypliny pedagogiki religii na przestrzeni czasu, należy zaznaczyć, że jej sukcesywny rozwój nacechowany jest zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym wielością różnych teorii i koncepcji pedagogiczno-religijnych. Mówi się, że wielopłaszczyznowość w pedagogice religii jest naturalną pochodną osobowościowego, kulturowego i społecznego rozwoju człowieka, zmian w mentalności i postawach tak wobec świata, jak też Kościoła jako ludu Bożego, włączając w to również zasadę pluralizmu pedagogiczno-religijnego (Rogowski, 1999: s. 10-11).

Nas interesuje zarysowana już we wprowadzeniu, a mianowicie, problematyka koncepcji performatywnej dydaktyki religii żywo dyskutowanej od dłuższego czasu w obszarze języka niemieckiego. Zapoznanie bliżej z tą teorią czytelnika polskiego wydaje się słuszne, zwłaszcza w kontekście nasilonych dyskusji wokół lekcji religii w polskiej szkole, przede wszystkim w środowiskach liberalno-lewicowych, które chciałyby ją usunąć z murów szkolnych.

PERFORMATYWNA DYDAKTYKA RELIGII Z PERSPEKTYWY EWANGELICKIEJ

Naszą uwagę skierujemy najpierw na profil performatywnej dydaktyki religii z perspektywy ewangelickiej, ponieważ najpierw to reprezentanci ewangelickiej pedagogiki religii starali się zapewnić teoretyczne podstawy dla performatywności szkolnej lekcji religii (Dressler, 2002: s. 11-19; Klie, Leonhard, 2008). Autorzy ci powołują się na dydaktykę znaków, poststrukturalistyczną pedagogikę religii i pedagogikę jako źródła, z których czerpie idea inscenizacji (Gestaltpädagogik).

Performatywna dydaktyka religii zorientowana na efektywność wynika z faktu, który prezentowany jest w dydaktyce symboli Petera Biehla i potwierdzonego w jej semiotycznej rewizji (Meyer-Blanck, 2002), że znaczenie symboli nie jest wolne od kontekstu, ale ma być określone modalnie, tj. w zależności od komunikacyjnych kontekstów użycia, między innymi. Jednakże, zwłaszcza po znacznej utracie socjalizacji religijnej, nie można już zakładać, że wiedza i doświadczenie na tematy omawiane podczas lekcji religii są już dostępne, zanim zostaną poddane krytycznej refleksji. Religia musi być najpierw zdemontowana w klasie. „Pokazywanie religii” (Religion zeigen) ma na celu rozwój religii jako praktyki, tj. w odniesieniu do jej form realizacji jako kultury komunikacji symbolicznej (Dressler, Meyer-Blanck, 1998). Religia chrześcijańska może być rozumiana jedynie jako religia narracyjna, zorganizowana i celebrowana. Trzeba przyznać, że Peter Biehl odnosi się w licznych publikacjach do symbolu i dydaktyki symbolicznej, wskazując na interdyscyplinarny wymiar badań dotyczących teorii symbolu, jej podstawy filozoficzne, jakie spotykamy u Paula Tillicha czy Paula Ricoeura (Biehl, 1980: s. 37-122).

W chrześcijaństwie chodzi o te centralne symbole i rytę, które przekazywane są w tradycji biblijnej: Trójca Święta, świat stworzony, Krzyż i Zmartwychwstanie, Królestwo Boże, grzech i usprawiedliwienie, chrzest i Eucharystia. Należy tu zaznaczyć, że Peter Biel na określenie Eucharystii używa pojęcia Abendmahl, które stosowane jest powszechnie w Kościele ewangelickim. Chrześcijaństwo obejmuje w punkcie wyjściowym

przekaz biblijny Izraela aż do przekazu biblijnego zawartego w Nowym Testamencie. Dekalog i Kazanie na Górze kształtowały i kształtują chrześcijańskie formy życia. Bez odniesienia się do wymiaru historycznego religijny świat symboli jest zagrożony, może bowiem być rozumiany jako czysta fikcja bądź jako jedynie ludzki twór (Biehl, 1996: s. 202). Patrząc zaś z drugiej strony, symbole ukazują wielkie znaczenie historyczne Osoby Jezusa Chrystusa. Należy w tym kontekście zaznaczyć, że bez odniesienia również do konkretnych sytuacji życiowych rzeczywistości symbolicznej grozi niebezpieczeństwo, może się bowiem zamknąć całkowicie w sferze li tylko wewnętrznej. Jeśli natomiast to odniesienie istnieje, symbole reprezentują fundamentalną pewność doświadczeń, które uprzedzają etycznie odpowiedzialne działanie. Trzeba wyjść z założenia, że w życiu religijnym charakter fundamentalny mają trzy kategorie: symboliczna, historyczna i etyczna (Biehl, 1996: s. 202). Kostytutywnym wymiarem dla lekcji religii są symbole i rytury, jak również podstawowe przekazy biblijne i wskazania etyczne, które kształtują formy życia codziennego i ukierunkowują działanie człowieka.

Z powyższego rozumowania wynika, że religii nie można pojąć w sposób rzeczowy, jeśli nie podejmie się wprawdzie krytycznej dyskusji wokół przytoczonych trzech fundamentalnych kategorii, którym można także z łatwością przyporządkować trzy dydaktyczne struktury w historii pedagogiki religii (Biehl, 1996: s. 202-216). Pierwsza struktura to nauczanie hermeneutyczne i sięgające do tradycji (lata 1945-1948). W tym czasie Kościoły stały się jedyną instytucją, w której szukano orientacji życiowej, ażeby „przetrwąć” zwłaszcza biedę, smutek i spowodowane wojną poczucie winy. Zarówno szkoła, jak i społeczeństwo podążały w jednym kierunku, aby odbudowywać wszystko na chrześcijańskich wartościach.

Druga struktura to orientacja problemowa w nauczaniu religii, w której od około 1966 roku zaczęto stopniowo poszerzać zadania hermeneutyczne i w lekcji religii uwzględniać sytuacje życiowe i problemy społeczne. Droga prowadziła od hermeneutyki egzystencjalnej do politycznej hermeneutyki Ewangelii (Moltmann, 1964). Trzecia struktura to dydaktyka symbolu, w której zadanie hermeneutyczne zostało znowu poszerzone – o codzienne mity i symbole, symbole kulturowe, religijne i biblijno-chrześcijańskie. Dla Biehla istotna jest kontynuacja dydaktyki korelacji lub w pierwszym rzędzie jej spłot ze strukturą problemową. Dialog z antropologicznymi dyscyplinami wiedzy przesunął się od nauk socjologicznych w stronę estetyki, nauk o języku, literatury i kultury, które to tendencje można zaobserwować również w pedagogice ogólnej.

Co się tyczy opcji dydaktycznosymbolicznej Biehla, to trzeba podkreślić, że rozwinął on tzw. „krytyczną koncepcję symbolu” (Biehl, 1996: s. 212n), w której pedagogiczna konieczność wynika, według niego, z ambiwalentnych działań, przekazywanych symboli ukształtowanych w drodze socjalizacji i w otaczającym nas świecie (Biehl, 1980: s. 58). Jej ukierunkowanie polega na tym, aby te ambiwalentne działania krytycznie przemyśleć i momenty prawdy danych symboli wzmocnić w drodze samoczynnego i kreatywnego obcowania z symbolami chrześcijańskimi. Dopiero w tym właśnie procesie przekazywane symbole stają się symbolami uniwersalnymi, ponieważ mogą być one wykorzystane do objaśniania doświadczeń i przezwyciężania trudnych czy nawet

konfliktowych sytuacji życiowych. Z analizy wynika, że Biehl jest zwolennikiem tezy, w której doświadczenie i samo rozumienie symbolu nawzajem się warunkują. Rozwój kryteriów dydaktycznych, które służą budowie krytycznej koncepcji symbolu (Biehl, 1980: s. 48-50), jak również przekazowi symbolicznemu i doświadczeniu (Biehl, 1980: s. 59-62), ukazują podstawową formę naszkicowanej struktury dydaktycznosymbolicznej.

Obok wspierającej funkcji wyrazu, symbol pełni przede wszystkim funkcję dydaktyczną i jest jakby pomostem (Biehl, 1996: s. 215). Aby symbole tę funkcję pomostu, tzn. porozumienia między światem dzieci i młodzieży i światem religii, mogły optymalnie rozwinąć, procesy nauczania powinny uwzględniać następujące wskazania dydaktycznosymboliczne:

- Spontaniczne całościowe podejście umożliwia pełne podziwu postrzeganie codziennych fenomenów i werbalizowanie doświadczeń młodych ludzi z symbolem.
- Przez naświetlenie działania symbolu, codzienne doświadczenia koncentrują się na podstawowych doświadczeniach ludzkich.
- Przez samoczynne obcowanie z symbolem można dojść do głębszych pokładów religijnego wymiaru ludzkich doświadczeń.
- Przez kreatywne obcowanie z symbolem i odpowiednie środki uczący się mogą w antropologicznym i religijnym sensie symbolu odkryć też sens specyficznie teologiczny. Kreatywne konstrukty uczących się są w historyczno-krytycznej interpretacji konfrontowane z biblijno-chrześcijańskim przekazem, aby wspierać z kolei elementarne osądy teologiczne.
- Doświadczenia i kompetencje zdobyte w procesie nauczania są transferowane na płaszczyznę działaniową (Biehl, 1996: s. 216).

Podsumowując refleksje o „krytycznej koncepcji symbolu” P. Biehla, można stwierdzić, że w opcji tej chodzi o społeczno-krytyczny wymiar nauczania religii, jak również o dydaktykę korelacji, która jest możliwa do zrealizowania jedynie jako dydaktyka symbolu. Z powyższych przemyśleń wynika, że zrozumienie religijne nie opiera się wyłącznie na formach werbalnych. Teksty, zwłaszcza te, które są wykorzystywane do celów religijnych lub w których religia staje się tematem, są związane z pewnymi sytuacjami życiowymi i tylko w takich kontekstach umożliwiają zrozumienie. Każde sformułowanie, każda metafora, każda przypowieść ma miejsce w życiu, w którym pojawia się jako forma religii. Przekaz religijny, jeśli nie jest związany z usytuowaną symboliczną komunikacją, napotyka na trudności jego rozumienia. Praktyka chrześcijaństwa stanowi niewątpliwie odpowiedni horyzont języka i zrozumienia. Lekcja religii nie może polegać na li tylko zwykłym przekazie treści w ramach określonego tematu, ale musi się przyczyniać do jego zrozumienia i otwierać komunikację symboliczną.

