

Cyprian Rogowski

LEKSYKON

PEDAGOGIKI RELIGII

podstawy – koncepcje – perspektywy





CELE I ŹRÓDŁA EDUKACJI RELIGIJNEJ

➤ Źródła i cele edukacji religijnej

CELE PEDAGOGICZNO-RELIGIJNE. Pedagogiczno-teoretyczna perspektywa, jaka zarysowała się w toku dyskusji w kontekście Proce-
su Bolońskiego, ogólnoeuropejskich, a nawet
pozaeuropejskich ewaluacji nauczania (zwsz-
zcza TIMSS, PISA, IGLU) i towarzyszących im
reform studiów na wyższych uczelniach oraz
zmian w szkołach i w pozaszkolnych instytu-
cjach edukacyjnych, przesuwają się coraz bardziej
z kształcenia zorientowanego *input* (czyli zo-
rientowanego na cele) na kształcenie zoriento-
wane *output* (czyli mające na względzie kompe-
tencje). Ci, którzy do niedawna angażowali się
w długoletnie dyskusje na temat formułowania
celów szkolnictwa, słusznie odnieśli się z rezer-
wą do tej nowej orientacji pedagogiczno-teore-
tycznej i dostrzegają w tym rozwoju jedynie
zmianę punktu widzenia. Ostatecznie określenie
celów jest też możliwe w ramach formułowania
tzw. standardów kształcenia, a same cele są zo-
rientowane na różne kompetencje. W związku
z tym można nadal (jeszcze) mówić o celach,
a na ich tle podjąć dyskusję na temat kompeten-
cji i tzw. standardów kształcenia.

1. Centralną kategorią celu pedagogiki religii
jako dyscypliny w ramach teologii praktycznej
jest **umiejętność pokonywania trud-
ności życiowych**, mając jednocześnie peł-
ną ufność w moc sprawczą Boga. Jeżeli właści-
wy sens nauki polega na wpływaniu przez nią na

rozwiązywanie problemów życiowych, to teolo-
gię, jako dyscyplinę naukową, wolno też i wła-
śnie ze względu na jej specyficzny udział w in-
terpretowaniu i kształtowaniu życia, postrzegać
diakonicznie, inaczej mówiąc – w wymiarze
służby. Takie pojmowanie teologii szczególnie
wyraźne staje się w teologii praktycznej, a w niej
– oprócz teologii pastoralnej – w pedagogice reli-
gii, zwłaszcza w odniesieniu do licznych zakresów
jej działania: wychowania religijnego w rodzi-
nie, katechezy rodzinnej i parafialnej, elementar-
nego wychowania w przedszkolu, nauczania re-
ligii w szkole, formacji młodzieży i dorosłych,
działalności medialnej (prasa, radio, telewizja,
Internet) itp. Chodzi o coś więcej niż tylko o so-
cjalizację religijną jako taką, ale o optymalną
umiejętność pokonywania trudności i kształto-
wanie życia w Bogu (JHWH) jako stwórczej,
podtrzymującej i wspierającej wszelkie procesy
życiowe mocy sprawczej (por. Pwt 30,15;
Ez 18,23; Mk 2,27). Ta sprawcza moc Boga jest
zogniskowana w Jezusowym orędziu o królestwie
Bożym jako orędziu niebieskim i ziemskim po-
koju (Łk 2,14) i jego religijnym głębszym wy-
miarze (pokój jako „dar Boży”).

2. Pedagogika religii określa swoje cele
w ramach interdyscyplinarności (nie
tylko wewnątrzteologicznej). Teologia praktycz-
na, a w jej ramach pedagogika religii, może mieć
swoje wkład w rozwiązywaniu problemów egzy-
stencjalnych, jeśli zorientowana jest na Jezuso-
we orędzie o „królestwie Bożym”. Jest to możli-
we jedynie dzięki współpracy z innymi dyscy-

