



© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2013

Komitet Redakcyjny „Studiów Katechetycznych”
ks. prof. UKSW dr hab. Ryszard Czekalski
ks. prof. UKSW dr hab. Stanisław Dziekoński
ks. dr Dariusz Kurzydło
ks. prof. dr hab. Kazimierz Misiaszek SDB
ks. prof. dr hab. Roman Murawski SDB
ks. prof. UKSW dr hab. Piotr Tomasik

Recenzenci: *ks. prof. KUL dr hab. Andrzej Kiciński*
ks. dr hab. Wojciech Cichosz

Projekt okładki: *Stanisław Stosiek*

Za zgodą Kurii Metropolitalnej Warszawskiej

ISBN 978 – 83 – 64181 – 28 – 3
ISSN 0138 – 0672

Skład tekstu:

Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
01-815 Warszawa, ul. Dewajtis 5, tel. (22) 561-89-23; fax (22) 561-89-11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl
www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:



EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, sp.j.
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek
tel. (54) 232-37-23, e-mail: sekretariat@expol.home.pl



SPIS TREŚCI

Wykaz skrótów	7
Wprowadzenie	9
Ks. RYSZARD CZEKALSKI – W poszukiwaniu współczesnego ujęcia katechetyki	11
MAREK MARCZEWSKI – Zasada formalna teologii pastoralnej a wypracowanie właściwej koncepcji katechetyki	31
Ks. RADOSŁAW CHALUPNIAK – Katechetyka jako teologia praktyczna. Zdefiniowanie tożsamości eklesjalnej	55
Ks. PIOTR TOMASIK – Kwestie fundamentalne metodologii katechetyki	71
Ks. RAFAŁ BEDNARCZYK – W poszukiwaniu obszarów współpracy liturgiki i katechetyki	91
ANNA ZELMA – Dydaktyka dla katechetyki	103
Ks. WOJCIECH OSIAŁ – Katechetyka w spotkaniu z pedagogiką	125
Ks. JANUSZ MASTALSKI – Współczesne zasady edukacyjne w służbie katechezy	141
ELŻBIETA DZIWOSZ – Ortodydaktyka w katechezie osób niepełnosprawnych ...	153
ANNA WALULIK CSFN – Nauki empiryczne i warsztat badawczy katechetyków	169
Ks. DARIUSZ KURZYDŁO – Badania empiryczne w katechetyce na przykładzie zastosowania ankiety audytoryjnej (Temat badania: Funkcja wtajemniczenia w katechezie młodzieży wobec problemów rozwojowych i zagrożeń cywilizacyjnych)	181
Ks. TOMASZ KOPICZKO – Katecheza a komunikacja wiary we współczesnym kontekście społecznym	215
ELŻBIETA OSEWSKA – Poszukiwanie koncepcji edukacji religijnej w szkole w obszarze języka angielskiego	231
Ks. RYSZARD CZEKALSKI – La nouvelle évangélisation en Pologne	243
Noty o autorach	249



WYKAZ SKRÓTÓW

- AK – „Ateneum Kapłańskie”, Włocławek 1909-
- BuLit – „Bibel und Liturgie”. Blätter für volksliturgisches Apostolat, Klosterneuburg (bei Wien) 1926/1927-
- CHL – Jan Paweł II, Adhortacja *Christifideles laici*, Rzym 1988
- ChS – „Chrześcijanin w świecie”, Warszawa 1969-1995
- CT – „Collectanea Theologica” (poprzednio „Przegląd Teologiczny”), Lwów 1931-1939, Warszawa 1949/1950-
- CTr – Adhortacja apostolska Jana Pawła II *Catechesi tradendae*, Rzym 1979
- DB – Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele *Christus Dominus* Soboru Watykańskiego II
- DCG – *Directorium catechisticum generale*, Rzym 1971
- DK – Dekret o posłudze i życiu kapłanów *Presbyterorum ordinis* Soboru Watykańskiego II
- DKP – Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001
- DM – Dekret o działalności misyjnej Kościoła *Ad gentes divinitus* Soboru Watykańskiego II
- DOK – Kongregacja Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Rzym 1997
- DSP – Dekret o środkach społecznego przekazywania myśli *Inter mirifica* Soboru Watykańskiego II
- DWCH – Dekret o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* Soboru Watykańskiego II
- EE – Jan Paweł II, Adhortacja *Ecclesia in Europa*, Rzym 2003
- EK – *Encyklopedia katolicka KUL*
- EN – Adhortacja apostolska Pawła VI *Evangelii nuntiandi*, Rzym 1975
- FC – Jan Paweł II, Adhortacja *Familiaris consortio*, Rzym 1981

- Kat – „Katecheta”. Miesięcznik poświęcony katechezie i wychowaniu religijnemu, Poznań 1957-
- KDK – Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* Soboru Watykańskiego II
- KK – Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium* Soboru Watykańskiego II
- KKK – *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Rzym 1992 (wyd. polskie Pallottinum 1994)
- KL – Konstytucja o liturgii świętej *Sacrosanctum Concilium* Soboru Watykańskiego II
- KO – Konstytucja o Objawieniu Bożym *Dei Verbum* Soboru Watykańskiego II
- OICA – *Ordo initiationis christianae adultorum*, Rzym 1972 (tekst polski: *Obrzędy chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych dostosowane do zwyczajów diecezji polskich*. Katowice 1988)
- OIK – Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna*, Rzym 1971
- PPK – Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010
- RMis – Encyklika Jana Pawła II *Redemptoris missio*, Rzym 1990
- RTK – „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” (od 1991/1992 „Roczniki Teologiczne”), Lublin 1949-
- TMA – Jan Paweł II, List apostolski *Tertio Millennio adveniente*, Rzym 1994
- ZFK – „Zeszyty Formacji Katechetów”, Radom 2000-
- ZNKUL – „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, Lublin 1958-



WPROWADZENIE

Jakkolwiek status metodologiczny katechetyki wydaje się określony, to jednak wpływ czasów obecnych, rodzący nowe konteksty dla nauki, w tym także dla katechetyki, sprawia, że należy postawić na nowo pytanie o tożsamość katechetyki. Jej miejsce w życiu Kościoła i w teologii nie wydaje się zagrożone, chociaż, z drugiej strony, można dostrzec tendencje do traktowania katechetyki w pewnym oderwaniu do teologii pastoralnej. Także sama teologia pastoralna porzuca w pewnym sensie swój wymiar teoretyczny, pragnąc ostatnio skupiać się na swoim wymiarze praktycznym, empirycznym, co rodzi określone problemy dla określenia statusu metodologicznego katechetyki.

W tym kontekście należy więc przypomnieć, że katechetyka zawsze jest związana z teologią pastoralną, która wyznacza jej właściwe miejsce w misji Kościoła, a więc określa jej założenia metodologiczne, różne od liturgiki, teologii praktycznej czy homiletyki. Także istotne jest, aby katechetyka spojrzała na siebie z własnej perspektywy, określając dokładniej swoją tożsamość. Jest to potrzebne zwłaszcza w sytuacji nauczania religii w szkole, jak i prób wyznaczania jej badań o charakterze empirycznym. Trzeba więc pytać, na ile katechetyka jest w stanie podjąć badania praktyczne, jak i określić, na ile jest możliwe objęcie refleksją szkolnego nauczania religii.

Katechetyka jest również dziedziną interdyscyplinarną. Jej związki z pedagogiką, psychologią, naukami o komunikacji, socjologią czy naukami antropologicznymi wciąż są ważne i żywotne, czasami decydujące o skuteczności podejmowanych refleksji i działań. Dlatego warto przyjrzeć się katechetyce i jej zadaniom także z punktu widzenia tychże dyscyplin naukowych.

W imieniu zespołu redakcyjnego wyrażam serdeczne podziękowanie wszystkim Szanownym Autorom za nadesłane teksty.

Ks. prof. dr hab. Kazimierz Misiaszek SDB





KS. RYSZARD CZEKALSKI
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
UNIwersYTETU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
WARSZAWA

W POSZUKIWANIU WSPÓŁCZESNEGO UJĘCIA KATECHETYKI

Katechetyka¹ jest dziedziną teologii pastoralnej, zajmującą się naukową refleksją nad katechezą, katechizacją i chrześcijańskim wychowaniem do dojrzałej postawy wiary². Mimo tego, że sama katecheza jest działalnością sięgającą początków chrześcijaństwa, to nie można powiedzieć tego samego o katechetyce, która powstała i ukształtowała się na przestrzeni ostatnich dwóch stuleci³. Najważniejszymi czynnikami kształtującymi pojęcie i rozwój katechetyki był aktualny stan refleksji teologii pastoralnej, do której zaliczano katechetykę, sytuacja i samoświadomość Kościoła, jego potrzeby duszpasterskie oraz funkcjonująca w danym czasie mentalność⁴. Decydującym czynnikiem kształtującym koncepcję katechetyki był rozwój pojęcia i rozumienia natury samej katechezy. Jak słusznie zauważył ks. R. Murawski „w zależności od tego, jak w danym okresie rozumiano naturę katechezy, tzn. jakiej udzielano odpowiedzi na pytanie: czym w swej istocie jest katecheza? – kształtowała się także odpowiednia koncepcja katechetyki”⁵.

Początki katechetyki sięgają końca XVIII wieku. Od tego czasu dostrzegamy nieustanny jej rozwój. Sięgając syntetycznie do jej początków oraz analizując

¹ Brak jest całościowego opracowania, które przedstawiałoby historię i rozwój katechetyki. Istnieją jedynie rozproszone badania w tym zakresie, które znajdują się w różnego typu opracowaniach książkowych i artykułach. Zostaną one wykorzystane w niniejszej refleksji. Zob. R. Czekalski, R. Murawski, *Bibliografia katechetyczna 1996-2000*, Warszawa 2002, s. 35-37; R. Czekalski, *Bibliografia katechetyczna 2001-2010*, Warszawa 2012, s. 88-93. W opracowaniu niniejszego artykułu wykorzystano głównie pracę: zob. tenże, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006, s. 26-47.

² M. Majewski, *Katechetyka*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 8, (red. naczelny B. Mógut), Lublin 2000, kol. 1021.

³ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 11.

⁴ Zob. R. Murawski, *Pojęcie „katechetyki” w refleksji współczesnych autorów polskich*, „Studia Pastoralne” 1 (2005), s. 69.

⁵ Zob. tamże, s. 69-70.

literaturę katechetyczną ostatnich dwóch wieków, łatwiej można wskazać jej współczesne ujęcie. Bez sięgnięcia do historii i dostrzeżenia rozwoju myśli katechetycznej nie można zrozumieć współczesnej koncepcji katechetyki.

1. Katechetyka przełomu XVIII i XIX wieku

Początek naukowej refleksji nad katechezą wiąże się z 1774 rokiem. Wówczas to na polecenie cesarzowej austriackiej Marii Teresy wprowadzono do szkół teologicznych nauczanie katechetyki jako odrębnej dyscypliny, wchodzącej w skład teologii pastoralnej. Ks. J. Charytański, odwołując się do źródeł wyodrębnienia się katechetyki jako oddzielnej dyscypliny, w jednym z artykułów napisał: „W r. 1772 podjęto w monarchii Habsburgów reformę szkolnictwa wyższego, przede wszystkim studium teologii. Wśród przedłożonych projektów nowego układu studiów znalazło się również opracowanie F. S. Rautenstraucha, ówczesnego dyrektora studium w Pradze. Jego *Entwurf einer besseren Einrichtung theologischer Schulen* został w r. 1774 przedstawiony cesarzowej Marii Teresie i mimo sprzeciwu niektórych biskupów zatwierdzony jako obowiązujący w całej monarchii (...) nowością planu Rautenstraucha było wprowadzenie piątego roku studiów jako roku duszpasterskiego, będącego, w ujęciu wspomnianego reformatora, zakończeniem wpływającym z istoty teologii (...) W rękopisach planu Rautenstraucha homiletyka, katechetyka, liturgika i teologia pastoralna są naukami samodzielnymi, posiadają własne zasady i metody. Wszystkie razem uczą zastosowania teologii w duszpasterstwie (...). Tak więc w ostatecznym ujęciu katechetyka została uznana za dział teologii pastoralnej”⁶.

Ksiądz R. Murawski z kolei dostrzegł, że w XVIII wieku pojawiły się już pierwsze opracowania książkowe, które można uznać za odrębne i samodzielne podręczniki katechetyki. Powszechnie przyjmuje się, że podstawy naukowej, katechetyki katolickiej opracował J. B. Hirscher w podręczniku pt. *Katechetik* w 1840 roku⁷.

Katechetyka jako odrębna dyscyplina naukowa zaczęła rozwijać się pod koniec XIX wieku⁸ wraz z nowymi nurtami pedagogiczno-psychologicznymi, które

⁶ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, AK 66 (1974) z. 2, s. 228-229.

⁷ Zob. R. Murawski, *Pojęcie „katechetyki” w refleksji współczesnych autorów polskich*, s. 69; por. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 3, cz. 2, red. M. Rechowicz, Lublin 1977, s. 125-132.

⁸ Ks. J. Bagrowicz stwierdza, że teoria katechetyczna rodziła się przez wieki, od początku Kościoła. Przedstawiając zarys historii katechetyki, wskazuje na pierwsze opracowania, które trudno może wprost uznać za podręczniki katechetyki czy naukowe opracowania katechetyczne, co raczej za

znacząco przyczyniły się do głębszej refleksji nad katechezą. Ponieważ jej rozwój był w tym czasie dość zróżnicowany, trudno byłoby mówić o jakiejś jednolitej katechetyce. Z racji na jej szczególny wymiar praktyczny, katechetykę nazywano także techniką lub sztuką wychowania chrześcijańskiego. Niektórzy katechetycy utożsamiali katechetykę z katechezą, twierdząc, że teoria katechetyczna jest na wskroś przeniknięta praktyką, a praktyka zawiera najbardziej podstawową teorię. Pogląd taki został ostatecznie przewyższony i zaczęto odróżniać teorię o katechezie, czyli katechetykę, od samej katechezy jako urzeczywistnienie tej teorii. Zanim to się stało, katechetyka przeszła swego rodzaju ewolucję.

2. Etapy rozwoju katechetyki

Można wyszczególnić cztery etapy rozwoju katechetyki, a tym samym wskazać zakres materialny rozwijającej się myśli katechetycznej:

- 1) katechetykę jako metodykę nauczania religii,
- 2) katechetykę jako dydaktykę nauki religii,
- 3) katechetykę jako pedagogikę religijno-moralną,
- 4) katechetykę jako naukę teologiczną.

pierwsze próby tworzenia teorii katechezy. Autor w kolejności wymienia następujące prace katechetyczne, które uznaje za istotne dla tworzącej się teorii katechezy: *Didaché*, dzieła św. Klemensa Aleksandryjskiego (ok. 150-215), Orygenes (ok. 185-254), dzieła św. Augustyna (354-430) pt. *De catechisandis rudibus*, dzieła św. Jana Chryzostoma (ok. 350-407), św. Benedykta z Nursji (ok. 480-547), *De disciplina ecclesiastica* Hrabanus Maurusa († 859), *Tractatus de parvulis trahendis ad Christum* Jeana Gersona (1363-1429), *Biblioteca selecta, qua agitur de ratione studiorum* Antonio Possevina (1533-1611). W XVII wieku do rozwoju naukowej refleksji nad katechezą przyczynili się francuscy duchowni opracowujący komentarze do nauczania religijnego: Fleury (1540-1723), Bossuet (1627-1704), Pouget (1666-1723), Mésenguy (1677-1763). Ze znaczących dzieł niemieckich autorów ks. J. Bagrowicz wymienia opracowanie nt. podstaw psychologicznych dydaktyki katechetycznej M. I. Schmidta *Methodus tradendi prima elementa religionis sive catechizandi* (1769) oraz opracowanie nt. łączenia systemu wykładowego (akroamatycznego) z metodą zadawania pytań (sokratyczna) B. Galury *Grundsätze der sokratischen Katechisiermethode* (1793). J. I. Felbiger (1724-1788), A. Gruber (1763-1835) i J. B. Hirscher (1788-1865) zwracali uwagę na podstawy teologiczne, szczególnie historię zbawienia jako zasadę konstrukcji katechetyki. Niestety, ich sugestie nie zostały zaakceptowane w tamtym neoscholastycznym ujmowaniu teologii. Bardziej zaś na kształt teorii katechezy wywarły wpływ prace niemieckiego jezuita J. Deharba (1800-1871). Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*. Księga Jubileuszowa ku czci ks. prof. Romana Murawskiego SDB, red. P. Tomasiak, Warszawa 2005, s. 42-43.

2.1. Katechetyka jako metodyka nauczania religii

Analizując katechetyczny dorobek naukowy XIX wieku, można stwierdzić, iż pierwszy etap rozwoju katechetyki związany był z metodyką nauczania religii. Rozwój myśli katechetycznej w tym zakresie szedł w parze z rozwijającym się wówczas ruchem katechetycznej odnowy. Ukształtował on tzw. metodę monachijską, określaną jako ruch odnowy formalno-metodycznej⁹. Metoda monachijska opierała się na systemie dydaktycznym nauk świeckich, określanym teorią stopni formalnych.

Na grunt katechezy metodę monachijską „przeniósł” katecheta i kaznodzieja z Monachium ks. H. Stieglitz (1868-1920). Jego powszechnie uważa się za twórcę metody monachijskiej. Następnie metodę tę ulepszyli: O. Willmann (1839-1920), A. Weber (1868-1947), J. Pichler (1860-1927), W. Pichler (1862-1938)¹⁰.

Katechetyka na przełomie XIX i XX wieku zajmowała się głównie refleksją nad modelem katechezy, który był związany z metodą monachijską. W katechezie opartej na metodzie monachijskiej postulowano odstępianie od tekstu katechizmu. Proponowano realizować katechezę według następujących po sobie stopni. Wyróżniono pięć stopni, które nazwano stopniami formalnymi:

- 1) przygotowanie (wprowadzenie) uczniów do pracy;
- 2) wykład, czyli pogłądowe przedstawienie nowego materiału za pomocą opowiadania, obrazu, wykresu;
- 3) wyjaśnienie (pogłębienie) przekazanej prawdy katechizmowej;
- 4) streszczenie, czyli syntetyczne zebranie treści;
- 5) zastosowanie, czyli aplikacja prawdy religijnej w życiu¹¹.

⁹ Jeśli chodzi o genezę powyższej koncepcji katechetyki, związanej z metodycznym ujęciem – jak stwierdza ks. F. Blachnicki – to dzisiaj, po źródłowych i wnikliwych studiach pastoralno-historycznych F. X. Arnolda, nie ulega już wątpliwości, że jest ona inspirowana przez antropocentryczne i racjonalistyczne prądy epoki oświecenia. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, Lublin 1970, s. 11-12.

¹⁰ Teoria stopni formalnych została wypracowana przez J. F. Herbarta (1776-1841), a następnie udoskonalona przez T. Zillera (1817-1882) i W. Reina (1847-1929). Stanowiła ona schemat, według którego przebiegał tok nauczania lekcyjnego. W polskiej dydaktyce świeckiej propagatorami herbartowskiej teorii stopni formalnych byli tacy pedagodzy, jak: J. W. Dawid (1859-1914), B. Nawroczyński (1882-1974), K. Sośnicki (1883-1976). Zob. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, Warszawa 1987; tenże, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990. Syntetyczne opracowanie na temat metodyki nauczania w pierwszej połowie XX wieku znajdziemy w artykule: R. Czekański, *Metody nauczania katechetycznego w pierwszej połowie XX wieku*, w: *Dydaktyka w służbie katechezy*, red. S. Dziekoński, Kraków 2002, s. 88-95.

¹¹ R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, AK 71 (1978) z. 417, s. 54.

Metoda monachijska, opierająca się na stopniach formalnych, dość szybko przeniknęła na grunt polskiej refleksji katechetycznej. Przyczynili się do tego przede wszystkim ks. Walenty Gadowski (1861-1956) oraz ks. Zygmunt Bielawski (1877-1939)¹². Pierwszy z nich opracował, na podstawie zdobytych dydaktycznych niemieckich pedagogów i katechetyków, własną metodę nazwaną metodą psychologiczną. Metodę tę określano również jako *Gadowskische Methode*¹³. Był to pięciostopniowy schemat katechezy, nawiązujący do wypracowanego układu stopni formalnych:

- 1) przygotowanie (*praeparatio*);
- 2) pogląd (*perceptio*);
- 3) wykład (*propositio*);
- 4) pogłębienie (*explicatio*);
- 5) zastosowanie (*applicatio*)¹⁴.

Ks. W. Gadowski, zgodnie z ówczesnymi tendencjami dydaktycznymi, eksponował znaczenie poglądu. Sugerował dłuższe zatrzymanie się na nim np. przez opowiadanie, którego nie należało wiązać z wykładem. Wykład zaś przesunął na stopień trzeci, którego zadaniem było sformułowanie odpowiednich pojęć. Na czwartym stopniu umieścił wyjaśnienie, natomiast na piątym zastosowanie¹⁵. Krytyczne uwagi cytowanego katechetyka pod adresem metody monachijskiej dotyczyły sprowadzenia jej do jednego tylko toku postępowania, a mianowicie do sposobu naprowadzającego. Opowiadał się on za podwójnym tokiem nauczania: naprowadzającym i objaśniającym (egzegetycznym)¹⁶.

¹² W. Kubik, *Ksiądz Walenty Gadowski (1861-1956). Ksiądz Zygmunt Bielawski (1877-1939)*, w: *Sto lat polskiej katechezy. Wkład wybitnych polskich katechetyków w odnowę i rozwój polskiej katechezy*, red. R. Czekalski, Kraków 2001, s. 11-35.

¹³ Metoda ks. W. Gadowskiego znalazła uznanie wśród najwybitniejszych przedstawicieli metody monachijskiej, takich jak O. Willmann, A. Weber, H. Stieglitz i inni. Zob. M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht*, t. 3: *Die Methodik der religiösen Bildung*, Innsbruck-Wien-München 1935, s. 204. W Polsce metodę monachijską w ujęciu ks. W. Gadowskiego nazywano także „metodą Dwutygodnika”, głównie z tej racji, iż na łamach ówczesnego pisma katechetycznego, jakim był „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski”, zapoznawano katechetów z nową metodą nauczania. Zob. R. Czekalski, *Czasopisma katechetyczne w Polsce w okresie międzywojennym*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 82 (1997) nr 12, s. 543-550; por. R. Niparko, *Dzieje Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego*, w: tenże, *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 1911-1939. Bibliografia zawartości*, Poznań 2000, s. 9-11.

¹⁴ W. Gadowski, *Stopnie lekcji*, „Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski” 12 (1908), s. 370-375; 13 (1908), s. 23-26; 13 (1909), s. 401-404; 447-451, 624-627, 680-683; 14 (1909), s. 158-162, 198-203; por. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, s. 48.

¹⁵ Por. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, s. 146.

¹⁶ Zob. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, s. 53-57; por. J. Stala, *Pedagogiczne propozycje J. F. Herbarta w refleksji ks. Walentego Gadowskiego*,

Ksiądz Z. Bielawski z kolei zmodyfikował tradycyjny przebieg katechezy oparty na pięciu stopniach formalnych. W metodzie monachijskiej, obok trzech głównych stopni przyswajania pojęć tj. wykład, wyjaśnienie, zastosowanie, wypracował dziewięć stopni pośrednich, zwanych podstopniami¹⁷.

Oprócz wymienionych dwóch polskich katechetyków, którzy upowszechniali i modyfikowali metodę monachijską, a tym samym rozwijali ówczesne rozumienie katechetyki, można wymienić też wielu innych polskich katechetyków. Niektórzy z nich w tytułach swoich dzieł katechetycznych ujawniali rozumienie katechetyki i określali jej definicję lub ją precyzowali.

Ksiądz J. Krukowski, którego uważa się za autora pierwszego polskiego podręcznika katechetyki, twierdził, że katechetyka jest nauką o prawidłach nauczania ludzi, zwłaszcza dzieci, zasad wiary świętej i powinności chrześcijańskich¹⁸. Według ks. J. Bielenina katechetyka to metodyka nauczania, która podaje reguły dydaktyczne i metodyczne nauczania religii i jest umiejętnością ich stosowania¹⁹. Ksiądz S. Narajewski przez katechetykę rozumiał naukę zajmującą się umiejętnym podawaniem prawideł i reguł w nauczaniu dzieci prawd religijno-moralnych²⁰. Ksiądz T. Łękawski twierdził, że katechetyka jest umiejętnością podającą w nauczaniu religii prawidła czerpane z rozumu i doświadczenia. Tymi prawidłami są zasady logiczne i psychologiczne²¹. Podobnie określał katechetykę ks. S. Krzeszkiewicz, który nazywał ją sztuką potrzebną w nauczaniu, a więc i w nauce religii, z konieczną znajomością psychologii i doświadczenia²².

w: *Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861-1956) w rozwój katechetyki*, red. J. Stala, Kraków 2006, s. 124-127.

¹⁷ Ksiądz Z. Bielawski proponował zastosowanie zasady pogładowości. W wyjaśnieniu zaś wyróżnił następujące podstopnie: 1) abstrahowanie pojęcia z poglądu za pomocą oddzielenia cech istotnych od przypadkowych; 2) zebranie cech istotnych, czyli utworzenie pojęcia; 3) uogólnienie pojęcia przez wyjaśnienie wewnętrzne (osiągane za pomocą refleksji) i zewnętrzne (wyjaśnienie poszczególnych słów i zdań); 4) tworzenie pojęć pewnych (za pomocą dowodzenia i „zbijania” zarzutów); 5) koncentracja logiczna, czyli połączenie nowego pojęcia z pojęciami pokrewnymi oraz tworzenie światopoglądu. W zastosowaniu ks. Z. Bielawski wymienia następujące podstopnie: 1) konkretyzowanie prawd religijno-moralnych; 2) uzasadnienie wartości prawd i zasad religijno-moralnych; 3) prowadzenie ucznia do podjęcia decyzji, konkretnego postanowienia; 4) wykonanie postanowienia. Zob. Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna*, Lwów 1934, s. 233-374.

¹⁸ J. Krukowski, *Przewodnik teoretyczny dla katechetów czyli katechetyka katolicka*, Kraków 1877, s. 27.

¹⁹ J. Bielenin, *Katechetyka, czyli metodyczny sposób nauczania zasad najpierwszych wiary św. katolickiej*, Kraków 1889, s. 3.

²⁰ S. Narajewski, *Katechetyka w teorii i w praktyce*, Lwów 1902, s. 12.

²¹ T. Łękawski, *Katechetyka i pedagogika*, Przemyśl 1903, s. 50.

²² S. Krzeszkiewicz, *Metodyka nauczania religii*, Poznań 1921, s. 6.

Najbardziej precyzyjnie i zarazem najtrafniej odzwierciedla ówczesny stan myśli katechetycznej określenie katechetyki podane przez ks. W. Kosińskiego. Twierdził on, że „Metodyka nauczania religii w języku kościelnym nazywa się katechetyką. To zaś słowo pochodzi od greckiego czasownika „*katechein*” [...] Przez katechetykę rozumiemy planowe zestawienie naukowych zasad, którymi katecheta kieruje się przy nauczaniu i wychowaniu religijnym dzieci; albo krócej: naukowe wskazówki praktyczne, jak owocnie nauczać religii i wychowywać na dobrych chrześcijan, nazywamy katechetyką”²³. Katechetyka, według autora, powinna opierać swą refleksję na naukach pedagogicznych oraz teologii duszpasterskiej. Nauki te winny pomagać nauczycielom religii w pracy katechetycznej, na którą składają się nauczanie i wychowanie. Stąd też w zakresie refleksji katechetycznej powinny pozostać takie zagadnienia jak: przykład, karność, nagroda i kara, poznanie uczniów i ich indywidualizowanie, wychowawcze nauczanie religijne²⁴.

Konkludując, należy stwierdzić, że wprawdzie wymieniony powyższy zakres refleksji metodycznej mieści się w ramach katechetyki, ale ograniczenie się tylko i wyłącznie do samej metodyki nauczania czyniłoby z katechetyki tylko przeszczeń dla praktycznego wymiaru, pomijając jej głębszy wymiar teoretyczny.

2.2. Katechetyka jako dydaktyka nauki religii

Metoda monachijska, z jej ukierunkowaniem metodycznym, nie prowadziła jednak do pogłębionego życia religijnego dzieci i młodzieży. Na gruncie katechetyki rozpoczęto więc nowe poszukiwania w celu ulepszenia zaakceptowanej powszechnie metody monachijskiej. Nowy impuls przyszedł ponownie ze strony pedagogiki i dydaktyki świeckiej, na gruncie której pojawił się nurt pedagogiki przeżyciowej i pedagogiki „szkoły pracy”. Pierwszy, rozwijający się na kontynencie amerykańskim, nazwany został progresywizmem pedagogicznym. Drugi rozwijający się w Europie określany był mianem „nowej szkoły”²⁵.

²³ W. Kosiński, *Katechetyka czyli metodyka nauczania religii*, Radom 1931, s. 1.

²⁴ Zob. tamże, s. 2-4.

²⁵ Nurt ten poddał szczegółowej analizie ks. W. Kubik. Spośród pedagogów amerykańskich wymienia: J. Dewey – najwybitniejszy teoretyk progresywizmu pedagogicznego; W. H. Kilpatrick – twórca metody projektów; H. Parkhurst – twórczyni tzw. planu daltońskiego; J. Kennedy – twórca systemu batowskiego; A.L. Haal-Quest – twórca systemu uczenia się pod kierunkiem; C.D. Washburn – twórca planu Winnetki. Najwybitniejsi pedagodzy europejscy to: E. Key, E. Claparède, którzy jako pierwsi dążyli do reformy „szkoły tradycyjnej”; O. Decroly – twórca metody ośrodków zainteresowań; K. Linke – twórca tzw. nauczania łącznego; H. Rowid – twórca „szkoły twórczej”; G. Kerschensteiner – twórca „szkoły pracy”; W. Dilthey – twórca pedagogiki kultury; P. Petersen – twórca planu jenajskiego. Zob. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, s. 62-79.

Korzystając z dorobku pedagogiki przeżyciowej i dydaktyki ogólnej starano się na nowo odkryć prawdę, że dziecko przyswaja sobie najlepiej pewne treści i wartości przez czynne działanie. Skoncentrowano się na poszukiwaniu takich działań, aby wzbudzić u dziecka jego naturalną aktywność i twórczość²⁶.

Dotychczasowa metodyka nauczania religii poszerzona została o dodatkowe zagadnienia wchodzące w zakres dydaktyki. Tym samym zaczęto identyfikować katechetykę z dydaktyką nauczania religii. „Dydaktyka – jak stwierdził ks. J. Dajczak – jest nauką o zagadnieniach związanych z nauczaniem. Jej nazwa pochodzi od Jana Amosa Komeńskiego, pedagoga czeskiego z XVII w. Nie jest ona samodzielną nauką, lecz częścią pedagogiki. Dzieli się na dydaktykę ogólną i szczegółową. Ogólna zajmuje się przedstawieniem układu spójnego współzależnych od siebie najogólniejszych zasad i prawideł nauczania. Szczegółowa metodyka nauczania rozprawia natomiast o zastosowaniu tych zasad do poszczególnych gałęzi nauczania z uwzględnieniem swoistych cech strukturalnych każdej wiedzy w programach nauki szkolnej”²⁷. W świetle tak rozumianej dydaktyki ks. J. Dajczak podał następującą definicję katechetyki: „Katechetyka jest nauką o podstawach metodycznych, psychologicznych i przeżyciowych katechezy, o jej budowie wewnętrznej i celach, które ona zamierza osiągnąć szczególnie w dziedzinie wychowania chrześcijańskiego”²⁸. Problematykę tak rozumianej katechetyki według autora stanowią:

- 1) dydaktyka ogólna i szczegółowa;
- 2) dzieje katechezy;
- 3) osobowość katechety;
- 4) duszpasterstwo katechetyczne.

Dokonując oceny przedstawionej koncepcji katechetyki, należy stwierdzić, że na gruncie teorii ks. J. Dajczak opowiadał się za katechetyką jako częścią pedagogiki i proponował, by ona wypracowała zasady wychowania chrześcijańskiego. W rzeczywistości mimo wszystko traktował ją jako dydaktykę zajmującą się podstawami, procesem i zasadami nauczania religii. Uważał on, że katechetyka powinna włączyć się w nurt badań dydaktycznych, przenieść ich zdobycze na teren katechetyki, umiejętnie uwzględnić je w katechezie, a przede wszystkim się z nią identyfikować. W ten sposób ujęta katechetyka, zamiast rozpraszać się na wielu zagadnieniach, skoncentruje się przede wszystkim na nauczaniu i pogłębi przedmiot swoich zainteresowań²⁹.

²⁶ Zob. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, s. 56-57.

²⁷ J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956, s. 9.

²⁸ Tamże, s. 10.

²⁹ Por. M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, Lublin 1981, s. 21.

W okresie międzywojennym nowe myśli dydaktyczne rozwijające się w pedagogice świeckiej starano się z różnym skutkiem przenosić na teren katechetyki. Należy jednak powiedzieć, że czyniono to w sposób niepełny i wybiórczy, kierując się zasadą, że należy z każdej metody brać jedynie to, co najlepsze i stosować w pracy katechetycznej³⁰. Głównie koncentrowano się na idei „szkoły pracy”, w której starano się dowartościować czynne działanie dziecka w przyswajaniu sobie treści religijnych. Zwracano uwagę na aktywność i twórczość dziecka. Postulowano urozmaicenie lekcji przez prowadzenie rozmów z uczniami, pracę z dokumentami, wykorzystanie Pisma Świętego, tradycji, liturgii, żywotów świętych. Chodziło o to, jak napisał ks. R. Murawski, „aby uczeń podczas lekcji brał żywy udział i czerpał radość z tego, że także i on może się przyczynić w jakimś stopniu do rozpracowania materiału lekcji”³¹. Zwracano też uwagę na kształcenie charakteru. Dostrzeżono etapy rozwoju religijnego dziecka. Dowartościowano element przeżyciowy występujący na katechezie. Idea „szkoły pracy” znalazła swe odzwierciedlenie nie tylko na katechezie szkolnej, ale także w rozwijających się prężnie organizacjach dziecięcych, młodzieżowych i dla dorosłych, przede wszystkim w Akcji Katolickiej³².

W Polsce omawianym kierunkiem zainteresowali się tacy katechetycy, jak: W. Gadowski³³, Z. Bielawski³⁴, W. Kosiński³⁵, J. Roskwitalski³⁶. Niektórzy spośród polskich katechetów obok preferowanej idei „szkoły pracy” opowiadali się także za innymi kierunkami. Ksiądz J. Rychlicki był na przykład zwolennikiem metody „uczenia się pod kierunkiem”. Sądził on, że metoda ta daje uczniom większą możliwość przedstawienia swoich wątpliwości, postawienia pytań oraz stwarza możliwość wypowiedzenia się. Był zdania, że rozsądek katechety powinien przede wszystkim decydować, jakie prądy nowatorskie pojawiające się w dydaktyce, należy

³⁰ Por. J. Kowaliński, *Ogólnopolski Zjazd Dydaktyczny Księży Prefektów w Warszawie*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 26 (1937), s. 324.

³¹ R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, s. 57-58.

³² Zob. W. Jasiński, *Nauczanie religii w duchu Akcji Katolickiej*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 22 (1933), s. 155-159; H. Weryński, *Organizacje religijne w szkole powszechnej*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 21 (1932), s. 220-239; por. R. Czekański, *Metody nauczania katechetycznego w pierwszej połowie XX wieku*, s. 96-97.

³³ W. Gadowski, *Źródłowe nauczanie religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 20 (1931), s. 1-4.

³⁴ Zob. Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna*, s. 220-227.

³⁵ Zob. W. Kosiński, *Katechetyka czyli metodyka nauczania religii*, s. 129-136.

³⁶ Zob. J. Roskwitalski, *Szkoła pracy w nauczaniu religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 17 (1928), s. 115-132, 209-220, 382-390; tenże, *Szkoła twórcza w nauce religii*, Grudziądz 1932.

zastosować w katechezie, a jakie nie³⁷. Metodę projektów, uznaną za życiową, bliską temu co uczeń spotyka na co dzień, popularyzowali dwaj autorzy: B. Pągowski i W. Jasiński³⁸. Pierwszy z nich był ponadto zwolennikiem nauczania łącznego³⁹.

Idee dydaktyczne powiązane z psychologią i pedagogiką, znajdowały swe odzwierciedlenie w praktyce katechetycznej. Pojawiło się wiele nowych i konkretnych metod pracy na lekcji religii. Największą popularnością cieszyły się takie metody aktywizujące, jak: malowanie, rysowanie, pisanie, modelowanie, dramatyzacja, praca nad tekstami. Dzięki nim uczniowie sami powinni odkrywać etyczne czy liturgiczne wartości analizowanych tekstów, samodzielnie dostrzegać problemy, rozwijać prawdy katechizmowe, podawać motywy, porządkować i systematyzować przeczytaną treść w jedną całość na podstawie wielu tekstów biblijnych i dokumentów Kościoła. Proponowano, aby uczniowie zapoznawali się z literaturą i czasopismami religijnymi. Oprócz aktywności zewnętrznej dydaktycy postulowali także aktywizowanie wewnętrzne polegające na wprowadzeniu podczas nauki religii modlitwy i refleksji⁴⁰.

Podsumowując, należy stwierdzić, że katechetyka pojmowana jako dydaktyka nauki religii w stosunku do metodyki religii była o wiele bogatsza i bardziej pogłębiona naukowo. Jak stwierdza ks. M. Majewski odnosiło się jednak wrażenie, że tak ujęta katechetyka pomimo pierwszych ciekawych prób innowacyjnych, w dalszym ciągu niewiele liczyła się ona z życiem katechizowanego, natomiast wielką wagę przywiązywała do teoretycznych zasad i całości systemu nauczania⁴¹.

2.3. Katechetyka jako pedagogika religijno-moralna

J. Göttler jako pierwszy nazwał katechetykę pedagogiką religijno-moralną. Postulował on uwzględnienie w nauce religii idei „szkoły pracy” oraz zwrócenie większej uwagi na metodę aktywizacji i budzenie przeżyć religijnych wśród

³⁷ J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 25 (1936), s. 443-451; 26 (1937), s. 5-14; zob. też W. Wyrwiński, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły” 12 (1933), s. 354-362.

³⁸ Zob. B. Pągowski, *Wrażenia z kursu metodycznego w Warszawie*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 22 (1933), s. 162-169; tenże, *Z kursu katechetycznego w Krakowie*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 24 (1935), s. 348-351, 409-411; W. Jasiński, *Jak prowadzić lekcje religii nowoczesną metodą projektów*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 26 (1937), s. 20-27.

³⁹ Zob. B. Pągowski, *Z kursu katechetycznego w Krakowie*, s. 351; por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 24-27.

⁴⁰ R. Czekalski, *Metody nauczania katechetycznego w pierwszej połowie XX wieku*, s. 97-98.

⁴¹ Zob. M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, s. 21.

dzieci. Twierdził, że w nauczaniu religii, bardziej niż w innych przedmiotach nauczania, powinno się wykorzystywać nowe osiągnięcia dydaktyczne⁴². We Francji wprowadzono także nowe kierunki dydaktyczne. Głównie zaczęto postulować wychowanie do życia oraz wychowanie moralno-społeczne. W takim duchu opracowano pod koniec lat trzydziestych nowy katechizm dla diecezji francuskich⁴³. Nowy nurt zmierzający ku „nowemu wychowaniu” asymilowała na grunt katechetyki francuskiej M. Fargues, domagając się uwzględnienia w nauczaniu metod aktywnych, dialogu, pracy z tablicą, rysowania, śpiewania, różnego typu gier dydaktyczno-wychowawczych⁴⁴.

Najważniejszym reprezentantem katechetyki jako pedagogiki religijno-moralnej był L. Bopp, który traktował katechetykę jako pedagogikę religijną. Definiował ją jako naukę o wychowawczej, liturgicznie zorganizowanej nauce religii, której Kościół udziela religijnie niedojrzałym dzieciom i młodzieży⁴⁵. Katechetyka, jak twierdził, jest nauką pośrednią między pedagogiką a teologią pastoralną. Ma ona zakres węższy od pedagogiki, ale jednocześnie posiada ona coś więcej niż pedagogika, w której brakuje wymiaru teocentrycznego czy soteriologicznego. Katechetyka zatem według L. Boppa jest nie tylko nauką pedagogiczną, ale jest również nauką teologiczną dlatego, że jej przedmiotem materialnym jest Kościół. Tego typu ujęcie katechetyki, którą łączono nie tylko z pedagogiką, ale dostrzegano w niej również wymiar teologiczny, otwierało zupełnie nową drogę do dalszej refleksji i rozwoju myśli katechetycznej⁴⁶.

W Polsce jako pierwszy łączył katechetykę z pedagogiką religijno-moralną ks. Z. Bielawski. Pisał on m.in. „Nie ograniczyłem się jedynie do metodyki nauczania religii, ale ująłem katechetykę szerzej, jako pedagogikę religijno-moralną”⁴⁷. Tak rozumianą katechetykę określał jako „(...) umiejętność, która katechetom, posłannikom Chrystusa i Kościoła, podaje zasady naukowe wychowania młodzieży chrześcijańskiej, od najwcześniejszych lat dzieciństwa aż do okresu pełnego rozwoju jej życia religijnego”⁴⁸. W podobnym duchu definiował katechetykę ks. J. Łapot, określając ją jako „naukę podającą zasady, według których należy

⁴² Zob. J. Göttler, *Referate des Kongresses für Katechetik*, Wien 1912, t. 1, s. 4; por. H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1969, s. 40-42, 75-82.

⁴³ Zob. A. Boyer, M. Charles, A. Quinet, *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*, Tours 1938.

⁴⁴ G. Adler, *Le mouvement catéchétique*, w: *Thabor. L'encyclopédie des catéchistes*, Paris 1993, s. 60.

⁴⁵ Zob. L. Bopp, *Katechetik*, München 1935, s. 5-14.

⁴⁶ Tamże; por. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, s. 13-14.

⁴⁷ Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna*, s. 1-2.

⁴⁸ Tamże, s. 2.

prowadzić młodzież do jej dojrzałości religijno-moralnej⁴⁹. W ujęciu ks. J. Łapota, „katechetyka jest dla teologii nauką pomocniczą, praktyczną, bo wskazuje, w jaki sposób wychowawcze wartości prawdy religijnej, którą ukazuje teologia, działają na duszę ludzką i w jakich warunkach będą działać na duszę dziecka czy młodzieży. Ze względu na własne doświadczenie, jakie na wiekowej przestrzeni katechizacji zostały zebrane przy pomocy psychologii, jest gałęzią teologiczną samodzielną. Ze względu zaś na charakter wychowawczy można ją nazwać pedagogiką religijną⁵⁰”.

Pogłębiając i zarazem najbardziej trafną, na tym etapie myśli katechetycznej, definicję katechetyki, ujętą jako pedagogikę religijno-moralną, sformułował ks. J. Boczar: „Katechetyka to nauka o kościelnym katechumenacie albo spełnianiu kościelnego urzędu katechety [...] Oznacza ona sztukę nauczania, jest teorią katechezy, jak homiletyka jest teorią kazania. Katechetyka w znaczeniu dydaktyki jest jedną częścią całości. Ponieważ zadania katechetyki nie można ograniczyć do samego tylko nauczania, tj. wyboru i przeprowadzenia katechezy, lecz musi się zająć także wychowaniem chrześcijańskim, dlatego katechetykę należy rozumieć w znaczeniu szerszym, tak jak ją Kościół zawsze rozumiał. W kościelnym katechumenacie po wszystkie czasy nie tylko uczono, ale także wychowywano do życia chrześcijańskiego, to samo zadanie ma również i dzisiaj katecheta do spełnienia. Katechetyka podaje nam więc prawidła, według których niedojrzałe dzieci i młodzież prowadzi się do poznania prawd objawionych i wychowuje do życia chrześcijańskiego [...] Błądziłby katecheta, gdyby miał na oku u katechumenów tylko wiedzę, a nie dbał o sumienie, tj. gdyby troszczył się tylko, aby katechumeni znali zasady wiary, a zaniedbał kształcić u nich sumienie i życie według wiary [...] Jak wszystkie gałęzie teologii łączą się ze sobą, tak i katechetyka nie jest odosobniona, lecz styka się bliżej z praktycznymi działaniami teologii, tj. teologią pastoralną i homiletyką, nadto z naukami świeckimi, psychologią i pedagogiką. Pedagogika i katechetyka zajmuje się wprawdzie tym samym niedojrzałym dzieckiem, pierwsza jednak ma spełnić czynności ogólnoludzkie, kształci je bowiem na człowieka, druga na chrześcijanina; pierwsza prowadzi dziecko do naturalnej dojrzałości, druga do nadnaturalnej [...] Katechetyka jest częścią teologii pastoralnej. Pastoralna bowiem uczy, jak wszystkich ludzi prowadzić do Boga, katechetyka zaś uczy, jak dzieci prowadzić do Boga. Katechetyka przygotowuje na przyjęcie sakramentów, udzielanie jednak sakramentów należy do duszpasterza [...] Od homiletyki różni się katechetyka, jak kazanie od

⁴⁹ J. Łapot, *Katechetyka*, Kielce 1947, s. 10.

⁵⁰ Tamże, s. 12.

katechezy. Katecheza ma prowadzić dzieci do dojrzałości chrześcijańskiej, kazanie zaś dojrzałych dalej kształcić⁵¹.

Komentując powyższą wypowiedzi, można stwierdzić, że w rozwoju katechetyki, jako pedagogiki religijno-moralnej, należy wyróżnić trzy nurty:

- 1) nurt psychologiczny,
- 2) nurt pedagogiczny,
- 3) nurt teologiczny.

Pierwszy z nich sugeruje wykorzystanie w katechezie zainteresowań i aktywności dziecka, drugi zwraca szczególną uwagę na kształcenie sumienia, a trzeci na formację postawy chrześcijańskiej. W takim ujęciu w katechetyce można dostrzec zwrot od przedmiotu ku podmiotowi, od metod wychowawczych do procesu wychowania, od oddziaływania innych do samowychowania. Katechetyka tak rozumiana pomimo wewnętrznego powiązania z pedagogiką i swego rodzaju utożsamienia się z nią, dążyła jednocześnie do większego powiązania z teologią. Niektórzy z katechetyków, jak np. ks. J. Boczar, postrzegali ją nawet jako część teologii pastoralnej. To otwarcie się na teologię stanowi swego rodzaju przejście katechetyki od nauk antropologicznych do nauk teologicznych⁵².

Reasumując, należy stwierdzić, że refleksja katechetyczna znacząco poszerzyła zakres swoich zainteresowań, szczególnie jeśli zestawimy ją z wcześniejszymi etapami rozwoju. Ograniczanie jednak jej do wymiaru pedagogiczno-moralnego nie wyczerpuje wszystkich elementów nauczania religijnego. Stąd też okazały się konieczne dalsze badania i dalszy rozwój myśli katechetycznej.

2.4. Katechetyka jako nauka teologiczna

Katechetyka jako pedagogika religijno-moralna zmierzała w kierunku uznania jej za naukę teologiczną. Otworzyła ona niejako przestrzeń do dalszych poszukiwań, gdzie przedmiotem refleksji nie będą tylko kwestie metodyczne, dydaktyczne, czy nawet religijno-moralne, ale przede wszystkim objawienie Boże, a więc proces zbawczy, dokonywany przez Boga w Chrystusie i Kościele oraz odpowiedź człowieka na wezwanie Boże⁵³. W duchu tak rozumianej katechetyki jej definicję sformułował ks. W. Koska, który określił ją „jako naukę o aktualizowaniu zbawczego spotkania człowieka z Panem Bogiem”⁵⁴. Przytoczona definicja

⁵¹ J. Boczar, *Katechetyka*, Lwów 1914, s. 8.

⁵² Por. M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, s. 23.

⁵³ Por. tamże, s. 25.

⁵⁴ W. Koska, *Katechetyka*, Poznań 1993, s. 9-10.

katechetyki jako nauki teologicznej jest jednak zbyt ogólną, można nią objąć także inne działania duszpasterskie Kościoła, niekoniecznie muszą one być związane jedynie z katechezą⁵⁵. Wydaje się, że przytoczona definicja katechetyki wywodzi się z wcześniejszych ujęć, które proponował już ks. F. Blachnicki. Wiązał on katechetykę najpierw z teologią przepowiadania słowa Bożego⁵⁶, następnie z mistagogią⁵⁷ i wreszcie z nauką o katechumenacie kościelnym⁵⁸.

Ksiądz F. Blachnicki podał następującą definicję katechetyki: „Katechetyka jako część teologii pastoralnej jest nauką o katechumenacie jako funkcji Kościoła zmierzającej do jego urzeczywistnienia się w katechumenach, czyli niedojrzałych w wierze przez katechezę, inicjację liturgiczną i wdrażanie do życia wiary (przedmiot materialny) z uwzględnieniem uwarunkowań wynikających z aktualnej sytuacji Kościoła (przedmiot formalny)”⁵⁹. Akcent eklezjologiczny wskazuje, że katechetyka staje się integralną częścią teologii pastoralnej ujętej jako nauka o urzeczywistnianiu się Kościoła we współczesnym świecie.

Można stwierdzić, że od czasu, gdy teoria katechezy zaczęła znacznie się rozwijać, dopracowywała się podstaw naukowych, zaczęto powszechnie w środowisku katechetycznym określać katechetykę jako naukę o katechezie⁶⁰. Na przedmiot materialny katechetyki wskazywano posługę słowa Bożego we współczesnym

⁵⁵ Zob. R. Murawski, *Pojęcie „katechetyki” w refleksji współczesnych autorów polskich*, s. 74.

⁵⁶ Ujmowanie katechetyki jako nauki o przepowiadaniu Słowa Bożego wiąże się z problemem określenia stosunku katechetyki do homiletyki. Ks. F. Blachnicki syntetycznie stosunek ten określał następująco: „przepowiadanie katechetyczne Słowa Bożego obejmuje część przedmiotu materialnego katechetyki, katechetyka nie utożsamia się więc z szczegółową teologią przepowiadania. Katecheza jest wprawdzie formą przepowiadania Słowa Bożego (i dlatego podpada pod kompetencje teologii przepowiadania) katechetyka natomiast nie jest tylko teorią katechezy, pojętej jako przepowiadanie Słowa Bożego. Dlatego notując jako pozytywne osiągnięcie związania katechetyki z teologią przepowiadania, w dalszym ciągu poszukujemy jej pełnej integralnej definicji”. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, s. 18; por. W. Głowa, *Relacje pomiędzy homiletyką a katechetyką*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 102-121.

⁵⁷ Ujmowanie katechetyki jako mistagogiki wiąże się z problemem określenia stosunku katechetyki do liturgii. Ks. F. Blachnicki syntetycznie stosunek ten określał następująco: „Uznając słuszność postulatu ścisłego związania katechezy z liturgią, nie można się jednak zgodzić na utożsamianie katechetyki z mistagogią. Zadania katechetyki należy bowiem pojmować szerzej, łącząc je z ideą katechumenatu”. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, s. 20; por. H. Słowińska, *Związki katechetyki z liturgiką*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 86-101.

⁵⁸ F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, s. 16-25; por. B. Twardzicki, *U źródeł katechezy. Podstawowe zagadnienia z katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Przemysł 2011, s. 8-29.

⁵⁹ F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, s. 24-25.

⁶⁰ M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, s. 17.

świecie, na przedmiot zaś formalny katechetyki wskazywano katechezę jako ewangeliczną posługę pozaliturgiczną⁶¹. Uzasadniając powyższy podział, ks. M. Majewski stwierdzał, że „katechetykę interesuje Bóg i człowiek, relacje zachodzące między nimi, kultura ludzka i Objawienie Boże. W sposób szczególny jednak zajmuje się ona katechezą jako formą pozaliturgicznego przepowiadania Chrystusa i Ewangelii w celu rozwoju osobowej i wspólnotowej wiary”⁶².

W dalszym rozwoju myśli katechetycznej związanej z poszukiwaniem definicji katechetyki, a tym samym pewnej koncepcji katechetyki, wskazywano na autonomiczny wymiar katechetyki jako nauki teologicznej oraz na konieczność interdyscyplinarnego jej ujęcia.

Ksiądz M. Majewski, po przeprowadzonych badaniach nad aktualnym stanem refleksji katechetycznej, w jednej z swoich prac katechetykę definiował następująco: „Katechetyka jest autonomiczną nauką praktyczną, korzystającą z osiągnięć tak nauk teologicznych, jak i antropologicznych. Zajmuje się ona urzeczywistnianiem się Kościoła w zakresie formacji wiary osób i wspólnot”⁶³. Z przytoczonej definicji wynika, że katechetyka nie może ograniczać się do obszaru nauk teologicznych, ale powinna również obficie korzystać z doświadczeń, dorobku i metod badawczych różnych dyscyplin naukowych. Dlatego też ks. M. Majewski postulował, aby poszukiwać nowej koncepcji katechetyki, która byłaby „kompetentną dziedziną do proponowania, strukturalizowania i ukierunkowania katechezy kościelnej we współczesności, odnoszonej do przyszłości i odwołującej się do przeszłości”⁶⁴. Proponował on tzw. katechetykę integralną, która wyląniałaby się z doświadczenia religijnego wierzących i Magisterium Kościoła, z nauczania eklezjalnego i badań naukowych. Katechetyka integralna byłaby, jak stwierdzał, „nauką autonomiczną korzystającą samodzielnie z osiągnięć nauk teologicznych, a zwłaszcza nauk teologii praktycznej z jednej strony oraz nauk antropologicznych, szczególnie zaś z psychologii, socjologii, pedagogiki i dydaktyki z drugiej strony”⁶⁵. Ksiądz M. Majewski postulował, aby podstawowymi zadaniami tak rozumianej katechetyki było gromadzenie doświadczenia katechetycznego, opis zjawisk i procesów dokonujących się w katechizacji, wysuwanie norm i wskazań dla całościowego i zróżnicowanego rozwoju katechezy oraz tworzenie teorii katechetycznych w dokonujących się przemianach we współczesnym świecie. Ponadto zwracał uwagę na konieczność tworzenia katechetyki

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże.

⁶³ Tenże, *Metodologia katechetyki w teorii i w praktyce*, Kraków 1998, s. 64.

⁶⁴ Tamże, s. 45.

⁶⁵ Tamże, s. 45-46.

integralnej także i z tego powodu, że obecnie we współczesnej pluralistycznej myśli katechetycznej pojawiają się liczne kierunki, takie jak: kerygmaticzny, antropologiczny, hermeneutyczny, egzystencjalny, polityczny, terapeutyczny. Kierunki te z jednej strony przyczyniają się do ubogacania katechetyki, czyniąc z niej naukę pluralistyczną, z drugiej zaś stwarzają pewne niebezpieczeństwo. Dlatego katechetyka integralna, jak stwierdzał ks. M. Majewski, wspierałaby bogactwo i zróżnicowanie katechetyczne oraz integrowała i tworzyła określony system katechezy, który pozostawałby zgodny z Magisterium Kościoła⁶⁶.

Podobną myśl odnajdujemy w refleksji ks. P. Tomasika, który zwraca uwagę na konieczność poszukiwań nowych ujęć katechetyki oraz współpracy z innymi dziedzinami nauki, takimi jak pedagogika, socjologia i psychologia⁶⁷. Zwraca on jednakże uwagę także na niebezpieczeństwo redukcjonizmu katechetyki do wymiaru metodycznego, dydaktycznego czy pedagogicznego i jednocześnie postuluje poszukiwanie ujęcia szerszego, komplementarnego. Ponadto wskazuje na naukowy status katechetyki, który opiera się według niego na kilku rodzajach przesłanek:

- Normatywne przesłanki teologiczne, które obejmują głoszenie Ewangelii, świadczenia o prawdzie. Katecheza ma być prawdziwą służbą słowu, które zaprasza do dialogu.
- Przesłanki teologiczne dotyczące istoty słowa Bożego i wspólnoty eklezjalnej oraz pochodzące z stwierdzeń teologicznych, mających charakter dogmatów.
- Przesłanki z dziedziny nauk humanistycznych, warunkujące skuteczność działania w określonym kontekście kulturowym i społecznym, w jakim podejmowane jest dzieło katechezy⁶⁸.

Wymienione przesłanki uszczegóławiają powyższą refleksję, którą w sposób syntetyczny autor wyraził w definicji: „katechetyka jest dziedziną teologii pastoralnej, która podejmuje naukową refleksję nad katechezą”⁶⁹.

⁶⁶ Por. tamże, s. 46; por. R. Murawski, *Pojęcie katechetyki e refleksji współczesnych polskich autorów*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 26-27.

⁶⁷ Autor postuluje konieczność współpracy katechetyki z pedagogiką ogólną, teorią wychowania, dydaktyką, pedagogiką społeczną, pedagogiką specjalną, andragogiką, pedeutologią. Wśród nauk pomocniczych katechetyki wymienia także socjologię, socjologię wychowania, socjologię religii, psychologię, psychologię wychowawczą, psychologię religii, psychologię społeczną. Zob. P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 207-210.

⁶⁸ Tamże, s. 211.

⁶⁹ Tamże, s. 201.

Z kolei ks. E. Alberich określił katechetykę następująco: „Katechetyka lub nauka katechetyczna jest dyscypliną zajmującą się katechezą w obszarze działalności duszpasterskiej Kościoła. Jej istnienie i zasadność są od dłuższego czasu niekwestionowane i powszechnie przyjmowane w ramach refleksji i działalności Kościoła (...) jest systematyczną i naukową refleksją nad katechezą, a jej funkcją jest rozumienie, pogłębienie i przewodzenie tej ważnej działalności wychowawczej i pastoralnej”⁷⁰. Ponadto stwierdził, że katechetyka posiada własną metodę, która odpowiada różnym wymiarom czy aspektom katechezy rozumianej jako proces lub akt. W katechetyce można według autora wyróżnić takie metody jak: techniki poznania i analizy rzeczywistości (psychologiczne, socjologiczne, historyczne); hermeneutyczne instrumenty interpretacji i rozpoznania (przede wszystkim teologiczne i filozoficzne); metody programowania i organizacji katechetycznej (metoda pastoralna, pedagogiczna, dydaktyczna); techniki ekspresji, komunikacji, interakcji, animowania grup; systemy oceniania⁷¹. Z uwagi na możliwość zastosowania wielu metod w katechetyce można stwierdzić, że jest ona nauką wielodyscyplinarną. Co więcej, jak stwierdził ks. E. Alberich, „dzisiaj uważa się za konieczne ukierunkowanie jej [katechetyki – R. Cz.] na interdyscyplinarność, rozumianą jako próbę podjęcia dialogu między poszczególnymi dziedzinami wiedzy, aby doprowadzić do interakcji pomiędzy różnymi procesami poznawczymi, jakie biorą udział w refleksji katechetycznej”⁷². Autor, uzasadniając konieczność interdyscyplinarnego traktowania katechetyki, mówi o jej dwóch duszach: teologicznej i pedagogicznej. Twierdzi, że katechetyka jest dyscypliną teologiczną oraz dyscypliną pedagogiczną⁷³. Powinna ona, pomimo pojawiających się trudności i napięć zachodzących między teologią a pedagogiką, szukać dla siebie właściwego miejsca, zachować tożsamość oraz dochować wierności Bogu i człowiekowi⁷⁴.

Ksiądz J. Bagrowicz z kolei podkreślił, że najnowsze dyskusje prowadzone na temat natury katechetyki jako nauki dotyczą jej związku z pedagogiką religii. Pedagogika religii, jak stwierdził, jest teorią przekazu religijnego rozumianego szeroko,

⁷⁰ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, s. 11. 12.

⁷¹ Tamże, s. 13.

⁷² Tamże.

⁷³ Problem relacji katechetyki i pedagogiki religijnej w pracach swoich podejmował ks. M. Majewski, który odwołując się do literatury niemieckiej, twierdził, iż dostrzega się chęć podporządkowania katechetyki pedagogice, i odwrotnie, oraz tendencje równoległego ich rozwoju i wzajemnego współdziałania. Niezależnie jednak od różnic, autor stwierdził, iż powszechnie stawia się postulaty komplementarności obydwu dyscyplin. M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, s. 31-36; por. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, s. 28-52.

⁷⁴ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, s. 12-17.

katechetyka zaś bardziej odnosi się do kategorii teologiczno-eklezyjalnych. Pomędzy tymi dwiema dziedzinami wiedzy istnieje ścisła zależność i współdziałanie⁷⁵.

Zakończenie

W powyższej refleksji syntetycznie przeanalizowany został proces zmian, jakim podlegała katechetyka, począwszy od XIX wieku. Najpierw katechetyka postrzegana była jako metodyka nauczania i jej praktyczne sposoby działania katechetycznego, następnie jako dydaktyka nauczania, obejmująca przede wszystkim zagadnienia procesu nauczania, oraz jako pedagogika religijno-moralna ze zwróceniem uwagi na podmiot katechezy. I wreszcie kolejny etap rozwoju katechetyki jako dyscypliny teologicznej, mającej na uwadze ścisły związek z Chrystusem i z Kościołem.

Konkludując, należy stwierdzić, że katechetyka, jako dyscyplina naukowa, została wzbogacona przez ostatnie stulecia nie tylko w wymiarze materialnym, ale także pogłębionego stopnia świadomości naukowej. Jej przedmiotem jest katecheza jako posługa słowa w Kościele, polegająca na nawiązaniu, podtrzymaniu i pogłębieniu komunikacji między osobą Boską i osobą ludzką⁷⁶. Ma ona kilka zasadniczych wymiarów. Ksiądz M. Majewski wskazuje na wymiar praktyczny, opisowo-empiryczny, normatywny i teoretyczny. Poprzez wymiar praktyczny utrzymuje ścisły związek z praktyką katechetyczną, poprzez wymiar opisowo-empiryczny katechetyka korzysta z doświadczenia katechetów, prowadzi badania empiryczne nad różnymi zjawiskami i weryfikuje stawiane postulaty pod jej adresem. Wymiar normatywny katechetyki realizuje się poprzez dochowanie wierności normom boskim i kościelnym. Normatywność swą czerpie ona z teologii, zajmującej się Objawieniem i życiem Kościoła. Wymiar zaś teoretyczny w katechetyce pojawia się w katechetycznej refleksji naukowo-metodologicznej, w poszukiwaniu współpracy z innymi naukami oraz samoświadomości naukowej. Biorąc pod uwagę powyższe wymiary, można uznać katechetykę za naukę normatywną, empiryczną i praktyczną⁷⁷.

⁷⁵ Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, s. 45; por. A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 147-165; K. Misiaszek, *Katechetyka – katecheza – pedagogika religii. Refleksje na kanwie dialogu między katechetyką a pedagogiką religii*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 166-186.

⁷⁶ M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, s. 36.

⁷⁷ Tamże, s. 36-37; por. M. Mendyk, *Katechetyka jako nauka*, w: *Wokół katechezy posoborowej. Księga Pamiątkowa dedykowana Ks. Biskupowi Gerardowi Kuszowi, wykładowcy Wydziału*

Podsumowując należy stwierdzić, że katechetyka od momentu wyodrębnienia się jako oddzielna dyscyplina naukowa przechodziła ewolucyjne przeobrażenia, doskonaląc i poszerzając zarówno swój zakres materialny, jak i samoświadomość naukową. Dzięki nieustannemu rozwojowi i poszukiwaniom katechetycznym, których nie można uznać za zakończone, dzisiaj, jak stwierdził ks. E. Alberich, katechetyka jawi się jako wiedza wielodyscyplinarna odwołująca się do zróżnicowanych metod naukowych. Co więcej, dzisiaj wydaje się koniecznością, aby katechetyka była ukierunkowana na interdyscyplinarność, rozumianą jako próba podjęcia dialogu z innymi dyscyplinami naukowymi, w celu skutecznego zrozumienia i doprowadzenia do interakcji różnych procesów poznawczych, które biorą udział w refleksji katechetycznej⁷⁸.

Streszczenie

Katechetyka jest dziedziną teologii pastoralnej, zajmującą się nauką refleksją nad katechezą, katechizacją i chrześcijańskim wychowaniem do dojrzałej postawy wiary. Mimo że sama katecheza jest działalnością sięgającą początków chrześcijaństwa, to nie można powiedzieć tego samego o katechetyce, która ukształtowała się na przestrzeni ostatnich dwóch stuleci. Najważniejszymi czynnikami kształtującymi pojęcie i rozwój katechetyki był aktualny stan refleksji teologii pastoralnej, do której zaliczono katechetykę, sytuacja i samoświadomość Kościoła, jego potrzeby duszpasterskie oraz funkcjonująca w danym czasie mentalność. Decydującym czynnikiem kształtującym koncepcję katechetyki był rozwój pojęcia i rozumienia natury samej katechezy. Początki katechetyki, jako nauki, sięgają końca XVIII wieku. Katechetyka od momentu wyodrębnienia się jako oddzielna dyscyplina naukowa przechodziła ewolucyjne przeobrażenia, doskonaląc i poszerzając zarówno swój zakres materialny, jak i samoświadomość naukową. Można wyszczególnić cztery etapy rozwoju katechetyki: 1) katechetykę jako metodykę nauczania religii, 2) katechetykę jako dydaktykę nauki religii, 3) katechetykę jako pedagogikę religijno-moralną, 4) katechetykę jako naukę teologiczną.

Dzięki nieustannemu rozwojowi i poszukiwaniom katechetycznym, których nie można uznać za zakończone, obecnie katechetyka jawi się jako wiedza wielodyscyplinarna odwołująca się do zróżnicowanych metod naukowych. Co więcej, dzisiaj wydaje się koniecznością, aby katechetyka była ukierunkowana na interdyscyplinarność, rozumianą jako próba podjęcia dialogu z innymi dyscyplinami naukowymi, w celu skutecznego zrozumienia i doprowadzenia do interakcji różnych procesów poznawczych, które biorą udział w refleksji katechetycznej.

Słowa kluczowe: katechetyka, katecheza, interdyscyplinarność, teologia pastoralna

Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, z okazji 65. rocznicy urodzin, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kistorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 141-143; por. też G. Stachel, *Katechetyka*, w: *Słownik katechetyczny*, red. wyd. polskiego K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 392-393.

⁷⁸ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, s. 13; por. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków 2007, s. 28-32.

IN SEARCH OF MODERN APPROACH CATECHETICS

Summary

Catechetics is a field of pastoral theology, dedicated to scientific reflection on catechesis, catechization and Christian education for mature attitude of faith. Although catechesis as an activity dates back to the beginnings of Christianity, one cannot say the same about catechetics, which was built over the past two centuries. The most important factors influencing the development of the concept and Catechesis were current reflections of pastoral theology, which included catechetics, the situation and the self-awareness of the Church, its pastoral needs, and functioning at a given time of mentality. A decisive factor in shaping the perception of catechetics was the development of the concept and understanding of the nature of catechesis alone. The beginnings of catechetics as a science date back to the late eighteenth century. Catechetics from the moment of extraction as a separate scientific discipline underwent an evolutionary transformation, improving and expanding both its range of material and scientific self-consciousness. We can specify four stages of development of Catechetics 1) Catechetics as methodology of religious teaching, 2) Catechetics as didactics of religious education, 3) Catechetics as religiously-moral pedagogy, 4) Catechetics as a science of theology.

Thanks to the continuous development and the search of catechetics, which cannot be considered complete, currently, catechetics appears as a multidisciplinary science referring to a variety of scientific methods. Moreover, today it seems necessary for catechetics to be focused on interdisciplinarity, understood as an attempt to engage in dialogue with other disciplines, in order to better understand and bring together the interaction of various cognitive processes, which are involved in catechetical reflection.

Key words: catechetics, catechesis, interdisciplinarity, pastoral theology

MAREK MARCZEWSKI

LUBLIN

ZASADA FORMALNA TEOLOGII PASTORALNEJ A WYPRACOWANIE WŁAŚCIWEJ KONCEPCJI KATECHETYKI

Nie jest moim zamiarem, by takie sformułowanie tematu przywołało na nowo problem miejsca katechetyki w teologii pastoralnej, choć z pewnością nie da się tego uniknąć. Dlatego tę sprawę sprowadzimy do formy koniecznego streszczenia, odsyłając do opracowań, w których podjęto temat nierozdzielonego związku katechetyki z teologią pastoralną¹. Zasadniczym celem tego opracowania jest przypomnienie refleksji dotyczącej katechetyki w pismach sługi Bożego ks. Franciszka Blachnickiego (1921-1987). Nie chodzi o odnotowanie jego miejsca i roli w historii polskiej katechetyki², ale o zmobilizowanie środowiska polskich katechetów do pochylenia się nad tym, co zostało, o twórcze, krytyczne zwrócenie uwagi, po pierwsze, na teksty z zakresu teologii pastoralnej ogólnej³. Trzeba bowiem podkreślić prawdę, którą wyraziliśmy w tytule tego przedłożenia, że wypracowanie tak ogólnej koncepcji katechetyki, jak i szczegółowe rozpatrywanie zagadnień wchodzących w jej zakres mija się z celem, jeśli nie będzie tej właśnie podbudowy: studium tekstów związanych z wypracowaniem zasady

¹ M. Marczewski, *Katechetyka integralną częścią teologii pastoralnej (refleksja nad koncepcją i teologią katechezy)*, w: *Katechizować dzisiaj: problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Kielce 2004, s. 119-138; tenże, *Problem katechetyki w teologii pastoralnej*, w: F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, Warszawa 2006, s. 17-22; tenże, *Katechetyka a teologia pastoralna*, CT 76 (2006) nr 4, s. 109-115.

² Z. Podlewska, *Blachnicki Franciszek Karol (1921-1987)*, w: *Słownik katechetów polskich XX wieku*, red. R. Czekalski przy współpr. Z. Marka, R. Murawskiego s. 26-28; *Od duszpasterstwa ku ewangelizacji. Sługa Boży ks. Franciszek Blachnicki (1921-1987)*, w: *Sto lat polskiej katechezy. Wkład wybitnych polskich katechetów w odnowę i rozwój polskiej katechezy*, red. R. Czekalski, Kraków 2001, s. 99-140; *Ks. Franciszek Blachnicki – katechetyk i pastoralista. W dwudziestą rocznicę śmierci Sługi Bożego*, red. R. Buchta, Katowice 2009.

³ Chodzi o dwie prace z tego zakresu: F. Blachnicki, *Teologia pastoralna ogólna*, cz. 1: *Wstęp do teologii pastoralnej. Teologiczne zasady duszpasterstwa*. Lublin 1970 (skrót: Blachnicki, TPO I); F. Blachnicki, *Teologia pastoralna ogólna*, cz. 2: *Eklezjologiczna dedukcja teologii pastoralnej*. Lublin 1971 (skrót: Blachnicki, TPO II).

formalnej teologii pastoralnej⁴. Jeśli nie dokonamy tego, to nie można mówić o katechetyce, katechezie, katechetycznym przepowiadaniu słowa. Można, co najwyżej, mówić o pedagogice religijnej, nauce religii, metodyce i dydaktyce nauczania religii.

Ksiądz Blachnicki rysując przed czterdziestu pięciu laty obraz sytuacji religijnej i katechetycznej i przedstawiając zadania, jakie stoją przed „katechetyką naukową», którą określił mianem «katechetycznej teologii pastoralnej»⁵, sugerował, po drugie, myśl, że katechetyka jako część teologii pastoralnej musi stać się podmiotem wielostopniowego dyskursu metodologicznego, obejmującego trzy etapy postępowania badawczego⁵, na wzór metody stosowanej w teologii pastoralnej⁶.

Wprawdzie uwaga konieczności studiów z zakresu teologii pastoralnej ogólnej, a więc wprowadzenia do niej teologii zbawczego pośrednictwa Kościoła oraz kairologii⁷, czyli teologii współczesności Kościoła, a także podjęcie refleksji nad metodologią i jej tworzeniem, są wymienione w ramach uwag wstępnych do tego opracowania, to jednak są bardzo ważne i leżą u fundamentu tego, co zostanie tu napisane.

⁴ „Tę ogólną koncepcję katechetyki (...) można by określić następująco: chodzi o katechetykę jako naukę prawdziwie teologiczną. Teologiczną, to znaczy wyprowadzoną z objawienia i ze świadomości Kościoła, rozpatrującego w świetle objawienia swoją własną naturę. Przede wszystkim będzie chodziło o teologiczne zrozumienie form działania Kościoła, do których zalicza się także katechetyka. W ten sposób można będzie wypracować koncepcję katechetyki wynikającej z istoty Kościoła, a więc koncepcję, którą można by nazwać eklezjologiczną”. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, Warszawa 2006, s. 26-27 (skrót: Blachnicki, KF).

⁵ „Jako część teologii pastoralnej w dzisiejszym, nowoczesnym znaczeniu, musi ona wyjść od teologicznej analizy aktualnej sytuacji katechetycznej, przeprowadzonej w świetle istoty i natury Kościoła. Ta naukowa, teologiczno-socjologiczna analiza sytuacji, to pierwszy punkt programu badań i studiów dzisiejszej katechetyki. Drugi punkt, to wypracowanie właściwej teorii, czyli teologii katechezy, opartej na osiągnięciach współczesnej teologii oraz nauk szczegółowych, zwłaszcza psychologii i pedagogiki. Punkt trzeci, to wypracowanie metody nowoczesnej katechetyki opartej głównie na osiągnięciach dzisiejszego wielkiego ruchu odnowy katechezy kerymatycznej na Zachodzie. Te zadania, jakie stoją przed katechetyką w Polsce, może spełnić tylko należycie naukowy instytut katechetyczny, który skupiłby wysiłki wszystkich specjalistów dziedziny katechetyki w Polsce. Jego powstanie to *conditio sine qua non* i niezbędne zaplecze systematycznie i owocnie przeprowadzonej odnowy kerymatycznej katechezy w Polsce”. F. Blachnicki, *Kerymatyczna odnowa katechezy. (Zorientowanie w problematyce)*, Warszawa 2005, s. 43-44.

⁶ H. Schuster. *Wesen und Aufgabe der Pastoraltheologie als praktischer Theologie*. HPT I, s. 102. Skrót na podstawie: *Wykaz skrótów bibliograficznych. Sygnatury, wydania, tomy i zmiany tytułów*, oprac. J. Warmiński, Lublin 2009.

⁷ A. L. Szafrąński, *Kairologia. Zarys nauki o Kościele w świecie współczesnym*, Lublin 1990.

1. Katechetyka a struktura przedmiotu materialnego teologii pastoralnej

Przyjęta tradycyjna koncepcja teologii pastoralnej według urzędu Chrystusa i Kościoła (urząd nauczycielski/prorocki, kapłański i królewski/pasterski)⁸ skutkuje rozbiem teologii pastoralnej na dyscypliny szczegółowe, to znaczy oddzieleniem się katechetyki i homiletyki jako nauki o urzędzie nauczycielskim, liturgiki jako nauki o urzędzie kapłańskim oraz teologii pastoralnej jako nauki o urzędzie pasterskim. Od czasów ks. Korneliusza Kriega (1838-1911) tak rozumianej teologii pastoralnej nadano nazwę hodegetyki. Jak podkreślił ks. Blachnicki, katechetyka, oderwana od teologii pastoralnej, rozwija się w kierunku dydaktyki i nauki religii⁹.

