

BEATA STYPULKOWSKA

SZKOLNA KATECHEZA BIBLIJNA A LEKCJA HISTORII W LICEUM. PROBLEMATYKA KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWEJ

1. Miejsce nauki religii we współczesnej szkole

Pod koniec lat osiemdziesiątych w Polsce w obliczu powrotu nauki religii do szkół, pojawiły się ważne pytania odnoszące się do roli nauki religii w szkole, jej relacji wobec innych przedmiotów szkolnych oraz relacji między nauką religii w szkole a katechezą parafialną¹. Nie było wówczas miejsca na spokojną wymianę zdań. Wątpliwości zgłaszane wobec umieszczania nauki religii w szkole i rezygnowanie z wypracowanych dotychczas form katechezy parafialnej przyjmowane były zasadniczo jako postawy „niekościelne”. Dla wielu duszpasterzy i katechetów rzeczywistość „salek parafialnych” przeniosła się do budynku szkolnego bez żadnych większych modyfikacji. Postawione jednak wówczas pytania domagają się odpowiedzi². Zagadnienie to nie jest nowe. Dyskusja na temat nauczania religii w szkole została podjęta tuż po Soborze Watykańskim II³ i w jej efekcie znaleziono różne rozwiązania nauki religii⁴. Ujawniły się w niej odmienne stanowiska wobec tradycyjnych form katechezy. Wynikały one z nowej wizji Kościoła i jego misji oraz z nowej wrażliwości wobec nowoczesnych wartości (np. wolności religijnej, demokracji). Narodził się szeroki ruch krytyki nauczania religii w szkołach w jej dotychczasowej, tradycyjnej formie. Równocześnie nauczanie religii w szkole oskarżano o indoktrynację czy faworyzowanie jednego, określonego wyznania. Wzrastało prze-

¹ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła katolickiego w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 16-17.

² Ostatnie coroczne sympozja wykładowców katechetyki odbywające się w Częstochowie poświęcone były tym zagadnieniom. W roku 2002 podjęto temat korelacji międzyprzedmiotowej a w roku 2003 – zagadnienie związków między nauką religii w szkole a katechezą parafialną.

³ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 245.

⁴ R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 175-195.

świadczenie, że w społeczeństwie pluralistycznym i demokratycznym nie może być miejsca na nauczanie religii w szkole. Katechezę postrzegano jako obce ciało i z tego powodu marginalizowano⁵. Taka dyskusja w Polsce ujawniła się z przeszło dwudziestoletnim opóźnieniem i podobnie jak na Zachodzie Europy również przedstawiano różne wątpliwości wobec nauki religii w szkole⁶.

Zgodnie z kategoriami pedagogiczno-szkolnymi należy postawić pytanie, czy przedmiot „religia” należy czy też nie, do programu edukacyjnego właściwego dla nowoczesnej szkoły. W toczonej dyskusji nad rolą i miejscem nauczania religii w szkole poddano analizie dotychczasowe argumenty, do których należy przede wszystkim argument mówiący o tym, że rodzice mają prawo do wolności religijnej w kwestii religijnego wychowania swoich dzieci. Wydaje się, że w pełni zachowuje on wciąż swoje znaczenie. Podobnie słuszne jest pobudzanie rodziców do współodpowiedzialności za życie szkoły i jej program wychowawczy. Ponadto, w dyskusjach dotyczących obecności religii w szkole przywołuje się wymaganie związane z integralnym charakterem wychowania człowieka, które nie może pomijać wymiaru religijnego. Ten argument nie dla wszystkich jest jasny. Niektórzy nie podzielają poglądu o wartości rzeczywistości religijnej. Dla niewierzących ważniejsze wydaje się znaczenie wychowawcze i społeczno-kulturowe faktu religijnego we współczesnym życiu społecznym⁸.

Religia daje odpowiedź na najbardziej fundamentalne pytania człowieka o sens życia i historii, początek i koniec istnienia oraz odpowiada na poszukiwanie przez człowieka sensu, weryfikuje jego poczucie bezpieczeństwa i daje kryteria do oceny życia jednostkowego i społecznego⁹. A więc znajomość rzeczywistości religijnej, jej konfrontacja z życiem osobistym i przyjęcie wobec niej postawy odpowiedzialnej jest integralną częścią prawdziwego procesu edukacyjnego, czyli fragmentem dobrze rozumianego programu szkolnego. W świecie współczesnym spotyka się wiele niedojrzałych form zaangażowania religijnego, wynikających z fundamentalizmu, fanatyzmu, nietolerancji, poszukiwania patologicznych stanów poczucia bezpieczeństwa, bezkrytycznej przynależności do sekt czy ulegania charyzmatycznym przywódcom. Nauczanie religii w szkole winno kształtować dojrzałą religijność oraz przygotowywać do właściwych reakcji wobec spotykanych nieprawidłowości.

Rzeczywistość religijna posiada duże znaczenie społeczno-kulturowe. Wartości religijne wpływają bowiem na uniwersalność wykształcenia humanistycznego i rozwój kultury duchowej człowieka¹⁰. W wielu krajach (np. w Pol-

⁵ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 245.

⁶ R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, art. cyt., s. 195-197.

⁷ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 246-247.

⁸ Tamże, 246.

⁹ Tamże.

¹⁰ C. Rogowski, *Uzasadnienie uczenia religii w szkole*, w: *Katechizacja w szkole*, red. M. Majewski, Lublin 1992, s. 127.

sce) religia traktowana jest jako wartość określająca ich własne dziedzictwo kulturowe i historyczne i dla wielu osób stanowi podstawowy punkt odniesienia dla oceny ich koncepcji życia, społeczności i historii¹¹. W przypadku religii chodzi o fakt nieustannie obecny, który posiada istotne znaczenie i nie może być pomijany w sprawach dotyczących wartości. Ignorowanie religii nie pozwala na prawdziwe odczytanie i interpretację własnej przeszłości i własnej tożsamości. Znajomość tego kulturowego faktu, rozumienie jego znaczenia, dojrzewanie do religijnych wyborów, przemyślanych i skonfrontowanych z rzeczywistością, prawidłowe relacje do osób o innych przekonaniach są takimi treściami, które nie mogą być pominięte przez szkołę. Ignorancja religijna wielu ludzi jest niewyobrażalna, a jest ona źródłem uprzedzeń oraz nietolerancji i wynikających z nich zagrożeń dla współżycia i pokoju¹². Nauczanie religii w szkole z jednej strony rozwija wiarę uczniów a z drugiej strony chroni przed niebezpieczeństwami niedojrzałości czy obojętności humanistycznej i religijnej¹³.