Ewangeliccy pedagodzy religii wskazują na konieczność projektowania takiego profilu performatywnej lekcji religii, który ukierunkowany jest na działanie. W dydaktyce przedmiotu religii chodzi o:

- formy, poprzez które metodycznie uczniowie wprowadzani są, przysłowiowo mówiąc, w grę;

- formy, w jakich przedmiot lekcji religii nabiera kształtu w klasie;
- formy, w jakich religia prezentuje się samym nauczycielom (Klie, 2003: s. 171-177).

Jak autorzy zaznaczają, w warunkach obserwowanej estetyzacji świata życia te wszystkie trzy zmienne istotne dla każdej formy nauczania religii w szkole jest najłatwiej powiązać ze sobą. Wniosek ten jest oczywisty, gdy dokonuje się przeglądu publikacji z ostatnich lat i jeśli analizowane są one w ramach ujęć performatywnych. Religia ewangelicka jest oczywiście aktualna dydaktycznie, gdy jest postrzegana jako zjawisko sceniczne i ma dostrzegalne zewnętrzne strony. Nabiera właściwego kształtu, gdy jest rozumiana jako gra form oraz odpowiednio kształtowana i traktowana. Takie spojrzenie na performatywną lekcję religii z perspektywy ewangelickiej jest zgodne z definicją nauki o komunikacji (komunikologii) zajmującej się badaniem, opisywaniem lub wyjaśnianiem procesów komunikacyjnych.

Pojęcie „performatywny”, jak zaznaczono, odnosi się do aktu mowy i przede wszystkim, „performans” jest generalnie rodzajem aktu ekspresyjnego. Poniżej przejdziemy do rozważań na temat performatywnej dydaktyki religii z perspektywy katolickiej.

PERFORMATYWNA DYDAKTYKA RELIGII Z PERSPEKTYWY KATOLICKIEJ

Należy zaznaczyć, że w ostatnich latach dyskusja na temat performatywnej dydaktyki religii wzbudzała i nadal wzbudza zainteresowanie zarówno ze strony ewangelickich, jak i katolickich pedagogów religii. W międzyczasie dostępna jest wielość podejść performatywnych, których analiza porównawcza ujawnia bardzo różne cele dydaktyczne. Performatywnej dydaktyce religii z perspektywy katolickiej poświęca się wiele uwagi, co znajduje odzwierciedlenie w licznych publikacjach pedagogicznoreligijnych. Na uwagę zasługują interesujące przemyślenia cytowanych już autorów, jak Rudolf Englert czy Hans Mendl. Koncepcja performatywna lekcji religii ma na celu uczynienie jej namacalną i możliwą do doświadczenia. Chodzi w niej o inspirowanie uczniów do zachowań religijnych, ale nigdy nie ma ona wprost charakteru misyjnego. Termin ten wprowadził Rudolf Englert, który sformułował go jako termin parasolowy dla nowszych osiągnięć w katolickiej pedagogice religii (Englert, 2008: s. 3-16).

Paralelnie do formułowanych podejść performatywnych w nauczaniu religii katolickiej, stanowisko zabierał też episkopat niemiecki w stosownych dokumentach, którym więcej uwagi poświęcimy w odrębnym akapicie. Najpierw jednak zatrzymamy się na analizie pięciu interesujących tez, jakie wysunął Hans Mendl na temat performatywnej dydaktyki religii (Mendl, 2023: s. 14-28).

Pierwsza teza brzmi: trzeba doświadczyć religii, aby zrozumieć ją we wszystkich jej wymiarach. Wyłącznie dyskursywne uczenie się nie wystarczy, aby stać się kompetentnym religijnie. Teza ta może być uzasadniona socjologicznie, teologicznie oraz w kategoriach teorii uczenia się.

Uzasadniając tę tezę socjologicznie (pod względem warunków ramowych podmiotu uczącego się), Mendl zaznacza, że tylko mniejszość dzieci i młodzieży jest dziś nadal socjalizowana religijnie w rodzinach. Utrata tradycji oznacza, że wiele przejawów (rytuały, modlitwy, formy liturgiczne, miejsca aktywności społecznej i diakonijnej) oraz wiedza (święta w roku kościelnym i ich znaczenie) nie są już częścią codziennego życia. Aby móc zrozumieć obszary kulturowo ukształtowanej religii w ich konkretnych praktycznych realizacjach, nie wystarczy spojrzeć na nie z dystansu. Jeśli celem szkoły publicznej jest nie tylko umożliwienie interpretacji świata, ale także radzenie sobie z nim (Benner, 2004: s. 5-19), pojawia się pytanie, w jaki sposób poszerzenie doświadczenia może mieć miejsce na samych lekcjach religii. Odpowiadając na tak postawione pytanie, Rudolf Englert postuluje, że można je poszerzyć poprzez konsekwentne otwieranie własnych doświadczeń religijnych dzisiejszych uczniów w aktywnym przyswajaniu i przekształcaniu danych form ekspresji religijnej, zwłaszcza z tradycji judeochrześcijańskiej (Englert, 2002: s. 32–36.).

Uzasadnienie teologiczne z kolei polega na tym, że religia jest czymś więcej niż wiedzą o wierze ujętą w określone formuły. Charakteryzują ją formy praktyki społecznej i wspólnotowej. Każdy, kto chce zrozumieć związaną z formą naturę religii objawionej i związanej z nią praktykę religijną, jest zależny od „scenicznej i gestycznej, fizycznej i przestrzennej reprezentacji” (Klie, Leonhard, 2003: s. 14). Sam przekaz doktryny nie wystarczy, ponieważ religia ukazuje się „w formie”, a tej formy nie można jedynie oglądać z zewnątrz, ale należy jej również doświadczyć w konkretny sposób, poprzez bezpośrednie doświadczenie przestrzenne, np. zwiedzanie obiektów sakralnych: kościołów chrześcijańskich jako miejsc akcji liturgicznych, poznawania tradycji chrześcijańskiej i wiary społeczności związanej z nią, a także meczetu lub synagogi z ich historią (Rogowski, 2018: s. 237-239).

Uzasadnienie w kategoriach teorii uczenia się polega na zrównoważeniu różnych domen uczenia się, które powinny być ze sobą inteligentnie powiązane. Celem nie może być tylko przyswajanie czystej wiedzy. Zrozumienie i zapamiętywanie mogą być promowane, gdy ukryte i deklaratywne elementy wiedzy są dydaktycznie powiązane. Zabieganie o znaczenie zorientowanych na działanie i związanych z fizycznym wymiarem performatywnych form uczenia się – okazuje się również zgodne ze „zwrotem performatywnym” w kulturoznawstwie, w naukach humanistycznych i pedagogicznych (Wulf, Zirfas, 2007). Na przykład wgląd poznawczy w dziękczynienie za życie i aktywne doświadczenie wspólnej celebracji w święto dziękczynienia (Erntedankfest), może zapewnić głębsze zrozumienie tego święta w roku kościelnym (Mendl, 2022: s. 158-167).

Druga teza dotyczy modeli ukierunkowania na kompetencje, które stanowią szczególne wyzwanie dla przedmiotu lekcji religii. Należy tu zaznaczyć, że dzięki modelom orientacji kompetencyjnej, zadania procesu kształcenia wykraczają poza treści religijne i zdobywanie wiedzy (kompetencje pojęciowe): uczenie się religii jest raczej ściśle powiązane z innymi podstawowymi sposobami ludzkiego rozumienia świata, a także odnosi się do wrażliwości religijnej (kompetencje percepcyjne), rozeznania (kompetencje osądu) i zdolności do komunikacji religijnej (kompetencja dialogu). W sposób szczególny ob-

szary kompetencji religijnych zachowań ekspresyjnych (kompetencje ekspresyjne) i religijnie motywowanego stylu życia (kompetencje partycypacyjne) wpływają na obszar kompetencji performatywnych. Nie ulega wątpliwości, że do obszarów uczestnictwa i ekspresji można podejść odpowiedzialnie tylko wtedy, gdy nauczyciele religii mają refleksyjne zrozumienie projektowania performatywnych procesów nauczania i uczenia się.

Trzecia teza zakłada, że w ewangelickiej i katolickiej pedagogice religii opracowano różne modele performatywne, które różnią się znacznie pod względem hermeneutyki i praktycznej realizacji. W tym samym czasie, co się tyczy treści wspomnianego dokumentu biskupów niemieckich, ale argumentacyjnie niezależnie, a także w przeciwieństwie do modelu inscenizacji inspirowanego po stronie ewangelickiej, swoje podejście performatywne po stronie katolickiej przedstawił właśnie Hans Mendl w różnych publikacjach. Performatywne formy nauczania zasadniczo charakteryzują się zaproszeniem i dobrowolnością (Mendl, 2017: s. 13). Zaproszenie do udziału w praktykach religijnych musi również charakteryzować się możliwością nadania takiemu doświadczeniu podmiotowego znaczenia. Uczniowie mogą sami zdecydować, czy chcą przyjąć rolę uczestnika, czy pozostać na poziomie obserwatora. Należy zważyć, że istnieje też wiele innych odcieni przypisywania znaczeń pomiędzy nimi! To podmiotowe przypisywanie znaczenia w wykonywaniu aktu religijnego jest uzasadnione odwołaniem się do teorii aktu mowy (Mendl, 2017: s. 42-43) i musi być również rozpatrywane w kontekście fundamentalnego konstruktywistycznego rozumienia uczenia się (Sander, 2011). To, co ktoś robi, mówiąc coś, jest tym, co wspomniany już John Austin nazywa aktem illokucyjnym – kontekst i intencja mówiącego są decydujące w tym, jak wyobraża on sobie udany akt mowy. To, co faktycznie osiąga wypowiedź, jest określane jako perlokucyjny akt mowy; rzeczywisty efekt jest poza kontrolą mówcy (Austin, 1972: s. 122-136).

Dla zobrazowania przykład wzięty z życia codziennego: Chcę zażartować, ale moi partnerzy w dialogu odbierają to zupełnie inaczej. Przenosząc z kolei na grunt lekcji religii: wspólne działanie może być indywidualnie wypełnione znaczeniem i interpretowane na bardzo różne sposoby; intencja (illokucyjna) nauczyciela nie musi być identyczna z faktycznym (perlokucyjnym) wpływem na uczniów i ich interpretacją. Przyjmijmy, że różni uczniowie uczestniczą w uczącej się grupie i każdy z nich przypisuje bardzo różne znaczenie swoim działaniom w akcie mowy „modlitwy”: jeden przyjmuje rolę uczestnika, drugi pozostaje w zdystansowanej obserwacji lub w ogóle nie uczestniczy, trzeci myśli już o następnej lekcji. W tym modelu decyzja o tym, czy akt mowy jest „autentyczny”, czy jest zabawnym eksperymentem, czy „prawdziwym” występem, jest pozostawiona autonomicznej decyzji podmiotu uczącego się. Jednak ta możliwość zróżnicowanego zachowania z ofertą performatywną i indywidualnym przypisaniem znaczenia musi być również przygotowana i opracowana w przejrzysty dydaktycznie sposób.