Odnowa teologii pastoralnej, która sięga swymi początkami koncepcji eklezjologicznej¹⁰ ks. Antoniego Grafa (1811-1867) i na nim na prawie całe stulecie zakończona, zrodziła się na nowo dzięki staraniom ks. Franciszka Ksawerego Arnolda (1898-1969), a następnie konsekwentnie przeprowadzona przez autorów niemieckojęzycznego *Podręcznika teologii pastoralnej*¹¹ doczekała się oryginalnego opracowania i ujęcia przez ks. Franciszka Blachnickiego. Sługa Boży dokonując analizy krytycznej osiągnięć swoich poprzedników, zaprezentował w trakcie swych poszukiwań co najmniej trzy próby ujęcia zasady formalnej teologii pastoralnej i duszpasterstwa. Są to:

- zasada personalistyczna¹²,

⁸ Ksiądz Blachnicki odrzucił ten tradycyjny podział teologii pastoralnej jako nieodpowiedni nie tylko ze względu na nową świadomość tej dyscypliny (*nauka o urzeczywistnianiu się Kościoła w teologicznie analizowanej teraźniejszości*), ale przede wszystkim ze względu na ograniczenie teologii pastoralnej do tak zwanej hodegetyki, czyli *nauki o urzędzie pasterskim*, traktowanym w oderwaniu od urzędu nauczycielskiego/prorockiego i kapłańskiego. W jego miejsce wprowadził podział ze względu na sposób urzeczywistniania się Kościoła i wyodrębnił trzy jego aspekty: urzeczywistnianie się Kościoła (1) na płaszczyźnie znaku, (2) w życiu jednostkowym, (3) we wspólnocie. (M. Marczewski, *Od nauki o trzech urzędach Chrystusa do sposobu urzeczywistniania się Kościoła*, w: *Fructus Spiritus est Caritas. Księga jubileuszowa ofiarowana Księdzu Profesorowi Franciszkowi Drączkowskiemu* [...], red. M. Wysocki, Lublin 2011, s. 803-810).

⁹ Blachnicki, KF 32.

¹⁰ W. Piwowarski. *Eklezjologiczna koncepcja teologii pastoralnej*, AK 58 (1966) t. 69, s. 300-309; F. Blachnicki, *O eklezjologiczną koncepcję teologii pastoralnej*, ZNKUL 8 (1965) z. 1, s. 63-74.

¹¹ *Handbuch der Pastoraltheologie. Praktische Theologie der Kirche in ihrer Gegenwart*, Bd. 1-5. Hrsg. von F. X. Arnold, F. Klostermann, K. Rahner, V. Schurr, L. M. Weber, Freiburg-Basel-Wien 1964-1972.

¹² „Pośrednictwo zbawcze Kościoła, czyli duszpasterstwo musi być sprawowane w tym celu i w taki sposób, żeby aktualizować osobowe spotkanie z Bogiem w wierze poprzez słowo i sakrament”. (F. Blachnicki. *Pośrednictwo zbawcze Kościoła w ujęciu Franciszka Ksawerego Arnolda. Problem zasady formalnej teologii pastoralnej*, Lublin 1965, s. 141).

- zasada personalistyczno-chrystologiczna¹³,
- zasada wspólnoty¹⁴.

W wypracowanych na kanwie tych ujęć/zasad strukturach przedmiotu materialnego teologii pastoralnej¹⁵ katechetyka nie jest traktowana tylko jako teoria katechezy, co miało miejsce w trakcie procesu jej tak zwanego wyswobodzenia się z więzów tradycyjnego (nie teologicznego) rozumienia teologii pastoralnej, ale jako integralna część teologii pastoralnej, rozumianej jako nauka o urzeczywistnianiu się Kościoła poprzez pewne funkcje i działania całego Kościoła, a nie tylko jego pasterzy (teologia pastoralna)¹⁶.

Katechetyka, by zakończyć refleksje nad jej miejscem w strukturze przedmiotu materialnego teologii pastoralnej, w koncepcji teologii pastoralnej i duszpasterstwa skoncentrowanej wokół zasady wspólnoty, przynależy do jej części szczegółowej¹⁷.

2. Przepowiadanie słowa pierwszą, ale nie jedyną podstawową funkcją Kościoła

Ksiądz Antoni Graf wyprowadził teologię pastoralną z błędnego koła. Istotę tego błędu bardzo dobrze przedstawił ks. Blachnicki: „Na pytanie, co to jest teologia pastoralna, otrzymujemy odpowiedź, która *a priori* jest już zawarta w pytaniu: jest to nauka o pasterzu (*pastor*), jego obowiązkach i działalności. Kiedy pytamy

¹³ „Zbawcze pośrednictwo Kościoła (jako instytucji), czyli duszpasterstwo, musi sprawowane w tym celu i w taki sposób, aby uobecnić samoudzielanie się Boga w Chrystusie przez słowo i sakrament oraz warunkować wolne przyjęcie tego samoudzielania się w Duchu Świętym przez wiarę i miłość dla wzrostu Kościoła (jako społeczności)” (tamże, s. 299)

¹⁴ Blachnicki, TPO II 444.

¹⁵ Blachnicki, TPO I 57-61; Blachnicki, TPO II 476-486.

¹⁶ Blachnicki, KF 38.

¹⁷ Nowe ujęcie przedmiotu materialnego teologii pastoralnej jako dyscypliny w pełni rozbudowanej, będącej przedmiotem badań na uniwersytecie (instytut teologii pastoralnej) lub specjalistycznych sekcjach wyższych kursów teologii, zakłada jego podział na część ogólną i szczegółową. **Część ogólna** miałaby obejmować zagadnienia, które dotyczą teologii urzeczywistniania się Kościoła, analizy jego współczesnej sytuacji oraz imperatywów działania Kościoła (eklezjologia urzeczywistniania się Kościoła; kairologia; prakseologia pastoralna). **Część szczegółowa** miałaby zajmować się częściowymi aspektami urzeczywistniania się Kościoła lub jego poszczególnymi funkcjami życiowymi (Urzeczywistnianie się Kościoła na płaszczyźnie znaku: liturgika pastoralna, homiletyka; urzeczywistnianie się Kościoła w życiu jednostkowym: katechetyka, misjologia, ascetyka pastoralna; Urzeczywistnianie się Kościoła we wspólnocie: diakonia, caritas, teologia pastoralna społeczna. Blachnicki, TPO II 477, s. 483-484.

o osobę i czynności pasterza (*pastor*), uzyskujemy odpowiedź, która w istocie zawarta jest w tym pojęciu: *pasterz (pastor)* jest stróżem stada. W tej sytuacji nie ulega zmianie nic, co zostało zaznaczone w odniesieniu pasterza (*pastor*) do Kościoła, do Chrystusa; każdy z nich jest jego zastępcą i kontynuuje dzieło zbawienia. Otóż, na pytanie, kim był Chrystus, co stanowi istotę jego posłannictwa i działalności? Otrzymujemy odpowiedź: Chrystus był także pasterzem, dobrym pasterzem. W ten to sposób zamyka się *circulus vitiosus* tak rozumianej teologii pastoralnej. Zamiast pytać o to, co stanowi treść duszpasterstwa i istotę posługi duszpasterza, w świetle dzieła zbawienia i Kościoła, wywodzi się z nazwy *pastor* naturę zbawczego pośrednictwa Kościoła¹⁸.

Ksiądz Graf był uczniem J. A. Möhlera, J. B. Hirschera i przede wszystkim J. S. Dreya, a więc uczniem i następcą szkoły tybindzkiej¹⁹. W jego rozumieniu Kościół jest rzeczywistością, która buduje się sama przez się: *die Kirche will sich vor allem durch sich selbst erbauen*, a istnienia teologii pastoralnej nie uzasadnia się rozwiązywaniem zagadnień praktycznych, obecnych w teologii, lecz faktem, że Kościół jest rzeczywistością samobudującą się: „die praktische Theologie ist nicht da, weil es ein überwiegend praktisches Interess in der Theologie gibt, sondern jene und dieses ist da, weil die Kirche eine sich selbst erbauende ist”²⁰. Wypracowane przez niego eklezjologiczne rozumienie teologii pastoralnej – jak wspomnieliśmy – nie zostało podjęte przez następców. W dziedzinie teologii pastoralnej pozostał on autorem jednego dzieła *Kritische Darstellung des gegenwärtigen Zustandes der Praktischen Theologie*²¹, którego wartość, dostrzeżona dopiero w drugiej połowie naszego stulecia także przez profesora teologii pastoralnej

¹⁸ F. Blachnicki, *Das Prinzip des Gott-menschlichen als Formalprinzip der Pastoraltheologie*, w: *Theologie im Wandel. Festschrift zum 150. Jährigen Bestehen der katholisch-theologischen Fakultät an der Universität Tübingen*, Schriftleitung J. Ratzinger, J. Neumann, München–Freiburg i. Br. 1967, s. 635.

¹⁹ To dzięki nim Graf podjął próbę krytycznej analizy tradycyjnej teologii pastoralnej, opierając się na pogłębionym w Szkole Tybindzkiej zrozumieniu chrześcijaństwa i Kościoła. Norbert Mette pisze o nim i jego teologii: „In seiner Konzeption konnte Graf an die Theologie seiner Tübinger Lehrer (J. S. Drey, J. B. Hirscher, J. A. Möhler) anknüpfen, wengleich sich bei ihnen noch nicht das Verständnis von praktischer Theologie findet, um das sich A. Graf bemühte”. (*Theorie der Praxis. Wissenschaftliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie*, Düsseldorf 1978, s. 33).

²⁰ A. Graf, *Kritische Darstellung des gegenwärtigen Zustandes der praktischen Theologie*, Tübingen 1841, s. 5, 143.

²¹ Praca ta została na nowo wydana w antologii tekstów teologiczno-pastoralnych (WPTH II 36-137). Z zaplanowanego na trzy tomy dzieła, Graf napisał tylko tom pierwszy, mimo że dokładnie przedstawił treść następnych tomów. W tomie pierwszym zawarł refleksje nad podstawowymi pojęciami i założeniami teologii praktycznej. Tom drugi miał poświęcić analizie pojęć podstawowych, a trzeci sprawowaniu posługi duchowej.

uniwersytetu w Tybindze, F. K. Arnolda²², przyczyniła się do odnowy teologii pastoralnej w ramach jej nurtu eklezjologicznego.

W ramach ujęcia Kościoła jako rzeczywistości samobudującej się wypracowano naukę o funkcjach podstawowych, dzięki którym Kościół buduje się, rozwija. Ich liczba jest różna. W zasadzie mówi się o trzech²³, autorzy wspomnianego *Podręcznika teologii pastoralnej* dla krajów języka niemieckiego wskazują na sześć²⁴, a ks. Blachnicki podaje liczbę pięć²⁵. W istocie nie tyle ważna jest sama liczba, ile prawda, która powinna być pilnie strzeżona: nie należy ich od siebie rozdzielać, a Kościół o tyle będzie się budował, o ile każda z tych funkcji będzie realizowana wraz z innymi. Tę zasadę wymownie podkreślił Ojciec Święty Benedykt XVI w encyklice *Deus caritas est*: „Wewnętrzna natura Kościoła wyraża się w troistym zadaniu: głoszenie Słowa Bożego (*kerygmat-martyria*), sprawowanie sakramentów (*leiturgia*), posługa miłości (*diaconia*). Są to zadania ściśle ze sobą związane i nie mogą być od siebie oddzielone”²⁶.

Autorzy *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* (1997)²⁷, dokonując analizy sytuacji katechezy, wskazują na mniejszy wpływ Objawienia jako elementu ją inspirującego oraz słaby i fragmentaryczny związek z liturgią (art. 30). Nie zwraca się w ogóle uwagi na obecność trzeciego wymiaru pierwotnej misji Kościoła. Niewątpliwie, podkreślenie charytatywnej posługi Kościoła dokonuje się poprzez szkolne koła Caritas i propagowanie młodzieżowego wolontariatu, ale

²² „Franz Xaver Arnold war es, der eindringlich auf den »pastoraltheologischen Akzent« der gesamten Tübinger Schule aufmerksam gemacht hat” (Mette, *Die Tübinger pastoraltheologische Schule*, s. 67).

²³ M. Marczewski, *Nauka o podstawowych funkcjach urzeczywistniania się Kościoła a charytatywna posługa Kościoła*, w: *Dobroczynna posługa Kościoła*, praca zbiorowa pod red. M. Marczewskiego, Lublin 2005, s. 51-60; W. Przygoda, *Funkcje podstawowe Kościoła*, w: *Leksykon teologii pastoralnej*, red. R. Kamiński (red. naczelny), W. Przygoda, M. Fiałkowski, Lublin 2006, s. 259-263 (skrót: LTPast); tenże, *Funkcje urzeczywistniania się Kościoła*, RTK 46 (1990) z. 6, s. 175-198.

²⁴ HPT I 233-447; Blachnicki, TPO II 92.

²⁵ Blachnicki, TPO I 346. Blachnicki, TPO II 92.

²⁶ Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est* do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o miłości chrześcijańskiej, Rzym 2005, art. 25 a. Papież pisze jeszcze tak na ten temat: „praktyka miłości wobec wdów i sierot, wobec więźniów, chorych i wszystkich potrzebujących należy do jego istoty w równej mierze, jak posługa sakramentów i głoszenie Ewangelii. Kościół nie może zaniedbać posługi miłości, tak jak nie może zaniedbać sakramentów i Słowa” (art. 22); „Ostatnio (...) *Dyrektorium o pasterskiej posłudze biskupów* pogłębiło bardziej konkretnie kwestię obowiązku *caritas* (...) oraz podkreśliło, że działalność charytatywna jest aktem własnym Kościoła i że tak samo, jak posługa Słowa i sakramentów, przynależy do istoty jego pierwotnej misji” (art. 32).

²⁷ Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Rzym 1997 (wyd. polskie Poznań 1998).

nierozzerwalna jedność trzech form urzeczywistniania się Kościoła powinna znaleźć swe formalne potwierdzenie.

3. Historycznie i socjologicznie warunkowana zmiana form katechumenatu

Funkcja przepowiadania słowa została w *Podręczniku* ujęta w trzech aspektach: jako przepowiadanie (kazanie) misyjne²⁸, parafialne²⁹ i katechetyczne³⁰. Interesuje nas trzecia forma kościelnej posługi słowu Bożemu, która od początku dziejów Kościoła była związana z funkcją katechumenatu, rozumianego jako „wspierające i uporządkowane przyjęcie w poczet uczniów i do wspólnoty uczniów”³¹. Za ks. Rudolfem Padbergiem sługa Boży wskazuje, że wspierająca i uporządkowana troska jest funkcją stałą, zmieniającą formy wyrazu, która bezpośrednio wynika z historyczności Kościoła i umiejętności odpowiedzi na znaki czasu: „Katechumenat zawsze musi się zwracać do człowieka «tej godziny» (*kairos*)”³². W przekonaniu ks. Blachnickiego katechumenat, jako forma katechetycznego przepowiadania Kościoła, uzasadnia związek katechetyki z teologią pastoralną, co zostało zaznaczone wypracowaniem szerokiej i opisowej definicji katechetyki: „Katechetyka jako część teologii pastoralnej jest nauką o katechumenacie jako funkcji Kościoła zmierzającej do jego urzeczywistniania się w katechumenach, czyli niedojrzałych w wierze, przez katechezę, inicjację liturgiczną i wdrażanie do życia z wiary (przedmiot materialny) z uwzględnieniem uwarunkowań wynikających z aktualnej sytuacji Kościoła (przedmiot formalny)”³³.

To jednoznacznie teologiczne opisanie katechetyki stoi na straży zachowania niezależności w związku katechetyki z dyscyplinami pomocniczymi (dydaktyka, pedagogika), ale nie tylko. Zwraca bowiem uwagę na wywodzące się z oświecenia i poddane ówczesnie preferowanej religii naturalnej określenia, które istnieją do dzisiaj, z których Kościół nie wyzwolił się i pozostaje pod ich wpływem, co wprowadza sporo zamieszania odnośnie do tak zwanego i tolerowanego katechumenatu

²⁸ K. Rahner, *Die missionarische Predigt*, HPT I 237

²⁹ V. Schurr, *Die Gemeindepredigt*, HPT I 247-293.

³⁰ R. Padberg, *Die katechetische Wort-Verkündigung*, HPT I 294-317.

³¹ Tamże, s. 295. Ks. Blachnicki napisze, że „myśl o katechumenacie pojawia się w literaturze zawsze wtedy, gdy chce się ukazać katechezę jako funkcję Kościoła” (Blachnicki, KF 36).

³² Blachnicki, KF 37; Padberg, dz. cyt., s. 298-299.

³³ Blachnicki, KF 40. Wydaje się, że obecność trzeciego zadania – *caritas* – wyrażającego wewnętrzną naturę Kościoła, została zaznaczona sformułowaniem *wdrażanie do życia z wiary*.

szkolnego³⁴. Chodzi mianowicie o terminy: nauczanie religii, nauczyciel religii oraz pedagogika religii. Są one nieodpowiednie nie tylko ze względu na proveniencję i treść z tym związaną, ale i brak chrześcijańskiego zakorzenienia w sytuacji, gdy od początku chrześcijaństwo wypracowało własną terminologię: katecheta, katechumenat, katecheza, katechetyka³⁵. Obowiązujące, wywodzące się z ducha oświecenia i obecne w katechetycznym środowisku terminy, niewiele mają bowiem wspólnego z tym, czym jest katechizacja, która „rozjaśnia i umacnia wiarę, daje siły do życia zgodnego z duchem Chrystusa, prowadzi do świadomego i czynnego uczestnictwa w misterium liturgicznym i pobudza do działalności apostołskiej” (DWCH 4)³⁶.

W tym sensie współczesne pojęcie katechumenatu w stosunku do jego starożytnego rozumienia doświadczyło poszerzenia i pogłębienia sensu. Nie jest tylko określeniem stanu grupującego przygotowujących się do przyjęcia sakramentu chrztu, ale oznacza osoby, które poddane są procesowi dokonującego się po chrzcie koniecznego pouczenia i wychowania tych, którzy nie są w pełni dojrzałymi chrześcijanami, a których św. Augustyn – jak zauważył ks. prof. Padberg – nazwał *rudes*³⁷.

4. Ku koncepcji duszpasterstwa skoncentrowanej wokół katechumenatu

Zwrócenie uwagi na potrzebę – wręcz konieczność – i przejście do realizowania nowej formy katechumenatu, którą oznaczono terminem deutero- lub neokatechumenatu, ma w przemyśleniach księdza Blachnickiego swe przyczyny

³⁴ Zagadnienie to podejmuje przemilczana przez środowisko polskich katechetyków praca ks. prof. Kazimierza Misiaszka *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej* (Warszawa 2010). Powinna ona stać się podstawą ogólnopolskiej dyskusji nad zagadnieniami w niej poruszonej. Zob. moje omówienie tej publikacji w „Przeglądzie Piśmiennictwa Teologicznego”, 16 (2010) nr 2, s. 157-160).

³⁵ Padberg, dz. cyt., s. 300-301.

³⁶ Jak podkreśla bp Johannes Pohlschneider w komentarzu do tego artykułu celem tak rozumianej katechezy jest nie tylko wiara, rozumiana jako przyjęcie prawd, lecz także jej realizacja. Chodzi o to, by stała się inspiracją i motywem wartościowania, by stała za decyzją i wyborem życia osoby ludzkiej, nawrócenia i oddania siebie Chrystusowi (2Vat II 378-379).

³⁷ „Katechumenat als Stand umfaßte dann jene, die (als Erwachsene) von den Toren der Kirche stehen und auf die Taufe sich bereiten, aber auch jene, die (als Kinder getauft) sich auf die weiteren Initiations sakramente bereiten oder ihre personale Glaubensentscheidung nachzuholen haben. Hierunter könnten wiederum ebenfalls Erwachsens sein, die zwar als Kinder getauft, aber später erst die ihnen fremd gebliebene Kirche entdecken. Im Sinne eines umfassenden Katechumenates könnte man zweckmäßigerweise nach den verschiedenen Altersstufen und der damit gegeben geistigen und seelischen Reife ein Kinder-, Judend- und Erwachsenen katechumenat unterscheiden” (Padberg, dz. cyt., s. 301).

w analizie współczesnej sytuacji duszpasterskiej³⁸, wspartej badaniami religijności³⁹. Sługa Boży wskazał na cztery kierunki integralnie rozumianego katechumenatu: „Musimy sobie powiedzieć trzeźwo i bez złudzeń: jeżeli chcemy pozostać jako społeczność żywą częścią Kościoła Powszechnego, musimy podjąć trud odnowy i odbudowy realnego i skutecznego katechumenatu (...). Trud odnowy musi iść w czterech kierunkach: W kierunku odnowy naszej katechezy (...). W kierunku ratowania i odnowy rodziny polskiej jako chrześcijańskiej wspólnoty wiary i środowiska wychowującego. W kierunku zorganizowania różnych form katechizacji dorosłych w ramach zwyczajnego duszpasterstwa parafialnego. Wreszcie w kierunku odnowy liturgii, aby wierni skupiający się tak licznie jeszcze wokół naszych ołtarzy wynosili stamtąd głębokie przeżycie Kościoła (...) i aby stamtąd byli skutecznie pobudzani do budowania Kościoła jako wspólnoty dzieci Bożych w swoich rodzinach i innych wspólnotach swego życia. Jest to droga do *wypracowania integralnego katechumenatu*, jakiego domaga się chwila obecna i jaki jedynie może zagwarantować przyszłość Kościoła w Polsce”⁴⁰.

³⁸ Już w pracy licencyjnej wskazywał na istniejące w nauczaniu Kościoła wskazania, by dokonać daleko idących zmian w duszpasterstwie. Pisał: „Duszpasterstwo dzisiejsze coraz częściej staje się terenem różnych eksperymentów, zmierzających do wypracowania nowych metod i form pracy duszpasterskiej. Źródłem tych poszukiwań jest coraz to jaśniejsze uświadomienie sobie prawdy, którą wyraził już papież Pius XI w słowach: »Nie wystarcza już duszpasterstwo dnia wczorajszego« (19 VII 1933). Gdybyśmy z kolei zapytali o *źródło* niewystarczalności dotychczasowego duszpasterstwa, można by wskazać na jedno zasadnicze i najważniejsze. Jest nim *utracenie* przez Kościół *środowiska wychowawczego* (...). Rodzina wraz z środowiskiem społecznym stanowiła pewnego rodzaju społeczny katechumenat. W tych warunkach duszpasterstwo, ograniczające się do stworzenia obiektywnego i ontologicznego fundamentu dla wychowania chrześcijańskiego, przez głoszenie Słowa Bożego i szafarstwo sakramentów świętych oraz do stwarzania kultowych ram służby Bożej, mogło uchodzić za wystarczające (...). W tej sytuacji wołanie o nowe duszpasterstwo staje się wołaniem o duszpasterstwo typu wychowawczego, to jest duszpasterstwo, które nie ogranicza się do rzucania ziarna, ale troszczy się zarówno o przygotowanie gleby, która ma to ziarno przyjąć, jak i o dalszy wzrost tego ziarna, śledząc go i wspomagając krok za krokiem (...). Ten typ pracy duszpasterskiej z natury swej jest pracą o charakterze elitarnym (...). Takie nastawienie nie oznacza jednak zaniechania mas, ale jest podyktowane właśnie troską o zachowanie względnie odzyskanie mas dla Kościoła (...). Takie grupy elitarne stojące w środku świata, to są właśnie członkowie laikatu, na nowo obudzeni do poczucia odpowiedzialności i do współpracy apostołskiej dla budowania w świecie dzisiejszym Królestwa Bożego” (F. Blachnicki, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych*. (Studium pedagogiczno-pastoralne), Lublin 1963, s. I-II (ArKUL; podkr. moje: M. M.).

³⁹ Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*. (Zorientowanie w problematyce), s. 37-41. Jak przewidujące było stanowisko sługi Bożego w tej sprawie ukazuje ks. prof. Janusz Mariański w opracowaniu *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej – stan aktualny i perspektywy* (w: *Pedagogika pastoralna*, praca zbiorowa pod red. M. Marczewskiego, Lublin 2003, s. 104-127.

⁴⁰ F. Blachnicki, *Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, w: tenże, *Biblioteczka animatora*, z. 2: *Katechumenat. Wspólnoty formacyjne we wspólnocie lokalnej*, [Krościenko n. Dunajcem 1977], s. 46-47 (podkr. moje: M. M.).

Zaznaczona powyżej odnowa zbawczego pośrednictwa Kościoła i jego zbawczej posługi bardzo przekonująco ukazuje rolę katechetyki jako integralnej części teologii pastoralnej, a jednocześnie ukazuje wymagania, jakie stawia się pastorałistom od chwili zdecydowanego zerwania z traktowaniem teologii pastoralnej jako hodegetyki⁴¹. Istnieje konieczność permanentnej współpracy pomiędzy rozmaitymi dyscyplinami cząstkowymi jednej teologii pastoralnej, bo teologia pastoralna jest dyscypliną, w której dokonuje się wypracowania zasady formalnej, która dotyczy zagadnienia zasadniczej koncepcji istoty i zadań teologii pastoralnej oraz duszpasterstwa. Wypracowanie koncepcji w wewnętrznej strukturze teologii pastoralnej wpływa na dyscypliny szczegółowe, a poprzez nie na zbawczą posługę Kościoła.

Ksiądz Blachnicki uznał odnowę katechumenatu za zasadnicze zadanie w życiu współczesnego Kościoła, które – jak pisał – „zdecyduje o jego przyszłości”. Dlatego skłaniał się ku katechumenalej koncepcji duszpasterstwa, postulując, by z instytucji katechumenatu „odczytać i przejąć podstawowe prawa życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan”⁴². Zauważał jednak najważniejszą trudność, która polegała na tym, że „nie można wdrażać do wspólnoty bez istnienia wspólnoty. Wspólnota [bowiem] powinna być właściwym podmiotem procesu inicjacji. Z drugiej strony nie może ona powstać bez katechumenatu, który ją warunkuje”⁴³.

To oczywiste ustalenie, że nie można wdrażać do wspólnoty bez istnienia wspólnoty, zwraca uwagę najpierw na samo (a) zagadnienie wspólnoty jako zasadę formalną teologii pastoralnej i duszpasterstwa, następnie na (b) proces jej budowania, czyli urzeczywistniania się Kościoła we wspólnocie, a w końcu na postulowaną (c) katechumenalną zasadę duszpasterstwa.

⁴¹ Wydawać by się mogło, że to nieporozumienie mamy za sobą. Tak nie jest. Istnieje bowiem „specjalistyczny”, zupełnie niezrozumiały i niepotrzebny podział na liturgistów, katechetyków, homiletyków i o zgrozo – pastorałistów. A pozostają jeszcze nie nazwani „specjaliści” od charytatywnej posługi Kościoła. Ujęcie w cudzysłów przedstawicieli poszczególnych dyscyplin teologii pastoralnej nie oznacza ich deprecjonowania lub naśmiewania się, lecz sprowadzenia do absurdu istniejącego podziału. Wyobraźmy sobie patrologów lub biblistów bez ich kilkuletnich studiów filologicznych. W teologii pastoralnej istnieje coś takiego jak studium fundamentalne (teologia pastoralna ogólna), które decyduje o koniecznej specjalizacji, ale jednocześnie o koniecznej współpracy wielu w jednej posłudze zbawczej Kościoła.

⁴² Sługa Boży użył tu terminu katechumenacka (F. B. [F. Blachnicki]. *Formacja służby liturgicznej jako jedna z form młodzieżowego deuterokatechumenatu w parafii*, w: *Biblioteczka animatora*, z. 2: *Katechumenat. Wspólnoty formacyjne we wspólnocie lokalnej*, [Krościenko n. Dunajcem 1977], s. 59-60). Uzasadził to następująco: „(...) skoro celem duszpasterstwa jest budowanie wspólnoty lokalnej, a celem katechumenatu wychowanie i prowadzenie do życia w tej wspólnocie, to można by w sposób zasadny mówić o takiej właśnie koncepcji duszpasterstwa” (tamże).

⁴³ F. Blachnicki, *Istotne cechy ruchu eklezjalnego*, w: tenże, *Charyzmat Światło-Życie*, [red. G. Wilczyńska, Krościenko n. Dunajcem] 1987, s. 21.

a. U podstaw tej refleksji leży stwierdzenie sługi Bożego, że „zagadnienie koncepcji teologii pastoralnej jest w istocie swym pytaniem o zasadę formalną («*principium formale*»), tkwiące u podstaw takiego czy innego pojmowania natury i zadań teologii pastoralnej i duszpasterstwa”⁴⁴.

Podjmując studia z zakresu eklezjologii pastoralnej i teologii duszpasterstwa, był nie tylko świadom konieczności dokonania zwartej i organicznej syntezy pomiędzy osiągnięciami pastoralistów w ramach eklezjologicznego nurtu teologii pastoralnej⁴⁵, ale i potrzeby wypracowania, odpowiadającej współczesnej refleksji Kościoła nad samym sobą, zasady formalnej tej nauki i wywodzącego się z niej duszpasterstwa. Należy pamiętać, że oprócz wprowadzenia w polską teologię kilkudziesięcioletniego dorobku teologów Europy Zachodniej w tej dziedzinie, (przy czym okazał się nie tylko biorcą, ale partnerem teologicznego dyskursu), to równocześnie całość jego naukowych osiągnięć pozostawała w organicznym związku i stanowiła asymilację dorobku współczesnej mu, pulsującej niezwykle żywo, myśli dogmatycznej z zakresu eklezjologii, sakramentologii i pneumatologii, a także doktryny personalizmu dialogicznego (M. Scheler, E. Mounier).

Dostrzegł potrzebę wypracowania nowej zasady teologii pastoralnej, bazującej i wynikającej z współczesnego, soborowego ujęcia i rozumienia Kościoła, ujmującej go przede wszystkim w aspekcie wspólnoty/*communio*/*koinōnia*, co zostało uroczyście potwierdzone w kilkadziesiąt lat później w dokumencie Nadzwyczajnego Synodu Biskupów z 1985 roku⁴⁶. Całość badań naukowych nad

⁴⁴ Blachnicki, TPO I 3; Ks. G. Mar, *Problem formalnej zasady teologii pastoralnej i duszpasterstwa*, AK 58 (1966) t. 69, s. 309-320 (pseud. F. Blachnickiego).

⁴⁵ „Zadaniem, przed jakim stoi teologia pastoralna w tej chwili, jest dokonanie zwartej i organicznej syntezy elementów wypracowanych przez poszczególnych autorów w jednej, wszystko obejmującej zasadzie formalnej teologii pastoralnej i duszpasterstwa” (Blachnicki, TPO II 149, 345).

⁴⁶ W relacji końcowej Nadzwyczajnego Synodu Biskupów z 1985 roku podkreślono, że „eklezjologia «komunii» (*communio*) jest ideą centralną i podstawową w dokumentach Soboru” (Synod Biskupów 1985. *Relacja końcowa: Główny temat obecnego Synodu: uczenie – potwierdzenie – wdrożenie Soboru Watykańskiego II*, ChS 18 (1986) nr 4, s. 83). W nawiązaniu do tej wypowiedzi Hermann J. Pottmeyer stwierdził, że „nie znalazła ona jak dotąd należnego jej uznania (...), mimo że biskupi wraz z papieżem podkreślili (...), że to Kościół rozumiany jako *communio* winien stać się punktem odniesienia w interpretacji dokumentów Soboru i swego rozwoju” (*Kirche als communio*, BuLit 63 (1990), s. 3). W siedem lat później ukazał się list Kongregacji Nauki Wiary *Communio notio* (tł. pol.: List do biskupów Kościoła katolickiego o niektórych aspektach Kościoła pojętego jako komunია: *Communio notio* [z 28 V 1992 r.], w: *W trosce o pełnię wiary*. Dokumenty Kongregacji Nauki Wiary 1966-1994, tł. i oprac. Z. Zimowski, J. Królikowski, Tarnów 1995, s. 390-401), w którym starano się dopełnić niewystarczające rozumienie Kościoła, jako *mysterium komunii*, w niektórych ujęciach eklezjologii. Głównie chodziło o brak uwzględnienia „odpowiedniego związku między pojęciem *komunii* a pojęciami *Ludu Bożego* i *Ciała Chrystusa*” oraz niedostateczne podkreślenie relacji zachodzącej „między Kościołem jako *komunią* i Kościołem jako *sakramentem*”

tym zagadnieniem przedstawił w pracy habilitacyjnej, którą opublikował w 1971 roku pod tytułem *Eklezjologiczna dedukcja teologii pastoralnej* (Lublin 1971) i zawarł w bardzo krótkim stwierdzeniu: „*koinōnia* jest zasadą życia Kościoła”⁴⁷.

Zdając sobie sprawę ze zwięzłości tego określenia, podjął próbę przedstawienia istotnej treści pojęcia *koinōnia*⁴⁸, by uzasadnić tezę, że wspólnota, którą tworzy Duch Święty, może być uznana za zasadę życia Kościoła⁴⁹, zasadę jego działania⁵⁰ i zasadę teologii pastoralnej jako teologii tego życia⁵¹. Konstatacje te przybrały formę trzech odrębnych zasad (formuł):

- Zasadą życia Kościoła określającą, w jaki sposób ma się on urzeczywistnić zgodnie z wolą Chrystusa i swoją naturą, dla zapewnienia sobie wewnętrznego i zewnętrznego wzrostu, jest *koinōnia*, czyli w widzialnym znaku (sakramentalnie) posługi słowa i sakramentu oraz społecznej jedności wiary i miłości zrealizowana wspólnota życiowa osób z Chrystusem i pomiędzy sobą w Duchu Świętym, który jako jedna i ta sama Osoba w Chrystusie i wszystkich członkach Kościoła stanowi niewidzialną istotę tej wspólnoty⁵².
- Pośrednictwo zbawcze Kościoła należy sprawować w tym celu i w taki sposób, aby uobecnić samooddanie się Boga w Chrystusie w słowie i sakramencie i warunkować wolne przyjęcie tego oddania się we wzajemnym oddaniu siebie w Duchu Świętym przez wiarę i miłość, dla urzeczywistnienia wspólnoty

(*Communio notio*, art. 1). Tak więc szło nie tylko o integralne ujęcie *communio*, jako klucza do interpretacji eklezjologii (art. 3), ale także o zagadnienie dotyczące dialogu ekumenicznego, to znaczy poprawnego rozumienia Kościoła powszechnego (*Communio notio* art. 9), komunii Kościołów, Eucharystii i episkopatu (*Communio notio* art. 11-14). Kwestie sporne nie zburzyły jednak powszechnego przekonania: „Pojęcie komunii znajduje się w *sercu samorozumienia Kościoła*, jako Misterium osobowej jedności każdego człowieka z Trójcą Świętą i z innymi ludźmi, zapoczątkowanej przez wiarę i skierowanej do pełni eschatologicznej w Kościele niebieskim, która w pewnej mierze urzeczywistnia się już w Kościele na ziemi” (*Communio notio*, art. 3).

⁴⁷ Błachnicki, TPO II 345.

⁴⁸ Zajmuje ona znaczącą część trzeciego rozdziału pracy habilitacyjnej: Błachnicki, TPO II 345-417; tenże, *Wyjaśnienie pojęcia «koinōnia»*, w: *Biblioteczka animatora*, z. 1., [Krościenko n. Dunajcem] 1977, s. 34-64.

⁴⁹ Błachnicki, TPO II 439-444. W dokonanej syntezie badań opierał się na tezach streszczających wyniki badań. Są one zbiorem 32. przesłanek przedstawiających całość dokonanych w pracy habilitacyjnej analiz i rozważań (tamże, s. 423-438).

⁵⁰ Tamże, s. 445-455.

⁵¹ Tamże, s. 423-438.

⁵² Tamże, s. 444. Jeśli porównamy personalistyczno-chryzologiczną zasadę formalną teologii pastoralnej i duszpasterstwa z zaproponowaną powyżej koinonostyczno-pneumatologiczną zasadą formalną działania Kościoła, to pierwsza „nie została w niczym zakwestionowana”, zaś druga została „wzbogacona o nowe aspekty związane z pojęciem *koinōnia* oraz pojęciem pneumatologicznego porządku pośrednictwa zbawczego” (tamże, s. 454).

w aspekcie wertykalnym (z Bogiem) i horyzontalnym (z braćmi), w widzialnym i skutecznym znaku zgromadzenia eucharystycznego i wspólnoty lokalnej, pozostającej w jedności z Kościołem powszechnym⁵³.

- Eklezjologia pastoralna jest teologiczno-praktyczną nauką, która w świetle Objawienia oraz zbawczej woli Boga (*obiectum formale quo*) zajmuje się żywym Kościołem, czyli Kościołem, o ile urzeczywistnia się współcześnie we wspólnocie (*obiectum formale quod*)⁵⁴.

b. Proces budowania wspólnoty, czyli urzeczywistnia się Kościoła we wspólnocie, składa się z trzech etapów: ewangelizacji, inicjacji, diakonii. Ksiądz Blachnicki ewangelizacją nazywa pierwsze głoszenie Chrystusa, które ma za cel doprowadzenie do osobowego przyjęcia Go w wierze jako swojego Zbawiciela i Pana⁵⁵. Inicjacja, czyli wprowadzanie do życia we wspólnocie, stanowi etap bardzo rozbudowany, który wiąże się z kształtowaniem określonych postaw wobec słowa Bożego, modlitwy, nawrócenia, liturgii Mszy św. i sakramentów, świadectwa⁵⁶. Diakonia „jest funkcją wspólnoty i na rzecz wspólnoty”⁵⁷, zaangażowaniem i aktualizacją swojego charyzmatu lub charyzmatów dla budowania Kościoła wspólnoty.

Przedstawione ramy procesu budowania wspólnoty prowadzą do oczywistego stwierdzenia, że współczesne duszpasterstwo parafialne „nie jest zdolne do tego, by wychować taką świadomość dojrzałej wiary”, a także nie ma w sobie

⁵³ Tamże, s. 454-455. Prócz formuły rozwiniętej sługa Boży podaje formę skróconą: „Zasadą życia i działania Kościoła jest w Duchu Świętym oraz w widzialnym i skutecznym znaku urzeczywistnionia *koinōnia* w aspekcie wertykalnym i horyzontalnym” (tamże, s. 455).

⁵⁴ Tamże, s. 467.

⁵⁵ F. Blachnicki, *Istotne cechy ruchu eklezjalnego*, s. 20. Sługa Boży pisał: „(...) trzeba ciągle wracać do ewangelizacji nawet chrześcijan, a więc ludzi już ochrzczonych i w pewien sposób praktykujących, jeżeli ich wiara nie ma jeszcze charakteru *communio*, czyli osobowego spotkania i zjednoczenia w Chrystusie, Zbawicielem i Panem (tamże). Proces ten związany jest integralnie w pedagogii Ruchu Światło-Życie z wezwaniem do *wyzwolenia* „przede wszystkim od grzechu i wszelkich zniewoleń i uzależnień będących jego bezpośrednim lub pośrednim skutkiem” (tamże, s. 21).

⁵⁶ Tamże, s. 21. „Aby Kościół mógł jako wspólnota się budować, to muszą w nim być ciągle aktualizowane relacje międzyosobowe z Ojcem przez Syna w Duchu Świętym, a także relacje horyzontalne – między osobami. Do tego potrzebna jest «martyria», czyli świadectwo, głoszenie słowa, bo przez słowo nawiązują się kontakty międzyosobowe (...). A potem «leiturgia» (...). To jest wydarzenie między osobami i ma jako główny cel doprowadzenie do spotkania między osobami i do komunii, do zjednoczenia (...). I wreszcie «diakonia» (...). Diakonia jest funkcją wspólnoty i na rzecz wspólnoty. Wspólnota staje się czymś nadrzędnym, a wszystko inne w stosunku do niej jest tylko służbą, diakonią (F. Blachnicki, *Rekolekcje dla Wspólnoty Kapłanów Chrystusa Sługi*, red. G. Wilczyńska, Lublin 1991, s. 47-49).

⁵⁷ F. Blachnicki, *Rekolekcje dla Wspólnoty Kapłanów Chrystusa Sługi*, s. 49; tenże, *Istotne cechy ruchu eklezjalnego*, s. 22.

środków i metody formowania wiary dojrzałej, która charakteryzuje się „żywym odniesieniem człowieka do osoby Chrystusa i przeżywaniem świadomości «my» we wspólnocie Kościoła”⁵⁸. Do tego nie jest też zdolna, a także nie ma środków i metod przeciętna rodzina katolicka. Dlatego w procesie odnowy polskiego katolicyzmu znaczące miejsce i zadanie przypada teologii parafii (wspólnoty) i koncepcji katechezy parafialnej, które wynikają z zakorzenienia w odpowiadającej współczesnej refleksji eklezjologicznej koncepcji teologii pastoralnej w ogóle. Znaczące miejsce w tak rozumianym duszpasterstwie należy przyznać wspólnotom, grupom i ruchom eklezjalnym, w których proces inicjacji deuter- lub neokatechumenalnej będzie realizowany jako jedyne rozwiązanie w świetle, zobowiązującej do takiego działania, wypracowanej zasady formalnej teologii pastoralnej i duszpasterstwa.

Realna ocena stanu teologii pastoralnej i duszpasterstwa w polskim Kościele wyraziła się sformułowaną przez Księdza Blachnickiego pół wieku temu zasadę: masy przez elity, elity w służbie mas⁵⁹, sprowadzającą się dziś do zauważanej szansy bezkonfliktowego przekształcania się Kościoła ludowego w Kościół wspólnotę⁶⁰. Dlatego powstał Ruch Światło-Życie.

c. Sługa Boży pisał, że Ruch Światło-Życie „chce właśnie być jednym z elementów czy jedną z prób odnowy katechumenatu w ramach naszych parafii. Tak zwane grupy lub wspólnoty oazowe chcą być wspólnotami formacyjnymi typu katechumenalnego w naszych wspólnotach lokalnych”⁶¹. Ma stanowić jedną z prób

⁵⁸ Tenże, *Wprowadzenie*, w: tenże, *Biblioteczka animatora*, z. 2: *Katechumenat. Wspólnoty formacyjne we wspólnocie lokalnej* [Krościenko n. Dunajcem 1977], s. 2.

⁵⁹ Tenże, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, w: tenże, *Charyzmat Światło-Życie* [Krościenko n. Dunajcem] 1987, s. 106.

⁶⁰ J. Mariański, *Kościół w społeczeństwie obywatelskim. Refleksje socjologiczne*, Lublin 1998, s. 131-157.

⁶¹ F. Blachnicki, *Wprowadzenie*, s. 2. W *Godzinach Taboru* pisał: „Jeśli chodzi o samą pracę dokonującą się w małych grupach, wspomaganą przez dni wspólnoty, to praca ta praktycznie objęła cały program formacyjny, który określany jest dzisiaj w literaturze pastoralnej jako formacja neokatechumenalna czy deuterokatechumenalna. Uważamy, że oazowa wspólnota służby liturgicznej to jest młodzieżowy deuterokatechumenat, który chcemy wszczepić w strukturę każdej parafii (...). To jest system formacyjny zaplanowany mniej więcej na trzy lata. Istnieje również praca z zespołami dziecięcymi, które należą do służby liturgicznej. Istnieje także deuterokatechumenat studencki (...) i również program dla rodzin. Rodziny muszą same spełniać funkcje katechumenatu, środowiska żywej wiary i temu służy cały system formacyjny dla grup rodzinnych” (Blachnicki, *Godziny Taboru*, Carlsberg-Lublin 1989, s. 61). Wyraźnie też podkreślił wagę formacji deuterokatechumenalnej w Ruchu Światło-Życie, jako formy odpowiedzialności Ruchu za przyszłość Kościoła w Polsce, w liście wystosowanym do papieża Jana Pawła II z Krakowa 5 XI 1980 roku: „Wyrazem tej odpowiedzialności jest realizacja deuterokatechumenalnego systemu formacyjnego Ruchu Światło-Życie, opartego na wskazaniach posoborowego dokumentu *Ordo initiationis christianae adultorum*. Formacja

przeciwdziałania sytuacji kryzysu, w jakim znajduje się teologia pastoralna i zbawcza posługa Kościoła w Polsce.

Inspiracją do tego, by nadać Ruchowi Światło-Życie wymiar katechumenalny było, z jednej strony, przekonanie, że dążenie do wypracowania integralnego katechumenatu powinno stanowić program szczególnej formacji wszystkich wiernych chrześcijan (biskupów, prezbiterów, zakonników i świeckich), z drugiej – opublikowanie w 1972 roku nowej księgi liturgicznej *Ordo initiationis christianae adultorum*⁶². Dokument ten, przygotowujący wprawdzie dorosłych do przyjęcia sakramentów inicjacji, zawiera także wskazania duszpasterskie wobec ochrzczonych, którzy nie przyjęli sakramentu bierzmowania i Eucharystii, oraz dzieci, które osiągnęły wiek katechizacyjny⁶³. Dla ks. Blachnickiego, a także dla wielu innych duszpasterzy, zdających sobie sprawę z tego, że mamy w Kościele wielu ochrzczonych, lecz mało nawróconych, *Ordo initiationis christianae adultorum* stało się okazją, by na podobieństwo katechumenatu wprowadzić różne formy pracy duszpasterskiej z młodzieżą oraz tak rozbudować tradycyjną katechezę w kierunku katechumenatu, by znalazły się w niej wszystkie elementy prowadzące do dojrzałości chrześcijańskiej i prowadzenia życia według Ewangelii⁶⁴.

Z tak rozumianą propozycją katechumenatu nie spotkamy się ani w parafii, ani w przeciętnej rodzinie katolickiej. Katecheza szkolna również nie ma w sobie elementów katechumenatu, bo pozostało tylko przekazywanie wiedzy religijnej i wdrażanie do pewnych praktyk religijnych. Istnieje zatem pilna potrzeba zaistnienia środowisk (wspólnot) żywej wiary, a punktem docelowym byłoby powstanie parafii wspólnotowej, albo posoborowej⁶⁵. By to osiągnąć, nie ma innej drogi, jak zwrócenie się ku wprowadzonemu przez posoborowe prawodawstwo kościelne instytucji katechumenatu i deuterokatechumenatu.

Istotne okazuje się ponowne przypomnienie, że Ksiądz Blachnicki wprowadzając pojęcie katechumenatu, operował pojęciem integralnego katechumenatu,

obejmuje trzy stopnie oraz rekolekcyjnych oraz całoroczną pracę formacyjną w grupach jako kontynuację oaz rekolekcyjnych poszczególnych stopni. Szczegółowy program tego trzyletniego cyklu jest w całości opracowany i jest wcielany w życie. Ruch pragnie służyć parafialnej katechezie zapewniając jej silny fundament i owocność przez realizowanie tego systemu deterokatechumenalnego i wspomaganie ogólnej pracy duszpasterskiej Kościoła w Polsce” (tamże, s. 169).

⁶² Tł. na język polski: *Obrzędy chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych dostosowane do zwyczajów diecezji polskich*, Katowice 1988.

⁶³ „Ich życie chrześcijańskie winno się umacniać przez zachowanie podawanych im zasad postępowania, przez dostosowaną do nich katechezę, obcowanie ze wspólnotą wiernych i uczestnictwo w niektórych obrzędach liturgicznych” (tamże, art. 296).

⁶⁴ F. Blachnicki, *Ewangelizacja w procesie budowania «nowej parafii»*, w: tenże, *Charyzmat Światło-Życie*, red. G. Wilczyńska [Krościenko n. Dunajcem] 1987, s. 87.

⁶⁵ J. Chrapek, *Od potydenckiego do powatykańskiego modelu parafii*, CT 49 (1979) z. 1, s. 141-150.

a więc szczególnego związania katechumenatu z katechezą, odnową polskiej rodziny jako chrześcijańskiej wspólnoty wiary i środowiska wychowującego, katechizacją dorosłych oraz permanentną odnową liturgii⁶⁶. Nie ujmując wagi żadnemu z wymiarów, zwracamy uwagę na znaczenie liturgii Mszy św. i sakramentów, która w większości polskich parafii jest bardziej antyznakiem niż znakiem Kościoła wspólnoty. Należy w związku z tym pamiętać o tym, że liturgia „stanowi konieczne oparcie i gwarancję skuteczności dla wszelkich form katechumenatu”, bo celem formacji ewangelizacyjno-katechumenalnej jest budowanie wspólnoty i powstanie żywej wspólnoty lokalnej. Służba Boża pozwala, by fenomen wspólnoty w znaku sprawowanej ofiary Mszy św. i celebracji sakramentów był przeżywany i doświadczany⁶⁷. Podkreślamy znaczenie przeżycia i doświadczenia, bo – w myśl sugestii Sługi Bożego – nie można pozwolić sobie na „jednostronność czysto zewnętrznej i formalnego przekazywania dogmatycznych formuł i etycznych nakazów, bez wyzwolenia ich mocy kształtującej życie”⁶⁸. Ksiądz Blachnicki szczególnie mocno akcentował znaczenie przeżycia, poświęcając temu zagadnieniu specjalne studia, gdy tworzył zręby pedagogii wiary⁶⁹ oraz teologii katechezy⁷⁰.

5. Ku katechumenalej koncepcji duszpasterstwa?

Będąc przekonany, że odnowa katechumenatu stanowi zasadnicze zadanie w życiu współczesnego Kościoła, które „zdecyduje o jego przyszłości”, ks. Blachnicki skłaniał się ku katechumenalej koncepcji duszpasterstwa, postulując, by z instytucji katechumenatu „odczytać i przejąć podstawowe prawa życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan”⁷¹. Wydaje się, że postawienie takiej propozycji w odniesieniu

⁶⁶ F. Blachnicki, *Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, s. 46-47. To ujęcie zostało w sposób specjalny zaznaczone w pracy ks. dr. Tomasza Kopiczki, *La teologia della catechesi secondo Franciszek Blachnicki. Un confronto critico con gli orientamenti del Vaticano II*. Estratto della tesi di dottorato, Roma 2010.

⁶⁷ Blachnicki, KF 260.

⁶⁸ Tamże, s. 138. Katechumenat „bez przeżycia Kościoła w liturgii, w zgromadzeniu liturgicznym i w rodzącej się z niego wspólnoty parafialnej, pozostanie on dla katechumenów zawsze niezyciową abstrakcją, co znów postawi pod znakiem zapytania całą skuteczność trudu katechetycznego. Wspólnota z Bogiem i z Kościołem przez Eucharystię musi być naturalnym celem i ukoronowaniem wszelkiego katechumenatu” (Blachnicki, *Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, s. 46).

⁶⁹ F. Blachnicki, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych: (studium pedagogiczno-pastoralne)*, Lublin 1963, s. 191-363 (ArKUL).

⁷⁰ Tenże, KF 135-146.

⁷¹ Tenże, *Formacja służby liturgicznej jako jedna z form młodzieżowego deuterokatechumenatu w parafii*, s. 59-60.

do duszpasterstwa wiąże się nierozdzielnie z wypracowaniem nowej zasady formalnej teologii pastoralnej, gdyż jedno (duszpasterstwo) nie może istnieć bez drugiego (zasada formalna teologii pastoralnej). W zasadzie koncepcja duszpasterstwa musi wynikać z teorii teologii pastoralnej i na niej się opierać. Jednak czasem dzieje się tak, że wypracowane ujęcie teologii pastoralnej, w ramach jej nurtu eklezjologicznego, skutkuje w rozwoju dyscyplin szczegółowych, jak tego przykład mamy w katechetyce, odkryciem bogactwa jej przedmiotu materialnego, który urasta do rangi nowej podstawy, z której należałoby odczytać i przejąć podstawowe prawa życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan. Trzeba wyraźnie powiedzieć, że niczego ponad to, co zostało tak zwięźle zapisane, nie mamy. Wprawdzie mamy wskazanie, że z analizy fenomenu katechumenatu, w jego posoborowym ujęciu i rozumieniu, należy odczytać i przejąć podstawowe prawa życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan, a to dochodzenie do odczytania i przejęcia podstawowych praw życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan powinno dokonywać się w kontekście koncepcji eklezjologicznej teologii pastoralnej i duszpasterstwa, bo przecież chodzi o wyznaczenie praw życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan, to znaczy Kościoła wspólnoty jako zasady życia Kościoła i teologii pastoralnej jako teologii tego życia. To wszystko jednak nie pozwala się nam posunąć nawet o krok dalej. Wciąż tkwimy jak w zaczarowanym kole i szukamy drogi wyjścia. Została ona nazwana. Jest nią katechumenat. Prócz tego posiadamy jeszcze jedną pomoc, a mianowicie Ruch Światło-Życie, który w moim przekonaniu jest emanacją wypracowanej przez Księdza Blachnickiego koncepcji teologii pastoralnej lub – jak to zwięźle uchwycił abp Karol Wojtyła, późniejszy Ojciec Święty, bł. Jan Paweł II – stanowi wyraz eklezjologii Vaticanum II zamienionej na język pewnego ruchu i działania. W Ruchu Światło-Życie został wypracowany model *deuterokatechumenalnej* formacji. Niewątpliwie namysł nad nim może wnieść wiele do badań nad wypracowaniem katechumenalnej zasady teologii pastoralnej i duszpasterstwa. Wymaga to jednak albo kilkuletniego studium, które mogłoby się stać podstawą kolokwium habilitacyjnego, albo studium zaangażowanych w te poszukiwania osób, które swe osiągnięcia mogłyby prezentować podczas specjalnie organizowanych sympozjów.

Ze swej strony chciałbym zwrócić uwagę na opracowaną specjalnie do druku tezę doktorską ks. dr. Wojśława Czupryńskiego *Odnova parafii i duszpasterstwa. Deuterokatechumenalna koncepcja chrześcijańskiej formacji w myśli i dziele ks. Franciszka Blachnickiego* (Olsztyn 2011), który na podstawie analizy naukowego dorobku Sługi Bożego, a także opracowanych i inspirowanych praktycznych zastosowaniach w stworzonym przez niego programie formacyjnym Ruchu Światło-Życie, przedstawił zagadnienie deuterokatechumenatu w procesie odnowy parafii. Podstawowym zadaniem przywołanej tu pracy jest udzielenie odpowiedzi

na pytanie, czy dokonania wybitnego polskiego pastoralisty być wykorzystane w formułowaniu paradygmatu współczesnej duszpasterskiej i katechetycznej posługi Kościoła⁷².

Umiejętne i przejrzyste ułożenie *Spisu treści*⁷³ pozwoliło Autorowi na: (a) zapoznanie Czytelnika z myślą i działalnością sługi Bożego na tle epoki, w której żył, oraz dokonanie konfrontacji ze współczesnymi wyzwaniem, jakie stawia posłudze zbawczej Kościoła epoka postmodernizmu, a także na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy „pastoralno-katechetyczne idee Założyciela ruchu oazowego mogą stanowić ważną i aktualną propozycję dla katechetycznej i duszpasterskiej odnowy Kościoła dnia dzisiejszego”⁷⁴; (b) przedstawienie proponowanej przez ks. Blachnickiego, w pewnej mierze realizowanej, ale nie wypracowanej od strony naukowej, katechumenalnej koncepcji zbawczej posługi Kościoła/duszpasterstwa. Autor podjął próbę „uzasadnienia powyższego twierdzenia w odniesieniu do poszczególnych funkcji parafii” oraz wskazał na możliwość przekształcenia parafii w katechumenalną wspólnotę wspólnot⁷⁵; (c) ukazanie możliwości ujęcia katechezy w aspekcie katechumenalnym, co powinno być integralnie związane ze stałym prowadzeniem ku odnowie liturgii i wzmocnieniem formacyjnej funkcji słowa Bożego, konieczności prowadzenia katechezy dorosłych oraz odnowie rodziny jako „chrześcijańskiej wspólnoty wiary i środowiska wychowującego, czyli Kościoła domowego i katechumenatu rodzinnego, od istnienia którego Blachnicki uzależniał przyszłość całego Kościoła”⁷⁶.

a. Pełnienie posługi kapłańskiej sługi Bożego (1950-1987) przypadło na lata „ofensywnego działania władzy komunistycznej, dążącej do kształtowania laickiego i totalitarnego działania władzy komunistycznej”⁷⁷ (s. 13). Jako jedyny przewidział absurd tak zwanych przemian demokratycznych, które nastąpiły po 1989 r. Ich następstwem jest „kryzys wartości, brak zgody na wartości podstawowe, głoszenie państwa światopoglądowo neutralnego, a w rzeczywistości

⁷² W. Czupryński, *Odnowa parafii i duszpasterstwa. Deuterokatechumenalna koncepcja chrześcijańskiej formacji w myśli i dziele ks. Franciszka Blachnickiego*, Olsztyn 2011, s. 9.

⁷³ Książka składa się z *Wstępu* (s. 5-12), trzech rozdziałów (Rozdz. I: *Księdza Franciszka Blachnickiego współczesne motywy zainteresowania się katechumenatem* – s. 13-85; Rozdz. II: *Deuterokatechumenat w służbie duszpasterstwa ogólnego* – s. 86-164; Rozdz. III: *Deuterokatechumenat w służbie katechetycznej formacji wiernych w parafii* – s. 165-221), *Zakończenia* (s. 223-226), *Streszczenia w języku angielskim* (s. 227-229), *Bibliografii* (s. 231-245), *Wykazu skrótów* (s. 247-248), *Spisu treści* (s. 249-250).

⁷⁴ Czupryński, dz. cyt., s. 13.

⁷⁵ Tamże, s. 11.

⁷⁶ Tamże, s. 11-12.

⁷⁷ Tamże, s. 13.

ateistycznego, lansowanie filozofii postmodernizmu⁷⁸. By temu zapobiec wypracował polskie ujęcie teologii wyzwolenia⁷⁹, ale Kościół w Polsce, mamiony przez tak zwanych intelektualistów i tak zwanych intelektualistów katolickich oraz wojskowych, nie potrafił odczytać jego apelu i swej roli w życiu społecznym i państwowym, stając się w końcu celem ataku środowisk postmodernistycznych/socjalistycznych. Kościół, duchowni, świeccy i zakonnicy nie podjęli wezwania sługi Bożego, że „transformacji ustrojowej musi towarzyszyć wysiłek przemiany ludzkiego serca i myślenia”⁸⁰, a więc orędzia na wskroś katechumenalnego, jak i gorącego, późniejszego apelu Ojca Świętego Jana Pawła II o ludzi sumienia. Jak pisze ks. Czupryński, przywołując wypracowany przez ks. prof. Janusza Mastalskiego opis społeczno-kulturowej sytuacji młodego pokolenia czasów obecnych, młodym narzuca się konformizm, totalny relatywizm, dinks i poddaje się ich manipulacji medialnej⁸¹.

W przekonaniu ks. Blachnickiego jednym z zasadniczych błędów katechetycznego przepowiadania słowa, nie tylko w Polsce, a tym samym źródłem kryzysu religijności, jest fakt, że większość wiernych nigdy nie przeżyła owego fundamentalnego wydarzenia, jakim jest odrodzenie z Boga. Ta konstatacja prowadziła z konieczności do przyjęcia katechumenatu odkrytego na nowo przez Kościół Soboru Watykańskiego II (KL 64, DM 14, DB 14, DK 6), a przede wszystkim przyjęcia i wprowadzania w życie posoborowych wskazań zawartych w dokumentach liturgicznych i katechetycznych (DCG 20, EN 44, DOK 176, OICA). Oczywiście, zaproponowany posłudze zbawczej Kościoła model katechumenatu (neo- czy deuterokatechumenatu) w wypracowanej przez sługę Bożego ekklezjologicznej koncepcji teologii pastoralnej (wspólnota jako jej zasada formalna) zyskał swe miejsce i uzasadnienie, a parafia na nowo odzyskała swą teologiczną rangę (KL 42, KK 4, 8-9): „Spojrzenie na Kościół jako wspólnotę lokalną prowadzi do wniosków o wielkim znaczeniu pastoralnym. Wszelkie wysiłki duszpasterskie w swoim ostatecznym celu zmierzają do budowania Kościoła jako prawdziwej wspólnoty chrześcijan, którzy nie tylko wypełniają religijne praktyki,

⁷⁸ Tamże, s. 21.

⁷⁹ F. Blachnicki, *Prawda – Krzyż – Wyzwolenie. Ku polskiej teologii wyzwolenia*, Carlsberg 1985; M. Marczewski, *Prawda – Krzyż – Wyzwolenie. Polska teologia wyzwolenia epoki totalitaryzmu i jej aktualne przesłanie*, „Ethos” 13 (2000) nr 3, s. 126-140.

⁸⁰ Czupryński, dz. cyt., s. 23.

⁸¹ Tamże, s. 25 (wystąpił błąd w opisie; zamiast terminu nonkonformizm powinien być użyty wyraz konformizm. Obraz tej zabójczej dla społeczeństwa działalności został dobitnie przedstawiony w przemilczanej książce J. Mariańskiego *Kościół w społeczeństwie obywatelskim* (Lublin 1998), w której Autor dokonał analizy dziesięciolecia skutków tak zwanej transformacji.

ale żyją w autentycznej komunii z Bogiem i ze sobą wzajemnie⁸². Nie dziwi zatem odważne łamanie stereotypów i wezwanie do odnowy zbawczej posługi Kościoła, w myśl której „misją Kościoła jest nie tyle duszpasterstwo, ile ewangelizacja, która prowadzi do katechumenatu⁸³, a pierwszym etapem realizacji posoborowego modelu duszpasterstwa parafialnego ma stać się tworzenie małych wspólnot; nie obok parafii, nie poza parafią, lecz w jej ramach. Temu dziełu miał służyć i służy założony przez ks. Franciszka Blachnickiego Ruch Światło-Życie⁸⁴.

b. Teologiczne i praktyczne rozumienie i ujęcie fenomenu parafii w nauczaniu księdza Blachnickiego łączyło się z zakwestionowaniem „dotychczasowego modelu duszpasterstwa, które zagubiło istotne pierwiastki warunkujące wzrost życia wiary”, a tradycyjna teologia pastoralna nie mogła sprostac „koncepcji duszpasterstwa, pojętego jako całościowy, organiczny proces budowania Kościoła we wspólnocie lokalnej”. Parafia z kolei w tym ujęciu „powinna być pojmowana jako miejsce i szansa urzeczywistniania się Kościoła lokalnego we wspólnocie, ze wszystkimi elementami, które należą do konstytutywnych cech Kościoła⁸⁵. Nowy obraz Kościoła wspólnoty stał się motywem wiodącym odnowy teologii pastoralnej i duszpasterstwa: „Eklezjologia [pastoralna] przedpoborowa, zbudowana na wizji socjologiczno-prawnej Kościoła nie była w stanie urzeczywistnić nowego modelu duszpasterstwa. Mogła jedynie być jakimś rodzajem inspiracji dla działań o charakterze administracyjnym i dyscyplinarnym⁸⁶.

Wyrosłe na tej kanwie ujęcie parafii jako wspólnoty wspólnot opiera się na dwóch założeniach: kształtowaniu świadomości my – (my jesteśmy Kościołem) oraz konieczności tworzenia małych wspólnot. O tym, że nie były to tylko teoretyczne rozważania, świadczy fakt, że „grupy ministranckie, schole liturgiczne, a następnie oazy wszystkich szczebli miały wobec lokalnej wspólnoty pełnić rolę twórczego i ożywiającego fermentu. A deuterokatechumenalny system formacji, zaproponowany przez ojca ruchu oazowego, okazał się nie tylko szczegółowym narzędziem formacji pojedynczych osób ku dojrzałości chrześcijańskiej, ale także skutecznym projektem przekształcania parafii we wspólnotę wspólnot⁸⁷.

Jeśli chodzi o koncepcję deuterokatechumenalnej formacji osób, które włączyły się w Ruch Światło-Życie, to zasadnicze okazują się tu trzy idee, a mianowicie:

⁸² Czupryński, dz. cyt., s. 41.

⁸³ Tamże, s. 49, 79-85.

⁸⁴ Tamże, s. 51-52.

⁸⁵ Tamże, s. 86.

⁸⁶ Tamże, s. 87 (dopowiedzenie moje: M. M.).

⁸⁷ Tamże, s. 89-92.

pedagogia Nowego Człowieka⁸⁸, idea wyzwolenia, której wyrazem jest udział w Krucjacie Wyzwolenia Człowieka⁸⁹, służba (diakonia)⁹⁰ na rzecz parafii jako wspólnoty wspólnot: „Ukoronowaniem deuterokatechumenalnego okresu formacji w Ruchu Światło-Życie jest podjęcie odpowiedzialności za Ruch oraz wspólnotę Kościoła lokalnego (parafię)”⁹¹. Źródłem, z którego tryska życie Ruchu, podobnie jak życie Kościoła, jest liturgia (KL 10) w jej wymiarze mistagogicznym, to znaczy pozwalającym na jej ujęcie kontekście „misterium zbawienia”⁹².

Fenomen Ruchu Światło-Życie najlepiej odczytał Jan Paweł II, który, jako kardynał i arcybiskup krakowski, w słowie skierowanym do moderatorów Ruchu Światło-Życie archidiecezji krakowskiej powiedział: „Z biegiem lat, w miarę rozwoju Kościoła (...) muszą przyjść formy nowe i myślę, że właśnie ta forma, którą reprezentują oazy, jest taką nową formą (...). To jest *przetłumaczona* na język pewnego ruchu, pewnego działania eklezjologia *Vaticanum II*, w różnych swoich elementach, i myślę, elementach centralnych: osoba, wspólnota Ludu Bożego, wspólnota apostołska w znaczeniu najbardziej podstawowym tego słowa”⁹³.

c. Punktem wyjścia w refleksji nad potrzebą odnowienia katechumenatu rodzinnego stało się dla Sługi Bożego „doświadczenie, jakie nabył podczas prowadzonych przez siebie rekolekcji dla dzieci i młodzieży. Zauważył, że w wielu rodzinach, mimo ich chrześcijańskiej deklaracji, zapomina się o podstawowym obowiązku chrześcijańskiej formacji swoich dzieci. Twierdził przy tym, że praktyka chrztu niemowląt jest uzasadniona tylko wtedy, gdy rodzice świadomi swej odpowiedzialności przez Bogiem, stają się dla swojego dziecka rzeczywistym środowiskiem ewangelizacyjnym i katechumenalnym”⁹⁴. To przekonanie prowadziło

⁸⁸ Tamże, s. 180-195.

⁸⁹ Tamże, s. 213-221.

⁹⁰ Tamże, s. 136-150.

⁹¹ Tamże, s. 94.

⁹² „Droga formacji Ruchu Światło-Życie została więc tak opracowana, aby na wszystkich jej etapach dokonywało się wprowadzenie w rzeczywistość zbawczą uobecnioną w liturgii” (tamże, s. 121-122)

⁹³ Blachnicki, *Istotne cechy ruchu eklezjalnego*, s. 67 (jest to cytaty z wypowiedzi ks. kard. K. Wojtyły do moderatorów uchu Światło-Życie archidiecezji krakowskiej w Poroninie); Czupryński, dz. cyt., s. 100.

⁹⁴ Czupryński, jw. s. 165-166. W przytaczanej tu nieraz *Katechetyce fundamentalnej* pisał: „Dziecko, zwłaszcza małe, dochodzi do zaktualizowania swoich postaw religijnych przez partycypację w postawach religijnych dorosłych, zwłaszcza tych, z którymi jest bardzo związane przez miłość i codzienne kontakty (...). Dziecko formuje atmosferę, którą ono na co dzień oddycha, potrzebuje ono wokół siebie nie tyle nauczycieli, co świadków, których wewnętrzna postawa, przyjęty system wartości będzie kształtował postawę religijno-moralną dziecka. Dlatego też wysiłek wkładany przez urzędowych katechetów Kościoła (...) będzie się kończył fiaskiem, jeżeli nie będzie on wspierany przez wpływ religijnego środowiska domowego. Wpływ środowiska okaże się bowiem zawsze silniejszy niż wpływ najlepszej nawet katechezy” (Blachnicki, KF 256-257; Czupryński, dz. cyt., s. 167).

sługę Bożego do podkreślenia wagi już w starożytności chrześcijańskiej istniejącego katechumenatu rodzinnego, a następnie do wprowadzenia w powszechną zbaczną posługę Kościoła katechezy dorosłych. Katechumenat rodzinny zyskał w Ruchu Światło-Życie powstanie jego nowej, rodzinnej gałęzi pod nazwą Kościół domowy⁹⁵. Z kolei idea katechezy dorosłych znalazła swe pogłębienie i kontynuację w pracach Kazimierza Misiaszka SDB, Romana Murawskiego SDB, ks. Józefa Stali, by wymienić tylko niektórych z polskich katechetów.

Zaprezentowana praca ks. Czupryńskiego wymownie potwierdza umiejętność służby Bożego wiązania katechetyki z wypracowaną przez niego zasadą formalną teologii pastoralnej i duszpasterstwa (Kościół wspólnota), a zarazem szczególne rozumienie katechetyki jako procesu, dzięki któremu Kościół stanie się w świecie współczesnym sakramentem wspólnoty (wspólnota/communio/koinōnia), czyli wypracowaną przez ojców Soboru Watykańskiego II eklezjologią – obrazem wiodącym „przenikającym wszystkie dokumenty i wskazującym na właściwą treść kryjącą się we wszystkich innych stosowanych przez Sobór obrazach i określeniach Kościoła (...). Kościół jest wspólnotą – sakramentem, to znaczy wspólnotą będącą znakiem, zapowiedzią i początkiem wspólnoty eschatologicznej, ostatecznej oraz sakramentem wspólnoty, to znaczy jej skutecznym znakiem (lub znakiem i narzędziem) w stosunku do tych, którzy są do niej powołani, a znajdują się jeszcze poza zasięgiem jej widzialnej realizacji. Kościół zaś jest taką wspólnotą – sakramentem o ile jest faktycznie zrealizowaną w Duchu Świętym koinōnia ludzi (osób) z Chrystusem i pomiędzy sobą, nie tylko wewnętrznie, ale w sposób zewnętrzny i widzialny. Urzeczywistnianie tak pojętej wspólnoty jest zasadą życia i działania Kościoła oraz teologii urzeczywistniania się Kościoła, zgodnie s soborową samoświadomością Kościoła”⁹⁶.

Zakończenie

Katechetyka jako szczegółowa dyscyplina teologii pastoralnej zyskała w nurcie eklezjologicznym tej dyscypliny swe należne miejsce, stając się nauką o katechumenacie kościelnym jako funkcji Kościoła zmierzającej do jego urzeczywistniania się w katechumenach. Szczególnie ważnym dla takiego jej rozumienia i praktycznej realizacji okazało się wydanie książki liturgicznej *Ordo initiationis christianae adultorum*. Na podstawie zawartych tam sugestii ks. Franciszek Blachnicki, założyciel i twórca ruchu eklezjalnego pod nazwą Ruch Światło-Życie,

⁹⁵ Czupryński, dz. cyt., s. 168-180.

⁹⁶ Blachnicki, TPO II 429-430.

wypracował program formacji deuterokatechumenalnej, który ma stanowić jedną z prób przeciwdziałania sytuacji kryzysu, w jakim znajduje się teologia pastoralna i posługa zbawcza Kościoła w Polsce. Chodzi o to, by na podobieństwo katechumenatu wprowadzić różne formy pracy duszpasterskiej nad młodzieżą oraz tak rozbudować tradycyjną katechezę w kierunku katechumenatu, by znalazły się w niej wszystkie elementy prowadzące do dojrzałości chrześcijańskiej i prowadzenia życia według Ewangelii. To działanie w swej strukturze doktrynalnej i formacyjnej tak się rozrosło, że sługa Boży przedstawił ideę, który urasta do rangi tworzenia nowej podstawy zasady duszpasterstwa, z której należałoby odczytać i przejąć podstawowe prawa życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan. Wydaje się, że ta propozycja, wprowadziona odniesiona do duszpasterstwa, nie może być inaczej rozumiana i przyjęta, jak tylko przy wcześniejszym postawieniu postulatu wypracowania nowej zasady, katechumenalnej, teologii pastoralnej i wynikającego z niej duszpasterstwa. Jest to problem, który autor tego opracowania zgłasza pod rozważę środowisku pastoralistów polskich, a więc eklezjologów pastoralnych, homiletyków, katechetyków, liturgistów i teologów pastoralnych społecznych. Czas najwyższy, by przedstawiciele tych szczegółowych dyscyplin teologicznych tworzyli jedną teologię pastoralną, a nie znali się tylko z widzenia.

Streszczenie

Zasadniczym celem tego opracowania jest przypomnienie refleksji nad katechetyką w pismach sługi Bożego ks. Franciszka Blachnickiego (1921-1987). Ten szczegółowy przedmiot teologii pastoralnej związał integralnie z wypracowaniem zasady formalnej teologii pastoralnej. Jeśli nie dokonamy tego, to nie można mówić o katechetyce, katechezie, przepowiadaniu katechetycznym słowa. Można, co najwyżej, mówić o pedagogice religijnej, nauce religii, metodyce i dydaktyce nauczania religii.

Katechetyka jako szczegółowa dyscyplina teologii pastoralnej zyskała w nurcie eklezjologicznym tej dyscypliny swe należne miejsce, stając się nauką o kościelnym katechumenacie jako funkcji Kościoła zmierzającej do jego urzeczywistnienia się w katechumenach. Szczególnie ważnym dla takiego jej rozumienia i praktycznej realizacji okazało się wydanie książki liturgicznej *Ordo initiationis christianae adultorum*. Na podstawie zawartych tam sugestii ks. Franciszek Blachnicki, założyciel i twórca ruchu eklezjalnego pod nazwą Ruch Światło-Życie, wypracował program formacji deuterokatechumenalnej, który stanowi jedną z prób przeciwdziałania sytuacji kryzysu, w jakim znajduje się teologia pastoralna i zbawcza posługa Kościoła w Polsce. To działanie w swej strukturze doktrynalnej i formacyjnej tak się rozrosło, że Sługa Boży przedstawił ideę, ale jej nie opracował, która urasta do rangi tworzenia nowej podstawy zasady duszpasterstwa, z której należałoby odczytać i przejąć podstawowe prawa życia i rozwoju wspólnoty chrześcijan. Chodzi o postawienie postulatu wypracowania nowej zasady teologii pastoralnej,

katechumenalnej, i wynikającego z niej duszpasterstwa. Jest to problem, który autor tego opracowania zgłasza pod rozważę środowisku polskich pastoralistów, a więc eklezjologów pastoralnych, homiletyków, katechetyków, liturgistów i teologów pastoralnych społecznych.

Słowa klucze: teologia pastoralna, katechetyka, katechumenat, zasada formalna teologii pastoralnej, Ruch Światło-Życie.