Refleksja katechetyczna i pedagogika współczesna odpowiadają zatem, że nauka religii w szkole nie tylko nie kłóci się z zadaniami szkoły, ale jest jej integralnym elementem, odpowiadającym celom szkole wychowującej, pluralistycznej i demokratycznej¹⁴. Nauczyciel religii ma prawo i obowiązek tworzenia planu i środowiska wychowawczego szkoły¹⁵. Nauczanie religii w szkole, które jest integralną częścią programu szkolnego, winno w pełni podejmować wymagania odnoszące się do nauki szkolnej, jak np.: solidność programowania, naukowe ukierunkowanie, problemowy tok nauczania, włączenie w program wychowawczy szkoły, odpowiednie kwalifikacje nauczycieli. Specyficzny charakter nauczania religii jako dyscypliny szkolnej nie powinien bowiem nigdy prowadzić do lekceważenia wymogów, typowych dla każdej działalności dydaktycznej i wychowawczej na terenie szkoły¹⁶. Ponieważ nauczanie religii odbywa się w szkole w formie lekcji, swoimi warunkami zewnętrznymi nie różni się od innych przedmiotów szkolnych. Dlatego też oprócz jej specyficznych właściwości należy uwzględnić również jej rolę w korelacji międzyprzedmiotowej.

2. Korelacja nauki religii z innymi przedmiotami szkolnymi

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce zwraca uwagę na możliwość, a nawet konieczność korelacji nauki religii z innymi przedmio-

¹¹ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 246-247.

¹² Tamże.

¹³ C. Rogowski, *Uzasadnienie uczenia religii w szkole*, art. cyt., s. 126.

¹⁴ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 246-247; C. Rogowski, *Uzasadnienie uczenia religii w szkole*, art. cyt., s. 128-133.

¹⁵ P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 293.

¹⁶ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 247.

tami w szkole. Wypływa to z założenia, że miejsce katechezy, jakim jest szkoła, „domaga się takiej samej systematyczności i organizacji, co inne przedmioty szkolne”¹⁷. Nauczanie religii nie powinno sytuować się wobec przedmiotów szkolnych jako coś dodatkowego, lecz winno stanowić element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego¹⁸. Dyrektorium stwierdza, że „należy dążyć, na ile zezwalają i umożliwiają to cele katechetyczne, do skorelowania treści nauczania religii z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych”¹⁹. Dokument wymienia trzy funkcje korelacji: integrującą, uzupełniającą i polemizującą wobec treści przekazywanych w ramach realizacji programów innych przedmiotów szkolnych²⁰.

Wśród różnych korelacji międzyprzedmiotowych dla katechezy biblijnej najbardziej pożądana wydaje się korelacja treści lekcji historii z lekcją religii. Oba przedmioty szkolne posiadają wiele wspólnych odniesień. Dlatego też program lekcji historii obejmującej okres starożytności nie może być pominięty w planowaniu dydaktycznym katechezy biblijnej. Katecheta winien zapoznać się zarówno z programem, jak i z podręcznikiem do historii, wybranym przez historyka uczącego w jego szkole. Analiza programu oraz podręcznika pozwoli mu zorientować się, przy jakich treściach i w jakim stopniu winien zastosować którąś z form korelacji katechezy biblijnej z lekcją historii: integrującą, uzupełniającą czy polemizującą. Dobrze jest też, gdy katecheta zna podstawę programową historii i skonfrontuje ją z podstawą programową katechezy. Zauważy wówczas, że korelacja między tymi przedmiotami może przynieść wiele korzyści, zarówno dla katechezy, jak i dla lekcji historii.

Podstawy programowe określają treści programowe oraz osiągnięcia ucznia odnoszące się do określonego etapu edukacyjnego. Nie ma w nich zatem podziału na poszczególne lata nauki²¹. Autorzy programów i podręczników szkolnych mogą w różny sposób zaplanować proces kształcenia. Treści historyczne mogą ułożyć według zagadnień lub chronologii. W gimnazjum ten drugi sposób jest powszechny, zaś w podręcznikach dla liceów i techników bywa różnie. Przeważa jednak chronologiczno-tematyczny układ treści. Na-

¹⁷ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, [dalej skrót: PDK], n. 83.

¹⁸ Tamże; Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998, n. 73.

¹⁹ PDK 83.

²⁰ Tamże.

²¹ Podstawy programowe historii i katechezy w szkole podstawowej i gimnazjum zostały omówione w: *Korelacja katechezy biblijnej z lekcją historii w świetle podstaw programowych obu przedmiotów*, w: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, red. P. Tomasik, Warszawa 2003, s. 157-169. Na temat korelacji obu przedmiotów w wybranych programach i podręcznikach zob.: *Lekcje historii a katecheza biblijna w gimnazjum*, „Polonia Sacra” R VII (XXV) nr 12/56 (2003), s. 341-359; *Korelacja katechezy biblijnej z nauczaniem historii w gimnazjum*, „Homo Dei” 73 (2003) nr 4 (269), s. 59-71.

uczyciele mogą dowolnie wybrać program nauczania i podręcznik z wykazu zatwierdzonego przez MENiS. Winni liczyć się jedynie z tym, że wybrany program winien obowiązywać przez cały cykl nauki na danym etapie edukacyjnym. Uczeń nie może co roku uczyć się według innego programu a względy praktyczne wskazują również na to, że nie należy zbyt często zmieniać podręczników w danej szkole, by wykorzystane przez uczniów podręczniki mogły służyć młodszymi kolegom.

3. Katecheza biblijna a lekcja historii w szkole ponadgimnazjalnej w świetle podstaw programowych obu przedmiotów

W podstawie programowej katechezy w szkole ponadgimnazjalnej – paradoksalnie – odnajdujemy najmniej elementów biblijnych. Wychowanie liturgiczne, formacja moralna, wychowanie do życia we wspólnocie oraz wprowadzenie do misji nie zawierają elementów biblijnych²². Odnośnie do rozwijania poznania wiary wśród treści programowych znajduje się tylko jeden punkt związany z Pismem Świętym, w dodatku w kontekście egzystencjalnym: „Biblijna teologia powołania, droga wiary osób powoływanych w Biblii”²³. Odnośnie do nauczania modlitwy wśród treści katechezy znajdujemy punkt: „Biblia źródłem kształtowania postaw modlitewnych”²⁴.