Czwarta teza dotyczy krytycznych zastrzeżeń wobec koncepcji performatywnej, które odnoszą się do cech i ograniczeń systemu szkolnego, do autonomii przekonanych uczniów i do godności praktyk religijnych. Chodzi przede wszystkim o takie zagadnienia, jak: akty spowiedzi, modlitwy, liturgii i akty dotyczące rytuałów błogosławieństwa. Zastrzeżenia te w mniejszym stopniu zaś dotyczą uczenia się zorientowanego na

działanie, doświadczenie i ciało w kontekście uczenia się biblijnego, historycznego lub etycznego. Hans Mendl twierdzi, że szkoła nie jest właściwym miejscem na urzeczywistnianie autentycznych praktyk religijnych (Mendl, 2017: s. 61-62). Krytycy obawiają się rekatechetyzacji lekcji religii, jeśli taka forma będzie praktykowana w szkole. Chodzi tu o autonomię wiary uczniów. W zwykłym przedmiocie nauczania religii, w którym uczestniczą nie tylko uczniowie religijni, każdemu należy zagwarantować wolność wyznania i nikt nie może być zmuszany do wykonywania aktów religijnych wbrew swojej woli. Nie można zakładać, że wszyscy uczniowie podzielają przedstawione powyżej rozumienie modlitwy jako oddania czci Bogu. Jest to argument, który wielokrotnie krytykowano w odniesieniu do mających miejsce takich praktyk w szkołach podstawowych. Jeśli akty religijne, które mają swoje pierwotne miejsce w parafii i rodzinie, są praktykowane w klasie w zabawny i transformujący sposób, może to zagrazić powadze i godności tych religijnych form przedstawienia (Porzelt, 2016: s. 186-201). Krytyka ta odnosi się również do ograniczeń performatywnego podejścia do rytuałów innej religii (np. postaw modlitewnych w islamie).

Według autorów, aby poważnie potraktować przedstawione wyżej zastrzeżenia, a przede wszystkim zapewnić uczniom autonomię przekonań, niezbędne wydają się ramy dydaktyczne, które łączą elementy doświadczenia z elementami zakotwiczenia poznawczego (lokalizacja w ramach tematu programu nauczania i przejrzyste przygotowanie do wymiaru empirycznego), a zwłaszcza refleksji. Uczniowie muszą być informowani o tym, jakie działania są planowane i jak mogą się podczas nich zachowywać. Należy ich również zachęcać do refleksji nad tym, czego doświadczyli, aby mogli tworzyć własne interpretacje i doświadczenia. Na podstawie tych rozważań stworzono formalny model planowania (Mendl, 2016: s. 2019-221). Należy go rozumieć jako idealny i typowy, a nie dogmatyczny. Istnieją scenariusze dydaktyczne, w których nie bez powodu rezygnuje się z dyskursywnego wprowadzenia i nie zawsze musi istnieć natychmiastowa autorefleksyjna ocena. Najważniejsze jest to, że pod auspicjami uczenia się w szkole każda forma doświadczania religii musi być osadzona w ramach dyskursu i refleksji. Horyzontem docelowym performatywnego uczenia się jest zrozumienie działań, kontekstów i wydarzeń religijnych, zapoznanie się z nimi, a nie rekatechetyzacja.

Warto zwrócić też uwagę na obrzędy błogosławieństwa, które w ostatnich latach przeżywają swój renesans i zmaterializowały się również w odpowiedniej literaturze dydaktycznej. Temat ten pojawia się w kontekście biblijnych narracji o błogosławieństwach lub w związku z sakramentami i sakramentaliami. Tu można podać dwa charakterystyczne przykłady, a mianowicie, po procesie refleksji nad znaczeniem i aktem błogosławieństwa, dzieci są zapraszane do ceremonii błogosławieństwa, w której mogą powiedzieć sobie nawzajem coś dobrego lub pobłogosławić się nawzajem.

Należy zaakceptować też sytuację, jeśli zdarzy się, że niektóre dzieci nie wezmą udziału, należy zważyć, że przyczyniają się one również do późniejszej refleksji z pozycji obserwatorów (Mendl, 2022: s. 114-115). Ogólnie rzecz ujmując, uczniowie są bardzo otwarci na ćwiczenia performatywne i wykazują wysoki poziom gotowości do angażowania się w ćwiczenia medytacyjne, duchowe lub religijne.

W powyższym kontekście na uwagę zasługuje publikacja Heleny Słotwińskiej na temat obrzędów błogosławieństw, zwłaszcza błogosławieństw osób, które mogą ubogacić przekaz religijny. Błogosławieństwa zajmują szczególne miejsce wśród sakramentaliów ustanowionych przez Kościół dla formacji duchowej Ludu Bożego. Czynności liturgiczne związane z błogosławieństwami prowadzą wiernych do uwielbienia Boga i przygotowują do przyjęcia głównego skutku sakramentów, jak również uświęcają sytuacje życiowe wiernych (Słotwińska, 2007).

Wątpliwe i kontrowersyjne jest natomiast to, jak szeroko lub wąsko należy rozumieć pojęcie performatywu, które ostatecznie stanowi próbę podsumowania bardzo różnych tendencji w dydaktyce religii. Z szerokiego rozumienia wynikają również zorientowane na działanie formy prowadzonych lekcji, za pomocą których należy uchwycić estetyczny wymiar głębi i znaczenie religii, z wąskiego rozumienia przede wszystkim te, w których praktyka przeżywanej religii, na przykład „fragmenty liturgiczne”, „sakramenty” lub „kazualia” (Husmann, Klie, 2005: s. 5) znajdują bezpośrednie lub przekształcone zaimplementowanie w nauczaniu religii.

Poniżej tabela projektu performatywnego lekcji religii (Mendl, 2016: s. 220).

Układ performatywny	
Osadzenie tematyczne i wprowadzenie	
Kontekst tematyczny, ramy poznawcze	
Opis	
Sposobu doświadczenia, ograniczeń czasowych i przestrzennych	
Oczekiwania uczniów, opcje habitusu	
Zdolność do rozróżniania kodów (postaw, interpretacji)	
Doświadczenie performatywne	
Skoncentrowane tematycznie wymiary doświadczenia	
Formy otwarte > subiektywne przypisanie znaczenia	
Elementy refleksji pośredniej > możliwość zdystansowania się	
Refleksja i kontynuacja	
Subiektywne pozycjonowanie (doświadczenie + refleksja = doświadczenie)	
Wymiana subiektywnych sposobów doświadczenia („co to było?”)	
i subiektywnych konstrukcji doświadczenia („co to znaczy?”)	
Dalsza praca dyskursywna	

Estetycznym wymiarem w pedagogice religii, bardzo szeroko w swoich badaniach zajmuje się Kurt Zisler. Zwraca on uwagę na estetykę w refleksji teologicznej i pedagogiczno-religijnej, a także wskazuje na konkretne impulsy dla samej pedagogiki religii. Nawiązuje do fascynacji sztuką i otwierania się na nią za pomocą zmysłów, do doświadczenia estetycznego, które ma na celu działanie kreatywne, ćwiczenie się w krytycznym i wolnym odbiorze, rozpoznanie estetyki jako *locus theologicus*. Chodzi oczywiście zarówno o treść, jak i formę. Zisler zwraca uwagę przede wszystkim na takie istotne aspekty, jak: wrażliwość na Objawienie Boże, kreatywność, wrażliwość i zaangażowanie na rzecz słabszych i uciśnionych w świecie, trudności w wierze (Zisler, 1996: s. 43-60). Podczas lekcji religii, obcowanie ze sztuką może wzmocnić zaufanie do własnych możliwości interpretacyjnych. Przykładowo, obrazy nie od dziś stanowią bardzo ważną część podręczników do nauki religii, przede wszystkim ze względu na ich walor estetyczny. Najpierw jednak, to nauczyciele religii powinni nauczyć się pracy z obrazem i traktowania go jako elementu, który może stać się dla uczniów inspiracją i zainicjować proces uczenia się (Burrichter, Gärtner, 2014).

W związku z powyższym prace opublikowane pod etykietą performatywności obejmują również przykłady dydaktyczne z zakresu fizycznej pracy z tekstami biblijnymi lub zmysłowego doświadczenia przestrzeni kościelnych, jak to już zostało nadmienione wyżej. Skupiamy się tutaj na elementach kultury uczenia się w wymiarze cielesności, a także na procesach uczenia się skoncentrowanych na osobie i różnych sposobach nauczania religii, które odpowiadają cielesnej symbolice (Leonhard, 2006: s. 208-237).

Kształtowanie relacji jako model aranżacji performatywnej wydaje się również odpowiednie dla interpersonalnych procesów uczenia się, zwłaszcza tych, które mają miejsce w kontekście międzyreligijnym. Jednak celem nie powinno być tutaj podążanie za rytuałami innych religii, ale raczej poznawanie doświadczeń osób, które należą do innej religii. Performatywne doświadczenie innych religii ma również miejsce, jeśli jest odpowiednio zainscenizowane dydaktycznie, w uważnym słuchaniu świadectw świadków wiary lub w uczestniczącej obserwacji elementów rytualno-liturgicznych. Takie podejście wymaga naturalnie odpowiednich podstawowych postaw w dialogu międzyreligijnym (Kalbheim, 2021: s. 266-275).

Piąta teza dotycząca performatywnej dydaktyki religii sprowadza się do tego, że w dyskursie na temat możliwości i ograniczeń performatywnych form uczenia się dostrzegane jest rozchodzenie się praktyki i teorii. Podczas gdy ograniczenia systemowe i przedmiotowe są wyraźniej identyfikowane w uniwersyteckiej pedagogice religii, w szkołach wielu nauczycieli religii nie rozumie podnoszonych zastrzeżeń i podkreśla potrzebę wspierania uczniów w ich umiejętnościach ekspresyjnych i partycypacyjnych. Nawet jeśli istniejąca praktyka nie może być normatywna w sensie naturalistycznego błędu, pojawia się jednak pytanie, czy podniesione obawy nie powinny być wyraźniej zróżnicowane na tle badań prakseologicznych. Jak wspomniano, zakres i ograniczenia podejść performatywnych są już badane w kontekście międzyreligijnych procesów uczenia się. Pytanie to można pociągnąć dalej, a mianowicie, w jaki sposób podejście performatywne może odnieść sukces w radykalnie zmienionych warunkach społeczno-kulturowych

(socjologicznych)? Jakie są możliwości w ramach jasnych badań i opartych na dialogu koncepcji lekcji religii? W jaki sposób performatywne uczenie się może mieć miejsce, gdy coraz więcej osób niereligijnych bierze udział w szkolnej lekcji religii?