DAS FORMALPRINZIP DER PASTORALTHEOLOGIE UND DIE ERARBEITUNG EINER ANGEMESSENEN KONZEPTION DER KATECHETIK

Zusammenfassung

Das grundsätzliche Ziel dieser Arbeit besteht in der Erinnerung an die Gedanken zur Katechetik in den Schriften des Dieners Gottes Franciszek Blachnicki (1921-1987). Diesen besonderen Gegenstand der Pastoraltheologie hat er integral mit der Erarbeitung des Formalprinzips der Pastoraltheologie verbunden. Wenn wir dies nicht tun, kann von Katechetik, Katechese oder katechetischer Wortverkündigung nicht die Rede sein. Man kann dann höchstens von Religionspädagogik, Religionslehre, Methodik und Didaktik des Religionsunterrichts sprechen.

Als besondere Disziplin der Pastoraltheologie erlangte die Katechetik in der ekklesio-logischen Strömung dieser Disziplin den ihr gebührenden Platz und wurde zur Lehre vom kirchlichen Katechumenat als einer Funktion der Kirche, die deren Verwirklichung in den Katechumenen anstrebte. Als besonders wichtig für dieses ihr Verständnis und ihre praktische Realisierung erwies sich die Herausgabe des liturgischen Buches *Ordo initiationis christianae adultorum*. Auf der Grundlage der dort enthaltenen Suggestionen erarbeitete Pater Franciszek Blachnicki, der Gründer und Schöpfer der unter dem Namen Ruch Światło-Życie (Licht und Leben) bekannt gewordenen ekklesialen Bewegung das *Programm einer deuterokatechumenalen Formation*, welches einen Versuch darstellt, der Krise entgegenzuwirken, in welcher sich die Pastoraltheologie und der Heildienst der Kirche in Polen befindet. Dieses Wirken hat sich in seiner doktrinalen und formativen Struktur so ausgedehnt, dass dieser Diener Gottes eine Idee vorstellte, die er jedoch nicht herausgearbeitet hat, welche den Rang besitzt, neue Grundlagen des Prinzips der Seelsorge zu schaffen, aus dem *die grundlegenden Lebens- und Entwicklungsgesetze der Gemeinschaft der Christen abgelesen und übernommen* werden müssten. Es handelt sich um das Postulat, ein neues Prinzip einer *katechumenalen* Pastoraltheologie und der daraus resultierenden Seelsorge zu erarbeiten. Das ist ein Problem, auf das der Autor dieser Abhandlung den Kreis der polnischen Pastoralisten, Homiletiker, Katechetiker, Liturgisten und sozialen Pastoraltheologen aufmerksam machen will.

Aus dem Polnischen übersetzt von Herbert Ulrich

Schlüsselbegriffe: Pastoraltheologie, Katechetik, Katechumenat, formales Prinzip der Pastoraltheologie, Bewegung „Licht und Leben“ (Światło-Życie).

KS. RADOSŁAW CHALUPNIAK

WYDZIAŁ TEOLOGICZNY

UNIwersYTETU OPOLSKIEGO

KATECHETYKA JAKO TEOLOGIA PRAKTYCZNA. ZDEFINIOWANIE TOŻSAMOŚCI EKLEZJALNEJ

Mając na uwadze zadany temat, pragnę stworzyć syntezę dotychczasowych badań, a także ukazać pewne obszary, które ciągle domagają się głębszych przemyśleń i zastosowań. Podstawowym zadaniem artykułu jest przypomnienie i powtórne zaakcentowanie tego, że **katechetyka jest dyscypliną naukową, ściśle związaną z teologią pastoralną, a jej tożsamość można poprawnie zdefiniować poprzez odniesienie się do istoty Kościoła¹**. Wszelkie inne próby określania tożsamości katechetyki będą wiązały się ze zredukowaniem jej do czegoś, czym ona nie jest².

Katechetykę jako naukę można i należy charakteryzować, wskazując na jej definicję i przedmiot badań, a także na jej zadania i podział, źródła i tzw. dyscypliny pomocnicze oraz jej metody badawcze.

1. Definicja katechetyki

Warto zapytać siebie: Czy jako katechetyk mam wypracowaną koncepcję dyscypliny, którą wykładam? Czy jestem w stanie ją obronić wobec innych teologów, ale także wobec naukowców reprezentujących inne dziedziny?

¹ W artykule zostanie wyeksponowane spojrzenie na katechetykę uprawianą przez teologów katolickich, choć takie ujęcie wcale nie jest oczywiste. Przykładowo internetowy adres „katechetyka.pl” należy do przedstawicieli Kościoła Zielonoświątkowego. W Niemczech katolicy profesorowie porzucili nazwę „katechetyka” na rzecz pedagogiki religii, natomiast ukazują się książki dot. ewangelickiego wychowania religijnego posługujące się tytułem katechetyka.

² Charakterystyczne jest, że katechetykę rozumiano najpierw jako metodykę, później dydaktykę i pedagogikę, aż wreszcie jako część teologii. Dziś, szczególnie w krajach języka niemieckiego, ta tendencja jest przeciwna. Współcześnie wielu autorów, których kiedyś nazwalibyśmy katechetykami, dystansuje się od teologii, poszukując oparcia raczej w pedagogice (*Religionspädagogik*), a nawet redukując swe oddziaływanie do zagadnień wyłącznie dydaktycznych (*Religionsdidaktik*). Por. m.in.: B. Twardzicki, *U źródeł katechezy. Podstawowe zagadnienia z katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Przemysł 2011, s. 20-29.

Roman Murawski przeanalizował kilka definicji katechetyki, podkreślając jednocześnie, jak ważne jest wypracowanie i przyjęcie ściśle określonej koncepcji tej nauki³. Zostały wyeksponowane dwie próby tworzenia definicji katechetyki na gruncie polskim. Pierwsza łączy się z postacią F. Blachnickiego, który swą koncepcję katechetyki wyprowadził z istoty Kościoła, dając jej ujęcie eklezjologiczne: „Katechetyka jako część teologii pastoralnej jest nauką o katechumenacie jako funkcji Kościoła zmierzającej do jego urzeczywistnienia się w katechumenach, czyli niedojrzałych w wierze, przez katechezę, inicjację liturgiczną i wdrażanie do życia wiary (*przedmiot materialny*) z uwzględnieniem uwarunkowań wynikających z aktualnej sytuacji Kościoła (*przedmiot formalny*)”⁴. Druga definicja pochodzi od M. Majewskiego: „katechetyka jest autonomiczną nauką praktyczną, która korzystając z osiągnięć nauk teologicznych, jak i antropologicznych, zajmuje się urzeczywistnianiem się Kościoła w zakresie formacji wiary osób i wspólnot”⁵.

W refleksji współczesnych katechetyków najczęściej przytacza się następujące określenie katechetyki: „naukowa refleksja nad katechezą”⁶.

³ F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, Lublin 1970, s. 9, cyt. za R. Murawski, *Pojęcie katechetyki w refleksji współczesnych polskich autorów*, w: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, Poznań 2007, s. 13-14. Analizowane definicje katechetyki: „nauka o podstawach metodycznych, psychologicznych i przeżyciowych katechezy, o jej budowie wewnętrznej i celach, które ona zamierza osiągnąć szczególnie w dziedzinie wychowania chrześcijańskiego” (J. Dajczak); „nauka o aktualizowaniu się zbawczego spotkania człowieka z Bogiem” (W. Koska); „katechetyka jest dziedziną teologii pastoralnej, która podejmuje naukową refleksję nad katechezą” (P. Tomasik).

⁴ F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*, s. 24-25. Szerzej na ten temat: M. Marczewski, *Katechetyka integralną częścią teologii pastoralnej (refleksja nad koncepcją i teologią katechezy)*, w: J. Stala (red.), *Katechizować dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Kielce 2004, s. 134; tenże, *Katechetyka integralną częścią teologii pastoralnej*, w: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 45-69. Por. R. Murawski, *Pojęcie katechetyki w refleksji współczesnych polskich autorów*, s. 25.

⁵ M. Majewski, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, Kraków 1988, s. 91. Por. R. Murawski, *Pojęcie katechetyki w refleksji współczesnych polskich autorów*, art. cyt., s. 25-26. M. Majewski w swej bogatej literaturze podał jeszcze kilka innych określeń katechetyki, np. nauka teologiczno-praktyczna zajmująca się przepowiadaniem Słowa Bożego dla rozwoju wiary we współczesnym świecie (tenże, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, s. 57) czy teoria katechezy, zajmująca się tworzeniem podstaw, interpretacją i tworzeniem katechezy (tenże, *Teologia katechezy*, Wrocław 1989, s. 96).

⁶ Por. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków 2007, s. 19, 30; P. Tomasik, *Kluczowe pojęcia katechetyki fundamentalnej*, w: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 29; W. Osiał, *Katechetyka w odnowionym pastoralnym programie ewangelizacji – wyzwania pod adresem integracji refleksji katechetycznej z programowaniem duszpasterskim Kościoła*, w: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 219; A. Orczyk, *Katecheza Kościoła i jej źródła. Zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Radom 2004, s. 11-14.

Wobec różnych definicji katechetyki powstają istotne pytania: Czy katechetyka rzeczywiście jest nauką? Jakim rodzajem nauki jest katechetyka? Na czym polega jej „normatywność” i „praktyczność”? Jakie wyływają z tego konsekwencje? Co to znaczy, że katechetyka jest „autonomiczna” i „interdyscyplinarna”? Spróbujmy pewne sprawy uporządkować.

W metodologii badań naukowych przyjęta jest pewna klasyfikacja nauk – od ujęcia najszerzego do coraz węższych. Najszerzej rozumie się tzw. dziedzinę nauki (zbiór dyscyplin naukowych wyodrębniony ze względu na potrzeby kierowania badaniami podstawowymi, kształcenie kadr naukowych i szkolnictwo wyższe). Węższym określeniem jest tzw. dyscyplina naukowa rozumiana jako zorganizowana działalność badawcza nastawiona na tworzenie informacji oraz stosowanie rezultatów tej działalności w praktyce. Z kolei dyscypliny naukowe dzielą się na specjalności naukowe, które koncentrują uwagę na jeszcze węższym aspekcie rzeczywistości⁷. Czym wobec tego jest katechetyka?

Zacznijmy od dziedziny naukowej – są nią tzw. nauki teologiczne. Wśród różnych dyscyplin teologicznych należy wskazać teologię praktyczną, której to istotną częścią jest katechetyka rozumiana jako specjalność naukowa albo subdyscyplina teologii praktycznej⁸.

Tak ujęta katechetyka winna wypracowywać podstawy teoretyczne działalności katechetycznej w postaci określonych norm postępowania. Jest to więc dyscyplina teoretyczna z wymiarem praktycznym. Wiedza katechetyczna to ogół informacji dotyczących katechezy, jej istoty i przebiegu, uwarunkowań i zasad, możliwości i ograniczeń. Wiedza ta posiada różny stopień ogólności – od zagadnień o znaczeniu fundamentalnym po konkretne dyrektywy działania. Ta wiedza tworzy pewien system, który sam w sobie powinien być spójny i logicznie uporządkowany. Wiedza gromadzona przez katechetyków powinna być: prawdziwa, uzasadniona, racjonalna, obiektywna, intersubiektywna, uporządkowana. W zakres naukowej wiedzy katechetycznej wchodzi zarówno wiadomości teoretyczne (np. opisujące procesy i zjawiska katechetyczne), jak i praktyczne (związane z ulepszaniem katechezy). Praktyczny wymiar katechetyki opiera się zarówno na praktyce, którą bada, jak i na wypracowaniu pomysłów, które mają służyć zmianie praktyki.

⁷ Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 253.

⁸ Zdaniem M. Mendyka, „za teologiczną uważa się każdą dyscyplinę naukową, która choćby jedną lub kilkoma przesłankami sięga do Objawienia. Poza tym ona (katechetyka) jest naukową, ponieważ jest naukową, to znaczy, że jest metodyczna, systematyczna, krytyczna i zmierzająca do precyzji refleksją nad Objawieniem” – por. tenże, *Katechetyka jako nauka*, w: R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kistorz, W. Spyra (red.), *Wokół katechezy posoborowej. Księga pamiątkowa dedykowana ks. biskupowi Gerardowi Kuszowi*, Opole 2004, s. 141.

W tym miejscu warto zwrócić jeszcze uwagę na kilka istotnych cech katechetyki: probabilizm, pluralizm, autonomia i interdyscyplinarność.

Podobnie jak w przypadku wielu nauk dotyczących człowieka także katechetyka charakteryzuje się pewnym stopniem probabilizmu, tzn. wypracowane koncepcje, postulowane modele czy konkretne metody nie mogą rościć sobie absolutnej pewności co do osiągnięcia zamierzonego efektu. Oddziaływanie wobec człowieka albo grupy (a takim jest także katecheza) zawiera w sobie tak wiele różnych uwarunkowań, że nie można ich wszystkich ogarnąć, przewidzieć, przez co – niezależnie od jakości naszych działań – może słabnąć ich skuteczność.

Księdzu Mieczysławowi Majewskiemu polska katechetyka zawdzięcza swoje pluralistyczne ujęcie. Preferowana przez niego katechetyka integralna miała być ukierunkowana pluralistycznie nie tylko w znaczeniu wielości i zróżnicowania stosowanych metod w katechezie, lecz przede wszystkim jako wielość i różnorodność koncepcji i ujęć⁹.

Co oznacza, że katechetyka jest „autonomiczna”? Wśród kryteriów autonomiczności katechetyki można wskazać na zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwsze wiążą się z odrębną, specyficzną nazwą, która jednoczy pewien typ badań naukowych, dalej – z historyczną ciągłością danego typu badań i problematyki badawczej, z grupą osób zajmujących się określoną dziedziną, wyodrębnionymi jednostkami badawczymi i dydaktycznymi oraz z autonomią instytucjonalną (kształcenie specjalistów w danej dziedzinie). Wśród kryteriów wewnętrznych wyróżniających katechetykę należy wskazać własny przedmiot badań, określoną strukturę wiedzy, własne cele, zadania i metody badawcze oraz nauki, z którymi ona współpracuje. Jak pisał S. Kamiński: „autonomia polega na przestrzeganiu właściwej samodzielności i niezależności uzasadniania od innych dziedzin poznania”¹⁰. Jednakże autonomia katechetyki (jak i innych nauk teologicznych) nie jest bezwzględna. W teologii dopuszcza się bowiem ingerencję Urzędu Nauczycielskiego Kościoła, który ocenia wyniki prac teologa, a niekiedy wpływa również na proces jego poszukiwań. Katechetyka (jak cała teologia) nie jest nauką „czystą” (nie zmierza do wiedzy dla niej samej), ale praktyczną, której celem jest poznanie dla podjęcia określonego działania – wychowania w wierze dokonującego się we wspólnocie Kościoła, który ma prawo oceniać te działania¹¹.

Z kolei, kiedy mówi się o interdyscyplinarności katechetyki, wówczas rozumie się, że może w wolny sposób korzystać zarówno z nauk teologicznych, jak

⁹ Por. M. Majewski, *Teologia katechezy*, Wrocław 1989, s. 108-109; tenże, *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków 1995, s. 17-20.

¹⁰ Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, s. 213.

¹¹ Por. S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 1991, s. 205.

i pozateologicznych¹², tak z efektów badań, jak i metod dla nich charakterystycznych. O konieczności badań interdyscyplinarnych w katechetyce decyduje złożoność i swoista interdyscyplinarność jej przedmiotu badań.

2. Przedmiot katechetyki

Każdą dyscyplinę naukową można scharakteryzować przez podanie przedmiotu materialnego (ogólnie wzięta dziedzina poznania¹³: czym zajmuje się dana dyscyplina?) oraz specyficznego, tzn. odróżniającego daną naukę od innych – przedmiotu formalnego (punkt widzenia rzeczywistości poznawanej¹⁴: pod jakim kątem zajmuje się przedmiotem materialnym?). Aby katechetyka spełniła warunki metodologiczne, konieczne jest określenie jej przedmiotu materialnego i formalnego.

Przedmiotem materialnym katechetyki jest katecheza – z ważnym dodatkiem: katecheza Kościoła, a więc dokonująca się w Kościele (nie w znaczeniu miejsca, lecz wspólnoty, w jedności z nią), dzięki Kościołowi (bo w nim Bóg jest obecny i przez niego objawia się współczesnemu światu), dla Kościoła (bo zmierza do umocnienia w wierze jego członków, do ich większego zaangażowania)¹⁵.

Jak przypomina ks. P. Tomasik, „rozumienie katechetyki zależy od tego, jak najogólniej pojmuje się katechezę. To ogólne pojęcie ma duże znaczenie dla praktyki katechetycznej, jednocześnie wyznacza ono granice terytorium, na którym może poruszać się katechetyk w swoich poszukiwaniach naukowych”¹⁶.

¹² Ciekawa byłaby próba uzasadnienia katechetyki jako tzw. dyscypliny granicznej, która likwiduje ostre granice i izolację oraz odnajduje wspólny, interdyscyplinarny język teologii z innymi dziedzinami zajmującymi się człowiekiem i jego rozwojem, także wychowaniem. Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, s. 281.

¹³ Tamże, s. 187.

¹⁴ Tamże, s. 187, 254-255.

¹⁵ Por. R. Czekalski (red.), *Katecheza w Kościele i dla Kościoła*, Płock 2006. E. Alberich pisze, że katecheza jest eklezjalną posługą słowa w służbie wychowania (por. tenże, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 14). M. Marczewski, przypomina, odnosząc się do myśli ks. F. Blachnickiego, że katecheza jest „aktem zbawczego pośrednictwa Kościoła”. Katechezę należy określić jako funkcję Kościoła, stanowiącą o istotnym przejawie jego życia, polegającą na macierzyńskiej trosce Kościoła o nowe pokolenia, aby „wbudować je w Kościół”. Kościół jest podmiotem katechezy (wszyscy wezwani są do świadectwa i przekazywania wiary) i jej przedmiotem. Katecheza prowadząca do wspólnoty stanowi szczególny odcinek urzeczywistniania się Kościoła (por. M. Marczewski, *Katechetyka integralną częścią teologii pastoralnej (refleksja nad koncepcją i teologią katechezy)*, s. 136-137).

¹⁶ Por. P. Tomasik, *Kluczowe pojęcia katechetyki fundamentalnej*, s. 30.

Ciągle nierozwiązanym problemem współczesnej katechetyki jest dość znaczne zróżnicowanie w rozumieniu tego, czym jest katecheza. Innymi słowy: brak jej precyzyjnej, jednoznacznej definicji. Najczęściej odwołujemy się do określenia Jana Pawła II, wskazując, że katecheza jest „wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych” (CTr 18). Jest to ujęcie poprawne, ale bardzo szerokie¹⁷. Tymczasem niedookreślenie pojęcia katecheza sprawia, że – choć intuicyjnie wiemy, co mamy na myśli – nie zawsze spotykamy się ze zrozumieniem ze strony innych. Nasza wiedza przestaje być intersubiektywna ze względu na nieściśłości terminologiczne.

Proponuje się następujące określenie: katecheza to proces celowy i systematyczny zmierzający do rozwoju wiary w Jezusa Chrystusa i w Jego Kościół oraz wspierający w podejmowaniu życia zgodnego z tą wiarą.

Oczywiście taka katecheza musi łączyć się z ewangelizacją (czy nową ewangelizacją), czyli działaniami inicjującymi wiarę. Dwumian „ewangelizacja-katecheza”¹⁸ powinien zakorzenić się nie tylko w działaniach katechetów, ale także w refleksji katechetyków. Jako katechetycy mamy prawo, by umieścić ewangelizację w centrum naszych zainteresowań i „adaptować” ją katechetycznie¹⁹. Nie ma bowiem refleksji nad wychowaniem w wierze, jeżeli nie poprzedziła jej myśl dotycząca powstawania wiary. Ten obszar razem z katechezą przynależy do katechetyki²⁰.

Wracając do przedmiotu materialnego katechetyki, należy stwierdzić, że jest nim (kolejny pomysł na jej definicję) ewangelizacja-katecheza rozumiana jako

¹⁷ Pierwszym przykładem, który przychodzi mi na myśl, jest pewien spór terminologiczny, który swego czasu wiodłem z ks. prof. P. Tomasikiem: Czy szkolne nauczanie religii można nazwać katechezą, czy też nie? Oddzielenie szkolnego nauczania religii od katechezy pociąga bowiem za sobą kolejne problemy i pytania: jeżeli nie jest to katecheza, to dlaczego szkolną lekcją religii zajmują się katechetycy? W sporze, który przypominałem, pojawiła się jeszcze inna kategoria – tzw. „pełna katecheza”, która podważała termin „katecheza szkolna”. Oczywiście, pozostała wątpliwość, gdzie jest realizowana pełna katecheza – zapewne nie w szkole, lecz czy na pewno w parafii, a może w rodzinie?

¹⁸ Por. A. Orczyk, *Katecheza Kościoła i jej źródła. Zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, s. 16.

¹⁹ Na temat wzajemnych relacji nowej ewangelizacji i katechezy – por. R. Chałupniak, *Katecheza w służbie przekazu i formacji wiary. Nowa ewangelizacja w (nowej) katechezie*, Kat 56 (2012) nr 7-8, s. 4-16.

²⁰ Należy przypomnieć, że niektóre używane terminy nie są synonimami katechezy, a ich zakres treściowy jest wieloznaczny. Chodzi m.in. o „wychowanie religijne”, „wychowanie chrześcijańskie” oraz „wychowanie katolickie”. Por. R. Chałupniak, „*Wychowanie religijne*” czy „*wychowanie chrześcijańskie*”? w: R. Chałupniak, J. Kistorz, *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Opole 2001, s. 227-240.

proces inicjowania i wychowania wiary dokonujący się poza liturgią obejmujący całe ludzkie życie.

Następne pytanie dotyczy tzw. przedmiotu formalnego katechetyki, czyli aspektu, pod kątem którego rozpatruje się rzeczy badane. Czym jest przedmiot formalny katechetyki? Moim zdaniem, przedmiot formalny katechetyki sprowadza się do istotnej kwestii: Na ile katecheza rozwija wiarę i prowadzi katechizowanych do zbawienia? Innymi słowy, przedmiotem formalnym katechetyki jest skuteczność katechezy.

Tutaj pojawia się znaczący problem rozumienia skuteczności katechezy. Według mnie, najbardziej właściwie należałoby odwołać się w tym miejscu do celów katechezy, ich bowiem realizowanie wyznacza skuteczność działań katechetycznych.

O celach katechezy napisano już wiele. Jestem przekonany, idąc za sugestiami znanych katechetyków, że powinny być one wyraźnie łączone z adresatami katechezy i obejmować ich określone postawy, umiejętności i wiadomości²¹.

Jeżeli katechetykę rozumiemy jako teologię praktyczną, to cel katechezy musi być przede wszystkim postrzegany w perspektywie teologicznej. Ostatecznym celem katechezy, jak i każdej innej działalności Kościoła, jest udział w zbawieniu, które przychodzi w Jezusie Chrystusie (por. 1 P 1,9). Katecheza nie może mieć innego celu (por. DWCH 1; KDK 24). Oczywiście, tak przedstawionego kresu katechetycznych oddziaływań żaden katecheta i katechetyk nie zweryfikuje, jednak warto mieć go na uwadze i jemu podporządkowywać proces uszczegóławiania celów²².

Bliższym celem współczesnej katechezy jest dojrzała wiara katechizowanych w jej aspekcie wolitywnym, uczuciowym, intelektualnym i działaniowym. Katecheza „zmierza do tego, by u ludzi wiara oświecona nauką stawała się żywą, wyraźną i czynną” (DCG 17, DB 14). W katechezie chodzi o „rozwińnięcie z pomocą Bożą wiary dotąd początkowej, doprowadzenie do pełni i codzienne zasilanie życia chrześcijańskiego wiernych każdego wieku” (CTr 20). Ważne jest „doprowadzenie do wiary dojrzałej, zarówno poszczególnych wiernych jak

²¹ Por. J. Charytański, *Cele katechezy*, w: R. Murawski, *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, Warszawa 1989, s. 152-173; J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 21-27.

²² Por. R. Chałupniak, J. Kostorz, *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, Opole 2002, s. 47. Jak podkreśla Z. Marek: „w katechezie Kościoła ważne jest nie tylko przekazywanie prawdy o tym, co Bóg przez Jezusa uczynił dla ludzi, ale także i to, że dzieło Jezusa – zbawienie – trwa; że człowiek aktualnie zbawienia doświadcza w życiu Kościoła i w jego sakramentach. Z tych też powodów głoszone za pośrednictwem katechezy Kościoła zbawienie ma zostać przez człowieka rozpoznane jako rzeczywistość, która go dotyka, jako rzeczywistość przez niego poszukiwana i upragniona, a nie jako wymyślona idea” (tenże, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, dz. cyt., s. 31).

i całe wspólnoty” (DCG 38). Owocem wysiłków katechetycznych jest osobiste, pozytywne odniesienie uczniów do Jezusa. Katecheza ma „doprowadzić nie tylko do spotkania z Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet do głębokiej z Nim zażyłości” (CTr 5). Podobnie *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (DOK 80-84) przyjmuje za cel katechezy komunie z Jezusem Chrystusem, upodobnienie się do Niego, dojrzałość wiary, wyrażoną w żywym, bezpośrednim i czynnym wyznaniu²³.

Idąc jeszcze dalej i odnosząc się do współcześnie opisywanych zadań katechezy, jej celami powinny być na płaszczyźnie poznawczej – znajomość treści wiary, liturgii, wartości i zasad życia w świetle wiary, modlitwy, Kościoła, misji, a na płaszczyźnie wolitywno-działaniowej – odpowiadające im postawy wyrażane w konkretnym zaangażowaniu (por. tabela poniżej).

Zadania katechezy (por. DOK 85-86; DKP 23-30)	Cele katechezy dotyczące katechizowanych	
	Cele dydaktyczne	Cele wychowawcze
1. Rozwijanie poznania wiary	– zna treści wiary	– wierzy (chce wierzyć, jest przekonany do wiary)
2. Wychowanie liturgiczne	– zna liturgię (sakramenty)	– angażuje się w liturgię, chce przyjmować sakramenty
3. Formacja moralna	– zna i rozumie przykazania	– pragnie żyć według przykazań, jest przekonany co do ich słuszności
4. Nauczanie modlitwy	– wie, czym jest modlitwa, potrafi się modlić	– modli się
5. Wychowanie do życia wspólnotowego	– wie, że wiara potrzebuje wspólnoty – Kościoła	– włącza się aktywnie w życie wspólnoty chrześcijańskiej
6. Wprowadzenie do misji (apostolstwa)	– potrafi mówić o wierze	– chce innym mówić o wierze, podejmuje działania apostołskie

Proces operacjonalizacji celów katechezy dotyczący konkretnych jednostek katechetycznych, powinien zmierzać w kierunku określenia celów szczegółowych, jasnych i sprawdzalnych, które – mając na uwadze konkretnych adresatów (zasada personalizmu i indywidualizacji) – dają podstawę do weryfikacji (ewaluacji, oceny) skuteczności oddziaływań katechetycznych.

Pamiętając o tym, że wiara jest zawsze Bożym darem, a jej dojrzewanie uzależnione jest od wielu czynników²⁴, katechetyka powinna koncentrować swe

²³ Por. R. Chałupniak, J. Kostorz, *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, dz. cyt., s. 47. To, co stanowi właściwy cel katechezy (zbawienie i wiara), jest poza zasięgiem jej możliwości. Ku temu jednak katecheza ma zmierzać. Jej zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków, które dałyby możliwość zaktualizowania spotkania człowieka z Bogiem (por. M. Marczewski, *Katechetyka integralną częścią teologii pastoralnej (refleksja nad koncepcją i teologią katechezy)*, s. 136).

²⁴ Por. E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, s. 128-156.

wysiłki na poszukiwaniu katechezy coraz bardziej skutecznej, wiernej Bogu i człowiekowi.

Jeżeli w ten sposób zostaje określony przedmiot materialny i formalny katechezy, kolejnym pytaniem jest: Jakie są wobec tego zadania katechetyki jako nauki?

3. Zadania i podział katechetyki

Wiedza katechetyczna opiera się na trzech „stylach” myślenia: poznawczym (odkrywanie, opisywanie i porządkowanie znaczenia określonych zjawisk katechetycznych), rozumiejącym (poszukiwanie zależności przyczynowo-skutkowych), praktycznym (pragmatycznym, które polega na rozwiązywaniu pojawiających się problemów katechetycznych).

Zadania katechetyki można ująć w następujący sposób:

- opisać i uporządkować wiedzę dotyczącą różnych zjawisk pojawiających się w katechezie;
- analizować, uogólniać i oceniać wynik obserwacji;
- wyjaśniać zjawiska katechetyczne, wykrywać zależności między nimi;
- przewidywać możliwości i trudności katechezy, a także działania profilaktyczne;
- korygować błędne przekonania dotyczące katechezy;
- określać zasady (normy), metody i środki oddziaływania, tworzyć nowe koncepcje katechezy, zmieniać praktykę katechetyczną.

Zadaniem katechetyki, jak podkreśla M. Mendyk, jest również kształcenie katechetów, w którym chodzi o formację teologiczno-pastoralnego i katechetycznego myślenia, o umiejętność oceniania i rozwiązywania konkretnych problemów i sytuacji duszpasterskich w świetle zasad teologicznych wynikających z istoty dzieła zbawczego i uobecnienia się w Kościele²⁵.

Oprócz wyliczonych zadań katechetyka jako nauka teologiczna przez swoje oddziaływanie ma wspierać katechizowanych w osiągnięciu zbawienia (uczestniczy w procesie pośrednictwa zbawczego – funkcja soteriologiczna). Tę funkcję realizuje nie tylko przez analizę i ocenę aktualnych uwarunkowań i promowanie określonego modelu katechezy, ale także przez wypracowanie programów i podreczników, generalnie – przez całe dzieło ulepszania katechezy.

²⁵ M. Mendyk, *Katechetyka jako nauka*, w: R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra (red.), *Wokół katechezy posoborowej. Księga pamiątkowa dedykowana ks. biskupowi Gerardowi Kuszowi*, s. 142.

Aby szczegółowo ująć zadania stojące przed katechetyką, należy przypomnieć jej najczęściej używany podział²⁶. Wśród zasadniczych części katechetyki wymienia się:

- katechetykę fundamentalną, która zajmuje się zagadnieniami metodologicznymi. Jej podstawowym zadaniem jest określenie istoty katechezy, poszukiwanie jej uzasadnień oraz podstaw teologicznych, filozoficznych i antropologicznych, dalej – wyznaczenie celów i zasad katechezy, badanie środowisk, w jakich się ona dokonuje, analizowanie dokumentów katechetycznych i tworzenie rozwiązań koncepcyjnych;
- historię katechezy, która zajmuje się zasadniczo opisem i oceną konkretnych koncepcji katechezy w określonym kontekście historycznym;
- katechetykę materialną, której zadaniem jest dobór i porządkowanie treści katechezy;
- katechetykę formalną (metodykę), która zajmuje się metodami i środkami;
- katechetykę szczegółową, która bada adresatów katechezy, odwołując się do najnowszych osiągnięć dyscyplin pomocniczych.

4. Źródła katechetyki oraz współpraca z pokrewnymi dyscyplinami

Na czym w swych twierdzeniach opierają się badający katechezę, z czego czerpią idee, gdzie poszukują uzasadnienia swych tez? I tutaj ujawnia się po raz kolejny specyfika katechetyki jako specjalności teologii praktycznej – z jednej strony chcemy wyraźnie oprzeć się na faktach – na konkretnych doświadczeniach (jaka naprawdę jest dzisiejsza katecheza i jakie są jej współczesne uwarunkowania), z drugiej – patrząc przyszłościowo, ulepszając to, co jest, tworząc teorię, postulując zasady i metody – musimy sięgnąć do teologii, która w sposób charakterystyczny dla siebie odkrywa Objawienie i na jego podstawie mówi, po co i jak żyć, by osiągnąć zbawienie.

Jak zauważył ks. M. Majewski, pierwotnie u podstaw katechezy leżała nie teologia, lecz życie chrześcijańskie. Teologia powstała w następstwie jako utrwalona katecheza. Z czasem pojawiła się jednak konieczność otwarcia katechezy na teologię. Każdy teolog jest w jakiejś mierze katechetą, który jako człowiek wierzący podchodzi solidnie do swoich badań i ma nadzieję, że wyniki jego pracy pomogą innym rozwijać i uzasadnić wiarę. Teologia jako

²⁶ Por. P. Tomasik, *Kluczowe pojęcia katechetyki fundamentalnej*, s. 31.

refleksja i interpretacja wiary powinna służyć katechezie w pogłębionym ujmowaniu wiary²⁷.

Katecheza, którą zajmuje się katechetyka, „jest ze swej istoty aktem eklezjalnym. Prawdziwym podmiotem katechezy jest Kościół, który, kontynuując posłanie Jezusa Nauczyciela i ożywiany przez Ducha Świętego, został posłany, by być nauczycielem wiary (...) To przekazywanie Ewangelii jest żywym aktem tradycji kościelnej (DCG 13): Kościół przekazuje wiarę, którą sam żyje, przekazuje swoje zrozumienie misterium Boga i Jego zamysłu zbawczego; swoją wizję najwyższego powołania człowieka; styl życia ewangelicznego, które udziale radości Królestwa; nadzieję, jaką go ożywia; miłość, jaką czuje do ludzkości i wszystkich stworzeń Bożych” (DOK 78). Nie ma więc katechezy bez Kościoła, ale też i odwrotnie – nie ma Kościoła bez katechezy, podobnie nie można uprawiać katechetyki poza Kościołem.

Katecheza nie jest sprawą „prywatną”: Kościół jako wspólnota uczniów Jezusa i „nauczyciel naszej wiary” (DOK 79) jest podmiotem i miejscem katechezy, więcej – warunkiem realizacji katechezy autentycznej²⁸. Katecheza potrzebuje teologii, dzięki której katechetycy mogą głębiej odkrywać zamysł Boży wyrażony w objawieniu i właściwie interpretowany przez Magisterium Kościoła; dalej – wyprowadzić kryteria oceny oddziaływań katechetycznych, odkrywać ich nową motywację, tworzyć i uaktualniać zasady katechetyczne²⁹.

Teologia tworzy fundamenty katechezy, przypomina, by zawsze pozostała wierną słowu Bożemu oraz określa integralną treść katechezy (por. CTr 30). Katechetyka w swych badaniach odwołuje się do osiągnięć poszczególnych dyscyplin teologicznych, takich jak: teologia biblijna, teologia dogmatyczna i fundamentalna, teologia moralna i duchowości oraz szeroko ujmowana teologia praktyczna. Katechetycy muszą, weryfikując katechezę, pytać, jak dalece jest ona inspirowana objawieniem, jakie są jej rzeczywiste związki z Kościołem oraz czy zawiera treść teologiczną. Jak pisał M. Majewski, „wtedy bowiem, gdy katecheza wciąż wychodzi z Pisma św., aktywnie uczestniczy w życiu Kościoła i przekazuje treści wypracowane przez teologię, utrzymuje, pogłębia i wzbogaca swą tożsamość”³⁰.

Podobnie jak cała teologia pastoralna, także katechetyka jako jej integralna część, swe zasady i wnioski czerpie z dwóch źródeł: z nauczania doktrynalnego Kościoła i doświadczenia wiernych. W takim m.in. ustawieniu źródeł wyraża się

²⁷ Por. M. Majewski, *Teologia katechezy*, Wrocław 1989, s. 88-102.

²⁸ A. Orczyk, *Katecheza Kościoła i jej źródła. Zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, s. 18.

²⁹ M. Majewski, *Teologia katechezy*, s. 31.

³⁰ Por. tamże, s. 121-132 (cytat – s. 132).

podstawowa zasada katechety integralnej: wierność Bogu i człowiekowi³¹. Teologia jest obecna w katechetyce, by uczyć wierności Bogu i strzec integralności przekazywanej treści³².

Omawiając relację katechetyki do teologii, warto także zapytać: czy katechetyka może „dyskutować” z nauczaniem kościelnym? Można przypomnieć w tym miejscu, że np. w Niemczech był to jeden z powodów zarzucenia badań katechetycznych oraz dość wyraźnego oddzielenia pedagogiki religijnej od katechetyki. Pedagogika religijna jako dyscyplina autonomiczna, niezależna także od wpływów Kościoła, miałaby badać kwestie związane z wychowaniem religijnym w sposób nieskrępowany, wolny od aksjomatów teologii. Tymczasem katechetyka, broniąc swej teologicznej tożsamości, wyraźnie sięga do teologii i w niej odnajduje swe źródła.

Akcentując mocno, że zasadniczym źródłem dla katechetyki jest teologia, należy także przypomnieć, iż w katechezie nie głosi się niepewnych poglądów teologicznych, które „mącą umysły”. W tym sensie katechetyka weryfikuje pewne poglądy teologiczne i wprowadza w treść katechetyki tylko to, co jest faktycznym nauczaniem Kościoła w zakresie prawd wiary i moralności (por. CTr 60-61).

Idąc za myślą o S. C. Napiórkowskiego, warto przypomnieć, że katechetyk jako teolog sięga do różnych źródeł teologicznych. Pierwszym, natchnionym, jest słowo Boże. Kolejne źródła teologiczne, nienatchnione, obejmują źródła zobiektywizowane – podstawowe (symbole wiary, liturgie, wiarę ludu Bożego, nauczanie soborów, nauczanie papieskie *ex cathedra*, biskupów i synodów, nauczanie Ojców i pisarzy Kościoła, zwyczajne nauczanie papieży, historię i prawo Kościoła oraz sztukę sakralną jako pomnik Tradycji) oraz pomocnicze (nauczanie teologów, filozofię, sztukę sakralną jako źródło inspiracji i literaturę piękną), a także źródła niezobiektywizowane (znaki czasu, człowiek, wiara oraz doświadczenia osób i wspólnot chrześcijańskich)³³.

Zdaniem M. Majewskiego, koncepcja katechetyki integralnej powinna wyłonić się z doświadczenia religijnego wierzących i z Magisterium Kościoła,

³¹ Mówiąc o „teologii pastoralnej” kładzie się raczej nacisk na „pasterzującą hierarchię”, tymczasem nazwa „teologia praktyczna” wskazuje na dzieło całego ludu Bożego. Por. A. Potocki, *Katechetyka w poszukiwaniu doświadczenia społecznego, czyli o związkach katechetyki i socjologii*, w: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 123, a także: B. Mierzwiński, *Teologia pastoralna czy praktyczna – spór o nazwę czy o koncepcję*, w: J. Mikołajec (red.), *Status naukowy teologii pastoralnej. Materiały z sympozjum polskich pastoralistów. Nysa 8-9 października 2001 r.*, Opole 2003, s. 19-24.

³² Por. M. Majewski, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, s. 54.

³³ Por. S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, s. 37-49.

z nauczania eklezjalnego i badań naukowych³⁴. Korzystanie w katechetyce z badań antropologicznych jest wyrazem wierności człowiekowi i traktowania na serio wyłaniających się problemów egzystencjalnych³⁵. Katechetyka, pozostając przede wszystkim dyscypliną teologiczną, stała się także – według K. Misiaszka – w swoim charakterze interdyscyplinarna, otwarta w sposób ewidentny na dorobek nauk o charakterze antropologicznym, a bardziej na dorobek pedagogiki i psychologii³⁶. Wymiar praktyczny katechetyki ujawnia się, jak pisze o tym A. Potocki, dzięki kontaktowi z socjologią. Katechetyka sięga do badań socjologicznych, aby, z jednej strony, wzbogacić formację katechetów o elementy formacji społecznej, a z drugiej – wykorzystać wyniki badań socjologicznych do lepszego zrozumienia adresatów katechezy i do większej efektywności swych oddziaływań³⁷. Bazując na badaniach religijności, katechetycy i katecheci mogą bardziej realistycznie dostosować swe oddziaływanie do określonych odbiorców. Dzięki współpracy katechetyki z różnymi naukami traktującymi o człowieku możliwe jest zebranie szeregu ważnych oczekiwań wobec współczesnej katechezy, przez co jej oddziaływanie będzie bardziej skuteczne³⁸.

Chcąc realizować swe zadania, katechetycy sięgają po rezultaty badań naukowych, by z nich dowiedzieć się o współczesnym świecie, o odbiorcach katechezy, uwarunkowaniach, w jakich żyją, radościach i problemach, których doświadczają. Katechetyka zwraca się ku różnym dyscyplinom naukowym, które mogą pomóc w poznaniu świata, do którego Chrystus posyła swych uczniów.

Podsumowując, pedagogika, psychologia, socjologia i inne dyscypliny zajmujące się człowiekiem podejmują problem uwarunkowań osobowych i społecznych, od których w dużej mierze zależy skuteczność katechezy. Rezultaty badań naukowych mogą być dobrze wykorzystane w katechetyce, do rozumienia możliwości i ograniczeń współczesnej katechezy, dalej – do zrozumienia adresatów katechezy i środowisk, w których żyją, do zauważenia i interpretacji pewnych zjawisk, procesów i mechanizmów związanych z szeroko rozumianym wychowaniem.

³⁴ Por. M. Majewski, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, s. 23.

³⁵ Por. tamże, s. 54.

³⁶ K. Misiaszek, *Katechetyka – katecheza – pedagogika religii. Refleksje na kanwie dialogu między katechetyką a pedagogiką religii*, w: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 179.

³⁷ Por. A. Potocki, *Katechetyka w poszukiwaniu doświadczenia społecznego, czyli o związkach katechetyki i socjologii*, s. 122.

³⁸ Tamże, s. 137-146.

5. Metody katechetyki (nie metody katechezy!)

We wprowadzeniu do tego punktu trzeba uświadomić sobie znaczenie pytań: Jakimi metodami badawczymi posługuje się katechetyka? Czy są to metody naukowe? Należy pamiętać, że konkretne metody badawcze umożliwiają właściwe funkcjonowanie nauki i to nie tylko na zasadzie gromadzenia ciekawych informacji, ale przede wszystkim jako rozwiązywanie pojawiających się problemów.

Jak podkreślał S. Kamiński, „najbardziej znaną cechą naukowego poznania jest jego metodyczność. Tylko wtedy zabiegi traktuje się jako naukowe, gdy odbywają się wedle metody wyraźnie podanej oraz epistemologicznie uprawomocnionej i właściwie dobranej”³⁹. Metodą naukową jest „swoisty i wzorcowy zespół reguł dotyczących poznania naukowego, a zwiększający jego celowość i sprawność. W szczególności chodzi o systematycznie stosowany sposób badawczego docierania do prawd naukowych oraz ich pojęciowego przedstawiania i porządkowania”⁴⁰.

Współcześnie nie istnieje jedna uniwersalna metoda, która umożliwiałaby badanie pewnej rzeczywistości w sposób całościowy i wyczerpujący. Większość nauk korzysta w swych specjalistycznych badaniach z różnych metod⁴¹. Rozmaitość metod zależy od tego, jakiego rodzaju operacji one dotyczą. Są (1) metody badania naukowego, które mają charakter odkrywczy; (2) istnieją także sposoby dowodzenia i systematyzowania zdobytych tez naukowych oraz (3) sposoby przekazywania nauki (dydaktyczne)⁴². Wszystkie te rodzaje metod (badania, systematyzowania i prezentacji) przydatne są również w katechetyce.

Najbardziej ogólny podział metod stosowanych w teologii, a więc także i w katechetyce, wymienia dwie podstawowe: metodę dedukcyjną, która każe katechetykom wychodzić w swych badaniach od źródeł teologicznych („humanizacja Objawienia”), oraz metodę indukcyjną, która polega na odkrywaniu i refleksji nad szeroko rozumianym doświadczeniem ludzkim („rewelacionizacja wiedzy przyrodzonej”)⁴³.

M. Majewski proponował następujący podział: 1. Metody badań teoretycznych: metoda genetyczna (zaczepiona z nauk historycznych, bada powstanie i rozwój pewnego zjawiska), metoda analizy (krytyczne „uszczerbowienie”, „rozłożenie całości na części”, „ich wyodrębnienie” w celu lepszego zrozumienia danego zjawiska), metoda syntezy („wiązanie wielu elementów w całość”),

³⁹ S. Kamiński, *Metoda i język*, Lublin 1994, s. 465.

⁴⁰ Tamże, s. 466.

⁴¹ M. Majewski, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, s. 127.

⁴² S. Kamiński, *Metoda i język*, s. 467.

⁴³ Por. S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, s. 206; S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, s. 63.

metoda porównawcza (zestawienie ze sobą faktów, zjawisk lub procesów, by wydobyć z nich wspólne treści lub wskazać różnice). 2. Metody badań empirycznych, np. obserwacja, wywiad i ankieta. 3. Metoda pastoralna, przebiegająca w trzech etapach: teologiczna analiza sytuacji duszpasterskiej, analiza teologiczno-historyczna i teologiczno-socjologiczna terażniejszej sytuacji Kościoła oraz wyciągnięcie wniosków, ustalenie konkretnych zasad i dyrektyw działalności Kościoła w terażniejszości i na przyszłość⁴⁴.

Jak podkreśla Z. Marek, w badaniach prowadzonych przez katechetykę niezbędne jest zarówno respektowanie rzeczywistości płynącej z poznania wiary, czerpanego z refleksji teologicznej nad objawieniem Bożym, jak i dostępnej w inny sposób rzeczywistości empirycznej. Fakt ten, z jednej strony, czyni katechetykę dyscypliną teologiczną, a z drugiej, pokazuje niewystarczalność, dla pełnego zakresu prowadzonych przez nią badań, stosowania wyłącznie metod teologicznych. Katechetyka, będąc także dyscypliną humanistyczną, w swych badaniach powinna korzystać z metod stosowanych w naukach humanistycznych⁴⁵.

Podsumowując, należy raz jeszcze podkreślić, że współczesna katechetyka postrzega samą siebie jako subdyscyplinę teologii praktycznej, która koncentrując swe badania na katechezie Kościoła i zmierza do zwiększenia skuteczności swych oddziaływań. Do jej podstawowych zadań należy analiza procesów katechetycznych, ich ocena i ulepszanie. Jako dyscyplina teologiczna bazuje w pierwszym rzędzie na źródłach i metodach teologii, jednak mając świadomość wielowymiarowości katechezy i jej licznych uwarunkowań, jakie wpływają na jej skuteczność, w swoich badaniach odwołuje się do nauk humanistycznych, korzystając z ich wyników oraz metod naukowych.

Tożsamość eklezjalna katechetyki wyraża się przede wszystkim w jej przedmiocie materialnym, jakim się zajmuje, czyli katechezie Kościoła. Przedmiot formalny (skuteczność tej katechezy) badany jest zarówno w odniesieniu do źródeł teologicznych (jaka powinna być?), jak i danych, które, ogólnie mówiąc, pochodzą z innych nauk (jaka katecheza jest?).

Streszczenie

Autor definiuje katechetykę jako subdyscyplinę teologii pastoralnej, autonomiczną i interdyscyplinarną. Definicja katechetyki zależna jest od tego, co rozumie się przez katechezę. Katecheza rozumiana jest tutaj ewangelicznie jako pomoc ludziom, aby wierzyli,

⁴⁴ Por. M. Majewski, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, s. 125-141; P. Mąkosa, *Wkład księdza profesora Mieczysława Majewskiego w rozwój katechetyki polskiej*, Lublin 2004, s. 102-105.

⁴⁵ Por. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, s. 32.

że Jezus jest Synem Bożym, i jako wychowanie i nauczanie życia chrześcijańskiego oraz budowanie Kościoła – Ciała Chrystusa. Katechetyka zajmuje się ewangelizacją i katechezą w Kościele. W obecnym artykule autor wskazuje podmiot, podział, zadania, źródła oraz metody katechetyki.

Słowa kluczowe: katechetyka, ewangelizacja i katecheza, metodologia katechetyki.

CATECHETICS AS THE PASTORAL THEOLOGY – THE DEFINITION OF ECCLESIOLOGICAL IDENTITY

Summary

Author defines catechetics as a subdiscipline of the pastoral theology, autonomous and interdisciplinary theological science. The definition of catechetics is conditional upon the comprehension of catechesis. The name of catechesis was given to the whole of the efforts within the Church to make disciples, to help people to believe that Jesus is the Son of God, and to educate and instruct them in this life and thus build up the Church – the Body of Christ. Catechetics is a research on evangelization and catechesis in the Church. In this article author writes about subject, division, tasks, sources and methods of catechetics.

Keywords: catechetics, evangelization and catechesis, methodology of catechetics.

KS. PIOTR TOMASIK
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
UNIwersYTETU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
WARSZAWA

KWESTIE FUNDAMENTALNE METODOLOGII KATECHETYKI¹

Określenie kwestii fundamentalnych metodologii danej dyscypliny naukowej zwykle się rozpoczyna od uświadomienia jej przedmiotu. Katechetyka jest refleksją naukową na temat katechezy. To stwierdzenie pociąga za sobą stosowność przyjęcia pewnego porządku prezentowania materiału. Przedstawię najpierw problem niejednoznaczności terminu katecheza, następnie ukazę próby określenia statusu katechetyki jako nauki, aby dojść do określenia specyfiki wnioskowania na terenie katechetyki i wyodrębnienia modeli badań stosowanych w tej dyscyplinie naukowej.

1. Problem definicji katechezy

Znalezienie w dokumentach Magisterium bądź w podręcznikach katechetycznych ścisłej definicji katechezy nastrecza pewne trudności. Wiele publikacji z zakresu katechetyki uchyla się wręcz od definiowania katechezy. Stanowi to niemały kłopot dla prowadzenia badań z zakresu katechetyki. Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Jak zauważa Roman Murawski, pojęcie katechezy jest bardzo bogate i dlatego „niezwykle trudno jest wyrazić za pomocą jasnej definicji całe bogactwo treści, które to pojęcie w sobie zawiera”². Uwaga ta w jakiś sposób usprawiedliwia brak ścisłej definicji katechezy, ma duże znaczenie dla praktyki katechetycznej, niemniej jednak w dalszym ciągu pozostawia nierozstrzygnięte pytanie o granice terytorium, na którym może poruszać się katechetyk w swoich poszukiwaniach naukowych.

¹ Artykuł stanowi rozszerzoną i uaktualnioną wersję opracowania pt. *Metodologia katechetyki. Podstawowe zagadnienia* zamieszczonego w „Studiach Nauk Teologicznych PAN” 2007, s. 271-287.

² R. Murawski, *Co to jest katecheza?*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 1995, t. 6, s. 27.

Istnieje wiele, może właśnie zbyt wiele, określeń katechezy. Na użytek niniejszego opracowania chciałbym, przytoczyć trzy określenia³.

Pierwsze określenie wynika z analizy *Ogólnej instrukcji katechetycznej* z 1971 roku, dokonanej przez Romana Murawskiego. Brzmi ono następująco: „Katecheza to pogłębiony przekaz orędzia zbawienia. Przekaz ten zawiera trzy elementy harmonijnie powiązane z sobą: biblijny (katecheza jest przekazem orędzia zbawienia), teologiczno-doktrynalny (katecheza jest pogłębionym przekazem) i egzystencjalny (przekaz ten jest skierowany do człowieka). Podstawowy w katechezie jest element biblijny⁴. W tym określeniu problem może stwarzać termin element. Owe elementy nie mogą być rozumiane w sposób statyczny, jako konkretne części katechezy, które trzeba zrealizować, a po ich realizacji przejść do innych. Gdyby tak było, prowadziłyby to zapewne do przyjmowania w przekazie katechetycznym programów nastawionych jedynie na kopiowanie treści teologicznych w całości i według kryterium poszczególnych traktatów. Rodziłoby to nieuzasadniony intelektualizm, uwypuklający jedynie funkcję nauczania, kosztem funkcji wychowania i wtajemniczenia. Aby katecheza budziła pewność wiary, musi być przeniknięta przez owe elementy. Być może bardziej adekwatne byłoby mówienie o wymiarach i taki zresztą był pierwotny pomysł redaktorów *Dyrektorium krajowego*. Jednakże w polskiej literaturze katechetycznej określenie wymiar zostało zastrzeżone zarówno dla zagadnień omawianych w ramach katechezy, jak i realizacji niektórych jej zadań⁵. Dlatego, żeby nie wprowadzać dodatkowego zamieszania terminologicznego, polskie *Dyrektorium katechetyczne* potwierdza definicję sformułowaną przez R. Murawskiego, z treści zaś samego dokumentu wynika, że owe elementy nie mogą być ujmowane w sposób statyczny⁶.

Drugie określenie stanowi streszczenie koncepcji katechezy, jaka wyłoniła się w wyniku obrad zwyczajnego zgromadzenia synodu biskupów w 1977 roku, a zostało przedstawione Kościołowi przez Jana Pawła II w adhortacji *Catechesi*

³ Szerzej na ten temat zob. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 70n; P. Tomasiak, *Ewangelizacja – katecheza – nauczanie religii w szkole. Wyjaśnienie podstawowych terminów*, w: *Ewangelizować czy katechizować?*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 36n.

⁴ R. Murawski, *Istotne funkcje katechezy*, „Horyzonty Wiary” 1996, nr 3, s. 6.

⁵ Tak to zostało ujęte w pracy zbiorowej pt. *Podstawowe wymiary katechezy*, red. M. Majewski, Kraków 1991. Poszczególni autorzy analizowali następujące wymiary katechezy: biblijny, eklezjologiczny, liturgiczny, moralny, eschatologiczny, historyczny, ekumeniczny, religiologiczny, kulturowy i egzystencjalny.

⁶ DKP 18. Szerzej na temat wymienionych elementów zob. P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998, s. 110nn. Element biblijny, teologiczny i egzystencjalny omówiony jest w PDK 58-68. Do dokumentu dodano jeszcze inne podstawowe elementy: inkulturację, chrysto-, teo- i eklezjocentryzm, oraz otwarcie na dialog ekumeniczny i międzyreligijny (PDK 69-81).

tradendae: „Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego”⁷. Co prawda określenie to nie jest ściśle, jednakże wskazuje na cel, adresatów, funkcje i zasadnicze środowisko katechezy. Celem jest wprowadzenie w pełnię życia chrześcijańskiego, co w innych miejscach jest określane jako spotkanie z Chrystusem, zjednoczenie, a nawet głęboka z Nim zażyłość⁸. Cel katechezy jest definiowany również jako doprowadzenie do dojrzałości nawrócenie początkowe, a także żywe, bezpośrednie i czynne wyznawanie wiary⁹. Adresatami katechezy są ludzie wierzący, dorośli, ale też młodzież oraz dzieci. Funkcje, jakie powinna spełniać katecheza, to wychowanie, nauczanie oraz wtajemniczenie (inicjacja). O katechezie można mówić tylko wtedy, gdy wszystkie te funkcje są wypełnione. Współcześnie wskazuje się także na związek między katechezą a ewangelizacją, zwłaszcza nową ewangelizacją. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* ewangelizację uznaje za konieczną funkcję katechezy¹⁰. Skoro cel katechezy wiąże się z wiarą żywą, to zasadniczym środowiskiem katechezy staje się wspólnota kościelna. Ten punkt widzenia potwierdza *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, gdy stwierdza, że „wspólnota kościelna jest początkiem, miejscem i celem katechezy”¹¹.

Natomiast trzecie określenie jest próbą systematyzacji właściwego dla polskiej praktyki i teorii katechetycznej pojęcia katechezy dzieci i młodzieży w odniesieniu do pojęć ewangelizacji i nauczania religii w szkole. Brzmi ono następująco: „Katecheza jest pogłębioną formą przepowiadania Słowa Bożego dokonywaną we wspólnocie kościelnej, mającą na celu doprowadzenie do żywej wiary (przyłgnięcia do Chrystusa) i realizowaną jednocześnie przez trzy funkcje: wtajemniczenia, wychowania i nauczania”¹². Określenie to ogranicza się przede wszystkim do adresatów lekcji szkolnej, czyli dzieci i młodzieży. Wymienia funkcje katechezy i jej cel i wskazuje na nieodzowność wspólnoty kościelnej do zaistnienia pełnej katechezy.

Katecheza związana jest także z różnymi miejscami czy środowiskami. Miejscem katechezy jest zatem – zgodnie z tym, co zostało powiedziane – wspólnota kościelna, szczególnie parafia, o której Jana Paweł II w adhortacji *Catechesi*

⁷ CTr 18. Cytowane także w: KKK 5; DKP 18.

⁸ CTr 5. To ujęcie jest powtarzane w KKK 426; DOK 80; DKP 21.

⁹ DOK 66; 82.

¹⁰ Por. DKP 20.

¹¹ DOK 254.

¹² P. Tomasiak, *Ewangelizacja – katecheza – nauczanie religii w szkole*, s. 42.

tradendae pisał, że „powinna [ona] pozostać krzewicielką i inspiratorką katechezy”¹³. Jednakże miejscem katechezy jest również rodzina¹⁴, szkoła zaś – jak zauważyła się w tym samym dokumencie – „stwarza katechezie możliwości nie do pogardzenia”¹⁵. Adhortacja – a za nią inne dokumenty – wskazuje na stowarzyszenia i ruchy jako na miejsca katechezy¹⁶. Z kolei dokumenty katechetyczne dość jasno rysują różnicę między nauczaniem religii w szkole i katechezą właściwą¹⁷, różnica ta zaś rzutuje – choć nie ona jedyna – na odrębność koncepcji katechezy w różnych krajach¹⁸. Sytuacja ta oddziałuje na problem, którego rozwiązaniu ma służyć niniejsze opracowanie. Otóż katechetyka jako nauka musi, z jednej strony, uwzględniać specyfikę poszczególnych miejsc katechezy, z drugiej zaś, powinna ujmować katechezę integralnie, traktując ją jako różnorodne i wielopłaszczyznowe działanie Kościoła. Każda z tych perspektyw domaga się nieco innych narzędzi metodologicznych.

2. Katechetyka jako nauka pedagogiczna

Rozważania na temat definicji katechezy wskazują – na razie w sposób dość ogólny – że koncepcja katechezy, obowiązująca w danym czasie i miejscu, rzutowała na sposób rozumienia katechetyki. W okresie, kiedy zasadniczą, a niekiedy jedyną, formą katechezy była lekcja religii w szkole, katechetyka przybierała postać nauki pedagogicznej.

Nie jest tematem niniejszego opracowania zaprezentowanie historii katechetyki¹⁹. W tym miejscu warto jedynie wymienić pewne fazy tworzenia koncepcji katechetyki jako nauki pedagogicznej, z bardzo istotnym zastrzeżeniem, że chociaż współcześnie istnieje dość jasno zarysowany inny paradygmat katechetyki, to jednak pojawiają się próby – zarówno wśród katechetyków-praktyków, jak

¹³ CTr 67.

¹⁴ Zob. tamże, nr 68.

¹⁵ Tamże, nr 69.

¹⁶ Zob. tamże, nr 70. W tym wypadku należy jednakże zdać sobie sprawę, że katecheza prowadzona w ruchach i stowarzyszeniach raczej nie ma charakteru podstawowego, lecz jest mocno naznaczona charyzmatem danej wspólnoty. Por. DOK 262.

¹⁷ Por. DOK 73nn. Zob. także DKP 82nn.

¹⁸ Zob. zwłaszcza DOK 74; 269

¹⁹ Zob. syntetyczne ujęcia tematu: J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Warszawa 2005, s. 42n; R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006, s. 28n.

i przedstawiciele dyscyplin teologicznych oraz pedagogicznych – by według owych historycznych modeli uprawiać katechetykę również dziś. W katechetyce 2. połowy XIX wieku kładziono nacisk na ujęcie metodyczne nauczania religii w szkole. Wiązało się to z dominującym w ówczesnej dydaktyce świeckiej herbartyzmem. Można powiedzieć, że wysiłek katechetyków nakierowany był na dostosowanie lekcji religii do nowej metody, obiecującej, bo pozwalającej zarówno zintegrować nauczanie religii z resztą nauczania szkolnego, jak i samej lekcji religii wyrwać się ze schematyzmu modelu neoscholastycznego²⁰. Katechetyka na tym etapie nie była jeszcze samodzielna nauką, jednakże zyskiwała pewną autonomię przez zadzierzgnięcie więzów z dydaktyką i uwolnienie się spod wpływów teologii systematycznej. Cena zapłacona za tę wolność była wysoka. Jest to ważny moment, do którego trzeba będzie jeszcze powrócić. Dalszy rozwój katechetyki jest związany z rozszerzaniem pola zainteresowań dydaktyki, na gruncie której pojawia się nurt pedagogiki przeżyciowej i pedagogiki szkoły pracy²¹. Dostrzec tu można zatem ciągle i przemożny wpływ dydaktyki świeckiej, za pośrednictwem której do katechetyki docierają osiągnięcia rozwijającej się pedagogiki i psychologii. Tak rozumiana katechetyka zajmowała się „procesem, uwarunkowaniami, sposobami i skutecznością przekazu treści wiary”²².

W ten sposób katechetyka włącza się w szerszy nurt naukowej pedagogiki. Ważne jest, by pamiętać, że chodzi tu o pedagogikę jako naukę, od samego początku refleksja katechetyczna, choć nie w pełni uporządkowana, nie zamknięta ściśle w ramy systemu naukowego, miała ścisły związek z refleksją na temat wychowania czy nauczania. Katechetyka rozumiana jako pedagogika religijno-moralna wiązała się z odnowioną koncepcją katechezy, nie zawężoną do samego nauczania, ale otwartą na wychowanie zarówno w zakresie religijnym, jak i moralnym²³. Interesowała się podmiotem katechezy, ze szczególnym uwzględnieniem relacji międzyosobowych oraz ich znaczenia ogólnoludzkiego i eklezjalnego²⁴.

Mimo że rozumienie katechetyki ewoluowało w dalszym ciągu, to czas, kiedy katechetyka była rozumiana jako pedagogika moralno-religijna, zaowocował

²⁰ Zob. szerzej T. Panuś, *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 117n.

²¹ Szerzej na ten temat zob. R. Czekalski, *Metody nauczania katechetycznego w I połowie XX wieku*, w: *Dydaktyka w służbie katechezy*, red. S. Dziekoński, Kraków 2002, s. 95n; W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 44n.

²² M. Majewski, *Katechetyka – kierunki, teorie*, EK, t. 8, kol. 1023.

²³ J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, s. 44n; M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, Kraków 1998, s. 36n.

²⁴ M. Majewski, *Katechetyka – kierunki, teorie*, kol. 1023.

na trwałe pojawieniem się pedagogiki religii (religijnej). Istnieje ona jako odrębna dyscyplina naukowa bądź jako kierunek w myśli pedagogicznej. Jako dyscyplina naukowa pedagogika religijna bada „całość procesów religijnego nauczania i wychowania, formacji religijnej pojętej całościowo, ukierunkowanej na życie według zasad religii chrześcijańskiej. W ten sposób pedagogika religijna jest teorią procesu nauczania i wychowania religijnego, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego²⁵; staje się ona nauką o nauczaniu religii w szkole, uprawianą z większym lub mniejszym uwzględnieniem źródeł teologicznych”²⁶.

Pedagogika religii bywa też rozumiana jako kierunek w myśli pedagogicznej. Wówczas podkreśla ona znaczenie religii dla całościowego wychowania człowieka oraz podejmuje refleksję nad potencjałem edukacyjnym poszczególnych religii i wyznań religijnych, również nowych ruchów religijnych (zwanych potocznie sektami). Potencjał ten odnosi się do rozwoju i wychowania poszczególnych osób, do wychowania rodzinnego, nauczania religii w szkole, ma istotne znaczenie dla społeczeństwa pluralistycznego²⁷.

3. Katechetyka jako nauka teologiczna

Zaprezentowane ujęcia katechetyki jako nauki pedagogicznej okazały się niewystarczające. Konstatacja ta związana jest z rozwijającym się po I wojnie światowej w katechetyce i teologii przepowiadania ruchem kerygmatycznym. Dotychczasowe próby odnawiania katechezy skupiały się na jej funkcji nauczania i wychowania, czyli na aspekcie dydaktycznym i pedagogicznym, co – jak się okazało – było niewystarczające. Katecheza odnawiana na tej drodze wciąż nie budziła motywacji wiary. Konieczne było zwrócenie uwagi nie na metodę, ale na samą treść. Odnowa kerygmatyczna dokonuje w tej mierze rewolucyjnej zmiany: treścią katechezy staje się orędzie o zbawieniu, a nie sama tylko wiedza²⁸. Kierunek kerygmatyczny w katechezie zmienił w ten sposób oblicze katechetyki.

²⁵ J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, s. 36n.

²⁶ R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Opole 2005 („Opolska Biblioteka Teologiczna”, t. 79), s. 337n. Więcej na temat perspektywy pedagogicznoreligijnej zob. C. Rogowski, *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin 1997; C. Rogowski, *Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju*, Lublin 2002.

²⁷ J. Bagrowicz, *Pedagogika religii (religijna)*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Opole 2004 („Opolska Biblioteka Teologiczna”, t. 70), s. 318n.

²⁸ Zob. szerzej na ten temat: R. Murawski, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, w: *Kerygma – Biblia – katecheza*, red. R. Czekalski, Warszawa 2012 („Studia Katechetyczne” t. 8), s. 23n.

Przedmiotem jej zainteresowań stało się słowo Boże, które generuje „proces zbawczy, dokonywany przez Boga w Chrystusie i w Kościele oraz odpowiedź człowieka na Boże wezwanie”²⁹. W ten sposób punkt ciężkości badań katechetyki przeniósł się z metody (dydaktycznej czy wychowawczej) na teologiczne rozumienie treści³⁰. Katechetyka stała się częścią teologii przepowiadania.

Stwierdzenie to domaga się kilku wyjaśnień. Po pierwsze, katechetyka jako nauka teologiczna pojawiała się już w XVIII wieku, w planie studiów pastoralnych Rautenstraucha. Katechetyka była tu uznawana jako jedna z nauk uczących zastosowania teologii w duszpasterstwie, obok homiletyki, liturgiki i teologii pastoralnej³¹. Czyli już wtedy – jak się okazuje – katechetyka była uznawana za naukę teologiczną. Pojawia się pytanie, czy zatem istotnie to dopiero odnowa kerygmatyczna pozwoliła definiować katechetykę jako naukę należącą do teologii. Otóż – jak twierdzi Jan Charytański – związek między teologią a katechetyką był zewnętrzny, Rautenstrauch bowiem skupił się jedynie na metodzie, a pominął stronę treściową. Dlatego jego naśladowcy i następcy rozwijali katechetykę jako naukę pedagogiczną³².

Po drugie, przemiana paradygmatu katechetyki nie jest niczym szczególnym, jeśli chodzi o rozwój nauk, bo „dążenie do prawdy realizuje się (...) przez identyfikację i reidentyfikację dziedzin. Reidentyfikacja dziedziny jest równoznaczna z wyborem lepszego, ze względu na określone potrzeby poznawcze, układu pojęciowego – lepszej schematycznej reprezentacji pewnego wycinka rzeczywistości. Dzięki istniejącym związkom między dziedzinami postępy w jednej dziedzinie wymuszają postępy w niektórych innych dziedzinach”³³. Warto zauważyć, że zmiany w katechetyce występowały w ten właśnie sposób: rozwój pedagogiki, a potem teologii, powodował tworzenie się nowego modelu katechezy i sposobu podejmowania refleksji naukowej nad katechezą.

Po trzecie, zdaniem Franciszka Blachnickiego zmiana paradygmatu katechetyki nastąpiła dzięki przejściu katechezy z pozycji antropocentrycznych na pozycje teocentryczne³⁴. Uwaga ta jest bez wątpienia słuszna, jeśli chodzi o historyczny rozwój katechetyki. Katechetyka mogła się stać rzeczywiście nauką teologiczną dzięki zasygnalizowanej zmianie. Jednakże zmiana ta bynajmniej nie jest dogmatem.

²⁹ R. Czekański, *Katecheza komunikacją wiary*, dz. cyt., s. 40.

³⁰ Zob. F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, *Pisma katechetyczne*, red. M. Marczewski, Warszawa 2005, s. 82n. Autor zestawia poszczególne podręczniki katechetyki i wykazuje, w jaki sposób zmieniła się ich struktura.

³¹ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, AK 1974, z. 391, s. 224.

³² Tamże, s. 225n.

³³ A. Grobler, *Metodologia nauk*, Kraków 2006, s. 307n.

³⁴ Por. F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, s. 52n.

Pod wpływem zwrotu antropologicznego w teologii³⁵ i katechetyce³⁶ powstał model antropologiczny (i pochodne), co wpłynęło zasadniczo na treść katechezy: nie było nią już wyłącznie Słowo Boże, ale także sytuacja egzystencjalna katechizowanego, jego doświadczenie wiary i życia. Tym, co na trwałe pozostało po ruchu kerygmatycznym w katechetyce, jest dowartościowanie słowa Bożego i liturgii jako źródeł katechezy, wskazanie na treść katechezy jako na istotny przedmiot badań katechetycznych, a także wyodrębnienie się poszczególnych działań katechetyki³⁷.

Co zatem jest zadaniem katechetyki? Jest nim badanie jakościowe i ilościowe rzeczywistości katechetycznej, na którą składa się osoba katechety i katechizowanego, treść i metoda, kontekst społeczny i religijny, ponadto planowanie modeli i projektów katechetycznych oraz ich weryfikacja³⁸. Takie, dość zresztą ogólnikowe, zarysowanie przedmiotu badań nie daje odpowiedzi na pytanie o specyfikę katechetyki jako nauki, mimo uprzedniego oddzielenia katechetyki i pedagogiki religijnej. Wydaje się konieczne ukazać tę specyfikę przez wskazanie na relację pomiędzy katechetyką a teologią pastoralną.

We współczesnych publikacjach pastoralistów katechetyka traktowana jest jako integralna część teologii pastoralnej³⁹. Daniel Bourgeios umieszcza zagadnienia katechetyczne w traktacie pastoralnym, zatytułowanym *Życie pasterskie wspólnoty chrześcijańskiej*, w rozdziale o wspólnotcie chrześcijańskiej jako ludzie wierzących⁴⁰. W KUL-owskim podręczniku teologii pastoralnej szczegółowej katechizacja ukazywana jest jako część duszpasterstwa zwyczajnego, w ramach posługi nauczania, która pojawia się obok posługi uświęcania i posługi pasterskiej⁴¹.

Przedmiotem formalnym katechetyki są – w ujęciu Franciszka Blachnickiego – „uwarunkowania wynikającej z aktualnej sytuacji Kościoła, zaś sama katechetyka to nauka o katechumenacie jako funkcji Kościoła, zmierzającej do jego

³⁵ Na ten temat zob. szerzej: C. Vagaggini, *Teologia. Pluralizm teologiczny*, Kraków 2005, s. 68n.

³⁶ Na ten temat zob. szerzej: R. Murawski, *Katecheza korelacji*, „Communio” 1983, nr 1, s. 99n.

³⁷ Szerzej piszę o tym w artykule pt. *Owoce orientacji kerygmatycznej we współczesnej katechezie polskiej*, w: *Kerygma – Biblia – katecheza*, red. R. Czekalski, s. 53n.

³⁸ M. Mendyk, *Katechetyka jako nauka*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, s. 142. Zob. także: G. Stachel, *Catechetica*, w: *Dizionario di catechetica*, red. J. Gevaert, Torino 1987, s. 110.

³⁹ Por. np. M. Marczewski, *Katechetyka integralną częścią teologii pastoralnej (refleksja nad koncepcją i teologią katechezy)*, w: *Katechizować dzisiaj. Problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Kielce 2004, s. 119n. Podobne stanowisko zajmował także Franciszek Blachnicki [*Pisma katechetyczne ks. F. Blachnickiego*, t. 2: *Katechetyka fundamentalna*, Warszawa 2006, s. 31n].

⁴⁰ Por. D. Bourgeios, *Duszpasterstwo Kościoła*, Poznań 2001, s. 496n.

⁴¹ Por. *Teologia pastoralna*, red. R. Kamiński, t. 2: *Teologia pastoralna szczegółowa*, Lublin 2002, s. 179n.

urzeczywistnienia się w katechumenach⁴². Choć autor definicji uważa ją za podsumowanie rozwiniętych w historii rozmaitych koncepcji katechetyki⁴³, to jednak takie postawienie sprawy wywołuje pewne wątpliwości. Najpierw, czy teraźniejszość, aktualna sytuacja Kościoła, może być przedmiotem formalnym jakiegokolwiek nauki⁴⁴. Następnie, na ile tak ujęta katechetyka może określić swój status, przede wszystkim przez tworzenie koncepcji katechezy. Wreszcie, czy katechumenat pokrywa się treściowo z pojęciem *katechezy*, czy może jednak dokumenty katechetyczne, które pouczają o wzorczym charakterze katechumenatu wobec katechezy, odróżniają te dwie rzeczywistości⁴⁵. Owszem, katechetyka jest nauką o katechumenacie, w tym sensie, że katechumenat stanowi część działań katechetycznych. Jednakże współczesna koncepcja katechezy wydaje się dużo szersza. Uznanie katechetyki za subdyscyplinę teologii pastoralnej, uzależnienie jej od teologii pastoralnej, może znacznie utrudniać wypracowywanie koncepcji katechezy, teorii wychowania religijnego⁴⁶ czy ukierunkowanej katechetycznie teorii lekcji religii. Ciekawe, znaczące i rewolucyjne jak na tamte czasy są rozważania Franciszka Blachnickiego o teologicznych pryncypiach dedukcji koncepcji katechezy⁴⁷, jednakże, odpowiadając na pytanie o specyfikę katechetyki jako nauki, trzeba również podkreślać jej związek z naukami humanistycznymi jako naukami pomocniczymi.

Traktowanie katechetyki jako nauki teologicznej może wiązać się także z podkreślaniem jej autonomii, która wynika z jej charakteru interdyscyplinarnego. Emilio Alberich pisze o dwóch duszach katechetyki, teologicznej i pedagogicznej, a także o związku z naukami teologicznymi i pedagogicznymi, związku całkiem współczesnym i realnym, a nie tylko historycznym⁴⁸. Podobnie w podręczniku katechetyki, którego redaktorami są Emilio Alberich i Ubaldo Gianetto, zauważa się, że katechetyka poszukuje swego miejsca wśród nauk teologicznych i humanistycznych nauk o wychowaniu⁴⁹. Mieczysław Majewski stwierdza, że „katechetyka jest autonomiczną nauką praktyczną, korzystającą z osiągnięć tak nauk teologicznych, jak i antropologicznych. Zajmuje się ona urzeczywistnianiem się

⁴² F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, s. 40.

⁴³ R. Murawski, *Pojęcie „katechetyki” w refleksji współczesnych autorów polskich*, „Studia Pastoralne” 2005, nr 1, s. 77.

⁴⁴ A. Zuberbier, *Teologia praktyczna wśród innych dyscyplin teologicznych*, AK 1974, z. 390, s. 77.

⁴⁵ Por. DOK 90n.

⁴⁶ Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie religijne*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, s. 440.

⁴⁷ Por. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, s. 114nn.

⁴⁸ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 13n.

⁴⁹ *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, red. E. Alberich, U. Gianetto, Torino 2002, s. 11.

