

## IDEA WYCHOWANIA I SZKOLNICTWA W SZWECJI - ZWIĄZEK Z KOŚCIOŁEM LUTERAŃSKIM

JERZY KRÓL

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**STRESZCZENIE:** *Artykuł jest próbą ukazania niektórych aspektów związanych z problematyką wychowania i szkolnictwa w Szwecji. Zasadniczą podstawą opracowania jest kilka publikacji z języka angielskiego i szwedzkiego. W treści podkreśla się historyczny związek wychowania i szkolnictwa z Kościołem Luterańskim, zwracając uwagę na niektóre specyficzne jego cechy. Ponadto przedstawione zostały główne przyczyny oraz kierunki zmian w wychowaniu i szkolnictwie, jakie zaszły w XIX i XX wieku w Szwecji. W nawiązaniu do nich zasygnalizowano trudności jakie rodzą w odniesieniu do zasady pomocniczości, którą winno się kierować państwo w sprawach związanych z wychowaniem i szkolnictwem. Wskazano też podstawowe idee szkolnictwa wprowadzane po II Wojnie Światowej, np. w postaci reform lat sześćdziesiątych i niektóre głosy krytyczne.*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *wychowanie, szkolnictwo, lekcja religii, zasada pomocniczości*

Miernikiem skali i jakości wychowania przynajmniej w Europie są uniwersytety i organizacja szkolnictwa. W Szwecji tak jak w innych krajach europejskich szkolnictwo i wychowanie w swoich początkach były związane z Kościołem Katolickim. Kościół podobnie jak Izrael w czasach biblijnych, zachowywał i zachowuje świadomość swojej misji wychowawczej i edukacyjnej. Przejawia się to przede wszystkim w tym, że oddziaływaniem wychowawczym i edukacyjnym stara się objąć wszystkich członków wspólnoty religijnej i państwowej. Oddziaływanie to ma charakter powszechny. Zasada ta w starożytności była stosowana jedynie Izraelu. W Egipcie i Babilonii szkolnictwo i związane z nim wychowanie szkolne było adresowane tylko do nielicznej elitarnej grupy np. kapłanów, władców, administracji państwowej. Kościół Luterański w Szwecji po reformacji zasadniczo pozostał wierny tej powszechnej idei wychowania i szkolnictwa. Działanie podstawowe prowadzone w tym duchu to wychowanie rodzinne. Następne jego etapy to bardziej lub mniej rozwinięte formy szkolnictwa, kształcenia i wychowania realizowane przy kościołach – parafiach. Pierwszy Szwedzki uniwersytet został założony w XV wieku w Uppsali. Wyłonił się on niejako z wcześniej funkcjonującej szkoły katedralnej. Pierwsze gimnazja powstały w Szwecji w wieku XVII w miastach w których były kościoły katedralne. Przygotowywały one nie tylko kler lecz także sędziów oraz oficerów do cywilnych zadań. Wykładowcy gimnazjalni swoim sposobem życia oraz uposażeniem byli związani z parafią, kościołem katedralnym i diecezją aż do 1930 r. Rola biskupa była tutaj szczególna, gdyż on pełnił funkcję inspektora odpowiedzialnego za gimnazja. Taką rolę pełnił aż do 1957 roku. Edgar Almen podkreśla, że szwedzki system szkolnictwa państwowego podobnie jak angielski wyłonił się z systemu kościelnego nauczania. Jak wspomniano wcześniej, Gimnazja powstawały przy kościołach katedralnych już w XVII wieku, zaś publiczne szkoły

podstawowe pozostające pod zwierzchnictwem proboszcza zaczęto organizować od 1840 roku. Ich pierwszoplanowym zadaniem było przygotowanie dzieci i młodzieży do bierzmowania. Oczywiście prowadzono w nich także naukę pisania, matematyki, historii i zajęcia sportowe. Z czasem nauczanie prowadzone w tym zakresie doprowadziło do wyłonienia się przedmiotów szkolnych. Od 1870 r. został wprowadzony obowiązek szkolny dla każdego dziecka.