plinami teologicznymi: i tak w symboliczno- i korelacyjno-dydaktycznie umotywowanym związku między aktualnymi a tradycyjnymi doświadczeniami wiary, co wymaga odniesienia do egzegezy biblijnej oraz historii Kościoła; jej indukcyjne założenie, mające swe źródło w życiowym doświadczeniu człowieka, koresponduje z założeniami teologii względnie chrystologii *assumptus homo* w dogmatyce; jej społeczno-teologiczne założenie interpretacyjne, które mówi, że kształtowanie życia (jako socjologicznej „danej horyzontalnej”) może optymalnie powieść się jedynie na podstawie niepodzielnego, wiążącego stosunku do Boga (jako teologicznej „danej wertykalnej”), odpowiada teoautonomicznej moralności, którą powinna rozwijać teologia moralna (i to niezależnie zarówno od moralności teonomicznej, jak i autonomicznej); religioznawstwo wspiera teologię praktyczną zobligowaną do zasady dialogowej w ten sposób, że odwołując się do teocentryzmu chrystologicznego, w sposób fenomenologiczny, historyczny, filozoficzny, psychologiczny, socjologiczny i antropologiczny ugruntowuje modele dialogu międzyreligijnego. Poza tym teologia praktyczna, jako nauka pozostająca w związku z innymi naukami, realizuje swoje cele w kontekście szerokiej interdyscyplinarnej współpracy z socjologią oraz szeroko pojętą humanistyką.

3. Warunkiem dialogu międzyreligijnego względnie międzyideologicznego jest rozróżnienie między obojętnością kościelną a obojętnością religijną. Nawet tam, gdzie dialog wewnątrzspołeczny nie tyle jest określany przez współlistnienie na tym samym obszarze konfesji i religii (jak ma to miejsce w Niemczech), ile przez współlistnienie osób bardziej lub mniej związanych z Kościołem (co zauważa się coraz bardziej w Polsce), istotne znaczenie ma wypracowane przez socjologię religii względnie socjologię Kościoła rozróżnienie między obojętnością kościelną i obojętnością religijną. Postawy obojętne wobec Kościoła nie wolno utożsamiać z obojętnym stosunkiem do tego, co religijne. Należy nawet liczyć się z tym, że osoby, które pozornie mogą wydawać się religijnie obojętne, w swoim najgłębszym wnętrzu są określane przez więź religijną, czego być może nie są nawet świadome. Stwierdzenie tego rodzaju tła czy podstawy ma zasadnicze znaczenie

dla udzielania odpowiedzi na pytanie, czy dialog wewnątrzspołeczny, jaki staje się coraz bardziej nieunikniony również w Polsce, ma w ogóle sens. Co odnosi się do małej ekumenii (dialog międzykonfesyjny) oraz wielkiej ekumenii (dialog międzyreligijny), ma też zastosowanie w ideologicznie prowadzonym dialogu wewnątrzspołecznym, w sporach czy dyskusjach między osobami kościelnie bardziej lub mniej zaangażowanymi, krytycznie, a nawet wrogo, nastawionymi do Kościoła albo osobami w ogóle nie zainteresowanymi sprawami Kościoła czy odnoszącymi się do niego obojętnie: nikomu z wymienionych osób nie przynależy prawda w sposób wyłączny. Dlatego warunkiem każdego poważnego i szczerego dialogu powinna być tolerancja, a ta z kolei powinna wynikać z (*quasi*) religijnego, wzajemnego zaufania (por. deklaracja soborowa *Nostra aetate*). Kto zawsze opowiada się za tolerancją i tym samym życie/współżycie pojmuje jako proces, ten socjo-teologicznie opiera się – świadomie lub nieświadomie – na religijnym centrum, które porządkuje wszystkie relacje.