Kościola w zakresie formacji wiary osób i wspólnot⁵⁰. Podobnie tę ideę oddał Jerzy Bagrowicz, stwierdzając, że „katechetyka jest nauką interdyscyplinarną: teologiczną i antropologiczną”, a jednocześnie nauką empiryczną, praktyczną, normatywną, historyczną, porównawczą, prospektywną⁵¹. Te ostatnie określenia wskazują na perspektywę metodologiczną badań podejmowanych w ramach katechetyki. Trzeba będzie do nich powrócić w dalszej części niniejszego opracowania, przy prezentacji modeli badań katechetycznych.

Pewne problemy mogą wiązać się z przedstawianiem katechetyki jako nauki praktycznej. Problem stwarza przede wszystkim możliwość sprowadzenia całości refleksji katechetycznej do wymiaru czysto praktycznego⁵². Nawet jeśli byłoby takie zapotrzebowanie ze strony katechetów praktyków oraz przedstawicieli dyscyplin systematycznych teologii, to konieczne jest przecież tworzenie podbudowy teoretycznej, która służy praktyce katechezy nie tylko przez podawanie gotowych recept, ale też przez gromadzenie doświadczeń, stawianie norm oraz wielorakie weryfikowanie teorii i modeli⁵³. Podobne problemy zresztą stoją przed pedagogiką, która swój charakter naukowy zyskuje przez przekroczenie redukcjonistycznych tendencji uczynienia z niej jedynie zapisu doświadczeń czy przewodnika dla praktyki wychowawczej⁵⁴. Oczywiście, perspektywa, w której definiuje katechetykę Jerzy Bagrowicz, wskazuje – jak się wydaje – na praktyczność katechetyki jako na jeden z jej aspektów, ale powyższe uwagi są o tyle istotne, iż katechetyka ujmowana jako nauka autonomiczna będzie przecież zaliczana do teologii praktycznej, o czym będzie mowa później.

Normatywność katechetyki jest związana zarówno z jej teologicznym charakterem, jak też z odniesieniem jej do pedagogiki. Normy katechetyczne, zasady, sama koncepcja katechezy, mają swoje źródło w wyjaśnieniu teologicznym, czerpiącym swoje dane ze źródła Objawienia i życia Kościoła, natomiast normy dotyczące zasad katechezy wiążą się z odkryciem na gruncie pedagogicznym założeń przekazu czy wychowania⁵⁵. Warta podkreślenia jest specyfika normatywności katechetyki w odniesieniu do założeń pochodzących z nauk humanistycznych. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* nakazuje, z jednej strony, poszanowanie autonomii nauk, natomiast z drugiej, dokonywanie „ewangelicznej oceny

⁵⁰ M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, s. 64.

⁵¹ J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, s. 45n.

⁵² R. Murawski, *Pojęcie „katechetyki” w refleksji współczesnych autorów polskich*, s. 75.

⁵³ Zob. M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, s. 64.

⁵⁴ Szerzej na ten temat zob. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 195n; K. Konarzewski, *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 126n.

⁵⁵ J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, s. 45.

różnych tendencji lub szkół psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych: ich wartości i ograniczeń⁷⁷. Korzystanie z tych nauk nie jest celem samym w sobie, powinno być zawsze mocno związane ze świadomością wychowywania w wierze⁵⁶. Mimo że omówiony fragment *Dyrektorium* odnosi się do formacji katechetów, to przecież w istotny sposób warunkuje także strukturę katechetyki jako nauki. Okazuje się mianowicie, że norma teologiczna staje się kryterium oceny danych pochodzących na terenie katechetyki z nauk humanistycznych.

To ostatnie stwierdzenie jest bardzo istotne. Każde mianowicie patrzeć na katechetykę nie jako na naukę pomiędzy teologią i pedagogiką, ale jako na naukę teologiczną, mającą fundamentalne odniesienie do zweryfikowanych za pomocą normy teologicznej danych nauk humanistycznych. W tym miejscu warto zasygnalizować problem relacji między katechezą a teologią, który rzutuje na relację między katechetyką a innymi dyscyplinami teologicznymi. Zagadnienie to doczekało się dość gruntownego opisu⁵⁷, stąd w ramach niniejszego opracowania można postarać się streścić je syntetycznie. Różnica między katechezą a teologią wiąże się z faktem, że katecheza ma za zadanie budzenie pewności wiary, zaś teologia – jako nauka – posługuje się środkami spekulatywnymi, formułuje oraz weryfikuje (bądź falsyfikuje) hipotezy. W żadnym wypadku opinie teologiczne nie mogą stanowić normy nauczania katechetycznego, podczas gdy ich formułowanie jest normalną procedurą uprawiania teologii⁵⁸. W tym miejscu nie od rzeczy będzie przypomnieć, że relacja katechezy i teologii jest obciążona przez podporządkowanie katechezy w modelu neoscholastycznym.

Z drugiej jednak strony związek teologii i katechezy jest bezsporny. Teologia tworzy fundament (koncepcję) katechezy, określa i weryfikuje jej treść. Z kolei katecheza podejmuje posługę tłumacza teologii (tj. tej części teologii, która znalazła się w nauczaniu kościelnym), ukazuje teologii problemy, którymi żyje świat i które muszą rozwiązać katechizowani, wreszcie wysuwa pod adresem katechezy postulat tworzenia konstrukcji – obrazów, które, będąc ortodoksyjne, mają znaczenie dla współczesnego człowieka. Katecheza potrzebuje dziś teologii systematycznej, a nie rozdrobnionej na poszczególne jej działy, mającej związek z zagrożonymi fundamentami wiary, wreszcie zakorzenionej w Biblii i Tradycji Kościoła. Ponieważ katecheza jest wychowaniem w wierze, więc powinna budzić pewność wiary, warunkiem zaś koniecznym i fundamentem uprawiania teologii

⁵⁶ DOK 243.

⁵⁷ Zob. zwłaszcza M. Majewski, *Spotkania katechezy z teologią*, Kraków 1995, s. 141n; P. Tomasiak, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, s. 275n.

⁵⁸ Zob. CTr 60n.

jest wiara⁵⁹, stąd właśnie wiara staje się płaszczyzną spotkania teologii i katechezy. Odniesienie do rzeczywistości wiary staje się też – co zostało powiedziane – wewnętrznym kryterium katechetyki, ustalającym relacje między danymi pochodzącymi z nauk humanistycznych i teologicznych.

Katechetyka, jako nauka teologiczna, powinna zostać także umiejscowiona na mapie dyscyplin teologicznych. Jako nauka teologiczna stanowi – co należy mocno podkreślić – wycinek jednej teologii. Ta jedność ma odniesienie do tematu niniejszego opracowania, bo oznacza jedność przedmiotu i zasad jej uprawiania⁶⁰. Jeśli przyjąć podział na nauki teologiczne pozytywne (dotyczące źródeł i faktów historycznych, kulturowych oraz teologicznych), systematyczne (tworzące tematyczny system zagadnień) i praktyczne (odnoszące się do kształtowania praktyki życia chrześcijańskiego)⁶¹, to katechetyka należy do teologii praktycznej, z zastrzeżeniem tego wszystko, co już zostało powiedziane powyżej o niewłaściwym rozumieniu praktyczności nauki. Ponieważ katecheza różni się od duszpasterstwa w ogólności, liturgii, homilii, misji, wykonywania urzędu w Kościele oraz dzieł charytatywnych, więc będzie ona odrębna od pozostałych dziedzin teologii praktycznej⁶². Różnica na płaszczyźnie metodologicznej przekłada się na związek, jaki historycznie i realnie łączy katechetykę z pedagogiką i jej naukami pomocniczymi.

Zadaniom, jakie stają przed katechetyką, odpowiadają poszczególne jej działy. Katechetyka fundamentalna podejmuje refleksję nad rozumieniem katechezy przez Kościół w konkretnym momencie jego historii. A zatem zajmuje się wyjaśnieniem celu, zadań, funkcji i wymiarów katechezy, badaniem związku między formami katechezy a środowiskami katechetycznymi, analizą dokumentów katechetycznych, ale również przygotowaniem rozwiązań koncepcyjnych, które w owych dokumentach zostaną umieszczone. Katechetyka materialna podejmuje dzieło doboru i porządkowania istotnych treści katechezy. W ramach katechetyki materialnej podejmowana jest też posługa weryfikacji – za pomocą narzędzi teologicznych – ortodoksyjności treści i ich związku z nauczaniem Kościoła. Katechetyka formalna (dydaktyka katechetyczna) podejmuje badania

⁵⁹ J. Ratzinger, *Czym jest teologia?*, „Ethos” 1999, nr 1-2, s. 20; J. Ratzinger, *Prawda w teologii*, Kraków 2001, s. 62.

⁶⁰ Por. J. Morales, *Wprowadzenie do teologii*, Kraków 2006, s. 331.

⁶¹ Podział zaczerpnięty z: J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocław 1995, s. 185nn. Podobny, choć nieco zmodyfikowany podział można znaleźć w: S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię?*, Wrocław 2002, s. 99n.

⁶² Relację między katechetyką a teologią pastoralną w ramach teologii praktycznej ukazał K. Miśiaszek, *Status metodologiczny teologii katechetycznej (katechetyki)*, w: *Metodologia teologii praktycznej*, red. W. Przyczyna, Kraków 2011, s. 86n.

w zakresie skuteczności oraz adekwatności sposobów uczenia się – nauczania w procesie katechetycznym. Katechetyka szczegółowa podejmuje badania nad specyfiką katechezy w zależności od adresatów: dzieci, młodzieży, dorosłych, osób dotkniętych niepełnosprawnością. Do tych wymienionych działów katechetycznych powinno się jeszcze dodać historię katechezy, która często jest łączona z katechetyką fundamentalną⁶³. Połączenie to wydaje się logiczne, historia katechezy bowiem ukazuje koncepcję katechezy w jej rozwoju historycznym. Jednakże należy pamiętać, że badania z zakresu historii katechezy przekraczają pole zainteresowań katechetyki fundamentalnej, mogą bowiem dotyczyć także treści, dydaktyki oraz adresatów. Nie sposób również zapomnieć o nowym dziale katechetyki, jakim są jej podstawy pedagogiczne i psychologiczne. Rozwój nauk humanistycznych, konieczność przyswojenia wyników ich badań, ale także dokonania ich ewangelicznej oceny domagają się stworzenia nowego obszaru badawczego dla katechetyki.

4. Nauki humanistyczne jako nauki pomocnicze katechetyki

Temat metodologii katechetyki domaga się również wskazania, które z nauk humanistycznych i ich subdyscyplin mają szczególne znaczenie w rozwoju katechetyki jako jej nauki pomocnicze.

W swoich badaniach katechetyka powinna odnosić się najpierw do wyników badań i refleksji pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie realizowania funkcji wychowawczej katechezy. Katechetyka musi podjąć dialog z głównymi dyscyplinami pedagogiki. Przede wszystkim z pedagogiką ogólną, która podejmuje m.in. zagadnienie filozoficznych podstaw edukacji i analizę doktryn pedagogicznych. Jest zatem bardzo przydatna w poszukiwaniu przedzałożeń kierunków pedagogicznych, a przez to w ich późniejszej ocenie. Teoria wychowania zajmuje się badaniem celów, treści, metod i organizacji wychowania. Katechetyka powinna czerpać z osiągnięć zwłaszcza teorii wychowania moralnego i umysłowego. Dydaktyka bada działalność osób nauczających i uczących się, cele, treści, metody i środki kształcenia. Głównym zadaniem dydaktyki jest ustalenie zależności warunkujących proces nauczania – uczenia się. Z osiągnięć dydaktyki ogólnej będzie czerpać przede wszystkim dydaktyka katechetyczna (katechetyka formalna). Pedagogika społeczna bada warunki środowiskowe, w jakich przebiegają procesy

⁶³ Klasyczny podział na subdyscypliny katechetyki omówiony został szerzej w: F. Blachnicki, *Kerygmaticzna odnowa katechezy*, s. 85n; Z. Marek, *Katechetyka. Podział*, EK, t. 8, kol. 1022n; *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, Płock 1998.

wychowawczo-opiekuńcze. Przedmiotem zainteresowania tej dyscypliny są przede wszystkim warunki społeczne, kulturowe, przyrodnicze i biopsychiczne. Odkrycia pedagogiki społecznej są dla katechetyki niezwykle przydatne w kształtowaniu katechezy adekwatnej do konkretnego kontekstu społecznego i kulturowego⁶⁴. Pedagogika specjalna jest dyscypliną pedagogiczną, która zajmuje się teorią i praktyką rewalidacji i resocjalizacji, czyli kształcenia osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. W zależności od rodzaju niepełnosprawności wyróżnia się w pedagogice specjalnej poszczególne działy: oligofrenopedagogikę (dotyczącą upośledzonych umysłowo), surdopedagogikę (niesłyszących i słabo słyszących), tyflopedagogikę (niewidomych i słabo widzących), pedagogikę terapeutyczną (przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo) i resocjalizacyjną (niedostosowanych społecznie)⁶⁵. Katechetyka podejmuje ścisłą współpracę z pedagogiką specjalną w ramach katechetyki specjalnej. Andragogika, czyli pedagogika dorosłych, bada zagadnienia kształcenia, samokształcenia i wychowania młodzieży pracującej i dorosłych. Andragogika wykazuje szczególne zainteresowanie kwestią kształcenia ustawicznego. Katechetyka współpracuje z andragogiką, zwłaszcza w kontekście programowania katechezy dorosłych. Pedeutologia podejmuje zagadnienia dotyczące nauczających, a więc kwestię osobowości nauczyciela, doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Współpracę katechetyki i pedeutologii wyznaczają zagadnienia związane z formacją katechetów.

Istotne jest także korzystanie przez katechetykę z osiągnięć socjologii, która bada procesy i prawidłowości zjawisk społecznych. Procesy społeczne mają niekiedy charakter ogólny i dlatego wyniki socjologii są interesujące dla określenia kontekstu społeczno-kulturowego katechezy. Nieodzowne jest zwłaszcza korzystanie przez katechetykę z dwóch działów socjologii: wychowania i religii. Socjologia wychowania interesuje się tymi procesami społecznymi, które występują w wychowaniu i nauczaniu, bada m.in. środowiska i instytucje wychowawcze. Wyniki tej dyscypliny służą określeniu specyfiki katechezy w jej różnorodnych formach organizacyjnych i w ramach różnych środowisk katechetycznych. Z kolei socjologia religii zajmuje się badaniem zjawiska religijności. Socjologiczny opis religijności ułatwia katechetyce odpowiedź na pytanie, jaki rodzaj katechezy jest skuteczny.

Nauką pomocniczą katechetyki jest wreszcie psychologia, której osiągnięcia przenikają na grunt katechetyczny bezpośrednio lub pośrednio, w tym drugim

⁶⁴ Zob. *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. L. Turowski, Warszawa 1999.

⁶⁵ Zob. E. Tomasik, *Podstawowe zagadnienia pedagogiki specjalnej*, w: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 85n.

przypadku zwłaszcza przez wypracowane koncepcje pedagogiczne. Psychologia jest nauką o czynnościach psychicznych człowieka i o regulacji jego stosunków z otoczeniem. Psychologia ogólna bada prawidłowości procesów psychicznych, zachowanie człowieka traktuje jako proces regulacji jego stosunków z otoczeniem. Natomiast psychologia kliniczna bada zaburzenia normalnego przebiegu czynności psychicznych. Psychologia rozwojowa jest nauką badającą rozwój procesów poznawczych, emocjonalnych, motywacji i zainteresowań, wyodrębnianie poszczególnych faz rozwojowych. Psychologia wychowawcza, zwana niekiedy psychologią pedagogiczną, bada psychologiczne zagadnienia procesu nauczania-uczenia się oraz wychowania. Podejmuje m.in. tematykę treści nauczania i wychowania, procesu uczenia się, rozwijania zdolności, nabywania pojęć, zainteresowań, przekonań i postaw. Wyniki tej dyscypliny psychologicznej są, jak się wydaje, niezastąpione dla określenia skutecznego modelu katechezy. Psychologia religii bada charakterystyczne cechy religijności na odpowiednich etapach rozwoju człowieka. Psychologia społeczna bada społeczne uwarunkowania procesów psychicznych i zachowań ludzkich, jest nauką sytuującą się na pograniczu psychologii i socjologii. Odkrycia tej dyscypliny w takich kwestiach, jak mechanizmy powstawania opinii społecznej, wpływ osoby na zbiorowość i zbiorowości na osobę, możliwość wykorzystania pracy grupowej w celu zoptymalizowania procesów dydaktyczno-wychowawczych, mogą być dla katechetyki bardzo przydatne.

5. Specyfika wnioskowania katechetycznego

Skoro katechetyka jest nauką teologiczną, korzystającą w dużej mierze z wyników badań nauk humanistycznych, to takie ujęcie musi znaleźć odzwierciedlenie w sposobach wnioskowania katechetycznego. Wnioskowanie to będzie opierać się zarówno na przesłankach teologicznych, jak i zaczerpniętych z nauk humanistycznych.

Praca badawcza katechetyka jest pracą teologa. Dlatego metoda, jaką on stosuje, jest zasadniczo teologiczna. Jej ostatecznym celem nie jest znalezienie systemu dogmatów i prawomocnych orzeczeń, ale wiara i droga życia w świetle Bożym⁶⁶. Należy sobie uświadomić, że „nie istnieje jeden paradygmat teologiczny, który należałoby uważać za jedyną naukową formę teologii”⁶⁷. Źródłem pluralizmu teologicznego jest dwubiegunowość rzeczywistości, która jest

⁶⁶ J. Wicks, *Wprowadzenie do metody teologicznej*, Kraków 1995, s. 72.

⁶⁷ J. Morales, *Wprowadzenie do teologii*, s. 301.

przedmiotem badań teologicznych, a także dwubiegunowość instrumentów, którymi posługuje się teologia⁶⁸. Tego rodzaju pluralizm wynika także z różnorodności typów poznania w rozmaitych dyscyplinach teologicznych⁶⁹. Pluralizm wiąże się wreszcie z faktem, że w postępowaniu teologicznym można wyróżnić dwa procesy: jeden akcentuje element witalny, praktyczny, towarzyszący poznaniu wiary i idące w ślad za tym poznanie, drugi proces „kładzie nacisk na to, co abstrakcyjne, konceptualne, racjonalne i wyróżnia konceptualną kontemplację bytu rzeczy objawionych i ich istotnych przyczyn”⁷⁰.

Różnorodność typów poznania występujących we wnioskowaniu na terenie katechetyki nie może jednak być skwitowana stwierdzeniem, że jest to źródło pluralizmu. Potrzebne jest – jak się wydaje – wyodrębnienie kilku typów przesłanek dla tego wnioskowania⁷¹.

Pierwszym typem przesłanek są normatywne przesłanki teologiczne, które obejmują nakaz głoszenia Ewangelii, świadczenia o prawdzie i to prawdzie szczególnej, bo zbawczej. Wskazują one na sposób działania katechety: ma to być działanie godziwe, szanujące wolność dziecka Bożego – adresata katechezy. Jednocześnie przesłanki te uwypuklają specyficzny rys teologii, mają zatem wpływ na sposób rozumienia katechetyki jako subdyscypliny teologicznej. Chodzi mianowicie o konieczność rozumienia pracy teologa jako działania naukowego, dokonującego się w obrębie wiary⁷².

Drugi rodzaj przesłanek to ogólne przesłanki teologiczne dotyczące istoty słowa Bożego i wspólnoty eklezjalnej. Przydatne są one w konstruowaniu koncepcji katechezy.

Trzeci rodzaj przesłanek ma charakter interdyscyplinarny, pochodzi z filozofii i teologii, ale jednocześnie odnosi się do fundamentalnych danych z dziedziny nauk humanistycznych. Przesłanki te są użyteczne do wypełniania przez katechetykę obowiązku dokonywania osądu ewangelicznego rozmaitych szkół w naukach o człowieku.

Czwarty rodzaj przesłanek pochodzi z teologii i odnosi się do treści katechezy oraz kwalifikacji teologicznej poszczególnych twierdzeń. Sprawa jest istotna,

⁶⁸ Szerzej na ten temat zob. C. Vagaggini, *Teologia. Pluralizm teologiczny*, s. 181n.

⁶⁹ S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię?*, s. 236n.

⁷⁰ C. Vagaggini, *Teologia. Pluralizm teologiczny*, s. 183.

⁷¹ Zob. J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, s. 292n.

⁷² Na temat relacji wiary i podejmowania naukowej refleksji teologicznej zob. szerzej R. Guardini, *Pismo Święte i nauka wiary. Poznanie duchowe, które otrzymuje się w darze*, Kielce 2002, s. 30n; J. Ratzinger, *Co to jest teologia?* w: Benedykt XVI / J. Ratzinger, *Formalne zasady chrześcijaństwa. Szkice do teologii fundamentalnej*, Kraków 2009, s. 425n.

gdyż – jak to zostało powiedziane – katecheza ma budzić pewność wiary, a zatem normą nauczania nie będą hipotezy.

Wreszcie we wnioskowaniu katechetycznym pojawiają się przesłanki zaczerpnięte z dziedziny nauk humanistycznych (zwłaszcza z pedagogiki), warunkujące skuteczność działania w specyficznym kontekście kulturowym i społecznym, w jakim podejmowane jest dzieło katechezy. Przesłanki te są dwojakie: są nimi zarówno surowe wyniki badań empirycznych, jak i dokonywane na gruncie tych nauk wyjaśnienia genetyczne, funkcjonalne, teleologiczno-funkcjonalne oraz logiczne⁷³.

Nie można też pominąć zasadniczej trudności, przed którą stają dyscypliny należące do teologii praktycznej, również katechetyka. Chodzi mianowicie o różnorodność metodologiczną języka teologicznego, nauk historycznych oraz różnorodnych nauk o człowieku⁷⁴. Do katechetyki fundamentalnej należy zatem trudne zadanie wypracowania języka spójnego i jednoznacznego⁷⁵.

6. Modele badań katechetycznych

We współczesnej katechetyce przyjmuje się, że badania w dziedzinie katechetyki powinny obejmować trzy zasadnicze aspekty: fenomenologiczny, hermeneutyczny i prakseologiczny⁷⁶. Stąd badania te „mają wychodzić od opisu zjawisk, następnie koncentrować się na ich możliwie wszechstronnej interpretacji oraz ocenie, a kończyć projektowaniem i realizacją”⁷⁷. Takie ujęcie domaga się stosowania na różnych etapach badań metod właściwych zarówno dla teologii, jak i pedagogiki. Mieczysław Majewski rozróżnia metody teoretyczne i empiryczne. Do pierwszej grupy zalicza metodę genetyczną, analizy, syntezy i porównawczą, do drugiej zaś obserwację, wywiad oraz ankietę⁷⁸.

⁷³ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 13n.

⁷⁴ J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, s. 286n.

⁷⁵ Przed tego rodzaju trudnościami stają również subdyscypliny pedagogiki. Por. uwagi na ten temat: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002, s. 41n.

⁷⁶ M. Majewski, *Katechetyka – kierunki, teorie*, kol. 1024.

⁷⁷ M. Mendyk, *Katechetyka jako nauka*, s. 141. Temat ten podejmuje też W. Przygoda w artykule pt. *Paradygmaty postępowania badawczego w teologii praktycznej*, w: *Metodologia teologii praktycznej*, s. 98nn. Autor omawia zaprezentowany w tym artykule schemat *widzieć – ocenić – działać*, a następnie referuje różny od tego schematu paradygmat etapów analizy pastoralnej: eklezjologicznego, kairologiczno-socjologicznego oraz prakseologicznego.

⁷⁸ M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, s. 127n.

Metody badań katechetycznych są związane z cechami katechetyki jako nauki, wyartykułowanymi przez Jerzego Bagrowicza. Zgodnie z podanymi już ustaleniami, katechetyka jest nauką empiryczną, praktyczną, normatywną, historyczną, porównawczą i prospektywną⁷⁹. Ta wielość określeń katechetyki wskazuje na różnorodność badań podejmowanych w ramach związanej z nią refleksji.

Badania empiryczne są badaniami z zakresu nauk społecznych. Ich celem jest odpowiedź na pytanie o skuteczność działań katechetycznych. Badania te mogą przyjąć postać pomiaru lub badań jakościowych⁸⁰. Katechetyk podejmujący tego rodzaju badania powinien zasadniczo trzymać się danych wypracowanych przez metodologię pedagogiki. Należy też pamiętać nie tylko o ścisłym przestrzeganiu reguł tych badań, ale także moralnym ich aspekcie⁸¹. Badania empiryczne dokonywane są za pomocą kilku metod. Pierwszą z nich jest obserwacja, stanowiąca „osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu”, przyjmująca charakter zaprogramowany lub swobodny⁸². Inną metodą, szeroko wykorzystywaną zwłaszcza w badaniach dydaktycznych, jest eksperyment pedagogiczny, polegający na wywoływaniu lub zmienianiu przebiegów procesów pedagogicznych przez wprowadzanie jakiegoś nowego czynnika⁸³. Skuteczność dydaktyczną w postaci przyswojenia wiadomości i ich rozumienia badają testy osiągnięć szkolnych⁸⁴. Metodą, która może być wykorzystywana w badaniach empirycznych, jest metoda socjometryczna. Polega ona na „podawaniu przez osoby badane nazwisk członków grupy, do której one przynależą, zgodnie z określonymi kryteriami doboru”. Metoda ta pozwala na odkrycie relacji między członkami grupy⁸⁵. Metoda sondażu diagnostycznego, popularna, choć często krytykowana z powodu trudności, jakie nastęrcza dobór reprezentatywnej grupy, ma na celu gromadzenie

⁷⁹ J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, s. 45n. Metody badań odnieść należy także do typów rozpraw z katechetyki, wyodrębnionymi przez Mieczysława Majewskiego, a mianowicie z rozprawami źródłowymi, koncepcyjnymi, opisowymi, empirycznymi i porównawczymi (M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i praktyce*, s. 93n).

⁸⁰ H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 156n; K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 3, Warszawa 2003, s. 34n.

⁸¹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 211n.

⁸² Tamże, s. 232n.

⁸³ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, s. 43n.

⁸⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 242n. W polskiej literaturze pedagogicznej podstawową monografią odnoszącą się do tej metody jest praca Bolesława Niemierki pt. *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

⁸⁵ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 247.

wiedzy o atrybutach i dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk⁸⁶.

Określenie katechetyki jako nauki praktycznej podkreśla związek, łączący teorię i praktykę katechetyczną. Część omówionych powyżej metod badań empirycznych może zostać zastosowana również do takiego ujmowania katechetyki. Zwrócić należy tutaj uwagę na szczególne wykorzystanie kilku metod pedagogicznych. Pierwszą z nich jest metoda analizy dokumentów, którą stosuje się zwłaszcza w odniesieniu do programów i podręczników katechetycznych⁸⁷. Dla katechetyki przydatna może być ponadto metoda monografii placówek wychowawczych oraz indywidualnych przypadków⁸⁸.

Normatywny charakter katechetyki wywołuje pewne zastrzeżenia metodologiczne⁸⁹. Ustalanie norm, w postaci zasad katechetycznych, wiązać się będzie przede wszystkim z analizą dokumentów Magisterium i katechetycznych. Podobne metody będą stosowane w badaniach porównawczych, mających na celu porównanie dorobku katechetycznego w różnych krajach i w wyznaniach chrześcijańskich. Badania porównujące rozmaite koncepcje katechezy mogą zakładać, poza analizą dokumentów, metody empiryczne, co pozwoli lepiej określać kwestię skuteczności porównywanych modeli⁹⁰.

Historyczny wymiar katechetyki jest reprezentowany przez badania historyczne, posługujące się metodami historycznymi. Badania te dotyczą źródeł pisanych, a mają na celu ustalenie różnych elementów rzeczywistości katechetycznej w przeszłości.

Wreszcie wypełnianie przez katechetykę funkcji prospektywnej, polegającej na odczytaniu znaków czasu, ustaleniu aktualnego stanu katechezy i perspektyw jej rozwoju, domaga się przede wszystkim wyciągnięcia wniosków z poprzednio zarysowanych kierunków badań.

Zaprezentowane opracowanie, dotyczące metodyki katechetyki, nie wyczerpuje, rzecz jasna, wszystkich tematów i nie rozwiązuje wszystkich problemów, przed którymi stają badania katechetyczne. Świadomość metodologiczna katechetyki potrzebuje pogłębienia. Dokładniejszego określenia domaga się zwłaszcza relacja między językami i metodami tak różnych dziedzin, które katechetyka

⁸⁶ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, s. 51.

⁸⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 256n.

⁸⁸ Tamże, s. 45n.

⁸⁹ J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, s. 285. Wbrew temu R. Kamiński uzasadnia normatywny charakter teologii pastoralnej w artykule pt. *Z metodologii teologii pastoralnej*, „Studia Nauk Teologicznych PAN” 2007, s. 240n. Rozumowanie tam zaprezentowane da się odnieść do katechetyki.

⁹⁰ Zob. A. Seredyńska, *Zarys pedagogiki porównawczej*, Kraków 2006, s. 12.

koreluje. To jest wymóg jej interdyscyplinarności, który przesądza o specyfice i oryginalności katechetyki jako nauki.

Streszczenie

Autor określa katechetykę jako naukę o katechezie i wskazuje, że definicja katechetyki jako nauki uzależniona jest od rozumienia katechezy w Kościele, co zmieniało się na przestrzeni wieków. Katechetyka była zatem definiowana bądź jako nauka pedagogiczna, bądź jako teologiczna. W tym drugim przypadku katechetyka jest rozumiana jako subdyscyplina teologii pastoralnej albo jako autonomiczna i interdyscyplinarna nauka teologiczna. Opowiadając się za tym ostatnim rozwiązaniem autor wskazuje na relację między katechetyką a jej naukami pomocniczymi: pedagogiką, socjologią i psychologią, wyjaśnia specyfikę wnioskowania katechetycznego oraz wyszczególnia modele badań katechetycznych.

Słowa kluczowe: katechetyka, katecheza, nauka interdyscyplinarna, model badań naukowych.

FUNDAMENTAL ISSUES OF CATECHETICS METHODOLOGY

Summary

Author defines catechetics as a research on catechesis and points, that the definition of catechetics as a science is conditional upon the comprehension of catechesis in the Church, which was altering through the centuries. Therefore, catechetics was being defined either as a pedagogical or a theological science. In the second case, catechetics is implied either as a subdiscipline of the pastoral theology or autonomous and interdisciplinary theological science. Pronouncing for this last answer, the author indicates the relation between catechetics and its supporting scientific disciplines: pedagogics, sociology and psychology, elucidates the peculiarity of catechetical deduction and itemises models of catechetical research.

Keywords: catechetics, catechesis, interdisciplinary science, model of research.

KS. RAFAŁ BEDNARCZYK

WYDZIAŁ TEOLOGICZNY

UNIwersYTETU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO

WARSZAWA

W POSZUKIWANIU OBSZARÓW WSPÓŁPRACY LITURGIKI I KATECHETYKI

Katechetyka i liturgika należą do jednej rodziny dyscyplin teologii praktycznej. Podstawowe pytania towarzyszące obu tym dziedzinom skupiają się wokół praktycznych aspektów realizacji określonych funkcji w Kościele. Dla liturgiki głównym przedmiotem refleksji naukowej jest specyfika realizacji funkcji kapłańskiej Chrystusa, a dokładniej – zasady i formy sprawowania kultu liturgicznego. W przypadku katechezy podstawowe pytania dotyczą praktyki realizacji funkcji prorockiej Chrystusa na drodze realizacji misji katechizowania. Obydwie te dziedziny wiedzy teologicznej służą praktyce duszpasterskiej, a także pogłębiają samoświadomość Kościoła co do istoty katechezy i liturgii. Dla liturgiki, a jeszcze wyraźniej dla katechetyki, zainteresowanie praktyką zawiera w sobie pytanie o skuteczność wypełniania w Kościele misji kapłańskiej i prorockiej Chrystusa. Waga tego problemu coraz bardziej wzrasta w obliczu kryzysu wiary i pustoszejących kościołów w Europie. Zwłaszcza młode pokolenie, podatne na wpływ współczesnej cywilizacji konsumpcji i przyjemności, z coraz większym trudem potrafi czerpać ze spotkania z Bogiem w Jego słowie i w znakach sakramentalnych.

Nie sposób rzetelnie uprawiać teologii nie będąc człowiekiem wierzącym. Jednakże w przypadku katechetyki i liturgiki ich związek z wiarą jest szczególnie silny. Jest czymś bardzo charakterystycznym dla obu dyscyplin, że zanim rozwinie się refleksja naukowa, to poprzedza ją doświadczenie żywej wiary liturgisty i katechetyka. Obcowanie z Bogiem przemawiającym do człowieka oraz działającym w przestrzeni liturgii staje się dla tychże specjalistów źródłem ich twórczego namysłu opartego na narzędziach współczesnej teologii i nauk antropologicznych. Pobudzanie wiary i jej rozwój pozostaje także istotną funkcją zarówno katechezy jak i liturgii. Realizacja tej funkcji w odniesieniu do uczestników katechezy i liturgii jawi się jako wyjątkowo ważne i zarazem złożone wyzwanie. Wiara uczniów obecnych na katechezie, a także osób zgromadzonych na liturgii, jest niezbędnym warunkiem, aby mogli oni wchodzić w intymny, żywy dialog z Bogiem. Bez doświadczenia wiary liturgia staje się dla nich zbiorem słów i gestów, które

tylko w znikomym stopniu przenikają do świadomości jej uczestników. Podobnie bez doświadczenia wiary jako kontaktu z żywym i miłującym Bogiem, katecheza sprowadza się do intelektualnej ekwilibrystyki, zabawy oraz do budowania systemu pojęć i zasad porządkujących obraz otaczającego świata.

Podobieństwa pomiędzy liturgiką i katechetyką można się także dopatrzeć śledząc historię ich rozwoju. Obie te dyscypliny odwołują się do tych samych źródeł starożytności chrześcijańskich, zwłaszcza do katechez mistagogicznych¹, które są zapisem najstarszych katechez oraz świadectwem pierwotnej refleksji liturgicznej. Obie te dyscypliny wyłoniły się z teologii pastoralnej i usamodzielniały w XIX wieku. Na ich rozwój i współczesny kształt duży wpływ miał ruch liturgiczny. Jego przedstawicielem był znakomity liturgista i katechetyk z Innsburcka Josef Andreas Jungmann SJ (1889-1975). To on w swojej książce z roku 1936 *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung (Dobra Nowina i nasze głoszenie wiary)* w centrum katechezy postawił Chrystusa i Jego orędzie zbawienia, co dało początek ruchowi kerygmatycznemu w katechezie². Obecny kształt liturgiki i katechetyki, to także efekt reformy Soboru Watykańskiego II. Wprawdzie nauczanie soborowe, a także instrukcje powstałe w okresie posoborowym, wpłynęło na promocję tych dyscyplin naukowych wskazując na konieczność ich wzajemnej współpracy³, jednak nadal brakuje bliższej, systematycznej współpracy na poziomie teorii i praktyki między obiema gałęziami teologii praktycznej. Niniejsze opracowanie ma stanowić próbę uwypuklenia głównych obszarów dialogu katechetyki z liturgiką z uwzględnieniem uwarunkowań natury metodologicznej.

1. Liturgia i katecheza. Wspólne korzenie oraz różne ścieżki

Nakreślone pokrótce podobieństwa między katechetyką i liturgiką, wynikają głównie z bliskich związków katechezy z liturgią. Ich fundamentem są słowa

¹ Pochodzą one z IV i V w. i są związane z rozwojem katechumenatu. Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tamów 2003, s. 45-46, 61; B. Nadolski, *Wprowadzenie do liturgii*, Kraków 2004, s. 271, 312-313.

² Por. R. Czekalski, *Historia katechezy przedmiotem wykładów z katechetyki*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*. Księga Jubileuszowa ku czci ks. prof. Romana Murawskiego SDB, red. P. Tomasik, Warszawa 2005, s. 69-70.

³ „I dlatego, chociaż liturgia nie wyczerpuje całej działalności Kościoła, trzeba jednak bardzo się starać, aby czynności duszpasterskie należycie wiązały się z liturgią św. i aby jednocześnie duszpasterska praca liturgiczna była wykonana nie osobno i niezależnie, lecz w ścisłej łączności z innymi czynnościami pasterskimi. Konieczna jest zwłaszcza wewnętrzna łączność między liturgią a katechezą, nauczaniem religii i kaznodziejstwem”. Święta Kongregacja Obrzędów, Instrukcja o należyтым wykonywaniu Konstytucji o Liturgii Świętej *Inter oecumenici*, nr 7, „Miesięcznik Pasterski Płocki” 60 (1965) nr 3, s. 50.

Chrystusa określane jako nakaz misyjny: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego” (Mt 28,19). Wyraźne zostało w tym miejscu zaznaczone połączenie nauczania (katechezy) ze sprawowaniem sakramentu chrztu (liturgia). Przez całą starożytność funkcjonował ten model łączenia katechezy z liturgią. Najpełniej zaznaczyło się to w okresie rozkwitu katechumenatu, gdy kilkuletnie nauczanie było wprost związane z przygotowaniem kandydatów do chrztu świętego oraz do udziału w liturgii Mszy św. Najstarsze zachowane katechezy mistagogiczne, m.in. św. Cyryla Jerozolimskiego czy Jana Chryzostoma, stanowią znakomite świadectwo tej praktyki⁴.

Niestety wraz z zanikiem katechumenatu i działalności misyjnej w Europie rozluźnieniu uległ związek katechezy z liturgii. Upowszechnienie chrztu dzieci sprawiło, że ciężar wychowania religijnego spadał głównie na rodziców. To oni odpowiadali za rozwój wiary swych dzieci, a także za naukę podstawowych prawd wiary oraz modlitw. Jednocześnie rozwijała się katecheza parafialna, która na ogół odbywała się przy okazji liturgii. W czasie sprawowania Mszy świętej lub poza nią wygłaszane były homilie i pouczenia adresowane głównie do dorosłych. Od średniowiecza można zatem datować uniezależnianie się katechezy od liturgii. Orzeczenia Soboru Trydenckiego poniekąd utrwaliły ten stan, ponieważ liturgia stała się wyłączną domeną kleru. Lud wierny, nie znając łaciny i nie rozumiejąc sensu licznych rytów oraz gestów, przyjmował wówczas postawę pasywną na Mszy św. ograniczając się do odmawiania pobożnych modlitw, takich jak różaniec, i do przystępowania do Komunii świętej. Natomiast ten sam Sobór wprowadził obowiązkowe nauczanie ogółu wiernych katechizmu. Tak realizowana edukacja religijna traktowana była jako forma przygotowania dzieci do pełnego uczestnictwa w życiu sakramentalnym⁵. Jej rozkwit przypada zwłaszcza na XIX i XX wiek. Opanowanie katechizmu stanowiącego syntezę wiary katolickiej i wyjaśnienie podstawowych prawd wiary (w tym także liturgii) stało się warunkiem przystąpienia dzieci do spowiedzi i do Pierwszej Komunii Świętej. Z tego powodu możemy dostrzec wielkie bogactwo katechizmów wydawanych w tym okresie na terenie całej Europy w niemal każdej diecezji. Odradzające się na tym tle zbliżenie katechezy i liturgii miało jednak głównie charakter intelektualny.

Wspomniany już powyżej ruch liturgiczny rozwijający się w drugiej połowie XIX wieku i na początku XX wieku przyczynił się do zmiany myślenia na temat liturgii. Wysiłki wybitnych liturgistów przyniosły pogłębienie teologii liturgii, a także świadomości jak powinna być sprawowana. Pilną potrzebą czasu stało się uczynienie liturgii bardziej czytelną dla ogółu wiernych. Te idee ruchu odnowy

⁴ Por. R. Czekalski, *Historia katechezy przedmiotem wykładów z katechetyki*, s. 57-60.

⁵ Por. tamże, s. 63-64; R. Murawski, *Historia katechezy*, s. 79-80.

liturgicznej w dużym stopniu zaważyły na kierunku reformy Soboru Watykańskiego II, który doprowadził do przywrócenia ludowi aktywnej roli w zgromadzeniu liturgicznym oraz wyeksponował Eucharystię jako wydarzenie jednoczące całą wspólnotę Kościoła⁶. Podkreślenie, że liturgia jest źródłem i szczytem życia Kościoła, miało uzmysłowić jej kluczową rolę tak w życiu wiernych, jak i poszczególnych wspólnot kościelnych. Liturgia stała się zrozumiała w językach narodowych, co niewątpliwie otworzyło wiernym świeckim szersze możliwości aktywnego w niej udziału.

Współcześnie, gdy mija 50 lat od ogłoszenia Konstytucji o liturgii *Sacrosanctum Concilium*, bilans reformy soborowej nie daje powodów do pełnej satysfakcji. Liturgia w językach narodowych, włączenie świeckich do spełniania funkcji liturgicznych, katecheza liturgiczna w szkole i w parafii, to podstawowe wymiary wdrażania reformy soborowej. Mimo tego wielorakiego wysiłku liturgiści dostrzegają wciąż wiele braków w realizacji myśli soborowej. Jednym z postulatów reformy liturgicznej Vaticanum II było nadanie wykładom z liturgiki rangi priorytetu w kształceniu seminaryjnym, co w praktyce jednak nie zawsze funkcjonuje na odpowiednio wysokim poziomie. W konsekwencji skutkuje to zróżnicowanym poziomem świadomości i wrażliwości liturgicznej wielu księży. To z kolei przekłada się na słabsze, często zrutynizowane podejście duszpasterzy do sprawowania liturgii, a ostatecznie na słabe przygotowanie i zaangażowanie w sprawowanie liturgii ze strony świeckich⁷. Na szczęście można także dostrzec symptomy postępu. Wielu duszpasterzy potrafi troszczyć się o piękno i czytelność sprawowanych czynności liturgicznych. Można ponadto odnotować większą świadomość liturgiczną świeckich, którzy coraz aktywniej współtworzą liturgię bądź poszukują miejsc, gdzie sposób jej sprawowania staje się bardziej przemawiający.

Dążenie do przebudowy mentalności wiernych w zakresie sposobu przeżywania liturgii wyznacza katechezie nie tylko zadania o charakterze dydaktycznym, ale także w wymiarze wychowawczym. Jest to możliwe jedynie na podstawie koordynacji katechezy i liturgii, w ramach której liturgia staje się żywą katechezą, zaś katecheza zbliża katechizowanych do języka oraz symboliki liturgicznej. W wielu wypadkach udało się już uczynić bardzo dużo, aby wzmocnić naturalny związek liturgii i katechezy. Chcąc uczynić dialog katechezy z liturgią jeszcze bardziej skutecznym, nie można pominąć współczesnego kontekstu kulturowego. Trzeba zauważyć, że wprowadzanie współczesnego człowieka w ducha liturgii, gdzie będzie on odkrywał żywą obecność Boga, przemawiającego

⁶ Por. J. Ratzinger, *Sakrament i misterium. Teologia liturgii*, Kraków 2011, s. 135-136.

⁷ Por. S. Czerwik, *Liturgika na tle innych dyscyplin teologicznych*, „Roczniki Teologiczne” 46 (1999) z. 8, s. 94-97.

oraz aktualizującego w znakach sakramentalnych swoje zbawcze działanie, wymaga od niego umiejętności głębokiego słuchania, kontemplowania, a także postawy posłuszeństwa oraz otwarcia się na transcendencję. We współczesnej cywilizacji, nastawionej na szybką wymianę informacji, hołdującej postawie hedonizmu, rozwijającej myślenie pragmatyczne i techniczne, niestety zanika umiejętność refleksyjnego nad kondycją ludzką oraz poszukiwanie głębi słowa Bożego. Myślenie symboliczne i kontemplatywne sprawia trudność także młodemu pokoleniu. Do tego też dochodzi zachwianie umiejętności komunikowania się i budowania relacji w rodzinach i we własnym środowisku, a to rzutuje na jakość relacji z Bogiem. Obniżanie autorytetów, zaburzenie struktury współczesnej rodziny, także wpływa negatywnie na rozwój życia religijnego nowych generacji. Stawienie czoła tym złożonym wyzwaniom staje na równi przed katechezą i liturgią. Wspólne poszukiwanie ścieżek docierania do współczesnej generacji chrześcijan z orędziem Ewangelii to wielkie zadanie dla obu tych dziedzin.

2. Stare i nowe ścieżki współpracy liturgiki z katechezą

Od czasu wspomnianej już publikacji *Dobra Nowina i nasze głoszenie wiary* J. A. Jungmanna, znakomitego liturgisty i katechetyka z Innsbrucka, datuje się ożywienie zainteresowania liturgią na gruncie katechezy. Jungmann domagał się, aby w centrum katechezy stawać Chrystusa i Jego orędzie zbawienia, nie zaś formuły katechizmowe zapisane trudnym językiem teologii. Szczególną rolę miała w tym miejscu do odegrania liturgia jako przestrzeń doświadczania mocy zbawczej Boga. Wprawdzie we wcześniejszej katechezie nie brakowało objaśnień dotyczących liturgii oraz sakramentów⁸, jednak sprowadzały się do wyjaśniania pojęć i definicji liturgicznych. Tak ukształtowana katecheza liturgiczna miała głównie służyć rozwijaniu kultu prywatnego, pobożności eucharystycznej, a także pomagać w formacji ministrantów⁹.

Współczesna katecheza ukształtowana w duchu reformy Soboru Watykańskiego II nadal korzysta z inspiracji J. A. Jungmanna oraz ruchu kerygmatycznego.

⁸ W przedwojennym programie nauczania w klasie II szkoły powszechnej znajdowało się przygotowanie do pierwszej spowiedzi i komunii świętej, natomiast w klasie I gimnazjum materiał do nauczania zatytułowano: *Życie chrześcijanina z Chrystusem w Kościele i w liturgii*. Zob. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Warszawa–Lwów b.r.w., s. 9-11; Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w gimnazjach państwowych ogólnokształcących z polskim językiem nauczania*, Warszawa–Lwów, b.r.w., s. 7-9.

⁹ Por. T. Kowalewski, *Liturgika czyli wykład obrzędów Kościoła Katolickiego*, Płock 1920, s. 5-8.

W świetle aktualnych dokumentów katechetycznych liturgia stanowi jedno z podstawowych źródeł treści katechezy¹⁰, a jednocześnie wskazuje na cel, do którego ma prowadzić proces katechizacji¹¹. Można przy tym wskazać kilka płaszczyzn koordynacji katechezy z liturgią.

2.1. Treści liturgiczne w katechezie

Zgodnie z *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* jednym ze źródeł treści katechezy jest liturgia. W aktualnej *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* na każdym etapie edukacyjnym w ramach wychowania liturgicznego zostały wskazane konkretne wiadomości, które uczeń powinien opanować w trakcie nauki¹². Realizacja tego wymogu najlepiej widoczna jest w podręcznikach szkolnych, w których pojawiają się wyjaśnienia terminologii liturgicznej, symboliki znaków i gestów stosowanych w czasie celebracji oraz fragmenty modlitwy mszalnych. Z reguły treści o tematyce liturgicznej są włączone w całość katechezy w taki sposób, aby ukazać jedność prawdy poznawanej na katechezie z tajemnicą sprawowaną w liturgii. Często treści liturgiczne omawiane na katechezie stanowią rodzaj zaproszenia do udziału w niej dzieci wraz z rodzicami.

W trakcie całego cyklu edukacji religijnej uczeń powinien nabyć szeroką wiedzę ogólną dotyczącą liturgii, wszystkich sakramentów, ich znaczenia w życiu chrześcijanina oraz sposobów ich przeżywania. Na dodatkowe podkreślenie zasługuje w tym miejscu obecność obchodów roku liturgicznego w treści katechezy. Te tematy powtarzają się praktycznie w każdej klasie w związku z cyklicznym przeżywaniem uroczystości i świąt kościelnych, jak uroczystość Wszystkich Świętych, Adwent, Boże Narodzenie, Wielki Post, Triduum Paschalne, Wielkanoc czy Boże Ciało. Za każdym razem poziom treści jest dostosowany do możliwości i potrzeb uczniów. Pozwala to nie tyle na powielanie tych samych wiadomości, co na ukazywanie stałej obecności tajemnicy Chrystusa w liturgii wspólnoty Kościoła sprawowanej w ciągu całego roku. Dzięki temu uczeń może coraz głębiej i w sposób

¹⁰ Por. CTr 23; DOK 95.

¹¹ Rzeczywiście „Chrystus jest zawsze obecny w swoim Kościele, szczególnie w czynnościach liturgicznych”. Komunia z Jezusem Chrystusem prowadzi do celebracji Jego zbawczej obecności w sakramentach, a szczególnie w Eucharystii. Kościół gorąco pragnie, by wszyscy wierni chrześcijanie byli przygotowywani do uczestniczenia pełnego, świadomego i czynnego, jakiego domagają się natura samej liturgii i godność ich kapłaństwa chrzcielnego. Dlatego katecheza, oprócz ukazywania znaczenia liturgii i sakramentów, powinna wychowywać uczniów Jezusa Chrystusa «do modlitwy, dziękczynienia, czynienia pokuty, odmawiania modlitw z ufnością, do ducha wspólnoty, właściwego zrozumienia symboliki», ponieważ wszystko to jest konieczne do prawdziwego życia liturgicznego”. DOK 85.

¹² Zob. PPK, s. 18-19, 29-30, 40-41, 54-55, 74, 117.

bardziej świadomy uczestniczyć w rytmie życia liturgicznego swojej wspólnoty, doświadczając stałej obecności i działania Boga w swoim życiu¹³.

2.2. Metody liturgiczne w katechezie

Chcąc skutecznie wychowywać do liturgii katecheza nie ogranicza się jedynie do przekazu określonych treści, ale także zmierza do kształtowania u uczniów określonych umiejętności. W związku z tym niezbędne jest umiejętne łączenie treści liturgicznych z metodyką liturgiczną. Współczesna dydaktyka katechetyczna wyodrębnia dział metod liturgicznych¹⁴. Na ogół skupiają się one na formach celebracji słowa Bożego lub na modlitwie. Niekiedy wprowadzane są na katechezie formy medytacji, rachunku sumienia, modlitwy wiernych, śpiewu liturgicznego, modlitwy psalmami, wykorzystania symboli i paramentów liturgicznych, użycie symboli naturalnych (np. woda, światło, kwiat, chleb, powietrze, góra) w celu odniesienia ich do transcendencji. Nieco bardziej rozbudowanymi metodami liturgicznymi mogą być nabożeństwa paraliturgiczne, jak adoracja ikony lub krzyża, bądź katecheza prowadzona metodą celebracji¹⁵. O ile tylko pozwalają na to warunki, inspirującą formą katechezy liturgicznej może być pielgrzymka, wizyta w kościele parafialnym, na cmentarzu czy przy figurce, w ramach której można podjąć określone zagadnienie programowe.

Wprowadzanie na katechezie metod liturgicznych wymaga jednak większego zaangażowania ze strony nauczyciela, a także stworzenia odpowiedniego skupienia na lekcji. Stąd należy roztropnie i stopniowo wprowadzać formy liturgiczne w katechezie. W przypadku najmłodszych dzieci można zacząć od śpiewu piosenek kościelnych z gestykulacją, od prostych modlitw, by dojść do bardziej samodzielnych i rozbudowanych form związanych z liturgią. Należy przy tym zachować właściwy umiar, aby nie umniejszać samej liturgii przez zbytne jej imitowanie lub parodiowanie. Czymś niepożądanym byłoby przebieganie uczniów w kapłańskie szaty liturgiczne, naśladowanie słów konsekracji przez dzieci nad postaciami chleba i wina, czy wypowiedzanie formuły chrztu św. z polaniem lalki wodą. Tego typu ćwiczenia nie mają uzasadnienia metodycznego, a mogą wpłynąć na traktowanie przez dzieci liturgii jako zabawy.

¹³ Por. D. Brzeziński, *Katechetyczny wymiar roku kościelnego*, w: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła*, red. R. Czekalski, Płock 2006, s. 323-324.

¹⁴ Zob. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, 178-179.

¹⁵ Elżbieta Osewska wśród metod liturgicznych wymienia adorację, adorację krzyża, medytację, medytację ikony, modlitwę psalmami, mszę wspólnoty katechetycznej, nabożeństwo paraliturgiczne, celebrację katechetyczną, wspólny śpiew hymnów i psalmów, milczenie, wspólną modlitwę. Por. E. Osewska, *Pluralizm metod stosowanych w katechezie*, w: *Dydaktyka katechezy*. Część II, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 262-266; S. Kulpaczyński, *Metoda „celebracji” w katechezie*, w: *Aktywizowanie katechizowanych*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 1997, s. 259-263.

2.3. Przygotowanie do sakramentów w katechezie szkolnej i parafialnej

Szczególne zadanie w odniesieniu do formacji liturgicznej przypisuje się katechezie inicjacyjnej, będącej przygotowaniem dziecka do pierwszej spowiedzi i Komunii Świętej. W obowiązującej aktualnie w Polsce *Podstawie programowej i Programie nauki religii* przygotowanie do pierwszej spowiedzi i Komunii świętej obejmuje tematycznie pierwsze trzy lata edukacji w szkole podstawowej. W tym czasie uczniowie poznają podstawowe prawdy teologiczne związane z Eucharystią, zapoznają się z jej strukturą i poszczególnymi jej elementami. Uczą się ponadto określonych postaw i umiejętności, które mają im pomóc w przeżywaniu liturgii. Dopełnieniem formacji liturgicznej są ponadto spotkania w ramach katechezy parafialnej, gdzie uczniowie wraz z rodzicami mogą uczestniczyć w specjalnie dla nich zaplanowanych celebracjach, aby w ten sposób pogłębiać doświadczenie spotkania z Bogiem i wspólnotą Kościoła¹⁶. Z jednej strony uczniowie otrzymują określoną wiedzę, jednak główny nacisk tej katechezy jest położony na wymiar wychowawczy.

Ważną rolę w tym procesie odgrywa formacja duchowa, która powinna rozwijać osobistą pobożność eucharystyczną dzieci i pobudzać do trwania w dialogu z Jezusem. Należy bowiem pamiętać, że dla wielu dzieci uroczystość Pierwszej Komunii św. kojarzy się głównie z prezentami i gośćmi. Bez odpowiedniego przygotowania duchowego mogłoby zupełnie zagubić się doświadczenie spotkania z Jezusem w Komunii świętej. Formacja duchowa odpowiednio kontynuowana po uroczystości komunijnej, będzie wpływała na dalsze utrwalanie osobowej więzi z Chrystusem przez systematyczny i aktywny udział w niedzielnej Mszy św. Połączenie w tym wypadku katechezy szkolnej z parafialną powinno pomagać w pełniejszym wymiarze osiągać ten cel.

W ramach katechezy szkolnej i parafialnej mamy do czynienia także z przygotowaniem do sakramentów bierzmowania i małżeństwa¹⁷. W obu przypadkach główny nacisk jest położony na przygotowanie podejmowane na terenie parafii. Kandydaci do sakramentu bierzmowania zwykle uczestniczą w miesięcznych spotkaniach formacyjnych, są zobowiązani do praktyki miesięcznej spowiedzi oraz systematycznej obecności na niedzielnej Mszy św. W wielu parafiach przygotowanie do sakramentu dojrzałości organizowane jest w grupach prowadzonych przez świeckich animatorów. Jeszcze innym rodzajem formacji może być zaangażowanie młodzieży w dowolnej wspólnotcie parafialnej. Wówczas pod okiem osób odpowiedzialnych mają szansę bliżej poznać życie wspólnoty oraz nadać swojej religijności bardziej autentyczny wymiar. Coraz częściej wprowadza się ponadto rekolekcje zamknięte dla młodzieży o formule nowej ewangelizacji.

¹⁶ Por. PPK, s. 28-32, 36; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010, s. 33-65.

¹⁷ Por. PPK, s. 52, 68-69, 78, 101-102.

Tam, gdzie te formy katechezy realizowane są w odpowiednim zaangażowaniu, udaje się doprowadzić młodzież do uporządkowania i pogłębienia praktyki uczestniczenia w życiu sakramentalnym w swojej wspólnotcie.

2.4. Katechetyczny wymiar liturgii Mszy św.

W adhortacji apostolskiej *Sacramentum caritatis* poświęconej Eucharystii papież Benedykt XVI podjął problem wychowania liturgicznego poprzez sztukę celebracji. Nawiązał przy tym do wypowiedzi uczestników XI Zgromadzenia Ogólnego Biskupów obradującego w Rzymie w 2005 r.: „Ojcowie synodalni jednomyślnie wskazali na drogę katechezy mistagogicznej, która pomaga wiernym głębiej wnikać w sprawowane tajemnice. W szczególności, gdy chodzi o związek pomiędzy «ars celebrandi» a «actuosa participatio», należy nade wszystko stwierdzić, że „najlepszą katechezą o Eucharystii jest sama Eucharystia dobrze celebrowana. Liturgia ma bowiem z samej swej istoty pedagogiczną zdolność wprowadzania wiernych w pojmowanie celebrowanej tajemnicy”¹⁸.

Wartość wychowawcza Eucharystii odgrywa szczególną rolę w przypadku dzieci i młodzieży. Dlatego sposób sprawowania liturgii, dobór śpiewu i użyte środki powinny uwzględniać uwarunkowania rozwojowe danej grupy wiekowej. Na pedagogiczną skuteczność sprawowanej liturgii ma także wpływ odpowiednie przygotowanie katechetyczne. Harmonizowanie zadań podejmowanych na szkolnej lekcji religii z celebracją liturgiczną w parafii może przyczynić się do wzmocnienia realizacji celów wychowawczych w trakcie liturgii. Oczywiście nie można sprowadzać liturgii do roli narzędzia podporządkowanego celom wychowawczym. Istotną troską osób odpowiedzialnych za katechezę i za liturgię powinno być zachowanie misterium paschalnego Chrystusa uobecniającego się w znakach sakramentalnych. W centrum liturgii i jej katechetycznego wymiaru musi znaleźć się Chrystus, który mówi i działa w swoich sakramentach. Gdyby Jego obecność została przysłonięta lub zmarginalizowana, to stajemy wobec sytuacji sprzeniewierzenia się istocie liturgii.

Wychowawczym owocem odpowiednio sprawowanej liturgii powinno stawać się kształtowanie określonych postaw wyrastających z doświadczenia spotkania z Chrystusem. Wówczas staje się ona „miejscem, gdzie każdy wierny jest stopniowo kształtowany przez celebrowane misterium i wyznawaną wiarę. Tylko w taki sposób zgromadzenie liturgiczne będzie mogło naprawdę stać się macierzyńskim łonem Kościoła”¹⁹, z którego rodzi się w wierzącym nowy człowiek. W katalogu postaw, które wyrastają z owocnego przeżywania liturgii, należy umieścić przede

¹⁸ Benedykt XVI, Adhortacja *Sacramentum caritatis*, Rzym 2007, nr 64.

¹⁹ P. Marini, *Liturgia i piękno. Nobilis pulchritudo*, Pelplin 2007, s. 65.

wszystkim postawy: słuchania słowa Bożego, posłuszeństwa wobec woli Boga, ducha ofiary, żalu za grzechy, pojednania i miłości braterskiej, wdzięczności²⁰.

2.5. Formacja liturgiczna w kołach ministranckich oraz innych grupach parafialnych

Płaszczyzną korelacji katechezy i liturgii są także wszelkiego rodzaju koła liturgiczne, grupy ministranckie, schole, asysty procesyjne, grupy lektorskie itp. Cele poszczególnych wspólnot oscylują wokół liturgii, dlatego w naturalny sposób stwarzają one przestrzeń dla formacji liturgicznej. Dużą wartość dla tego rodzaju formacji ma konkretne doświadczenie liturgii, z jakim stykają się uczestnicy tychże grup, w tym szczególnie ministranci. Mogą oni z bliska obserwować przygotowanie do jej sprawowania, są zaangażowani do określonych czynności, mają bliższy dostęp do ksiąg i paramentów liturgicznych. Za sprawą takich doświadczeń poznają dokładniej liturgię, ale także sposób podejścia do niej przez celebransą. To właśnie ten element stanowi w znacznym stopniu o wychowawczej skuteczności formacji grup liturgicznych. Dzieci, młodzież oraz dorośli widząc, jak dany kapłan przygotowuje się do liturgii i jak ją przeżywa, uczą się, czym jest Eucharystia w jego życiu.

Na skuteczność formacji w małych grupach wpływa także to, że ich uczestnicy musieli sami wyrazić swoje zainteresowanie liturgią wstępując do danej wspólnoty. Ponadto kontakt w takiej grupie jest bardziej zindywidualizowany, dlatego wówczas w ramach formacji liturgicznej można przekazać więcej wiadomości oraz rozwijać u jej członków szereg umiejętności. Wymaga to jednak odpowiedniego planu pracy wychowawczej ze strony opiekuna koła i duszpasterzy. Praca w takich grupach stwarza także przestrzeń do formacji duchowej, ponieważ zaangażowanie się w określone funkcje liturgiczne kreuje określone akcenty „duchowości”. Bycie lektorem zakłada systematyczne karmienie się słowem Bożym i rozważanie go, obecność w scholi lub chórze parafialnym ma rozwijać ducha modlitwy wspólnej i wielbienia Boga w pieśniach, służba ministrancka prowadzi do kultu Eucharystii, a także do wrażliwej służby Chrystusowi w drugim człowieku. Wspólnota ministrancka ma także możliwość integrowania się i tworzenia własnej, wewnętrznej kultury (np. wyjazdy rowerowe, zawody sportowe, inicjatywy o wymiarze charytatywnym lub kulturowym, pielgrzymki, rekolekcje, godziny ministranckie)²¹. Może to przyczyniać się do rozwijania osobowości ministrantów, budowania

²⁰ Por. Cz. Krakowiak, *Znaczenie celebracji liturgicznych w katechezie dzieci i młodzieży*, w: *Celebracje w katechezie*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 1999, s. 45-47.

²¹ Por. F. Błachnicki, *Pedagogika ministrancka (Katechetyka szczegółowa. Część 5)*, Warszawa 2011, s. 183-196.

zdrowych przyjaźni, nabywania duchowej więzi z Kościołem i kapłanem, rozwijania w nich różnych talentów oraz promowania wartości.

Podsumowanie

Katechetyka i liturgika stanowią odrębne dziedziny wiedzy teologicznej. Mają one jednak wiele podobieństw, bezpośrednio zaś łączy je sfera praktyki duszpasterskiej. Katecheza i liturgia od początków Kościoła były ze sobą ściśle powiązane. Sobór Watykański II dokonując głębokiej reformy liturgii przyczynił się do odnowienia jej więzi z katechezą przeznaczając jej szczególną rolę w zakresie formacji liturgicznej. W ostatnich latach wypowiedzi Stolicy Apostolskiej wielokrotnie przypominały o potrzebie łączenia katechezy z liturgią w służbie wiary.

Współczesna praktyka w dziedzinie kooperacji liturgii i katechezy ma już pewne dokonania, jednak nadal ma wciąż przed sobą poważne zadania. Wskazuje na nie także wydane w 1997 roku *Dyrektorium ogólne o katechizacji*: „Katecheza z natury swej jest związana z całym sprawowaniem liturgii i sakramentów” (CTr 23). „Praktyka katechetyczna często jednak poświadcza słaby i fragmentaryczny związek z liturgią. Wyraża się to w przywiązywaniu małej wagi do znaków i obrzędów liturgicznych, niewielkim dowartościowaniu źródeł liturgicznych, działaniach katechetycznych mało związanych lub wcale nie związanych z rokiem liturgicznym, marginesowej obecności celebracji w ramach procesów katechetycznych”²². Należy zatem nadal podejmować dialog na poziomie naukowym między katechetyką i liturgiką, aby zacieśniać koordynację obu tych dyscyplin, aby mogły one stymulować współdziałania na poziomie praktyki katechetycznej i liturgicznej, a tym samym skuteczniej służyć promocji wiary.

Obszarem, który ciągle potrzebuje troski ze strony katechetyków i liturgistów, jest regularna formacja liturgiczna katechetów oraz formacja katechetyczna duszpasterzy. To od poziomu świadomości liturgicznej i katechetycznej konkretnych ludzi będzie zależała skuteczność formacji liturgicznej w szkole i parafii. Na przestrzeni lat od czasów Soboru Watykańskiego II podniosła się ogólna świadomość liturgiczna wiernych. Wielu z nich potrafi być baczными obserwatorami przebiegu celebracji liturgicznej i zadawać konkretne pytania. Jest to niewątpliwie bardzo pozytywny objaw edukacji religijnej. Istnieje jednak nadal potrzeba dalszego rozwijania formacji liturgicznej adresowanej do ogółu wiernych, aby katecheza sakramentalna mogła nie tylko ograniczać się do zakresu nauki szkolnej, ale także objąć wszystkie etapy rozwoju życia człowieka²³.

²² DOK 30.

²³ Por. R. Czekalski, *Życie sakramentalne sensem egzystencji ludzkiej*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mólka, Kraków 2007, s. 275-277.

Streszczenie

Nauczanie i sakramenty (katecheza i liturgia) to uprzywilejowane sposoby komunikacji Boga z człowiekiem, które od początku były ze sobą ściśle powiązane. Katechetyka i liturgika należą do kręgu dyscyplin teologii praktycznej, które zgodnie z własnymi celami i metodologią reflektują nad nauczaniem oraz sprawowaniem kultu. Istnieje przy tym wiele podobieństw między nimi. Obie te dyscypliny poprzez refleksję pastoralną troszczą się o rozwój wiary w konkretnym człowieku. Pomimo naturalnych powiązań nie zawsze w historii istniała między nimi właściwa kooperacja. Dopiero za sprawą J.A. Jungmanna oraz reform Soboru Watykańskiego II nastąpiło ponownie zbliżenie tych dwóch dziedzin. Do tej pory na katechezie uczyniono wiele, aby współczesny katolik mógł owocnie i świadomie uczestniczyć w liturgii. Najważniejszymi płaszczyznami współpracy katechetyki z liturgiką są: przekaz treści liturgicznej, wprowadzanie metod liturgicznych, katecheza inicjacyjna, katechetyczny wymiar liturgii, formacja liturgiczna grup parafialnych. Nadal jednak należy troszczyć się o formację liturgiczną katechetów i formację katechetyczną duszpasterzy, aby wzajemnie zbliżać obie te dziedziny praktyki kościelnej.

Słowa klucze: Katechetyka, katecheza, liturgika, liturgia, ruch kerygmatyczny, korelacja metodologiczna

IN SEARCH OF THE AREAS OF COOPERATION LITURGICS AND CATECHETICS

Summary

Teaching and sacraments (the catechesis and the liturgy), as privileged ways of God's communication with the man, have been closely connected with each other from the beginning. Catechetics and liturgics belong to a range of practical theology disciplines which, according to their own goals and methodology, are interested in teaching and the performance of worship. There are many similarities between them. Both disciplines (through pastoral reflection) care about the development of the faith in the man. In spite of natural connections, the real cooperation between them has not always existed. Thanks to Jungmann and the reforms of the Second Vatican Council these two disciplines were brought closer again. So far, on catechesis, a lot of has been done to enable the contemporary Catholic to participate fruitfully and consciously in the liturgy.

The most important areas of the cooperation between catechetics and liturgics are: the delivery of liturgical contents, the introduction of liturgical methods, the initiation catechesis, the catechetical dimension of liturgy, the liturgical formation of the parish groups. Still however, one should care about the liturgical formation of catechists and the catechetical education of priests, in order to integrate both fields.

Keywords: Catechetics, catechesis, liturgics, liturgy, kerygmatic movement, methodological correlation.

ANNA ZELMA
WYDZIAŁ TEOLOGII
UNIwersytetu WARMIŃSKO-MAZURSKIEGO
OLSZTYN

DYDAKTYKA DLA KATECHETYKI

Zagadnienie roli dydaktyki dla katechetyki zawsze było obecne w debatach polskich katechetów. Począwszy od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku aż do chwili obecnej, jest ono z pewnością kluczowe z punktu widzenia nauczania religii w polskiej szkole. W odpowiedzi na reformy oświaty w Polsce, mentalność adresatów, ich poziom rozwoju wiary i zainteresowania kwestiami religijnymi oraz oczekiwania społeczne czy też uwarunkowania współczesnej kultury zmianie ulega planowanie i realizacja lekcji religii oraz spotkań katechetycznych w parafii. Tym procesom przemian towarzyszy odejście od dawnych, dziś już nieużytecznych schematów przekazu treści wiary oraz modernizacja pracy dydaktycznej nauczyciela religii i zastosowanie nowych rozwiązań metodycznych, nie tylko podczas lekcji religii, ale również w katechezie parafialnej. W związku z powyższym coraz wyraźniej w polskiej literaturze katechetycznej uwidacznia się zwrot ku dydaktyce i poszukiwanie takich rozwiązań, które – zgodnie z zasadą wierności Bogu i człowiekowi – można zaadaptować w nauczaniu religii i w katechezie parafialnej. Również praktycy (zwłaszcza nauczyciele religii, a niekiedy także katecheci i animatorzy odpowiedzialni za spotkania formacyjne w parafii) często twierdzą, że bez dydaktyki nie ma dobrego i skutecznego przekazu treści wiary. Podstawowe bowiem elementy wypracowane w dydaktyce (np. planowanie zajęć, zasady dydaktyczne, formy, metody i środki dydaktyczne) odgrywają istotną rolę w procesie projektowania i realizacji lekcji religii w szkole, a nawet spotkań katechetycznych w parafii. Mimo znaczenia dydaktyki w katechetyce, osoby zainteresowane tą problematyką, zwłaszcza katecheci, wyrażają różne opinie na ten temat¹.

Rozległe rozmiary wpływu dydaktyki, zwłaszcza na planowanie i realizację nauczania religii w szkole, wymagają podjęcia tego zagadnienia w szerokim, wielowątkowym ujęciu i wskazania na pytania otwarte, które zasługują na uwagę

¹ Zob. np. interesującą ocenę, zaprezentowaną przez K. Misiaszka, w: *Jaka formacja katechetów?*, [online], [dostęp: 10 sierpnia 2012], s. 1-3, Dostępny w Internecie: <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/km_formacjakat.html>.

badaczy. Chodzi tu zwłaszcza o osadzenie analiz w kontekstach współczesnej szkoły, jak też kształcenia przygotowującego studentów teologii do wykonywania zawodu nauczyciela religii oraz wyzwań dydaktycznych wobec autorów nowych serii podręczników do nauki religii i osób odpowiedzialnych za permanentną formację katechetów. Stąd też powstaje pytanie nie tyle o to, czy w ogóle dydaktyka jest potrzebna katechetyce, ile o to: Co zrobić, aby dydaktyka służyła katechetyce? Poszukiwanie odpowiedzi wymaga szczegółowych analiz. Koncentrują się one wokół poszukiwania odpowiedzi na pytania: Dlaczego kwestie dydaktyczne powinny znaleźć się w dyskursie katechetycznym? Na czym polega ich wartość? Jaki status ma dydaktyka w katechetyce? W jakim zakresie i w jaki sposób korzystać z osiągnięć współczesnej dydaktyki, wypracowując strategie nauczania religii i katechezy parafialnej, adekwatne wobec wyzwań rzeczywistości edukacyjnej, a jednocześnie zgodne z naturą przepowiadania wiary? Jaką postawę wobec dydaktyki powinien zająć katechetyk, zainteresowany w swoich badaniach metodyką nauczania religii, aby katechetyka – jako nauka teologiczna – nie zatraciła swojej istoty, a dydaktyka przyczyniła się do wypełniania wszystkich zadań stawianych przed szkolnym nauczaniem religii i katechezą parafialną? Jakie są kwestie otwarte, związane z uwzględnianiem dydaktyki w katechetyce, wymagające szczególnej uwagi w dyskursie katechetyków?

Prezentowany tekst stanowi w zamyśle autorki jedynie głos w dyskusji toczącej się wokół wyżej postawionych pytań. Nie pretenduje do formułowania ostatecznych rozwiązań. Ma raczej formę szkicu, sygnalizującego problematykę. Każde z przywołanych stwierdzeń z pewnością w przyszłości będzie wymagało pogłębionych analiz i weryfikacji empirycznej, a niekiedy także debaty prowadzonej przez katechetyków i wypracowania wspólnych rozwiązań. Natomiast samo rozumienie roli jaką dydaktyka odgrywa wobec katechetyki osadzone jest zawsze w przyjętych założeniach, opisujących istotę tych dwóch kategorii badawczych. Stanowią one kontekst analiz podjętych w niniejszym opracowaniu i wymagają powiązania w postaci przymyka „dla”, który pośrednio uzasadnia jakość stwierdzeń wymagających w przyszłości pogłębienia i weryfikacji empirycznej wśród nauczycieli religii i doradców metodycznych. W związku z tak określonymi zagadnieniami na uwagę zasługuje przywołanie badań katechetyków, którzy od dawna zajmują się dydaktyką katechezy, przyczyniając się do rozwoju tzw. dydaktyki przedmiotowej. Ich dorobek naukowy potwierdza tezę, że zawsze dydaktyka odgrywała ważną, choć pomocniczą i służebną, rolę dla katechetyki.

1. Centralne kategorie badawcze: „dydaktyka dla” i „katechetyka” – jako kontekst analiz

Analiza problemu określonego w tytule niniejszego opracowania wymaga operowania przede wszystkim dwoma pojęciami: dydaktyka i katechetyka oraz przyimkiem „dla”, które zawierają określony zakres znaczeniowy. Tekst stanie się bardziej czytelny, kiedy zostanie przywołane – w sposób syntetyczny – znaczenie centralnych kategorii badawczych.

Pojęcie dydaktyka (z języka greckiego: *didaktikos* – „puczający”; *didasko* – „uczę”) wskazuje na jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, traktującą o nauczaniu i uczeniu się oraz samokształceniu, dokonującym się nie tylko na wszystkich etapach edukacji szkolnej – w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych, wpisanych do ramowego planu nauczania², ale również poza szkołą. Tak określona, jedna z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, zajmuje się przede wszystkim badaniem celów kształcenia i samokształcenia, treści na podstawie których te cele są realizowane, metod i technik, czyli sposobów za pomocą których uczeń zaznajamia się z treściami, form organizacyjnych, w jakich ma miejsce działalność edukacyjna nauczyciela i uczniów, środków, którymi się podługują w toku nauczania i uczenia się oraz procesów, w jakich zachodzi kształcenie i samokształcenie, warunków pracy nauczyciela i uczniów czy też zasad, czyli norm warunkujących skuteczność doświadczeń składających się na proces zdobywania przez jednostkę umiejętności, wiedzy oraz rozumienia otaczającego ją świata³. W ramach tych badań – w zależności od przyjmowanych założeń dotyczących wyżej wymienionych elementów i sposobów ich realizacji – dydaktycy wyodrębniają różne systemy oraz koncepcje dydaktyczne⁴, analizując

² Po raz pierwszy dydaktykę jako teorię nauczania, skoncentrowaną na pracy nauczyciela, na początku XIX wieku zdefiniował niemiecki pedagog i filozof Jan Fryderyk Herbart (1776-1841). Z kolei amerykański filozof, psycholog i pedagog John Dewey (1859-1952) na przełomie XIX i XX w. zwrócił uwagę na znaczenie uczenia się w działaniu, definiując przy tym dydaktykę jako teorię uczenia się. Próbę połączenia tych dwóch stanowisk można dostrzec w pracach polskich dydaktyków okresu międzywojennego: B. Nawroczyńskiego i K. Sośnickiego oraz w pracach dydaktyków publikujących po drugiej wojnie światowej: W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, W. Zaczyńskiego. Wspomniani autorzy zdefiniowali dydaktykę jako naukę o nauczaniu i uczeniu się, podkreślając przy tym, że czynności nauczyciela powinny łączyć się z aktywnością ucznia, gdyż występuje między nimi wzajemne powiązanie, tworzące integralną całość. Zob. więcej o tym np. w: F. Berezniński, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 13-14; A. Siemak-Tylikowska, *Dydaktyka*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 797-806.