Aby dokonać ostatecznie krytycznej analizy przeprowadzonych rozważań performatywnej dydaktyki religii z perspektywy ewangelickiej i katolickiej, należy jeszcze w kolejnym akapicie odnieść się do rzeczonego dokumentu episkopatu niemieckiego „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen” (2005). Treści zawarte w słowie biskupów niemieckich są wytycznymi dla performatywnej koncepcji lekcji religii.

„DER RELIGIONSUNTERRICHT VOR NEUEN HERAUSFORDERUNGEN” („LEKCJA RELIGII PRZED NOWYMI WYZWANIAMI”)

WYTYCZNE BISKUPÓW NIEMIECKICH I ICH ZNACZENIE DLA PERFORMATYWNEJ LEKCJI RELIGII

Jak podkreślono, w ewangelickiej i katolickiej pedagogice religii opracowano różne modele performatywnego nauczania religii, które różnią się znacznie pod względem hermeneutyki i praktycznej realizacji. Na pierwsze modele podejścia performatywnego ewangelickich pedagogów religii zareagował episkopat niemiecki w dokumencie „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen”. Był to pierwszy katolicki wariant dotyczący performatywności szkolnej lekcji religii, którego wyjaśnienia pod względem argumentacji sięgają wstępnie do ewangelickiej myśli, ale w niektórych aspektach wykraczają poza nią i wykorzystują własne spojrzenie i własną hermeneutykę. Punktem wyjścia jest przedstawiona na początku dokumentu sytuacja postępującej sekularyzacji, która prowadzi wyraźnie do zrywania z tradycją chrześcijańską. Oprócz przekazywania wiedzy o wierze, lekcja religii musi zatem również „zaznajamiać uczniów z formami żywej wiary i umożliwiać im posiadanie własnych doświadczeń z wiarą i Kościołem. Bez przynajmniej podstawowego zapoznania się z formami wiary w praktyce, wprowadzenie do form wiedzy o wierze w klasie nie będzie miało trwałego efektu. Dotyczy to przede wszystkim nauczania na poziomie podstawowym” (Die deutschen Bischöfe, 2005: s. 24).

Dydaktyka religii postrzega siebie jako subdyscyplinę pedagogiki religii, która opisuje, odzwierciedla i organizuje edukację religijną i wychowanie zarówno w kontekście szkolnym, jak i w obszarze wspólnot parafialnych (Gemeindepädagogik). Dydaktyka religii jako dyscyplina naukowa bada procesy uczenia się religii i nauczania w różnych miejscach: w rodzinach, wspólnotach parafialnych, edukacji dorosłych i szkołach.

Państwo, które jest neutralne pod względem religii i ideologii, nie może udzielić odpowiedzi na ostateczne pytania ludzkości. Dlatego współpracuje z Kościołami i wspólnotami religijnymi, które są odpowiedzialne za cele i treści edukacji religijnej (por. art. 7 ust. 3 GG). Państwo gwarantuje ramy prawne i organizacyjne. Gwarantowana konstytucyjnie lekcja religii w szkole jest sprofilowaną wyznaniowo i ma na celu umożliwienie odpowiedzialnego myślenia i zachowania w odniesieniu do religii i wiary, ma pomóc w kształtowaniu tożsamości zdolnej do dialogu, prowadzić konkretnie do

doświadczenia religii i uczyć umiejętności komunikowania się poza własną kulturą regionalną oraz prowadzić do kultury „uznawania innych”. Katolicka lekcja religii, która ma na celu umożliwienie uczniom podejmowania wolnych decyzji i rozwijania własnego punktu widzenia, promuje również cnotę tolerancji. Tylko ci, którzy mają własny punkt widzenia, mogą być tolerancyjni.

Lekcja religii jest miejscem dialogu i powinna być zaprojektowana w taki sposób, aby mogła przeciwdziałać stale obecnemu zagrożeniu społeczną i intelektualną izolacją Kościoła. Może być rozumiana jako aktywna korespondencja ze wspólnotą kulturową w celu kompetentnego uczestnictwa (z własnym punktem widzenia, własnymi pytaniami itp.) w życiu publicznym. Jest najlepiej realizowana w korespondencji z konkretną, denominacyjnie scharakteryzowaną wspólnotą wyznaniową. Jednak wyznaniowość nie może być mylona z samozachowawczością, rozgraniczeniem i samoizolacją. Katolickie rozumienie konfesyjności obejmuje raczej fundamentalną otwartość na inne wyznania chrześcijańskie i niezbędną gotowość do zaangażowania się w dialog. Zasada konfesyjności w żaden sposób nie wyklucza form współpracy konfesyjnej w lekcji religii. Przykłady ekumenicznego i wieloreligijnego doświadczenia wspólnotowego można znaleźć w duszpasterstwie szkolnym i w dialogu międzyreligijnym. W poszukiwaniu dróg do dialogu z różnorodnością kultur i religii, również w ramach nauczania religii, warto wskazać na niezwykle edukacyjny wymiar projektu „szkoła w podróży”, który wychowuje do postaw etycznych, jak również do dialogu i tolerancji. Projekt ten powinien być postrzegany jako szczególnego rodzaju szansa w kształtowaniu kultury szkoły jako kultury życia, przede wszystkim z perspektywy pedagogiki szkolnej, jak i właśnie pod kątem pastoralnym (Spiegel, 2013: s. 29-33).

Projekt „szkoła w podróży” jest jednym z istotnych obszarów edukacyjnych rozumianych kompleksowo. Obecnie niezwykłą popularnością cieszą się masowe eventy, mające religijny charakter. Należą do nich festiwale i spotkania, jak: Światowe Dni Młodzieży, czy spotkania młodzieży w Taizé o charakterze ekumenicznym lub pielgrzymkowym do miejsc kultu religijnego (Zduniak, 2015: s. 201-207). Ogromna jest tu rola edukacyjno-religijna sakroturyzmu, który łączy się ściśle z kulturotwórczą działalnością człowieka, wykracza poza wysiłki o materialną egzystencję i wyraża się w jego dążeniach duchowych, dostrzegalnych w dziełach ludzkich. Sakroturyzm postrzegany jest coraz bardziej jako czynnik integracji międzukulturnej, zwłaszcza w kontekście globalizacji, transkulturowości, sekularyzacji i indywidualizacji. Cyprian Rogowski definiuje sakroturyzm w sposób następujący: „Sakroturyzm jako jedna z form desekularyzacji w globalnym świecie, to taki rodzaj indywidualnego lub grupowego turystyki do miejsc kultu religijnego, podczas którego dochodzi do odkrywania i przeżywania sfery sacrum w dialogu transkulturowym i transreligijnym” (Rogowski, 2018: s. 301-305; 2021: s. 391-414). Podając tę definicję, sferę sacrum Rogowski definiuje jako przestrzeń pedagogiki religii, jako przestrzeń fenomenu spotkania, historii, sztuki i muzyki, które to kategorie pojęciowe wpisują się w szeroko pojmowaną przestrzeń duchowości człowieka, niezależnie od różnorodności kultur i religii, w tym też duchowości ekologicznej o charakterze integralnym.

Na kanwie powyższych refleksji, odnosząc je do sakroturyzmu postrzeganego jako przestrzeń ekologii integralnej, idąc tokiem rozumowania Papieża Franciszka, myśli zawartej w Jego encyklice ekologicznej, jeszcze raz warto podkreślić, iż tylko kompleksowe spojrzenie na główne problemy związane z ochroną środowiska, może być skuteczne w przeciwdziałaniu wszelkim zagrożeniom prowadzącym do degradacji dziedzictwa przyrodniczego. Człowiek jako istota rozumna i świadoma swoich działań ponosi pełną odpowiedzialność za stan środowiska i przyrody: nie będzie przyrody, nie będzie człowieka (Papież Franciszek, 2015).

Stanisław Zięba z kolei zaznacza, że „istnieje ścisły związek między religią i ekologią, choć każda z tych dziedzin życia ludzkiego należy do innej sfery aktywności ludzkiej i zawiera sobie tylko właściwy ładunek emocjonalny i intelektualny. Rozwój teologii ziemskiej przyczynił się do ukazania kosmosu i życia w nim jako dzieła Boga, tym samym zabiegi ekologiczne przeciw degradacji życia zyskały dodatkowy argument. Przyjmujemy tezę, że religia i ekologia (ściślej: implikacje wynikające z ekologii przyrodniczej) budują kontekst kulturowy życia ludzkiego. Religia pełni rolę kulturową i społeczną. Oprócz wymiaru transcendentnego jest elementem kulturowym, odgrywa znaczną rolę w odniesieniu do społecznej i historycznej egzystencji ludzkiej. Wymiar egzystencjalny zawiera element środowiskowy. Dostrzegamy w nim zbieżność między ekologią a religią. Egzystencja ludzka może się realizować tylko w konkretnych warunkach fizycznych, biologicznych, psychicznych i społecznych”. Dalej ten sam autor konstatuje, że „rolą religii w aktualnym stanie zagrożenia jest przywrócenie sakralności świata. Sacrum przyrody wypływa z uznania jej za dzieło Stwórcy. Chrześcijaństwo rozwija całościową wizję przyrody. Przyroda jest dobrem wspólnym, dobrem całej ludzkości. Z tekstów Pisma Świętego wynika, że dzieło, które Bóg powołał do istnienia, było dobre, miało sens. Akt stworzenia uzewnętrznia się w formie porządku odzwierciedlającego myśl Boga. Z relacji między Bogiem a człowiekiem i przyrodą wynika, że rzeczywistość ma dwa wymiary – sacrum i profanum. Sakralizacja świata jest obiektywna. Szczególnie życie w swym misterium rozwoju i różnorodności świadczy o relacji świata do Boga” (Zięba, 2007: s. 143-147).