Wydaje się, że właśnie etap szkoły ponadgimnazjalnej jest najważniejszy do zdobywania biegłości w całościowym stosowaniu zasad katechetycznej interpretacji tekstów biblijnych oraz określonych metod. Wiedza i umiejętności zdobyte na niższych etapach winny być pogłębiane i rozwijane na wyższym poziomie, zbliżonym do katechezy dorosłych. Zaniedbanie rzetelnej formacji biblijnej w szkołach ponadgimnazjalnych wpłynie na realizację głównego celu katechezy biblijnej: przygotowania do odbioru tekstów biblijnych podczas liturgii oraz ich prawidłowego rozumienia (na właściwym sobie poziomie) podczas samodzielnego studium.

Celem edukacji historycznej w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum jest m.in. pogłębienie i rozwinięcie wiedzy oraz umiejętności uzyskanych w toku wcześniejszej edukacji historycznej celem lepszej znajomości i rozumienia dziejów świata, pogłębianie rozumienia powiązań między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, budowanie własnej tożsamości i kształtowanie systemu wartości²⁵.

²² Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, s. 73-75.

²³ Tamże, s. 72.

²⁴ Tamże, s. 74.

²⁵ Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. nr 51 z dnia 9 maja 2002 r., poz. 458, s. 3648.

Podstawa programowa w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikach kształcących w zakresie podstawowym oprócz ogólnych celów edukacyjnych nauczania historii w szkole rozróżnia zadania szkoły, treści i osiągnięcia ucznia, wśród których znajduje się umiejętność zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji, umiejętność dokonywania ujęć przekrojowych i problemowych oraz rozumienie, że jednostki i grupy społeczne, w przeszłości i obecnie, w zróżnicowany sposób objaśniają i wykorzystują historię²⁶. Gdy chodzi o lekcję historii w szkole ponadgimnazjalnej, dostrzegamy wspólny materiał kształcenia i możliwość dokonywania korelacji z katechezą biblijną. Katecheta zatem może to wykorzystać w realizacji celów edukacji biblijnej uczniów, odnoszących się do pracy z Pismem Świętym jako obszernym i zróżnicowanym historycznym tekstem źródłowym.

4. Świat starożytny w podręcznikach do historii kształcących w zakresie podstawowym

W podręczniku L. Trzciankowskiego²⁷ po kolei omówiono wielkie cywilizacje Bliskiego Wschodu i Europy w układzie chronologicznym, rozpoczynając od prehistorii a kończąc na początkach chrześcijaństwa. Z punktu widzenia katechezy biblijnej szczególnie ważne są tematy poświęcone starożytnemu Izraelowi²⁸, Mezopotamii²⁹, Egipcjowi³⁰, cywilizacji śródziemnomorskiej³¹, hellenizmowi³² oraz starożytnemu cesarstwu rzymskiemu³³. O początkach chrześcijaństwa mowa jest w jednostkach poświęconych cesarstwu rzymskiemu³⁴. W podręczniku zamieszczone są tabele chronologiczne, mapy historyczne oraz rysunki i zdjęcia wraz z interesującymi komentarzami, które uzupełniają przekaz podany w tekście głównym. Do map przydatnych w katechezie biblijnej zaliczyć można następujące: „Bliski Wschód w starożytności”³⁵, „Rozwój imperium rzymskiego”³⁶, „Egipt w starożytności”³⁷, „Sanktuaria panhelleńskie”³⁸, gdzie zaznaczono Ateny i Efez – miasta znane z podróży św.

²⁶ Tamże, s. 3649.

²⁷ J. Trzciankowski, *Historia. Część 1. Starożytność. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, MAC EDUKACJA S.A., Kielce 2002, nr dopuszczenia: 310/02 [dalej skrót: PdHL 310/02].

²⁸ Tamże, s. 51-59.

²⁹ Tamże, s. 25-39.

³⁰ Tamże, s. 40-50.

³¹ Tamże, s. 60-73.

³² Tamże, s. 130-137.

³³ Tamże, s. 138-195.

³⁴ Tamże, s. 183-195.

³⁵ Tamże, s. 25.

³⁶ Tamże, s. 37.

³⁷ Tamże, s. 42.

³⁸ Tamże, s. 87.

Pawła, „Podboje Aleksandra Macedońskiego”³⁹, „Świat hellenistyczny”⁴⁰, „Zdobycze Rzymu w latach 44 p.n.e. – 117 n.e.”⁴¹, „Imperium Romanum i Europa”⁴². Zamieszczono również trzy typowo biblijne mapy. Pierwsza z nich przedstawia Bliski Wschód w epoce patriarchów⁴³. Mapa ta ukazuje szlak wędrówki Abrahama z ziemi Ur do Kanaan, drogę Jakuba do Egiptu i trasę ucieczki Hebrajczyków z Egiptu pod wodzą Mojżesza. Na drugiej mapie ukazano Królestwo Izraela w czasach króla Dawida⁴⁴, gdzie zaznaczono położenie wielu biblijnych miast, ważniejsze drogi, granice imperium Dawida wraz z królestwami podbitymi i zależnymi. Trzecia mapa biblijna zatytułowana jest „Upadek Izraela i Judy”⁴⁵.

Podręcznik J. Wróbla⁴⁶ w odniesieniu do starożytności swoją treść zawiera w trzech częściach: Zapamiętane cywilizacje, Grecy i Rzymianie, Cesarstwo i chrześcijaństwo. W części pierwszej autor koncentruje się głównie na starożytnej Mezopotamii, ale w toku wypowiedzi podaje przykłady odnoszące się do innych krajów. Wymienia cywilizację egipską obok sumeryjskiej jako najstarszą na Bliskim Wschodzie⁴⁷. Podręcznik zawiera mapy historyczne, które mogą być bardzo pomocne w katechezie biblijnej: „Z Egiptu do Ziemi Obiecanej”⁴⁸, „Narodziny cywilizacji miejskiej”⁴⁹, „Wyprawa Aleksandra Macedońskiego”⁵⁰ oraz „Podboje rzymskiej Republiki”⁵¹ i „Życie gospodarcze Imperium Rzymskiego”⁵². Na końcu podręcznika znajduje się zestaw chronologiczny. Egipt występuje w dwóch punktach: „Początki cywilizacji w Mezopotamii i Egipcie” (ok. 3100 p.n.e.) oraz „Najazdy Ludów Morza w basenie Morza Śródziemnego; upadek Grecji mykeńskiej; wyjście Żydów z Egiptu” (ok. 1200/1150 p.n.e.)⁵³.

Podręcznik T. Cegielskiego, W. Lengauera i M. Tymowskiego⁵⁴ ma chronologiczny układ treści. Tablica synchronistyczna⁵⁵ zamieszczona na końcu

³⁹ Tamże, s. 133.

⁴⁰ Tamże, s. 135.