4. Spektrum celów pedagogicznoreligijnych odpowiedzialnego procesu nauczania i uczenia się znacznie przekracza cele kognitywne i afektywne. W kontekście tego, co zostało powiedziane, staje się jasne, że właściwym celem pedagogicznoreligijnym jest cel *stricte* religijny – w znaczeniu socjo-praktycznego zaufania do Boga. To określenie celu nie pokrywa się z celami klasycznymi, ogólnymi (wciąż wymienianymi w kontekście nauczania religii w szkole), koncentrującymi się głównie na kognitywnych i afektywnych celach nauczania. Spektrum celów pedagogicznoreligijnych (odnoszących się głównie do lekcji religii w szkole, ale również do katechezy i innych rodzajów działalności pedagogicznoreligijnej) obejmuje:

0 LEKCJA:

0.1 lekcyjne (*aranżować*),

0.2 meta-lekcyjne (*ocenić*)

1 PRZYSWOJENIE:

1.1 eksploracyjne (*rozpracować*),

1.2 eksperymentalne (*doświadczyć*)

2 BIEGŁOŚĆ:

2.1 kognitywne (*wiedzieć*),

2.2 pragmatyczne (*umieć*)

3 NASTAWIENIE:

3.1 afektywne (*odczuwać*),

3.2 etyczne (*wartościować*)

4 PROSPOŁECZNOŚĆ:

4.1 prospołeczne (*zachować się/działać*)4.2 religijne (*ufać*)

5 DUCHOWOŚĆ:

5.1 kontemplacyjne (*skupić się*),5.2 rytualne (*świętować*)

Przedstawione tutaj cele procesu nauczania i uczenia się pedagogicznoreligijnego, podzielone na 6 głównych kategorii, można dalej dzielić, tak że w sumie otrzymuje się katalog 12 formalnych kategorii celów, który z pewnością można by jeszcze poszerzyć.

Jeśli chodzi o kategorię LEKCJA, to przez 0.1 (*aranżować*) rozumie się np.: wprowadzenie w jednostkę lekcyjną, podanie tematów, zestawienie pytań; przez 0.2 (*ocenić*): krytyczna ocena lekcji przez wszystkich uczestników, z myślą o stałym jej doskonaleniu.

Jeśli chodzi o kategorię PRZYSWOJENIE, to przez 1.1 (*rozpracować*) rozumie się np.: zapoznanie się z religijnie ważnymi zagadnieniami, podjęcie ich, zbadanie i rozwinięcie; przez 1.2 (*doświadczyć*): zastanowienie się nad życiem ze względu na jego religijny wymiar głębi, przeżywanie religijności (pedagogika kościelna, czyli wychowawczy wymiar przestrzeni sakralnej; uczestnictwo w Eucharystii).

Jeśli chodzi o kategorię BIEGŁOŚĆ, to przez 2.1 rozumie się np.: zapoznanie się ze stanami wiedzy ważnymi pod względem pedagogiczno-religijnym, zrozumienie związków, jakie między nimi zachodzą; przez 2.2 (*umieć*): przetwarzanie informacji religijnych i wiedzy religijnej, posługiwanie się nimi i ich zastosowanie.

W kategorii NASTAWIENIE przez 3.1 (*odczuwać*) rozumie się np.: stawanie się wrażliwym na religijny wymiar rzeczywistości i bycie otwartym na przyjmowanie religijnych treści, jak również wzbudzenie w sobie entuzjazmu; przez 3.2 (*wartościować*): odkrywanie związku między więzią religijną i etycznym zobowiązaniem, etyczna ocena sytuacji, szacunek dla osób i poglądów.

Jeśli chodzi o kategorię PROSPOŁECZNOŚĆ, to przez 4.1 (*zachować się/działać*) rozumie się np.: nie tylko spontaniczna i nieświadoma komunikacja i współdziałanie, solidaryzowanie się i kształtowanie świata, ale czynienie tego także w sposób zamierzony, świadomy i zdecydowa-

ny; przez 4.2 (*ufać*): podejmowanie interakcji, także niejednomyślnych, konfliktowych, w zaufaniu do Boga jako swego rodzaju Trzeciej Mocy kształtującej relacje, dokładanie starań, by podolać podejmowanym interakcjom i je rozwijać, i w ten sposób umacniać wiarę w Boga.

Jeśli zaś chodzi o kategorię DUCHOWOŚĆ, to przez 5.1 (*skupić się*) rozumie się np.: odnoszenie się do religijnego centrum w aktach medytacji, postu, modlitwy, muzyki i milczenia; przez 5.2 (*świętować*): uroczyste wspomnianie tego centrum, urzeczywistnianie go podczas wspólnej uczy, celebrowanie w czasie sprawowania obrzędów (modlitwa, taniec, śpiew itp.).