Badania empiryczne pokazują, że lekcja religii jest wysoko ceniona przez uczniów, rodziców i nauczycieli. Jest ważną częścią edukacji szkolnej. Na obszarach diaspory dość liczna grupa uczniów bezwyznaniowych bierze udział w katolickich zajęciach lekcji religii. W diecezjach co roku na początku roku szkolnego składana jest duża liczba wniosków o przyjęcie dzieci bezwyznaniowych na lekcje religii. Biskupi wskazują na zmniejszoną sytuację religijną dzieci i młodzieży: prawie żadne doświadczenie żywej wiary, budynki kościelne i niedzielna liturgia są nieznane, działalność charytatywna i misyjna Kościoła jest w większości nieznana, brak wychowania religijnego w rodzinie, niepewność wiary i religijna bezmyślność wielu rodziców przyczyniają się do obojętności wiary.

Nierozwiązane doświadczenia ze złymi formami wychowania religijnego, w których wiara i Kościół były nadużywane do celów dyscyplinarnych, mogą uniemożliwić rodzinom wychowanie własnych dzieci w sposób chrześcijański. Brak religijnego wychowania nie powinien być po prostu rozumiany jako brak zainteresowania religią ze strony rodzi-

ców. Wiele osób ma raczej tendencję do pozostawiania wychowania religijnego swoich dzieci „profesjonalistom” w społeczności i w szkole. Pomimo przystąpienia do Pierwszej Komunii Świętej, dla większości dzieci i młodzieży najważniejszym miejscem spotkania z wiarą chrześcijańską jest szkoła. Tutaj mogą przez lata zapoznawać się z podstawowymi pytaniami życia; odpowiedziami wiary chrześcijańskiej i innych religii przez lata.

Środowisko życia dzieci i młodzieży charakteryzuje fakt pluralizmu religijnego, który polega nie tylko na kontakcie z różnymi religiami i wyznaniem żyjącymi razem, ale także cechuje go religijność „patchworkowa” (sfragmentaryzowana, niekoherentna, zdecentralizowana) lub „bricolage” (hybrydowa, synkretyczna). Można ją rozumieć jako indywidualne połączenie różnych, nawet sprzecznych religijnych i świeckich idei i praktyk. Religia jest rozumiana i przeżywana jako subiektywna sprawa bez odniesienia do wspólnoty i jej tradycji. W warunkach rosnącego pluralizmu i indywidualizmu religijnego w społeczeństwie oferta duchowa i społeczna Kościoła musi być coraz bardziej zróżnicowana. Nie rezygnując zbyt pochopnie i pośpiesznie z oferty dla mas, należy rozwijać zindywidualizowane formy, uwzględniające specyficzne potrzeby i problemy religijne różnych grup i środowisk społecznych.

ZADANIA I CELE KATOLICKIEJ LEKCJI RELIGII

Biskupi wskazują na przekazywanie uporządkowanej i odnoszącej się do życia podstawowej wiedzy na temat wiary Kościoła oraz zapoznanie z formami wiary przeżywanej, jak również na promowanie dialogu i rozeznania religijnego. Cele lekcji religii obejmują wiedzę, umiejętności i postawy. Chodzi o promowanie postaw, które nie są wyłącznie chrześcijańskie, ale mają duże znaczenie dla wiary chrześcijańskiej. W dokumencie wymienione są następujące kwestie: relewancja pytań ostatecznych, radość życia, wdzięczność za własne życie i całe stworzenie, wrażliwość na cierpienie innych, nadzieja na pojednanie w obliczu śmierci, docenianie wiary Kościoła katolickiego. Nie chodzi tylko o „wiedzę” na temat samej religii i wiary, ale zawsze także o umożliwienie samej religii i wiary. Wzmocnienie podstawowej wiedzy w ramach lekcji religii opiera się również na uzasadnieniu pedagogicznoreligijnym, kształceniu pewności własnych przekonań, przekazywaniu podstawowej wiedzy na temat Boga i prawdy oraz wychowaniu do tolerancji. Dogłębna podstawowa wiedza na temat wiary w ustrukturyzowanej formie umożliwia połączenie jej z innymi przedmiotami i oferuje młodym ludziom możliwość argumentowania własnych przekonań w kontekście społecznym. Oznacza to jednak również, że zajmowanie się wiarą może przyczynić się do jej głębszego zrozumienia.

Wychowanie religijne ma sens tylko w powiązaniu z własnym życiem, w przeciwnym razie przeradza się w indoktrynację! Biskupi przywołują tu znaną zasadę korelacji polegającą na łączeniu treści Objawienia Bożego z ludzkim doświadczeniem. Już w końcu lat 70. ubiegłego stulecia różne koncepcje pedagogicznoreligijne zostały wchłonięte przez korelatywną dydaktykę symboliczną. Jej podstawą jest potrzeba znalezienia równowagi między własnym, aktualnym doświadczeniem z jednej strony a biblij-

nie przekazany doświadczeniem z drugiej strony (dydaktyka korelacyjna). Oparte na doświadczeniu założenie, że Bóg objawia się w konkretnym doświadczeniu sprowadza się do stwierdzenia, że można mówić o Nim tylko symbolicznie, tzn. wychodząc od fenomenów doświadczenia (dydaktyka symboliczna). Im bardziej kompleksowa w tym sensie jest dydaktyka korelacyjna, tym mocniej przemawiająca może być związana z nią dydaktyka symboliczna. Chcąc jednym terminem określić owo przenikanie się obydwu dydaktyk, mówimy o korelacyjnej dydaktyce symbolicznej (Spiegel, 2004: s. 253-254; 2005: s. 165-189).

Biskupi wskazują też na cel lekcji religii polegający na przyswojeniu treści w kontekście biografii i świata życia. Należy jednak zachować ostrożność przy przedwczesnym określaniu znaczenia treści wiary dla życia. Takie próby mogą zakończyć się funkcjonalnym zawężeniem wiary do strategii radzenia sobie z życiem. Treść wiary zawiera prawdę jako całość i wykracza poza aktualny horyzont pytań i doświadczeń uczniów. Lekcja religii, która chce umożliwić uczniom rozumiejące podejście do wiary, nie może zadowalać się przekazywaniem wiedzy o wierze, to znaczy, że lekcja religii nie może być tylko lekcją katechizmu! Powinna ona wzmocnić odniesienie do praktyki wiary i uczynić ją drogowskazem. Chodzi o charakter profetyczny Tradycji Kościoła. Poprzez odniesienie do praktyki wiary Kościoła można wyjaśnić współczesne znaczenie tradycji wiary dla jednostki i społeczeństwa.

Odkrywanie i rozwijanie praktyki wiary może odbywać się poprzez zapoznanie się z językiem i formami wyrażania wiary (Biblia, modlitwa, celebracje liturgiczne, gesty liturgiczne, znaki i symbole itp.). Aby dalej zgłębiać praktykę wiary w Kościele, można zbadać sposoby obserwowania żywej wiary (wydarzenia i projekty parafialne, dekanalne i diecezjalne). Zaangażowanie społeczne i praktyki zawodowe w organizacjach charytatywnych mogą motywować uczniów do pracy po ukończeniu szkoły. Przykładowo projekt „Compassion“ („Współczucie”), który został opracowany w szkołach katolickich jest z powodzeniem nadal realizowany od kilku lat.

Lekcja religii promuje zdolność uczniów do angażowania się w dialog religijny i osąd. Chodzi tu o argumentacyjne wyjaśnienie i racjonalną odpowiedzialność za decyzję wiary, o refleksję nad „powodem naszej nadziei” będącej częścią praktyki wiary. Wiara, której brakuje rozumu, może przestać być uniwersalną ofertą. Dlatego, roszcząc sobie prawo do racjonalności, wiara Kościoła dystansuje się zarówno od fundamentalizmu, jak i od relatywistycznego, arbitralnego pluralizmu. Nauczanie religii nie może stać się miejscem niewiążącej wymiany opinii, które nie są kwestionowane co do ich prawdziwości, a jedynie co do ich autentyczności.

Lekcja religii jest miejscem zabiegania o poznanie prawdy. Kieruje się pewnym rozumieniem prawdy. Prawda nie jest własnością, której ktoś się pozbawia, ale roszczeniem. To roszczenie do prawdy – a nie jej relatywizacja czy rezygnacja z pytania o prawdę – jest podstawą otwartości w dialogu religijno-światopoglądowym. Nie można bowiem wykluczyć, że w dialogu tym można zdobyć spostrzeżenia i wiedzę, które oczyszczają, poszerzają i pogłębiają własne rozumienie wiary chrześcijańskiej. Orędzie powierzone Kościołowi bierze początek z samego Boga. Wiedzy, którą pragnie przekazać człowieko-

wi, Kościół nie uzyskał w drodze samodzielnych przemyśleń, choćby najwznioślejszych, ale dzięki przyjęciu z wiarą Słowa Bożego.

W okresie szybkich i złożonych przemian, zwłaszcza młode pokolenie może czuć się pozbawione autentycznych punktów odniesienia. Dlatego też potrzeba odpowiedniego fundamentu, na którym można zbudować życie osobiste i społeczne. W refleksji pedagogicznoreligijnej warto zatem odwoływać się do filozofii, która ze względu na swą wielką odpowiedzialność za kształtowanie myśli i kultury winna nieustannie wzywać do szukania prawdy. Biskupi podkreślają też, że jednym z ważnych, ale i trudnych zadań szkoły jest integracja uczniów z różnych środowisk społecznych, etnicznych i kulturowych. Lekcja religii prowadzi i promuje dialog i zrozumienie wykraczające poza granice własnej przynależności wyznaniowej. W ten sposób przyczynia się do realizacji zadania szkoły polegającego na uczeniu się i ćwiczeniu, jak radzić sobie z różnicami w taki sposób, aby własny punkt widzenia i szacunek dla innych były możliwe w tym samym czasie.

PODSUMOWANIE

Podsumowując treści zawarte w dokumencie biskupów niemieckich „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen”, rozumiane jako wytyczne dla performatywnego nauczania religii, należy podkreślić, że reforma szkolnictwa i zmieniająca się sytuacja religijna dzieci i młodzieży to wyzwania, na które lekcja religii w szkołach musi znaleźć nowe odpowiedzi. Wskazania episkopatu niemieckiego dostarczają impulsów do dalszego rozwoju lekcji religii i apelują o większą współpracę między szkołami a Kościołem w przekazywaniu wiary. Treści dokumentu są właściwie kontynuacją uchwały synodalnej w Würzburgu z 1974 roku „Der Religionsunterricht in der Schule” („Lekcja religii w szkole”) i proklamacji biskupów „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts” („Edukacyjna moc lekcji religii) z 1996 roku.