³ A. Siemak-Tylikowska, *Dydaktyka*, s. 798nn.

⁴ Termin „system dydaktyczny” wskazuje na złożoną, kompleksową i dynamiczną całość twierdzeń dotyczących celów, treści, zasad, form, metod i środków, tworzących spójną całość, określającą

je w powiązaniu z osiągnięciami współczesnej filozofii, psychologii i socjologii. Wyjaśniają też zależności między poszczególnymi elementami procesu nauczania i uczenia się (np. celami, treściami i metodami, formami i środkami dydaktycznymi, metodami i środkami dydaktycznymi) czy też warunkami pracy nauczyciela i uczniów, a wynikami kształcenia⁵. Na tej podstawie badacze formułują określone prawidłowości dotyczące procesu kształcenia. Stąd też dydaktyka jako teoria nauczania i uczenia się służy aktywności zawodowej nauczyciela, zwłaszcza jego efektywnej pracy z uczniami. Stanowi ona podstawową naukę pedagogiczną, ukierunkowaną na wspieranie nauczyciela w stałym doskonaleniu warsztatu nauczycielskiego i wzbogacaniu praktyki nauczania oraz organizowania aktywności poznawczej uczniów⁶.

Charakterystyczną cechą współczesnej dydaktyki jest to, że zawsze zostaje ona powiązana z określoną dziedziną kształcenia i grupą adresatów. Dlatego też wyodrębnia się najpierw dydaktykę ogólną, rozumianą jako podstawowa wiedza o nauczaniu, uczeniu się i samokształceniu. Obejmuje ona swymi badaniami wszystkie przedmioty nauczania, na wszystkich etapach edukacji szkolnej i we wszystkich typach szkół⁷. Następnie, stosownie do rozwoju refleksji dydaktycznej i zmian zachodzących w praktyce edukacyjnej, wskazuje się na dydaktyki szczegółowe, określane terminem „dydaktyka przedmiotowa”. Są one związane z konkretnym etapem edukacji szkolnej, rodzajem szkoły, środowiskiem (adresatami), i specjalistyczne⁸. Takie ujęcie dydaktyki wskazuje, że jest ona nauką pedagogiczną „dla”, czyli zawierającą w sobie gotowość i dyspozycję służenia osobom zainteresowanym nauczaniem, uczeniem się i kształceniem, zwłaszcza nauczycielom. Zgodnie z wyjaśnieniami zawartymi w *Słowniku języka polskiego* – przyimek „dla” wskazuje, że coś lub ktoś (w interesującym nas temacie katechetyka, a w jej ramach dydaktyka katechezy) korzysta z osiągnięć drugiej strony (w naszym przypadku dydaktyki ogólnej), natomiast ta jest źródłem pożytecznych zmian, zachodzących w dziedzinie, która do niej nawiązuje, spełniając funkcję służebną⁹.

sposoby oraz organizację pracy nauczyciela i uczniów. Z kolei „koncepcja dydaktyczna” określa teorię, ideę i myśl dotyczącą nauczania i uczenia się oraz samokształcenia. Zob. np. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 42-43; S. Nałaskowski, *Dydaktyka*, Toruń 1997, s. 9; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998⁴, s. 62-64.

⁵ Zob. np. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, s. 14-15; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, s. 42-43.

⁶ Szczegółowy opis funkcji dydaktyki można znaleźć np. w: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, s. 17-20.

⁷ Więcej o tym pisze np. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 24.

⁸ Tamże.

⁹ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1978, s. 398.

Uznając zatem powyższe wyjaśnienia za zasadne, można stwierdzić, że dydaktyka dostarcza katechetyce wiedzy niezbędnej do wypracowania szczegółowych dyrektyw, określających sposoby prawidłowego wykonywania czynności dydaktycznych w procesie przekazu treści wiary, jaki ma miejsce w szkolnym nauczaniu religii i w katechezie parafialnej. Katechetykom zajmującym się nauczaniem i uczeniem się treści wiary oraz samokształceniem w dziedzinie religijnej potrzebna jest znajomość ogólnych prawidłowości z zakresu procesów dydaktycznych, by na tej podstawie, stosownie do konkretnych i swoistych cech nauczania religii i katechezy parafialnej, mogli określać poszczególne elementy dydaktyki katechezy.

Na tle powyższych wyjaśnień należy zauważyć, że kolejny kontekst analiz podjętych w niniejszym opracowaniu stanowi rozumienie istoty katechetyki jako dyscypliny teologicznej, a ściślej teologii praktycznej¹⁰. Słusznie współcześni badacze zwracają uwagę, że katechetyka jest nauką o charakterze interdyscyplinarnym, korzystającą z osiągnięć różnych nauk teologicznych, humanistycznych i społecznych. „Zawsze jednak – jak trafnie zauważa K. Misiaszek – na pierwszym miejscu pielęgnuje w sobie myśl o swoim charakterze fundamentalnie teologicznym”¹¹. Bada ona i określa naturę procesu formacji chrześcijańskiej, podejmowanej w nauczaniu religii i w katechezie parafialnej, oraz wypracowuje zadania, normy, zasady i sposoby wychowania do wiary dojrzałej, także do życia i zaangażowania w Kościele oraz do życia społecznego¹². Mając na uwadze konkretnych adresatów (dorośli, dzieci i młodzież) oraz różne uwarunkowania ich rozwoju ludzkiego i chrześcijańskiego, tworzy – w sposób systematyczny i naukowy – podbudowę teoretyczną dla obszaru pracy katechetów. Wszystkie analizy prowadzone w katechetyce odwołują się do źródeł Objawienia i życia Kościoła oraz do zweryfikowanych za pomocą normy teologicznej (zasady wierności Bogu i człowiekowi) osiągnięć nauk pedagogicznych, w tym także dydaktyki. Poszczególnym obszarom badawczym odpowiadają wyodrębnione działy katechetyki, do których – obok historii katechezy, katechetyki fundamentalnej, materialnej i szczegółowej, wyodrębnia się również katechetykę formalną, czyli dydaktykę

¹⁰ K. Misiaszek, charakteryzując status metodologiczny katechetyki, posługuje się – za przykładem innych dyscyplin teologicznych (np. teologii moralnej, dogmatycznej) – terminem teologia katechetyczna. Zob. K. Misiaszek, *Status metodologiczny teologii katechetycznej (katechetyki)*, w: *Metodologia teologii praktycznej*, red. W. Przyczyna, Kraków 2011, s. 85.

¹¹ Tamże, s. 89.

¹² Tamże, s. 85-93; por. także analizy prowadzone na temat natury i przedmiotu badań katechetyki np. w: E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 13-15; M. Majewski, *Metodologia katechetyki w teorii i w praktyce*, Kraków 1998, s. 47nn; P. Tomasik, *Metodologia katechetyki – podstawowe zagadnienia*, „Studia Nauk Teologicznych” 2007 t. 2, s. 271-287; G. Stachel, *Katechetyka*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert (red. polskiego wydania K. Misiaszek), Warszawa 2007, s. 392-393.

katechezy¹³. Właśnie badania związane ze skutecznością i adekwatnością sposobów nauczania, uczenia się i samokształcenia w procesie katechetycznym, podejmowane są w ramach katechetyki formalnej. Z kolei katechetyka szczegółowa obejmuje kwestie, które dotyczą specyfiki katechezy (w tym także nauczania religii w szkole) w zależności od adresatów, czyli dzieci, młodzieży, dorosłych oraz osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością i niedostosowaniem społecznym. Takie rozumienie katechetyki nie redukuje tej dziedziny naukowej jedynie do teologii, ale otwiera możliwość ewangelicznej oceny osiągnięć współczesnej dydaktyki i ich zastosowania w odniesieniu do procesów nauczania, uczenia się i samokształcenia katechetycznego.

2. Kwestie dydaktyczne w dyskursie katechetycznym – dlaczego?

Zainteresowanie katechetów dydaktyką nie jest problemem nowym. Katechetyka jako nauka teologiczna, mająca interdyscyplinarny charakter, od dawna – w mniejszym lub większym stopniu – korzystała z osiągnięć dydaktyki. Przekaz treści wiary wymaga bowiem zastosowania odpowiednich, właściwie zaplanowanych i systematycznie wdrażanych, strategii dydaktycznych. Co ważne, nie ma dobrego nauczania religii i dobrej katechezy parafialnej bez dydaktyki. Działalność Jezusa i Jego pedagogia potwierdzają tę tezę. Stosownie do mentalności słuchaczy, uwarunkowań społecznych i kulturowych, Jezus stosował odpowiednie środki i sposoby przepowadania Dobrej Nowiny. Katecheta, jeśli pragnie wiernie, a zarazem solidnie, systematycznie, odpowiedzialnie i kompetentnie, wypełniać powierzone zadania w szkole, powinien być dobrym dydaktykiem. Prowadząc dobrze (pod względem dydaktycznym) zajęcia, nauczyciel religii wzbudza w uczniach motywację do zainteresowania się tematyką lekcji religii, a niekiedy nawet do poszerzania tej wiedzy i doświadczeń poza zajęciami szkolnymi (np. w formie spotkań katechetycznych w parafii). Rzetelna znajomość osiągnięć współczesnej dydaktyki (zasad, form, metod, technik, środków dydaktycznych), a jednocześnie umiejętność twórczego ich zastosowania w praktyce, jawi się jako ważny element w pracy zespołów opracowujących kolejne serie podręczników oraz w działalności katechetycznej nauczycieli religii. Dzięki niej autorzy nowych pomocy do nauczania religii i katechezy parafialnej mogą tworzyć materiały innowacyjne, poprawne dydaktycznie i wzbogacone o nowe, multimedialne środki dydaktyczne. Z kolei dobre przygotowanie dydaktyczne

¹³ Zob. więcej o tym np. w: Z. Marek, *Katechetyka. Podział*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 8, red. A. Szostek, B. Migut, E. Gigilewicz [i in.], Lublin 2000, k. 1022-1023; R. Murawski (red.), *Nowy program wykładów z katechetyki*, Płock 1998; P. Tomasiak, *Metodologia katechetyki – podstawowe zagadnienia*, s. 281.

nauczycieli religii może być bardzo owocne dla praktyki. Uwzględniając realia szkoły i duszpasterstwa w parafii, kreatywny w myśleniu i działaniu katecheta nie kopiuje i nie odtwarza propozycji autorów pomocy katechetycznych, lecz odnajduje w nich inspirację do tworzenia własnych rozwiązań metodycznych, będących sumą wiedzy osobistej i doświadczenia, a jednocześnie wskazujących na jego mądrość życiową, indywidualność, niepotwarzalność i kreatywność.

Współczesne propozycje dydaktyków dotyczące procesów nauczania, uczenia się i samokształcenia stanowią dla katechetyki cenne źródło wiedzy, niezbędnej w wypracowywaniu propozycji pomocnych dla osób zaangażowanych w działalność katechetyczną, podejmowaną w różnych środowiskach. W polskiej katechetyce świadczą o tym nie tylko badania prowadzone od XIX wieku, związane z kierunkiem dydaktycznym¹⁴, ale również opracowania katechetyków, którzy od połowy lat pięćdziesiątych minionego wieku zaczęli wskazywać na potrzebę korzystania z osiągnięć dydaktyki w działalności katechetycznej Kościoła. Wśród nich pionierem był ks. prof. Marian Finke (1906-1989), który w swojej działalności naukowej, głównie na łamach czasopisma „Katecheta”, twórczo propagował osiągnięcia dydaktyczne w polskiej katechetyce dotyczące m.in. przeżywalności w katechezie, refleksyjności i kreatywności nauczyciela religii¹⁵. Z kolei nestor polskiej dydaktyki katechezy, ks. prof. W. Kubik, nie tylko w opracowaniach teoretycznych starał się ukazać podstawy sztuki nauczania, uczenia się i samokształcenia w procesie katechetycznym, ale także wprowadzał je do praktyki przez kierowanie pracami zespołów opracowujących serie podręczników katechetycznych. „Te wieloletnie poszukiwania badawcze – jak słusznie zauważa Z. Marek – znalazły swe ukonkretnienie w pozycji *Zarys dydaktyki katechetycznej*¹⁶. W pracy tej autor

¹⁴ Ruch ten, utożsamiając najpierw katechetykę z metodyką, a następnie z dydaktyką nauczania religii, zmierzał do odnowy metody w katechezie poprzez odpowiedź na pytanie: w jaki sposób nauczać? Szczególnie warte odnotowania są tu prace J. Dajczaka (1894-1966) i W. Gadowskiego (1861-1956). Zob. więcej o tym np. w: J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956; W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej*, Warszawa 1987; tenże, *Ksiądz Walenty Gadowski (1861-1956). Ksiądz Zygmunt Bielawski (1877-1939)*, w: *Sto lat polskiej katechezy. Wkład wybitnych polskich katechetyków w odnowę i rozwój polskiej katechezy*, red. J. Czekalski, Kraków 2001, s. 11-35; M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, Lublin 1981, s. 19-20; T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001; tenże, *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 109-197; B. Poleć, *Metodyka katechetyczna ks. Walentego Gadowskiego*, Tarnów 2002.

¹⁵ M. Finke, *Pedagogika wiary*, Poznań 1996; por. także analizy prowadzone przez J. Szpetę, *Ksiądz Marian Finke (1906-1986)*, w: *Sto lat polskiej katechezy. Wkład wybitnych polskich katechetyków w odnowę i rozwój polskiej katechezy*, s. 68-98; tenże, *Ksiądz Marian Finke – założyciel i redaktor „Katechety”*, w: *Między tradycją a współczesnością. I Krajowy Kongres Katechetyczny*, red. A. Bałoniak, J. Szpet, Poznań 2008, s. 21-32.

¹⁶ W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990.

zмага się właśnie z pytaniem o możliwości korzystania w katechezie z osiągnięć dydaktycznej teorii nauczania-uczenia się. Nowością, jak na tamte czasy, było postawienie pytania o zastosowanie zasad nauczania w katechezie¹⁷.

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych minionego wieku aż do chwili obecnej, znacząca rola dydaktyki w katechezie uwidacznia się dzięki pracom badawczym ks. prof. Stanisława Kulpaczyńskiego¹⁸, ks. prof. Jana Szpeta¹⁹, ks. bpa prof. Antoniego Długosza²⁰. Wspomniani autorzy, uwzględniając najnowsze (w czasie prowadzonych przez nich poszukiwań badawczych) propozycje wypracowywane w dydaktyce ogólnej, związane z warsztatem metodycznym nauczyciela (m.in. z metodami i środkami dydaktycznymi), wskazują na możliwości ich zastosowania w działalności edukacyjnej katechety. Nie bez znaczenia są również prace innych katechetów (m.in. ks. prof. Stanisława Łabendowicza, ks. dr. Marka Korgula, ks. dr. Bronisława Twardzickiego i piszącej te słowa), którzy starają się ukazać, głównie katechetom, podstawowe, aktualne zagadnienia z zakresu nauczania i uczenia się w procesie katechetycznym²¹. Tak więc wspomniani autorzy, w ramach dydaktyki katechezy zajmują się celami, treściami, zasadami, formami, metodami i technikami dydaktycznymi, możliwymi do zastosowania w różnych środowiskach (także w szkole) i wśród zróżnicowanych podmiotów (dzieci, młodzieży, dorosłych). Wykorzystują oni wiedzę z dydaktyki w analizie i projektowaniu procesów katechetycznych (głównie w szkolnym nauczaniu religii).

¹⁷ Z. Marek, *Wykorzystanie założeń współczesnej dydaktyki w katechezie*, w: *Dydaktyka w służbie katechezy*, red. S. Dziekoński, Kraków 2002, s. 141.

¹⁸ Zob. R. Bednarczyk, *Kulpaczyński Stanisław*, w: *Słownik katechetów polskich XX wieku*, red. R. Czekalski (współpraca Z. Marek, R. Murawski), Warszawa 2003, s. 122-125; por. np. S. Kulpaczyński, *Katechetyczna dydaktyka modlitwy*, Lublin 1989; tenże (red.), *Środki audiowizualne w katechezie*, Lublin 2004.

¹⁹ Na szczególną uwagę zasługują poszukiwania badacze tego autora, które znalazły wyraz w: *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999; por. także R. Niparko, *Szpet Jan*, w: *Słownik katechetów polskich XX wieku*, dz. cyt. s. 238-244. Co ważne, ks. prof. J. Szpet wraz z panią mgr Danutą Jackowiak i panią mgr Aleksandrą Bałoniak, współredagował serie podręczników (tzw. poznańskich) do nauczania religii na poszczególne etapy edukacji, a obecnie kieruje zespołem pracującym nad opracowaniem kolejnych pomocy, zgodnych z nową podstawą programową katechezy i nowymi programami nauczania religii rzymskokatolickiej.

²⁰ B. Stypułkowska, *Długosz Antoni*, w: *Słownik katechetów polskich XX wieku*, s. 48-50; por. także A. Długosz, *Jak przygotować i oceniać katechezę. Elementy dydaktyki katechetycznej*, Częstochowa 1997.

²¹ Zob. np. S. Łabendowicz, *Aktywizowanie katechizowanych wybranymi metodami*, w: *Aktywizowanie katechizowanych*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 1997, s. 39-81; tenże, *Aktywizowanie śpiewem i piosenką religijną w katechezie*, ZFK 5(2005), nr 3, s. 54-60; tenże, *Katecheza jako miejsce aktywizacji uczniów*, w: *Katecheza w służbie wiary*, red. W. Janiga, T. Kocór, Przemyśl 2004, s. 251-282; tenże, *Metody celebracji liturgicznej w katechezie*, ZFK 5(2005) nr 3, s. 51-53; M. Korgul, *Dydaktyka dla katechetów*, Świdnica 2007; tenże, *Dydaktyka na lekcjach religii*, Wrocław 1998; B. Twardzicki, *Katechetyka formalna w służbie wiary*, Przemyśl 2001.

To, co jest szczególnie istotne w poszukiwaniu uzasadnienia, dlaczego dydaktyka jest niezbędna dla katechetyki, wiąże się wprost z wyżej wspomnianą naturą tych dwóch dziedzin wiedzy. Obok refleksji teoretycznej o charakterze normatywnym, jednym z aspektów katechetyki jako interdyscyplinarnej dyscypliny teologicznej, uprawianej na wydziałach teologicznych, jest jej wymiar praktyczny. Przygotowując studentów teologii na wyższych uczelniach do wykonywania zawodu nauczyciela religii, nie można pozostać obojętnym wobec nowych koncepcji dydaktycznych. Zgodnie z wytycznymi Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zawartymi w *Rozporządzeniu z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*²², absolwent teologii po zakończeniu tego kształcenia powinien mieć wiedzę z zakresu dydaktyki, popartą doświadczeniem zdobytym podczas praktyki w szkole oraz związane z tym umiejętności kierowania procesami kształcenia i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego (w tym także wykorzystania nowoczesnych środków i metod)²³. Służą temu zajęcia z podstaw dydaktyki oraz z dydaktyki przedmiotu realizowanego na poszczególnych etapach edukacji i praktyka pedagogiczna w szkole²⁴.

Również autorzy dokumentów Kościoła²⁵ przypominają, że jeśli katechetyka pragnie wywierać realny wpływ na praktykę nauczania religii w szkole i na katechezę parafialną, musi nieustannie poszukiwać nowych, adekwatnych do mentalności adresatów²⁶ i miejsca²⁷, sposobów przekazywania treści wiary oraz

²² *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. 2012 nr 0, poz. 131.

²³ Tamże.

²⁴ Łącznie zaplanowano 150 godzin praktyki, w tym: 30 godzin w ramach modułu przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym (tzw. praktyka „0”) oraz 120 godzin rozpisanych po 30 godzin na praktykę w: edukacji przedszkolnej, edukacji wczesnoszkolnej, edukacji w klasach IV-VI szkoły podstawowej, edukacji w gimnazjum i edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych. Zob. tamże.

²⁵ Zob. np. CTr 31, 52; DOK 148.

²⁶ Warto zauważyć, że współczesny człowiek, niezależnie od wieku, pragnie być podmiotem procesów nauczania i wychowania, w tym także formacji chrześcijańskiej. Ma bowiem w sobie duży potencjał rozwojowy i pragnienie stawania się twórcą własnego rozwoju. W związku z tym istnieje potrzeba odejścia – nie tylko w nauczaniu religii, ale i w katechezie parafialnej – od modelu podającego na rzecz modelu wielostronnie aktywizującego. Wymaga to dowartościowania osiągnięć współczesnej dydaktyki, związanych z wielością form i metod aktywizacji, indywidualizacją i stopniowaniem trudności oraz motywowaniem do samokształcenia i autoformacji, na co słusznie zwraca uwagę m.in. S. Łabendowicz w opracowaniu pt. *Katecheza dorosłych Kościoła posoborowego w świetle dokumentów i literatury katechetycznej*, Radom 2007, s. 319-462.

²⁷ Wydaje się słuszne rozgraniczenie obecności założeń dydaktyki w nauczaniu religii i w katechezie parafialnej. Sposoby realizacji tych dwóch płaszczyzn formacji chrześcijańskiej różnią się. Domagają się zatem innych kryteriów w stosowaniu rozwiązań dydaktycznych. Nie oznacza to jednak całkowitej rezygnacji z dydaktyki w katechezie parafialnej. Przeciwnie, wymagane jest takie przełożenie

proponować je katechetom w ramach początkowej i permanentnej formacji. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* czytamy: „w przekazywaniu wiary Kościół nie posiada własnej ani też jedynej metody, lecz w świetle pedagogii Bożej wybiera metody danego czasu. Przyjmuje w sposób wolny «wszystko, co jest prawdziwe, co godne, co sprawiedliwe, co czyste, co miłe, co zasługuje na uznanie» (Flp 4,8), syntetyzując wszystkie elementy, które nie sprzeciwiają się Ewangelii, i włącza je w służbę na jej rzecz”²⁸. W przywołanym stwierdzeniu autorzy podkreślają znaczenie współczesnych osiągnięć dydaktycznych dla katechetyki i ich służebny charakter, niezależnie od szczegółowego jej działu tematycznego. Dodają też, że „różnorodność metod jest oznaką życia i pewnym bogactwem, a zarazem dowodem szacunku dla adresatów”²⁹. Oznacza to, że zarówno badacz zajmujący się nauczaniem religii, jak i ten, który interesuje się różnymi formami katechezy parafialnej (np. adresowanej do dzieci, młodzieży, dorosłych), powinien podejmować zagadnienia z zakresu dydaktyki. W praktyce bowiem tak w środowisku szkolnym, jak i w katechezie parafialnej, ze względu na szacunek dla adresatów – należy systematycznie planować i realizować zajęcia, stymulując aktywność uczestników, wzbudzając w nich zainteresowanie poprzez zastosowanie różnych środków dydaktycznych. Ważny jest jednak odpowiedni, uwzględniający specyfikę nauczania religii w szkole i katechezy parafialnej oraz inne indywidualne uwarunkowania (np. „wiek i poziom umysłowy katechizowanych, stopień ich dojrzałości eklezjalnej i duchowej”)³⁰ sposób wykorzystania założeń współczesnej dydaktyki. Chodzi tu głównie o dostosowanie propozycji dotyczących nauczania i uczenia się czy też samokształcenia do natury lekcji religii i spotkań katechetycznych w parafii oraz adresatów tych form nauczania i wychowania w wierze.

3. Status dydaktyki w katechetyce

Rozumienie tego, jaką rolę ma do odegrania wiedza z zakresu dydaktyki w teorii i praktyce katechetycznej, osadzone jest zawsze w przyjętych założeniach,

aspektów dydaktycznych, by stanowiły one pomoc dla katechety w procesie wprowadzania katechizowanych w obszar doświadczeń religijnych i chrześcijańskich oraz w otwieraniu ich na misterium Boga i motywowaniu do aktywnego udziału w liturgii i w życiu Kościoła. Natomiast środowisko szkolne wyznacza szereg zadań związanych z planowaniem i realizacją lekcji, które zobowiązany jest wypełniać każdy nauczyciel, także nauczyciel religii. Do tych wymogów zalicza się m.in. wypełnianie powinności wynikających z nadzoru pedagogicznego w szkole, zwłaszcza w zakresie systematyczności przekazu nauki chrześcijańskiej. Zob. DKP 82, 84.

²⁸ DOK 148.

²⁹ Tamże; zob. CTr 51.

³⁰ DOK 148.

opisujących istotę tych dwóch kategorii badawczych. Zgodnie ze wstępnymi ustaleniami warto pamiętać, że katechetyka ma charakter interdyscyplinarny, chociaż zawsze na pierwszym miejscu rozwija myśl teologiczną. Za błędne należy uznać utożsamianie obecności dydaktyki w katechetyce z metodami aktywizującymi. Co ważne, współcześnie katechetyka nie jest redukowana do dydaktyki nauczania religii i metodyki katechezy parafialnej, o czym świadczą obszary interdyscyplinarnych badań podejmowanych przez polskich katechetów³¹. Nie przenosi też ona dosłownie elementów dydaktycznych do lekcji religii i katechezy parafialnej, zastępując prawidłowości wynikające z natury katechezy, modelami nauczania i uczenia się propagowanego we współczesnej dydaktyce (np. wielostronnie aktywizującego czy też konstruktywizmu). Obecnie współczesnej katechetyce są sztywne procedury metodyczne, które w praktyce należy stosować krok po kroku – niezależnie od celów i treści katechetycznych, co wyraźnie uwidacznia się w jednym z działów katechetyki, jaką jest dydaktyka katechezy³², czyli „nauka o kształceniu religijnym, jego celach, treściach, metodach, środkach i organizacji”³³.

Właśnie dydaktyka katechezy stanowi zbiór uporządkowanych informacji (zasad, reguł, dyrektyw) i prawidłowości dotyczących integralnej formacji religijnej, potrzebnych katechetom do skutecznego organizowania procesu nauczania i uczenia się, a tym samym do efektywnego osiągnięcia założonych celów katechetycznych. Wypracowując nowe rozwiązania dydaktyczne, katechetycy kierują się głównie celami i treściami katechetycznymi oraz szukają skutecznych form i metod nauczania i uczenia się konkretnych treści i rozwijania związanych z nimi umiejętności³⁴. Są też świadomi, że każda propozycja dydaktyczna „pełni

³¹ Celem egzemplifikacji warto wskazać na następujące opracowania: K. Kantowski (red.), *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*, Warszawa 2004; Z. Marek, *Wychowywać do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 1996; P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Lublin 2010; K. Misiaszek (red.), *Katecheza dorosłych we wspólnocie Kościoła*, Warszawa 2002; R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa 2011; A. Offmański, *Koncepcja katechezy o charakterze ewangelizacyjnym według zasad katechumenatu*, Szczecin 2010; J. Stala (red.), *Katechetyka materialna*, Tarnów 2002.

³² Takie wyodrębnienie dydaktyki katechezy z katechetyki koresponduje z założeniami dydaktyki ogólnej, w której zakłada się wypracowanie dydaktyk szczegółowych. Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 97-108; por. J. Szpet, *Interdyscyplinarny charakter dydaktyki katechezy*, w: *Dydaktyka katechezy*, cz. I, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 19-33.

³³ J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 11.

³⁴ Warto dodać, że dydaktyka katechezy, podobnie jak dydaktyka ogólna, składa się z części teologiczno-treściowej (podstawowe pojęcia wyjaśniające istotę przedmiotu i jego metodykę, podstawy psychologiczne edukacji, cele kształcenia oraz właściwe dla nich treści i kryteria ich doboru, zadania nauczania z uwzględnieniem poszczególnych etapów edukacji), procesualnej (zasady dydaktyczne, formy i sposoby realizacji procesu nauczania i uczenia się zgodnie z prawidłowościami

funkcję służebną wobec katechetów i osób zajmujących się kształceniem religijnym, dostarczając przesłanek teoretycznych i norm praktycznych celem podnoszenia efektywności procesu katechetycznego³⁵. Tak ogólnie określony służebny charakter dydaktyki w katechetyce uwidacznia się w czterech, szczegółowych funkcjach. Pierwsza, *deskryptywno-diagnostyczna*³⁶, polega na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Jaki jest zakres zastosowania dydaktyki w katechetyce? Na podstawie rozpoznanego stanu dokonuje się opisu statusu dydaktyki w teorii i w praktyce katechetycznej. Kolejna funkcja, nazywana *eksplanacyjną*, wiąże się z wyjaśnianiem zjawisk i procesów dydaktycznych³⁷ obecnych w badaniach naukowych katechetyków i w działalności edukacyjnej katechetów. Z kolei funkcja *predykcyjno-prospektywna* polega na przewidywaniu tego, co będzie i projektowaniu dlaczego będzie tak, a nie inaczej po zastosowaniu rozwiązań dydaktycznych w teorii i w praktyce katechetycznej³⁸. Dzięki czwartej funkcji, nazywanej *praktyczną*, zarówno katechetycy, jak i nauczyciele religii mogą lepiej poznawać warunki i sposoby efektywnego kształcenia³⁹. Dydaktyka dostarcza bowiem cennej wiedzy dotyczącej procesów nauczania i uczenia się. Jej obecność w dyskursie katechetycznym stanowi cenne źródło wiedzy, jakiej poszukują nauczyciele religii, którzy pragną doskonalić warsztat pracy dydaktycznej i działanie edukacyjne w szkole. Każda z wymienionych funkcji dydaktyki w katechetyce odgrywa znaczącą rolę w konstruowaniu teorii naukowych dotyczących sposobów realizacji nauczania religii i katechezy parafialnej.

W związku z powyższym, w badaniach katechetyków dotyczących nauczania w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, realizowanego w różnych formach organizacyjnych i w różnych środowiskach, najpierw zwraca się uwagę na normy i treści formacji do wiary dojrzałej⁴⁰. Następuje przy tym odwołanie do źródeł Objawienia i życia Kościoła. Mając jednak na uwadze konkretnego adresata i wszystkie uwarunkowania jego rozwoju osobowego (także mentlaność, potrzebę aktywności własnej, przeżyciowości i doświadczania podmiotowości), słusznie poszukuje się odpowiednich strategii, niezbędnych do wspierania katechizowanych w odkrywaniu treści wiary oraz ich interioryzacji i kształtowaniu postaw

dydaktycznymi oraz środki dydaktyczne) i wynikowej (zasady oraz zakresy przedmiotowe kontroli i oceniania, jak też odpowiednie dla nich formy i metody). Zob. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 19.

³⁵ Tamże, s. 18.

³⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 31-32.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, s. 19; Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, s. 17-18.

⁴⁰ P. Tomasiak, *Metodologia katechetyki – podstawowe zagadnienia*, s. 280n.

z niej wynikających⁴¹. Nie wystarczą bowiem metody liturgiczne, służące wtajemniczeniu chrześcijańskiemu. Co ważne, nawet metody biblijne bazują na osiągnięciach nauk humanistycznych, w tym także odwołują się do podstawowych zasad czy też sposobów nauczania, uczenia się i samokształcenia, wypracowanych w dydaktyce⁴². W praktyce, bez względu zatem na środowisko, w którym ma miejsce przekaz wiary i wychowanie chrześcijańskie, gdy katecheci angażują się w proces kształcenia, odwołują się do podstawowej wiedzy z zakresu dydaktyki (np. uświadamiają sobie potrzebę stawiania celów w planowanym działaniu, zaprojektowania czynności własnych i osób katechizowanych, stopniowania zadań, indywidualizacji itp.).

Owo nawiązanie do teorii dydaktycznych jest inne w katechezie parafialnej (mniej wyraziste, bardziej swobodne i spontaniczne, skoncentrowane na przeżywaniu treści wiary i ich interioryzacji) niż w szkolnym nauczaniu religii (tu wymaga się systematycznego, zgodnego z podstawowymi zasadami, wynikającymi z nadzoru pedagogicznego, planowania i realizacji, przyjętych w systemie szkolnym form organizacji zajęć i sposobów aktywizacji oraz weryfikacji zakładanych osiągnięć). Słusznie zatem w analizach dotyczących katechezy parafialnej zwraca się uwagę na metody, które wiążą się z mistagogią i służą wtajemniczeniu chrześcijańskiemu. Mniejszą uwagę przywiązuje się do planowania dydaktycznego spotkań, chociaż uwzględnia się cele i zadania katechetyczne czy też proponuje etapy spotkania formacyjnego i celebracji liturgicznych⁴³. Są to jednak tylko wycinkowe zagadnienia, podejmowane w związku z analizą problemów szczegółowych, związanych np. z katechezą dorosłych, katechezą przygotowującą dzieci i młodzież do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej. Brakuje jednak koncepcji dydaktycznych, które w sposób całościowy określałyby specyfikę dydaktyki w katechezie parafialnej i proponowały rozwiązania metodyczne typowe dla tej formy wychowania w wierze.

Nieco inne znaczenie ma dydaktyka w analizach dotyczących nauczania religii. Nie dysponując własnymi rozwiązaniami, w ramach katechetyki formalnej i szczegółowej podejmuje się kwestie związane z poszukiwaniem i projektowaniem skutecznych form, metod, technik i środków dydaktycznych, strategii oceniania i mierzenia osiągnięć edukacyjnych czy też sposobów formułowania celów katechetycznych i weryfikowania stopnia ich realizacji (głównie w dziedzinie poznania

⁴¹ J. Szpet, *Interdyscyplinarny charakter dydaktyki katechezy*, s. 24-30.

⁴² Zob. np. J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Kraków 2012; Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze Słowa*, Kraków 1998.

⁴³ Zob. więcej o tym np. w: R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kosterz (red.), *Katecheza parafialna – reaktywacja: duszpasterstwo katechetyczne w parafii*, Opole 2006.

i rozumienia treści wiary), w zależności od adresatów⁴⁴. Koncepcje dydaktyczne dotyczące planowania lekcji religii (w tym formułowanie celów ogólnych i wymagań szczegółowych, konstruowanie scenariuszy), zasad nauczania, form i metod aktywizujących uczniów, sposobów kontroli osiągnięć, technik kontroli i oceniania, diagnozowania osiągnięć edukacyjnych oraz zastosowania nowych środków dydaktycznych, stanowią zatem podstawowy obszar badań w dydaktyce katechezy. Katechetycy zawsze starają się uwzględniać specyfikę nauczania religii i katechezy parafialnej, ciągle odnosząc się do teologii (zwłaszcza pastoralnej).

Można zatem stwierdzić, że współczesna katechetyka skierowana jest na wypracowanie elementów i strategii dydaktycznych nauczania religii oraz propozycji metodycznych niezbędnych w realizacji katechezy parafialnej, zawsze jednak z zachowaniem własnego, teologicznego i katechetycznego wymiaru, prowadzonych badań. W ten sposób uwidacznia się funkcja służebna i pomocnicza dydaktyki dla katechetyki, a zwłaszcza dla katechetów, którzy korzystają z jej osiągnięć, oraz dla adresatów. Formułowanie zasad i strategii dydaktycznych zawsze pozostaje w bezpośrednim związku z naturą katechezy integralnej, a więc nie tylko z nauczaniem treści religijnych, ale także z inicjacją sakramentalną i innymi formami wspomagającymi wychowanie do dojrzałej wiary. Stąd też w naukowej refleksji katechetycznej, zorientowanej na określone aspekty dydaktyczne, uwidacznia się własny charakter rozwiązań dydaktycznych, adaptowanych na potrzeby katechetyczne. Poszukując nowych rozwiązań dydaktycznych, katechetycy starają się wskazać na ich właściwe miejsce w katechezie, a jednocześnie wypracowują odpowiednie dla katechezy strategie (np. formy i metody liturgiczne oraz metody biblijne) wspomagające rozwój wiary. Starają się też wypracowywać właściwe strategie projektowania i analizowania działalności katechetycznej Kościoła, zwłaszcza w środowisku szkolnym oraz w systematycznej organizacji zajęć katechetycznych⁴⁵. Jednocześnie inspirują do podejmowania twórczych działań zarówno na etapie wstępnej formacji, przygotowującej do wykonywania zawodu nauczyciela, jak też w permanentnej formacji katechetów.

4. Zastosowanie osiągnięć współczesnej dydaktyki w katechetyce – w jaki sposób?

Zainteresowanie różnymi rozwiązaniami dydaktycznymi w katechetyce budzi niepokój w niektórych środowiskach teoretyków i praktyków. U podstaw takiej

⁴⁴ Pisze o tym np. J. Szpet, *Interdyscyplinarny charakter dydaktyki katechezy*, s. 24-30; por. J. Stala (red.), *Dydaktyka katechezy*, cz. I-II, Tarnów 2004.

⁴⁵ Por. DKP 83.

sytuacji znajduje się brak zrozumienia właściwej roli dydaktyki we współczesnej katechetyce. Z tym wiąże się obawa, czy skierowanie uwagi na kwestie dydaktyczne nie zagraża naturze katechezy, czy nie prowadzi do chaosu pojęciowego i zagubienia istoty formacji chrześcijańskiej, utożsamiania nauczania i wychowania w wierze z przyjemnością, z fantazjowaniem, z metodami aktywnymi, z zabawami integracyjnymi⁴⁶. Niewątpliwie są to istotne kwestie, zwłaszcza wtedy, kiedy katecheci przywołują fakty związane z katechezą parafialną, która opierała się na tradycyjnej pogadance i rozmowie, katechizmie w formie pytań i odpowiedzi, na pracy z książką i z zeszytem, a jednocześnie przyczyniała się do systematycznej formacji, skutecznie angażującej adresatów we wspólnocie Kościoła i prowadzącej do doświadczenia życia chrześcijańskiego. Nie znajdują one jednak uzasadnienia w odniesieniu do współczesnej rzeczywistości społecznej, kulturowej, a szczególnie do mentalności dzieci, młodzieży i dorosłych. Trzeba przy tym pamiętać, że zastosowanie osiągnięć współczesnej dydaktyki w katechetyce, jak już wyżej zauważono, nie sprawdza się jedynie do konstruowania strategii służących swobodnej, przyjemnej aktywności i pozornemu zaangażowaniu, związanemu z przekazem treści wiary. Obejmuje różne zagadnienia z zakresu właściwego planowania oraz realizacji nauczania religii i katechezy parafialnej, stosownie do ich charakteru. Proponowane w dydaktyce rozwiązania dotyczące m.in. formułowania celów i zadań, ustalania kryteriów doboru treści, określania form, metod i technik dydaktycznych, planowania warunków właściwego realizowania procesu nauczania i uczenia się, programowania zajęć, konstruowania scenariuszy i środków dydaktycznych, wymagają zatem odpowiedniej adaptacji do katechetyki. W praktyce bowiem można zaobserwować różne postawy katechetów i katechetów w odniesieniu do nowych osiągnięć dydaktycznych⁴⁷. Znajduje to wyraz m.in. w postrzeganiu dydaktyki jako: ornamentu⁴⁸ lub/i źródła

⁴⁶ Zob. np. K. Misiaszek, *Jaka formacja katechetów*, s. 1-3.

⁴⁷ Inspiracją do wyodrębnienia niżej wymienionych postaw nauczycieli religii wobec dydaktyki stała się obserwacja uczestnicząca i rozmowy z nauczycielami religii. Natomiast same określenia zostały zaczerpnięte z opracowania T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczyciela*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 1(2005) nr 1, s. 26-30. Zmodyfikowano je, uwzględniając specyfikę pracy nauczyciela religii i obserwowane postawy wobec zastosowania dydaktyki w nauczaniu religii.

⁴⁸ Ten sposób podejścia sprawia, że uwzględnia się osiągnięcia dydaktyki w katechetyce (zwłaszcza w opracowaniach dotyczących nauczania religii i w pracy katechetycznej w szkole) po to, aby dobrze zaprezentować się przed czytelnikiem (np. przed katechetami), przed osobami sprawującymi nadzór pedagogiczny nad nauczaniem religii (np. przed dyrektorami szkół). Tak teoretycy, jak i praktycy dostrzegają wtedy w dydaktyce jedynie źródło wiedzy o nowinkach metodycznych, ułatwiających urozmaicenie lekcji religii. Zob. T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczyciela*.

wiedzy służącej przewyciężaniu rutyny⁴⁹. Są to postawy, które świadczą o instrumentalnym traktowaniu dydaktyki, bez głębszej wiedzy i refleksji nad tym, co proponują dydaktycy, co można, a niekiedy nawet trzeba wdrożyć do praktyki katechetycznej. W każdej propozycji dydaktyków, zarówno katechetycy, jak i katecheci, dostrzegają jedynie narzędzie uatrakcyjnienia zajęć i wzbudzenia zainteresowania uczniów. Brakuje tu pogłębionego namysłu nad tym, w jaki sposób – na podstawie rozpoznanej wiedzy – można lepiej rozumieć, wyjaśnić i interpretować rzeczywistość katechetyczną czy też projektować działania edukacyjne, zawsze jednak zgodnie z naturą katechezy. Stąd też ornamentacyjne lub antyrutynowe spojrzenie na dydaktykę w katechetyce skłania wielu badaczy i praktyków do zachowania stosownej rezerwy i sceptycyzmu wobec wartości dydaktyki w działalności katechetycznej.

Nieco inne podejście uwidacznia się w postrzeganiu dydaktyki jako źródła wiedzy wspomagającej proces aktywnego nauczania, uczenia się i samokształcenia. Takie rozumienie w pełni wpisuje się w naturę katechezy. Zwraca bowiem uwagę na ocenę rozwiązań dydaktycznych w świetle założeń działalności katechetycznej Kościoła, mentalności adresatów, poziomu ich rozwoju religijnego, uwarunkowań społecznych i kulturowych. Wymaga ono krytycznej oceny propozycji dydaktycznych i ich twórczego zastosowania w teorii i w praktyce katechetycznej. Niekiedy też, zwłaszcza wśród praktyków – katechetów, daje się zaobserwować przymus nieakceptowany⁵⁰, przymus w sytuacji niezdecydowania⁵¹, przymus akceptowany⁵² i brak przymusu wobec zastosowania osiągnięć dydaktyki

⁴⁹ Odwołanie się w teorii i w praktyce do współczesnej dydaktyki jest tu traktowane jako sposób na przewyciężenie monologu edukacyjnego, antidotum na monotonię i nudę podczas lekcji religii. Niekiedy też powodem zastosowania osiągnięć dydaktyki jest ciekawość poznawcza czy też chęć zastosowania w praktyce wiedzy poznanej na warsztatach, szkoleniu, konferencji. Zob. tamże.

⁵⁰ Postawa ta wyraża się w deklaracjach katechety: „nie chcę, ale muszę” korzystać z dydaktyki, bo pracuję w szkole, bo podlegam takim samym kryteriom nadzoru pedagogicznego, jak nauczyciele przedmiotów kształcenia ogólnego, bo jeśli nie spełnię określonych zadań (np. stawianych przez dyrektora szkoły), poniosę konsekwencje w postaci kary. Brakuje tu wewnętrznej motywacji do podejmowania działań związanych z zastosowaniem osiągnięć dydaktycznych w katechetyce. Przykładem może być sytuacja nauczyciela religii, który nie chce pisać rocznego planu pracy dydaktycznej czy też ustalać przedmiotowego systemu oceniania, gdyż według jego odczuć zagraża to naturze nauczania religii, jednak na polecenie dyrektora szkoły wykonuje tę czynność. Zob. tamże.

⁵¹ Cechą charakterystyczną tej postawy jest stwierdzenie: „nie wiem, czy chcę, ale muszę” korzystać z dydaktyki. W tym przypadku nauczyciel religii nie ma negatywnych odczuć wobec respektowania podstawowych strategii dydaktycznych czy też doskonalenia warsztatu metodycznego. Natomiast jest świadomy sankcji za brak wypełniania określonych, stawianych przez dyrektora szkoły zadań dydaktycznych (np. w zakresie planowania lekcji religii). Zob. tamże.

⁵² Zachowanie to jest typowe dla nauczycieli religii, którzy zgadzają się na podporządkowanie się wszystkim zasadom w zakresie nadzoru pedagogicznego w szkole, stosowania wyznaczonych

w nauczaniu religii⁵³. Samo jednak zastosowanie rozwiązań dydaktycznych nie gwarantuje skuteczności metodycznej nauczyciela religii. Wymaga wewnętrznego zaangażowania i współpracy z łaską Bożą⁵⁴.

Chcąc przezwyciężyć błędne postawy oraz dobrze, odpowiedzialnie i zgodnie z naturą katechezy korzystać z dydaktyki, należy nieustannie odwoływać się do zasady wierności Bogu i człowiekowi, weryfikując w jej świetle nowe osiągnięcia dydaktyczne. „Pluralizm metod katechetycznych we współczesnej katechezie, jak przypomniał Jan Paweł II, może być znakiem żywotności i pomysłowości. Ważne jest oczywiście, aby wybrana metoda opierała się ostatecznie na podstawowym prawie, które obowiązuje w całym życiu Kościoła; na prawie wierności dochowanej Bogu i wierności okazanej człowiekowi w tym samym duchu miłości”⁵⁵. Dopiero w tym kontekście za wartościowe należy uznać otwarte, a jednocześnie krytyczne i refleksyjne podejście katechetów i katechetów do współczesnych osiągnięć dydaktycznych. Polega ono na tym, że badacze nie tylko opisują propozycje dydaktyczne i sytuują je w kontekstach katechetycznych, ale również wyjaśniają, oceniają i wskazują na możliwe – zarówno pozytywne, jak i negatywne – konsekwencje wprowadzanych innowacji do procesu nauczania religii i katechezy parafialnej. Jednocześnie uwaga katechetów powinna być skoncentrowana na formułowaniu zaleceń, a nie gotowych rozwiązań dla praktyki, która ma miejsce w konkretnym środowisku i określonej grupie adresatów. Co ważne, każdą propozycję metodyczną należy powiązać z celami i treściami katechetycznymi oraz z adresatami katechezy. Stąd też, prowadząc badania związane z zastosowaniem dydaktyki w katechetyce, trzeba nieustannie poszukiwać odpowiedzi na pytania: Kim są katechizowani? Dokąd chcemy ich prowadzić? Co jest najważniejsze w przekazie treści wiary? W jaki sposób możemy przezwyciężać widoczną wśród katechizowanych obojętność wobec Boga

w diecezji – jako obowiązujące – podręczników do nauki religii czy też udziału w różnych formach permanentnej formacji związanej z dydaktyką oraz z wewnątrzszkolnym doskonaleniem zawodowym. Towarzyszy mu zgoda na zastosowanie osiągnięć dydaktycznych i wprowadzanie innowacji metodycznych, co znajduje wyraz w stwierdzeniu: „muszę i chcę”. Zewnętrznemu przymusowi respektowania zasad dydaktyki często towarzyszy żywe zainteresowanie nauczyciela religii. Zob. tamże.

⁵³ W tym wypadku korzystanie z dydaktyki wynika z wewnętrznej potrzeby nauczyciela religii, chociaż często jest on zewnętrznym motywowany do takiego działania. Postawa ta wyraża się w stwierdzeniu: „nie muszę, ale chcę”. Przykładem może być np. doskonalenie warsztatu pracy u nauczyciela dyplomowanego czy też wdrażanie innowacji metodycznych, dzielenie się własnym doświadczeniem w formie publikacji – bez motywacji korzyści materialnych czy też przydatności w ocenie pracy związanej ze ścieżką awansu zawodowego. Zob. tamże.

⁵⁴ DOK 156.

⁵⁵ CTr 55.

oraz wspierać ich w odkrywaniu i rozumieniu treści wiary? Na ile nowe rozwiązania dydaktyczne motywują katechizowanych do poszukiwania i odnajdywania własnego miejsca we wspólnocie Kościoła? Rozstrzygając te kwestie, należy koncentrować się na działaniach dydaktycznych, które motywują do zainteresowania się tematyką katechezy, pomagają uczniom w odkryciu prawd wiary, w ich zrozumieniu, interpretacji i interioryzacji oraz stymulują rozwój osobistej więzi z Bogiem i wspólnotą Kościoła, nadając sens życiu. Aktywność uczniów i sposoby jej stymulowania są jedynie narzędziem w procesie nauczania i wychowania chrześcijańskiego.

Refleksyjny i krytyczny namysł katechetów nad różnymi propozycjami wypracowywanymi przez współczesnych dydaktyków niewątpliwie pomoże we właściwej ocenie propozycji dydaktycznych, czyli takiej, w której uwzględnia się cały proces katechetyczny i jego podstawowy cel, jakim jest wspieranie uczniów w osobowym spotkaniu z Bogiem, nawiązaniu z Nim przyjaźni, a nawet w zjednoczeniu⁵⁶. Pozwoli też zrezygnować z instrumentalnego myślenia o efektywnej katechizacji, które koncentruje się na metodzie osiągania celów katechetycznych i w niej upatruje gwarancję skutecznej formacji religijnej.

W badaniach naznaczonych refleksyjnością i krytycyzmem chodzi głównie o dowartościowanie takich sposobów działania metodycznego, które nie są skoncentrowane na zewnętrznych, behawioralnych przejawach nauczycielskiej i uczniowskiej aktywności, lecz zwracają uwagę na aktywność wewnętrzną, angażującą całą osobę i stymulującą ją do poszukiwania znaczenia egzystencjalnego odkrywanych prawd wiary.

Do ważnych obszarów badawczych związanych z zastosowaniem dydaktyki w katechetyce należy katecheza parafialna. Nie tylko bowiem w szkolnym nauczaniu religii potrzebna jest dobra dydaktyka. Z uwagi na fakt, że „treści działań katechetycznych w parafii wynikają z celów katechetycznych i skorelowane są z treściami nauki religii w szkole”⁵⁷, w katechezie parafialnej dzieci i młodzieży należy wykorzystać osiągnięcia uczniów związane z nauczaniem religii w szkole, by na tej podstawie można było „realizować przede wszystkim funkcję wtajemniczenia poprzez wypełnianie celów katechetycznych”⁵⁸. Oznacza to, że integracja nauczania religii i katechezy parafialnej powinna przebiegać zarówno na poziomie treści, jak też podstawowych, niezbędnych do prawidłowej organizacji spotkań, zasad dydaktycznych. I chociaż sposoby realizacji szkolnych lekcji religii i katechezy parafialnej różnią się, to jednak z uwagi na

⁵⁶ Tamże, nr 5.

⁵⁷ PPK, s. 69.

⁵⁸ Tamże, s. 137.

mentalność adresatów (głównie dzieci i młodzieży) oraz zgodnie z zasadą wierności Bogu i człowiekowi – autorzy, przygotowując materiały praktyczne do katechezy parafialnej powinni uwzględniać podstawowe normy dydaktyczne, zwracając uwagę na to, by katechizowani byli czynnym podmiotem, aktywnym uczestnikiem ewangelizacji⁵⁹. Chodzi tu zwłaszcza o poszukiwanie nowego kształtu animacji, sprzyjającej katechizacji i wtajemniczeniu⁶⁰, stwarzającej szansę na budzenie i rozwój wiary oraz właściwe zastosowanie metod biblijnych i liturgicznych.

Oczywiście można, a niekiedy nawet należy, rezygnować ze szczegółowych zapisów w proponowanych scenariuszach spotkań formacyjnych czy też z planowania dydaktycznego typowego dla szkolnych lekcji religii. Trzeba jednak respektować podstawowe zasady dydaktyczne, unikać błędnych i nieprecyzyjnych pojęć dydaktycznych oraz zachować konsekwencję, czego wyrazem może być przyjęcie ujednoczonej struktury scenariusza spotkania. Na przykład, warto zapisać: temat, cel ogólny, metody i techniki, środki dydaktyczne i plan spotkania oraz dołączyć materiały pomocnicze (np. fragmenty z nauczania Kościoła, modlitwy). Taki sposób zastosowania dydaktyki w odniesieniu do katechezy parafialnej niewątpliwie sprzyja rzetelnej i poprawnej organizacji zajęć. Wskazuje przy tym na wyraźne powiązanie prawidłowości i rozwiązań metodycznych ze specyfiką nauczania religii i katechezy parafialnej. Jednocześnie pozwala na świadome, a zarazem krytyczne i twórcze korzystanie z osiągnięć dydaktycznych. Łatwo też wówczas o krytyczny namysł nad wynikami badań współczesnych dydaktyków oraz o projektowanie takich propozycji metodycznych, które są zgodne z naturą katechezy i służą wprowadzaniu adresatów w rzeczywistość wiary.

Istotne wydaje się również konstruowanie i upowszechnianie w praktyce – na fundamencie podstawowych zasad dydaktycznych – innowacyjnych rozwiązań w zakresie nauczania i wychowania w wierze, zgodnych z naturą katechezy. Dlatego też na szczególną uwagę zasługuje odpowiednia formacja katechetów, którzy będą zdolni twórczo, a zarazem odpowiednio do natury orędzia ewangelicznego, korzystać z osiągnięć współczesnej dydaktyki, wypracowując własny styl nauczania. Odwołanie do doświadczeń nauczycieli religii i korzystanie z wypracowanych przez nich rozwiązań niewątpliwie może wzbogacić działania badawcze katechetyków. Współpraca badaczy z praktykami pozwala zarówno dokonać ewaluacji dotychczasowych rozwiązań dydaktycznych (np. proponowanych w seriach podręczników do religii), jak też rozpoznać nowe problemy dydaktyczne, które w praktyce są znaczące, by następnie analizować je oraz na tej podstawie wyprowadzać wnioski i projektować nowe, kreatywne rozwiązania.

⁵⁹ DOK 183.

⁶⁰ Tamże, nr 185.

5. Zamiast zakończenia – problemy otwarte

Niewątpliwie dydaktyka ma swoje miejsce w katechetyce, co starano się przypomnieć w podjętych analizach. Dzięki dydaktyce ogólnej może istnieć i rozwijać się teoria katechetyki formalnej, określanej niekiedy terminem „dydaktyka katechezy”. Przypominając o konieczności łączenia dydaktyki z katechetyką w badaniach naukowych, ukazano i uzasadniono też funkcję służebną, jaką dydaktyka pełni wobec katechetyki. To z kolei wymagało wskazania na zasady, jakimi należy kierować się korzystając w teorii i w praktyce katechetycznej z propozycji dydaktycznych.

Przyjmując zatem za uzasadniony fakt, że dydaktyka jest dla współczesnej katechetyki jedną z podstawowych nauk, powstaje szereg problemów, które wymagają od badaczy rzetelnego namysłu i dialogu z praktykami – katechetami. Łączą się one z koniecznością prowadzenia debat z udziałem różnych środowisk (nie tylko teoretyków, i praktyków w zakresie katechezy, ale i reprezentantów kształcenia ogólnego). Warto zatem poszukiwać odpowiedzi na pytania: Dlaczego – jak dotąd brakuje współpracy dydaktyków katechezy z przedstawicielami dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych? W jaki sposób możemy zmienić ten fakt? Co należałoby zrobić, aby zbliżyć środowisko katechetyków do środowiska dydaktyków, podejmując wspólne badania w zakresie innowacji metodycznych? Co katechetyka i katechetycy mają do zaproponowania dydaktykom? W jaki sposób i w jakim zakresie środowisko katechetyków może podjąć dialog z dydaktykami w celu przełamania izolacji dydaktyki katechezy oraz wzajemnego przenikania teorii wypracowanych w katechetyce i dydaktyce? Izolacja dydaktyki katechezy to chyba jeden z najbardziej istotnych problemów, związanych z rolą dydaktyki w katechetyce.

To, że badacze zajmujący się dydaktyką o charakterze ogólnym niewiele wiedzą o osiągnięciach dydaktyki katechezy, w praktyce wzmacnia jej izolację. Aby przezwyciężyć ten stan rzeczy, należy podjąć dialog z dydaktykami. Postulat ten nabiera szczególnego znaczenia w kontekście nauczania religii, awansu zawodowego nauczyciela religii i redagowania nowych serii podręczników do nauki religii. W związku z tym pojawiają się kolejne pytania: Co należy zrobić, aby zaangażować kompetentnych nauczycieli innych przedmiotów szkolnych w prace koncepcyjne związane z zastosowaniem osiągnięć dydaktycznych w opracowaniu kolejnych serii podręczników do nauki religii? Co należy zrobić, aby realna rzeczywistość nauczania religii i katechezy parafialnej (w tym zaangażowani katecheci), nie była jedynie przedmiotem badań empirycznych (weryfikacji hipotez badawczych), lecz stała się podmiotem, współtworzącym te badania i beneficjentem wyników prowadzonych analiz? W jaki sposób wspierać studentów

teologii i katechetów w rozwoju umiejętności krytycznej refleksji przed działaniem, w działaniu i nad działaniem, niezbędnej do twórczego, a zarazem odpowiedzialnego korzystania z osiągnięć współczesnej dydaktyki? Jak organizować formację początkową i permanentną katechetów, aby integrować myśl teoretyczną z działaniem praktycznym i wspierać ich w rozwijaniu kreatywności w myśleniu i w działaniu? Co należy zrobić, aby rozwijać najpierw w studentach teologii, a potem w katechetach zdolność do oceny skutków własnego działania metodycznego? W jaki sposób wspierać katechetów w rozwijaniu własnego stylu pracy dydaktycznej, zgodnego z naturą katechezy, a jednocześnie dostosowanego do mentalności adresatów? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania warto również dostrzec potrzebę wypracowania dydaktyki katechezy parafialnej. Jak dotąd, brakuje bowiem całościowego opracowania, adresowanego do praktyków – katechetów odpowiedzialnych za spotkania w parafii. Z uwagi na specyfikę formacji chrześcijańskiej w parafii znaczące wydaje się dostarczenie kompendium uporządkowanej wiedzy w zakresie planowania i realizacji systematycznej katechezy parafialnej. W związku z tym powstaje pytanie: jaka miałaby to być dydaktyka? Kto powinien ją opracować i na co należałoby zwrócić szczególną uwagę?

Wyżej przywołane pytania wskazują na liczne problemy otwarte, związane z obecnością dydaktyki w katechetyce. Wiążą się one z kontekstualnością wiedzy dydaktycznej w katechetyce. Wymagają przy tym nie tylko teoretycznego dyskursu dotyczącego dydaktyki w katechetyce, ale również formacji katechetów bliskiej praktyce, powiązanej ze szkołą i parafią, prowadzonej systemowo, nie tyle przez teoretyków, ile przez praktyków: kompetentnych doradców metodycznych i katechetów. Od jakości tej formacji zależy jakość zastosowania rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu religii i w katechezie parafialnej oraz ich znacząca rola w procesie przekazywania treści wiary i formacji chrześcijańskiej adresatów.

Streszczenie

W polskiej literaturze katechetycznej końca XX i początku XXI wieku uwidacznia się zwrot ku dydaktyce. Katechetycy, odwołując się do zasady wierności Bogu i człowiekowi, analizują kwestie dotyczące realizacji nauczania religii w szkole i katechezy parafialnej.

Prezentowany tekst stanowi głos w dyskusji toczącej się wokół miejsca dydaktyki w katechetyce. Nie pretenduje do formułowania ostatecznych rozwiązań. Ma raczej formę szkicu, sygnalizującego problematykę. Najpierw dokonano wyjaśnienia centralnych kategorii badawczych. Zwrócono przy tym uwagę na rozumienie terminów: „dydaktyka dla” i „katechetyka”. Przywołano też badania katechetyków, którzy od dawna zajmują się dydaktyką katechezy (np. W. Kubika, J. Szpeta, S. Kulpaczyńskiego). Następnie opisano status dydaktyki w katechetyce. Zwrócono uwagę na służebną i pomocniczą rolę

dydaktyki w katechetyce. Opisano przy tym cztery funkcje (deskryptywno-diagnostyczną, eksplanacyjną, predykcyjno-prospektywną i praktyczną), jakie spełnia dydaktyka w katechetyce. W końcowej części podjętych analiz zwrócono uwagę na sposoby zastosowania osiągnięć współczesnej dydaktyki w katechetyce i na kwestie otwarte, wymagające w przyszłości dyskusji oraz weryfikacji empirycznej.

Słowa klucze: dydaktyka, katechetyka, dydaktyka katechezy, literatura katechetyczna, miejsce dydaktyki w katechetyce, rola dydaktyki w katechetyce, zasada wierności Bogu i człowiekowi.

TEACHING FOR CATECHETICS

Summary

In the Polish catechetical literature of the late twentieth and early twenty-first century there reveals a turn towards teaching. Religious educators, referring to the principle of fidelity to God and to man analyze issues related to the implementation of religious education in the schools and catechesis in parishes.

The presented text is a voice in the ongoing debate about the place of teaching in catechetics. It does not pretend to formulate definitive solutions. It has a form of a sketch rather, signalling problems. First was to clarify the central category of research. Attention was paid to the understanding of the terms “teaching for” and “catechetics”. Religious educators’ studies were cited, who have long been involved in teaching catechism (eg W. Kubik, J. Szpet, S. Kulpaczyński). Then there was described the status of teaching in catechetics. Attention was drawn to the servant and supporting role of teaching in catechetics. There were described four functions (descriptive-diagnostic, explanatory, predictive-prospective and practical ones) that the teaching meets in catechetics. In the final part of the analyses undertaken there were highlighted the ways of using the achievements of modern teaching in catechetics and also the open issues requiring future discussions and empirical verification.

Keywords: teaching, catechetics, teaching catechism, catechetical literature, the place of teaching in catechetics, the role of teaching in catechetics, the principle of fidelity to God and to man.

KS. WOJCIECH OSIAŁ
WYŻSZE SEMINARIUM DUCHOWNE
ŁOWICZ

KATECHETYKA W SPOTKANIU Z PEDAGOGIKĄ

Katechetyka jako refleksja naukowa nad katechezą w szczególny sposób wiąże się z dwiema grupami nauk: teologicznymi i pedagogicznymi. W podejmowanej refleksji przedmiotem analizy jest związek katechetyki z pedagogiką, czyli – używając określenia ks. E. Albericha – uwaga zostaje skoncentrowana na pedagogicznej duszy katechetyki¹. Ten pedagogiczny wymiar katechetyki jest tematem szerokim i wieloaspektowym, dlatego też wymaga kilku wstępnych wyjaśnień. Pozwolą one, z jednej strony, ukazać złożoność i trudność problemu, a z drugiej, wprowadzą w treść i zakres podejmowanej problematyki.

Wpływy pedagogiki w katechezie, chociaż są bardzo pożądane i w pełni usankcjonowane, to ich zakres i rola w procesie formacji wiary są różnie postrzegane. Widać to w rozwoju katechetyki w ostatnich dwóch wiekach, jak i we współczesnej refleksji katechetycznej. Akcenty pedagogiczne w niektórych refleksjach dominują nad akcentami teologicznymi, w innych zaś ustępują im pierwszeństwa. Niekiedy zaś treści pedagogiczne są tak silne, że rodzą nawet nowe równoległe gałęzie refleksji naukowej, czego dowodem może być pedagogika religijna. Po dzień dzisiejszy trwają dyskusje rodzące różnego rodzaju stanowiska i poglądy. Z pewnością ta różnorodność spojrzeń jest bogactwem, ale rodzi też liczne trudności w jednoznacznym określeniu owej pedagogicznej duszy katechetyki.

Podjęty temat wymaga bliższego wyjaśnienia samego pojęcia pedagogiki. Pedagogika wprowadza w bardzo bogaty obszar procesu nauczania i wychowania człowieka. W jej obrębie występuje wiele różnych jej subdyscyplin (pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka), a sam proces nauczania i wychowania może być studiowany z odniesieniem do wielu różnych nauk (psychologia, socjologia, nauki o komunikacji). Wszystko to sprawia, że w katechetyce pod pojęciem pedagogicznej duszy katechetyki często rozumie się właśnie taki szeroki kontekst odniesień pedagogicznych. Nie sposób odnieść się tutaj do wszystkich tych zagadnień, dlatego też podejmowana refleksja siłą rzeczy przyjmuje charakter ogólny. Świadomie pomija się bliższe relacje katechetyki z dydaktyką, z całym wymiarem

¹ Zob. E. Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 13-15.

psychopedagogicznych uwarunkowań katechezy oraz z innymi dyscyplinami pedagogicznymi. Wszystkie te relacje z pewnością zasługują na odrębne refleksje.

Wydaje się, że w poszukiwaniu relacji katechetyki z pedagogiką główne pytanie powinno dotyczyć nie tyle problemu samej konieczności pedagogiki w katechetyce, gdyż kwestia ta jest zasadniczo oczywista dla wszystkich, ile powinno się raczej pytać o rolę czy funkcję, jaką pedagogika spełnia w odniesieniu do zadań katechezy i całego jej wymiaru metodologicznego. Jest to pytanie o to, czy obecność pedagogiki wpisuje się w samą naturę nauczania katechetycznego, czy też pełni w tym nauczaniu jedynie rolę drugorzędną i pomocniczą? Pytania te są fundamentalne dla określenia miejsca pedagogiki w katechetyce. Postawione kwestie rodzą dalsze pytania o formę czy model relacji pedagogiki z katechetyką. Jakie kryteria należy też przyjąć, aby obecność pedagogiki była owocna i nie przynosiła szkody oryginalności aktu wiary? Z pewnością wiele kwestii wymaga tutaj poważnego namysłu i rodzi szereg pytań pod adresem katechetyki.

Niniejsza refleksja nie ma na celu udzielenia wyczerpujących i definitywnych odpowiedzi na wszystkie powyżej postawione pytania, gdyż są to kwestie złożone i wymagają wielu obszernych studiów. Jest to próba dokonania jedynie ogólnego zarysu problemu przez wskazanie kilku zagadnień, które przybliżą problem i zmotywują do dalszych poszukiwań. Refleksja zostanie dokonana w następujących punktach: najpierw nastąpi krótkie spojrzenie na historię rozwoju relacji katechetyki z pedagogiką, potem zaś zostaną omówione główne płaszczyzny oddziaływania pedagogiki w katechezie, kryteria obecności pedagogiki w katechezie, interdyscyplinarność katechetyki i różnorodność relacji z pedagogiką, a na koniec wyzwania pod adresem dalszego rozwoju katechetyki.

1. Spojrzenie w przeszłość: katechetyka zawsze szukała pedagogiki

W historii katechetyki można wskazać na różne wydarzenia i refleksje, które pozwalają stwierdzić, że katechetyka od samego początku szukała wsparcia w pedagogice. Niestety, to poszukiwanie relacji z pedagogiką nie zawsze odbywało się bez napięć i konfliktów w odniesieniu do teologicznych założeń katechetyki.

Katechetyka już w drugiej połowie XVIII wieku, czyli u początków swoich narodzin², nieustannie szukała autonomii w stosunku do teologii pastoralnej i tym

² Powszechnie przyjmuje się, że narodziny katechetyki wiążą się z decyzją cesarzowej Austrii Marii Teresy, która w ramach reformy szkolnictwa austriackiego wprowadziła w 1774 roku nauczanie katechetyki jako odrębnej dziedziny naukowej. Katechetyka była nauczana w ramach teologii pastoralnej. Zob. P. Braido, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal tempo delle riforme all'età degli imperialismi (1450-1870)*, Leumann (Torino) 1991, s. 325-327; J. Charytański, *Katechetyka*

samym zwracała się ku pedagogice. Znaczącym jest fakt, że według *Dekretu tworzenia seminariów duchownych – generalnych i pomocniczych* zatwierdzonego w Austrii w 1783 roku, nauczycielem katechezy nie był teolog pastoralista, ale oddzielny nauczyciel. W 1790 roku w otwieranych seminariach biskupich nauczanie katechetyki było już oddzielone od teologii pastoralnej. Często było ono powierzane nauczycielom pedagogiki. W prowincjonalnych czteroklasowych szkołach normalnych kształcących nauczycieli (*Normalschule*) studiowanie katechetyki miało większe nachylenie pedagogiczne niż teologiczne³.

Ważnym momentem w rozwoju relacji katechetyki z pedagogiką był nurt katechetyki dydaktycznej w końcu XIX wieku i w pierwszej połowie XX wieku. Przykładem takiej dydaktycznej wizji katechetyki była tzw. metoda monachijska bazująca na świeckiej dydaktyce J. F. Herbarta i jego teorii stopni formalnych⁴. To wprowadzenie kanonów pedagogiki świeckiej w środowisko wychowania religijnego nie odbyło się bez protestów. Pierwsze próby dokonywane w 1901 roku przez ks. H. Stieglitza były przez niektórych nazywane „rozdrażnioną pedanterią” pełną wpływów myślicieli liberalnych i pedagogów modernistycznych⁵. Nowa metoda indukcyjna była oskarżana o niezgodność z zasadami wiary, o pogardę dla dogmatu i ponížanie łaski⁶. Polemika, która trwała dobrych dziesięć lat, uspokoiła się dzięki zrównoważonym poglądom katechetyka i pedagoga ks. J. Göttlera, a zwłaszcza pedagoga katolickiego O. Willmanna, którzy potrafili umiejętnie wkomponować herbartowskie schematy w środowisko katechezy⁷.

a teologia praktyczna, AK 66 (1974) z. 2, s. 228-229. J. Gevaert precyzuje i dopowiada, że pierwszy kurs katechetyki miał miejsce dużo wcześniej, bo już w 1567 r. na fakultecie teologicznym w Uniwersytecie Katolickim w Lowanium w Belgii. Nauczanie katechetyki było fundacją króla hiszpańskiego Filipa II. Zob. J. Gevaert, *Studiare catechetica*, Roma 2009, s. 20.

³ Zob. P. Braido, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi*, s. 330-334.

⁴ Punktem wyjścia dla opracowania teorii katechetyki nie było objawienie Boże i Kościół, ale czysto świeckie i formalne pojęcie nauczania. Zob. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, Warszawa 2006, s. 27. Wprowadzenie metody monachijskiej było zasługą niemieckich i austriackich katechetów J. Göttlera, A. Webera, H. Stieglitza, O. Willmanna i braci W. i J. Pichlerów. Stopnie formalne stanowiące schemat nauczania lekcyjnego były następujące: wprowadzenie do pracy, poglądowe przedstawienie materiału przy pomocy opowiadania czy obrazu, pogłębienie i wyjaśnienie prawdy, syntetyczne streszczenie treści i aplikacja prawdy w życiu. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, AK 71 (1978) z. 417, s. 54; T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 31-45.

⁵ Zob. R. Englert, *Die Rezeption von Pedagogik und Psychologie*, „Katechetische Blätter” 112 (1987), s. 438.

⁶ Zob. A. Gleissner, *Die Münchener Methode im Spiegel zeitgenössischer Auseinandersetzungen*, „Katechetische Blätter” 112 (1987), s. 431.

⁷ Zob. R. Englert, *Die Rezeption von Pedagogik und Psychologie*, s. 438. To ukierunkowanie na dydaktykę nauczania widać także w refleksji polskich katechetyków ówczesnego okresu. Walenty

Innym ważnym momentem były narodziny kierunku pedagogicznego w katechezie w pierwszej połowie XX wieku. Zauważono, że dziecko należy uczyć nie tylko prawd religijnych, ale przede wszystkim wychowywać religijnie i moralnie. W katechezie zaczęły dominować problemy wychowawcze⁸. Wiąż katechetyki z pedagogiką stała się tak silna i bliska, że katechetyka zaczęła być nazywana pedagogiką religijną. I tak dla przykładu, ks. J. Göttler (1874-1935) w środowisku języka niemieckiego czy też w Polsce ks. Z. Bielawski (1877-1939) nazywają katechetykę pedagogiką religijno-moralną⁹.

Innym charakterystycznym momentem było bardzo silne oddziaływanie nauk humanistycznych zaraz po zakończeniu II wojny światowej, szczególnie wpływ psychologii w swoich różnorodnych odniesieniach wychowawczych. Otwarcie się na wpływy psychologiczno-pedagogiczne zrodziło różnorodne napięcia, czasem bardzo dramatyczne. Przykładem jest kryzys katechezy we Francji w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Powodem niezgody były niektóre publikacje ówczesnych katechetyków francuskich, a zwłaszcza publikacja ks. Josepha Colomba¹⁰ *Catéchisme progressif*. Katechizm J. Colomba był próbą przedstawienia

Gadowski i Zygmunt Bielawski, modyfikując i udoskonalając metodę monachijską, przyczyniali się do rozwoju dydaktycznej wizji katechetyki. Zob. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. III: Wiek XIX i XX, cz. II, red. M. Rechowicz, Lublin 1977, s. 140-142.

⁸ Impulsem do tego rodzaju refleksji i działań były wpływy pedagogiki świeckiej: pedagogiki przeżyciowej i pedagogiki szkoły pracy. Pedagogika przeżyciowa została zapoczątkowana przez W. Diltheya (1833-1911), natomiast pedagogika szkoły pracy przez J. Deweya (1859-1952) i G. Kerschensteinera (1854-1932). Były to bardzo cenne wpływy, które przyczyniły się do pogłębienia jakości nauczania. Pedagogika przeżyciowa w katechezie nakazywała odejść od suchych pojęć i prowadzić do zetknięcia się z rzeczywistością ukrytą pod tymi pojęciami. Idee szkoły pracy przypominały ważną zasadę, że dziecko przyswaja sobie treści przez działanie i aktywne uczestnictwo. Zob. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, s. 56-58.

⁹ Zob. J. Göttler, *Religions- und Moralpädagogik*, München 1923 cyt. za F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 30; Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna. Katechetyka*. Wyd. II, Lwów 1934, s. 1-2. Z. Bielawski uważa katechetykę niemal za samodzielną dyscyplinę pedagogiczną Kościoła. Pomija jej związek z teologią pastoralną i opiera ją wyraźnie na podstawach pedagogicznych. Zob. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, s. 143. Te pedagogiczne i wychowawcze akcenty w katechetyce były bardzo silnie akcentowane, ale przyjmowały różne oblicza. Przykładowo Linus Bopp (1887-1971), uważany za najważniejszego przedstawiciela tego kierunku, bardzo silnie akcentuje wychowawczy charakter katechezy, ale jednak oddziela katechetykę od pedagogiki religijnej. Widzi w katechetyce naukę pośrednią pomiędzy pedagogiką religijną a teologią pastoralną. Zob. L. Bopp, *Katechetik. Geist und Form des katholischen Religionsunterricht*, München 1923, s. 5-14

¹⁰ Zob. F. Derkenne, *La vie et la joie au catéchisme*, Paris 1956-1957; J.M. Digeon, *Méthodes d'enseignement religieux*, Paris 1956-1957. *Catéchisme progressif* był publikowany w czterech częściach: *Parlez, Seigneur; Dieu parmi nous; Avec le Christ Jésus* (Lyon 1950), i *Au souffle de l'Esprit* (Paris 1957).

treści nauczania według zasady stopniowości z dostosowaniem do wieku adresatów zgodnie z zasadami pedagogiki i psychologii rozwojowej. Wszystko spowodowało liczne polemiki, które zakończyły się interwencją Rzymu i surowym stanowiskiem komisji episkopatu francuskiego. Przestrzegano, aby stosując zasady pedagogiczne i psychologiczne nie ingerować szkodliwie w treść katechezy¹¹. Mons. J. Honoré, następca zdymisjonowanego J. Colomba w *Centre National de l'Enseignement Religieux* (CNER) i dzisiejszy kardynał, nazwał sytuację „niszczącym tajfunem”, który przyniósł nikomu „niepotrzebny i nieszczęśliwy kryzys”. Była to „obraza wiary i honoru chrześcijańskiego tych wszystkich ludzi, którzy wokół J. Colomba pracowali dla odnowy katechezy, a która to za kilka lat, przez Sobór, byłaby pewnie uroczyste konsekrowana”¹².