⁴¹ Tamże, s. 165.

⁴² Tamże, s. 167.

⁴³ Tamże, s. 53.

⁴⁴ Tamże, s. 56.

⁴⁵ Tamże, s. 59.

⁴⁶ J. Wróbel, *Podręcznik. Odnaleźć przeszłość. Historia od starożytności do 1815. Klasa 1. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Spółka Akcyjna, Warszawa 2002, nr dopuszczenia: 80/02.

⁴⁷ Tamże, s. 18.

⁴⁸ Tamże, s. 31.

⁴⁹ Tamże, s. 20.

⁵⁰ Tamże, s. 60.

⁵¹ Tamże, s. 74.

⁵² Tamże, s. 88.

⁵³ Tamże, s. 396.

⁵⁴ T. Cegielski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Ludzie – społeczeństwa – cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze. Część I. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Spółka Akcyjna, Warszawa 2002, nr dopuszczenia: 3/02.

⁵⁵ Tamże, s. 341-343.

książki zestawia w układzie chronologicznym wydarzenia rozgrywające się na Bliskim Wschodzie i w Egipcie, w Grecji oraz w Rzymie. Podręcznik zawiera mapę zatytułowaną: „Starożytny Wschód w drugiej połowie II tysiąclecia p.n.e.”⁵⁶. Aby ułatwić analizę tej mapy historycznej autorzy przygotowali kilka zadań. Uczeń ma wyjaśnić określone nazwy geograficzne i wskazać je na mapie, następnie posługując się mapą współczesną ma określić, jakie państwa znajdują się obecnie na terenie starożytnych cywilizacji a przy pomocy mapy fizycznej ma zastanowić się nad możliwością komunikacji między państwami Bliskiego Wschodu⁵⁷. W katechezie biblijnej można wykorzystać również mapy zatytułowane: „Królestwo Dawida i Salomona”⁵⁸, „Świat hellenistyczny w II p.n.e.”⁵⁹ oraz mapy ukazujące świat rzymski: „Podbój basenu Morza Śródziemnego przez Rzym w latach 264-30 p.n.e.”⁶⁰, „Cesarstwo Rzymskie w końcu II w. n.e.”⁶¹, „Sieć dróg rzymskich”⁶², „Misyjne podróże świętego Pawła”⁶³. Przy tych mapach brakuje jednak zadań, które mogłyby pokierować pracą uczniów.

Podręcznik E. Wipszyckiej, H. Manikowskiej, A. Manikowskiego i W. Mędrzeckiego⁶⁴ charakteryzuje się problemowym układem treści. W części odnoszącej się do starożytności treść ujęta jest w blokach tematycznych poświęconych gospodarce, władzy, wojnie, religii i kulturze. We wstępie znajduje się temat zatytułowany: „Mapa starożytnych cywilizacji i to, co z niej wynika”⁶⁵. Przy tym temacie zamieszczono mapę przedstawiającą cywilizacje na świecie w starożytności wraz z zadaniem dla ucznia, aby odszukał zaznaczone terytoria na możliwie szczegółowej mapie fizycznej i ustalił, w jakich warunkach naturalnych powstawały starożytne cywilizacje⁶⁶. W jednostkach poświęconych gospodarce, władzy i religiach znajduje się dużo treści istotnych w katechezie biblijnej, dotyczących np. monarchii hellenistycznej lub romanizacji. Również tematyka religijna poruszana w ramach historii może pomóc w zrozumieniu wielu treści biblijnych. W podręczniku zamieszczono oddzielne tematy poświęcone religii żydowskiej⁶⁷ oraz chrześcijaństwu⁶⁸. Ostatni dział

⁵⁶ Tamże, s. 56.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 75.

⁵⁹ Tamże, s. 100.

⁶⁰ Tamże, s. 111.

⁶¹ Tamże, s. 119.

⁶² Tamże, s. 125.

⁶³ Tamże, s. 136.

⁶⁴ E. Wipszycka, H. Manikowska, A. Manikowski, W. Mędrzycki, *Historia dla każdego. Podręcznik. Tom 1: Do rewolucji francuskiej. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002, nr dopuszczenia 35/02.

⁶⁵ Tamże, s. 11-12.

⁶⁶ Tamże, s. 11.

⁶⁷ Tamże, s. 73-76.

⁶⁸ Tamże, s. 76-79.

tematyczny obejmujący starożytność a odnoszący się do kultury koncentruje się na kulturze Greków i Rzymian. Autorzy wyjaśniają ten punkt widzenia w następujący sposób: „Ścieżka kultury europejskiej zaczyna się w Grecji i to w Grecji I tys. p.n.e., a więc w świecie greckiej polis. To nie oznacza bynajmniej, że nie przejęliśmy niczego z dorobku cywilizacji Bliskiego Wschodu i Egiptu. Po prostu niewiele wzięliśmy od nich wprost, najczęściej czyniliśmy to za pośrednictwem Greków (z wyjątkiem religii, tu bowiem pożyczki były bardzo poważne). Dziś, gdy nowoczesna nauka pozwala nam na bezpośredni kontakt z kulturą Mezopotamii, przedgreckiej Azji Mniejszej, Egiptu (a to dzięki wykopaliskom i odczytaniu tekstów), zdajemy sobie sprawę, jak bardzo ten pośrednik zniekształcił obraz wschodniej kultury i ile z tej racji straciliśmy”⁶⁹. W podręczniku znajduje się niewiele map historycznych. W katechezie biblijnej można wykorzystać tylko dwie: jedna przedstawia kraje „Żyźnego Półksiężycza”⁷⁰, druga natomiast sieć dróg w Cesarstwie rzymskim⁷¹.

Podręcznik M. i J. Kurkowskich oraz M. Radożyckiej-Paoletti⁷² treści nauczania przedstawia w układzie problemowym z zachowaniem podziału na starożytność, średniowiecze i nowożytność. Odnośnie do starożytności autorzy wyszczególnili sześć działów tematycznych: Państwo, Prawo, Ustrój, Religie świata starożytnego, Kultura i sztuka. Filozofia i nauka, Dzieje antyku grecko-rzymskiego jako część historii Europy. Tylko przy omawianiu ustroju autorzy koncentrują się na Grecji i Rzymie. Mapy historyczne przedstawiają tereny „Żyźnego Półksiężycza”⁷³, świat Greków w V w. p.n.e.⁷⁴ z miastami fenickim Tyrem i Sydonem, znanymi z Pisma Świętego, wędrówkę ludu Izraela z Egiptu do ziemi obiecanej⁷⁵, Palestynę w epoce królów⁷⁶, państwo asyryjskie w VII w. p.n.e.⁷⁷ oraz państwo Aleksandra Macedońskiego⁷⁸. W podręczniku nie ma niestety tablic chronologicznych, ułatwiających systematyzację treści.