Kościół Luteranski wywarł duży wpływ na nauczanie, zwłaszcza na kształt programu nauczania. W centrum tego programu była znajomość Biblii i katechizmu Lutera. Punktem zwrotnym takich założeń programowych, był program nauczania wprowadzony w 1919 roku. Odchodziło w nim od dotychczasowych reguł konfesyjnych związanych z nauczaniem i wychowaniem szkolnym. Ponadto prawo dzieci do szerokiej informacji religijnej uznano za ważniejsze niż pragnienie i troskę rodziców, o wychowanie i kształcenie młodego pokolenia zgodnie z wiarą ojca i matki<sup>1</sup>. O tym, że w organizacji szkolnictwa nie chodziło tylko o przekazanie wiedzy i umiejętności, lecz o wychowanie według ściśle określonych zasad i modelu wychowawczego, można się przekonać, śledząc praktyki pastoralne ówczesnego kościoła oraz obowiązki biskupów. Luteranie mocno podkreślali w swoim nauczaniu teologicznym prawdę o powszechnym kapłaństwie wszystkich wierzących. Dlatego też łączyli z tym wymaganiem, aby każdy ochrzczony posiadał dojrzałą wiarę wyrażaną w jasnych katechizmowych sformułowaniach i odpowiednim myśleniu (tj. zgodnym z nauczaniem kościoła luterńskiego) o sprawach religii. Interesującym wydaje się fakt, że w czasie wizytacji biskupiej to nie proboszcz (vicar) wydawał sąd o zgodności wiary wiernych z ewangelią, lecz każdy wierny bez względu na płeć, stan majątkowy etc. zobowiązany był udzielić informacji na temat kwestii czystości wykładu ewangelii głoszonej przez proboszcza. Wpływ kościoła luterńskiego był widoczny także w fakcie wymogu edukacji chrześcijańskiej prowadzonej przez rodziców wobec własnych dzieci. Ponadto: aby zawrzeć małżeństwo należało zdać roczny egzaminu u własnego proboszcza. Egzamin ten obejmował znajomość małego katechizmu Lutera, zwłaszcza jego części odnoszącej się do obowiązków (należało wykazać się dobrą znajomością tzw. tabel obowiązków). To kolejny dowód, że na pierwszym miejscu stawiano względy wychowawcze, w mniejszym stopniu chodziło o odpowiednie ukształtowanie samej świadomości ludzi względem treści dogmatycznych. Warto podkreślić, że obowiązkiem proboszcza była pomoc uczniom w poznaniu tych wymagań, co w praktyce często oznaczało naukę czytania. Stąd procent ludzi umiejących czytać w społeczeństwie agrarnym w Szwecji na przełomie XVIII i XIX był najwyższy w Europie<sup>2</sup>.

W odniesieniu do nauczania dogmatów i zasad wiary, które mają znaczenie decydujące w zachowaniu jedności wspólnoty wierzących, znaczącą rolę wychowawczą - edukacyjną odgrywały tzw. „przesłuchania domowe” prowadzone przez pastorów od połowy wieku XVII aż do lat trzydziestych XX wieku. Celem „przesłuchania domowego” było sprawdzenie wierności dorosłych wobec dogmatów protestanckich. Była to wizyta obowiązkowa, skoncentrowana na dorosłych - inaczej niż kolęda w kościele katolickim, która ma charakter dobrowolny i koncentruje się głównie na dzieciach<sup>3</sup>.

## ZMIANY W SZKOLNICTWIE I WYCHOWANIU W XIX WIEKU

Opisana sytuacja wychowawcza i szkolna zmienia się w pierwszej połowie XIX wieku, gdy Szwecja zaczyna odczuwać skutki rewolucji przemysłowej. Wówczas wiele z dotychczasowych wiosek pustoszeje, natomiast pojawiają się nowe osady przemysłowe

<sup>1</sup> Por. W. Alberts, *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007, s. 219.

<sup>2</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia*, Linköping 2000, s. 61.

<sup>3</sup> Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, Warszawa 2011, s. 104.

wyrastające wzdłuż szlaków kolejowych i rzek. Stary system edukacji nie sprawdza się w nowej sytuacji dlatego w 1840 parlament szwedzki utworzył elementarne szkolnictwo podstawowe, ogłaszając jednocześnie, że troska o nie spoczywa w całości na państwie. Dotychczas zadania edukacyjne i wychowawcze były podzielone między parafię i miasto. W starym układzie to proboszcz był głównym odpowiedzialnym, kontrolującym szkoły. Był on także osobą najlepiej przygotowaną do tej roli pod względem akademickim. Zadaniem szkoły było przede wszystkim przygotowanie młodzieży do bierzmowania. Od roku 1840 sytuacja zmieniła się diametralnie – przygotowanie do bierzmowania odbywało się przy okazji nauki innych przedmiotów. Wówczas położono większy nacisk na naukę pisania, liczenia, naukę historii i psychiczny trening. Jak już wcześniej sygnalizowałem, od 1870 roku nauka w szkole stała się obowiązkiem wszystkich dzieci w Szwecji. W tym czasie program wychowawczy szkoły wciąż był mocno powiązany z kościołem<sup>4</sup>.

W XIX wieku zmiany w odniesieniu do generalnych linii orientacyjnych w wychowaniu i edukacji, narastają także pod wpływem kilku innych czynników, jak: rozwijające się bez inspiracji czynników urzędowych ruchy stawiające sobie za cel walkę z alkoholizmem, powstające nowe wolne kościoły (Frikyrkan) i ruch robotniczy. Ponadto wraz z wprowadzeniem powszechnego prawa do uczestnictwa w wyborach do parlamentu, kształtujące się nowoczesne społeczeństwo szwedzkie również uzyskuje swoją polityczną moc, która przejawia się, zwłaszcza poprzez krytykę dotychczasowego, powiązanego z kościołem i religią, wychowania. Największy sprzeciw pojawił się ze strony Szwedzkiego Ruchu Robotniczego, często bardzo antyklerykalnego. Okazało się, że tradycyjne wychowanie, zgodne z nauczaniem kościoła luterńskiego, jakie otrzymywały dzieci w szkole podstawowej, wielu rodzicom już nie odpowiadało. Stąd wielu z nich zaczęło poszukiwać możliwości tworzenia nowych szkół, działających nieco na innych zasadach niż dotychczas<sup>5</sup>.