Innym ważnym wydarzeniem w kontekście wpływów pedagogiki w katechetyce jest szerokie zagadnienie pedagogiki religijnej. Problem jest szczególnie aktualny w tych krajach, w których tradycyjnie preferuje się mówić bardziej o pedagogice religijnej niż katechetyce. Jest to przypadek krajów języka niemieckiego (*Religionspädagogik*) i krajów anglosaskich (*Religious Education*). Przede wszystkim w Niemczech trwa żywa dyskusja w tym zakresie, która ukazuje różne opinie i stanowiska¹³.

¹¹ Zob. G. Delcuve, *Le mouvement catéchistique en France. Le récent communiqué de la Commission Episcopale de l'Enseignement Religieux*, „Lumen Vitae” 12 (1957), s. 687-718. Ciekawą analizę wydarzenia zawiera książka J. Molinario, *Joseph Colomb et l'affaire du Catéchisme progressif. Un tournant pour la catéchèse*, Paris 2010. Zob. też G. Biancardi, *La crisi del catechismo „progressivo” in Francia* (1957), „Catechesi” 76 (2006-2007) 6, s. 59-75; G. Delcuve, *La question du catéchisme en France*, Bruxelles 1957; G. Duperray, *1957: l'affaire du catéchisme*, „Catéchèse” 20 (1980), s. 45-68.

¹² Przywołane oceny są cytowane za: *La catechesi e il contenuto della fede*, red. F. Moog, J. Molinario, Leumann (Torino) 2012, s. 15 (Zob. Nota del curatore italiano).

¹³ Zob. U. Hemel, *Teorie der Religionspädagogik. Begriff-Gegenstand-Abgrenzungen*, München 1984; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 147-165; Zob. H. Schilling, *Teologia e scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma 1974. Powołując się na studium H. Schillinga można powiedzieć, że zasadniczo większość autorów uznaje pedagogikę religijną za dyscyplinę teologiczną we wnętrzu teologii pastoralnej lub praktycznej. Zob. H. Schilling, *Teologia e scienze dell'educazione*, dz. cyt., s. 331. Zasadniczo tylko H. Halbfas, wśród autorów języka niemieckiego, oddziela pedagogikę religijną od teologii. Zob. U. Hemel, *Teorie der Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 269-277. W tej teologicznej perspektywie zauważają się jednak różne opcje. Niektórzy autorzy bardziej podkreślają jej wymiar wychowawczy i pedagogiczny, inni zaś widzą w niej szansę na nowe oblicze tradycyjnej dyscypliny katechetycznej. Niektórzy pogłębiają pojęcia i opowiadają się za rozróżnieniem tych nauk czy też uznają jedną naukę za część innej. Przykładowo W. Langer uznaje katechetykę za część pedagogiki religijnej, natomiast H. Schilling jest przeciwny takiemu rozwiązaniu. Zob. U. Hemel, *Teorie der Religionspädagogik*, s. 257 i 262. Jeszcze inni próbują łączyć te nauki i mówią o „podwójnej dyscyplinie” (Doppeldisziplin). Takie stanowisko prezentują E. Feifel i G. Baudler. Zob. Hemel, *Teorie der Religionspädagogik*, s. 288-298.

Jednym z dość niedawnych przykładów napięcia pomiędzy pedagogiką a katechetyką jest przypadek niemieckiego katechizmu dorosłych opracowanego przez biskupów niemieckich w 1985 roku. Katechizm zrodził w Niemczech dyskusje pomiędzy zwolennikami szerszego otwarcia się na nauki pedagogiczne a teologami skoncentrowanymi wokół wizji teologicznej przekazu wiary¹⁴. W podobnym duchu zauważa się dzisiaj w Niemczech krytyczne głosy wobec pedagogicznego wymiaru katechizmu dla młodzieży Youcat¹⁵.

2. Wychowawcza natura katechezy fundamentem relacji katechetyki z pedagogiką

Relacja katechetyki z pedagogiką staje się szczególnie widoczna w odniesieniu do dwóch aspektów katechezy. Pierwszy z nich dotyczy wychowawczego charakteru procesu dojrzewania wiary, drugi odnosi się do postrzegania katechezy jako działania wpisanego w całościowy rozwój osoby. Wstępne przybliżenie tych dwóch aspektów pomaga uzasadnić obecność pedagogiki w katechezie oraz stanowi fundament refleksji nad relacją katechetyki z pedagogiką.

2.1. Katecheza jako proces wychowania w wierze

W punkcie wyjścia odnajdujemy prawdę, że katecheza nie jest jednorazowym działaniem, ale długofalowym procesem wychowania w wierze wymagającym pośrednictwa ludzkiego działania. W literaturze bardzo często pojawiają się pewne określenia, które ukazują ten wychowawczy aspekt wiary. Odnajdujemy pojęcia typu formacja wiary, pedagogika wiary, wychowywanie do wiary, droga wiary itp. Wszystkie one potwierdzają prawdę, że natura katechezy jest głęboko pedagogiczna. Dotykamy tutaj prawdy o rozwojowym i personalnym charakterze wiary, tak mocno podkreślanej w odnowionej refleksji teologicznej¹⁶. Wiara będąca odpowiedzią człowieka na głos Boga obejmuje całą osobę i ma

¹⁴ Zob. D. Emeis, *Ein Erwachsenen-Katechismus?*, „Theologische Revue” 81 (1985), s. 265-270; W. Kasper, *Einführung in den Katholischen Erwachsenen-katechismus*, Düsseldorf 1985, U. Hemel, *Religionspädagogik-Dogmatik-Theologie. Überlegungen zu einer These von Walter Kasper*, „Katechetische Blätter” 111 (1986), s. 288-291.

¹⁵ Zob. S. Leimgruber, *Pro und Kontra Youcat*, „Katechetische Blätter” 136 (2011) 5, s. 363-365; J. Werbick, *Fragen an di Antworten des Youcat*, „Katechetische Blätter” 136 (2011) 5, s. 366-371.

¹⁶ Wśród autorów, których refleksje odegrały dużą rolę w katechezie, można wymienić: R. Aubert, *Le problème de l'acte de foi*, Lovanio 1958³; J. Moroux, *L'esperienza cristiana. Introduzione ad una teologia*, Brescia 1956.

swój dynamizm począwszy od nawrócenia przez wzrost ku pełnej dojrzałości. W katechezie nie chodzi tylko o poznanie wiedzy, ale o doprowadzenie człowieka do relacji osobowej z Bogiem. We współczesnej literaturze katechetycznej ten wychowawczy czy pedagogiczny wymiar katechezy wybrzmiewa coraz mocniej, mówi się w tym kontekście nawet o „nowym paradygmacie katechetycznym”¹⁷. Jest rzeczą ważną, aby wydobyć i wprowadzić w praktykę to pedagogiczne rozumienie katechezy jako procesu i drogi dojrzewania wiary¹⁸.

Niezwykle cenną zasługę dla takiego rozumienia katechezy ma ks. Josef Andreas Jungmann wraz z innymi reprezentantami kerygmatycznej odnowy katechezy. Ich zasługą jest klasyczne rozróżnienie pomiędzy pojęciem głoszenia wiary (*Glaubensverkündigung*) i doktryny wiary (*Glaubenslehre*). To rozróżnienie pomogło precyzyjnie rozdzielić zakres teologii systematycznej od treści katechezy i tym samym pozwoliło katechezie postrzegać siebie jako proces wychowania w wierze. Chociaż ks. J. A. Jungmann porusza się przede wszystkim na płaszczyźnie teologicznej, to jednak uważnie precyzuje, że „katechetyka nie może nigdy zapomnieć, że katecheza oznacza komunikację doktryny ludziom będącym w formacji i stąd nigdy nie może pomijać swojego aspektu wychowawczego”¹⁹.

Ten pedagogiczny charakter formacji wiary silnie wybrzmiewa w dokumentach katechetycznych Kościoła, których nie sposób tutaj wszystkich przywołać. Przykładowo spośród dokumentów można wskazać na *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, w którym czytamy, że katecheta, „inspirując się stale pedagogią wiary, (...) kształtuje swoją służbę jako specjalistyczny proces wychowawczy, czyli z jednej strony pomaga osobie w otwarciu się na religijny wymiar życia, a z drugiej strony proponuje jej Ewangelię, w taki sposób, by przeniknęła i przekształciła procesy rozumu, sumienia, wolności, działania, ażeby uczynić z życia dar z siebie za przykładem Chrystusa. W tym celu katecheta zna i wykorzystuje wkład rozumianych po chrześcijańsku nauk o wychowaniu”²⁰.

2.2. Katecheza w procesie integralnego rozwoju osoby

Pedagogika zaznacza swoją obecność, kiedy spojrzymy na katechezę jako ważny moment wychowawczy w całościowym rozwoju osoby. Katecheza wychowując

¹⁷ Zob. E. Alberich, *Catechesi ed educazione: uno stretto e collaudato rapporto*, w: *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, red. F. Kannheiser-Feliziani, Leumann (Torino) 2011, s. 124.

¹⁸ Często katecheza nie dostrzega tej swojej charakterystyki, jest redukowana do zdobycia tylko wiedzy, zamyka się w okresie przygotowania do przyjęcia sakramentu czy też jest wypełnieniem jedynie jakiejś praktyki wymaganej przez prawo. Tylko w przyjęciu tej pedagogiczno-wychowawczej optyki katecheza staje się autentycznym procesem wychowania w wierze.

¹⁹ J. A. Jungmann, *Katechetik*, Freiburg 1953, s. 10.

²⁰ DOK 147. Zob. także CTr rozdz. III.

w wierze prowadzi jednocześnie do dojrzałości ludzkiej. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza, że „katecheza jest integralną formacją chrześcijańską”²¹. Związek wychowania z katechezą ma swój fundament w objawieniu Bożym. Bóg wychowuje swój lud i prowadząc go drogą wiary prowadzi jednocześnie ku pełni człowieczeństwa²². Katecheza stanowi prawdziwy i permanentny proces wychowawczy, który powinien towarzyszyć integralnemu rozwojowi osoby²³. Optyka wiary staje się w ten sposób prawdziwym programem życia i pełni funkcję integrującą całą osobowość człowieka. Ma ona wartość formacyjną i wychowawczą, gdyż wpływa na dojrzałość osoby we wszystkich jej wymiarach²⁴. Katecheza łączy się z działaniami charakterystycznymi dla każdego procesu wychowania, takimi jak na przykład rozwój osoby, dojrzałość psychologiczna i emocjonalna, otwartość na innych, odpowiedzialność, zdolność do uczestnictwa w życiu wspólnoty itp.

Temat związku katechezy z całościowym procesem wychowania jest dzisiaj bardzo aktualny²⁵. Zapewne jest to odpowiedź na apel dzisiejszego Kościoła o podjęcie uważnej refleksji nad wychowaniem. Warto przywołać tutaj głos Benedykta XVI zawarty w *Liście do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania* z 21 stycznia 2008 roku²⁶. Nie sposób nie zauważyć w tym miejscu polskiej inicjatywy Tygodnia Wychowania podjętej przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Podkreśla się w niej wychowawczą rolę katechezy. W liście pasterskim z okazji II Tygodnia Wychowania czytamy, że katechizacja „wspomaga wychowawczą funkcję szkoły” oraz „sprzyja pełnemu rozwojowi

²¹ DOK 84. Zob. też DOK 67.

²² Zob. A. Bozzolo, *Sull'idea di evangelizzazione*, w: *Evangelizzazione e educazione*, red. A. Bozzolo, R. Carelli, Roma 2011, s. 340-341.

²³ Zob. E. Alberich, *Catechesi*, w: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, red. J. M. Prelezio, G. Malizia, C. Nanni, Torino 1997, s. 165-167.

²⁴ Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Warszawa 2005, s. 38-42; G. Groppo, *Educazione cristiana*, w: *Dizionario di scienze dell'educazione*, s. 348-351.

²⁵ Przykładem może być refleksja katechetyczna we Włoszech. Warto przywołać sympozjum Stowarzyszenia Katechetów Włoskich poświęcone relacji katechezy z wychowaniem, które odbyło się w Verbania-Pallanza w dniach 19-21 września 2010 r. Zob. Associazione Italiana Catecheti, *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, dz. cyt. Bardzo cenną pozycją jest szerokie opracowanie zbierające owoce seminarium naukowego poświęconego relacji ewangelizacji z wychowaniem, które było zorganizowane 2011 roku przez Wydział Teologiczny w Turynie należący do Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Zob. *Evangelizzazione e educazione*.

²⁶ W dokumencie wyraźnie zauważa zjawisko kryzysu wychowawczego i mówi się o „zapotrzebowaniu na prawdziwe wychowanie”. Zob. Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L'osservatore Romano” (wyd. polskie), 29 (2008) 4, s. 4-6.

młodego człowieka. Katecheza wzbogaca nasz edukacyjny krajobraz o nowe treści, a także, o czym nie można zapomnieć, posiada silny wymiar wychowawczy, wnosząc w życie szkoły i jej uczniów głęboko zakorzoną inspirację oraz motywację w kształtowaniu dojrzałych osobowości²⁷.

Podsumowując ten punkt można powiedzieć, że myśleć katechetycznie oznacza to samo, co myśleć pedagogicznie. Katechetyka ma głęboki wewnętrzny rys pedagogiczny, dzięki któremu staje się ona nauką o wychowaniu we wszystkich swoich działaniach²⁸. Nie wynika to jedynie z nowych wyzwań kulturowych, ale przede wszystkim z samej wychowawczej natury katechezy.

3. Otwartość na pedagogikę jest konieczna, ale wymaga ostrożności

Dokumenty katechetyczne Kościoła podkreślają potrzebę pedagogiki w katechetyce. W adhortacji *Catechesi tradendae* stwierdza się, że katecheza potrzebuje stałej odnowy przez pogłębienie między innymi jej podstaw pedagogicznych²⁹. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* poucza, że metodologia katechetyczna wykorzystuje nauki pedagogiczne i jest otwarta na metody danego czasu³⁰. W podobnym duchu w polskim *Dyrektorium katechetycznym* mówi się, że wychowanie katechetyczne powinno korzystać z osiągnięć świeckiej teorii wychowania³¹.

Kościół w swoim nauczaniu apeluje jednak o zachowanie szczególnej ostrożności w budowaniu relacji katechezy z pedagogiką. Jan Paweł II w jednej ze swoich katechez środowych przywołuje myśl z adhortacji *Catechesi tradendae* i stwierdza, że katecheza wymaga co prawda odnowy w jej fundamentach pedagogicznych, ale dodaje jednocześnie, że nie wszystko, co jest nowe, jest zarazem dobre i opłacalne. Zauważa, że chociaż włożono wiele wysiłków w rozwój

²⁷ Zob. *Kościół domem życia, wiary i miłości. List Pasterski Episkopatu Polski z okazji II Tygodnia Wychowania, 16-22 września 2012 roku*, w: http://www.episkopat.pl/?a=dokumentyKEP&doc=2012828_0 (dostęp: 03.09.2012). Zob. też *List Episkopatu Polski z okazji 20. rocznicy powrotu katechezy do szkoły „Poznać prawdę, a prawda was wyzwoli”* (J 8, 32), Kat 54 (2010) nr 9, s. 5.

²⁸ Zob. E. Alberich, *Teología y catequesis*, w: *Nuevo Diccionario de Catequética*, red. V. M. Pedrosa Ares, M. Navarro Gonzales, R. Lazaro Recale, J. Sastre Garcia, t. II, Madrid 1999, s. 2174; A. Ginel, *La pedagogia en la catequesis*, „Teología y Catequética” 9 (1990) 35-36, s. 489-499; R. Marlé, *Qui es le pédagogue*, „Catéchèse” 31 (1991) 122, s. 26-32.

²⁹ Zob. CTr 17.

³⁰ Zob. DOK 148. Także wcześniejsza *Ogólna instrukcja katechetyczna* poucza, że dla skuteczności odnowy katechetycznej należy korzystać z różnego rodzaju nauk, w tym z nauk humanistycznych. Zob. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna*, 9.

³¹ Zob. DKP 38.

metod katechez, to jednak odnotowuje się w wielu miejscach częste skargi na ich braki i nie najlepsze rezultaty w praktyce katechetycznej³².

Opierając się na treści dokumentów można wskazać kilka zasad koniecznych do uwzględnienia w poszukiwaniu poprawnej relacji katechetyki z pedagogiką. Przestrzeganie tych prawd może posłużyć temu, co *Dyrektorium ogólne o katechizacji* nazywa weryfikacją teologiczną założeń pedagogicznych katechez. W dokumencie twierdzi się jednak, że wymiar pedagogiczny katechez „nie został jeszcze poddany zawsze koniecznej weryfikacji teologicznej”³³.

Przede wszystkim należy zauważyć specyfikę natury aktu wiary i katechez. Pośrednictwo pedagogiczne nie może naruszać działania łaski Bożej i wolnej odpowiedzi człowieka. Proces wychowania w wierze jest inny od pozostałych działań wychowawczych. Należy mówić zawsze o wychowywaniu w znaczeniu drugorzędnym w stosunku do natury teologicznej aktu wiary³⁴. Istotnymi są tutaj pojęcia pedagogii Bożej i związanej z nią pedagogii wiary. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* stwierdza się, że Kościół musi wzorować się na Bożej pedagogii i szukać spójności między pedagogią ogólną i pedagogią specyficzną dla katechez³⁵.

W nauczaniu Kościoła zostają podane pewne wskazówki do wykorzystania pedagogiki w katechez, aby uniknąć niebezpieczeństw i zagrożeń związanych z wprowadzeniem pedagogiki do katechez. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* poucza się, że w korzystaniu ze świeckich nauk wychowawczych należy zachować szczególną ostrożność w stosunku do ich podstaw filozoficznych, jak i skutków wychowawczych³⁶. Tę kwestię szeroko pogłębia polskie *Dyrektorium katechetyczne* i stwierdza, że przyjmowane teorie wychowania powinny być zgodne z chrześcijańską wizją człowieka i wychowania³⁷. Osąd ewangeliczny teorii pedagogicznych powinien rozpoczynać się zawsze od dokładnego przyjrzenia się przedłożeniom filozoficznym tych teorii. Dotyczą one przede wszystkim przyjętych w nich koncepcji człowieka i filozofii wychowania³⁸. Przypomina się także, że należy troszczyć się o integralność przekazu nauki wiary³⁹.

³² Zob. Jan Paweł II, *Pedagogia katechez*. Katecheza z 16.01.1985, w: Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Watykan 1987, s. 26-27.

³³ DOK 30.

³⁴ Zob. E. Alberich, *Katechetyka dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, s. 146.

³⁵ Zob. DOK 237.

³⁶ Zob. tamże, nr 243.

³⁷ Zob. DKP 39.

³⁸ Zob. P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechez i katechetyka fundamentalna*, Tarnów 2003, s. 208.

³⁹ Zob. CTr 30-31; 49.

Weryfikacja ewangeliczna czy teologiczna nauk pedagogicznych nie oznacza oczywiście pomniejszania ich znaczenia, wręcz przeciwnie, wzywa do głębszej refleksji w tym zakresie. Podstawy pedagogiczne katechetyki, wraz z psychologicznymi, „stają się nowym działem katechetyki oraz domagają się stworzenia odrębnego obszaru badawczego”⁴⁰. Katechetyka fundamentalna nie może ograniczać się tylko do korzystania z dyscyplin teologicznych, ale powinna opracowywać kryteria relacji katechezy z naukami humanistycznymi⁴¹. Tego rodzaju kryteriów nie ma jeszcze dostatecznie jasno sformułowanych w refleksji katechetycznej⁴².

4. Katechetyka w dialogu interdyscyplinarnym z pedagogiką

W budowaniu relacji z pedagogiką powszechnie przyjmuje się interdyscyplinarną wizję katechetyki. Katechetyka jest nie tylko nauką wielodyscyplinarną odwołującą się do różnorodnych metod naukowych, ale cechuje ją interdyscyplinarność. W ujęciu interdyscyplinarnym następuje współpraca katechetyki z pedagogiką dla osiągnięcia wspólnego celu. Jego osiągnięcie jest możliwe tylko we wzajemnej współpracy tych nauk, gdyż każda z nich w oddzieleniu od pozostałej nie jest w stanie osiągnąć zamierzonego celu. Pedagogika pozwala poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób model życia w wierze opracowany przez teologię może być realizowany w praktyce⁴³.

Tego rodzaju interdyscyplinarne ujęcie dialogu z pedagogiką odnajdujemy w refleksji wielu współczesnych katechetyków, zarówno obcojęzycznych, jak i polskich. Wśród tych pierwszych można wskazać na refleksję dobrze znanego w Polsce ks. E. Albericha, według którego katechetyka posiada dwie dusze, teologiczną i pedagogiczną, a idąc dalej, może być uznawana nie tylko za dyscyplinę teologiczną, ale również i dyscyplinę pedagogiczną. Wszystko zależy od tego, co będzie przedmiotem uwagi. Jeśli przedmiotem refleksji będzie edukacyjny proces dojrzewania wiary, wówczas katechetyka może czy nawet powinna być nazywana dyscypliną pedagogiczną⁴⁴. Relacja interdyscyplinarna z pedagogiką

⁴⁰ P. Tomasik, *Kluczowe pojęcia katechetyki fundamentalnej*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 31.

⁴¹ Zob. J. Gevaert, *Studiare catechetica*, s. 22.

⁴² Pewną próbę sformułowania kryteriów odnajdujemy w: J. Gevaert, *Studiare catechetica*, s. 21-22.

⁴³ Można powiedzieć, że jest tutaj pewnego rodzaju „synteza, w której wykazuje się niesprzeczność zasad czy prawd zawartych w orędziu zbawienia z zasadami pedagogiki czy psychologii”. K. Misiaszek, *Katechetyka – katecheza – pedagogika religii. Refleksje na kanwie dialogu między katechetyką a pedagogiką religii*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 179.

⁴⁴ Zob. E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, s. 14-15. Kwestię interdyscyplinarności katechetyki szeroko omawia G. Ruta, *Catechetica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici*, Messina 2010, s. 257-275.

widoczna jest także w polskich opracowaniach. Według ks. M. Majewskiego katechetyka jest zarówno nauką teologiczno-pastoralną, jak i antropologiczno-pedagogiczną⁴⁵. Autor mówi o komplementarności pomiędzy katechetyką i pedagogiką⁴⁶. Podobne poglądy na temat interdyscyplinarności katechetyki odnajdujemy również u innych polskich katechetów⁴⁷. Przykładem dwuaspektowego spojrzenia na katechetykę może być też model studiowania katechetki na Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim w Rzymie, gdzie katechetyka jest studiowana zarówno na wydziale teologicznym, jak i na wydziale nauk wychowawczych⁴⁸.

Relacja katechetyki z pedagogiką dotyka pytania o status epistemologiczny katechetyki. Jak można zauważyć, miejsce i rola pedagogiki zależą od rozumienia tożsamości katechetyki i jej relacji z innymi naukami. Na tym obszarze odnajdujemy wiele kwestii wymagających pogłębień i studiów. Katechetyka jest złożoną nauką o charakterze interdyscyplinarnym i zakłada pluralizm naukowy. Obok teologii znajdują się nauki humanistyczne. Otwartą kwestią jest więc pytanie o to, czy katechetyka jest jedną nauką czy zespołem nauk w interdyscyplinarnym dialogu? Wciąż aktualne jest też pytanie o to, czy katechetyka jest nauką autonomiczną, czy integralną częścią teologii pastoralnej?⁴⁹

5. Katechetyka w poszukiwaniu relacji z pedagogiką

Podwójna konstelacja epistemologiczna katechetyki, pedagogiczna i teologiczna, sprawia, że jej relacje z pedagogiką przyjmują różne formy i modele. Przez długi czas katechetyka była całkowicie podporządkowana teologii systematycznej i jej kanonom interpretacyjnym. Ta wielowiekowa subordynacja katechetyki wywarła duży wpływ na sposób postrzegania pedagogiki. Katecheza w takim ujęciu ma silny charakter doktrynalny i koncentruje swoją uwagę przede wszystkim na przekazie treści wiary (*fides quae*). W tego rodzaju spojrzeniu współpraca z pedagogiką dotyczy głównie kwestii czysto metodologicznych. Zadaniem katechetyki jest studiowanie i kierowanie wszystkimi momentami metodologii

⁴⁵ Zob. M. Majewski, *Katechetyka*, w: EK, t. VIII, kol. 1021; Tenże, *Zagadnienia metodologiczne katechetyki*, Kraków 1998, s. 23.

⁴⁶ Zob. M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, Lublin 1981, s. 31-36.

⁴⁷ Zob. Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków 2007, s. 19-36; P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, s. 211-213. Wśród dziedzin pedagogiki, z którymi należy nawiązywać dialog, P. Tomasik wymienia pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę, pedagogikę społeczną, pedagogikę specjalną, andragogikę i pedeutologię.

⁴⁸ Zob. J. Gevaert, *Studiare catechetica*, s. 22.

⁴⁹ Zob. E. Alberich, *Linee di un orizzonte ideale per il rapporto tra teologia e catechesi*, w: Gruppo Italiano Catecheti, *Teologia e catechetica in dialogo. Atti del III incontro nazionale dei catechisti Italiani (Frascati 29 aprile – 1 maggio 1978)*, Bologna 1979, s. 276-277.

katechetycznej: poznawczym, interpretacyjnym, organizacyjnym, działaniowym i walutacyjnym. Katechetyka traci tutaj swoją autonomię w stosunku do teologii. Gdzieś głęboko w tle przebija się przekonanie, że prawdziwą nauką normatywną jest teologia systematyczna i to ona właśnie powinna dyktować katechezie treść i określać zasady jej przekazu. Związek z pedagogiką zostaje w takiej sytuacji osłabiony, gdyż katechetyka jest zredukowana do prostej dedukcji lub aplikacji teologii systematycznej. Katechetyce powierza się jedynie zadanie opracowania pedagogicznych zasad przekazu treści, odpowiedniego języka i metod, sama zaś treść zostaje zarezerwowana teologii.

Z biegiem czasu, kiedy dokonywała się odnowa katechezy i wzrastała pedagogiczna wrażliwość na odbiorcę, katechetyka zaczęła uwalniać się spod dominacji teologii systematycznej. Było to zasługą między innymi przywoływanego już ks. Josepha Andreasa Jungmanna, dzięki któremu katecheza zaczęła otwierać się na wymogi pedagogiczne procesu wychowania w wierze. Z pewnością swój wkład miał również rozwój teologii pastoralnej czy praktycznej, w ramach której była studiowana katechetyka. Bardzo cenna była refleksja pastoralistów, którzy byli jednocześnie katechetykami, takich jak ks. Franz Xavier Arnold, wspomniany ks. Josef Andreas Jungmann czy o. Pierre André Liégè. Nie sposób pominąć wkładu wielkich katechetyków tamtego okresu, takich jak ks. Joseph Colomb, ks. Marcel van Caster czy w Polsce ks. Franciszek Blachnicki. Zwrócenie uwagi w tym przypadku na naturę pedagogiczną aktu wiary (*fides qua*) zrodziło nową relację z pedagogiką. Główny akcent został przesunięty w stronę pedagogicznego wymiaru katechezy. W tym przypadku relacja z pedagogiką nie ogranicza się do kwestii metodologicznych, ale przyjmuje formy interdyscyplinarnego i wielopłaszczyznowego dialogu w procesie wychowania w wierze. Katechetyka zyskuje w ten sposób silne rysy pedagogiczne i można mówić o niej jako o dyscyplinie pedagogicznej. Zauważa się tutaj różnorodność ujęć i stanowisk. Niektóre z nich szczególnie mocno akcentują aspekty pedagogiczne formacji wiary. Nie sposób nie wspomnieć tutaj zagadnienia pedagogiki religijnej, w której aspekt pedagogiczny procesu wychowania w wierze staje się szczególnie szeroki i silny. Jak stwierdza ks. J. Bagrowicz, zostaje tutaj szerzej uwzględniona perspektywa społeczna, psychologiczna, antropologiczna wychowania i o wiele bardziej w stosunku do katechetyki mają miejsce odwołania do źródeł i uwarunkowań pozaeklezyjalnych, antropologicznych, społecznych, kulturowych⁵⁰.

⁵⁰ Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*, s. 47. Zagadnienie relacji katechetyki z pedagogiką religijną zostało już zasygnalizowane w pierwszej części refleksji, jest ono złożone i tym samym wymaga oddzielnych studiów. Zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka*; U. Hemel, *Teorie der Religionspädagogik*; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, s. 165; K. Misiaszek, *Katechetyka – katecheza – pedagogika religii*, s. 166-186; H. Schilling, *Teologia e scienze dell'educazione*.

Przedstawione różnorodne spojrzenia na relację katechetyki z pedagogiką wyraźnie pokazują, że katechetyka oscyluje pomiędzy jej duszą teologiczną i pedagogiczną. W relacji do pedagogiki można mówić o pewnym zjawisku dwubiegowości pomiędzy ujęciem teologicznym i pedagogicznym. Problem jest złożony, dotyka w swoich korzeniach szerokiego zagadnienia relacji teologii do nauk humanistycznych⁵¹. Jesteśmy rozdarci między wiernością nie tylko Bogu, ale i wiernością człowiekowi, wiernością treściom wiary i wiernością samemu aktowi wiary, między wiarą i życiem, między pedagogią Bożą i pedagogią ludzką, między dojrzałością w wierze i dojrzałością ludzką, między nauczaniem a wychowywaniem, między treścią i metodą. Istnienie tego rodzaju napięć nie powinno jednak zbytnio dziwić, kiedy pod uwagę weźmiemy teandryczną i dwubiegową naturę Kościoła. Katechetyka próbuje wskazywać drogi mediacji ku owocnemu współistnieniu pedagogiki z teologią, czego przykładem jest chociażby katechetyczna zasada wierności Bogu i człowiekowi⁵².

6. Katechetyka i pedagogika – wnioski końcowe i wyzwania pod adresem dalszej refleksji

Dokonana analiza związku katechetyki z pedagogiką pozwala na sformułowanie kilku wniosków końcowych. Ich określenie pomoże dokonać syntezy problemu i wytyczyć kierunki dla dalszych refleksji i poszukiwań.

- a) Patrząc na historię, jak i współczesną myśl katechetyczną można stwierdzić, że katechetyka potrzebuje pedagogiki. Relacja z pedagogiką przybiera różne formy i kierunki rozwoju, niemniej jednak odniesienie do pedagogiki w takiej czy innej formie jest zawsze uznawane za konieczne. Potrzeba pedagogiki znajduje swoje uzasadnienie zarówno na płaszczyźnie teologiczno-pastoralnej, jak i psychologiczno-rozwojowej.
- b) Drugim ważnym wnioskiem jest fakt, że kształt relacji katechetyki z pedagogiką jest uwarunkowany przyjętą koncepcją katechetyki. Pytanie o relację z pedagogiką jest zarazem pytaniem o samą tożsamość katechetyki. Szczególnie warto przywołać tutaj głos ks. R. Murawskiego, który stwierdza, że w Polsce „istnieje w tej chwili, uwarunkowana różnymi racjami i względami, pilna potrzeba wypracowania i stworzenia spójnej teorii katechezy”⁵³.

⁵¹ Zob. H. Schilling, *Teologia e scienze dell'educazione*.

⁵² Zob. T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001.

⁵³ R. Murawski, *Pojęcie katechetyki w refleksji współczesnych polskich autorów*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, s. 28.

- c) W budowaniu relacji katechetyki z pedagogiką należy zachować specyficzny charakter samej katechezy, która jest pedagogią wiary mającą swój wzór w pedagogii Bożej. Aktualny jest apel o ewangeliczną weryfikację pedagogiki w katechezie. Ta jednak, jak już zostało to wspomniane, w wielu przypadkach nie została jeszcze dokonana⁵⁴.
- d) Warto podjąć działania, aby katecheza stawała się coraz bardziej świadoma swojego wychowawczego i zarazem pedagogicznego charakteru. Jest to wyzwanie dla katechetyki, aby potrafiła w tym zakresie określić kryteria i kierunki dalszego rozwoju katechezy. Paradygmat pedagogiczny katechezy wzywa do poszukiwań zarówno w teorii, jak i w praktyce katechetycznej. Chodzi o to, aby pedagogika, nie naruszając w żaden sposób oryginalności procesu formacji wiary, nie była jedynie w służbie formalnego przekazu wiedzy, ale pomagała prowadzić przede wszystkim do wewnętrznego rozwoju wiary⁵⁵. Ważnym wyzwaniem staje się tutaj opracowanie kryteriów obecności pedagogiki w katechetyce. Z pewnością będzie ono łatwiejsze do realizacji w chwili opracowania wspólnej wizji katechetyki, o której potrzebie była mowa powyżej.
- e) Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo dominacji pedagogiki w katechetyce. Pojawiają się dzisiaj opinie i poglądy, szczególnie wśród praktyków katechezy, że dużo ważniejsze są kwestie pedagogiczne i metodologiczne katechezy niż cała teoria katechezy. Chociaż obserwacja ta dotyczy bardziej zakresu samej metodologii czy dydaktyki, to jednak warto ją zauważyć w kontekście ogólnej relacji z pedagogiką. Książk R. Murawski stwierdza, że w polskiej katechezie zauważa się stosunkowo znaczącą koncentrację na dydaktycznej czy metodologicznej wizji katechezy. Świadczy o tym chociażby duże zainteresowanie metodyką katechezy w publikacjach i dyskusjach. Istnieje niebezpieczeństwo sprowadzenia katechetyki do wymiaru czysto dydaktyczno-metodycznego⁵⁶.

Z pewnością nie jest rzeczą łatwą budowanie relacji katechetyki z pedagogiką. Historia pokazuje, że nowe poszukiwania rodzą czasem różne konflikty czy wręcz dramatyczne interwencje. Pozostaje jednak wciąż aktualne wołanie o szukanie jak najbardziej owocnego dialogu z pedagogiką. Jest szczególnie ważne, aby to szukanie było naznaczone duchem wiary. Jan Paweł II poucza, że „nie wystarczy poszukiwanie i doskonalenie nawet najlepszych metod, jeśli nie są one ożywiane duchem wiary. Aspekty naukowe pedagogii nie zdołają zastąpić

⁵⁴ Zob. DOK 30.

⁵⁵ Rzeczą ciekawą byłaby tutaj chociażby analiza podręczników do religii w ich wymiarze wychowawczym i pedagogicznym. W wymiarze praktyki katechetycznej dużą pomocą są zawsze mądrze przygotowane podręczniki metodyczne zawierające bardzo solidnie opracowane wprowadzenia tak w wymiarze pedagogicznym jak i teologicznym.

⁵⁶ Zob. R. Murawski, *Pojęcie katechetyki w refleksji współczesnych polskich autorów*, s. 19-20; P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, s. 211-212.

braku wiary. Bowiem wiara skłania katechizującego do poszukiwania lepszych metod przedstawiania i przekazywania doktryny. Wiara jest duszą katechezy, inspirującą cały wysiłek pedagogiczny w nauczaniu religii⁵⁷.

Streszczenie

Artykuł podejmuje ważny temat relacji katechetyki z pedagogiką. Wychodząc z założenia, że konieczność pedagogiki w katechezie jest rzeczą oczywistą, próbuje się ukazać nie tyle samą potrzebę pedagogiki w katechezie, ile dużo bardziej jej miejsce i rolę w refleksji naukowej nad katechezą. W tym celu zostały omówione następujące kwestie: rozwój relacji pedagogiki do katechezy w historii katechetyki, natura wychowawcza katechezy stanowiąca fundament jej dialogu z pedagogiką, ostrożność w otwartości katechezy na pedagogikę, dialog interdyscyplinarny katechetyki i pedagogiki, poszukiwania kierunków tego dialogu. Na koniec zostają sformułowane wyzwania pod adresem dalszej refleksji, wśród których podkreśla się konieczność określenia zasad dla wykorzystania pedagogiki w katechezie. Całość kończy się stwierdzeniem, że poszukiwania relacji katechetyki z pedagogiką muszą być naznaczone duchem wiary, gdyż wiara jest duszą katechezy inspirującą cały wysiłek pedagogiczny w nauczaniu religii.

Słowa kluczowe: pedagogika, katechetyka, katecheza, wychowanie.

DIE RELATION ZWISCHEN DER KATECHETIK UND DER PÄDAGOGIK

Zusammenfassung

Der Artikel unternimmt das wichtige Thema **der** Relation zwischen der Katechetik und der Pädagogik. **Wenn man von der Voraussetzung ausgeht**, dass die Pädagogik in der Katechetik eine offenbare Angelegenheit ist, versucht man nicht nur auf den Gebrauch **der** Pädagogik, sondern auch **auf** ihre Stellung und ihre Rolle **im** wissenschaftlichen **Nachdenken** über die Katechetik **hinzudeuten**. **Um das zu erreichen** wurden folgende Fragen besprochen: die Entwicklung der Relation zwischen der Katechese und der Pädagogik in der Katechetikgeschichte; die erziehende Natur von der Katechese, die eine Grundlage für ihre Dialog mit der Pädagogik bildet, **die Vorsichtigkeit** in der Offenheit der Katechese **der** Pädagogik **gegenüber**; **interdisziplinäres** Dialog zwischen der Katechetik und der Pädagogik und die Suche nach der Richtungen diese Dialog. **Zum Schluss** wurden die Forderungen formuliert, die zur weiteren Reflexion bewegen. Unter **denen betont man** die Notwendigkeit, die Regeln für die Verwendung **der** Pädagogik in der Katechese zu definieren. **Das Ganze** endet mit der Feststellung, dass die Suche nach der Relation zwischen der Pädagogik und der Katechetik mit dem Geist des Glaubens **gekennzeichnet** werden muss. Der Glaube ist **denn** die Seele von der Katechese, **die** den ganzen pädagogischen Aufwand bei dem Religionsunterricht **anregt**.

Die Schlüsselwörter: Pädagogik, Katechese, Katechetik, Erziehung.

⁵⁷ Jan Paweł II, *Pedagogia katechezy*, s. 27.

Ks. JANUSZ MASTALSKI
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersYTETU PAPIESKIEGO JANA PAWŁA II
KRAKÓW

WSPÓŁCZESNE ZASADY EDUKACYJNE W SŁUŻBIE KATECHEZY

Wokół katechezy, jej skuteczności, a także nazewnictwa nauczania religii w szkole narosło już wiele kontrowersji, a także mitów i pytań otwartych. Toczy się nieustannie dyskusja związana z różnymi koncepcjami nauczania katechetycznego. W kontekście tzw. nowej ewangelizacji warto przypomnieć, że katecheza jest pogłębionym przekazem orędzia zbawienia. „Przekaz ten zawiera trzy elementy harmonijnie powiązane z sobą: biblijny (katecheza jest przekazem orędzia zbawienia), teologiczno-doktrynalny (katecheza jest pogłębionym przekazem) i egzystencjalny (przekaz ten jest skierowany do człowieka)”¹. Zasadniczo do najważniejszych funkcji katechezy należy zaliczyć: wychowanie w wierze, nauczanie doktryny chrześcijańskiej oraz wtajemniczenie chrześcijańskie. W sposób szczególny „winna łączyć się z takimi elementami pasterskiej misji Kościoła, jak: pierwsze głoszenie Ewangelii, czyli przepowiadanie misyjne w celu wzbudzenia wiary; poszukiwanie racji wiary; doświadczenie życia chrześcijańskiego; celebrowanie sakramentów; umacnianie wspólnoty eklezjalnej; świadectwo apostołskie i misyjne. Posiadają one wymiar katechetyczny, chociaż katecheza z nimi się nie utożsamia: przygotowują one do katechezy lub z niej wynikają”².

We współczesnym świecie powyższe postulaty są niezwykle trudne do realizacji, gdyż cywilizacja przeniknięta laicyzmem i konsumpcjonizmem nie służy promowaniu Dobrej Nowiny. Można wręcz powiedzieć, że katecheza jest niewygodna dla współczesnego człowieka zafascynowanego technicyzowaną cywilizacją.

Nie można jednak nowoczesności oceniać jednostronnie. Globalizacja ma także pozytywne skutki, które umożliwiają poszukiwanie nowych form dotarcia do człowieka. Oprócz różnego rodzaju koncepcji pedagogicznych, w których nie

¹ DKP 18.

² Tamże, nr 20.

do zaakceptowania przez Kościół są preferowane przez nie redukcyjne antropologie, istnieją interesujące nowatorskie propozycje wychowawcze. Trzeba także pamiętać, że „wychowanie katechetyczne winno również korzystać z osiągnięć świeckiej teorii wychowania, ponieważ formacja chrześcijańska budowana jest na formacji ludzkiej. Jednakże w korzystaniu ze świeckich rozwiązań wychowawczych należałoby zachować szczególną ostrożność, badając zarówno ich filozoficzne podstawy, jak i wychowawcze skutki wysuwanych propozycji”³.

Wydaje się, że warto w imię powyższego postulatu poszukiwać wspólnych przestrzeni dla katechezy i pedagogiki. Takim stykiem mogą być zasady edukacyjne, stanowiące konkretne wskazania dla głoszenia orędzia zbawczego. W związku z tym należy przede wszystkim określić, czym są owe zasady edukacyjne, a następnie przybliżyć szczególnie te przydatne w katechezie.

W pedagogice znane są pojęcia, takie jak: zasady nauczania, zasady wychowania czy zasady kształcenia. Zostały one opracowane w wielu dziełach naukowych i opisane w licznych podręcznikach. Wydaje się jednak, że w kontekście katechezy, która „jest wychowaniem w wierze”⁴, warto pokusić się o połączenie owej typologii zasad i stworzenie integralnego zestawu reguł dydaktycznych, wychowawczych i katechetycznych, które pozwolą na skuteczniejsze realizowanie celów katechezy.

Podstawę takiej typologii stanowią dwie teorie pedagogiczne: nauczania wychowującego oraz wielostronnego aktywizowania uczniów⁵. Nie wolno zapominać, że katecheza szkolna może pomóc w akceptacji wartości religijnych przez „korygowanie nieprawidłowości w dotychczasowym przekazie treści wiary, wiązaniu treści religijnych z życiem. To odpowiedzialne zadanie szkolnych lekcji religii implikuje wielką odpowiedzialność za proces kształcenia i wychowania uczniów”⁶.

Wydaje się, że można wyodrębnić trzy obszary kształcenia katechetycznego, w których zasady edukacyjne mają szczególne zastosowanie. Należy więc mówić o przestrzeni percepcji, przestrzeni emocjonalnej, a także sensomotorycznej. W konsekwencji chodzi więc o zasady wzmacniające percepcję i myślenie, wyzwalaające zaangażowanie emocjonalne oraz wpływające na kształtowanie umiejętności.

³ Tamże, nr 38.

⁴ CTr 18.

⁵ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, Kraków 2002.

⁶ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, s. 50.

1. Zasady wzmacniające percepcję i myślenie

Mówiąc o skuteczności katechezy szkolnej, wielokrotnie powtarza się jeden zasadniczy problem: jak prowadzić katechezę, aby uczeń przyswajał przekazywaną wiedzę, a jednocześnie pobudzała go ona do refleksji i odkrywania prawd zawartych w Objawieniu? W związku z tym można sformułować przynajmniej trzy zasady⁷ ułatwiające powyższy proces.

I tak, jedną z najważniejszych reguł postępowania edukacyjnego jest *zasada poprawności metodycznej*. Wpisuje się ona w ogólne założenia katechezy, która „winna być kształtowana zarówno przez metodę opowiadania biblijnego, związaną ściśle z objawieniem się Boga w historii, jak i przez systematyczny wykład doktryny wiary, zawarty w tradycyjnym schemacie katechetycznym”⁸. Przez zasadę poprawności metodycznej należy więc rozumieć takie normy postępowania dydaktycznego i wychowawczego w dziedzinie doboru metod, które optymalizują proces kształcenia i wychowania⁹.

Niestety, w wielu przypadkach stosowanie jednej metody kształcenia niesie ze sobą edukacyjną nudę. M. Śnieżyński pisze, iż „jednym z dydaktycznych mankamentów naszej szkoły jest tzw. monotematyczność, która polega na stosowaniu jednej metody nauczania niezależnie od realizowanych treści nauczania”¹⁰. Okazuje się, że badania prowadzone pod koniec lat dziewięćdziesiątych nadal są aktualne. Do głównych grzechów popełnianych w szkole przez katechetów należą następujące nawyki:

1. W nauczaniu są stosowane tylko metody podające.
2. Lekcje prowadzone tokiem podającym są w większości monometodyczne.
3. Wykład staje się częstą metodą nauczania.
4. W nauczaniu szkolnym brakuje metod praktycznych.
5. Wśród nauczycieli istnieje niezbyt dobra znajomość metod nauczania oraz zasad poprawnej ich realizacji w nauczaniu¹¹.

Zły dobór metod nauczania na katechezie szkolnej pociąga za sobą nieskuteczność przekazu. A przecież, jak pisze K. Misiaszek, „w szkole mamy do czynienia z faktem pluralizmu ideologicznego i religijnego (...) oraz wpływem prądów relatywizujących wartości religijne. Szkoła więc nie wspomaga i nie utwierdza

⁷ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 289n.

⁸ DKP 33.

⁹ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 294.

¹⁰ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, s. 73.

¹¹ J. Mastalski, *Realizacja procesu katechetycznego*, Kraków 1997, s. 154.

od zewnątrz słabej ewangelizacji realizowanej w rodzinie, ale często ją destabilizuje¹². Stąd też katecheza szkolna ma ważne znaczenie w detoksykacji ucznia w przestrzeni poglądów niezgodnych z katolicką nauką społeczną.

Stosowanie zasady poprawności metodycznej odnosi się także do integrowania nie tylko zasady doboru metod wychowawczych, polimetryczności, ale także zasad specyficznych dla katechezy. Trudno sobie bowiem wyobrazić katechezę, w której nie ma odniesienia do Chrystusa stanowiącego centrum nauczania katechetycznego. Odwoływanie się do osoby Mistrza z Nazaretu i Jego nauki stanowi fundament zarówno nauczania, jak i wychowania chrześcijańskiego¹³.

Drugą regułą poprawiającą percepcję i myślenie na katechezie jest *zasada kwantowości*. Jest to postępowanie nauczyciela i ucznia, w którym systematycznie przekazywana jest pewna porcja (kwant) wiedzy. Zostaje ona utrwalona poprzez zabiegi samokształceniowe oraz wykorzystana do internalizacji pożądanych postaw. Stosowanie zasady kwantowości podnosi, z jednej strony, percepcję przekazywanej wiedzy, a z drugiej – kształtuje umiejętność korzystania z niej¹⁴.

Wiedza przekazywana na katechezie szkolnej nie jest łatwa. Zbyt obfite w treść lekcje mogą wywoływać efekt odwrotny do pożądanego. Przeładowanie materiałem do przekazania sprawia, że katecheza szkolna staje się lekcją niechcianą, trudną, czy wręcz kontestowaną. W konsekwencji realizacja celów katechetycznych staje się coraz trudniejsza, a możliwości związane z ewangelizacją w szkole – zaprzepaszczone.

Wydaje się więc, że systematycznie podawane i powtarzane porcje wiedzy podnoszą stopień percepcji przekazywanych wiadomości. Podawanie wiedzy porcjami jest ciekawym i skutecznym sposobem aktywizowania uczniów oraz kształtuje pożądane postawy. Nie chodzi tu o jakieś niepotrzebne uatrakcyjnianie zajęć, lecz raczej o podnoszenie motywacji do aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania i wychowania. Wtedy katecheza szkolna może spełniać swoją funkcję, mimo że ciągle w dydaktyce ogólnej panuje swoisty chaos metodologiczny. Nadal aktualna jest diagnoza sprzed kilkunastu lat, iż „mimo oczywistego postępu, jaki dokonał się w ostatnich dziesięcioleciach w rozumieniu mechanizmów uczenia się, w dalszym ciągu dydaktyka klasyczna nie wyzwoliła się całkowicie z tradycyjnego modelu sprowadzającego uczenie się do odbioru (percepcji i recepcji) informacji oraz ich utrwalania, a nauczanie – do sterowania recepcją i percepcją, czyli do dostarczania tych informacji, ich dawkowania,

¹² K. Misiaszek, *Katecheza i kultura*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 58.

¹³ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 298.

¹⁴ Tamże, s. 300.

organizowania czynności recepcyjno-percepcyjnych oraz mnemicznych (pamięciowych)¹⁵.

Nauczanie religii w szkole musi stawić czoło stereotypom edukacyjnym, a także przyzwyczajeniom nauczycieli do kształcenia w sposób wygodny, ale nieskuteczny. Zasady edukacyjne pomagają w tym procesie, sprawiając, że katecheza staje się nowoczesnym i w dobrym znaczeniu atrakcyjnym przekazem orędzia Bożego.

Do tego potrzebna jest trzecia reguła edukacyjna, jaką jest *zasada współpracy katechety z uczniem*. Stanowi ona normy postępowania nauczyciela i ucznia, w których wzajemna interakcja, mająca charakter komplementarny, prowadzi do osiągnięcia założonych celów dydaktycznych i wychowawczych¹⁶.

Przypomnijmy, że „działania sprzyjające rozwojowi skłonności i umiejętności postępowania wychowanków według określonych reguł, norm moralnych, stwarzają podstawę do wykształcenia gotowości i możliwości współdziałania i współodczuwania w różnorodnych układach stosunków międzyludzkich¹⁷. Od dawna wiadomo, że „im bardziej bezpośrednio nauczyciel pozwala uczniom współpracować ze sobą, tzn. stawia ich wobec idei *my*, tym pewniej może każdy pojedynczy uczeń odkryć, że jego *ja* mieści się tylko w *my* i że musi jedno i drugie pogodzić ze sobą¹⁸”.

W tym kontekście omawiana zasada podnosi zarówno aktywność nauczyciela, jak i ucznia, co w praktyce zapewnia większą efektywność w procesie nauczania i wychowania. Przez swój charakter komplementarny wytwarza poczucie współodpowiedzialności wychowawcy i wychowanka za czas przeznaczony na naukę¹⁹.

Dobry katecheta nie może swoją postawą przytłaczać, zniewalać, zawstydząć czy irytować. Zasada otwartości polega na takim postępowaniu, które pociąga innych. Można więc powiedzieć, iż osobisty przykład katechety wobec uczniów czy innych nauczycieli jest bardzo wskazany. Jest to konkretne zaproszenie do współodpowiedzialności za czas spędzony na lekcji.

Kiedy dzieje się inaczej, pojawia się niepokojący stan stagnacji, który można opisać w następujący sposób: „Być może powodem problemów z katechezą, jak chcą niektórzy katecheci, jest sztywny i bezduszny jej program na poszczególnych etapach edukacji. Być może chodzi o bardzo luźne traktowanie programu: co innego wpisuje się do dziennika dla wizytacji, a co innego robi się na zaję-

¹⁵ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 86.

¹⁶ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 305.

¹⁷ Z. Marek, *Wychowywać do wiary*, Kraków 1996, s. 96.

¹⁸ E. Meyer, *Gruppenunterricht. Grundlegung und Beispiel*, Oberursel 1975, s. 17.

¹⁹ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 309.

ciach. Być może wreszcie o brak kreatywności i pomysłowości katechetów, aby do tematów z podręcznika wnieść choć trochę życia”²⁰.

Mówiąc o zasadach poprawiających percepcję i myślenie, należy pamiętać o wskazaniach S. Kulpaczyńskiego, który przypominał: „Katecheta, stosując metody aktywizujące, powinien mieć na uwadze przede wszystkim: cel i temat katechezy, wielkość grupy i jej strukturę, predyspozycje katechizowanych, stosunki panujące w grupie katechetycznej, nastawienie do katechety i katechezy. Decydując się na wybór określonej metody, katecheta powinien również uwzględnić stopień obycia się uczniów z daną metodą. Zbyt częste stosowanie tej samej metody może znudzić. Zastosowanie całkiem nowej wymaga odpowiedniego wprowadzenia”²¹.

2. Zasady wyzwalamy zaangażowanie emocjonalne

Nie ulega wątpliwości, że „jeśli nauczanie ma zapewnić nie prostą reprodukcję kompetencji, ale ich postęp, wówczas przekazywanie wiedzy nie może ograniczyć się do przekazywania informacji, ale musi też obejmować nauczanie wszystkich procedur mogących zwiększyć zdolność wiązania ze sobą obszarów, które tradycyjna organizacja wiedzy zazdrośnie izoluje”²². Nie może zatem nauczanie katechetyczne sprowadzać się, z punktu widzenia pedagogicznego, do podawania treści do zapamiętania. Istotne jest uruchomienie zarówno u katechety, jak i u katechizowanego całej warstwy emocjonalnej. W tym obszarze można mówić o trzech regułach wyzwalamy emocjonalne zaangażowanie.

Pierwszą z nich jest *zasada permanentnego bodźca*. Są to normy postępowania nauczyciela prowadzące do systematycznego i stałego oddziaływania na ucznia w sferze dydaktycznej i wychowawczej, w celu optymalizacji procesu nauczania wychowującego oraz zaangażowania się emocjonalnego ucznia w ten proces. Realizacja zasady permanentnego bodźca w szczególny sposób może być wprowadzana na zajęciach przez systematyczną kontrolę i ocenę. Z kolei mobilizowanie i motywowanie ucznia musi być oparte na określonym systemie wartości. Zasada permanentnego bodźca powinna zatem mieć pewne założenia natury etycznej²³.

Katecheta, kierując się powyższą zasadą, powinien regularnie motywować uczniów do spotkania się z Jezusem. Owo spotkanie odbywa się na wielu płaszczyznach.

²⁰ R. Wawrzeniecki, *Katecheza produkuje ateistów*, „Tygodnik Powszechny” (13.06.2008), s. 4.

²¹ S. Kulpaczyński, *Wybrane metody i ich możliwości aktywizowania katechezy*, Kat 8 (1998), s. 7.

²² J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa 1997, s. 145.

²³ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 311n.

Jest to zarówno uczestnictwo w sakramentach, modlitwa, jak i aktywne członkostwo w jakiejś grupie parafialnej. Emocjonalne zaangażowanie w życiu religijnym sprawia, że katecheza staje się także przestrzenią, w której emocje odgrywają ważną rolę. Systematyczna zachęta oraz bodźce mobilizujące i motywujące ucznia poprawiają jego zaangażowanie. Katecheza nie jest tylko przyjmowana, ale także przeżywana. To z kolei sprawia, że Bóg staje się bliższy, a zjednoczenie z Nim możliwe.

Uczucia w życiu człowieka odgrywają bardzo ważną rolę i nie można ich pominąć w procesie nauczania-uczenia się. Stanowią one „procesy będące funkcją organizmu, odzwierciedlające stosunek jednostki do otoczenia, jego fragmentów i do samej siebie”²⁴. Uczucia niewątpliwie mogą albo aktywizować, mobilizować do działania człowieka, albo zniechęcać, osłabiać, a nawet hamować tę aktywność.

Tak więc konsekwencja w stawianiu wymagań podczas katechezy podnosi skuteczność zasady permanentnego bodźca. Zwiększa się w ten sposób zaangażowanie emocjonalne ucznia. Katecheza staje się dla ucznia rzeczywistością ważną, w którą należy zaangażować nie tylko intelekt, ale i emocje.

Aby tak się stało, warto pamiętać o innej regule zwanej *zasadą teleologicznego ukierunkowania*. Rozumie się przez nią takie czynności nauczyciela, które prowadzą do realizacji celów nauczania wychowującego za pomocą godziwych środków. Powyższa zasada niesie ze sobą poważne konsekwencje edukacyjne: likwiduje pozorne działania nauczyciela i zwiększa aktywność emocjonalną ucznia według rozumowania: jeśli wiem, po co „coś” robię, tym bardziej się w „to” angażuję²⁵.

Nie można zapominać, że zadaniem katechezy jest przede wszystkim oświecenie i wzmocnienie wiary²⁶, doprowadzenie do świadomego i czynnego uczestnictwa w liturgii, a także karmienie życia według ducha Chrystusowego oraz inspirowanie do działalności apostołskiej²⁷. Uczeń powinien na miarę swoich możliwości rozwojowych wiedzieć, po co uczestniczy w katechezie. Zdarza się bowiem, że uczestnictwo w nauczaniu katechetycznym dokonuje się pod przymusem (np. rodziców) bądź związane jest z lękiem przed „nieotrzymaniem” w przyszłości sakramentu małżeństwa.

²⁴ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 868.

²⁵ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 321.

²⁶ DWCH 4.

²⁷ A. Exeler, *Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolisches Schreiben über die Katechese heute Papst Johannes Pauls II, mit einem Kommentar von A. Exeler*, Freiburg–Basel–Wien 1980, s. 134.

Niestety, w działaniach katechetów można odkryć wiele przypadkowości, co nie służy odkrywaniu przez katechizowanych celów katechezy, a co za tym idzie, zaangażowania emocjonalnego. „Katecheza jest wychowywaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazanej na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego”²⁸. Bez zasady teologicznego ukierunkowania wszystkich podmiotów edukacyjnych powyższe zadania są trudne do realizacji.

Pomóc w tej kwestii może jeszcze jedna reguła, zwana *zasadą internalizacji*. Jest ona takim sposobem wchodzenia w relację nauczyciel–uczeń, która pozwala na uwewnętrznienie wartości i postaw przez podmiot wychowywany²⁹. Katecheta poprzez swoje świadectwo powinien doprowadzić do takiego stanu, w którym katechizowany nie tylko mu uwierzy, ale przekazywane wartości uczyni własnymi.

Jakże w tym miejscu nie przytoczyć słów ojców soborowych, którzy przypominali: „Wykorzystując postęp nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych, należy więc pomagać dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia (...)”³⁰.

Ma zatem rację T. Panuś pisząc, że „nadszedł czas, by od wiary podtrzymywanej obyczajem społecznym przejść do wiary dojrzałej, osobistej i oświeconej, wybranej przez każdego z przekonania. Wiarę należy kultywować, a to wymaga dogłębnej katechezy”³¹. Nauczyciel religii „musi posiadać, z jednej strony, usystematyzowane przygotowanie teologiczne, które pozwoli na kompetentne wyłożenie treści wiary, z drugiej zaś – ową znajomość nauk humanistycznych, która okazuje się konieczna do przekazywania we właściwy sposób tych treści”³². Ponadto, jak podkreślał Jan Paweł II, nauczyciela religii należy wspierać w funkcji świadka, ponieważ tylko świadectwo życia, wierność Bogu i ludziom pozwalają być krzewicielem wiedzy i drogowskazem w wierze. Odwołuje się przy tym do znanego tekstu św. Augustyna, który pisał: „Są tacy, którzy się przyozdabiają jakimś imieniem, ale nim nie żyją, cóż im pomoże imię, jeśli nie staje się ono

²⁸ CTr 18.

²⁹ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 327.

³⁰ DWCH 1.

³¹ T. Panuś, *Chrystus nadzieją Europy. Chrystocentryczne przesłanie Środkowoeuropejskiego Dnia Katolików*, w: *W co Kościół wierzy i z czego żyje*, red. T. Panuś, Kraków 2004, s. 181.

³² Jan Paweł II, Spotkanie z duchowieństwem Rzymu (Watykan, 5.03.1981), nr 4.

rzeczywistością? Tak też wielu nazywa się chrześcijanami, ale nie są w nimi w rzeczywistości”³³. Katechizowany powinien widzieć u swojego katechety spójność pomiędzy tym, co głosi, a tym, czym żyje. W *Liście do Rodzin* Jan Paweł II z wielkim naciskiem ukazywał istotę wychowawstwa, pisząc, że „wychowawca jest osobą, która *rodzi* w znaczeniu duchowym. Wychowanie w tym ujęciu może być równocześnie uważane za prawdziwe apostołstwo. Jest wspólnym uczestnictwem w prawdzie i miłości, w tym ostatecznym celu, który stanowi powołanie człowieka ze strony Boga Ojca, Syna i Ducha Świętego”³⁴.

3. Zasady kształtujące umiejętności uczniów

W pracy katechetycznej niezwykle ważne są umiejętności katechetów, które z kolei mogą być przekazywane uczniom. Stąd też warto przytoczyć słowa E. Silvestriniego, który pisał przed laty, że dynamika szkoły aktywnej musi opierać się na działaniu wspólnym nauczyciela i uczącego się. Z kolei aktywność nauczyciela w procesie edukacyjnym należy rozumieć jako zdolność uruchamiania energii oraz predyspozycji. Należy też pamiętać, że objawienie Boże przyczynia się, a zarazem domaga się nauczania, które aktywizuje zarówno nauczyciela, jak i ucznia³⁵. Do tego są potrzebne pewne reguły umożliwiające nabywanie umiejętności i kompetencji.

Pierwszą z nich stanowi *zasada przydatności*. Można przez nią rozumieć normy postępowania nauczyciela-wychowawcy prowadzące do kształtowania umiejętności samokształcenia oraz wykorzystywania przez uczniów tej wiedzy do budowania odpowiedniego systemu wartości i postaw³⁶. Jan Paweł II napisał, iż „każda autentyczna katecheza jest chrystocentryczna (...), a ostatecznym celem katechezy jest doprowadzić kogoś nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości”³⁷. Katecheza musi ukazywać uczniowi sposoby owej zażyłości.

I tak, katechizowani uczniowie powinni mieć głębokie przeświadczenie, że wiedza uzyskana na katechezie będzie potrzebna w życiu prywatnym. Warto więc korzystać z reguły aktualizacji polegającej na nawiązywaniu w nauczaniu

³³ Jan Paweł II, Audiencja dla nauczycieli, wychowawców i wychowanków (Watykan 9.02.1980), nr 4.

³⁴ Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Rzym 1994, nr 16.

³⁵ E. Silvestrini, *L'educazione come processo interiore*, Roma 1992, s. 629n.

³⁶ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 332.

³⁷ CTr 5.

i wychowaniu do aktualnych wydarzeń społecznych. Przy pomocy katechety uczniowie mają szansę skonstruowania swojego modelu pożądanej wiedzy i postaw. Dodatkowo, w poprawnym procesie komunikacyjnym „chodzi o ustalenie wspólnej płaszczyzny, w której doświadczenia, myśli, informacje, uczucia, będą mogły być nawzajem przekazywane w sposób skuteczny”³⁸. Zasada przydatności ten proces niewątpliwie intensyfikuje³⁹.

Drugą regułą umożliwiającą kształtowanie umiejętności katechizowanych jest *zasada adekwatności*. Jan Paweł II nauczał przed laty, że „wychowywać znaczy pomagać człowiekowi otwierać się na całkowitą rzeczywistość, czyli rozwijać wszystkie swoje potencjalne zdolności w odniesieniu do wielorakich aspektów rzeczywistości, doprowadzając go w ten sposób do aktywnej postawy wobec siebie samego i tego wszystkiego, co należy do jego doświadczenia: osób, rzeczy, wydarzeń. Wychowywać znaczy w szczególności otwierać młodego człowieka na radość osobistego spotkania z jedynym Nauczycielem wzywającym człowieka do prawdy i do przeznaczenia, które warunki społeczno-kulturalne mogą wprawdzie zaciemniać, ale na pewno nie mogą ich wykrzywić i zlikwidować”⁴⁰.

Proces ten jest możliwy wtedy, kiedy u ucznia są zaspokojone podstawowe jego potrzeby. Stąd też omawiana zasada adekwatności oznacza wszystkie czynności dydaktyczne i wychowawcze zmierzające do zaspokojenia potrzeb danego ucznia, wynikających z procesu rozwoju, w którym się znajduje⁴¹.

Katecheza powinna odpowiadać na potrzeby ucznia przez dialogiczność katechety, odpowiadanie na nurtujące pytania katechizowanych, kształtowanie umiejętności obrony przed toksycznymi, niezgodnymi z nauką katolicką poglądami. Trzeba też pamiętać, że uczeń w różny sposób informuje o swoich potrzebach i oczekiwaniach. Nieraz są to uczucia niewyrażone, kiedy indziej, aż nazbyt dosadnie ukazane. Bystra, choć dyskretna obserwacja umożliwia odczytanie owych sygnałów.

Odpowiedź na uczniowski przekaz emocji może dokonywać się na wiele sposobów. Jeden z nich „podpowiada” reguła zwana *zasadą egzemplifikacji*. Są to normy postępowania nauczyciela, który w celu przybliżenia przekazywanych treści posługuje się przykładami ilustrującymi te treści⁴².

³⁸ M. Bujak, A. Orczyk, *Komunikacja wychowawcza*, Kat 43 (1999) nr 11, s. 9.

³⁹ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 337.

⁴⁰ Jan Paweł II, *Audiencja dla uczniów szkół prowadzonych przez barnabity* (Rzym, 26.11.1983), „L'Osservatore Romano” 1 (1984), s. 17.

⁴¹ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 337.

⁴² Tamże, s. 342.

J. Tischner napisał przed laty, że „z małej nadziei człowieka powstaje przestrzeń ciasna, (...) płytki wybór wartości w terażniejszości. To samo można powiedzieć o spotkaniach człowieka z innymi ludźmi: małe nadzieje rodzą spotkania ułamkowe, wielkie nadzieje dają wielką miłość i najgłębszą wierność”⁴³. Wychowanie ma stać się okazją do spotkania katechety i katechizowanego. Ma to być spotkanie twórcze, będące źródłem nadziei na efektywność zabiegów wychowawczych. Najlepszym sposobem dla takiego spotkania jest osobisty przykład katechety.

Trzeba też pamiętać, że zasada egzemplifikacji ułatwia internalizację wartości ilustrowanych odpowiednimi przykładami, a także podnosi wiarygodność przekazywanych treści. Stanowi pomoc w zachowaniu specyfiki katechezy przez uwypuklanie zasady chrystocentryzmu⁴⁴.

Podsumowując powyższe refleksje, należy stwierdzić, że w nauczaniu katechetycznym ważną rolę odgrywają zasady edukacyjne. Stanowią one ważny element wspomagający przekaz katechetyczny. Jak mówił Benedykt XVI: „By pokochać Chrystusa, by rzeczywiście wybrać Go na towarzysza naszego życia, musimy Go przede wszystkim poznać”⁴⁵. Zasady edukacyjne ten proces wzmacniają.

W kontekście powyższych refleksji niezwykle ważne są słowa Jana Pawła II: „Nauka o wychowaniu i sztuka nauczania są ustawicznie przedmiotem dyskusji, których celem jest coraz lepsze ich przystosowanie i zapewnienie im coraz większej skuteczności; wyniki tych wysiłków bywają różne. Istnieje też pedagogia wiary i nigdy nie zdołamy dostatecznie wyrazić, jak wiele może ona dać katechezie. (...) Bóg zaś sam w całej historii świętej, a zwłaszcza w Ewangelii, posłużył się pedagogią, która winna być świetlanym wzorem dla sztuki wychowania w wierze. Wszelka metoda jest dla katechezy o tyle korzystna, o ile pomaga przekazaniu wiary i sztuce wychowania w niej, jeśli zaś prowadzi do czegoś przeciwnego, nie ma żadnej wartości”⁴⁶.

Streszczenie

Wydaje się, że warto w imię podwyższania skuteczności nauczania katechetycznego poszukiwać wspólnych przestrzeni dla katechezy i pedagogiki. Takim stykiem wydają się być zasady edukacyjne będące konkretnym wskazaniem dla głoszenia orędzia zbawczego. W artykule omawiana jest autorska typologia zasad. Podstawę jej stanowią dwie

⁴³ J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, w: J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, s. 412.

⁴⁴ J. Mastalski, *Zasady edukacyjne w katechezie*, s. 345.

⁴⁵ Benedykt XVI, *Przemówienie do młodzieży* (Genua, 18.05.2008), „L'Osservatore Romano” 6 (2008), s. 5

⁴⁶ CTr 58.

teorie pedagogiczne: nauczania wychowującego oraz wielostronnego aktywizowania uczniów. Można wyodrębnić trzy obszary kształcenia katechetycznego, w których zasady edukacyjne mają szczególne zastosowanie. Należy więc mówić o przestrzeni percepcji, przestrzeni emocjonalnej, a także sensomotorycznej. W konsekwencji, chodzi więc o zasady wzmacniające percepcję i myślenie, wyzwajające emocjonalne zaangażowania oraz wpływające na kształtowanie umiejętności. Zostają więc omówione następujące zasady: zasada poprawności metodycznej; zasada kwantowości; zasada współpracy katechety z uczniem; zasada permanentnego bodźca, zasada teleologicznego ukierunkowania; zasada internalizacji; zasada przydatności; zasada adekwatności oraz zasada egzemplifikacji.

Słowa kluczowe: katecheza, pedagogika, zasady edukacyjne, skuteczność.

CONTEMPORARY EDUCATIONAL PRINCIPLES IN THE SERVICE OF CATECHESIS

Summary

In order to increase effectiveness of catechetical teaching it is worth searching for spaces shared by catechesis and pedagogy. It seems that such common places are educational principles, which are specific indications for proclaiming the Salvific Message. In the article the author's own typology of principles is discussed. Its basis is composed from two pedagogical theories: the upbringing teaching theory and the multidimensional activation of students theory. Three areas of catechetical education can be singled out, in which educational principles are of special use: the area of perception, the emotional area and the sensomotoric area. We can speak consistently about principles that strengthen perception and thinking, release emotional involvement and influence the forming of skills. Therefore, the following principles are discussed: the principle of methodical correctness, the quantum principle, the principle of catechist-student cooperation, the permanent incentive principle, the principle of teleological directing, the internalization principle, the principle of usefulness, the principle of adequacy and the exemplification principle.

Keywords: catechesis, pedagogy, educational principles, effectiveness.

ELŻBIETA DZIWOŚ
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
UNIwersYTETU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
WARSZAWA

ORTODYDAKTYKA W KATECHEZIE OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Wzrost zainteresowania na terenie katechetyki katechezą specjalną, i jej ciągły rozwój, wymuszają coraz głębsze poznawanie i studiowanie pedagogiki specjalnej. Ta z kolei wciąż doskonali się od strony teoretycznej i praktycznej, jako dziedzina wiedzy służąca człowiekowi potrzebującemu szczególnego wsparcia w jego rozwoju¹. Nazywa się ją również „otropeagogiką”, przez którą należy rozumieć „pedagogikę, która zaspokaja szczególne potrzeby wychowawcze w warunkach występowania trudności w uczeniu się i w wychowaniu (upośledzenie, bądź społeczna dyskryminacja). Jako pedagogika szczegółowa lub specjalistyczna ma ona zastosowanie we wszystkich instytucjach dla dzieci, młodzieży albo dorosłych ze specjalnymi potrzebami w zakresie wychowania lub nauczania”². Pomijając wszelkie szczegółowe definicje pedagogiki specjalnej³, skupimy się na dyscyplinie, jaka z niej wyrasta, czyli dydaktyce specjalnej i jej wpływie na katechezę osób niepełnosprawnych.

Dydaktyka specjalna, czyli „sztuka nauczania i uczenia się”, jest nauką dostosowującą proces nauczania, metody i środki do możliwości percepcyjnych podmiotu nauczania, w powiązaniu z różnymi subdyscyplinami ortopedagogiki⁴. Będzie zatem dotyczyć:

¹ Por. Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998, s. 25; także J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1998, s. 17; E. Tomasiak, *Podstawowe zagadnienia pedagogiki specjalnej*, w: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 85. Podobne definicje znajdujemy w wielu wcześniejszych opracowaniach z dziedziny pedagogiki specjalnej, np. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964; O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977; J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981.

² O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 24.

³ Obszerne omówienie zakresu pojęcia pedagogiki specjalna podaje między innymi, A. Maciarz, *Pedagogika specjalna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 262-264.

⁴ Por. J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1998, s. 41.

- 1) osób z niesprawnością intelektualną w różnych stopniach niesprawności i na różnych poziomach nauczania (**oligofrenopedagogika**);
- 2) osób z niesprawnym słuchem, od lekkich niedosłuchów po totalną głuchotę (**surdopedagogika**);
- 3) osób z niesprawnym wzrokiem, od lekkich wad wzroku po „czarną ślepotę” (**tyflop pedagogika**);
- 4) osób z zaburzeniami zachowania na tle czynników organicznych i środowiskowych (**pedagogika resocjalizacyjna**);
- 5) osób niesprawnych ruchowo i przewlekłe chorych (**pedagogika terapeutyczna**)⁵;
- 6) osób **wybitnie zdolnych**;
- 7) osób objętych nauczaniem w **systemie integracyjnym**;
- 8) osób objętych systemem tzw. **nauczania „włączającego”**.

Katechetyka specjalna, będąca częścią katechetyki szczegółowej⁶, jako dziedzina związana teorią i praktyką z nauczaniem, uczeniem się, wychowaniem i wtajemniczaniem w życie wiarą, podejmuje również zadania z zakresu dydaktyki specjalnej (ortodydaktyki). Właściwie musi je podejmować, aby coraz skuteczniej trafiać z posługą katechetyczną i głosić Orędzie Boże osobom, które w szczególnie sposób tego wielowymiarowego wsparcia potrzebują.

1. Dlaczego „ortodydaktyka” w katechetyce? Ustalenia terminologiczne

W literaturze dotyczącej pedagogiki specjalnej istnieje termin „ortodydaktyka”⁷, który wywodzi się z dydaktyki specjalnej. Jest częścią dydaktyki, w obrębie pedagogiki specjalnej. Zajmuje się, podobnie jak dydaktyka ogólna, procesem dydaktycznym i metodyką nauczania, lecz czyni to w kontekście specyfiki pracy z podmiotem nauczania, jakim jest uczeń niepełnosprawny. Nazywa się ją również dydaktyką prostującą (*ortos*, z gr. „prosty, prawidłowy”)⁸.

⁵ Por. tamże.

⁶ Por. Z. Brzezinka, *Katecheza specjalna. Katecheza osób w szczególnych sytuacjach*, w: *Katechetyka szczegółowa*, pr. zb. pod red. ks. J. Stali, Tarnów 2003, s. 293-305, także, J. Stala i D. Jucha, *Katechizacja osób upośledzonych umysłowo*, w: *Katechetyka szczegółowa*, dz. cyt., s. 306-343.