W innym ujęciu relację między kategorią 4.2 a wszystkimi pozostałymi kategoriami można by postrzegać w ten sposób, że jest ona ich podstawą względnie nadbudową: u podstaw wszystkich kategorii celu leży kategoria *explicite* religijna (wierzyć w sensie niepodzielnego zaufania do Boga). Niezależnie od tego, czy chodzi o „rozpracować” (1.1), „doświadczyć” (1.2), „wiedzieć” (2.1), „odczuwać” (2.2), „zachowywać się” (4.1) czy – w tym drugim, odmiennym ujęciu następnie – „działać” (4.2), „skupić się” albo „świętować”, intencje, jakie wyrażają się w tych kategoriach, zawsze należy rozpatrywać w ich relacji do głównej intencji, mianowicie religijności pojmowanej jako zaufanie do Boga. Ponieważ jednak intencje te mogą wyrazić się jedynie dzięki właściwie przygotowanej i przeprowadzonej jednostki lekcyjnej, należy w tym katalogu celów uwzględniać również intencje meta-lekcyjne (0.1 i 0.2).

5. W określaniu celów lekcji religii – w odróżnieniu od katechezy – należy uwzględniać założenia zarówno teorii kształcenia, jak i polityki kształcenia i (nie tylko) dlatego są one inne. Inaczej niż w Niemczech, gdzie – wbrew wszelkim oficjalno-kościelnym pozorom – lekcja religii jest określana nie tylko przez wielokonfesyjne, lecz również wieloreligijne grupy uczniów, sytuacja nauczania religii w Polsce jest determinowana przez konfesyjne względnie religijnie jednorodne grupy uczniów. W zasadzie wszyscy, w każdym razie formalnie, są wyznania rzymskokatolickiego. Przypatrując się jednak tej sytuacji przez socjologicznoreligijne względnie socjologicznokościelne szkło powiększające, okazuje się, że również uczniowie

w Polsce nie stanowią homogenicznego zbioru. Przeciwnie, z coraz szybciej przebiegającym wewnątrzspołecznym procesem sekularyzacji i pluralizacji wzrasta też światopoglądowa różnorodność wśród uczniów i odpowiedzialne ciała pedagogiczne stają przed porównywalnymi wyzwaniami. W tej sytuacji lekcje religii powinny przybierać charakter bardziej dialogowy, otwarty i ogólniejszy. Także z racji dydaktyczno-teoretycznych i dydaktyczno-politycznych nie mogą być już one pojmowane jako „Kościół w szkole”, a tym samym jako rodzaj katechezy rozumianej w sensie ścisłym. Są czymś odrębnym, innym przedsięwzięciem obok (wewnątrzkościelnej) katechezy i różniącym się od niej. W przykładowo przedstawionej w *Ewangelii nuntiandi* hierarchii lekcja religii (w szkole) pojawia się dopiero na trzecim miejscu w religijnej socjalizacji w rodzinie i katechezie. Ma się ona do katechezy jak noga figury posągu, na której nie spoczywa ciężar osoby przedstawionej, do nogi, na której figura rzeczywiście się opiera. W dalszym ciągu większa i właściwa odpowiedzialność za pozarodziną socjalizację znajduje się w sferze katechezy (parafialnej). Dla przykładu, aby wzmacniać konfesyjną tożsamość parafian, lekcja religii w publicznym (otwartym) procesie nauczania może koncentrować się na czymś innym: może opierać się na ogólniejszych założeniach i wychodzić naprzeciw zainteresowań uczniów bez obciążenia, jakim jest konieczność werbowania ich dla Kościoła i przekazywania im tradycji wiary „w sposób obszerny i pełny”. Lekcja ta może przybierać charakter interaktywny, podnosić problemy i inicjować procesy badawcze, zachęcając do rozmowy uczniów wszelkiej religijnej opcji (wierzących, inaczej wierzących, poszukujących, stojących na uboczu itd.). W możliwości specyficznego określania zadań kryje się nie tylko dla niej jako normalnego przedmiotu szkolnego, lecz także i ostatecznie dla samego Kościoła szansa uzyskania indukcyjnego i opartego na szczerych (otwartych) spotkaniach spojrzenia na społeczeństwo i Kościół. Wprawdzie, rzecz tak ujmując, lekcja religii w szkole znacznie różni się od katechezy w parafii, lecz odpowiada jej w ważnych aspektach czy warstwach (np. dotyczących zasadniczych opcji etycznych). Poza tym katecheza, podobnie jak szkolna lekcja religii, staje