Z powyższego wywodu wynika, że szkoła i wychowanie przez kilka stuleci miały charakter konfesyjny. Przełomową rolę w odejściu od tego wzoru odegrały ruchy trzeźwościowe, wolne kościoły i ruchy robotnicze, które zakwestionowały ów konfesyjny charakter szkoły, a zwłaszcza model wychowania religijnego. Uderzyło to w dotychczasową jedność szkoły i kościoła. Konsekwencją tej negacji były tendencje, które zmierzały do tworzenia nowych placówek szkolnych z całkowicie odmiennym programem. Dążenia te były postrzegane przez Parlament, Króla i administrację państwową jako zagrożenie dla jedności społecznej. Ostatecznie i paradoksalnie Szwecja, chcąc zachować jedność szkolnictwa wraz z jednolitym modelem społecznego wychowania odrzuciła konfesyjny model szkoły obawiając, się że dążenia różnych konfesji do posiadania własnego systemu szkolnego doprowadzą do dezintegracji społecznej. Był to moment zwrotny, nie tylko ze względu na religijną edukację, lecz także na późniejsze decyzje, które znalazły odzwierciedlenie, w konstrukcji programów nauczania wprowadzanych do szkół od roku 1960. Ich źródłem był wspomniany już program nauczania z 1919 roku, który odnosił się wprost jedynie do lekcji religii, lecz miał swoje konsekwencje w całym systemie szkolnego wychowania w Szwecji. Mimo, że ta idea prawa do szerokiej informacji religijnej dziecka dotyczyła w 1919 roku jedynie wyznań chrześcijańskich, to jednak przygotowała ona drogę dla swobodnego wyboru innych religii i światopoglądów. To podkreślenie praw dzieci w kwestiach religijnoświatopoglądowych stojących przed prawami rodziców jest szczególną cechą Szwedzkiego systemu szkolnego i wychowawczego, stoi w sprzeczności z zasadami wielu innych krajów europejskich<sup>6</sup>.

W tej nowej sytuacji kościół, jak się wydaje, stracił od razu dwa źródła swojej dotychczasowej siły w odniesieniu do wychowania i edukacji.

<sup>4</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s. 62.

<sup>5</sup> Por. ibidem.

<sup>6</sup> Por. W. Alberts, *Integrative religious education...*, op. cit., s. 219-220.

Po pierwsze: utracił tradycyjny związek z władzą polityczną, realna siła kościoła w obszarze pracy wychowawczej i edukacyjnej nie płynęła już z mandatu królewskiego, (król był uważany za zwierzchnika kościoła), lecz została uzależniona od woli ludu, wyrażonej w wyborach; po drugie: rewolucja przemysłowa zmieniła tradycyjną strukturę społeczeństwa szwedzkiego, Kościół nie był przygotowany na zmiany, nie wypracował nowych form działania i stracił swoją dawną pozycję. Przyczynkiem do tego było także to, iż w Szwecji nie były znane idee renesansu skłaniające do szerszej otwartości na świat, podkreślające niepowtarzalność człowieka oraz postawę indywidualistyczną. Ten brak znajomości idei renesansu oddalił ją od Europy, pozbawił nawiązań do grecko-rzymskiej kultury. W konsekwencji Kościół Luterski został pozbawiony umiejętności adaptacji swojego systemu wychowawczego do nowych bezklasowych warunków społeczeństwa demokratycznego<sup>7</sup>. Instytucja ta, prowadząc przez wieki pracę wychowawczą była wolna od problemów związanych z rodzącymi się nowymi prądami kulturalnymi i ideologicznymi. Związany

to było z tym, iż przynajmniej oficjalnie w Szwecji od roku 1527 do 1.01.2000 r. Kościół Luterski był kościołem państwowym (*statkyrka*) Państwo, używając swojej siły, zabezpieczało doktrynę, a także model wychowania i edukacji. Bardzo długo za wyznawanie, np. katolicyzmu stosowana była kara banicji, jeszcze w 1855 zastosowano tę sankcję. Znaczącym przykładem siły tego swoistego luterskiego sojuszu ołtarza z tronem był przypadek abdykacji królowej Krystyny, która w roku 1654 przeszła na katolicyzm w związku z czym musiała zrzec się tronu i opuścić ojczyznę. Zauważyć należy, iż Królowa Krystyna z własnej woli przyjęła katolicyzm, podczas gdy jej przodek Gustaw Waza prowadził politykę zwalczania katolicyzmu. Znamienne jest, że także poglądy niektórych reformatorów, tj. Kalwina, Zwingliego były ostro piętnowane<sup>8</sup>.

Fakty te przyczyniły się do utrwalenia negatywnej opinii o Szwecji w krajach europejskich. Ustawodawstwu i administracji już w XVII wieku zarzucano skrajny formalizm. Zdaniem ówczesnych „jak płaszcz pokrywał on wszystkie wymiary życia publicznego”<sup>9</sup>. Zależność kościoła od państwa, przetrwała okres szybkiej industrializacji, była świadomie zachowywana przez rządzącą najdłużej partię socjaldemokratyczną, której działacze pojęcie takie jak „kościół państwowy” uważali za anachronizm, ale nie przeszkadzało im to jednocześnie sprzeciwiać się próbom rozdzielenia kościoła od państwa. Najprawdopodobniej było to spowodowane lękiem przed pozbawieniem się wpływu na pracę oraz decyzje duchownych. Miało także chronić przed możliwym wzrostem siły kościoła, który, będąc niezależny, mógłby stać się konkurentem oficjalnej ideologii państwa. Niewątpliwie obecna sytuacja, w jakiej znalazł się kościół luterski po roku 2000 jest nowa. Trudno dziś przewidzieć, czy spowoduje ona jakieś istotne zmiany społeczne i wychowawcze w przyszłości<sup>10</sup>.