⁷ Ortodydaktyka (ang. *ortodidactics*, niem. *Orthodidaktik*, ros. *ortodidaktika*) – dział pedagogiki specjalnej (dydaktyka specjalna, teoria nauczania specjalnego). Zob. Z. Gajdzica, *Ortodydaktyka*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 924-928.

⁸ Por. tamże, s. 924.

Do celów i zadań ortodydaktyki należą – według Z. Gajdzicy – następujące działania szczegółowe:

- „badanie procesu kształcenia dzieci i młodzieży z niesprawnościami, w szkole i poza szkołą;
- gromadzenie i opisywanie doświadczeń dydaktycznych, wypracowanie bardziej efektywnych form, zasad, metod i środków do pracy;
- wzbogacanie i upowszechnianie nowych i naukowo uzasadnionych teorii nauczania specjalnego;
- wypracowanie metod pomiaru wyników kształcenia specjalnego;
- wyznaczanie i określanie tendencji w rozwoju edukacji paralelnej dla osób niepełnosprawnych, dla ich pozaszkolnej rehabilitacji czy resocjalizacji;
- porównywanie i ocenianie postępów rozwoju dydaktyki specjalnej w kraju i za granicą”⁹.

W ortodydaktyce proces kształcenia będzie zatem dostosowywany do możliwości percepcyjnych i psychofizycznych ucznia.

Termin „ortodydaktyka”, podobnie jak „ortopedagogika”, powstał w następstwie dyskusji odbywających się na terenie pedagogiki specjalnej, a dotyczących również pejoratywnego znaczenia licznych sformułowań istniejących w pedagogice specjalnej, np. „upośledzenie” – kojarzące się z czymś gorszym, ułomnym, przechodzącym w kierunku niewłaściwego pojmowania znaczenia godności osoby ludzkiej. Określenie „specjalna” sugeruje również pewną „inność”, nie zawsze pojmowaną pozytywnie w życiu codziennym. A. Maciarz wspomina o krytyce takiego podejścia do podmiotu nauczania ze względu na „koncentrowanie się na tym, co u jednostki jest zaburzone, chore, niesprawne, i niedocenywanie jej zachowanych dyspozycji i wspólnych z osobami pełnosprawnymi potrzeb, motywacji, pragnień, dążeń oraz celów życiowych”¹⁰. Takie rozważania prowadziła już w drugiej połowie XX wieku grupa pedagogów związana z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej, późniejszą Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej, a obecnie Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie¹¹. Owocem tych analiz było odejście od wcześniejszych określeń stopni niesprawności intelektualnej, takich jak „kretynizm”, „debilizm”, „idiotyzm”, na rzecz określeń „lekkie”, „umiarkowane”, „znaczne” i „głębokie” upośledzenie umysłowe¹².

⁹ Tamże.

¹⁰ A. Maciarz, *Pedagogika specjalna*, s. 263.

¹¹ Por. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964; O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977; J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981.

¹² Por. Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, dz. cyt., s. 25.

Obecnie odchodzi się również od określenia „upośledzenie” na rzecz określenia „niepełnosprawność” lub „zaburzenia w rozwoju intelektualnym na określonym poziomie”. Podobnie dzieje się w innych subdyscyplinach.

Czerpiąc zatem z doświadczenia teoretyków pedagogiki specjalnej, na teren katechetyki wkraczamy z terminem „ortokatechetyka”, definiując go jako dydaktykę katechetyczną w nauczaniu specjalnym, zajmującą się teorią nauczania i uczenia się katechetycznego osób z różnymi niesprawnościami w następujących sferach rozwoju: psychofizycznej, emocjonalnej i poznawczej oraz duchowej. Będzie ona zatem obejmowała swym zakresem osoby objęte oddziaływaniem pedagogiki specjalnej i katechetyki specjalnej, z różnymi ich subdyscyplinami. Ortokatechetyka wyrasta z dotychczasowych doświadczeń dydaktycznych w pracy z osobami o szczególnych potrzebach edukacyjnych¹³. W katechetyce specjalnej najczęściej powiedziano o teorii i praktyce nauczania religii osób z różnych grup niepełnosprawności na łamach czasopisma „Katecheta”. Od 1957 roku ukazywały się w nim różne artykuły pokazujące systematyczny wzrost zainteresowania problematyką nauczania wiary osób niepełnosprawnych, np.:

– niepełnosprawnych intelektualnie (oligofrenokatecheza)¹⁴:

¹³ Wybrane subdyscypliny ortokatechetyki przedstawiłam w artykule *Nauczanie religii w szkołach specjalnych*, AK t. 143 (2004) nr 572, s. 89-90.

¹⁴ Np. H. Bąbiński, *Nauczanie religii dzieci upośledzonych*, Kat 2 (1958), s. 139-148; Z. Rybarczyk, *O potrzebie podręcznika do nauki dla szkoły specjalnej*, Kat 2 (1958), s. 387-391; *Wychowanie religijne niedorozwiniętych*, Kat 2 (1958), s. 158-161; Z. Rybarczyk, *Jak uczyć dzieci umysłowo upośledzone o łasce Bożej*, Kat 3 (1959), s. 126-142; F. Leśniak, *Dalsze przygotowanie dzieci upośledzonych do I spowiedzi*, Kat 4 (1960), s. 146-152; tenże, *Bliższe przygotowanie dzieci upośledzonych do przyjęcia Sakramentu Pokuty*, Kat 5(1961), s. 229-238; W. Gałczyńska, *Pomoce wizualne w katechizacji specjalnej*, Kat 13 (1969), s. 210-215; A. Kotlarski, *Katechizacja dzieci opóźnionych w rozwoju*, Kat 13 (1969), s. 202-210; *Liturgia dla dzieci niedostatecznie rozwiniętych pod względem umysłowym: dla częściowych i głębokich debilów*, Kat 13(1969) nr 5, s. 220; *Nasi bracia słabsi od nas*, Kat 13 (1969) nr 5, s. 229-239; M. Saudreau, *Czy katecheza specjalna jest luksusem?* Kat 13 (1969), s. 193-197; W. Gałczyńska, *Mów do nas, Panie Jezu. Przygotowanie do spowiedzi i Komunii świętej dla dzieci specjalnej troski*, Katowice 1975 (1), także wydania z 1980 i 1988 roku; H. Piszkałski, *Obraz Boga u dzieci upośledzonych*, Kat 19 (1975), s. 206-209; K. M. Lausch, *Religijne oddziaływanie na dzieci i młodzież głębiej upośledzoną umysłowo*, Kat 24 (1980), s. 116-121, 165-169, 208-212; S. Ławrynowicz, *Wzmocnienia pozytywne i negatywne w katechezie*, Kat 24 (1980), s. 66-69; Z. Rybarczyk, *O sposobie przekazywania prawd wiary dzieciom o obniżonej sprawności umysłowej*, Kat 25 (1981), s. 157-160; tenże, *Wpływ katechizacji na rozwój woli dziecka upośledzonego*, Kat 25 (1981), s. 74-77; E. Sobiś E, *Debilis znaczy słaby*, Kat 26 (1982), s. 269-271; G i T. Kominowie, *Opieka katechetyczna nad dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo*, Kat 30 (1986), s. 163-171; J. Kawka, *Rewalidacyjne znaczenie religii w życiu ludzi specjalnej troski*, Kat 33 (1989), s. 157-160; H. Koselak, *Formy wychowania religijnego osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Kat 34 (1990), s. 73-77; M. Bojnowska, *Katecheza dzieci upośledzonych umysłowo w systemie szkolnictwa specjalnego*, Kat 35 (1991), s. 165-166; Z. Uramowski, *W mojej szkole specjalnej*, Kat 37 (1993), s. 91-99;

- dzieci i młodzieży niedosłyszącej lub niesłyszącej (surdokatecheza)¹⁵;
- osób niedowidzących lub niewidomych (tyflokatecheza)¹⁶,
- osób niedostosowanych społecznie¹⁷,

B. Wojtkowska, *Z doświadczeń katechetki dzieci specjalnej troski*, Kat 39 (1995), s. 40-41; A. Nowak, *Katechizacja dzieci specjalnej troski*, Kat 41 (1997) nr 3, s. 148-150; R. Harmaciński, *Katecheza osób niepełnosprawnych umysłowo*, Kat 42 (1998) nr 4-5, s. 21-29; A. Nowak, *Postawa nauczycieli w procesie integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kat 43 (1999) nr 3, s. 65-66; W. Kic, *Formy przekazu religijnego w szkole specjalnej*, Kat 44 (2000) nr 10, s. 9-13; M. Freła, *Bóg mnie kocha i pragnie, abym nie narzekał (Katecheza dla szkoły specjalnej)*, Kat 46 (2002) nr 3; A. Jędruch, *Wspólnota Kościoła (dla szkoły specjalnej)*, Kat. 46 (2002) nr 5; K. Młynarczyk, *Dlaczego Baranek? (Katecheza dla szkoły specjalnej)*, Kat 46 (2002) nr 4; tenże, *Test diagnozujący dla klas III gimnazjum (dla szkoły specjalnej)*, Kat 46 (2002) nr 5; K. Sosna, *Kryteria przygotowania do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osób niepełnosprawnych umysłowo*, Kat 46 (2002) nr 7-8, s. 109-123.

¹⁵ Np. *Z zagadnień katechizacji głuchych*, Kat 12 (1968), s. 128; *Poglądowość w katechizacji dzieci głuchych*, Kat 13 (1969), s. 216-217; *Udział głuchych w nabożeństwie liturgicznym*, Kat 13 (1969), s. 217-219; K. Lubos, *Katechetyka specjalna w zastosowaniu do głuchoniemych*, Kat 32 (1988), s. 245-254; J. Szywalski, *Katechizacja głuchej młodzieży szkoły zawodowej*, Kat 32 (1988), s. 254-257; T. Kopeć, *Jezus uzdrowił głuchego (7). Katecheza dla dzieci głuchych – kl. II*, Kat 33 (1989) nr 1, s. 27-29; tenże, *Jezus uzdrowił chorego (8). Katecheza dla dzieci głuchych – kl. II*, Kat 33 (1989) nr 1, s. 29-31; tenże, *Jezus przywrócił życie dziewczynce (9). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 2, s. 76-78; tenże, *Niedziela Palmowa (10). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 2, s. 78-80; tenże, *Wielki Czwartek (11). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 3, s. 123-125; tenże, *Męka i śmierć Pana Jezusa (12). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 3, s. 125-127; tenże, *Jezus Zmartwychwstał (12 c.d.). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 4, s. 176-178; tenże, *Radość Dzieci Bożych (13). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 4, s. 178-180; tenże, *Jezus posyła Ducha Świętego (14). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 5, s. 221-223; tenże, *Jezus jest z nami (15). Katecheza dla dzieci głuchych*, Kat 33 (1989) nr 5, s. 223-225; K. Młynarczyk, *Co może być ważne w katechizacji niesłyszących?*, Kat 42 (1998) nr 10, s. 68-70; M. Magierska, *Wskazówki dla nauczycieli uczących dzieci z wadami słuchu w szkołach masowych*, Kat 43 (1999) nr 7-8, s. 104-105; K. Młynarczyk, *Głuchoniemy, czy niesłyszący?*, Kat 43 (1999) nr 7-8, 78-79; tenże, *Katechetyka specjalna dzieci głuchych. Doświadczenia z katechizacji dzieci z wadą słuchu na poziomie szkoły podstawowej*, Kat 43 (1999) nr 1, s. 4-9; tenże, *Metoda obrazkowo-montażowa w katechezie niesłyszących*, Kat 43 (1999) nr 7-8, s. 76-77; tenże, *Przygotowanie dziecka niesłyszącego do uczestnictwa w sakramencie pokuty (nie tylko dla głuchych)*, Kat 43 (1999) nr 6, s. 55-58; M. Klaczak, *Specyfika wczesnej rewalidacji dzieci z wadą słuchu*, Kat 44 (2000) nr 9, s. 58-59; M. Polok, *Katecheza sakramentalna dla niesłyszących w szkole raciborskiej*, Kat 44 (2000) nr 6, s. 52-57; B. Szczepankowski, *Historia duszpasterstwa wśród niesłyszących*, Kat 44 (2000) nr 7-8, s. 82-98; tenże, *Porozumiewanie się z osobami niesłyszącymi*, Kat 44 (2000) nr 1, s. 51-56; E. Bielicka, *Znaczenie metod aktywizacji oraz komunikacji niewerbalnej w katechezie dzieci niedosłyszących*, Kat 45 (2001) nr 4, s. 43-45; K. Młynarczyk, *Integracja dziecka niesłyszącego z rodziną parafialną*, Kat 45 (2001) nr 3, s. 47-49; tenże, *Katecheta wobec rodziny z dzieckiem niesłyszącym*, Kat 45 (2001) nr 2, s. 54-55; M. Sosińska, *Doświadczenie pracy katechetyczno-dydaktycznej z uczniem dotkniętym niepełnosprawnością słuchu*, Kat 47 (2003) nr 12, s. 70-87.

¹⁶ Np. *Dzieci niewidome a ich religijne przygotowanie*, Kat 3(1959), s. 340-341.

¹⁷ Np. W. Mielczarska, *Rola oporu nieprzystosowanych społecznie*, Kat 4(1960) nr 4, s. 290-300; H. Pagiewski, *Katecheta wobec sieroctwa społecznego*, Kat 16(1972), s. 250-254; S. Kulpaczyński,

- dzieci i młodzieży z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi¹⁸.
- spotykamy również pozycje wprowadzające nas w dziedzinę katechezy terapeutycznej, która dotyczy szeroko pojmowanego podmiotu nauczania, jakim jest osoba przewlekle chora¹⁹.

W posłudze katechetycznej względem osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych obowiązują podobne zasady nauczania i wychowania, jak te, które są definiowane w pedagogice specjalnej, a wcześniej w pedagogice ogólnej. Dotyczy to przede wszystkim podejmowanych na katechezie działań dydaktycznych.

Do kształcenia specjalnego stosuje się również ogólne zasady dydaktyczne, które dotyczą nauczania wszystkich przedmiotów, zatem można je odnieść również do katechezy. O. Lipkowski sformułował je w następujący sposób:

- „zasada życzliwej pomocy, która powinna być stosowana w nauczaniu wszystkich uczniów;
- zasada kształtowania pozytywnej atmosfery pracy;
- zasada aktywności w nauce;
- zasada indywidualizacji: dążenie do rozwijania pozytywnych cech osobowości ucznia niepełnosprawnego;
- zasada dominacji wychowania;
- zasada dostosowania treści nauczania do potrzeb każdego ucznia;
- zasada dostosowania treści nauczania do potrzeb każdego ucznia²⁰.

Analiza katechizacji młodzieży zaniedbanej religijnie, Kat 20 (1976), s. 160-165; J. Cyman, *Osoby trudne w grupie, czy sytuacje trudne?*, Kat 29 (1985) nr 4, s. 168-172; K.W., *Zaburzenia u dzieci z rodzin rozbitych*, Kat 29 (1985) nr 3, s. 112-113; M. Kubiak, *O katechizacji w Domach Dziecka*, Kat 34 (1990) nr 1, s. 14-18; J. Wszolek, *Jeszcze w sprawie katechizacji w Domach Dziecka*, Kat 35 (1991) nr 1, s. 18-21; B. Głowacka, *Niedostosowanie społeczne i profilaktyka*, Kat 36 (1992) nr 1, s. 38-41; M. Białobłocki, *Terapeutyczne formy działalności Kościoła wśród narkomanów*, Kat 37 (1993) nr 1, s. 11-17; B. Kamińska-Buśko, *Młodzież i uzależnienia*, Kat 40 (1996) nr 3, s. 157-158; K. Misiaszek, *Katecheza w procesie zapobiegania patologii społecznej wśród młodzieży*, „Horyzonty wiary” 7 (1996) z. 4, s. 39-60.

¹⁸ Np. M. Dybowski, *Jak poprawiać wolę choleryków*, Kat 3 (1959) nr 4, s. 283-297; E. Materski, *Katecheza wobec zjawiska narkomanii*, Kat 30 (1986) nr 5, s. 207-213; H. Piszkański, *Katecheta a dziecko leworęczne*, Kat 34 (1990), s. 65-67; B. Przybylska, „Jeżeli istnieje Bóg...” (*Katecheza młodzieży niesprawnej ruchowo*), Kat 42 (1998) nr 8, s. 74-76; M. Freła, *Bóg mnie kocha i daje mi zbawienie (Katecheza dla klas integracyjnych)*, Kat 46 (2002) nr 4; tenże, *Bóg mnie kocha i dlatego pragnie abym był łagodny i cierpliwy. Katecheza dla klas integracyjnych*, Kat 46(2002) nr 10; tenże, *Bóg mnie kocha i dlatego pragnie, abym był radosny. Katecheza dla klas integracyjnych*, Kat 46 (2002) nr 10; tenże, *Bóg mnie kocha i dlatego pragnie, abym kochał nieprzyjaciół. Katecheza dla klas integracyjnych*, Kat 46 (2002) nr 10; A. Zellma, *Wybrane aspekty psychologiczno-dydaktyczne katechizacji dzieci autystycznych z zespołem Aspergera w klasach integracyjnych*, Kat 47 (2003) nr 10, s. 3-5.

¹⁹ Por. E. Dziwosz, *Terapeutyczny kierunek w katechetyce specjalnej*, „Studia Theologica Varsoviensia” 43 (2005) nr 2, s. 129-145.

²⁰ O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, s. 20.

W postępowaniu dydaktycznym w kwestii realizacji procesu nauczania ciekawy zestaw zasad dydaktycznych podaje J. Doroszevska:

- Nauczyciel w czasie pracy powinien stosować jak najdalej idącą indywidualizację, dostosowywać do indywidualnych potrzeb ucznia treści, metody, organizację pracy.
- W nauczaniu niepełnosprawnych należy wiązać nauczanie z wychowaniem. Przy czym trzeba zwracać uwagę na wyrobienie właściwego stosunku ucznia niepełnosprawnego do samego siebie oraz stwarzać atmosferę poczucia bezpieczeństwa.
- Proces nauczania należy tak organizować, żeby wytworzyć wokół wychowanka środowisko wychowawcze, które będzie wpływało na aktywizację ucznia i pozwoli mu na przeżycie satysfakcji z osiągnięć szkolnych.
- Takie organizowanie procesu nauczania, które wyzwala chęć poznania rzeczywistości.
- Nauczyciela obowiązuje znajomość fizjologiczno-psychologicznych praw procesu nauczania i stosowanie tej wiedzy w praktyce²¹.

Zasady nauczania wypracowane przez ortodydaktykę są niezbędne w nauczaniu religii i na katechezie dzieci i młodzieży potrzebujących wsparcia dydaktycznego. Ogólnie można je ująć następująco:

- Nauczyciel/katecheta musi bezwzględnie zaakceptować dziecko takim, jakie ono jest, ze wszystkimi jego ograniczeniami i problemami wynikającymi z jego dysfunkcyjnego rozwoju²².
- Nauczyciel/katecheta musi uwzględnić godność każdego ucznia z poszanowaniem jego praw i podmiotowości oraz indywidualności, wynikającej również z jego dziecięstwa Bożego²³.
- Nauczyciel/katecheta powinien stosować w swej pracy ortokatechetycznej odpowiednie metody i środki dydaktyczne dostosowane do percepcji ucznia i jego możliwości, zwracając szczególnie uwagę na jego rozwój poznawczy, emocjonalny i psychomotoryczny.
- Nauczyciel/katecheta powinien być świadomy, że od odpowiednio zaplanowanego procesu dydaktycznego, dostosowanego do indywidualnych potrzeb ucznia, będą zależały efekty jego pracy, które wpłyną także na ogólną aktywizację życiową ucznia.

²¹ Por. J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, s. 18.

²² Por. B. Oszustowicz, T. Żurek, *Nauczyciel-katecheta wobec problemów niepełnosprawności*, w: *Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 1998, s. 218.

²³ Por. J. Stala, *Godność człowieka niepełnosprawnego*, w: *Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny. Propozycje na przyszłość*, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 17-20.

- Nauczyciel/katecheta powinien stworzyć uczniowi niepełnosprawnemu odpowiednie warunki wychowawcze, z zaspokojeniem jego priorytetowej potrzeby, jaką jest poczucie bezpieczeństwa.
- Nauczyciela/katechetę powinna cechować życzliwość dla ucznia i jego środowiska rodzinnego. Współpraca ze środowiskami wychowawczymi jest konieczna do wzrostu ucznia w wierze i miłości do Boga.
- Nauczyciel/katecheta powinien być konsekwentny w działaniach ortodydaktycznych na szkolnej lekcji religii i katechezie parafialnej.
- Nauczyciel/katecheta powinien współpracować ściśle z parafią w zakresie organizowania indywidualnej i grupowej katechezy przygotowującej dzieci i młodzież do przyjęcia sakramentów: chrztu (jeżeli nie otrzymało go w wieku niemowlęcym), pokuty (współpraca z przyszłym spowiednikiem osoby niepełnosprawnej), Eucharystii, bierzmowania oraz sakramentu małżeństwa²⁴.

Pomyślnej realizacji zasad w ortokatechetyce będzie sprzyjało ogólne zrozumienie powagi problemu i wsparcie nauczyciela/katechety w działaniach, płynące zarówno ze środowiska rodzinnego, szkolnego (Rady Pedagogicznej), jak i parafialnego (proboszcz, wikariusze, wspólnoty i inni pracownicy lokalnych wspólnot parafialnych).

2. Nauczanie religii i wychowanie dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka, zgodne z zadaniami ortokatechezy

Zadania ortokatechezy, według aktualnej *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*²⁵, są sformułowane przede wszystkim dla grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Ogólne zadania wynikają z podstawowych dokumentów katechetycznych, jakimi są *Dyrektorium ogólne o katechizacji*²⁶ i *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*²⁷. Do zadań nauczyciela/katechety opartego na zadaniach katechezy będzie zatem należało:

- rozwijanie poznania wiary, poprzez:
 - pomoc w doświadczeniu miłości Boga;
 - odkrywanie piękna przyrody i otaczającego świata oraz Boga jako jego stwórcy;

²⁴ Punkty od 3 do 8 opracowane przez autorkę na podstawie dotychczasowej wiedzy i praktyki ortokatechetycznej w szkole i parafii.

²⁵ PPK, s.116-119.

²⁶ DOK 85 i 86.

²⁷ DKP 23-29.

- tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających odkrywaniu, kim jest Bóg, i budowaniu Jego prawdziwego obrazu;
- przybliżanie podstawowych prawd wiary;
- uczenie zasad życia chrześcijańskiego;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych do poznania Pisma Świętego jako słowa Boga;
- wykorzystanie sytuacji życiowych do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów i wyjaśniania doświadczeń w świetle wiary²⁸.

Uczeń z niesprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym ma ograniczone możliwości poznawcze. Wiarę może poznawać poprzez bezpośrednie jej doświadczenie. Miłość Bożą poznaje doświadczając jej bezpośrednio od bliskich i wychowawców, w ich postawach akceptacji, dobroci i konkretnego wsparcia na co dzień. Dobro i miłość Boga poznaje w bezpośrednim kontakcie z pięknem przyrody i otaczającego świata, ale również poprzez poznanie i zachwyt tych, na których patrzy i których naśladuje. Najtrudniejsze w nauczaniu osób z niesprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym może być dla nauczyciela/katechety zapoznanie ucznia z podstawowymi prawdami wiary i zasadami życia chrześcijańskiego. Może taka sytuacja nastąpić, jeżeli nie będzie bliskiej współpracy z bliskimi i ośrodkami parafialnymi. Przekaz wiary powinien być oparty na konkretach i świadectwie najbliższych, zwłaszcza nauczającego katechety.

– Wychowanie liturgiczne, poprzez:

- kształtowanie umiejętności modlitwy;
- kształtowanie postawy zaufania jako postawy nawrócenia i pokuty – fundamentów pełnego przeżycia sakramentu pojednania;
- tworzenie warunków do pełnego i aktywnego uczestnictwa w Eucharystii;
- przybliżanie zwyczajów chrześcijańskich związanych z obchodami roku liturgicznego;
- tworzenie warunków do przyjęcia sakramentu bierzmowania²⁹.

Uczestnictwo w liturgii Kościoła to spotkanie z prawdziwym Bogiem poprzez znaki i symbole zawarte w słowie, geście i postawie. Dla osoby z niesprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym zrozumienie symboliki i odkrycie w znakach obecności żywego Boga jest trudne i niezrozumiałe. Nauczyciel/katecheta staje więc przed niemałym wyzwaniem, aby przybliżyć na szkolnej lekcji religii znaczenie symboli sakramentalnych i nauczyć dziecko dostrzegać

²⁸ PPK, s. 116-117.

²⁹ Tamże, s. 117-118.

niewidzialnego Boga w znakach widzialnych. Najistotniejszą w tym działaniu będzie zatem współpraca z kapłanami pracującymi w parafii, na której terenie znajduje się szkoła. Samo przeprowadzenie przez rodziców na liturgię dziecka niesprawnego intelektualnie nie zbliży go do Boga, jeśli na tym spotkaniu nie zobaczy ono prawdziwych świadków Jezusa pokazujących Jego obecność i miłość. Stosunkowo najprostszym działaniem dydaktycznym może stać się umiejętnie zagospodarowanie roku liturgicznego i jego wydarzeń jako czasu przybliżania się do Boga przez najważniejsze święta i uroczystości kościelne.

– Formacja moralna, poprzez:

- tworzenie sytuacji sprzyjających odróżnieniu dobra od zła;
- uczenie zasad życia według przykazania miłości Boga i bliźniego;
- przybliżenie wybranych wydarzeń z historii zbawienia urzeczywistniających się w życiu ucznia;
- kształtowanie sumienia na podstawie przykazania miłości w Dekalogu i Ewangelii³⁰.

„Wychowanie moralne winno z jednej strony otwierać człowieka na łaskę i miłosierdzie, kształtując w ten sposób postawę pokuty i pojednania, z drugiej – winno ukazywać związek pomiędzy wolnością i prawdą. (...) Wychowanie moralne w trakcie katechezy winno zakładać i pogłębiać formację ludzką katechizowanych”³¹. Praktyka katechetyczna pokazuje, że dzieci i młodzież z niesprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym są z natury bardzo wrażliwe i miłosierne. Tę wrażliwość mogą rozwijać lub może być ona w nich niszczone, w zależności od środowiska wychowawczego w jakim wzrastają od początkowych chwil swego ziemskiego życia. Nauczyciel/katecheta nie będzie miał większych problemów z prawidłową formacją dziecka niesprawnego intelektualnie, jeżeli rodzice czy opiekunowie dziecka sami będą odpowiednio uformowani przez Dekalog i Ewangelię i żyjący w pełnej świadomości czym jest przykazanie miłości Boga i bliźniego.

– Wychowanie do modlitwy, poprzez:

- przygotowanie do celebracji liturgicznych umożliwiających doświadczenie relacji z Bogiem;
- zapewnienie uczestnictwa w modlitwie dziękczynnej, uwielbienia, przepraszania i prośby;
- włączenie w modlitwę z najbliższymi, grupą rówieśniczą i wspólnotą kościelną³².

³⁰ Tamże, s. 118.

³¹ DKP 26.

³² PPK, s. 119.

W wychowaniu ucznia z niesprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym do modlitwy również nieocenioną rolę odgrywają rodzice. Jeżeli rodzice się modlą, to dziecko też będzie się modliło razem z nimi. Jeżeli rodzice odczuwają potrzebę rozmowy z Bogiem przez modlitwę, ich niesprawne dziecko też będzie miało taką potrzebę, utożsamiając rodziców z osobą Boga, do którego modlitwa jest kierowana. Tutaj najwyraźniej widać autentyczność i szczerść życia chrześcijańskiego okazywaną przez osobę z niesprawnością intelektualną. Nauczyciel/katecheta może i musi nauczyć formuł modlitewnych, ale modlitwa i doświadczenie jej na szkolnej lekcji religii i katechezie parafialnej są niezaprzeczalne. Przeżycie wspólnotowe modlitwy na szkolnej lekcji religii i katechezie i przeniknięcie katechezy duchem modlitwy pozwala osiągnąć głębię życia chrześcijańskiego³³.

- Wychowanie do życia wspólnotowego, poprzez:
- uczenie zasad współżycia społecznego;
 - pomoc w pogłębieniu związku z życiem Kościoła;
 - zaangażowanie w różne wspólnoty i stowarzyszenia religijne³⁴.

Rodzina jest pierwszą wspólnotą, z którą osoba z niesprawnością intelektualną ma podstawowy i pierwszy kontakt. Najłatwiej właśnie w niej uczy się zasad i funkcjonowania. Jednak rodzina to nie jedyna wspólnota. „Istnieje wiele społeczności, w jakich katechizowani żyją lub będą żyć. Wychowanie to winno mieć zatem charakter integralny, tak aby mogli przygotować się do podjęcia zadań zarówno we wspólnotach i społecznościach naturalnych, jak i nadprzyrodzonych”³⁵. Te wspólnoty i społeczności same powinny wyjść z inicjatywą i być otwarte na akceptację rodziny z osobą niepełnosprawną. Często bywa przecież tak, że rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym jest zamknięta i odizolowana, skrepowana w przeżywaniu problemu niepełnosprawności bliskiej osoby. Jeżeli tak się dzieje, to wdrożenie jakiegokolwiek oddziaływania wychowawczego czy katechetycznego nie jest możliwe.

- Wprowadzenie do misji, poprzez:
- budzenie chęci pomocy innym;
 - umożliwienie dawania świadectwa, na miarę możliwości, we własnym środowisku³⁶.

³³ Por. DOK 65 i DKP 27.

³⁴ PPK, s. 119.

³⁵ DKP 28.

³⁶ PPK, s. 119.

Tak jak poprzednie zadania katechezy, wprowadzenie do misji powinno najpierw dokonywać się w ramach katechezy rodzinnej, ona bowiem jest powołana do ewangelizacji i misji³⁷. Uczenie dawania świadectwa w przypadku osób z intelektualną niesprawnością jest możliwe poprzez naśladownictwo. Częste włączanie dzieci i młodzieży w akcje misyjne i charytatywne uczy wrażliwości na potrzeby innych i pokazuje, że każdy, pomimo swoich własnych niedostatków, może uczyć coś dobrego i pożytecznego dla innych.

Zadania nauczyciela religii w świetle wyznaczonych zadań katechezy, mimo że są formułowane osobno, są niezbędne, zwłaszcza w ortokatechetyce, i „stanowią bogatą, zróżnicowaną i wieloaspektową całość. Każde z nich, na swój sposób, realizuje nadrzędny cel katechezy”³⁸, jakim jest doprowadzenie ucznia do ścisłej zażyłości z Bogiem³⁹.

Osoby z innymi niesprawnościami powinny być nauczane według celów i zadań nakreślonych dla wszystkich nauczanych, z uwzględnieniem w metodyce ich specyficznych możliwości percepcyjnych, emocjonalnych i psychofizycznych. Tworzy się wówczas programy indywidualne lub grupowe, które wykorzystując wskazania ogólne, dostosowują odpowiednie metody i środki dydaktyczne do odpowiednich treści nauczania, tak aby jak najbardziej skutecznie i efektywnie trafić z orędziem Bożym do ucznia, zwracając przy tym uwagę na specyfikę jego psychofizycznych potrzeb⁴⁰.

3. Metodyka nauczania w ortokatechetyce

W ortodydaktyce wykorzystywane są metody kształcenia ogólnego i dostosowane do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. W. Okoń określa metody w dydaktyce ogólnej jako systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań⁴¹.

Metody nauczania stosowane w kształceniu specjalnym różnią się od metod nauczania osób pełnosprawnych tym, że równocześnie z procesem nauczania przebiega proces rewalidacji. Tylko ta metoda nauczania jest metodą kształcenia specjalnego, która równocześnie kompensuje, koryguje bądź usprawnia zaburzone

³⁷ Por. DKP 29.

³⁸ Por. tamże, nr 30.

³⁹ Por. DOK 80.

⁴⁰ PPK, s. 123-126.

⁴¹ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 273.

procesy psychiczne i fizyczne, przez co przygotowuje ucznia do współżycia i współdziałania z ludźmi pełnosprawnymi⁴².

W ortokatechetyce metody nauczania będą pojmowane jako sposoby pracy nauczyciela/katechety z osobami lub osobą wymagającą szczególnego oddziaływania, i włączające proces nauczania katechetycznego w przebieg procesu rewalidacyjnego. Muszą przy tym umożliwić realizację celów katechetycznych i zdobywanie umiejętności, które uczeń wykorzysta w praktyce życia chrześcijańskiego. Szczegółowo o metodach dydaktycznych na katechezie osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną powiedziała A. M. Kielar w swojej książce *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*⁴³. Podaje ona i opisuje następujące grupy metod:

- metody oparte na słowie: modlitwa, opowiadanie, opis, pogadanka;
- metody oparte na obserwacji: wycieczka, obraz, ilustracja, przeżycie, zdjęcie, film, program komputerowy;
- metody oparte na działaniu: ekspresja plastyczna, muzyczna, teatralna;
- metody uczenia się przez naśladowanie: ruchowe, werbalne, zachowań i postaw;
- metody instrumentalne: wzmocnienie pozytywne i negatywne⁴⁴.

Obszerne opisy wymienionych metod dydaktycznych i ich zastosowania w praktyce, poczynione przez autorkę, dają pierwszy w historii polskiej ortokatechetyki wgląd w stosowane na początku XXI wieku metody pracy na katechezie osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W swoich pracach naukowych z dziedziny ortokatechetyki (katechetyki specjalnej), o metodach dydaktycznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną, mówili później również ks. Andrzej Kiciński⁴⁵ i Barbara Rozen⁴⁶.

Książka A. Kicińskiego mówiąca o metodach dydaktycznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną zaznacza, że spełniają one funkcję wspomaganie rozwoju religijnego tych osób. Dzieli je na: metody organizacji zajęć, wśród których wymienia metodę ośrodków pracy; metodę organizacji zajęć M. Montessori, metodę behawioralną organizacji zajęć oraz metody aktywnego nauczania-uczenia

⁴² Por. Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, s. 28-29.

⁴³ Por. A. M. Kielar, *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Poznań 2006.

⁴⁴ Tamże, s. 38-70.

⁴⁵ Zob. A. Kiciński, *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II*, Lublin 2007, s. 327-354.

⁴⁶ Zob. B. Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*, Olsztyn 2008, s. 153-194.

się, takie jak: rehabilitacja, wspieranie rozwoju i metody postępowania wychowawczego⁴⁷. Są to metody zaczerpnięte z ortodydaktyki, które pozwalają nauczycielowi/katechecie włączyć się w pracę dydaktyczną i wychowawczą szkoły i szukać własnych sposobów i metod realizacji szkolnego nauczania religii dzieci z niesprawnością intelektualną.

Natomiast B. Rozen zaznacza, że „praca dydaktyczna z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną opiera się przede wszystkim na wrażeniach zmysłowych i odczuciach emocjonalnych. Trzeba działać na konkretach. Przekaz musi być na wskroś pogładowy i wielozmysłowy. Trzeba korzystać z różnorodnych i odpowiednio dobranych środków dydaktycznych. Dziecko treść powinno nie tylko usłyszeć, ale zobaczyć, dotknąć, odczuć, doświadczyć, powinno być aktywne. Tekst pisany należy ograniczyć, gdyż dzieci mają trudności z pisaniem i czytaniem. Trzeba wykorzystać szeroko rozumianą twórczość plastyczną dziecka, korzystać z obrazów, ilustracji, pobudzać aktywność korzystając z muzyki, dramy, słuchowisk, środków audiowizualnych czy komputerowych, przy tym trzeba zwracać uwagę na własny sposób mówienia i wypowiedane słowa⁴⁸. W związku z tym autorka dzieli metody dydaktyczne w ortokatechetyce na: sprzyjające ekspresji plastycznej, ekspresji muzycznej, ekspresji teatralnej, przekazowi słownemu i pracy zespołowej⁴⁹. Szczegółowo je omawia, prezentuje i podaje sposoby ich wykorzystania na szkolnej lekcji religii i na katechezie.

W doborze metod pracy dydaktycznej ważne są kryteria ich doboru. W przypadku pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie zwraca się uwagę na ich możliwości percepcyjne, psychofizyczne i emocjonalne. Wybór zatem metod zależy od: rodzaju i stopnia niepełnosprawności psychofizycznej ucznia, stopnia jego niepełnosprawności intelektualnej, wieku umysłowego wychowanka, skuteczności danej metody, treści jakie mamy realizować, celów jakie chcemy osiągnąć, predyspozycji i twórczej postawy nauczyciela, wielkości grupy czy pracy o charakterze indywidualnym, dostępnych pomocy i środków dydaktycznych, warunków zewnętrznych panujących w szkole czy w ośrodku katechetycznym na terenie parafii, jak również miejsca spotkań wspólnoty oraz czasu potrzebnego na wprowadzenie i realizację danej metody w praktyce katechetycznej⁵⁰.

Osobne miejsce w ortokatechetyce powinny zajmować, obok oligofrenokatechezy, również surdokatecheza, tyflokatecheza i dydaktyka pracy z innymi

⁴⁷ Por. A. Kiciński, *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną*, s. 335-351.

⁴⁸ B. Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, s. 154-155.

⁴⁹ Por. tamże, s. 155-168.

⁵⁰ Por. M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, Wrocław 1998, s. 111-112; także, E. Osewska, *Pluralizm metod stosowanych w katechezie*, w: *Dydaktyka katechezy*, cz. II, red. J. Stala, Tarnów 2004, s. 173-176.

osobami potrzebującymi szczególnego wsparcia w realizacji procesu dydaktycznego na szkolnej lekcji religii i katechezie. Powinny one znaleźć również osobne miejsce w refleksji naukowej z dziedziny katechetyki specjalnej. Muszą one być wsparte wnikliwymi poszukiwaniami i badaniami, potwierdzonymi dokonaniem naukowymi i osiągnięciami pedagogiki specjalnej i ortodydaktyki. Ortodydaktyka w katechetyce i katechezie specjalnej jest nadal u początku swojego rozwoju, przede wszystkim jako dziedzina, która ma szukać nowych sposobów wspierania osób z różnymi niepełnosprawnościami w dotarciu do Boga i życia z Bogiem w pełni życia chrześcijańskiego.

Streszczenie

W literaturze polskiej, dotyczącej pedagogiki specjalnej, istnieje termin „ortodydaktyka”, który wywodzi się z dydaktyki specjalnej. Zajmuje się, podobnie jak dydaktyka ogólna, procesem dydaktycznym i metodyką nauczania, lecz czyni to w kontekście specyfiki pracy z podmiotem nauczania, jakim jest uczeń niepełnosprawny. W katechezie specjalnej obowiązują zasady dydaktyczne wypracowane przez „ortodydaktykę”. „Ortokatechetyka” jako dydaktyka katechetyczna w nauczaniu specjalnym, zajmuje się teorią nauczania i uczenia się katechetycznego osób z różnymi niesprawnościami. W posłudze katechetycznej skierowanej do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych obowiązują podobne zasady nauczania i wychowania, jak te, które są definiowane w pedagogice specjalnej. Dotyczy to przede wszystkim podejmowanych na katechezie działań dydaktycznych. W nauczaniu religii obowiązują również określone przez *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zasady nauczania, które w odniesieniu do osób niepełnosprawnych szczegółowo podaje *Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce* z 2010 roku. Opierając się na tych zadaniach konkretyzuje się działania w procesie dydaktycznym na lekcji religii i katechezie osób niepełnosprawnych. W artykule szeroko jest omówiona ta problematyka ze szczególnym uwzględnieniem osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Słowa klucze: uczeń niepełnosprawny, pedagogika specjalna, „ortodydaktyka”, katecheza specjalna, „ortokatechetyka”, *Dyrektorium*, *Podstawa Programowa*, nauczanie religii, zadania, proces dydaktyczny, wszechstronny rozwój ucznia.

„ORTODYDAKTYKA” IN THE CATECHESIS OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary

In Polish literature on special education, there is the term *ortodydaktyka*, which is derived from teaching special education. He is, like teaching general, the process of teaching and learning methodology, but it does so in the context of the specific job of teaching the subject, which is disabled pupil. In catechesis special rules apply teaching

developed by *ortodydaktyka*. *Ortokatechetyka* as catechetical teaching in special education, is the theory of teaching and learning catechetical people with different disabilities. The ministry of catechesis addressed to people with special educational needs have similar principles of teaching and education, such as those that are defined in special education. This mainly concerns the activities undertaken teaching catechism. In the teaching of religion shall also determined by the *General Directory for Catechesis* teaching principles which, in relation to persons with disabilities specifically provides core curriculum *Catechesis Catholic Church in Poland* from 2010 on the basis of these tasks concrete action in the process of teaching a lesson of religion and catechesis disabilities. The paper is widely discussed this issue with particular emphasis on people with intellectual disabilities.

Keywords: student disability, special education, „ortodydaktyka”, Special catechesis, „ortokatechetyka”, Directory, the core curriculum, the teaching of religion, tasks, teaching process, the comprehensive development of the student.

ANNA WALULIK CSFN

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY

AKADEMII IGNATIANUM

KRAKÓW

NAUKI EMPIRYCZNE I WARSZTAT BADAWCZY KATECHETYKÓW

Michał Heller, wskazując na rolę nauki we współczesnym świecie, zwraca uwagę na istniejący w człowieku dynamizm, który zmusza go do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Heller podkreśla, że nawet wówczas, gdy poszukiwania te nie mają bezpośredniego znaczenia praktycznego, świadczą o właściwym człowiekowi instynkcie ciekawości świata. Ciekawość ta staje się motorem napędzającym rozwój nauki¹.

W tę ciekawość wpisują się poszukiwania związków pomiędzy tym, co empiryczne w rozumieniu nauki, a warsztatem badawczym katechetyki. Próba ich opisanie wymaga, by zasygnalizować rolę nauki i problem jej kategoryzacji w postaci poszczególnych dyscyplin oraz ukazać miejsce katechetyki w obszarze empirii wykraczającej poza jej znaczenie przyrodnicze.

1. Klasyfikacje w nauce

Wieloznaczność samego terminu „nauka” i tendencje interdyscyplinarne we współczesnej nauce nie ułatwiają dokonywania klasyfikacji, ale też obecnie tego typu procesom nie przypisuje się tak istotnego znaczenia, jakie przyznawał im np. Arystoteles. Jednak dla prowadzenia badań i konstruowania teorii nie jest obojętne, z jakim typem metodologicznym nauki dana dyscyplina jest powiązana. Warto zauważyć, że już w XIII wieku w kulturze europejskiej zaistniał podział na nauki „świeckie” i teologię. W klasyfikacji tej do nauk świeckich zaliczano przede wszystkim filozofię. Przyznawano jej prawo posługiwania się metodą „za pomocą rozumu”. Natomiast teologia mogła posługiwać się nadto „światłem Objawienia”. Oznacza to, że teologię traktowano w taki sam sposób jak inne nauki, z jednym zasadniczym zastrzeżeniem: może ona sięgać po treści i dowodzić swych tez, korzystając z objawienia Bożego.

¹ M. Heller, *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Kraków 2012, s. 11.

Zasygnalizowany problem wieloznaczności terminologicznej odnieść można również do terminu „empiryczny”. Bez zagłębiania się w rozważania na poziomie filozofii nauki, dla potrzeb prowadzonych analiz, termin „empiryczny” odnośzony jest do słownikowego wyjaśnienia². Za nauki empiryczne można uznać te, które budują teorie, korzystając z poznania opartego na doświadczeniu i zakładając, że są w nim obecne zarówno istotne komponenty treściowe, jak i poznawcze. Oznacza to, że człowiek przyswaja sobie to, co rozumie i to, co postrzega jako istotne dla siebie³. W tym znaczeniu może odnaleźć się wśród nauk empirycznych także katechetyka, która jako dziedzina teologii poddaje refleksji doświadczenie, przez które wypowiada się człowiek.

Płynność między różnymi strefami naukowymi jest także wynikiem procesów kulturowych. W ich efekcie poszczególne dyscypliny nie są w stanie precyzyjnie zdefiniować swych granic. Rodzi to potrzebę, a może nawet konieczność, prowadzenia badań interdyscyplinarnych, aby projektować wspólne poszukiwania i w ten sposób próbować uchwycić kompleksowość rzeczywistości. Dlatego warto podjąć refleksję nad związkami, jakie istnieją pomiędzy naukami przyrodniczymi, humanistycznymi i katechetyką oraz tym, co to oznacza dla praktyki badawczej.

2. Doświadczenie podstawą badań empirycznych

Przyjmując, że źródłem badań i konstruowanych teorii jest doświadczenie oraz koncepcję i rolę podmiotu poznającego można wskazać na dwa rodzaje opcji metodologicznych: pozytywistyczną, operującą koncepcją nauki apersonalnej opartej na rozumieniu doświadczenia jako zbioru czystych danych zmysłowych (nagich faktów), i drugą, opartą na teorii ugruntowanej, która uwzględnia zmienne kulturowe i tożsamość podmiotu. Wilhelm Dilthey, dokonując rozróżnienia na nauki przyrodnicze i humanistyczne, uznał, że jedynym źródłem wiedzy jest „doświadczenie życiowe”⁴. Badacza nie tyle interesuje już świat rzeczy, ile także (a może przede wszystkim) świat ludzi. Oznacza to, że refleksja nad doświadczeniem wymaga określonej racjonalności. Doświadczenie, które jest podstawą budowania teorii empirycznych, ze względu na różnorodność nauk empirycznych jest inaczej rozumiane w naukach przyrodniczych, inaczej humanistycznych, a jeszcze inaczej w teologicznych.

² *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2012.

³ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 44, 156.

⁴ Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 78.

Najbardziej oczywiste jest rozumienie pojęcia doświadczenie w naukach przyrodniczych. Najlepiej ilustruje je znane nam wszystkim doświadczenie z dzieciństwa – dotknięcie gorącego żelazka. Konsekwencje naszego kontaktu z rzeczywistością pozostają w różnej formie na całe życie. Choć ma ono charakter doświadczenia fizycznego, jego konsekwencje wykraczają poza tę sferę.

Humanistyka mówiąc o codziennych doświadczeniach, odwołuje się zarówno do badanych przedmiotów, jak i badacza. Badacz zakłada doświadczenie przedmiotów badanych i stara się je odtworzyć na podstawie własnego doświadczenia⁵. Doświadczenie zależy zatem zarówno od podmiotu, jak i od doświadczanej rzeczywistości⁶, a jego bogactwo nie zależy od zakresu kontaktów, lecz od intensywności zaangażowania podmiotowego⁷. Pojawiający się tu schemat: podmiot–przedmiot nie oznacza doświadczenia typu przyrodniczego. Powstaje ono pod wpływem zmysłowo odebranych wrażeń i zarejestrowanych wydarzeń życia ludzkiego. W tym znaczeniu doświadczenie jest zawsze konkretne, jednostkowe i indywidualne. Na skutek przemyślenia i medytacji nad zjawiskami staje się ono wewnętrznym ujęciem rzeczywistości, co w konsekwencji prowadzi do poszukiwania ich sensu. Jednocześnie nabywane doświadczenia nabierają mocy kształtowania i ukierunkowania postępowania ludzkiego⁸.

Doświadczenie zależy również od uwarunkowań kulturowych i społecznych. Możliwe jest ono jedynie na konkretnym odcinku historii i w konkretnym społeczeństwie. Doświadczenia nie pozostawiają po sobie jedynie wspomnienia, jak to dzieje się w przypadku przeżycia, lecz prowadzą do przemiany stosunku człowieka do rzeczywistości doświadczanej. Wykorzystanie doświadczenia w procesie poznania sprzyja przezwyciężaniu jednostronności i ograniczeń w odkrywaniu rzeczywistości dzięki poznaniu wypływającemu z kontaktu z rzeczami i osobami.

W teologii podstawowe doświadczenia człowieka, takie jak: miłość, cierpienie, śmierć stanowią jakby „bramę” dla Ducha „przychodzącego” oświetlić życie ludzkie. Dlatego z perspektywy teologicznej istotne są doświadczenia religijne i doświadczenia wiary. Zasadniczą różnicę między doświadczeniem religijnym a doświadczeniem wiary dostrzega się w doświadczaniu Boga jako osoby wzywającej człowieka. Ten element „spotkania osobowego” jest charakterystyczny dla doświadczenia wiary. Doświadczający wsłuchuje się w wzywającą Osobę,

⁵ T. Buksiński, *Doświadczenie w naukach społecznych*, w: *Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Poznań 2001, s. 88.

⁶ Zob. J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, w: *W kregu zadań i treści katechezy*, Kraków 1992, s. 235; Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Kraków 2007, s. 147-161.

⁷ M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, Kraków 1995, s. 121.

⁸ J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, s. 235.

uznaje ją i przyjmuje wezwanie. Ponadto doświadczenie wiary nie jest tylko odkrywaniem sensu świata, ale również postawieniem świata doświadczanego pod znakiem zapytania. Jakkolwiek jednak wiara jest wewnętrznie związana z doświadczeniem, nie da się jej wyprowadzić nawet z całego łańcucha doświadczeń. Ostatecznym jej źródłem jest objawienie jako początek nowej egzystencji⁹. Bliskość Boga i spotkanie z Nim nie stanowią rzeczywistości odrębnej, zupełnie innego rzędu, która by była doświadczalna poza „normalnym życiem”. Oznacza to, że w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czym jest doświadczenie religijne należy zastanowić się nad tym, jak doświadczenie ludzkie staje się doświadczeniem religijnym¹⁰.

3. Przekazywanie doświadczenia – paradygmaty

Doświadczenie, które stoi u początku każdego poznania, także poznania naukowego, nie ukazuje się nigdy w swej całości i doskonałości, lecz jest postrzegane w horyzontach kultury oraz interpretowane według przyjętych modeli myślenia, a następnie przekazywane kolejnym pokoleniom w postaci paradygmatu. Diltheyowskie rozróżnienie na nauki przyrodnicze i humanistyczne i jednocześnie uznanie „doświadczenia życiowego” za źródło wiedzy oraz współczesny zanik „obrzeży” dyscyplin naukowych i brak możliwości jasnego postawienia granic między nimi, skłania do refleksji nad znaczeniem paradygmatów w prowadzeniu badań naukowych. Domaga się tego przede wszystkim troska o tożsamość poszczególnych dyscyplin, jak również świadome i partnerskie korzystanie ze wzajemnych osiągnięć. Interdyscyplinarność nie może bowiem oznaczać chaosu w badaniach naukowych.

Trzynastowieczne wyróżnienie nauk świeckich i teologii, a potem Diltheyowskie uwrażliwienie na nauki przyrodnicze i humanistyczne zwraca uwagę na możliwość istnienia w nauce różnych typów racjonalności. Oznacza to, że refleksja nad perspektywą metodologiczną szeroko rozumianych nauk empirycznych wymaga zwrócenia uwagi na procesy, jakie zachodzą w metodologii w kontekście

⁹ Zob. tamże.

¹⁰ O. Betz wymienia trzy zakresy doświadczenia ludzkiego: doświadczenie siebie, doświadczenie stosunków międzyludzkich oraz doświadczenie świata, przy czym na pierwsze miejsce wysuwa doświadczenie siebie. Teologia i duchowość chrześcijańska, mówiąc o człowieku stworzonym na obraz Boga, uznając, że kto doświadcza tajemnicy samego siebie i odkrywa środek swej egzystencji, ten może niejako „dotknąć” misterium Boga. Zdaniem E. Feifela pytanie o sens świata i człowieka, wobec jego warunkowości, staje się pytaniem o zbawienie świata i człowieka, a wtedy przechodzimy już od doświadczenia religijnego do doświadczenia wiary. Zob. tamże.

rzeczywistości określanej mianem ponowoczesności. Mieczysław Malewski w odniesieniu do badań społecznych nazywa je „cichą rewolucją”¹¹, a Andrzej Perzyński w odniesieniu do teologii „gwałtowną ewolucją”¹².

W metodologii, jeżeli przyjmiemy za A. Kaplanem, że jest ona generalizacją technik i konkretyzacją filozofii¹³, to „cicha rewolucja” czy „gwałtowna ewolucja” odnosi się głównie do perspektywy paradygmatycznej, a w konsekwencji do wynikającej z niej zróżnicowanej metodyki badań. Problem analiz wyznaczony przez nauki empiryczne i katechetykę upoważnia do ograniczenia refleksji nad paradygmatem pozytywistycznym i interpretatywnym.

Oparty na oświeceniowej euforii wobec ludzkiej wiedzy i poznania paradygmat pozytywistyczny ukształtował nowoczesną naukę instytucjonalną na kilka wieków. Oparte na indukcji budowanie teorii naukowych, tak efektywne w naukach przyrodniczych, znalazło szerokie zastosowanie również w naukach społecznych. W skodyfikowanych przez E. Durkheima zasadach metodologicznych pozytywizmu upatrywano powodzenie formułowania teorii społecznych. Obiektywne fakty społeczne weryfikowane na podstawie kilku niezależnych od siebie źródeł, w efekcie sformułowanych praw otrzymują one status bezdyskusyjności. Być może tak entuzjastyczne nastawienie do pozytywistycznego prowadzenia badań wynika z jego zdroworozsądkowej prostoty, zdolności przekonywania i związanej z nimi obietnicy poznawczego sukcesu.

Pozytywistyczny model rozwiązywania problemów badawczych w naukach społecznych niemal od początku był kwestionowany przez badaczy tak zwanej orientacji humanistycznej (kiedy E. Durkheim kodyfikował podstawowe zasady metodologiczne pozytywizmu, W. Dilthey odrzucał naturalistyczną koncepcję świata społecznego i podawał w wątpliwość epistemologiczną prawomocność uniwersalistycznego modelu nauki). Przedstawiciele orientacji humanistycznej w filozofii czy socjologii utrzymywali, że prawa przyrody służą do wyjaśniania zjawisk, natomiast nauki humanistyczne badają świadomość poszczególnych jednostek ludzkich, stosując metodę empatii, „wczuwania się” i uzyskując dzięki temu „zrozumienie” ich czynów, a to wymaga docenienia naturalnych zdolności podmiotu poznającego. Cecha ta jest charakterystyczna dla paradygmatu interpretatywnego¹⁴.

¹¹ Zob. M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja” 2(2001).

¹² A. Perzyński, *Metoda teologiczna w dobie postmodernistycznej*, „Seminare”, t. 21, 2005, s. 119.

¹³ A. Kaplan, *Research Methodology. Scientific Methods*, w: *International Encyclopedia of the Sociology of the Education*, red. L. J. Saha, Oxford 1997, s. 234.

¹⁴ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 28-30.

Według Moniki Kostery paradygmat interpretacyjny jest oparty na założeniu o niestabilności i względności rzeczywistości społecznej. Oznacza to, że „rzeczywistość społeczna nie ma charakteru konkretnego, lecz jest tworem intersubiektywnym uczestników, którzy widzą swój świat jako oczywisty, a zadaniem badacza jest ukazanie, w jaki sposób on powstał”¹⁵. To, co jest charakterystyczne dla osób, faktów i zdarzeń w ich intersubiektywnym znaczeniu, jest tak samo ważne, jak zewnętrzne, obiektywne opisy występujących między nimi podobieństw i różnic. Zadaniem badacza jest uchwycenie i opis stałości oraz zmienności faktów, zdarzeń i ludzi. Natomiast w interpretacji i nadawaniu znaczeń kluczową rolę odgrywają wartości uznawane zarówno przez badaczy, jak i badanych.

4. Badania empiryczne

M. Heller stwierdza, że „z metodologicznego punktu widzenia nauki humanistyczne są znacznie trudniejsze od nauk empirycznych. Wynika to z faktu pewnej ich płynności, bardzo rzadkiego wykorzystywania modeli formalnych (matematycznych lub logicznych), wieloznaczności reguł badania lub interpretacji. W efekcie uprawianie nauk humanistycznych niekiedy bardziej przypomina uprawianie sztuki niż działalność badawczą w ścisłym tego słowa znaczeniu”¹⁶.

Analizując perspektywy analityczne z wykorzystaniem możliwości nauk empirycznych warto przytoczyć uwagę A. Schütza, który mówiąc o „wielości światów” uważył na to, że „pewien zbiór reguł procedury naukowej w równym stopniu obowiązuje we wszystkich naukach empirycznych, czy to zajmujących się obiektami przyrody, czy też sprawami ludzi. W jednym i drugim przypadku obowiązują zasady kontrolowanego wnioskowania i weryfikacji przez innych uczonych, jak również teoretyczne ideały jedności, prostoty, uniwersalności i precyzyjności”¹⁷. Dlatego niezależnie od tego, którą optykę metodologiczną przyjmie badacz w całym procesie, musi mieć miejsce konceptualizacja badań, problematyzacja i ich analiza. Stanowią one podstawę dyskusji nad standardami metodologicznymi, które determinują praktykę badawczą. Istotne, choć nie jedyne, w niej miejsce zajmuje kryterium dotyczące rodzaju metod badawczych. Najczęściej za podstawowe przyjmuje się rozróżnienie na metody ilościowe i jakościowe.

Badania typu ilościowego mają jasno sprecyzowane reguły wyznaczone przez paradygmat pozytywistyczny i realizowane są według modelu badawczego

¹⁵ M. Kostera, *Antropologia organizacji*, Warszawa 2003, s. 16.

¹⁶ M. Heller, *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, s. 11.

¹⁷ Schulz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 4.

stosowanego w naukach przyrodniczych. Zakładają one, że rzeczywistość jest jedna, a badacz jest w stanie ją poznawać, badając jej elementy składowe. Celem badań ilościowych jest opis i wyjaśnianie zjawisk oraz procesów, weryfikacja hipotez o związkach między badanymi elementami (zmiennymi) i weryfikacja twierdzeń. Nie ulega wątpliwości, że wyjaśnianie złożonych procesów społecznych i obecnych w nich instytucji poprzez intencjonalne działania oparte na formułowaniu praw przyczynowo-skutkowych nie wyczerpuje obrazu tego świata.

Z kolei paradygmat interpretacyjny przyznaje status naukowej prawomocności badaniom typu jakościowego. Najogólniej polegają one na badaniu świata społecznego przez obserwację jednostek i grup w naturalnych warunkach ich życia przy minimalnym wpływie ze strony obserwatora. Punktem wyjścia badań jakościowych nie są odgórnie zdefiniowane zmienne, lecz globalny, całościowy ogląd gmachu rzeczywistości ludzkiej. Ich zadaniem jest odkrywać sensy i znaczenia za pomocą kompetencji warsztatowych badacza. Ich zróżnicowanie i bogactwo, które są pochodną różnorodności i wielowątkowości paradygmatu interpretacyjnego, wyrażają terminy, którymi się je nazywa: etnograficzne, interakcjonistyczne, naturalistyczne, hermeneutyczne, narracyjne¹⁸.

Najogólniej można powiedzieć, że badania ilościowe wyjaśniają rzeczywistość odpowiadając na pytanie: dlaczego?, natomiast jakościowe próbują zrozumieć poszczególne fenomeny rzeczywistości, odpowiadając na pytanie: jak?

5. Badania empiryczne w katechetyce

Przejście od bezpośredniego i może przypadkowego kontaktu z jakimś wydarzeniem, do odkrywania istotnego sensu czy wezwania dokonuje się zawsze dzięki mowie. Odwołują się do tego badania jakościowe poprzez wykorzystanie narracji. W naukach humanistycznych i społecznych narracja przeżywa swój renesans. Również w dyskusji teologicznej krystalizuje się warsztat narratywno-opowiadający. Ani humanistyka, ani teologia nie mogą się obyć bez narracji. W tym wymiarze doświadczenia teologii są zdecydowanie większe niż np. pedagogiki, bo przecież „wiara rodzi się z tego, co się słyszy” (Rz 10,17). Opowiadanie jest istotą przepowiadania. Mówimy przecież „Biblia opowiada” o Bogu i o jego działaniu na rzecz człowieka, a nie mówimy, że „wyjaśnia” kim Bóg jest. Uogólnienia wynikające ze statystyk i korelacji, np. w naukach społecznych, czy definicje sformułowań teologicznych nie są w stanie umożliwić odkrywania znaczenia doświadczeń.

¹⁸ Zob. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 79-102.

Doświadczenia indywidualnego nie można wyrazić w pojęciach, nie można go udowodnić, można jedynie opowiadać o nim, a jednocześnie „uwierzyć” opowiadaniu. Słuchający może „zdobyć” doświadczenie, ponieważ zostaje wciągnięty w tok wydarzenia. Dzięki identyfikacji z osobami występującymi w opowiadaniu może interpretować swoje własne doświadczenie. Kiedy chrześcijanin w swych doświadczeniach poszukuje ostatecznego sensu, napotyka słowo Boże właśnie w formie opowiadającej pełnej mitów, symboli i znaków wymagających interpretacji¹⁹. Również człowiek współczesny wyraża swe doświadczenie przez mity i symbole.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: jakie związki istnieją między naukami przyrodniczymi i humanistycznymi a katechetyką i co to oznacza dla praktyki badawczej należy uwzględnić specyfikę i odrębność przedmiotową katechetyki, jako dyscypliny teologicznej. W decyzji badawczej odnoszącej się do korzystania z dorobku nauk empirycznych istnieje potrzeba określenia dziedziny katechetyki dominującej w projektowanym obszarze badawczym. Identyfikacja ta jest niezbędna do określenia charakteru pytań badawczych. I tak w obszarze:

- a) katechetyki fundamentalnej – pytania badawcze dotyczą natury teoretycznej i poznawczo są odległe od dorobku nauk empirycznych;
- b) historii katechezy – pytania badawcze, metodyka i metodologia muszą uwzględniać specyfikę nauk historycznych;
- c) katechetyki materialnej – pytania badawcze koncentrujące się na treści katechezy, są więc poza obszarem metod właściwych naukom empirycznym;
- d) dydaktyki katechetycznej – pytania badawcze związane z naukami empirycznymi przez szereg nauk społecznych, takich jak pedagogika, psychologia, andragogika, dydaktyka ogólna itp.;
- e) katechetyki szczegółowej – pytania badawcze związane z metodyką i metodologią pedagogiki i psychologii ogólnej i rozwojowej, socjologii itp.

Analogiczne zestawienie można uczynić przyjmując kategorię pomocniczości metodologicznej (zob. tab. 1).

¹⁹ J. Charytański przypomina, że naród wybrany w ogóle nie stworzył swej systematycznej teologii, poprzestając na formie opowiadającej. W tych właśnie opowiadaniach napotykamy na doświadczenia bezwarunkowego zobowiązania w sumieniu (historia Abrahama), ostatecznego zagrożenia (wydarzenia Wyjścia), niewierności, zdrady, winy (zwłaszcza księgi proroków). Stanowią one doświadczenia podstawowe. Jednocześnie Pismo Święte przybliży doświadczenie Boga. Miały one swe znaczenie w zrozumieniu procesów politycznych, społecznych, a nawet ekonomicznych narodu wybranego, prowadząc do odkrycia ich wymiaru religijnego. Opowiadania o Jezusie nawiązują do doświadczeń narodu wybranego. Poglębia je przede wszystkim doświadczenie Boga jako Ojca, szczególnie przez doświadczenie sensu cierpienia i śmierci w śmierci i zmartwychwstaniu Chrystusa. Zob. J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, s. 240.

L.p.	Wybrane dyscypliny nauk empirycznych	Katechetyka				
		Katechetyka fundamentalna	Historia katechezy	Katechetyka materialna	Dydaktyka katechetyczna	Katechetyka szczegółowa
1	Pedagogika ogólna	–	–	–	+	+
2	Pedagogika rozwojowa	–	–	–	+	+
3	Pedagogika społeczna	–	–	–	+	+
4	Pedagogika specjalna	–	–	–	+	+
5	Andragogika	–	–	–	+	+
6	Dydaktyka	–	–	–	+	+
7	Pedagogika	–	–	–	+	+
8	Psychologia rozwojowa	–	–	–	+	+
9	Socjologia religii	–	–	–	+	+
10	Historia	–	+	–	+	+
Podsumowanie		nie	9/10 nie 1/10 tak	nie	tak	tak

Tab. 1. Mapa pomocniczości nauk empirycznych względem dziedzin katechetyki. Źródło: opr. własne

Nauki społeczne ze znacząco rozbudowaną metodologią i metodyką badań empirycznych mogą stanowić dla określonych dziedzin katechetyki znaczące wzmocnienie w realizowanych badaniach i dyskursie naukowym. Przy czym należy zauważyć, że metodologiczna pomocniczość innych dyscyplin w katechetyce nie odnosi się do katechetyki fundamentalnej, materialnej i historii katechezy (dodana jedynie pomocniczość metodologiczna nauk historycznych).

Wykorzystanie metodologii i metodyki nauk społecznych w katechetyce jest zasadne w procesach opartych na badaniach empirycznych tylko wtedy, gdy partycypuje i/lub antycypuje ona w obszarze nauk empirycznych, głównie nauk społecznych. Natomiast nie ma uzasadnienia w dziedzinach katechetyki, które odnoszą się do odniesień pozaspółecznych. Użycie metodologii i metodyki nauk społecznych w katechetyce wymaga uzasadnienia przewyższającego uzasadnienie w naukach społecznych. Konieczność ta wynika z odrębności przedmiotowej katechetyki i jej dziedzin, które znajdują się poza odniesieniami do nauk empirycznych. Wraz z powiększaniem się liczby tak zrealizowanych badań w katechetyce wzrasta liczba i jakość odniesień do prac już zrealizowanych. Jednocześnie nowo podejmowane prace uwzględniają w swoich założeniach konceptualnych i odniesieniach badawczych badania katechetyczne już zrealizowane na rzecz prac późniejszych.

Badania empiryczne w wybranych dziedzinach katechetyki wymagają „nawiasu”, który polega na zaniechaniu myślenia w kategoriach „my – oni”

(my jako przedstawiciele nauk katechetycznych i oni jako przedstawiciele nauk społecznych). Takie ujęcie badawcze sprzyja:

- lepszemu wzajemnemu poznaniu dorobku katechetyki przez przedstawicieli nauk społecznych i nauk społecznych przez katechetyków;
- wzbogaceniu badań katechetycznych dorobkiem nauk społecznych, w szczególności badaniami z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, antropologii kulturowej, językoznawstwa itp.;
- wzbogaceniu nauk społecznych o wyniki badań odnoszących się do problematyki religijności, duchowości, życia wiarą itp.;
- synergii badaczy nauk społecznych i katechetyki.

Potocznie doświadczenie katechetyczne utożsamiane jest z praktyką. Uznaje się, że powstaje ono pod wpływem działań praktycznych, które utrwalają się i tworzą istotne wartości katechezy. Tymczasem, jak zauważa G. Stachel, współczesne badania katechetyczne muszą stanowić splot elementów praktycznych i refleksyjnych. Teoria katechetyczna nie może być tylko podstawą i zbiorem wskazań dla praktyki, ale jednocześnie musi mieć wymiar praktyczny. Praktyki znów nie należy sprowadzać do zbioru działań, trzeba ją rozumieć jako działanie nasycone refleksją²⁰. Brzmi to jak echo istoty badań empirycznych jakościowych, np. badań etnograficznych, badań w działaniu, badań interwencyjnych. Zadaniem teorii jest pomóc praktyce poszerzać i pogłębiać doświadczenia oraz formować do samodzielnej refleksji.

Nie negując „zasług” teorii w duchu paradygmatu pozytywistycznego można jednak założyć, że katechetyce jest zdecydowanie bliżej do nauk empirycznych uprawianych w duchu paradygmatu interpretatywnego, a nawet krytycznego. W tym kierunku zmierza również humanistyka i nauki społeczne. Człowiek pragnie zrozumieć świat, pragnie odkryć w nim istotny sens. Synergia metodologiczna w obrębie „nauk o duchu” może wspomagać człowieka w interpretacji świata, co z kolei może stanowić pomoc w poszukiwaniu orientacji życiowej, odnalezieniu siebie przez odkrycie sensu życia. Dlatego człowiek szuka „niejednostronnych” form poznania i jakby spontanicznie odkrywa wartość doświadczenia, także religijnego, jak również doświadczenia wiary.

Streszczenie

Podstawą badań empirycznych jest doświadczenie. Humanistyka mówiąc o codziennych doświadczeniach, odwołuje się zarówno do badanych przedmiotów, jak i badacza. Na skutek przemyślenia i medytacji nad zjawiskami staje się ono wewnętrznym ujęciem

²⁰ Cytuję za: M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, s. 9-10.

rzeczywistości, co w konsekwencji prowadzi do poszukiwania ich sensu. W teologii podstawowe doświadczenia człowieka stanowią jakby „bramę” dla Ducha „przychodzącego” oświecić życie ludzkie.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: jakie związki istnieją między naukami przyrodniczymi i humanistycznymi a katechetyką i co to oznacza dla praktyki badawczej należy uwzględnić specyfikę i odrębność przedmiotową dyscypliny naukowej. Użycie metodologii i metodyki nauk społecznych w katechetyce wymaga uzasadnienia przewyższającego uzasadnienie w naukach społecznych. Katechetyce jest zdecydowanie bliżej do nauk empirycznych uprawianych w duchu paradygmatu interpretatywnego, a nawet krytycznego niż pozytywistycznego. W tym kierunku zmierza również humanistyka i nauki społeczne.

Synergia metodologiczna w obrębie „nauk o duchu” może wspomagać człowieka w interpretacji świata, co z kolei może stanowić pomoc w poszukiwaniu orientacji życiowej, odnalezieniu siebie przez odkrycie sensu życia. Człowiek szuka „niejednostronnych” form poznania i jakby spontanicznie odkrywa wartość doświadczenia, także religijnego i doświadczenia wiary.

Słowa kluczowe: nauki empiryczne, doświadczenie, badania empiryczne, katechetyka, synergia metodologiczna.

EMPIRICAL SCIENCES AND RESEARCH METHODOLOGY IN CATECHETICS

Summary

The basis of empirical research is experience. Talking about everyday experiences humanities refer both to the objects of research and to the researcher. As a result of reflection and meditation on the events experience becomes an internal perception of reality, which in turn leads to the search for their meaning. In theology basic human experiences constitute a “gate” for the Spirit “coming” to illuminate human life.

In seeking answer to the question what relationships exist between natural science, humanities and catechetics, and what it means for the research practice, the specificity and individual character of the scientific discipline should be taken into consideration. The use of methodology of the social sciences in catechetics requires stronger justification than in social sciences themselves. Catechetics is much closer to the empirical sciences cultivated in the spirit of the interpretative, and even critical, paradigm, rather than positivist. The humanities and social sciences also tend to move in this direction. Methodological synergy within the *Geisteswissenschaften* may assist in the interpretation of the world, which in turn may help in the search for life orientation, in finding oneself by discovering the meaning of life. Man looks for comprehensive forms of knowledge, and spontaneously discovers the value of experience, including religious and faith experience.

Keywords: empirical science, experience, empirical research, catechetics, methodological synergy



KS. DARIUSZ KURZYDŁO
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
UNIwersYTETU KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
WARSZAWA

BADANIA EMPIRYCZNE W KATECHETYCE NA PRZYKŁADZIE ZASTOSOWANIA ANKIETY AUDYTORYJNEJ

(Temat badania: **Funkcja wtajemniczenia w katechezie młodzieży wobec problemów rozwojowych i zagrożeń cywilizacyjnych**)

Wprowadzenie

Katechetyka jak wiadomo jest częścią teologii praktycznej, a więc podejmuje próby dostarczenia danych empirycznych czy projektów konkretnych rozwiązań pedagogicznych w dziele posługi słowa Bożego w codziennej rzeczywistości pastoralnej i dydaktycznej. Nie przestaje być jednak teologią, ściślej: teologią katechetyczną – pedagogię Bożą bowiem poddaje refleksji teologicznej. K. Misiaszek tłumaczy, że „katecheza, która jest *de facto* pedagogią Bożą, nie może nie sięgać do swoich teologicznych (teologiczno-biblijnych) korzeni, gdyż inaczej zatraciłaby tożsamość, stając się chaotycznym zbiorem różnego rodzaju wskazań, poleceń, metod czy środków wychowawczych. To, co ją integruje i nadaje jasną tożsamość, jest właśnie teologia”¹. W katechetyce zatem spotykają się ze sobą refleksja i działanie². Pierwotnym źródłem refleksji i działania zawsze jest Objawienie, jednak w przypadku katechetyki istotnego znaczenia nabierają również dane empiryczne, na bazie których można mówić o możliwości dotarcia z orędziem zbawienia do konkretnych adresatów i budowania konkretnych środowisk żyjących tym orędziem (dojrzałych wspólnot eklezjalnych). Kościół zakłada, że aby organizować działalność katechetyczną, niezbędna jest analiza sytuacji i potrzeb (zob. DOK 279-280).

¹ K. Misiaszek, *Status metodologiczny teologii katechetycznej (katechetyki)*, w: W. Przyczyna (red.), *Metodologia teologii praktycznej*, Kraków 2011, s. 85.

² W posłudze katechetycznej działanie zmierza do nawrócenia, albo inaczej: stanowi proces stałego nawracania. Zob. DOK 56-57.

Dokonując analizy duszpasterskiej oraz religijnej, katechetyka korzysta przede wszystkim z metod wypracowanych w teologii pastoralnej³, tymczasem na potrzeby analizy społeczno-kulturowej niezbędne wydaje się wykorzystanie narzędzi badawczych skonstruowanych przez takie nauki, jak choćby socjologia czy psychologia. Niniejszy artykuł obrazuje, w jaki sposób możliwe jest lepsze rozpoznanie sytuacji społeczno-kulturowej młodego adresata katechezy: zobaczymy, w jaki sposób na przykładzie zastosowania anonimowej ankiety dokonuje się proces zbierania danych, które później można poddać interpretacji i refleksji teologicznej. Przyjrzymy się kolejnym krokom, jakie można uczynić w celu otrzymania wartościowego materiału empirycznego w pracy katechetyka.

1. Katecheza młodzieży w dokumentach Kościoła

Wyczerpującą analizę materiału dotyczącego katechezy młodzieży zawartą w dokumentach przedsoborowych i posoborowych znajdujemy między innymi w książkach Pawła Mąkosa oraz Andrzeja Offmańskiego⁴. Na potrzeby niniejszego opracowania wystarczy przedstawić główne wnioski z dokonanej analizy oraz wskazać na paradygmat wyznaczający konieczność dalszych badań nad tą formą katechezy.

W dokumentach Kościoła przypomina się, że okres młodości ma niezwykle znaczenie dla rozwoju człowieka; Sobór Watykański nazywa go „czasem nadziei” (zob. DWCh 2, EN 72, CTr 35), natomiast Jan Paweł II „darem” i „zadaniem” (zob. ChL 58, TMA 9). Warto tutaj podkreślić, że w nauczaniu posoborowym Kościoła przeważa pozytywny obraz młodzieży (zob. np. ChL 46, DOK 182, EE 62), nie wykluczając zaangażowania w życie religijne (CTr 40, DOK 182). Jednocześnie w dokumentach zauważa się, że ten okres rozwojowy jest czasem kryzysu duchowego i kulturowego (zob. OIK 84, EN 56, DOK 20-22, 181, 182, 184, DWCh 2, ChL 46, FC 66, KKK 2526). Jan Paweł II zauważa ponadto, że kryzys młodzieńczy nie omija również osób, które przeszły formację chrześcijańską i przyjęły sakramenty (zob. CTr 19).