przed wyzwaniem coraz większej heterogeniczności, mianowicie przede wszystkim w zakresie stosunku parafian do Kościoła. Piętrzących się problemów, z jakimi przyjdzie się jej dopiero zmierzyć, katecheza nie może – i nie wolno jej – starać się rozwiązywać, przenosząc je na lekcje religii w szkole. Jeśli zaś tak nadal stara się czynić, to stwarza niebezpieczeństwo zepchnięcia lekcji religii w szkole na margines pedagogiczno-teoretyczny z tej racji, że zadania, które jej zostają zlecone ze względu na misję szkoły i obowiązujące w niej przedmioty, mogą zarówno z punktu widzenia pedagogiczno-teoretycznego, jak i pedagogiczno-politycznego zostać uznane za nierealizowane i w konsekwencji jej obecność w szkole może w ogóle zostać zakwestionowana. W Niemczech kwestia ta przybrała w latach 70-tych XX w. taką oto postać: kerygmaticzny charakter lekcji religii zastąpiono najpierw hermeneutycznym, a następnie zorientowanym na uczniów, określanym przez ich zainteresowania.

6. Pedagogika religii nawiązuje do pełni ludzkiego życia, uwzględniając jednocześnie indywidualne odniesienie do wiary. W obecnych czasach to nie przekazywanie wiary, lecz jej towarzyszenie określa działalność pedagogiczno-religijną. Wszyscy uczestniczący w pedagogiczno-religijnym procesie nauczania i uczenia się dają i otrzymują w tej samej – ujmując rzecz idealnie – mierze. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele spotykają się oraz towarzyszą sobie na tej samej płaszczyźnie nie tylko w kontekście perspektywy Dobrej Nowiny – Ewangelii, lecz również w aspekcie *long-life-learning* (nauki przez całe życie). Przy tym swoisty, całkiem szczególny szacunek przynależy się osobistej historii wiary (przesłanka biograficzna) uczestników zajęć lekcyjnych. Odpowiada temu dydaktyka korelacji, która w interesie dydaktyki symbolu doprowadza do dialogu między aktualnymi, zawsze osobistymi doświadczeniami wiary i doświadczeniami przekazywanymi przez Biblię i w ten sposób przyczynia się do ich wzajemnego naświetlenia i ubogacenia (korelatywna dydaktyka symbolu). Kształtowanie tożsamości, jakiemu ma sprzyjać lekcja religii, opiera się na doświadczeniu uczniów i tym samym jest warunkiem międzykonfesyjnego i międzyreligijnego względnie międzykulturowego spotkania

(por. ekumeniczne względnie międzyreligijne nauczanie). Z etycznego punktu widzenia pedagogika religii zajmuje się nie tylko stylem życia jednostki, lecz podejmuje również zagadnienia społeczne, np. sprawiedliwość, pokój na świecie czy ochrona środowiska (proces soborowy) i w myśl globalnej i uniwersalnej solidarności nawołuje do zajęcia krytycznego stanowiska wobec nich. Oczywiście, z tej racji szczególnie uwagę może też poświęcać wszystkim procesom marginalizacji, wszystkim przejawom nieszczęścia i cierpienia, rozstania i śmierci. Pedagogika religii nie prowadzi jednak teologii przede wszystkim na peryferie ludzkiego życia, tam, gdzie dochodzi do nieszczęść, gdzie staje się w obliczu katastrof i kryzysów, lecz stawia ją również i przede wszystkim w centrum ludzkiego życia, tam, gdzie się coś udaje, gdzie odczuwa się jego pełnię. Uczta jest silniejsza od śmierci, słowo od zabójstwa, a nad nekrofilia wciąż odnosi triumf biofilia. Zgodnie z tym również śmierć Jezusa na krzyżu należy ujmować w szerokim kontekście zaufania do Boga, które ożywia przede wszystkim praktyka wspólnoty stołu, w otoczeniu niezliczonych biesiadników, usytuowana między Ostatnią Wieczerzą a ucztą uczniów z Emaus.