## IDEA DOMU LUDOWEGO, UTRATA JEDNOŚCI WYCHOWANIA I NAUCZANIA OPARTA NA SYMBIOZIE KOŚCIOŁA I PAŃSTWA

Idee wciąż obecne na płaszczyźnie społecznej, politycznej i wychowawczej wykrystalizowały się w pierwszej połowie XX wieku. Są one związane z określeniem *folkhemmet* – dosł. *dom ludowy*. Hasło to ma proweniencję pravicową, mimo iż było przez kilka dziesięcioleci (ciągle jest) hasłem szwedzkich socjalistów. Pierwszy raz tego sformułowania użył Rudolf Kjellén, profesor uniwersytetu w Uppsali - polityk pravicowy.

<sup>7</sup>Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, op. cit., s. 104.

<sup>8</sup>Por. ibidem, s. 65-66.

<sup>9</sup>M. Roberts, *Sweden as a Great Power*, London 1968, s. 61.

<sup>10</sup>Por. J. Kubitsky, *Alfabet szwedzki*, op. cit., s. 66.

Jednak ideę domu ludowego najczęściej wiąże się z premierem Aalbinem Hanssonem, który 18.01.1928. r. w parlamencie wypowiedział znamienne zdanie: „Kiedyś musi nastąpić chwila, kiedy społeczeństwo klasowe Szwecji zostanie zastąpione przez szwedzki dom ludowy”<sup>11</sup>.

Wówczas określił on także dwa zasadnicze cele swojego programu politycznego, tj. darmowe szkolnictwo na wszystkich poziomach z bezpłatną opieką lekarską. Te dwa punkty stały się bardzo szybko podstawą rozwoju i zamożności kraju oraz zaowocowały stylem polityki, który dystansował się zarówno od kapitalizmu jak i komunizmu. Państwo poprzez współpracę ze związkami zawodowymi kierowało całością gospodarki, która w większości pozostawała w rękach prywatnych. Mimo że, idea domu ludowego była związana z prawicą, to jednak jej realizację przeprowadzono bez udziału kościoła, w oparciu o zasady industrializującego się świeckiego państwa demokratycznego<sup>12</sup>.

Kościół Luteranski, związany dotychczas z typem społeczeństwa klasowego, nie miał wpływu na ten proces, nie wykształcił, np. swojej własnej nauki społecznej, tak jak to ma miejsce w Kościele Katolickim. W nowej sytuacji społecznej nie wytworzył jednoznacznej koncepcji wychowania, której mógłby się stać strażnikiem, tak jak to było przez kilka wieków wcześniej. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w programach, a także w organizacji szkolnictwa. Podstawowa zmiana polegała na utraceniu jedności i spójności z całym systemem państwowym idei religijnego nauczania i wychowania, jaka się ukształtowała w ciągu wieków. To decyzje polityczne spowodowały, iż w narodowym programie nauczania z 1919 r. ograniczono studium biblii, które ułatwiało wzajemne porozumienie się między sobą chrześcijan. Przewidywano jednak nauczanie historii chrześcijaństwa, zabraniając jednocześnie wykorzystywania Małego Katechizmu Marcina Lutera w nauczaniu w szkołach publicznych. Ponadto tę okrojoną formę szkolnej edukacji religijnej oddzielono od przygotowania do bierzmowania, pomimo że Kościół Szwedzki wciąż to przygotowanie uważał za ważną część wychowania młodzieży<sup>13</sup>.

Wydaje się, że w takiej konstrukcji programu nauczania (z 1919 r.) ukryty był pewien zamiar wychowawczy spowodowany lękiem przed segregacją społeczną. Obawiano się, mogłoby do niej dojść w przypadku istnienia różnych typów szkół, realizujących nieco odmienne ścieżki programowe. Należy pamiętać, że kraj ten posiadał (wciąż posiada) dużą ilość tzw. wolnych kościołów, nie mających bezpośredniej łączności z kościołem szwedzkim domagających się realizowania własnych założeń wychowawczych. W związku z tym w nauczaniu religii wypracowano pewien kompromis, by nie doprowadzić do rozbicia systemu i spójności społecznej. Chcąc przeciwdziałać takiemu niebezpieczeństwu, założono że, jeśli rodzice powierzą edukację swoich dzieci takim samym szkołom, to dzieci będą wychowywane w takim samym środowisku, proces ten będzie przebiegał w jednakowych dla wszystkich ramach społecznych, a na wychowanków będą oddziaływały te same opinie i sytuacje społeczne. Były to pewne marzenia, które w połączeniu z lękiem przed segregacją społeczną stały się istotnym elementem przyczyniającym się do ewolucji szwedzkiego modelu wychowania, który do dzisiaj ma swoich zwolenników, znajdując swoje zastosowanie. W konsekwencji aż do roku 1990, zabroniony był jakikolwiek inny program szkolno-wychowawczy. W takiej atmosferze do dziś bardzo trudno jest prowadzić jakąkolwiek inną szkołę niż państwową, gdyż czynnikiem decydującym nie jest kompetencja, przygotowanie merytoryczne, lecz ów lęk z jednej strony, a z drugiej oczekiwania, czy raczej marzenia o idealnym społeczeństwie, które kiedyś będzie zbudowane<sup>14</sup>. Ten progresywny nurt – budowania lepszego społeczeństwa odbił się wyraźnie na roli wychowawczej szkoły, na podejściu zwłaszcza do lekcji religii. Przejęcie nauczania tego przedmiotu przez państwo

<sup>11</sup> Ibidem, s. 55-56.