W obliczu opisanych wyżej wyzwań, niniejszy dokument ma na celu ponowne rozważenie zadań i celów katolickiej lekcji religii. Chodzi tu jednak w mniejszym stopniu o edukacyjną teorię samego przedmiotu, którą podsumowano w 1996 roku, bowiem pozostaje ona aktualna nawet w zmienionych warunkach. Biskupi zaznaczają, że dziś konieczne jest raczej bardziej konkretne opisanie zadań i celów katolickiej lekcji religii, a tym samym określenie jej profilu w programie szkolnym.

Episkopat zwraca się przede wszystkim do nauczycieli religii, ponieważ są oni ważnymi partnerami dialogu dla swoich uczniów w kwestiach wiary i życia na lekcjach religii, a często także poza nimi. W ten sposób pełnią oni rolę służebną dla szkoły i Kościoła. Dokument ma na celu wsparcie pracy nauczycieli i inspirację do dalszego rozwoju lekcji religii. Dlatego biskupi zwracają się w tym dokumencie do tych, którzy są zaangażowani w kształcenie nauczycieli religii, w szczególności do profesorów i wykładowców pedagogiki religii. Jakość lekcji religii zależy w decydującym stopniu od zdolności i umiejętności nauczycieli, którzy mają odpowiedzieć na nowe wyzwania w sposób te-

ologicznie i pedagogicznie kompetentny. Swoimi wskazaniem chcą oni również dać impuls w dziedzinie badań nad nauczaniem i kształceniem nauczycieli religii.

Jeśli chodzi o teologiczną i dydaktyczną kompetencję nauczyciela religii, jak słusznie podkreśla Dieter Wagner, to pewne braki w tej materii są możliwe do uzupełnienia, a trudności z tym związane do pokonania. Umiejętność dydaktyczną może on po pewnym czasie nabyć, natomiast braki co do kompetencji teologicznej może uzupełnić, czy to przez lekturę, dodatkowe studium, czy też doksztalcanie proponowane nauczycielom religii. Także trudności rodzinne, mogą płaszczyznę zawodową nauczyciela religii hamować, co jednak ma na ogół charakter przejściowy. Dochodzi też i do takich sytuacji, że trudności religijnego przekazu spowodowane osobistymi uwarunkowaniami nauczyciela religii, mogą przyjąć postać długotrwałego ciężaru. Wskazują one wtedy, patrząc z perspektywy teologicznej i pedagogiki religii, na niedyspozycyjność nauczyciela religii zarówno w obszarze religijnego przekazu, jak i ludzkiego życia w ogóle (Wagner, 2001: s. 47-91).

W zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych nauczyciel religii konfrontowany jest niejednokrotnie z różnymi trudnościami, które swoje podłoże mają dość często w transformacji współczesnej rodziny. Procesy transformacyjne w rodzinie mają powiązanie z modernizacją współczesnych społeczeństw w ogóle. Stąd też wszelkie doświadczenia negatywne, jakie przeżywa osobiście, chociażby z racji dysfunkcji rodziny, przekładają się na relacje nauczyciel-uczeń. Podstawowym wyzwaniem jest troska o kulturę życia, który to obszar należy niewątpliwie do działalności duszpasterskiej Kościoła (Marianiński, 2007: s. 680-685).

Trzeba też zważyć, że trudności związane z religijnym przekazem w ramach lekcji religii dotyczą zarówno teorii, jak i praktyki. Można powiedzieć, że przenikają się one nawzajem. Lekcja religii jako przedmiot szkolny i teologia mają wspólny horyzont, a mianowicie, Kościół ma adekwatny wpływ na wiarę, która jest refleksjonowana zarówno w teologii, jak i w szkolnym przekazie wiary. Również szkoła jako środowisko edukacyjne nie może uniknąć kompetentnego radzenia sobie ze zjawiskiem religii, ponieważ przekonania ideologiczne i religijne są zawsze w niej obecne. Pluralizm religijny istniejący w społeczeństwie niesie ze sobą nieunikniony wymóg edukacyjny, z którym szkoła musi się zmierzyć. Co więcej, będąc podmiotem edukacyjnym ma obowiązek zrozumieć swój wkład w konstruktywne podejście do lekcji religii jako różnorodnego i ambiwalentnego zjawiska (Lehner-Hartmann, Peter, Stockinger, 2022). Podjęcie refleksji nad złożonymi niejednokrotnie problemami w celu ich adekwatnego rozwiązywania powinno zapewnić właściwą orientację i otwierać perspektywy działania.

Wobec powyższego trzeba wyraźnie zaznaczyć, że procesy edukacyjne odbywają się – mówiąc metaforycznie – od wewnątrz na zewnątrz i są one w równym stopniu zależne od interakcji społecznych, jak i przez nie przeniknięte. Tylko gotowość i zmiana percepcji pozwalają (wcześniej) teoretycznym przemyśleniom urzeczywistnić się, to znaczy nadać im wymiar praktyczny. Angażowanie się w refleksje, które dekoncentrują zakorzenione poglądy na siebie i świat, oznacza zwracanie uwagi na elementy zaufania, zdumienia, uwagi i kontemplacji w celu otwarcia percepcji. Tylko takie spojrzenie po-

zwala realizować transformacyjne procesy edukacyjne w spiralnym ruchu od wewnątrz na zewnątrz, zamiast jedynie je odzwierciedlać (Stroß, 2021; 2007: s. 348-353). Takim podejściem można niewątpliwie edukację szeroko pojętą, również religijną maksymalnie zoptymalizować zarówno pod kątem socjalizacji, jak i uczenia się.

KONKLUZJE

Dokonując gruntownej analizy w ramach performatywnej dydaktyki religii z perspektywy niemieckiej, należy przede wszystkim podkreślić, że w przeciwieństwie do koncepcji ewangelickich, biskupi Kościoła katolickiego zakładają, iż uczniowie są uczestnikami katolickiej lekcji religii, której legitymizacja opiera się na ich sakramencie chrztu świętego. Dla zrozumienia własnej religii konieczne jest także odniesienie pod względem religijnym i kościelnym ukształtowanych doświadczeń do form ekspresji religii kościelnie zinstytucjonalizowanej. Sformułowanie, że lekcja religii musi zaznajamiać uczniów z formami przeżywanego wiary, wywołało wiele podejrzeń i krytyki, o czym świadczą badania odzwierciedlone w analizowanych publikacjach pedagogiczno-religijnych. Jeśli we wstępnym przeglądzie różnych ujęć performatywnych dokonano rozróżnienia między podejściem ewangelickim, o którym mówi się, że jest bardziej transformacyjne, to pojęcie „transformacja” jest wszechobecne między innymi w kontekście zmian społecznych (Rogowski, Spiegel, Stroß, Lehner-Hartmann, Mariański, 2015-2018). Analizując, bardzo różnorodne i heterogeniczne przykłady „transformacji”, wyłaniają się określone paradygmaty, takie jak: transformacja formy, transformacja społeczeństwa (zmiana społeczna), samodoskonalenie/doskonalenie życia, zmiany w tekstach i ich przekazywaniu. W kontekście lekcji religii zaś chodzi o jej systematyczne cele.

Trzeba zaznaczyć, że koncepcja „struktur dydaktycznych” opracowana przez Petera Biehla i Martina Rothgangel opiera się na fakcie wyodrębnienia istotnych elementów w procesie dydaktycznym lekcji religii, które nie są już możliwe do utrzymania. Rothgangel uważa trzy kategorie za kluczowe, przynajmniej dla chrześcijaństwa, judaizmu i islamu, z których każda jest adekwatnie urzeczywistniana w odrębnej strukturze dydaktycznej. W odniesieniu do tradycji podstawowej (Biblia, Koran), struktura hermeneutyczna okazuje się być rytuałami i symbolami, strukturą symboliczno-dydaktyczną i dyrektywami moralnymi odnoszącymi się do Kazania na Górze i Dekalogu, które są strukturą zorientowaną na poruszany problem (Rothgangel, 2012: s. 73-91). To z kolei oznacza transformacje od dydaktyki do „społeczeństwa” (szkoły). Wniosek płynie więc taki, że w tym przypadku – transformacje między (transformującymi) zmiennymi kategoriami „religia” i „społeczeństwo” można rozróżnić w procesie dydaktycznym. Dwie wiodące dyscypliny dla tematu transformacji w kontekście religii i społeczeństwa to nauki społeczne (socjologia, nauki polityczne, religioznawstwo) i teologia.

We wszystkich koncepcjach pedagogiki religii zaznaczają się – mniej lub bardziej wyraźnie – powiązania z naukami społecznymi, szczególnie zaś z socjologią religii. Być może lepiej – a w każdym razie bezpiecznie – byłoby mówić o powiązaniach pedagogiki

religii z socjologią lub o pedagogice religii w kontekście społecznym, niż o socjologicznych podstawach pedagogiki religii (Marianiński, 2021: s. 27-65). Obydwie dyscypliny naukowe mają swoją własną problematykę, posługują się własnymi pojęciami, teoriami i metodami badań. Socjologia zajmuje się opisem i wyjaśnianiem rzeczywistości społeczno-religijnej, nie mówi, jak być powinno, lecz jak jest, oraz wyjaśnia tę rzeczywistość poprzez hipotezy i teorie (Marianiński, 2021: s. 27-65). Pedagogika religii z kolei jest nauką nie tylko opisową, ale i wartościującą (normatywną). Zajmuje się nauczaniem i wychowaniem religijnym dzieci i młodzieży, przekazem treści religijnych, a także uwarunkowaniami ewangelizacji w warunkach społeczno-kulturowych. Zajmuje się człowiekiem i jego związkiem z rzeczywistością transcendentną, bada religię i religijność jako proces dochodzenia do wiary, katechetykę zaś interesuje problem personalnej decyzji wiary. Wskazuje się na konieczność obu form edukacji religijnej. Szkolnej nauce religii przypisuje się zadanie przekazywania religijnych informacji, katecheza parafialna ma charakter ściśle formacyjny (Rogowski, 2004: s. 232-233).

Podjęcie katolickie performatywnej dydaktyki religii określane według Rudolfa Englerta jako kompensacyjne (Mendl, 2016: s. 20-24), odnosi się częściowo do argumentacji zawartej w dokumencie biskupów niemieckich „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen”. Podczas gdy wersja ewangelicka, jak zaznaczono, ma na celu nadanie tradycjom religijnym kształtu i można ją nazwać strategią transformacji, tak katolickie podejście charakteryzuje strategia kompensacji. W rezultacie podejście to, przynajmniej w wersji katolickiej, jest często konfrontowane z twierdzeniem, że powraca do starego modelu katechetycznej lekcji religii. Tu należy skonkludować, że podejście performatywne nie może zrekompensować tego, co nie jest już osiągalne gdzie indziej, nie ma na celu praktykowania religii, ale służy wyłącznie jej zrozumieniu. Taki zróżnicowany model performatywny wydaje się również pilnie potrzebny w kontekście orientacji na kompetencje (→ lekcja religii zorientowana na kompetencje), ponieważ wszystkie dostępne katalogi kompetencji dla ewangelickiej i katolickiej lekcji religii wdrażają obszary refleksyjnych kompetencji ekspresyjnych lub partycypacyjnych, które wymagają szczególnie przemyślanego i pełnego szacunku projektu. Model performatywny wymaga zatem również określonych kompetencji nauczycieli (Mendl, 2017: s. 82-85).