Podręcznik E. Wipszyckiej⁷⁹ w odróżnieniu od innych podręczników do nauczania historii obejmuje tylko okres starożytności i nie zawiera informacji, dla jakiej klasy jest przeznaczony. Tylko jeden temat poświęcono cywilizacjom starożytnego Wschodu⁸⁰. Przedstawiono w nim mapę Mezopotamii⁸¹ oraz

⁶⁹ Tamże, s. 86.

⁷⁰ Tamże, s. 14.

⁷¹ Tamże, s. 27.

⁷² M. i J. Kurkowsky, M. Radożycka-Paoletti, *Zrozumieć współczesny świat. Podręcznik historii dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum. Część I. Zakres podstawowy*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2002, nr dopuszczenia: 338/02.

⁷³ Tamże, s. 9.

⁷⁴ Tamże, s. 12.

⁷⁵ Tamże, s. 41.

⁷⁶ Tamże, s. 42.

⁷⁷ Tamże, s. 54.

⁷⁸ Tamże, s. 56.

⁷⁹ E. Wipszycka, *Cywilizacja starożytna. Podręcznik dla szkół średnich. Wersja podstawowa*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1998, nr dopuszczenia: 50/98.

⁸⁰ Tamże, s. 16-22.

⁸¹ Tamże, s. 18.

Egiptu⁸² z zaznaczonymi terenami nadającymi się pod uprawę, kopalnie złota, kopalnie miedzi oraz oazy. W dalszej części podręcznika również znajdują się mapy przydatne w katechezie biblijnej: „Państwo perskie w początku V w. przed Chr.”⁸³, „Wyprawa Aleksandra Wielkiego”⁸⁴, „Państwa hellenistyczne ok. 240 r. przed Chr.”⁸⁵, „Podboje pozaitalskie w czasach republiki”⁸⁶ oraz mapy typowo biblijne: „Palestyna początków I tysiąclecia przed Chr.”⁸⁷ z oznaczeniem obszarów poszczególnych pokoleń w czasach Dawida i Salomona oraz „Palestyna czasów Nowego Testamentu”⁸⁸. W kontekście katechezy biblijnej najbardziej interesujący jest rozdział zatytułowany: „Religie w cesarstwie rzymskim”⁸⁹, który omawia stronę pogańską⁹⁰, stronę żydowską⁹¹ oraz chrześcijaństwo⁹².

Podręcznik B. Burdy, B. Halczaka, R.M. Józefiaka, M. Szymczaka w wersji podstawowej⁹³ cechuje się chronologicznym układem treści. Najstarszym cywilizacjom na Bliskim Wschodzie poświęcono kilka jednostek, które omawiają Mezopotamię⁹⁴, starożytny Egipt⁹⁵ oraz starożytny Izrael⁹⁶. Kilka naście tematów odnosi się do starożytnej Grecji i Rzymu. Wśród nich znajdują się jednostki tematyczne poświęcone okresowi hellenistycznemu⁹⁷, imperium rzymskiemu⁹⁸ i chrześcijaństwu⁹⁹. Tekst główny wzbogacają ilustracje wraz z komentarzami oraz definicje trudniejszych terminów i pojęć, a także krótkie skróty treści podane w równoważnikach, zamieszczone na marginesach. W podręczniku zamieszczono mapy historyczne przydatne w katechezie biblijnej: „Mezopotamia (III/II tys. p.n.e.)”¹⁰⁰, „Egipt. Delta Nilu”¹⁰¹, „Palestyna w II/I tysiącleciu p.n.e.”¹⁰², „Świat śródziemnomorski około 500 r. p.n.e.”¹⁰³,

⁸² Tamże, s. 19.

⁸³ Tamże, s. 33.

⁸⁴ Tamże, s. 59.

⁸⁵ Tamże, s. 61.

⁸⁶ Tamże, s. 67.

⁸⁷ Tamże, s. 89.

⁸⁸ Tamże, s. 92.

⁸⁹ Tamże, s. 83-98.

⁹⁰ Tamże, s. 83-87.

⁹¹ Tamże, s. 87-94.

⁹² Tamże, s. 94-98.

⁹³ B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, M. Szymczak, *Od dziejów najdawniejszych do schyłku starożytności. Historia 1. Część I. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Rumia 2002, nr dopuszczenia: 183/02.

⁹⁴ Tamże, s. 31-37.

⁹⁵ Tamże, s. 38-44.

⁹⁶ Tamże, s. 51-56.

⁹⁷ Tamże, s. 101-107.

⁹⁸ Tamże, s. 108-127.

⁹⁹ Tamże, s. 128-132.

¹⁰⁰ Tamże, s. 32.

¹⁰¹ Tamże, s. 38.

¹⁰² Tamże, s. 52.

¹⁰³ Tamże, s. 72.

„Podboje Aleksandra Wielkiego”¹⁰⁴, „Rozwój terytorialny Imperium Rzymskiego”¹⁰⁵ „Początki chrześcijaństwa”¹⁰⁶. Na końcu podręcznika zamieszczono natomiast zestawienie chronologiczne Bliskiego Wschodu, Dalekiego Wschodu, Grecji i Rzymu¹⁰⁷, które porządkuje wiele wiadomości zawartych w różnych rozdziałach.

Podręczniki D. Granoszewskiej-Babiańskiej, D. Ostapowicza i S. Suchodolskiego¹⁰⁸ są podręcznikami o wyraźnie charakterze problemowym. Pozycja ta zajmuje się jedynie problematyką państwa i prawa. W pierwszej części wykład koncentruje się wokół historii prawa i ustrojów państwowych, a w części drugiej – wokół polityki zagranicznej. Zagadnienia odnoszące się do krajów biblijnych rozproszone są w całości treści podręczników, które uwzględniają czasy od starożytności do czasów współczesnych.

5. Trzy funkcje korelacji katechezy biblijnej z lekcją historii

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce mówi o trzech funkcjach korelacji międzyprzedmiotowej: integrującej, uzupełniającej i polemizującej¹⁰⁹. Wszystkie one są widoczne w korelacji katechezy biblijnej z lekcją historii.