<sup>12</sup> Por. ibidem.

<sup>13</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s. 62-63.

<sup>14</sup> Por. ibidem, s. 63.

podyktowane było także lękiem przed religijną indoktrynacją. W założeniu władzy lekcja religii miała być studium wiedzy o chrześcijaństwie. Było to zgodne z progresywnym nurtem wychowania, w programie szkolnym wyraźnie połączono lekcję religii z nowym przedmiotem, wiedzą o społeczeństwie. Celem tych zajęć było umożliwienie rozumienia społecznych zmian oraz zasadniczych idei odnoszących się nie tylko do rzeczywistości szwedzkiej lecz także międzynarodowej. W ten sposób lekcja religii stała się ideologicznym agentem swoistej „progresywnej wiary”, a także narzędziem indoktrynacji co warto podkreślić, mając na uwadze wcześniej wspomniane lęki społeczeństwa nowoczesnego<sup>15</sup>. O tym, jak daleko praktyka szkolna w Szwecji odeszła od pierwotnej idei lekcji religii, świadczy fakt wprowadzenia do wychowania nowych terminów: *livsaskådning* – wizja życia (pierwszy raz tego terminu użyto w programie narodowym nauczania 1960 dla gimnazjów, SFS 1960 Nr 28) i *livsfråga* – pytania życiowe, które są używane w praktyce wychowawczej bez żadnej troski o wyraźne odróżnianie tematyki i problemów ściśle religijnych od innych, ogólnie ujmowanych przez te określenia<sup>16</sup>.

Specyficzna funkcja religii została rozmyta, co z kolei zrodziło pytania o prawdziwe zasady pluralizmu, którego celem nie jest sztuczne zamazywanie różnic pojęciowych, treściowych, kulturowych. Wszystko to spowodowało, że w praktyce wychowania granica między religijną, a niereligijną wizją życia człowieka została zatarta. Tego typu zmiany programowe, wychowawcze uruchomiły falę krytyki. Profesor praktycznej filozofii w Uppsali Ingmar Hedenius niepochlebnie ocenił szwedzką teologię i Kościół Szwedzki, głównie za proponowany model wiary. W swoich zastrzeżeniach krytykuje zalecane programowo oparte jedynie na przesłankach naukowych podejście do życia. Orientacja taka zakłóca tradycyjną wizję życia, która nie tyle jest dana jako naukowe doświadczenie lub pewnik lecz musi być ukształtowana poprzez indywidualny wysiłek każdego człowieka. Wizja życia jaką posiada osoba nie należy do grupy sprawdzalnych faktów empirycznych. Jest postawą osoby w całym kontekście jej egzystencji a swoje oparcie znajduje przede wszystkim w irracjonalnych warstwach naszej ludzkiej natury<sup>17</sup>.

Pomimo ostrej krytyki, koncepcja wychowania *livsaskådning* i *livsfråga*, w programie nauczania z roku 1960, znalazła się na centralnym miejscu. Przyczyniło się to do obniżenia statusu lekcji religii. Uczniowie szkół podstawowych w wieku 13 – 15 lat byli szczególnie podatni na odrzucanie religijnych tematów na rzecz egzystencjalnych i moralnych pytań. Program wychowania religijnego z roku 1969 dla szkół podstawowych dawał zdecydowane pierwszeństwo kwestiom związanym z tzw. pytaniami życiowymi – *livsfråga*. Realizowano bloki tematyczne typu: studia nad chrześcijaństwem, innymi chrześcijańskimi i niechrześcijańskimi wizjami życia. Ponadto kładziono szczególny nacisk na to jak te fundamentalne doświadczenia realizują się we współczesnym, zmieniającym się społeczeństwie i kulturze. Podobne zasady obowiązywały w programie nauczania w gimnazjum z 1970 r. zaktualizowanego w 1978 r., a także z roku 1980 choć w tym programie społeczne przedmioty sformułowano w języku bardziej akademickim, zaś edukację religijną poprzedzono rozważaniami dotyczącymi kwestii ludzkich w perspektywie życia i egzystencji by następnie można było zapoznać uczniów z biblią, historią chrześcijaństwa oraz innych religijnych i niereligijnych wizji życia. Oddziaływanie takiej koncepcji zostało umocnione przez oficjalną instrukcję Kościoła Szwedzkiego na temat przygotowania do bierzmowania wydaną 1970 r. Podstawowym celem takiej polityki wychowawczej stała się idea, aby prowadzić takie nauczanie religii, które będzie się koncentrować na tym, co wspólne religiom, a nie na tym, co przeciwne. Wyraźnie osłabiono w ten sposób siłę i treść nauki religii. W założeniu miało to pomóc w przewycięzeniu ewentualnych

<sup>15</sup> Por. ibidem, s. 65.