7. Przeciwdziałając aktualnemu rozwojowi biskupi niemieccy zobowiązują swoich nauczycieli religii do udzielania konfesyjnych, kościelno-katechetycznie zorientowanych lekcji religii. W obliczu obecnej sytuacji społecznej biskupi niemieccy w deklaracji z 2005 wskazali na trojaki zadania katolickiego nauczania religii. Po pierwsze, powinno przekazywać podstawową i ważną dla życia wiedzę na temat wiary i Kościoła. Po drugie, zapoznawać z formami żywej wiary i umożliwiać obcowanie z wiarą i Kościołem. Po trzecie, wspierać zdolność uczniów do dialogu i osądu religijnego (*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, s. 18-30). Warunkiem i ramami tak zorientowanego nauczania religii jest (udzielane w duchu ekumenicznym) konfesyjne nauczanie religii (*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*). Niestety, temu rozwiązaniu stoi w Niemczech jednak na przeszkodzie rzeczywistość, ponieważ w wielu szkołach lekcji religii udziela się w klasach, do których uczęszczają uczniowie należący do różnych konfesji, a nierzadko nawet wyznający różne religie. Nie tylko w takiej sytuacji, ale też

w takich, które w Niemczech wprawdzie od dawna są regulą, ale również w Polsce zdarzają się coraz częściej, mianowicie w sytuacjach religijnie heterogenicznych grup uczniów, nauczyciele czują się zmuszeni do udzielania lekcji religii odwołując się raczej do szerokiego pojęcia religijności, a nie w interesie wąsko rozumianych celów kościelno-katechetycznych (por. na zasadzie kontrastu zadania katechezy rodzinnej i parafialnej). Także w Polsce ujawnia się tendencja odchodzenia od rozumienia nauki religii w szkole jako katechezy w sensie ścisłym, a tym samym wychodzenia naprzeciw żądaniom, aby lekcje religii upodobniły się do innych lekcji szkolnych, tzn. były traktowane jako jeden z przedmiotów szkolnych (C. Rogowski/ R. Murawski).

8. Przyszłe nauczanie religii jest mniej zorientowane na cele (czy treści) i *input*, a bardziej 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 nowsza – od kilku lat prowadzona – aktualna dyskusja gwałtownie 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. I w celu zapewnienia możliwości ich osiągnięcia nie tylko formułuje się tzw. standardy kształcenia (*Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht und den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe [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. Kształcenie oznacza dynamiczny, otwarty na niespodzianki, nigdy nie kończący się indywidualny proces uczenia się, natomiast społecznie ustalone standardy

koncentrują się statycznie na określonych i niezmiennych poziomach nauki i mają się przez to do „kształcenia” jak „woda do ognia”. Uzgodnienie tych dwóch kategorii, kształcenia i standardu, byłoby możliwe w odniesieniu do nauczania religii tylko wtedy, gdyby eschatologiczny wymiar religijnego kształcenia mógł znaleźć wyraz w rozumieniu dynamicznie otwartych standardów. W tym sensie standardy są wciąż zależne od kształcenia i należy je traktować jako mu podporządkowane. Debata na ten temat, która w Niemczech rozgorzała już na dobre, wkrótce zostanie podjęta też w Polsce.