Najbardziej widoczna jest w tej korelacji funkcja integrująca. Wiele treści oraz umiejętności zdobywanych na katechezie biblijnej jest zbieżnych z treściami i umiejętnościami charakterystycznymi dla szkolnej edukacji historycznej. Przede wszystkim chodzi o umiejętność pracy z tekstem źródłowym. Zarówno na lekcjach historii, jak i w czasie katechezy biblijnej uczeń poznaje zasady pracy z tekstami źródłowymi i uczy się je stosować w praktyce. Na lekcjach historii uczeń poznaje różne teksty źródłowe, pochodzące z różnych epok. Jednakże tylko podczas katechezy ma możliwość wnikliwej pracy z jednym zbiorem tekstów źródłowych przez dłuższy okres. Z tekstami biblijnymi spotyka się wielokrotnie przez cały czas uczęszczania na katechezę, z każdym rokiem utrwalając i pogłębiając swoje wiadomości i umiejętności poprawnej interpretacji. Punktem wyjścia do poprawnego zrozumienia tekstów z Pisma Świętego jest

¹⁰⁴ Tamże, s. 102.

¹⁰⁵ Tamże, s. 110.

¹⁰⁶ Tamże, s. 129.

¹⁰⁷ Tamże, s. 144-147.

¹⁰⁸ D. Granoszewska-Babiańska, D. Ostapowicz, S. Suchodolski, *Historia. Dzieje państwa i prawa. Część pierwsza. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym*, Nowa Era, Warszawa 2002, nr dopuszczenia: 213/02; D. Granoszewska-Babiańska, D. Ostapowicz, S. Suchodolski, *Historia. Dzieje państwa i prawa. Część druga. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym*, Nowa Era, Warszawa 2003, nr dopuszczenia: 106/02.

¹⁰⁹ PDK 83.

dobrze zrozumienie ich sensu wyrazowego, czyli zastosowanie wszystkich reguł odnoszących się do typowego źródła historycznego. Chodzi o korzystanie z krytycznego wydania tekstu, właściwego zrozumienia wyrazowego (zrozumienie poszczególnych terminów, zdań, kontekstu bliższego i dalszego), prawidłowego rozpoznania formy literackiej wypowiedzi (rodzaju i gatunku literackiego), poznanie kontekstu historyczno-geograficznego (danych odnoszących się do autora, adresatów, czasu, miejsca, sytuacji historycznej i kulturowej). Przy tych wszystkich zasadach przydatne są wiadomości i umiejętności zaczerpnięte z lekcji historii. Umiejętność analizy tekstów historycznych, szereg wiadomości o czasach starożytnych oraz umiejętność korzystania z mapy historycznej zdobywane w ramach lekcji historii wydatnie pomogą uczniowi w kontakcie z tekstami biblijnymi. Poza pracą nad tekstem biblijnym jako źródłowym, ważną jest integracja treści historycznej zdobywanej podczas zajęć z obu przedmiotów. Zarówno katecheta, jak i nauczyciel historii mogą korzystać z tych samych pomocy dydaktycznych w odniesieniu do krajów biblijnych. Chodzi tu zwłaszcza o mapy historyczne, słowniki i encyklopedie. Umieszczenie biblijnych wydarzeń na szerszym tle historycznym ma duże znaczenie dla właściwego zrozumienia historii biblijnej i sprzyja ugruntowaniu zdobywanej wiedzy.

Korelacja integrująca pomaga uczniom w porządkowaniu informacji oraz uczy całościowego spojrzenia na rzeczywistość. Wiedza biblijna nie jest ograniczona do jednego przedmiotu szkolnego. Przeciwnie, wiadomości i umiejętności zdobywane na lekcjach historii, geografii czy języku polskim służą również rozumieniu tekstów biblijnych i przygotowują do pracy z tym tekstem. Czytanie Pisma Świętego bez troski o poznanie różnych aspektów historyczno-literackich ksiąg biblijnych jest prostą drogą do fundamentalizmu, który jest niepoprawnym podejściem do prawidłowego odczytania orędzia biblijnego. Znajomość zasad historyczno-literackich przeciwdziała uproszczonemu rozumieniu tekstów biblijnych. Przez zasady historyczno-literackie w katechetycznej interpretacji tekstów Pisma Świętego rozumiemy zalecenia dotyczące prawidłowego odczytania tekstu biblijnego w jego kontekście historycznym i kulturowym oraz właściwej formy literackiej. Zasady te wynikają z naukowych zasad metody historyczno-krytycznej oraz metod analizy literackiej. Traktują one teksty biblijne jak każde inne teksty starożytne, napisane w określonych okolicznościach kulturowo-historycznych oraz danym języku (hebrajskim, aramejskim lub greckim). W katechezie oznacza to przede wszystkim rozumienie tekstu biblijnego w jego historycznym kontekście oraz prawidłowe rozpoznanie użytego przez autora natchnionego gatunku literackiego. Konieczne jest wnikanie w świat hagiografów – w ich kulturę, sposób myślenia i wyrażania się.

Na lekcjach historii zainteresowanie starożytnością jest jednak bardzo ograniczone i nie obejmuje wszystkich aspektów godnych uwagi, zwłaszcza z punktu widzenia katechezy biblijnej. Dlatego bardzo istotną rolę odgrywa funkcja uzupełniająca korelacji.

Dotyczy ona najpierw pracy z tekstem biblijnym. Zastosowanie zasad historyczno-literackich, które umożliwiają odczytanie konkretnego tekstu w jego wymiarze historycznym z uwzględnieniem odpowiedniej formy literackiej, nie wystarczy do pełnej interpretacji katechetycznej. Zasady historyczno-literackie poddają bowiem analizie poszczególne teksty jako samodzielne jednostki oraz koncentrują się na ich znaczeniu wyrazowym. Pismo Święte jednak nie jest zbiorem oderwanych od siebie tekstów, ale stanowi swoistą kolekcję, wpływającą ze wspólnej tradycji, której podstawą jest przekonanie o czynach i słowach Boga, objawiającego się wybranemu narodowi. Z chwilą, gdy zaczynamy traktować Biblię jako zbiór ściśle związanych ze sobą tekstów o Bogu, wchodzimy na płaszczyznę interpretacji teologicznej, która poszukuje w Piśmie Świętym zbawczego orędzia. Celem stosowania zasad teologicznych w wyjaśnianiu Pisma Świętego jest odczytanie zbawczego kerygmatu biblijnego tekstu. Stąd też zasady historyczno-literackie, które doprowadzają do właściwego zrozumienia sensu wyrazowego, są punktem wyjścia do zastosowania zasad teologicznych. Nie tak łatwo rozgraniczyć w Biblii warstwę ludzką od warstwy Bożej, gdyż Pismo Święte w całości pochodzi jednocześnie od Boga i człowieka¹¹⁰. Katecheza nie może się obyć bez stosowania kryteriów teologicznych. Zasady teologiczne (jedność całej Biblii, chrystocentryzm, uwzględnianie Tradycji Kościoła w rozumieniu tekstów biblijnych oraz analogia wiary) uczeń pozna tylko w trakcie katechezy. Lekcja historii bowiem nie jest nimi zainteresowana.