<sup>16</sup> Por. ibidem, s. 67-68.

<sup>17</sup> Por. ibidem, s. 68.

przeciwstawności między wyznawcami różnych religii i niewierzącymi osobami.

Obecnie w Szwecji nie istnieje prawdziwie szkolne religijne wychowanie, które z natury winno prowadzić do konkretnych praktyk. Tradycyjne w kościele luterzańskim, utrzymane przez wieki nauczanie religijne, katechetyczne, skupione na znajomości katechizmu i słuchaniu kazań jako istotnej części liturgii, uległo szybkiej dewaluacji przystosowując się do nowej wizji wychowania. W tym duchu także wydziały teologiczne zmieniły swoje nazwy (Uppsala Lund), np. wydział dogmatyki, etyki, filozofii religii, został przemianowany na studium wiary i wizji życia, lub bardziej oficjalnie: etyki i filozofii<sup>18</sup>. Na wychowanie religijne w szkole kładzie się również niewielki nacisk, z tego powodu, że pod wpływem psychologii ewolucyjnej przyjęto założenie, iż dzieci w okresie szkoły podstawowej są zorientowane jedynie zewnętrznie i nie są w stanie podjąć refleksji na temat trudnych, głębokich kwestii. To założenie, okazało się niesłuszne, gdyż badania dowiodły, iż dzieci posiadają refleksję na temat fundamentalnych uwarunkowań swojego życia, więcej refleksja ta występuje stosunkowo często. Nie jest to jednak refleksja uogólniona, aprioryczna, lecz jest związana z refleksją codzienną, ze zwykłymi wydarzeniami<sup>19</sup>. Ta perspektywa, negująca założenia psychologii ewolucyjnej, miała wpływ na kształt treściowy programu nauczania z 1980 i z 1994 r. Przyczyniła się przede wszystkim do określania roli nauczania religii w szkole<sup>20</sup>.

W programach tych ustalono, że założenia wychowawcze stawiane lekcji religii w Szwecji, obecność religii jako przedmiotu w nauczaniu szkolnym musi w pierwszym rzędzie być umotywowana względami edukacyjnymi, nie zaś religijnymi. Ponadto lekcja winna pokazać, w jaki sposób religia dotyka ludzi przez wiarę i duchowe doświadczenie. Ma to być czynione niejako z zewnątrz tzw. *learning about religions*, nie powinno to być nauczanie i wychowywanie z pozycji tejże religii tzw. *learning from religion*<sup>21</sup>.

## PROBLEMY ZE STOSOWANIEM ZASADY POMOCNICZOŚCI W WYCHOWANIU

Przedstawione powyżej przyczyny spowodowały, że, np. w Sztokholmie jest tylko jedna katolicka szkoła podstawowa, z ograniczoną liczbą miejsc. Powodem takiego stanu rzeczy jest to, że kluczowy głos w sprawach wychowania mają w Szwecji władze polityczne. To sprawia, iż rodzice nie mogą swobodnie organizować szkół i decydować o profilu szkolnego wychowania. Stanowisko takie rodzi napięcia w odniesieniu do przestrzegania podstawowych praw rodziców odnośnie wychowania potomstwa. Władze Szwecji oficjalnie na forum międzynarodowym zadeklarowały sprzeciw wobec interpretacji prawa rodziców do wychowania swoich dzieci i określenia roli państwa jako organizmu pomocniczego w stosunku do roli ojca i matki w wychowaniu.

Według zasady pomocniczości o wychowaniu dzieci decydują, przede wszystkim rodzice, a państwo ma obowiązek im w tym pomóc, udzielając publicznego wsparcia. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do edukacji religijnej. Na mocy tej zasady prawodawstwo szwedzkie uznaje, iż katolikom oraz żydom nie można zabraniać specjalnej edukacji religijnej organizowanej w ramach ich wspólnot, należy ją aprobować, wspierać. Dlatego też jedynie w tym przypadku przyznaje się, że lekcje religii mogą być prowadzone poza szkołą zamiast edukacji religijnej odbywającej się w szkole. W praktyce dzisiaj dzieci korzystające z tego prawa przeważnie uczestniczą także w edukacji religijnej prowadzonej przez szkołę. Ten lęk przed dowartościowaniem roli rodziców jako podmiotu w pełni

<sup>18</sup> Por. ibidem, 69 -71.

<sup>19</sup> Por. ibidem, s.73; H. Sven, *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm 1994 s. 24-28; 44-46.

<sup>20</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s.73-74.

<sup>21</sup> Por. A. Wanda, *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007, s. 95-96.

odpowiedzialnego za wychowanie swoich dzieci, wynikał także z lęku przed chrześcijańską indoktrynacją. Zwłaszcza w planie nauczania z lat 1962 dla szkół podstawowych i 1965 dla gimnazjów widać tzw. dążenie do obiektywizmu, które ma przeciwdziałać indoktrynacji. Znalazło to swoje odbicie także w nauczaniu innych przedmiotów, lecz największe napięcie nastąpiło w odniesieniu do nauczania religii. W duchu tej troski zniesiono w szkole zwyczaj modlitwy porannej, która miała bardzo ekumeniczny charakter zastępując ją porannym spotkaniem, w czasie którego czytano, np. wiersze. W większości szkół zrezygnowano z tego typu praktyk, jednak do modlitwy nie powrócono. Przed indoktrynacją chrześcijańską miała też chronić lekcja religii organizowana według zasad, jakie ustaliła władza, a nie wspólnoty chrześcijańskie. Widoczny był tutaj pewien nowy zamiar wychowawczy zakładający ze strony rodziców zaufanie i wiarę w mądrość władzy, przed wymogiem respektowania prawa rodziców do decydowania o rodzaju edukacji i wychowania dzieci.