Według wskazań episkopatu niemieckiego w publikowanych dokumentach wymaga się od nauczycieli religii tolerancji dla różnic. Nauczyciele powinni postrzegać siebie jako orędowników szacunku i intymności, zwłaszcza w przypadku elementów empirycznych, które są → duchowo zaprojektowane i indywidualnie wymagające, oraz działać uważnie zarówno w planowaniu, jak i refleksji (Mendl, 2017: s. 167-168; 176). Warto też przywołać Mirjam Schambeck, która widzi możliwość, że performatywna lekcja religii może otworzyć przestrzeń do refleksji i doświadczenia chrześcijańskiej wiary i opisuje opracowany przez siebie model uczenia się mistagogicznego jako konkretyzację uczenia się performatywnego (Schambeck, 2007: s. 61-80).

Zarówno w ewangelickiej lekcji religii (Klie, Leonhard, 2003; Leonhard, 2006; Husmann, Klie, 2005; Klie, Leonhard, 2008; Dressler, Klie, Kumlehn, 2012), jak i w katolickiej (Mendl, 2016: s. 219-224), osoby odpowiedzialne za tę koncepcję opra-

cowały i przetestowały praktyczne modele lub zebrały, przedstawiły i przeanalizowały przykłady praktyczne. Pokazują one, w jaki sposób performatywna lekcja religii może odnieść sukces. Przykłady te są o tyle optymistyczne, że poza kilkoma wyjątkami nie można zaobserwować często przywoływanego niebezpieczeństwa ponownej katechezy w ramach szkolnej lekcji religii poprzez podejście performatywne.

Zróznicowane modele opisane właśnie w niniejszym artykule, z ich jasno określonymi granicami, prowadzą praktyków do zmiany świadomości i rozwiązywania problemów związanych z radzeniem sobie i szacunkiem do projektów performatywnej lekcji religii. Dyskusja nadal koncentruje się na szczególnie wrażliwych obszarach nauczania w wymiarze duchowym i liturgicznym – modlitwa, kult, błogosławieństwo (Mendl, 2016). Ogólnie rzecz biorąc, podejście performatywne nie twierdzi, że reprezentuje globalny model edukacji religijnej, ale raczej znajduje się na poziomie zasady, która obrazuje konkretną optykę percepcyjną i opcję działania dla lekcji religii, która może być uzupełniana i łączona z innymi.

To, co jest nowe, a także niespotykane w ewangelickiej performatywnej lekcji religii to fakt, że polega ona na „eksponowaniu wiary” jako „inscenizacji”, a tym samym jako otwartym wydarzeniu religijnym, które w kontekście katolickim nie jest możliwe w takim samym stopniu – być może z powodów dogmatycznych. Tu należy oczekiwać raczej „performatywności” niż „inscenizacji”.

Na czym polega ta obiecująca koncepcja performatywnej dydaktyki religii i zorientowanej na nią lekcji religii? Po pierwsze, łatwo jest zgodzić się z punktem wyjścia, który spowodował zwrot w kierunku performatywności. Lekcja religii musi być czymś więcej niż tylko rozdawaniem skopiowanych tekstów, czytaniem ich i rozmawianiem na odpowiednie tematy religijne w nich zawarte. Warto jeszcze raz podkreślić za przywoływanym wielokrotnie dokumentem biskupów niemieckich „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen”, że nauczanie o wierze nie może być skuteczne bez odniesienia do wiary przeżywanej, dlatego też lekcja religii, która chce otworzyć się na rozumiejące podejście do wiary, nie może zadowalać się li tylko wymiarem intelektualnym (wiedzą) o wierze, ale musi również zaznajamiać uczniów z formami wiary przeżywanej i umożliwiać im własne doświadczenia z wiarą i Kościołem (Die deutschen Bischöfe, 2005: s. 24).

W 2008 roku Rudolf Englert przeanalizował to performatywne podejście w periodyku „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie” – niejako z „neutralnej” perspektywy – i w wyraźny sposób wykazał różnice wyznaniowe w odniesieniu do performatywnej lekcji religii (klasy 4-10). Podczas gdy po stronie katolickiej performatywna lekcja religii jest rozumiana jako uczestnictwo w praktyce kościelnej i zakłada, że adresaci nadal podzielają założenia dotyczące znaczenia tego wymiaru, po stronie ewangelickiej założenie to nie jest już zakładane, tak że uczniowie są wyniesieni do roli reżyserów nowego produktu, ponieważ performatywna lekcja religii jest rozumiana jako ich własne „nadawanie kształtu” treściom religijnym.

Podczas gdy katolickie rozumienie koncentruje się bardziej na rzeczzonej kompensacji i próbach przewyciężenia braku socjalizacji religijnej lub kościelnej, ewangelickie

rozumienie dotyczy transformacji, sytuacji, której ostatecznie nie można naprawić. Engler słusznie obawia się, że ewangelickie spojrzenie na performatywną lekcję religii może sprofanować treść, ale postrzega też katolickie spojrzenie jako grożące prozelityzmem – obu niebezpieczeństwom należy przeciwdziałać poprzez dopracowanie performatywnej dydaktyki religii.

W świetle dyskusji prowadzonych przez ewangelickich reprezentantów pedagogiki religii do wyjaśnienia pozostaje nadal kwestia rozumienia „performatywności” w nie nowym już terminie, jakim jest właśnie „performatywna lekcja religii”. W relacji do nauk o sztuce i teatrze pojęcie to może wymagać doprecyzowania. Kwestia tego, czy rozdzielić między „nauczaną” a „przeżywaną religią”, do czego odnoszą się z kolei niemieccy biskupi w swoim oświadczeniu, może być rzeczywiście wypełniony przez performatywną dydaktykę religii, również pozostaje do wyjaśnienia, ponieważ miejsca uczenia się: szkoła i wspólnota parafialna nie mogą być rozdzielone, ale jednak muszą być wyraźnie od siebie odróżnione.

Wskazać trzeba jeszcze i na ten aspekt, że nauczanie religii jest pomyślane jako nabywanie poszczególnych kompetencji i tym samym zorientowane output pod warunkiem spełniania ściśle określonych standardów kształcenia. Jeśli, jak to z reguły do tej pory bywało, najpierw kognitywnie określa się cele nauczania religii, to od pewnego czasu prowadzona dyskusja wiedzie w innym kierunku: chodzi w niej o to, aby nauczania religii nie ujmować (jedynie) z punktu widzenia treściowych celów, lecz ze względu na zdobywanie odpowiednich kompetencji. Chodzi o kompetencje w zakresie przedmiotu i metod, o kompetencje indywidualne i społeczne, o wrażliwość religijną, religijne umiejętności wyrazu, zdolności do religijnego komunikowania się oraz zdolność i gotowość do religijnie umotywowanego kształtowania życia, a także o to, w jaki sposób kompetencje te można osiągać. W celu zapewnienia możliwości ich osiągania nie tylko formułuje się tzw. standardy kształcenia (*Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht und den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I* (Mittlerer Schulabschluss), lecz również ocenia się sposoby ich realizacji w ramach określonych jednostek lekcyjnych. Okazuje się jednak, że przy próbach określenia kształcenia, które odpowiadałoby pewnym standardom, pojawiają się znaczne problemy. W tym sensie standardy są wciąż zależne od kształcenia i należy je traktować jako mu podporządkowane (Spiegel, 2007: s. 32-37).

Debata podejmowana na ten temat w Niemczech, może być sensownie prowadzona też w Polsce, zwłaszcza w kontekście zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych i politycznych. Jak zaznaczono na początku rozważań, niniejszy artykuł, prześmyślenia w nim zawarte mogą być relewantne dla sytuacji szkolnej lekcji religii w Polsce, zwłaszcza w świetle podejmowanych dyskusji w środowiskach liberalno-lewicowych. W toku kampanii wyborczej w wystąpieniach polityków lewicowych zapowiadano atak na nauczanie religii w szkole, co obecna opcja usiłuje realizować. Można zaobserwować już ideologiczne podejście do edukacji i atak aktywistów na Kościół katolicki w Polsce, na konstytucyjne prawa i wolności, w tym wolności religijne w szczególności. Rozpoczęty atak na lekcje religii dotyczy dezawuowania rangi tego przedmiotu i sensu jego obec-

ności w szkole. Ta propagandowa walka z Kościołem prowadzi w konsekwencji do tego, że blisko połowa społeczeństwa polskiego opowiada się za jej przeniesieniem do salek katechetycznych na terenie parafii (dane sondażowe pracowni IBRIS z 15-16 września 2023 roku). Obserwując wypowiedzi polityków w mediach, społeczeństwo polskie jest bardzo często okłamywane, bowiem w Europie tylko w czterech państwach, Francji, Słowenii, Luksemburgu i Bułgarii edukacja religijna odbywa się poza szkołą.

Nawiązując jeszcze raz do oświadczenia biskupów niemieckich, w Niemczech nie kwestionuje się lekcji religii w szkole. Biskupi akcentują, co wynika też z badań empirycznych, że przedmiot ten jest wysoko ceniony przez uczniów, rodziców i nauczycieli, jak również jest ważną częścią edukacji szkolnej w ogóle. Co więcej, ma on charakter obligatoryjny i w randze zrównany jest z innymi przedmiotami. Wystarczy tylko zatroszczyć się o jakość nauczania religii, a tu relewantną rolę do spełnienia w państwie demokratycznym ma właśnie z jednej strony państwo, które jest prawnie zobligowane do zagwarantowania takiej edukacji, a z drugiej strony za teologiczny wymiar nauczania lekcji religii odpowiada Kościół.

W Polsce w ostatnich latach obserwuje się wyraźnie procesy sekularyzacyjne w kręgach młodego pokolenia (Rogowski, 2014: s. 123-134). Młodzież izoluje się od Kościoła, co prowadzi do dysfunkcji międzypokoleniowej. Kryzys religii nie oznacza tu w żadnym wypadku jej zaniku. Lekcja religii jednak, formułując nieco obrazowo, nie może na teraźniejsze pytania udzielać odpowiedzi z dnia wczorajszego. Dotyczy to właśnie ludzi młodych, którzy stawiają odważnie pytania religijne, domagające się odpowiedzi i decyzji wyboru między dobrem i złem, pytania egzystencjalne dotyczące sensu życia, pytania finalne (Rogowski, 2016: s. 526-537).