Dalej funkcja uzupełniająca korelacji odnosi się do treści dotyczących zagadnień religijnych. Wprawdzie religia związana jest ściśle z kulturą, a kultura powinna zajmować dużo miejsca w edukacji historycznej, to jednak trudno wymagać od nauczyciela historii, aby omawiał z uczniami te zagadnienia, które ważne są dla zrozumienia tekstów biblijnych. To na katechezie biblijnej jest miejsce na poznanie kultury, obyczajowości i wierzeń krajów biblijnych, porównanie ich ze starożytnym Izraelem i wypunktowanie wszystkich istotnych różnic między judaizmem a wierzeniami innych ościennych ludów, a następnie dokonanie analizy początków chrześcijaństwa na tle kultury starożytnej Grecji i Rzymu.

Korelacja uzupełniająca poszerza zrozumienie przez uczniów wybranych aspektów rzeczywistości. Katecheza biblijna wnosi istotne treści odnoszące się tylko do tekstów Pisma Świętego. Biblia jako Księga Kościoła nie może być traktowana jedynie jako źródło historyczne. I chociaż historyczne podejście do tekstu biblijnego jest konieczne i podstawowe, to jednak dla prawidłowego zrozumienia treści równie ważne jest czytanie Pisma Świętego jako

¹¹⁰ G. Kusz, *Wykorzystanie zasad współczesnej hermeneutyki biblijnej w katechezie*, AK 71 (1979) z. 2-3, s. 293. Na temat natchnienia zob. wnikliwe studium: P. Leks, „Słowo Twoje jest prawdą...” (J 17, 17) *Charyzmat natchnienia biblijnego*, Katowice 1997.

Słowa Bożego, strzeżonego i interpretowanego przez Urząd Nauczycielski Kościoła. Zdobywanie umiejętności czytania Pisma Świętego w Duchu Świętym możliwe jest tylko w trakcie katechezy biblijnej.

Korelacja o charakterze polemizującym może odnosić się tylko do konkretnych sformułowań, wiadomości oraz opinii zawartych w podręcznikach do historii, które mogą w niewłaściwy sposób przekazywać treści związane wprost lub pośrednio z katechezą biblijną. Ani w podstawie programowej historii, ani też w programach do historii nie znajdziemy bowiem żadnych treści, które domagałyby się polemiki. W podręcznikach natomiast, które przedstawiają konkretne wiadomości i dają szczegółowy przekaz wiedzy może dochodzić do różnych nieścisłości czy nawet merytorycznych błędów. Przykładem nieścisłości jest informacja w omawianym wyżej podręczniku do historii J. Trzeciankowskiego. We wprowadzeniu czytamy następujące słowa: „W Biblii znajdujemy opis niewoli egipskiej oraz wyjścia Izraela pod przywództwem Mojżesza z ziemi faraona”¹¹¹. Przy omawianiu starożytnego Egiptu, ciekawe jest z punktu widzenia katechezy biblijnej zwrócenie uwagi na Echnatona (1340-1324 p.n.e.), faraona, który starał się wprowadzić monoteizm w Egipcie. Autor stwierdza jednak, że „wiera w Atona stała się pierwszym kultem monoteistycznym w historii religii”¹¹², co nie jest zbyt ścisłym określeniem. W przypadku Echnatona możemy mówić jedynie o henoteizmie¹¹³.

Konieczność polemiki występuje wówczas, gdy autorzy podręczników wyrażają opinie. W omawianym podręczniku mamy taką sytuację. Na s. 81 czytamy: „Nauki głoszone przez Jezusa nie podobały się Żydom zasiadają-

¹¹¹ PdHL 310/02, s. 40. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na nieprecyzyjne, zresztą nie tylko w tym podręczniku, użycie terminu „Izrael”. O Izraelitach i Izraelu możemy mówić dopiero od czasów Saula, pierwszego króla izraelskiego, gdy powstaje państwo. W odniesieniu do czasów wcześniejszych poprawniejsze jest stosowanie nazwy: Hebrajczycy. O Żydach natomiast i judaizmie można mówić w odniesieniu do czasów późniejszych, powygnaniowych. Zamienne stosowanie terminów: Izraelita, Hebrajczyk, Żyd bez zwracania uwagi na odniesienia historyczne jest błędem.

¹¹² Tamże, s. 48.

¹¹³ Henoteizm polega na oddawaniu czci jednemu bóstwu z określonego panteonu. Hentoteista uznaje zatem istnienie innych bóstw, ale oddaje cześć tylko jednemu, uznając go za najwyższe i absolutne – zob.: E. Sakowicz, *Henoteizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, red. nac. J. Wal- kusz, Lublin 1993, tom 6, k. 682-683; J. Bright, *Historia Izraela*, przeł. I. Radożycki, Warszawa 1994, s. 146. Gdy chodzi o religię patriarchów i Mojżesza bardziej skłonni jesteśmy mówić o monolatrii lub monoteizmie praktycznym. Monolatria polega na tym, że cześć okazywana jednemu Bogu nie wyklucza istnienia innych bóstw. Monoteizm natomiast wyklucza istnienie jakichkolwiek innych bóstw poza jednym Bogiem. Gdy chodzi o monoteizm izraelski, to należy zaznaczyć, że w ciągu historii ulegał on ewolucji. Niektórzy egzegeci twierdzą, że z właściwym monoteizmem spotykamy się dopiero u Deutero-Izajasza, czyli w okresie niewoli babilońskiej. Określenie „monoteizm praktyczny” używane w odniesieniu do patriarchów, wskazuje na to, że patriarchowie ani nie wykluczają, ani też nie uznają istnienia innych bóstw – zob.: J.St. Syno- wiew, *Pięćoksiąg. Wprowadzenie do Ksiąg: Rodzaju, Wyjścia, Kapłańskiej, Liczb i Powtórzo- nego Prawa*, Kraków 2000, s. 313-354; Tenże, *Patriarchowie Izraela i ich religia*, Kraków 1995; Tenże, *Mojżesz i jego religia*, Kraków 1996; J. Bright, *Historia Izraela*, dz. cyt., s. 97-104, 146-163; Z. Małecki, *Monoteizm w Księdze Deutero-Izajasza (Iz 40-55)*, Kraków 1998, s. 205-236.

cym w sanhedrynie, ponieważ uważali go za człowieka niebezpiecznego, mogącego zagrozić ich przywilejom. Dlatego sanhedryn uznał go za fałszywego proroka". W tekstach Nowego Testamentu zauważamy wyraźnie religijne i teologiczne motywy skazania Jezusa przez Sanhedryn. Sprowadzanie konfliktu między Jezusem a Sanhedrynem tylko do spraw bliżej nieokreślonych przywilejów jest opinią zbyt upraszczającą problem skazania Jezusa na śmierć. Dalej na tej stronie czytamy następujące stwierdzenie: „Po śmierci naukę Jezusa kontynuowali jego uczniowie. Wędrowali wzdłuż wybrzeży Morza Śródziemnego i zakładali pierwsze wspólnoty, zwane gminami". Ograniczenie działalności Apostołów do kontynuacji nauczania Jezusa jest niewystarczające. Centralnym punktem pierwotnego kerygmatu była bowiem prawda o zmartwychwstaniu Chrystusa¹¹⁴.