Wydaje się, że rację mają autorzy twierdzący, że taka postawa władz szwedzkich nie znajduje racjonalnego uzasadnienia. Nie można się domagać od człowieka wiary wbrew wszystkiemu. Nie jest rzeczą właściwą, aby rodzice w kwestii wychowania i edukacji dzieci kierowali się przed wszystkim ustaleniami podejmowanymi przez władze państwowe<sup>22</sup>. W opozycji do tego pozostaje takie kształtowanie praktyki wychowawczej i szkolnej, które nie godzi się na program wychowawczy realizujący pragnienia rodziców w tym względzie. Zdaniem niektórych znawców omawianego przedmiotu takie negatywne podejście do spraw wychowawczych ma swoje miejsce w Szwecji. Nie godząc się na jednoznaczną pierwszoplanową rolę rodziców w wychowaniu, ustawodawca podkreśla potrzebę respektu dla własnego myślenia i sądów dzieci. Zalecenie to wyraźnie stawia się przed wychowawczymi prawami rodziców. Wydaje się że głównie z tego powodu tak mocno podkreśla się nie tylko prawo dzieci do kompleksowej informacji lecz także prawo do tego aby same mogły wybierać i rozeznawać, które wiadomości są istotne i ważne. Idea ta przenikała szereg inicjatyw edukacyjnych i wychowawczych w Szwecji w XX wieku. Była ona tak silna, że stanowiła główne kryterium zmiany programu nauczania jakiego dokonano w 1969 roku. Przesłanką główną jaką się posłużono postulując potrzebę zmian był zaobserwowany brak zainteresowania uczniów przedmiotami szkolnymi<sup>23</sup>.

#### IDEA SZKOLNICTWA W SZWECJI PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Szwecja tradycyjnie miała dwa paralelne systemy edukacyjne: jeden dla osób uprzywilejowanych w społeczeństwie, drugi dla wszystkich. Od końca XIX wieku narastały dążenia, aby całe szkolnictwo ująć w jeden system, a w pierwszej połowie XX wieku pojawiała się coraz więcej możliwości, aby tego dokonać. Od roku 1940 widoczny jest szybki rozwój szkolnictwa. W 1962 roku utworzono dziewięcioletnią szkołę podstawową obowiązkową dla wszystkich, a w 1994 wprowadzono trzyletnie gimnazjum, a w jego ramach 16 narodowych programów edukacyjnych jako pomoc, przede wszystkim dla tych, którzy nie kontynuują nauki po ukończeniu gimnazjum. Podstawowe założenia wychowawcze, edukacyjne były mocno związane z progresywnymi ideami edukacyjnymi. Wychowanie i edukacja miały być najlepszym narzędziem do wykreowania lepszego społeczeństwa. Aby to uczynić, najpierw należało określić cel tj. odpowiedzieć na pytanie – jakiego rodzaju społeczność należy zbudować? Celem, który akceptowała większość społeczeństwa było zbudowanie państwa typu „welfare”. Zarówno przedmioty nauczane w szkole jak i wychowanie miały pozytywnie zabezpieczać tę perspektywę przyszłości. W projekcie lepszego społeczeństwa stworzono lepsze warunki edukacyjne także dla tych, którzy dotychczas należeli do grupy nieuprzywilejowanej oraz dla tych, którzy mają szczególne

<sup>22</sup> Por. E. Almén, H. C. Øster, *Religious education...*, op. cit., s. 63-64.

<sup>23</sup> Por. ibidem, s. 72.



potrzeby edukacyjnie. Założenia wychowawcze sformułowane w duchu progresywnym zostały zasadniczo ujęte w dwóch punktach:

- 1) młodzieży należy dać możliwość rozwoju osobowości i dojrzewania ukierunkowanego na pełne bogactwo życia;
- 2) każde dziecko potrzebuje edukacji po to, aby było w stanie wziąć udział w rozwijaniu społeczności jako odpowiedzialny obywatel<sup>24</sup>.

Pedagodzy podkreślali, że człowiek rozwija się, odbierając różnorakie bodźce i wrażenia, których dostarcza otoczenie społeczne, zwracano uwagę na potrzebę pluralizmu, który jednak powinien posiadać wspólne wszystkim ramy odniesień. W latach 1950 – 1960 przełożyło się to nawet na sposób myślenia o polityce międzynarodowej, gdzie proponowano w odniesieniach do krajów trzeciego świata budowanie pozytywnych relacji na zasadzie solidarności i zrozumienia. Niewątpliwie w takiej postawie miała też swój udział preferowana od dawna w polityce zagranicznej Szwecji zasada neutralności. Ponadto była to próba pogodzenia dwóch tendencji edukacyjnych i wychowawczych:

- a) widzenia szkoły jako miejsca, gdzie się zdobywa wiedzę w formie dyscypliny akademickiej;
- b) szkoły jako narzędzia, które ma pomóc uczniom w zdobyciu pełnej dojrzałości, w rozwinięciu ich możliwości. Szkoła ma także dać uczniom ogólną wizję natury i społeczeństwa, ma wykreować i realizować znaczenia i wartości<sup>25</sup>.