Lit.: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, seria: Die deutschen Bischöfe, Nr. 56, 1996; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*, seria: Die deutschen Bischöfe, Nr. 78, 2004; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, seria: Die deutschen Bischöfe, Nr. 80, 2005; Spiegel E., *Religiosität/Religion und Bildung - eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse*, w: *Zukunft Bildung: Wirtschaft - Ästhetik - Religion*, red. G. Wilhelms, Münster 2005, s. 33-55 (Stapelfelder Perspektiven, t. 3); Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins, *Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins*, München 1992; Wermke M. (red.), *Bildungsstandards und Religionsunterricht*, Jena 2005; Zwergel H. A., *Bildungsstandards - eine Orientierung*, „rhs” 48(2005), s. 206-215. Egon Spiegel

CELEBRACJA MISTERIÓW (etymologicznie termin „celebracja” – *celebrare, celebratio* – pochodzi od gr. *kaleo* i od łac. *celeber, celebratio* – „zgrupować ludzi”). Oznacza akcję wspólnotową chwaleńską i czczeniową święteckiego jakiegoś wydarzenia, osoby albo wartości, uważanej za godną upamiętnienia, fundamentalnej dla życia grupy lub wspólnoty.

Chrystus jest pierwszym i fundamentalnym znakiem – rzeczywistością Nowego Testamentu. Jest znakiem Boga i Jego obecności wśród ludzi (por. J 1,1-2.14). Tę właściwą Chrystusowi wartość znaku wielokrotnie wyraża św. Paweł (Hbr 2,4), mówiąc o Chrystusie jako tajemnicy. Jego misterium to uobecnienie zbawczego zamysłu

Boga objawionego w Chrystusie, a przede wszystkim w Jego misterium paschalnym. Celebrację chrześcijańską charakteryzuje odniesienie do centralnego wydarzenia wiary, jakim jest misterium paschalne śmierci i zmartwychwstania Jezusa. Jest ono szczytem zbawczym interwencji Boga w odniesieniu do Chrystusa, dokonanych dla wszystkich w Kościele.

1. **Podmiot celebracji.** Jest nim zgromadzenie (KL 26) składające się z konkretnych osób. We wspólnocie celebrującej jest obecny zmartwychwstały Chrystus, który działa i uświęca przez swojego Ducha. Jezus przyjął w pełni sposób ludzką naturę i wyraża się przez swoje nowe Ciało, jakim jest Kościół tworzony przez wszystkich ochrzczonych. Celebracja liturgiczna jest działaniem Kościoła, który zjednoczony z Chrystusem, swoją Głową, i pod natchnieniem Ducha Świętego, który jest pierwszym Jego darem dla wierzących, urzeczywistnia w czasie misterium zbawienia swoich dzieci. Jeżeli liturgia jest celebracją misterium Chrystusa, to celebracja liturgiczna musi być urzeczywistnieniem obecności tego samego misterium Chrystusa. Przez to staje się miejscem spotkania Boga i człowieka, miłości Bożej i nędzy człowieka, uświęcenia i kultu. Celebracja liturgiczna konkretyzuje Kościół i manifestuje go jako wspólnotę związaną wiarą, chrztem, Eucharystią i modlitwą, wspólnotę katolicką, obłubieńczą i apostołską.

Liturgia celebruje misterium Chrystusa, wcielonego Słowa, i Kościoła, który jest zarazem boski i ludzki (KL 2). Urzeczywistnia się ono nieustannie w liturgii niebieskiej wraz ze Świętą Bożą Rodzicielką, apostołami, wszystkimi świętymi i wieloma ludźmi, którzy weszli już do królestwa. W celebracji liturgicznej całe zgromadzenie jest „liturgiem” – każdy według pełnionej funkcji. Kapłaństwo chrzcielne jest kapłaństwem całego Ciała Chrystusa. Ochrczeni składają ofiarę duchową; szafarze wyświęceni celebrują według otrzymanych święceń, by służyć wszystkim członkom Kościoła; biskupi i prezbiterzy działają w osobie Chrystusa – Głowy. Każda celebracja jest teandryczna, to znaczy istnieje w Boskiej obecności (KL 7), i angażuje równocześnie konkretne osoby w niej uczestniczące. Skoro liturgia jest celebracją misterium Chrystusa w Kościele, to jest „czynnością” cale-