Z punktu widzenia katechezy biblijnej omawiany podręcznik jest nierzetelny w przekazie potrzebnych informacji. Oprócz wymienionych nieścisłości występują jeszcze inne. Teksty cytowane w cudzysłowach nie zawsze mają podane źródło, stąd też nie wiadomo, co to za cytaty¹¹⁵.

Korelacja polemizująca uświadomi uczniom konieczność weryfikowania informacji, nawet gdy pochodzą – wydawałoby się – z wiarygodnego źródła, jakim są podręczniki.

Podsumowanie

Reforma szkolna przyczyniła się do opracowania wielu programów i podręczników. Zgodnie z podstawą kształcenia ogólnego w programach historii stosunkowo dużo miejsca poświęcono starożytności. Podręczniki zamieszczają wiele materiału odnoszącego się do cywilizacji Starożytnego Wschodu, w tym do krajów biblijnych: Palestyny, Mezopotamii, Babilonii, Persji, Asyrii, Egiptu oraz starożytnej Grecji i Rzymu. Podręczniki wyposażone są w ilustra-

¹¹⁴ *Kerygmat*, w: X. Léon-Dufour, *Słownik Nowego Testamentu*, przekł. i oprac. K. Romaniuk, Poznań 1993, s. 338; A. Jankowski, *Kerygmat w Kościele apostołskim*, Częstochowa 1989, s. 46-119; R. Murawski, *Katecheza chrześcijańska w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostołskich*, Warszawa 1990, s. 179-202.

¹¹⁵ Np. na s. 34 znajduje się swoista parafraza dziesięciu przykazań: „Należało czcić jednego Boga Jahwe, nie sporządzać jego wizerunków i nie modlić się do nich. Nie wolno było wzywać imienia Boga nadaremno. Należało powstrzymać się od pracy każdego siódmego dnia, zwanego szabatem, na pamiątkę tego, że Bóg przez sześć dni stworzył świat, a siódmego dnia odpoczywał. Do dzisiejszego dnia każdy szabat jest dla Żydów uroczyszczeniem obchodzonym świętem. Dalej przykazania nakazywały: nie cudzołóż, nie kradnij, nie zabijaj, czcij rodziców, nie dawaj fałszywego świadectwa, nie pożądaj cudzej własności. Bóg zalecał dalej: będziesz miłował bliźniego twego jak siebie samego". Komentarz autorów podręcznika do tego cytatu jest dość zaskakujący: „Przykazania były więc dość surowe". Nie wiadomo, na czym autorzy opierają ten sąd. Co innego, gdyby wspomnieli chociaż o prawie odwetu – Kpł 24, 17-23 czy też np. o cheremie – okładania kłutwą zdobyczy wojennej – Kpł 27, 28-29. Niezachowanie nakazu cheremu było powodem odrzucenia Saula – 1 Sm 15.

cje i mapy historyczne, których często brak w analogicznych podręcznikach do religii.

Zagadnienie korelacji treści nauczania katechezy biblijnej ze szkolną lekcją historii jest ważne ze względu na miejsce katechezy w szkole, jak i ze względu na wymogi stawiane przez reformę oświatową. Oba przedmioty szkolne posiadają wiele wspólnych odniesień. Program lekcji historii obejmującej okres starożytności nie może być pominięty w planowaniu dydaktycznym katechezy biblijnej. Przedstawiono elementy biblijne zawarte w podstawie programowej katechezy oraz omówiono podstawę programową historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Zwrócono uwagę, że katecheta winien zapoznać się zarówno z programem, jak i z podręcznikiem do historii, wybranym przez historyka uczącego w jego szkole. Analiza programu oraz podręcznika pozwoli mu zorientować się, przy jakich treściach i w jakim stopniu winien zastosować którąś z form korelacji katechezy biblijnej z lekcją historii: integrującą, uzupełniającą czy też polemizującą.

Dobrze prowadzona lekcja historii przygotowująca ucznia do pracy z tekstami źródłowymi równocześnie wprowadza ucznia do czytania Pisma Świętego. Podobnie dobrze prowadzona katecheza biblijna utrwała i rozwija umiejętności zdobywane na lekcjach historii, uzupełniając jej przekaz. W katechezie biblijnej mamy do czynienia z odmienną kulturą i odległym czasem. Teksty biblijne nie będą zrozumiałe dla współczesnego czytelnika, jeżeli nie zrozumie on ich kontekstu kulturowego. Dlatego też w katechezie biblijnej ważne jest wykorzystanie i uzupełnienie wiadomości, jakie uczeń zdobywa w ramach lekcji historii, chociażby na temat życia codziennego w starożytnych krajach biblijnych. Poza tym praca z tekstem biblijnym z punktu widzenia lekcji historii jest pracą z tekstem źródłowym. W Piśmie Świętym mamy do czynienia z różnego rodzaju tekstami historycznymi (m.in. opowiadanie historyczne, relacje o wydarzeniach, psalmy historyczne, kroniki, listy, dziennik podróży). Zwracanie uwagi na gatunek literacki tekstów jest jednym z głównych kryteriów poprawnej interpretacji Pisma Świętego. Umiejętność dostrzegania różnic między źródłami ze względu na formę przekazu, zdobywana na lekcjach historii, jest bardzo przydatna w katechezie biblijnej. Dobrze prowadzona katecheza biblijna winna uwrażliwiać ucznia na dostrzeganie różnych płaszczyzn interpretacji Pisma Świętego: historyczno-literackiej, teologicznej i egzystencjalnej. Ta pierwsza płaszczyzna (historyczno-literacka) jest wspólna dla lekcji historii i katechezy biblijnej.