W praktyce te pedagogiczne idee i założenia bardzo często przybierają wymiar ideologii konkretnie stosowanych. Nie są jedynie postrzegane jako metody, które nauczyciele i uczniowie mogą wybrać, które mogą być inspirujące w pracy wychowawczej i edukacyjnej. W zaleceniach programowych mówi się o zalecanych strategiach nauczania. Zwraca się uwagę na metody bardziej niż na wyniki, przynajmniej w perspektywie długoterminowej. Władze szkolne bardziej są zainteresowane unowocześnianiem szkoły poprzez nowe metody pracy, niż wyznaczaniem celów, które uczniowie mają osiągnąć. Takie podejście i brak egzaminu końcowego, który mierzyłby wynik nauczania pozwala na stosunkowo swobodne odnoszenie się do wymogów regulacyjnych. W ocenie pracy nauczyciela bardzo ważne miejsce zajmuje jego udział w nowych projektach, ma to wpływ także na wyższe wynagrodzenie. To zaangażowanie w realizację projektów niekoniecznie jednak jest dobre dla uczniów<sup>26</sup>.

W Szwecji nie zdaje się maturo. Niektórzy autorzy uważają, iż nie ma także wystarczającej ilości narzędzi, które pozwoliłyby rodzicom sprawdzić, postępy w nauce ich dzieci. Sytuacja jest o tyle dziwna, że zarówno nauczyciele jak i uczniowie są zachęceni do eksperymentowania, a nie ma egzaminu sprawdzającego, który weryfikowałby poziom wiedzy na podstawie którego dopuszczanooby konkretnego ucznia do wyższego poziomu nauczania. Sami nauczyciele często nie mają świadomości funkcjonowania systemu edukacyjnego jako całości i na ogół nawet nie próbują się wypowiadać na temat ograniczając się do swojej dziedziny. Dyrektorzy szkół bardzo często ścieżkę edukacyjną szkoły umieszczają nie na ściśle określonej linii nauczania, lecz na linii zapotrzebowania ze strony instytucji zainteresowanych posiadaniem pracownika o określonych kompetencjach zawodowych. Cierpi na tym ogólnie pojęte wykształcenie ucznia. Ponadto szkoły są finansowo związane z władzą lokalną i starają się nie przekraczać budżetu, a nauczyciele i dyrektorzy nie krytykować generalnego systemu, gdyż może to rzutować negatywnie na ich awans zawodowy. Odgórne kontrole są rzadkie i nigdy całościowe, lecz zawsze

<sup>24</sup> Por. ibidem, s. 65.

<sup>25</sup> Por. ibidem, s. 71-72.

<sup>26</sup> Por. I. Enkvist, *Feltänt. En kritisk granskning av idebakgrunden till svensk utbildningspolitik*, Kristianstad 2001, s. 23-24.

są prowadzone pod wybranym aspektem<sup>27</sup>. Inger Enkvist stwierdza, że mówienie o edukacji w Szwecji jest podobne do mechanizmów, jakie rządzą w państwach, w których panuje ustrój dyktatury politycznej, a nie zaawansowana demokracja. W swoich opiniach wskazuje, przede wszystkim na dużą rozbieżność między słowami, a czynami w odniesieniu do edukacji, wychowania i wyników, jakie są osiągnięte<sup>28</sup>.

Bibliografia:

1. Alberts W., *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007.
2. Almén E., Øster H. C., *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia*, Linköping 2000.
3. Enkvist I., *Feltänt. En kritisk granskning av idebakgrunden till svensk utbildningspolitik*, Kristianstad 2001.
4. Kubitsky J., *Alfabet szwedzki*, Warszawa 2011.
5. Roberts M., *Sweden as a Great Power*, London 1968.
6. Sven H., *Det pedagogiska kuturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm 1994.
7. Wanda A., *Integrative religious education in Europe*, Berlin 2007.

## THE IDEA OF UPBRINGING AND EDUCATION IN SWEDEN - THE RELATIONSHIP OF THE LUTHERAN CHURCH

JERZY KRÓL

**ABSTRACT:** *This article is an attempt to present some aspects related to the issues of upbringing and education in Sweden. The text emphasizes the historical relationship of upbringing and education of the Lutheran Church. Discusses some specific characteristics of this relationship. Presented were the main causes, ideas and trends in upbringing and education that occurred in the nineteenth and early twentieth century in Sweden. In reference to the idea of upbringing signaled the difficulties that arise in relation to the principle of subsidiarity, which should be guided by the state in matters relating to education and schools. Signaled the basic ideas of education introduced after the Second World War such as reforms carried out since the sixties and some criticism of these ideas.*

**KEY WORDS:** *upbringing, education, lesson of religion, the principle of subsidiarity*

---

<sup>27</sup> Por. ibidem, s. 9-10.

<sup>28</sup> Por. ibidem, s. 11.