Stąd też dochodzi do odmeldowywania się młodzieży, zwłaszcza w dużych miastach z lekcji religii i ujawnia się wyraźna tendencja odchodzenia od rozumienia jej w szkole jako katechezy w sensie ścisłym, a tym samym wychodzenia naprzeciw żądaniom, aby upodobniły się one, naturalnie z zachowaniem przynależnej jej tożsamości, do innych przedmiotów szkolnych. Głosy takie płyną też ostatnio i ze strony Konferencji Episkopatu Polski. Arcybiskup Stanisław Gądecki podkreśla, że bez lekcji religii „nie zrozumiemy naszej właściwej osobowości i znajdziemy się jakby poza kontekstem”. Słusznie też jednocześnie przyznaje, że „trzeba będzie zmienić jej ton, żeby nie była wykładem katechizmu w szkole, lecz wprowadzeniem w kulturę chrześcijańską. Zrozumieć to, co chrześcijaństwo wniosło w samą myśl filozoficzną, co wniosło w rozumienie literatury, co wniosło w sztukę, w historię. To wszystko jest takim bogactwem, które mogłoby być łatwiej zrozumiane przez samych uczniów. Jak ocenił, obecnie największą troską Kościoła w Polsce jest przyszłość lekcji religii w szkole (Abp Gądecki o religii w szkołach, online).

Reasumując, Kościół katolicki i inne związki wyznaniowe i religie, korzystają z prawa do edukacji religijnej, promującego wolność ludzi (w tym wolność religijną). Autonomia w sprawach religii, a także ich godność zapisana w Konstytucji, w kontekście lekcji religii w szkole nie może być tylko dodatkiem, ale odpowiada ogólnym podstawom edukacyjnym i odpowiedzialnemu kształtowaniu tego przedmiotu w systemie szkolnym przez całe społeczeństwo.

BIBLIOGRAFIA

1. Abp Gądecki o religii w szkołach. Zapowiada zmiany w nauczaniu. Dostępny pod adresem: <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-abp-gadecki-o-religii-w-szkolach-zapowiada-zmiany-w-nauczaniuId,7383171>, [dostęp 09.08.2024].
2. Austin J. L. (1972), *Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words)*, Philipp Reclam jun., Stuttgart, s. 122-136.
3. Baudler G. (1977), *Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie*, Kösel Verlag, München.
4. Benner D. (2004), *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, „Religionspädagogische Beiträge”, nr 53, s. 5–19.
5. Bettelheim B. (1979), *Kinder brauchen Märchen*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
6. Biehl P. (1980), *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, w: *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts*, hrsg. von P. Biehl, G. Baudler, Deutsche Bibel Gesellschaft, Frankfurt a. Main.
7. Biehl P. (1996), *Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. Christoph Bizer gewidmet. Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven*, „Jahrbuch der Religionspädagogik”, nr 12, s. 197-223.
8. Burrichter R., Gärtner C. (2014), *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, Kösel Verlag, München.
9. Carlsburg G. B., Stroß A. M. (2021), *(Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert / (Non-) Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der ‚großen‘ Menschheitsgeschichte / Humanities and Social Science Concepts after the End of the, Great, History of Mankind*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, Bern, Bruxelles, New York.
10. *Die deutschen Bischöfe* (2005), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
11. *Die deutschen Bischöfe*, (2017), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
12. Dressler B. (2002), *Darstellung und Mitteilung, Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, „Religionsunterricht an höheren Schulen”, nr 45, s. 11-19.
13. Dressler B., Meyer-Blanck M., (1998), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, LIT Verlag, Münster.
14. Englert R. (1988), *Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht*, „Katechetische Blätter”, nr 123, s. 4–12.
15. Englert R. (2002), „Performativer Religionsunterricht?”. *Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth*, „Religionsunterricht an höheren Schulen”, nr 45, s. 32–36.
16. Englert R. (2008), *Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz*, „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie”, nr 60, s. 3-16.
17. Husmann B., Klie Th. (2005), *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Vandenhoeck/Ruprecht Verlag, Göttingen.
18. Kalbheim B. (2021), *Performatives Lernen*, w: *Studienbuch Religionsdidaktik*, hrsg. von E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner, B. Porzelt, Julius Klinkhardt Verlag, Heilbrunn.
19. *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards* (2006), Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, red., Bonn.
20. Klie Th. (2003), *Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht*, „Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde”, nr 4, s. 171-177.
21. Klie Th., Leonhard S. (2008), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

22. Klie Th., Leonhard S. (2003), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig.
23. Lehner-Hartmann A., Peter K., Stockinger H. (2022), *Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
24. Leonhard S. (2006), *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
25. Mariański J. (2001), *Pluralizm religijny szansą czy zagrożeniem dla Kościoła*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny”, nr 1, s. 113-127.
26. Mariański J. (2007), *Rodzina*, w: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 680-685.
27. Mariański J. (2021), *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
28. Mendl H. (2016), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
29. Mendl H. (2022), *Religion erleben. Praxisbuch für die Grundschule. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien*, Grünewald Verlag, Ostfildern.
30. Mendl H. (2017), *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. (3. Auflage), Kösel Verlag, München.
31. Mendl H. (2023), *Performative Religionsdidaktik*, w: *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*, hrsg. von B. Grümme, M. L. Pirner, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
32. Meyer-Blank M. (2002), *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, 2., überarb. u. erw. Aufl., CMZ Verlag, Rheinbach.
33. Moltmann J. (1964), *Theologie der Hoffnung. Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie*, Chr. Kaiser Verlag, München.
34. Papież Franciszek (2015), *Encyklika Laudato si'.* W trosce o wspólny dom, Wydawnictwo M, Kraków.
35. Porzelt, B. (2016), *Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?*, w: *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, red. H. Mendl, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, s. 186-201.
36. Rogowski C. (2004), *Jak uprawiać pedagogikę religii*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogiczny”, nr 2, s. 231-251.
37. Rogowski C. (2011), *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
38. Rogowski C. (2014), *Religionsunterricht in Polen nach 1989*, w: *Katholischer Religionsunterricht in Europa. Unterschiedliche Kontexte, ein gemeinsames Ziel? (Religionspädagogik im Kontext)*, hrsg. von G. Meyer, H. Schwillus, Logos Verlag, Berlin, s. 123-134.
39. Rogowski C. (2016), *Glaube und Bildung in der säkularen Welt. Überlegungen aus polnischer Sicht*, w: *Vaticanum 21. Die bleibenden Aufgaben des Zweiten Vatikanischen Konzils im 21. Jahrhundert. Dokumentationsband zum Münchner Kongress „Das Konzil eröffnen“*, hrsg. von Ch. Böttigheimer, R. René i inni, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien, s. 526-537.
40. Rogowski C. (2018), *Sakroturyzm w dobie globalizacji. Studium transdyscyplinarne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
41. Rogowski C. (2021), *Sakrotourismus – eine neue Form des Tourismus*, w: *(Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert / (Non-)Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der ‚großen‘ Menschheitsgeschichte / Humanities and Social Science Concepts after the End of the Great History of Mankind*, hrsg. von G. B., Carlsburg, A. M. Stroß, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, s. 391-414.
42. Rogowski C., Spiegel E., Lehner-Hartmann A., Mariański J. (2019), *KERYKS. Religious-Pedagogical Forum – Religionspädagogisches Forum – Forum Pedagogicznoreligijne, Gender*, LIT Verlag, Berlin.
43. Rogowski, C. (1999), *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

44. Rothgangel M. (2012), Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, w: Religionspädagogisches Kompendium, hrsg. von M. Rothgangel, G. Adam, R. Lachmann, Vandenhoeck/Ruprecht Verlag, Göttingen, s. 73-91.
45. Sander A. (2011), Erfahrungen sind der Stoff unserer Wirklichkeiten – Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf eine Performative Religionsdidaktik (Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I), Essen: Universität Duisburg-Essen.
46. Schambeck M. (2007), Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, „Religionspädagogische Beiträge“, nr 58, s. 61– 80.
47. Schröder B. (2014), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn.
48. Słotwińska H. (2007), Błogosławieństwa osób w katechezie. Studium katechetyczno-liturgiczne w świetle rytuału: Obrzędy błogosławieństw dostosowane do zwyczajów diecezji polskich, Wydawnictwo KUL, Lublin.
49. Spiegel E. (2004), Zuordnung von Korrelations - und Symboldidaktik, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogicznoreligijny“, nr 2, s. 253-254.
50. Spiegel E. (2005), Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogicznoreligijny“, nr 1, s. 165-189.
51. Spiegel E. (2007), Cele pedagogicznoreligijne, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 32-37.
52. Spiegel E. (2013), Schulfahrten. Wegweisende Idee, gigantische Praxis, sozialpraktische Relevanz, Anzeiger für die Seelsorge, „Zeitschrift für Pastoral und Gemeindepraxis“, nr 3, s. 29-33.
53. Stroß, A. M. (2007), Kształcenie, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 348-353.
54. Wagner D. (2001), Fortbildung der ReligionslehrerInnen und KatechetInnen als Teil der Erwachsenenkatechese - Spirituelle Anstöße, w: Katecheza dorosłych w teorii i praktyce. Impulsy, wyzwania, perspektywy, red. C. Rogowski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin – Olsztyn, s. 47-91.
55. Witaszek G. (2007), Słowo (wymiar antropologiczny i teologiczny), w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 712-714.
56. Wulf Ch., Zirfas J. (2007), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Beltz-Verlag, Weinheim.
57. Zduniak A. (2015), Event a moralność, w: Leksykon socjologii moralności, red. J. Mariański, Wydawnictwo Nomos, Kraków, s. 201-206.
58. Zdunkiewicz-Jedynak D. (2007), Język religijny, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 250-252.
59. Zięba S. (2007), Ekologia, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 143-147.
60. Zirker H. (1979), Lesarten von Gott und Welt. Kleine Theologie religiöser Verständigung, Patmos Verlag, Düsseldorf.
61. Zirker H. (1986), Sprachwissenschaft, w: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, hrsg. von G. Bitter, G. Miller, Kösel Verlag, München, s. 595-599.
62. Zisler K. (1996), Ästhetik und Religionspädagogik, „Religionspädagogische Beiträge“, nr 38, s. 43-60.