Młodzież zatem jako zróżnicowany adresat katechezy – ze względu na niejednorodność i nierównomierność rozwoju – stanowi dla Kościoła ogromne wyzwanie. P. Mąkosa wśród tych wyzwań wymienia: „trudność z odnalezieniem włas-

³ Zob. R. Kamiński, *Tożsamość metodologiczna teologii pastoralnej*, w: *Metodologia teologii praktycznej...*, s. 37-55.

⁴ Zob. P. Mąkosa, *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*, Lublin 2009; A. Offmański (red.), *Troska Kościoła o współczesną polską młodzież. Zarys problematyki*, Szczecin 2008.

nej tożsamości i roli społecznej, kryzys religijności przejawiający się w osłabieniu wiary, zmniejszeniu częstotliwości praktyk religijnych, świadomości eklezjalnej, a także problemy natury moralnej”⁵. Widać więc, że Kościół bardzo dobrze zdaje sobie sprawę z tej diagnozy (zob. np. OIK 83, CTr 38, DKP 67, DOK 181).

Jeśli chodzi o młodzież gimnazjalną, to konkretne odniesienia do pracy katechetycznej znajdujemy w *Podstawie programowej katechezy* zarówno z 2001, jak i 2010 roku. W dokumentach tych zwraca się uwagę na niezwykle dynamiczny charakter przemian w sferze biologicznej, emocjonalnej i osobowościowej, co może prowadzić do głębokiego kryzysu tożsamościowego (zob. PPK 49-50)⁶. Autorzy *Podstawy programowej katechezy* zwracają uwagę na konflikt między głęboko obecną w nastolatku sferą dziecięcą a rodzącą się osobowością bardziej dojrzałą, człowieka dorosłego. Ów konflikt skutkuje wieloma problemami, z jakimi musi sobie poradzić proces formacyjny, edukacyjny i wychowawczy. Kryzys tożsamości, wiary i moralności – o którym mówi się często w dokumentach Kościoła powszechnego – w dokumentach polskiego Kościoła ukazany jest bardziej jako zagrożenie, a nawet przyczyna odejścia od religii.

Podjęcie badań nad tą formą katechezy w Polsce wiąże się zatem, z jednej strony, z potrzebą bardzo rzetelnej diagnozy sytuacji młodzieży w obecnej rzeczywistości edukacyjnej i społeczno-kulturowej w naszym kraju, a z drugiej, z poszukiwaniem sposobu (drogi) dotarcia z orędziem Ewangelii do młodzieży w sposób adekwatny do ich możliwości i pragnień.

2. Katecheza młodzieży gimnazjalnej w praktyce szkolnej i duszpasterskiej

Ze względu na wielorodność samego procesu dorastania, środowisko szkolne i katechetyczne jest specyficznym miejscem spotkania z młodymi uczestnikami dialogu wiary, którzy posiadają zróżnicowaną religijność: są to ludzie i głęboko wierzący, i wierzący z innych powodów niż samo wezwanie Ewangelii, i ateści (zob. DOK 184, CTr 22, 19). W polskiej rzeczywistości szkolnej nauczanie religii ma charakter katechetyczny, choć właśnie ze względu na zróżnicowanie odbiorców założenie to wydaje się nietrafione; brakuje tymczasem opracowanej

⁵ Tamże, 35.

⁶ W psychologii, jak przekonamy się później, kryzys tożsamości, właściwy dla tego wieku, jest zadaniem rozwojowym, z którym musi uporać się nastolatek, aby wkroczyć w następny okres rozwojowy.

katechezy parafialnej, w której priorytetową rolę odgrywać miałyby katecheza dorosłych, a która staje się wyznacznikiem i katechezy młodzieży, i katechezy dzieci. Tym, co odróżnia katechezę od lekcji religii jest przede wszystkim funkcja wtajemniczenia w prawdy wiary (nawet gdyby szkolne nauczanie było w stanie tę funkcję zrealizować w jakimś stopniu w zakresie modlitwy, to autentyczne wtajemniczenie jest możliwe jedynie we wspólnocie eklezyjalnej, pośród dorosłych wyznawców i świadków Jezusa Chrystusa). Natomiast funkcja nauczania i wychowania powinny w szkolnej rzeczywistości stać się modelem dla innych przedmiotów szkolnych, jeśli by uznać w tym rolę religii do integrowania różnych dziedzin wiedzy, z jakimi ma do czynienia młody człowiek w przeciągu swojej edukacji we szkole; podobnie w zakresie dialogu interdyscyplinarnego, w którym religia może odgrywać rolę integrującą osobowość ucznia (zob. DOK 73).

Tezę tę powtarza P. Mąkosa – powołując się na pogłębioną refleksję polskich katechetów⁷ – uświadamiając raz jeszcze, że miejsce lekcji religii w praktyce szkolnej jest jasno ustalone: nie tyle pełni ona „funkcje katechetyczno-inicjacyjne, co raczej preewangelizacyjne oraz wychowawcze, ze szczególnym uwzględnieniem funkcji nauczania”⁸. Powtórzmy, do szkoły dokumenty Kościoła w Polsce wprowadziły jako lekcję religii specyficzną formę katechezy (katechezę szkolną), która miała być uzupełniona o wymiar parafialny duszpasterstwa. Czy taka forma, taki paradygmat pracy z młodzieżą spełnia pokładane w niej oczekiwania, powinny ujawnić gruntowne badania, których niestety brakuje. Analiza sytuacji i potrzeb zawsze powinna poprzedzać organizację działalności katechetycznej

⁷ Zob. m.in. G. Lange, *Konfesyjna nauka religii w publicznej szkole zsekularyzowanego społeczeństwa*, „Analecta Cracoviensia” 23 (1991), s. 241; P. Tomasik, *Ewangelizacja – katecheza – nauczanie religii w szkole. Wyjaśnienie podstawowych terminów*, w: S. Dziekoński (red.), *Ewangelizować czy katechizować?*, Warszawa 2002, s. 46; P. Tomasik, *Nauka religii wobec reformy*, w: D. Jackowiak, J. Szpet (red.), *Katecheza wobec zadań nowej szkoły*, Poznań 1999, s. 15-30; P. Tomasik, *Kształtowanie postaw społecznych na lekcjach religii*, Kat 44(2000) nr 9, s. 9-18; K. Misiaszek, *Nauczanie religii w szkole*, w: *Leksykon Teologii Pastoralnej* (red. R. Kamiński, W. Przygoda, M. Fijałkowski), Lublin 2006, s. 541; H. Iwaniuk, *Nauka religii w szkole a katecheza parafialna*, AK 1 (2004), s. 459; K. Misiaszek, *Wychowanie religijne w szkole w świetle założeń programowych polskiej szkoły*, Kat 50 (2006) nr 3, s. 7-12; D. Kurzydło, *Jaki model przygotowania młodzieży do sakramentu bierzmowania? Katecheza bierzmowania*, w: P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, Lublin 2010, s. 265-296; K. Misiaszek, *Lekcja religii czy katecheza?*, „Przeгляд Powszechny” 9 (2012), s. 29-40; D. Kurzydło, *Kerygmaticzny i antropologiczny wymiar katechezy. Próba redefinicji katechezy*, „Studia Katechetyczne” t. 8, 2012, s. 82-102.

⁸ P. Mąkosa, *Katecheza młodzieży gimnazjalnej...*, s. 190. Autor przywołuje w tym miejscu słowa kardynała J. Ratzingera z 1997 r., który uznaje, że w obecnej sytuacji świata niemożliwe jest wypełnienie funkcji inicjacji chrześcijańskiej w szkole, a jedynie zaznajomienie i zaproszenie ze strony chrześcijaństwa do wejścia na drogę nawrócenia i wiary (J. Ratzinger, *Sól ziemi*, Kraków 1997, s. 108-109).

oraz szkolne nauczanie religii (zob. DOK 279), a w obecnych czasach powinna ona być dokonywana stale. Dodatkowo w przypadku młodzieży gimnazjalnej należy być niezwykle świadomym specyfiki tego okresu rozwojowego. P. Mąkosa konkluduje: „w powszechnej opinii najwięcej trudności dostarcza prowadzenie [katechezy] w gimnazjum, w tym wieku młodzież przeżywa bowiem szereg problemów związanych z dynamicznym rozwojem w niemal każdej sferze życia i przysparza wielu problemów wychowawczych”⁹. Niniejsze badania próbują choć w części wyjść naprzeciw konieczności przed jaką stoi Kościół, by nie zmarnować czasu i energii na nieskuteczną naukę religii gimnazjalistów w obecnej dobie. Tym bardziej, że przemiany cywilizacyjne i kulturowe dotyczą także funkcjonowania samego systemu szkolnego, w ramach którego organizowana jest lekcja religii. Naiwność, że Kościół nie musi współpracować w ramach tego systemu z innymi podmiotami edukacyjnymi, lecz iść własną drogą, stanowi zagrożenie dla samego Kościoła. A z drugiej strony, brak adekwatnej do potrzeb współczesnej młodzieży, zakładającej realne wtajemniczenie w wiarę (a szerzej w pełnię życia), formacji duszpasterskiej w parafii – sprawia, że Kościół staje się nie tyle środowiskiem nieatrakcyjnym młodzieży, co wręcz obcym i nijakim. Dlatego tak ważne jest, by spojrzeć na współczesną katechezę i szkolne nauczanie religii jeszcze bardziej od strony podmiotu działania.

3. Funkcja wtajemniczenia w katechezie młodzieży

O wtajemniczeniu chrześcijańskim mówi się zwykle w kontekście sakramentów inicjacji chrześcijańskiej: chrztu, bierzmowania i Eucharystii¹⁰ (zob. DOK 65). Katechezę rozumie się w takim ujęciu jako podstawowy element wtajemniczenia chrześcijańskiego, ściśle związany z samym przyjęciem sakramentu (zob. KKK 1253). Jednocześnie zaznacza się, że celem katechezy jest tutaj „konkretna pomoc w żywym, bezpośrednim i czynnym wyznaniu wiary” (DOK 66). Ta konkretna pomoc polega z kolei na przekazaniu „żywego doświadczenia Ewangelii” (zob. DOK 66, CTr 22). Właśnie to ostatnie sformułowanie jest istotne, jeśli katecheza we funkcji wtajemniczenia ma stanowić dla ludzi młodych, dla nasto-

⁹ P. Mąkosa, *Katecheza młodzieży gimnazjalnej...*, s. 536.

¹⁰ Warto zwrócić uwagę, że choć sakrament bierzmowania w procesie rozwoju wiary spośród sakramentów inicjacji chrześcijańskiej przyjmuje się obecnie najpóźniej, to nieściśle jest nazywanie go sakramentem dojrzałości chrześcijańskiej, choćby ze względu na zamazywanie charakteru jego inicjacyjności. Inną kwestie stanowi czas udzielania tego sakramentu: czy przekładanie go na wiek późniejszy (odwlekanie), np. do wieku ponadgimnazjalnego jest naprawdę skutecznym rozwiązaniem w sensie inicjacyjnym?

latków propozycję, dzięki której będą mogli wejść na drogę stałego nawrócenia, to w istocie oznacza stałe doświadczenie przychodzącego Pana we wspólnocie eklezjalnej.

Jeśli – jak potwierdzają to liczne badania¹¹ – nastolatek jest pozbawiony zdolności zaufania (podstawowej ufności wobec świata), to doświadcza on własnej bezdomności, bezimienności, bezsilności, czuje się samotny, odrzucony, niezrozumiany, niepasujący do tego świata – a to rodzi różnego typu problemy, a wszystkie one domagają się odkrycia na nowo prawdziwej tożsamości człowieka zakorzenionego w Bogu, w ramach wspólnoty eklezjalnej, która przyjmuje, przebacza, obdarza wolnością, umacnia na drogę.

Sytuacja taka stwarza dla katechezy ogromną szansę przyjęcia młodego człowieka na nowo do *domu* (w sensie zewnętrznym, ale wewnątrznie chodzi o odbudowanie obrazu samego siebie, w tym obrazu własnego ciała), nadania *imienia* (w sakramencie bierzmowania obrzęd ten ma wówczas kolosalne znaczenie), uświadomienia posiadania siły, którą jest życie tchnione przez Boga (dar Ducha Świętego). Katecheza staje się w ten sposób dla nastolatka miejscem inicjacji w doświadczenie podejmowania odpowiedzialności za własne życie i samego siebie – młody człowiek dostaje szansę zmierzenia się z nierozwiązanymi konfliktami dotychczasowego życia (przekroczenia tymczasowości życia, granic tego, co znane). Zaproszony w miejsce, gdzie otacza się go bezwarunkową akceptacją i pozwala zmierzyć z wyzwaniem życia, nastolatek otrzymuje możliwość przekroczenia swoich słabości, zagojenia zranień¹² i rozpoznania własnej tożsamości. Katecheza młodzieży stanowi zatem rodzaj schronienia dla osoby pozbawionej „chwilowo” tożsamości – a będąc takim miejscem, zabezpiecza przed pokusą zwątpienia w sens podjęcia wysiłku na rzecz zbudowania siebie od nowa – najważniejsze, żeby nikt nie przynaglił, nie wskazywał najlepszych rozwiązań, nie dyktował kroków, lecz towarzyszył w zmaganiu się z sobą i propozycjami docierającymi z każdej strony, a przede wszystkim gwarantował przestrzeń bezpiecznego dorastania, popełniania błędów, wsparcia w sytuacji bliskiej

¹¹ Zob. np. I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa w okresie dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996; H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycie w świecie*, Warszawa 2000; G. Colombo, *Ekscesy wieku dorastania i trudności wychowawcze*, Warszawa 2004; J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Kraków 2007; E. Kołodziejska, *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*, Warszawa 2007; F. W. Wawro (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, Lublin 2007; J. Baniak, *Między buntem a potrzebą akceptacji i zrozumienia. Świadomość religijna i moralna a kryzys tożsamości osobowej młodzieży gimnazjalnej. Studium socjologiczne*, Kraków 2008 i inne.

¹² Więcej na ten temat można znaleźć w książkach: P. Madre, *Zranienie życia. Odrodzić się w swej tożsamości*, Warszawa 2005 oraz H. Nouwen, *Życie Umiłowanego*, Kraków 2003.

rozpaczy i możliwości przekraczania własnych granic¹³. To jest bardzo ważne dla młodego człowieka. I takiego miejsca brakuje najbardziej. Trzeba pamiętać, że inni (grupa, wspólnota) są lustrem, w którym młody człowiek uczy się rozpoznawać i rozumieć siebie, a w ideałach, które tu znajduje szuka prawd, którym mógłby pozostać wierny (rodzaj ideałów zależy z pewnością od rodzaju grupy, natomiast nie ma znaczenia, czy są to ideały trudne do zdobycia – ze względu na zew życia człowiek młody gotów jest się poświęcić, a nawet za nie oddać życie). Co więcej, wartością, jaką musi zdobyć młody człowiek – przynajmniej według E. Eriksona¹⁴ – aby pozytywnie rozwiązać kryzys tożsamości, jest *wierność*. A przecież właśnie w grupie najlepiej można sprawdzić wartość wierności – często poprzez bunt, dzięki któremu broni się zasad, w które się wierzy. Grupa zatem umożliwia przymierze w służbie określonych wartości, umożliwia obronę swoich granic. Sama zaś wierność daje siłę i jest symptomem pozytywnie przezwyciężonego kryzysu tożsamości¹⁵. W sensie eklezjalnym mówimy tutaj o wspólnocie inicjacyjnej, w łonie której dopiero możliwe wydaje się „integralne wtajemniczenie chrześcijańskie” (DOK 67).

4. Charakterystyka wieku rozwojowego adolescentów

Na potrzeby niniejszych badań przeprowadzimy krótką charakterystykę dotyczącą rozwoju adolescenta. Będzie ona pomocna przy wyciąganiu wniosków z badań dla budowania katechezy nastolatków bardziej realistycznie, z uwzględnieniem specyfiki ich sytuacji rozwojowej, a także problemów i zagrożeń, na jakie w tym czasie napotykają.

Odbiorcą katechezy gimnazjalnej jest młody człowiek, który wkroczył w okres pubertacji. Pubertacja jest jednym z etapów dorastania człowieka, który wiąże się ze znacznymi zmianami biofizjologicznymi organizmu, czyli jego dojrzewaniem. I. Obuchowska wyodrębnia tu fazę wstępną (pokwitanie) i właściwą

¹³ *Przekraczanie granic*, tak obecne w życiu młodych, tutaj może zyskać pełniejszy wymiar. Ponieważ jest ono niezbędne do określenia własnej tożsamości, a w istocie oznacza *powierzenie się* czemuś lub komuś nieznanemu, relacja z Bogiem – która jest przekraczaniem wszystkiego, co znane – pozwala najpełniej dosięgać samego sensu życia. Młodzi, nie wiedząc o tym, albo ulegają złudzeniu, że wystarczy życia *zaznawać*, tzn. *próbować* wszystkiego zamiast *oczekiwać* (tzw. *kultura ekscesu*), albo idą na skróty, próbując w ten sposób uciec od codziennej rutyny. Życie opiera się na wierze, która jest ryzykiem – i ciągłym oswajaniem go, dlatego należy szukać sposobu, aby młodzi chcieli także wierzyć Bogu. Zob. G. Colombo, *Ekscesy wieku dorastania...*, s. 24-34.

¹⁴ Zob. E. H. Erikson, *Youth and crisis*, New York 1968, s. 157; E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 1980, s. 52-60.

¹⁵ Zob. D. Kurzydło, *Jaki model przygotowania młodzieży...*, s. 273.

(adolescencję). Momentem przełomowym najczęściej jest szesnasty rok życia¹⁶. Należy pamiętać, że nastolatek osiąga w tym czasie nową jakość własnej cielesności, zaczyna stawać się biologicznie dorosły¹⁷. Zmiany biologiczne sprawiają dojrzewającym dzieciom mnóstwo problemów; ciało „wymyka się” ich kontroli, stają się bardzo wrażliwe na punkcie swojego wyglądu – niegotowe często emocjonalnie i psychicznie na nowego siebie, zachowują się wręcz w sposób dziwaczny, wpadają w stany nastroju skrajnie przeciwne (labilność emocji), stają się niezgrabne, zagubione, pełne niewiary w siebie¹⁸. Ich ciało wzywa nieustannie do skupiania na nim uwagi – skoro ciągle coś się z nim/w nim dzieje, coś zmienia; nawet gdyby nastolatek chciał je posiadać, ono rządzi się swoimi prawami (i często zaskakuje). Gdy do tego dojdzie presja społeczna – i to zarówno ze strony dorosłych, którzy oczekują zrównoważonej postawy, jak i rówieśników – w tle intensywnych zmian organizmu dokonuje się prawdziwa rewolucja (często dramat). J. Kurzępa opisuje ją za pomocą czterech szczególnych doznań: separacji, ambiwalencji, dezadaptacji i regresu¹⁹.

Nastolatek, stając wobec tak wielu niepewności i lęków, obwarowuje się różnymi strategiami i mechanizmami obronnymi (zwykle robi to nie zdając sobie sprawy, że może być to dla niego szkodliwe), aby przetrwać; ze strony dorosłych taka sytuacja – choć niesie ze sobą ryzyko niezrozumienia – zakłada konieczność zapewnienia dorastającemu poczucia pewności i umożliwienia mu bezpiecznego rozwoju. Jest to o tyle trudne, że nastolatek eksperymentuje zarówno z tym, *kim* chce być (często też *kim* nie chce być), jak również z kim chce być. Poza tym poszukiwanie odpowiedniej grupy wiąże się przede wszystkim z pragnieniem bycia akceptowanym – nawet gdyby trzeba zrezygnować z ważnych dotąd wartości. Tym bardziej, że szybki rozwój poznawczy pozwala mu krytycznie oceniać narzucane mu do tej pory poglądy, zwłaszcza moralne czy obyczajowe. Nastolatek nie przestaje być przy tym osobą wrażliwą, odczuwa – często

¹⁶ Zob. I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, s. 9.

¹⁷ Zob. J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność...*, s. 17. Dziewczęta i chłopcy przeżywają ten rozwój inaczej, ale duże różnice występują także w obrębie tej samej płci. Szybki rozwój narządów płciowych mocno wpływa na emocje dojrzewającego człowieka. J. Kurzępa pisze: „Dla chłopców zmiany te wiążą się z odkrywaniem swojej męskości przynoszącej nowe doznania i satysfakcję, zarówno w sensie czysto fizycznym (orgazm), jak i psychicznym (bycie zdobywcą – dominatorem). Dla dziewcząt zaś, z jednej strony, jest to zakłopotanie i ból związany z miesiączkowaniem, z drugiej, radość gotowości do bycia matką”. Tamże, s. 21.

¹⁸ Ze względu na zmiany w zakresie motoryki, gibkości, synchronizacji ruchu nastolatki zachowują się jak fajtłapy i aby się uchronić przed krytyką, uciekają w swój własny świat, zwykle niezrozumiały dla dorosłych. Zob. tamże, s. 18-19.

¹⁹ Zob. tamże, s. 21.

w sposób nie znoszący sprzeciwu – empatię ze wszystkimi istotami na świecie (ludźmi, zwierzętami, przyrodą)²⁰.

W drugiej fazie pubertacji, oprócz zmian fizycznych i fizjologicznych, następują intensywne zmiany emocjonalne. Jakkolwiek te pierwsze można obserwować także zewnętrznie, życie psychiczne – zwłaszcza w tym okresie – bywa głęboko skrywane. Najistotniejsza sprawa dotyczy określenia własnej tożsamości: pomysłu na siebie, scalenia w jednej świadomości „wszystkiego, co dotąd określało moje życie, co teraz mnie opisuje i co chciałbym osiągnąć, kim się stać”²¹. Nastolatek nawet nie zdaje sobie sprawy, jak o siebie walczy, eksperymentując z różnymi zachowaniami, poglądami czy decyzjami, odrzucając przy tym autorytet dorosłych (co jest niezmiernie konfliktogenne), a zarazem szukając w nich sprzymierzeńca. Jego rozwój psychiczny charakteryzuje przy tym niezwykle rozchwianie uczuć; i choć człowiek młody potrzebuje wsparcia emocjonalnego, jednocześnie (i bardzo nieuprzejmie) je odrzuca²². Z jednej strony się izoluje, przeżywając boleśnie samotność, z drugiej zaś ucieka w towarzystwo, rozrywkę, nie zdając sobie sprawy z zagrożeń, na jakie się skazuje. Jednak bycie w grupie – jeśli przyjmie warunki, jakie mu ta grupa postawi – daje najbardziej niezbędną rzecz: poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego (a często także fizycznego); w grupie łatwiej jest pokonać lęki społeczne. Jednak ceną, jaką zwykle płaci nastolatek za wejście w grupę, jest rozmycie wartości – separacja od świata dorosłych (oraz dzieci) oznacza stworzenie własnego kręgu społecznego i kulturowego (w czym udział mają także dorośli, nie zdając sobie sprawy, jak bardzo młodzi potrzebują gwarancji bezpiecznej przyszłości, pogłębiając jeszcze izolację społeczną tej grupy)²³.

Próba zrozumienia siebie (własnej tożsamości) pozostaje więc związana przede wszystkim z przyjęciem i akceptacją własnego ciała. Ciało jest tu kluczem. Postawa ta nie ma nic wspólnego z hedonizmem, raczej wiąże się z podjęciem świadomej powściągliwości seksualnej. I. Obuchowska ukazuje ten proces jako „czekanie na wielkie uczucie, na większą własną dojrzałość, na zawarcie związku małżeńskiego”²⁴. Kształtowanie postawy czekania dokonuje się jednak

²⁰ Zob. tamże, s. 28.

²¹ Zob. tamże, s. 42.

²² Zob. I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, s. 62.

²³ Zob. J. Kurzępa, *Falochron. Zintegrowany program wczesnej profilaktyki wobec zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, Wrocław 2006. Skoro młodzi są instrumentalnie traktowani przez dorosłych, może sami stają się obojętni na świat dorosłych.

²⁴ I. Obuchowska, *Drogi dorastania...*, s. 49. Warto przyjrzeć się przy okazji pewnemu szczególnemu statusowi tego oczekiwania. Z. Freud używa pojęcia *czasu latencji* – wówczas wyczekiwanie, odroczenie czy powściągliwość seksualna dotyczy samej rozwijającej się jednostki, natomiast

nie przez uciekanie od tej problematyki, lecz włączanie jej w proces wychowawczy, w którym istotną rzeczą jest podjęcie pracy nad własną cielesnością w kontekście zachodzących przemian. Wówczas wychowanie bezpośrednio dotyka konkretnego życia człowieka, jego potrzeb, problemów, zadań, wyzwań, lęków, nadziei itd.

5. Problemy rozwojowe i zagrożenia cywilizacyjne w życiu adolescenta

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, należy przyjrzeć się dokładniej zachowaniom nastolatków. Okazuje się bowiem, że choć w samo dorastanie wpisane jest bycie wystawionym na różne zagrożenia, to nieudane – z różnych względów – próby radzenia sobie z nimi mogą ujawniać i pogłębiać istniejące problemy, a nawet stwarzać nowe. Brak rozeznania (np. niewiedza, brak doświadczenia itp.) w radzeniu sobie z trudem dorastania oraz brak adekwatnej pomocy ze strony dorosłych (w tym Kościoła) sprawiają, że nastolatki odczuwają realny lęk o własne życie, nierzadko próbując go w różny sposób zagłuszyć, stłumić lub mu zaprzeczyć. W jaki sposób to robią, jaka jest natura zagrożeń, z którymi muszą sobie poradzić?

Młodzież w okresie dorastania podejmuje zachowania ryzykowne. Podejmowanie ryzyka w tym czasie postrzega się jako zjawisko normalne w kontekście przystosowania i potrzebne do zdrowego rozwoju psychospołecznego – ujmując się je więc jako sposób radzenia sobie nastolatków z normalnymi zadaniami rozwojowymi, takimi jak dążenie do autonomii oraz zaspokajanie potrzeb eksploracji²⁵. Istotne jest zatem nie to, czy młody człowiek podejmuje w ogóle zachowania ryzykowne, ale jakie to są zachowania (ich zakres, głębia, częstotliwość, funkcjonalność). Wśród zachowań ryzykownych (i ze względu na ryzyko stanowiących zagrożenie dla nastolatków) w różnych badaniach wymienia się: zachowania przestępcze (np. kradzieże, przemoc, wandalizm), związane ze zdrowiem (np. rezygnacja z jedzenia bądź objadanie się, uprawianie seksu, okaleczanie ciała), związane z odgrywaniem ról społecznych (np. ucieczki z domu, wagarowanie, oszukiwanie, bójki), związane z używaniem substancji psychoaktywnych (np. picie alkoholu, palenie tytoniu, branie narkotyków, dopalaczy).

u E. Eriksona wyczekiwanie jest rodzajem próby zarówno dla dorastającego, jak i dla środowiska, w którym żyje.

²⁵ Zob. B. Lavery, A. W. Siegel, *Adolescent risk – taking: An analysis of problem behaviors in problem children*, „Journal of Experimental Child Psychology” 55(1993), s. 277-294.

Należy przyjąć, że podejmowanie tego typu zachowań jest typowe dla nastolatków. Choć są one dla nich zarazem źródłem zagrożeń, które sami generują, często nie zdają sobie sprawy z konsekwencji podejmowanych działań. A ponieważ budzi to także sprzeciw dorosłych (najczęściej rodziców i nauczycieli), nastolatki ujawniają tendencje do obwiniania ich za własne problemy, pomniejszając własny udział. Jednocześnie, dążąc do autonomii (jako niekwestionowanej zdobyczy wchodzenia w dorosłość), mają tendencję do doświadczania władzy jako czegoś samowolnego (o ile nie okrutnego). Z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że nastolatki doświadczają przy tym ograniczonego poczucia kontroli nad własnym życiem, wolą wierzyć w szczęście jako przypadek, który sprzyja jedynie wybranym²⁶.

Przedstawiając poniższe badanie, warto zwrócić uwagę na typowe dla nastolatków traktowanie zagrożeń jako pewnego rodzaju tła, w którym dokonuje się ich egzystencja. Nieświadomi prawdziwych konsekwencji własnych zachowań i gotowi zachować władzę (kontrolę) nad życiem, adolescenti łatwo rezygnują z drogi rozwoju, którą proponuje Kościół. Po pierwsze, wydaje im się ona za trudna, po drugie, nie dotyczy bezpośrednio pytań czy lęków, z którymi muszą sobie natychmiast poradzić. Warto o tym pamiętać.

6. Sytuacja adolescenta w wybranych badaniach wobec proponowanego tematu

Najogólniej zagrożenia, z jakimi muszą poradzić sobie adolescenti, są albo wewnętrzne – wynikają z samego rozwoju biopsychospołecznego człowieka (w tym z relacji, w jakich żyją bądź próbują żyć), albo zewnętrzne – pojawiają się jako

²⁶ Zob. R. M. Trimppop, J. H. Kerr, B. Kirkcaldy, *Comparing personality constructs of risk-taking behavior*, „Personality and Individual Differences” 26 (1999), s. 237-254. Ciekawą koncepcję dotyczącą tego specyficznego zachowania nastolatków przedstawił David Elkind jako *teorię adolescencyjnego egocentryzmu* – zob. D. Elkind, *Egocentrism in Adolescence*, „Child Development” 4 (1967), s. 1025-1034; D. Elkind, R. Bowen, *Imaginary audience behavior in children and adolescents*, „Developmental Psychology” 1 (1979), s. 38-44; A. Alberts, D. Elkind, S. Ginsberg, *The Personal Fable and Risk-Taking in Early Adolescence*, „Journal of Youth and Adolescence” 1 (2007), s. 71-76. Zakłada ona, że aby zrozumieć zachowania nastolatków, należy zrozumieć sposób, w jaki adolescenti myślą o sobie i swoim świecie. Adolescenti reprezentują fałszywe przekonanie, że inni ludzie są nadmiernie świadomi siebie samych tak, jak oni sami – np. doświadczając siebie jako nieustannie obecnych „na scenie”, w centrum uwagi (stwarzają w ten sposób „wymyślone audytorium”). Taki egocentryczny typ myślenia sprawia, że nastolatki stają się przekonane o własnej wyjątkowości (Elkind nazywa ten stan *bajkową osobowością*), co może wpływać na przekonanie, iż podejmowanie ryzyka nie wpływa negatywnie na jego życie (nie ma negatywnych konsekwencji).

niebezpieczeństwo wykorzystania niedojrzałości nastolatków przez inne osoby dla ich własnych celów (tu znajdują się także zmiany cywilizacyjne i kulturowe).

Trudności wieku dorastania dotyczą wszystkich sfer życia, przez co krucha psychika nastolatka jest bardzo obciążona i powoduje dezorganizację, napięcia, negatywne emocje. O poziomie trudności decyduje z jednej strony sama konstrukcja osobowości jednostki (w tym akceptacja samego siebie, poziom aspiracji, wybory jako reakcje na trudne bodźce), z drugiej środowisko życia (w tym i to, w którym przyszło mu wzrastać, i to do którego z różnych względów chciałby należeć)²⁷. Trud dorastania wiąże się także z obfitością nowych doświadczeń, z którymi nastolatek musi poradzić sobie samodzielnie. Co konkretnie jest źródłem trudności? Jak uważa np. M. Czerepaniak-Walczak, są to przede wszystkim rozmaite napięcia, wynikające z doświadczanych sprzeczności: między entuzjastycznym uczestnictwem w życiu grupy a potrzebą samotności, między zaangażowaniem a rezygnacją, między optymizmem a poczuciem bezsensu, między fascynacją zadaniami a rozczarowaniem własnym położeniem i szansami, między euforią a apatią, między niesieniem pomocy a egoizmem, między potrzebą budowania związków a podejmowaniem działań destrukcyjnych, prowadzących do rozpadu związków, między uległością wobec liderów a buntem przeciw autorytetom²⁸. E. Jundziłł uważa, że trudności w tym okresie rozwojowym są sygnałem nieprawidłowego zaspokajania potrzeb dziecka we wcześniejszych fazach rozwoju²⁹. Ze względu zatem na złożoność przyczyn rozwojowych i osobowościowych, wśród zagrożeń wewnętrznych można wyróżnić: doświadczanie życia jako skrajnie trudnego do kontroli (np. ze względu na przeżyty traumę), doświadczanie życia jako przestrzeni wypełnionej żywymi sprzecznymi tendencjami, które trzeba uspokoić lub przed nimi uciec (konfliktowość), doświadczanie życia jako zbioru przeszkód, które należy usunąć (niezrozumiałe zakazy, nakazy, utrudnienia, braki itp.), doświadczanie życia jako wroga (wskutek niemożności zaspokojenia ważnych potrzeb, np. potrzeby, uznania, szacunku, autonomii itp.), doświadczanie życia jako obciążenia (liczba i jakość wymagań przekracza możliwości emocjonalne, poznawcze, organizacyjne nastolatka) oraz

²⁷ Zob. L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 12-23.

²⁸ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007, s. 182; por. M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995 oraz M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży. W świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997.

²⁹ Zob. E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – Zaspokojenie*, Gdańsk 2005, s. 67.

doświadczanie życia wprost jako zagrożenia (powracające odczuwanie zagrożenia poczucia własnej wartości, wewnętrznego ładu, uznawanych zasad); podane elementy nie wykluczają się wzajemnie³⁰.

Ze względu na te zagrożenia wewnętrzne nastolatek staje się bezbronny i podatny na zranienia. Badania pokazują, że młodzi ludzie cierpią z tego powodu, a w ich rozwoju pojawiają się różne zakłócenia³¹. Do utrudnień w realizacji zadań rozwojowych w tym czasie przyczyniają się także czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym. Wśród nich J. U. Rogge wymienia: trudne sytuacje życiowe (rozstanie, rozwód rodziców, choroba lub śmierć bliskiej osoby), wymuszenie uległości i posłuszeństwa przez stosowanie nakazów i zakazów, nadmierne obciążenie rodziców pracą zawodową, brak akceptacji zmian rozwojowych, relacje wychowawcze, które wykluczają konflikty czy nadopiekuńczy styl wychowania³².

Oprócz rodziny istotne znaczenie dla rozwoju nastolatka mają grupy rówieśnicze, jednak tutaj traktujemy je jako zagrożenia o charakterze zewnętrznym (nierozwojowym), choć w istocie wpisują się one także w rozwój psychospołeczny człowieka – oddzielając je nieco, chcemy wskazać na zagrożenia, które związane są bardziej z wypełnieniem z zewnątrz tego braku w życiu nastolatka, który powstał na skutek problemów rozwojowych i związanych z rodziną. L. Bakiera wymienia szereg elementów niekorzystnego wpływu interakcji z rówieśnikami (i kulturą, którą wnoszą); taki wpływ ma miejsce, zwłaszcza gdy: zainteresowania i wartości grupy mają charakter społeczny, wewnątrz grupy przeważają silne rygory konformistyczne i wrogość do osób spoza niej, gdy grupa wybiera styl życia demoralizujący, nadmiernie kontrolujący, osłabiający poczucie własnej wartości, a nawet zastraszający jednostkę, gdy wnosi wymóg czarno-białego spostrzegania otaczającej rzeczywistości, generując jej uproszczone obrazy oraz wymóg uniezależnienia od rodziny pochodzenia (w zasadzie ujawniając nową zależność lub zależności), gdy następuje zbyt duża identyfikacja lub fascynacja osobami z grupy przy jednoczesnej pogardzie dla innych osób, a także bezmyślnej akceptacji wszystkiego, co związane z tą grupą, oraz gdy grupy rówieśnicze cechuje jednostronność, instrumentalizm i prymitywizm³³.

³⁰ Por. L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne...*, s. 16; M. P. Stasiakiewicz, *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, w: I. Obuchowska (red.), *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Poznań 2001, s. 36-68; B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 379-422.

³¹ Zob. A. E. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Problemy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne” 2(1996), s. 39-74.

³² Zob. J. U. Rogge, *Dojrzewanie, czyli jak pozwolić odejść i pozostać wsparciem*, Kielce 2005, s. 125.

³³ Zob. L. Bakiera, *Czy dorastania musi być trudne...*, s. 91-93; P. Piotrowski, *Subkultura młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003.

Wśród innych „pułapek” dorastania, które mają charakter zagrożeń zewnętrznych, choć służą zakłóceniom prawidłowego rozwoju adolescenta, są: palenie tytoniu, picie alkoholu, zażywanie narkotyków, wczesne współżycie seksualne – są one traktowane przez dorastających jak zakazany owoc, dlatego tak łatwo im ulegają³⁴. Używanie środków psychoaktywnych zwykle towarzyszy zabawie oraz stanowi tendencję do demonstrowania dorosłości. Odmowa udziału w tych w dużym stopniu szkodliwych doświadczeniach wymagałaby od nastolatka dużej siły wewnętrznej i głębokiej ufności, że nie zostanie odrzucony przez grupę; presja grupy jest w tym przypadku bardzo silna i często decyduje o samoakceptacji jednostki³⁵.

Współczesna cywilizacja, którą S. E. Hobfoll nazywa *epoką lęku* lub *epoką stresu*³⁶, stanowi dla młodych ludzi – którzy przechodzą intensywne zmiany intrapsychiczne – niesprzyjające środowisko rozwojowe (do prawidłowego rozwoju człowiek potrzebuje optymalnej dla siebie liczby bodźców, natomiast w dobie kultury audiowizualnej napór wrażeń i zdarzeń jest ogromny, powodując zarówno przestymulowanie, jak i niedostymulowanie psychiczne). Przejawem postawy obronnej nastolatka jest agresja albo bierność, ujawniające się m.in. w bójkach, przemocy czy depresji nastolatka³⁷. Badania pokazują, że wzrasta liczba uczniów agresywnych wobec rówieśników oraz nauczycieli, jak również ulegających przemocy ze strony rówieśników³⁸. Wśród czynników, jakie intensyfikują zachowania agresywne, jest brak prawdziwej integracji i autentycznych więzi między uczniami³⁹ (agresja może być wtedy formą reakcji obronnej umożliwiającej ochronę zagrożonego obrazu siebie⁴⁰) oraz przekaz medialny,

³⁴ Zob. B. Woynarowska, *Palenie tytoniu wśród nastolatków*, „Remedium” 12(2004), s. 14-15; J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z badań*, Warszawa 2003; J. Mazur, *Picie napojów alkoholowych przez dorastającą młodzież*, „Remedium” 11 (2004), s. 14-15; B. Woynarowska, *Ryzykowne zachowania seksualne 15-latków*, „Remedium” 2 (2005), s. 14-15.

³⁵ Zob. H. Kołoto, J. Mazur, *Poczucie własnej skuteczności a picie alkoholu przez młodzież*, „Remedium” 11 (2007), s. 4-5.

³⁶ Zob. S. E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006.

³⁷ Zob. A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa 2004, s. 147-163.

³⁸ Zob. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa 2008.

³⁹ Zob. M. Kulesza, *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*, w: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole...*, s. 64-79.

⁴⁰ Zob. G. Poraj, *Wyznaczniki, cele i przejawy agresji w świetle badań młodzieży szkolnej*, w: T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, Łódź 2006, s. 196-208.

podwyższający próg wrażliwości na krzywdę i cierpienie (bardzo istotną rolę odgrywa tu coraz bardziej wszechobecny Internet)⁴¹.

Warto też wspomnieć o zachowaniach autodestrukcyjnych, które stały się stosunkowo powszechne wśród młodego pokolenia; wśród takich zachowań wymienia się najczęściej anoreksję, bulimię i samookaleczenia⁴². Przykładem umiarkowanego samookaleczenia się jest piercing czy tatuaż permanentny lub okresowy, natomiast bardziej poważną formę stanowią samouszkodzenia, takie jak przecinanie naczyń krwionośnych, połykanie ostrych przedmiotów lub wbijanie ich w ciało oraz termiczne okaleczenie np. żarzącym papierosem⁴³. Najbardziej dramatycznym rodzajem autoagresji jest próba samobójcza⁴⁴.

Uważa się, że na zachowanie dysfunkcyjne młodzieży wpływają trzy grupy czynników wzajemnie oddziałujących na siebie: stres, brak umiejętności rozwiązywania problemów oraz negatywna presja rówieśników⁴⁵. Dorośli zbyt mało zdają sobie sprawę z tych zagrożeń, dlatego młodzi często już nie oczekują od nich pomocy, sami „organizując” sobie dorastanie⁴⁶.

7. Prezentacja badań własnych. Cel badań i metoda

Celem przeprowadzonych badań była diagnoza sytuacji życia nastolatków w zakresie ich stosunku do tego, co rozpoznają jako ważne (wartościowe) w ich życiu oraz zagrożeń, które wpływają na te wybory. Ze względu na niewielki zakres badań, diagnoza dotyczyła jedynie ogólnych przekonań młodzieży. Stąd zastosowano metodę sondażu (technika anonimowej ankiety audytoryjnej).

Ankieta składała się z sześciu pytań (niektóre były rozbudowane). W pierwszym pytaniu chodziło o sprawdzenie, co dla badanych adolescentów jest ważne w życiu, przy czym osiem wartości zostało nazwanych, natomiast poniżej znajdowało się wolne miejsce, w którym można było dodać własne, ważne dla nich sprawy/wartości (i skomentować własny wybór). Następnie badani byli proszeni

⁴¹ Zob. M. Braun-Gałkowska, *Rodzina wśród mediów*, Gdańsk 2009. S. Kozak wskazuje, że 60% badanej młodzieży ujawnia negatywne emocje związane z przemocą w Internecie, zob. S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży. leczenie i profilaktyka*, Warszawa 2007.

⁴² B. Ziółkowska, *Okres dorastania...*, s. 414.

⁴³ Zob. L. Bakiera, *Czy dorastania musi być trudne...*, s. 125.

⁴⁴ Zob. A. Gmitrowicz, *Samouszkodzenia i zachowania samobójcze młodzieży – epidemiologia i profilaktyka*, w: Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*, Zielona Góra 2008, s. 127-135.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 119.

⁴⁶ Zob. J. Królikowska, *Agresja dzieci i młodzieży – wyjaśnienie socjologiczne*, w: M. Libiszowska-Ziółkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole...*, s. 144-154.

o nazwanie osób, którym najbardziej ufają oraz wypisanie cech właściwych dla takich osób. W trzecim zadaniu należało wymienić zagrożenia, na które zdaniem badanych są najbardziej narażone nastolatki. Z kolei czwarte pytanie dotyczyło pomocy dorosłych w sytuacji dorastania. Dalej wypełniający ankietę szacowali, jakie sprawy są najtrudniejsze aktualnie w ich życiu (dziesięć było wymienionych, inne można było dopisać). Na zakończenie gimnazjaliści mogli ustosunkować się do twierdzenia, że konieczna jest jakaś zorganizowana forma wsparcia młodzieży gimnazjalnej w radzeniu sobie z kryzysem dorastania. Sens układu pytań zawiera się w próbie rozpoznawania aktualnych (ogólnych) problemów nastolatków oraz służy zorientowaniu się, czy poszukują w tych problemach jakiegoś wsparcia (i w kim najbardziej).

7.1. Osoby badane

Badaniem zostało objętych 716 osób. Są to uczniowie gimnazjów (wszystkich trzech klas) z małego i dużego miasta: Łęborka (niespełna 40 tysięcy mieszkańców) oraz Warszawy. W Łęborku (dwa gimnazja: publiczne i prywatne) ankietę wypełniło w sumie 277 osób, w tym 124 chłopców i 153 dziewczyny, natomiast w Warszawie (dwa gimnazja: publiczne i społeczne) ankietę wypełniło 439 osób, w tym 223 chłopców i 216 dziewcząt. Ankiety były wypełniane przez uczniów głównie na lekcji wychowawczej (ankietę wypełniali wszyscy uczniowie danej klasy obecni danego dnia w szkole). W analizie wyników nie uwzględniono różnicy między profilem szkoły, ponieważ są to nieistotne dane, natomiast różnice są widoczne w odniesieniu do płci oraz miejsca zamieszkania.

7.2. Wyniki

Odpowiedzi respondentów były zróżnicowane: zdarzają się ankiety z zaznaczonymi kilkoma odpowiedziami, ale i takie, które w całości wypełnione są zapiskami. Na tych pierwszych pojawiają się rysunki ujawniające emocje lub sympatie do określonych grup muzycznych, a w kilku przypadkach „satanizujące”. W większości jednak ankiety zawierają olbrzymi materiał poznawczy i pozwalają wniknąć w świat nastolatków, nazwać ich realne problemy i rozpoznać oczekiwania.

Obliczenia, jakie powstały na podstawie przeprowadzonej pracy badawczej, nie zostały poddane obróbce statystycznej, a jedynie stanowią wyjściowy materiał do dalszych badań tego typu lub bardziej zaawansowanych pomiarów. Celem przeprowadzonego badania jest bowiem wstępna orientacja w sytuacji nastolatków i ujawnienie, jakiego rodzaju badania można by przeprowadzić w przyszłości.

Pierwsze pytanie dotyczyło tego, co jest dla nich obecnie najważniejsze w życiu.

wolność bez ograniczeń	$50 / 153 + 32 / 223 = 82 / 376$ 30,6% + 14,3% = 21,8%	$65 / 124 + 55 / 216 = 120 / 340$ 52,4% + 25,5% = 35,3%	202 / 716 28,2%
wolność ograniczona dobrem innych	$68 / 153 + 60 / 223 = 128 / 376$ 44,5% + 26,9% = 34,0%	$38 / 124 + 60 / 216 = 98 / 340$ 30,6% + 27,7% = 28,8%	226 / 716 31,6%
wolność ograniczona zasadami religii	$16 / 153 + 17 / 223 = 33 / 376$ 10,5% + 7,6% = 8,8%	$21 / 124 + 19 / 216 = 40 / 340$ 16,9% + 8,8% = 11,8%	73 / 716 10,2%
odpowiedzialność za to co robisz	$78 / 153 + 64 / 223 = 142 / 376$ 50,9% + 28,7% = 37,8%	$69 / 124 + 71 / 216 = 140 / 340$ 55,6% + 32,9% = 41,2%	282 / 716 39,4%
tolerancja	$117 / 153 + 95 / 223 = 212 / 376$ 76,5% + 42,6% = 56,4%	$75 / 124 + 75 / 216 = 150 / 340$ 60,5% + 34,7% = 44,1%	362 / 716 50,6%
wychodzenie z inicjatywą	$22 / 153 + 23 / 223 = 45 / 376$ 14,4% + 10,3% = 12,0%	$22 / 124 + 27 / 216 = 49 / 340$ 17,7% + 12,5% = 14,4%	94 / 716 13,1%
solidne wykształcenie	$95 / 153 + 62 / 223 = 157 / 376$ 62,1% + 27,8% = 41,7%	$74 / 124 + 60 / 216 = 134 / 340$ 59,7% + 27,8% = 39,4%	291 / 716 40,6%
religia/wiara	$36 / 153 + 43 / 223 = 79 / 376$ 23,5% + 19,3% = 21,0%	$46 / 124 + 58 / 216 = 104 / 340$ 37,1% + 26,9% = 30,6%	183 / 716 25,6%
grupa rówieśnicza	$38 / 153 + 44 / 223 = 82 / 376$ 24,9% + 19,7% = 21,8%	$33 / 124 + 63 / 216 = 96 / 340$ 26,6% + 29,2% = 28,2%	178 / 716 24,9%
poświęcenie się jakiemuś zainteresowaniu	$112 / 153 + 76 / 223 = 188 / 376$ 73,2% + 34,1% = 50,0%	$79 / 124 + 91 / 216 = 170 / 340$ 63,7% + 42,1% = 50,0%	358 / 716 50,0%

Uwaga: w każdej z dwóch kolumn z wynikami (wpierw dziewczęta, potem chłopcy) pierwsza liczba dotyczy małego miasta, druga dużego – na tle ogólnej liczby badanych. W ostatniej kolumnie znajdują się zsumowane wyniki.

Wśród innych odpowiedzi na to pytanie pojawiały się następujące: rodzina i przyjaźń, zdrowie, miłość, dobra praca, szacunek, pieniądze, bycie sobą, ojczyzna, sport, kultura osobista, honor, legalizacja marihuany, akceptacja przez grupę, pokój, dobra zabawa, bezpieczeństwo, uczciwość, cel w życiu, sprawiedliwość. Rodzina i przyjaźń należą do najważniejszych wartości, jakie cenią sobie nastolatki – ponieważ jednak te wartości stanowią jednocześnie źródło trudności, należy je omówić w szerszym kontekście, i stworzyć bardziej dogłębny plan badań. Oto przykładowe ciekawsze wypowiedzi: „życie powinno być pełne rozrywki, ale z umiarem” (dz); „nie chcę być ograniczona religią ani przekonaniami większości, pragnę podejmować własne decyzje, żyć jak chcę i nie być za to kamienowana” (dz); „ważne by być szczęśliwym nie dzięki innym, ale sobie” (ch); „jestem jaki jestem, mam swoje zasady i je szanuję” (ch); „chciałbym robić co chcę, nie narażając innych i nie łamiąc prawa, ale dobrze się bawiąc tym, co oferuje świat” (ch); „wykształcenie i tolerancja to szansa na lepsze jutro (dz);

„pasje budzą sens życia i dają przyjemność” (dz); „wolność bez ograniczeń brzmi kusząco, ale wywołałaby chaos” (dz); „najważniejsze nie mieć problemów w życiu” (dz); „rysowanie rozładuje emocje, dlaczego nie można rysować na lekcji?” (dz); „człowiek może wolność przedawkować, dlatego musi mieć jakiś punkt zaczepienia, i jest nim religia” (dz); „chcemy mieć wolność słowa, wyboru i czynu i nie chcemy mieć co do tego ograniczeń” (dz); „najważniejsze aby człowiek umiał wyrazić opinię na dany temat” (dz); „najważniejsza jest tolerancja, bo widzę, jak przez jej brak bardzo cierpi moja biseksualna koleżanka” (dz); „najważniejsza jest rodzina – tylko że jej nie kupisz za pieniądze” (dz); „bardzo lubię i chcę być wolny, ale ponoszę odpowiedzialność za swoje czyny” (ch); „wolność bez ograniczeń jest samowolą, ale ograniczona zasadami religijnymi jest niedokładna i względna” (ch); „to miłość bliźniego sprawia, że życie na tym świecie ma swoją wartość” (ch); „jestem gotowa zrezygnować z kawałka mojej wolności dla innej osoby” (dz); „wykształcenie jest ważne, by zrozumieć nasz świat; religijność odchodzi na drugi plan, powinniśmy to zmienić” (dz); „pasja pozwala pozostać sobą w tym okropnym świecie” (dz); „to jest ważne, z czego się ma korzyści, nawet z religii się ma” (ch); „pomoc innym jest czymś osiągalnym, więc pomagając im, dajemy też szczęście sobie” (dz); „bez tolerancji człowiek nie mógłby istnieć, natomiast wiara pomaga w codziennych trudnościach” (dz); „przez szkołę straciliśmy dzieciństwo, to czego się uczymy w większości nie jest potrzebne w życiu, codziennie stres, a od tego choroby, a poza tym jak się tak dużo uczymy to i tak zapominamy, co było wcześniej, ja już nawet kolorów z angielskiego nie pamiętam” (dz); „jestem optymistą i mam wiele poglądów na świat i na to, co robię” (ch); „w życiu nieważne jest, do jakiej wspólnoty należysz, jakiej religii jesteś czy rasy, ale jak traktujesz otoczenie i pracujesz z innymi” (ch); „odpowiedzialność decyduje o dojrzałości” (dz); „modlenie się jest bezcelowe, najważniejsze jest to, co pozwala odczuwać najprzyjemniejsze emocje, można pofilozofować lub poczytać książki typu Biblia, ale nie jest to niezbędne do życia” (ch).

Kolejne zadanie polegało na wypisaniu tych osób (ewentualnie instytucji), do których nastolatek ma najczęściej zaufania oraz wymienieniu cech takiej osoby. Jeśli chodzi o małe miasto najczęściej wymienia się jako osobę najbardziej zaufaną przyjaciółkę bądź przyjaciela (lub ogólnie przyjaciół), jednak niewiele rzadziej obdarza się zaufaniem rodzinę (ale tu suma rozłożona jest na wiele osób: najczęściej są to rodzice lub rodzina w ogóle, następnie matka w przypadku dziewcząt i często też w przypadku chłopców, natomiast ojciec pojawia się niezwykle rzadko: tylko dwa razy w przypadku dziewcząt i dwa razy u chłopców; więcej wskazań mają inni krewni: rodzeństwo, dziadkowie, kuzyni, wujek, ciocia). W małym mieście nastolatki ufają ponadto (kilka wskazań) nauczycielom,

wychowawcom, drużynie sportowej i zwierzętom. Pojedyncze wskazania są także na policję i Kościół. Nierzadko pojawiają się wypowiedzi typu „nie ufam nikomu” albo „ufam tylko sobie”.

Podobnie w dużym mieście: nastolatki ufają przyjaciołom i rodzinie (liczba wskazań procentowo jest zbliżona (w dużym mieście widoczny jest nadal brak ojca jako wyodrębnionej osoby godnej zaufania, matka pojawia się dość często). Oprócz osób wymienionych przez młodzież w małym mieście, tutaj pojawiły się także postaci psychologa, pedagoga, duchownego, trenera, oraz instytucje Straży Pożarnej i Caritasu. Powtarzają się odpowiedzi „nie ufam nikomu” albo „ufam tylko sobie”.

Następne zadanie ujawniło, jakie cechy nastolatki przypisują osobom (instytucjom), którym ufają. I tak w przypadku dziewcząt w małym mieście są to: „nie zdradzi sekretów, godna zaufania, umie słuchać, umie pomóc, miła, szczerza, rozumie, wyrozumiała, udziela wsparcia, można na niej polegać, można jej o wszystkim mówić”. Jeśli chodzi o chłopców w małym mieście, uzyskaliśmy odpowiedzi: „godna zaufania, umie pomóc, miła, szczerza, nie zdradzi sekretów, umie słuchać, mówi prawdę, wiarygodna, rozumie, zna mnie, jest wyrozumiała”. W dużym mieście dziewczęta wymieniały następujące cechy: „pomaga, doradzi, jest zaufana, umie wysłuchać, szczerza, można z nią rozmawiać o wszystkim, zachowa w tajemnicy, prawdomówna, wspiera, wiarygodna, można na nią liczyć”. Natomiast chłopcy: „pomaga, doradzi, zaufany, szczerzy, chowa w tajemnicy, dobrze zna i długo, miły, pociesza, rozumie, tolerancyjny, prawdomówny, kocha”.

W kolejnym pytaniu badani mieli wskazać, na jakie zagrożenia narażona jest młodzież w ich wieku. W małym mieście najczęściej pojawia się odpowiedź: używki – w tym: papierosy, alkohol, narkotyki, czasami dopalacze (odpowiedzi te pojawiają się bardzo często, bez względu na płeć). Równie często wskazują na używki nastolatki w dużym mieście (większość). Często wskazaniu na używki towarzyszy dopowiedzenie: nałogi, uzależnienia (nieco częściej w małym mieście). Kolejnym zagrożeniem jest złe towarzystwo, wpływ, gnębienie, przemoc, bójki, pobicia, znęcanie się, dyskryminacja (prawie połowa badanych na to się skarży, choć częściej w małym mieście, natomiast nie zależy to od płci). Wśród innych zagrożeń młodzież rozpoznaje następujące (tu także nie ma istotnej różnicy co do płci): samotność, izolacja, odrzucenie, niezrozumienie, rówieśnicy, dostosowanie do grupy, kompleksy (częściej w małym mieście), wczesna inicjacja seksualna, pedofilia, gwałty, problemy rozwojowe, rodzinne, z nauką, nuda, Internet, komputer, pornografia, cyberprzemoc. Odpowiedzi te pojawiają się z niepokojącą częstotliwością.

Osoby badane wskazywały ogólnie na powyższe zagrożenia, ale też różnie je uszczegóławiały. Przytoczmy ciekawsze wypowiedzi: „Nie chcemy być gorsi, więc sięgamy po alkohol i fajki” (ch); „żeby komuś zaszkodzić to wstawia się

różne fotki w Internecie” (dz); „ze strony rówieśników jest duża agresja i przemoc, zastraszanie, stalking” (ch); „chcąc przypodobać się grupie jesteśmy w stanie pić, palić itp.” (dz); „przemoc i alkoholizm w rodzinie” (ch); „brak zrozumienia dla czyjeś pasji” (dz); „bycie w głupim towarzystwie” (ch); „szkoła jest zagrożeniem” (ch); „ludzie, rówieśnicy wokół nas – nigdy nie wiadomo, co ci mogą zrobić” (dz); „stłamszenie wyjątkowości w tłumie szarych, takich samych osób” (dz); „Internet izoluje od komunikowania się” (dz); „zakłamanie i nieodpowiedzialna miłość” (dz); „niski poziom nauczania” (ch); „bezmyślność dorosłych i chęć zarobienia na nas pieniędzy” (ch); „stosujemy używki, żeby zapomnieć, że nie umiemy sobie poradzić z problemami, choć się staramy” (ch); „najbardziej jesteśmy narażeni na brak akceptacji w społeczeństwie” (dz); „nie zdajemy sobie sprawy z własnych czynów” (dz); „rówieśnicy szantażują nas np. w sprawie picia czy zbliżenia seksualnego” (dz); „narkotyki zażywa się powszechnie” (dz); „bezmyślność” (ch); „wyśmiewanie i dręczenie” (ch); „ciąża” (dz); „kradzieże” (ch); „obsesja na temat pieniędzy wynika z tego, że chcesz mieć coś, żeby być ważniejsza, ładniejsza niż reszta” (dz); „depresja związana jest z wyglądem i pozycją w „hierarchii” (ch); „używki bierze się po to, aby należeć do jakiejś grupy” (dz); „za dużo prac domowych – przez to nie możemy się rozwijać” (dz); „uprawianie seksu bez świadomości konsekwencji” (dz); „brak akceptacji siebie i ze strony rówieśników” (dz); „nawał pracy i nauki oraz emocji z tym związanych prowadzi do załamania psychicznego, prób samobójczych i wszelkiego rodzaju używek i przestępstw” (dz); „całkowite podporządkowanie się grupie albo odtrącenie przez grupę, brak zrozumienia” (dz); „nasze rozterki – nie umiemy się zdecydować i wybieramy złą drogę” (ch); „brak miłości ze strony zapracowanych rodziców” (ch); „zdominowanie przez innych” (ch); „kolegowanie się ze starszymi kolegami” (ch); „młodzież nigdy nie była narażona na żadne zagrożenia, wymyślili je dorośli, aby łatwiej było nami manipulować” (ch); „demoralizacja” (dz); „odrzućcie przez rówieśników” (ch).

W następnej kolejności badana młodzież wypowiadała się na temat pomocy, jakiej oczekuje ze strony dorosłych. Prawie za każdym razem pojawiała się sugestia: „potrzebujemy rozmowy!” Na tę potrzebę wskazywały też odpowiedzi typu: „żeby chcieli nas słuchać czy żeby udzielili nam wsparcia, pomocy”. Obojętnie, czy z małego, czy z dużego miasta pochodzi nastolatek, pojawia się ten problem. Wśród innych odpowiedzi są następujące: nie czepiać się, nie krzyżać, nie kontrolować (częściej w małym mieście), umieć przestrzec przed „złem” i bardziej interesować się nami (częściej w małym mieście); zaufać, dać więcej swobody, czasu, pieniędzy (częściej w małym mieście). Młodzież w dużym mieście wydaje się mieć w porównaniu z rówieśnikami z małego miasta trochę więcej zaufania do dorosłych i ich umiejętności.

Oto lista ciekawszych wpisów: „Dorośli nie mogą nam pomóc, skoro nawet nie wiedzą jak prosto jest zdobyć alkohol czy narkotyki” (ch); „kluczowa jest rozmowa, słuchanie, słuchanie i słuchanie, a nie krzyki i lamentey” (dz); „trzeba brać pod uwagę to, jak się zachowujemy i się do tego przyzwyczaić” (ch); „uprzedzać nas o skutkach różnych zachowań” (ch); „niech do końca wysłuchają naszych argumentów i od razu nie skreślają naszych pomysłów” (ch); „bardziej słuchać i dać się wysłuchać” (dz); „najważniejsze jest wsparcie, zawsze, bez względu na to, co się dzieje” (dz); „rozmawiać o tym, jak się czujemy, i o naszych problemach, choćby o tym, jak naprawdę jest w szkole, co się dzieje” (dz); „nie rozmawiać na siłę, nie mieszać się w nasze sprawy, ale interesować się, czym żyją nastolatki” (dz); „bardziej kontrolować, nie ograniczając” (ch); „nie czepiać się o wszystko, przecież kiedyś musimy się nauczyć radzić sobie sami” (ch); „chcieć nas zrozumieć (dorośli chyba myślą, że nie mamy obowiązków i problemów)” (dz); „nie unikać trudnych tematów, ale dawać do zrozumienia, że będą z nami, nieważne co się stanie, i nigdy nie przestaną kochać” (dz); „pozwolić, żebyśmy uczyli się na swoich błędach” (ch); „polepszyć system szkolny” (ch); „jesteśmy tacy, jak kiedyś dorośli, tylko inaczej to okazujemy” (ch); „nie tłumić naszych marzeń” (dz); „nie zawstydząć, nie karać, nie poniżać” (dz); „różne rzeczy tłumaczyć, ale nie prawić kazań” (dz); „zaufać i opowiadać historie z dzieciństwa” (ch); „więcej dyscypliny (to sprawi, że nie będziemy czuć się samotni)” (ch); „pilnować nas” (ch); „pozwolić uczyć się życia” (ch); „zacząć z nami rozmawiać w normalny sposób” (dz); „reagować na sytuacje, w których ktoś nas poniża, zaczepia, dokucza” (dz); „dodawać otuchy” (dz); „i tak nie dadzą rady” (ch); „poznać ludzi, z którymi się przyjaźnimy” (ch); „spróbować zrozumieć nasze podejście do niektórych spraw” (dz); „niektórzy dorośli z jakiegoś powodu kompletnie nie rozumieją nastolatków i to jest problem, nastolatków trzeba traktować bardziej bezpośrednio” (ch); „nie wszyscy wiedzą, jak to jest, gdy człowiek zmienia się w dorosłego” (ch); „lepiej wychowywać seksualnie” (ch); „więcej rozmawiać o rzeczach intymnych i tabu” (dz); „uważniej słuchać i okazywać więcej zrozumienia i szacunku, bo to jest najważniejsze w życiu młodego człowieka” (ch); „zabraniać złych rzeczy” (ch); „traktować nas poważnie, a zarazem po przyjacielsku, wtedy łatwiej nam będzie słuchać i przyjąć przestrogi” (ch); „stać trochę z boku i wkraczać w dobrym momencie” (ch); „teraz ich najbardziej potrzebujemy” (ch); „nie krytykować, ale pomóc w dorastaniu” (ch); „usunąć ze sklepów papierosy” (ch); „spojrzeć z naszej strony” (dz); „pamiętać, że boimy się zdrady i czepialstwa” (ch); „mówią, że kochają, a nic nie możemy wybierać sami” (ch); „czasami dać trochę wolnego” (ch); „powinni zająć się najpierw swoim życiem” (ch); „to nastolatki powinni wykazać się inicjatywą, dorośli mają trudne zadanie – muszą sprawić, żeby nastolatek im

ufał i wszystko mówił” (dz); „sądzę, że zwykła, szczerza rozmowa by wystarczyła” (dz); „nie wtrącać się, chcemy pocierpieć w samotności” (dz); „to jest trudne, bo my jesteśmy trudni” (dz); „nie umieją pomóc” (dz).

Przedostatnią część ankiety stanowiła refleksja nad tym, co jest najtrudniejsze w życiu nastolatka. Podobnie jak w przypadku tego, co cenią najbardziej, w tym miejscu także zostało wymienionych kilka spraw (dokładnie dziesięć). Tabela poniżej obrazuje wybory nastolatków. W każdej z dwóch kolumn z wynikami (wpierw dziewczęta, potem chłopcy) pierwsza liczba dotyczy małego miasta, druga dużego – na tle liczby ogólnej badanych. W ostatniej kolumnie znajdują się zsumowane wyniki.

koniec dzieciństwa	40 / 153 + 41 / 223 = 81 / 376 26,1% + 18,4% = 21,5%	42 / 124 + 41 / 216 = 83 / 340 33,9% + 19,0% = 24,4%	164 / 716 23,0%
początek dorosłości	88 / 153 + 54 / 223 = 142 / 376 57,5% + 24,2% = 37,8%	50 / 124 + 53 / 216 = 103 / 340 40,3% + 24,5% = 30,3%	245 / 716 34,2%
dostosowanie do rówieśników	47 / 153 + 31 / 223 = 78 / 376 30,7% + 13,9% = 20,7%	31 / 124 + 32 / 216 = 63 / 340 20,5% + 14,8% = 11,8%	141 / 716 19,7%
z rodzicami	107 / 153 + 69 / 223 = 176 / 376 69,9% + 30,9% = 46,8%	72 / 124 + 81 / 216 = 153 / 340 58,1% + 37,5% = 40,5%	329 / 716 45,9%
uczyć się	76 / 153 + 65 / 223 = 141 / 376 49,7% + 29,1% = 37,5%	61 / 124 + 86 / 216 = 147 / 340 49,2% + 39,8% = 43,2%	288 / 716 40,2%
seksualność	25 / 153 + 22 / 223 = 47 / 376 16,3% + 9,8% = 12,5%	30 / 124 + 30 / 216 = 60 / 340 24,2% + 13,9% = 17,6%	107 / 716 14,9%
kim jestem	57 / 153 + 45 / 223 = 102 / 376 37,3% + 20,2% = 27,1%	30 / 124 + 41 / 216 = 71 / 340 24,2% + 19,0% = 20,9%	173 / 716 24,2%
samoakceptacja	85 / 153 + 64 / 223 = 149 / 376 55,6% + 28,7% = 39,6%	42 / 124 + 45 / 216 = 87 / 340 33,9% + 20,8% = 25,6%	236 / 716 33,0%
normy	54 / 153 + 38 / 223 = 92 / 376 35,3% + 17,0% = 24,5%	35 / 124 + 45 / 216 = 80 / 340 28,2% + 20,8% = 23,5%	172 / 716 24,0%
brak pieniędzy	61 / 153 + 38 / 223 = 99 / 376 39,9% + 17,0% = 26,3%	49 / 124 + 48 / 216 = 97 / 340 37,1% + 22,2% = 28,5%	196 / 716 27,4%

Wśród odpowiedzi na to, co jest trudne, pojawiają się także różne inne wypowiedzi; zacytujmy najbardziej wartościowe: „Możesz coś lubić, ale inni uważają, że to dziecinada” (dz); „najgorsze, że rodzice nie wiedzą, co się dzieje” (dz); „dogadać się z rodzicami? Daj spokój, to niemożliwe, nie teraz!” (dz); „nie wyrabiam się w szkole, nikt się nie wyrabia” (dz); „rodzice mnie nie rozumieją – za każdym razem, jak zrobię coś nie tak, mówią: nie jesteś już dzieckiem” (dz); „moje zachowanie zmienia się na gorsze i nie umiem tego zatrzymać” (ch); „rodzice nie przyznają się do błędów” (ch); „najciekawsze rzeczy dzieją się poza domem” (ch); „co z tego, że tłumaczymy, a nikt i tak naszych racji nie rozumie” (dz);

„trudno znaleźć swoje zainteresowania, wybrać szkołę, plany na przyszłość” (dz); „w dojrzewaniu nie ma rzeczy łatwych, wszyscy od ciebie czegoś oczekują, mówią ci, kim masz być, co robić” (dz); „wszyscy oczekują dobrych ocen, a my mamy masę problemów pozaszkolnych” (dz); „trudno pogodzić się z tym, jak wyglądam” (dz); „trudno przyzwycząić się do siebie nowego” (ch); „najtrudniejsza jest świadomość, że teraz jak popełnisz błąd, kiedyś będziesz za niego płacił” (ch); „najtrudniej jest dostosować się do innych w swoim wieku, bo jedni dojrzewają szybciej, drudzy wolniej, przez co występuje brak akceptacji, który próbujemy zatuszować wyglądem zewnętrznym, a wtedy pojawia się problem z pieniędzmi” (dz); „chcemy się obronić przed konsekwencjami, dlatego jesteśmy wkurzeni na cały świat” (ch); „najtrudniej zrozumieć po co tu jestem i zrozumieć siebie” (dz); „znaleźć wspólny język z rodzicami” (dz); „doszło do mnie, że kończy się jakiś okres w moim życiu, i to było straszne” (ch); „nie wiem, jaką mam psychikę, jakim jestem typem człowieka, co umiem – nie umiem znaleźć odpowiedzi, choć się staram; wszystko się we mnie zmienia, ciężko to zaakceptować” (ch); „dziwne to, że nie umiem się dogadać z rodzicami, nigdy tak dotąd nie było” (ch); „rodzice z nami nie rozmawiają, nie ma ich – myślą, że jak zapewnią nam dobra materialne, to reszta przyjdzie sama, a tak nie jest” (dz); „najtrudniejsza jest samoakceptacja – jak patrzę w lustro zauważam kogoś, kim nie jestem” (dz); „w kościele nic dobrego nie uczą, nie szanują tam ludzi, I hate Jesus” (dz); „najtrudniej jest być dojrzałym, podczas gdy rówieśnicy nie podchodzą jeszcze poważnie do życia” (dz); „trudno być dorosłym za własne pieniądze – dotąd jak wracałam do domu, było posprzątane, ugotowane” (dz); „żeby poradzić sobie w dorosłości, trzeba poznać siebie – wtedy nic osobistego nie zaskoczy i nie zaszkodzi i trzeba pogodzić się z tym, jakim kto jest” (ch); „najtrudniejsze jest nie masturbować się” (ch); „fajne w byciu dzieckiem jest to, że masz na oczach różowe okulary i widzisz wszystko w lepszym świetle” (dz); „kiedy dorastasz, musisz więcej wiedzieć, spada na ciebie tona nauki, niepowodzenia w szkole powodują stres i smutek, ciężko jest też dostosować się do innych, a jeśli tego nie zrobisz będziesz wyobcowany, jest też mało prawdopodobne, że inni dostosują się do ciebie, jeśli długo nie zastanawiasz się nad sobą, nagle zaskoczy cię pytanie, kim jesteś zniecka” (ch); „trudny jest kontakt ze środowiskiem młodzieży, która jest wulgarna, to traumatyczne przeżycie” (dz); „w tym okresie życia stajemy się rozrzutni, wszystko chcemy mieć, zaczynamy się zapożyczać” (ch); „żeby być branym pod uwagę, trzeba robić to, co robią inni, nawet jeśli cię to kompletnie nie interesuje, inaczej jesteś dziwakiem” (dz); „wielu z nas dostosowuje się do innych, chociaż tego nie chce, udajemy kogoś, kim nie jesteśmy, i to nas zmienia” (ch); „ciężko jest zapanować nad emocjami i zachowaniem” (ch); „młodzi myślą, że lepiej jak się nie odstaje od innych” (dz); „chciałabym być

jeszcze dzieckiem, patrzeć na świat oczami dziecka, trudno się z tym upływem czasu pogodzić, chciałabym cofnąć, zatrzymać czas i być znowu 5-latką; a teraz już nie patrzą na ciebie jak na dziecko, nie są wyrozumiali – patrzą jak na kobietę, która ma biust, pupę (to jest najgorsze: ten wzrok, zaczepki). Wolałabym być małym dzieckiem” (dz); „presja budzi poczucie wstydu, że nie jest się wystarczająco dobrym” (dz); „okrutny świat, co czeka za furtką szkoły, strach przed dorosłością” (ch); „najgorsza jest samotność i odosobnienie” (ch); „obowiązki są trudne, a szkoła to samo zło” (ch); „najtrudniej przestać lubić gry komputerowe” (dz); „najgorsze jest zostać samemu z problemami, o których nie można powiedzieć i nie ma się z nimi do kogo zwrócić” (dz); „ciężko jest wyrażać własne zdanie, jeśli inni myślą inaczej” (dz); „to nie ja” (ch); „nie wiem, kim jestem” (dz); „trudne jest uczyć się życia” (dz); „w ogóle w dojrzewaniu wszystko jest trudne” (ch).

Ostatnie pytanie dotyczyło kwestii zapewnienia nastolatkom jakiegoś wsparcia w ich sytuacji dorastania. Ankietowani mogli odpowiedzieć „tak” lub „nie”, a także uzasadnić swój wybór. Zarówno w małym, jak i dużym mieście nastolatki w większości odrzucają potrzebę organizowania jakiegoś przygotowania do dorosłości, uważając, że funkcję tę spełniają lekcje „przygotowania do życia w rodzinie” lub sama rodzina. Jednak w obu miastach ok. 10-15% ankietowanych potwierdziło potrzebę zorganizowania czegoś nowego – o ile będzie to dostosowane do ich potrzeb, wyjdzie naprzeciw ich brakowi wiedzy oraz o ile będzie to ciekawe i nie będzie zabierało ich czasu (czyli najlepiej jak będzie w szkole).

Warto przyjrzeć się niektórym wypowiedziom nastolatków: „Wystarczy, że dorośli będą nas słuchać i wspierać, bo jest trudno” (ch); „nie ma specjalnego wejścia w dorosłość, wystarczy skończyć 18 lat” (ch); „potrzeba pomocy, bo brakuje nam odpowiedzialności” (ch); „każdy decyduje sam, kiedy wejdzie w okres dorosłości” (ch); „nie ma takiego przygotowania i każdy musi się z tym pogodzić” (ch); „religia pomaga uświadomić sobie, jak żyć” (dz); „na pewno coś pomogłoby wejść w ten świat dorosłych” (dz); „może rozmowy z dorosłymi, którzy coś mają do przekazania o dojrzewaniu” (dz); „na bieżąco jesteśmy przygotowywani przez rodziców i nauczycieli” (dz); „tak, o ile dorośli potrafią z nami rozmawiać i to szczerze” (dz); „nie ma specjalnej formuły, dzięki której można stać się dorosłym, do tego trzeba dojrzeć” (ch); „wszyscy radzili sobie sami, więc i my sobie jakoś poradzimy” (dz); „sami powinniśmy się przygotować psychicznie i fizycznie” (dz); „każdy inaczej dorasta, każdy musi poradzić sobie sam” (dz); „najlepszą szkołą są własne błędy, przemyślenia, nowe osoby, przyjaźnie, doświadczenia” (dz); „sami musimy zaakceptować rzeczywistość” (ch); „nie trzeba nic organizować, trzeba mieć odwagę żyć” (ch); „pozwolić prowadzić się Bogu” (ch); „dorosłość jest naturalnym stanem i z czasem sama przychodzi” (ch); „w szkole powinien być doradca zawodowy, który pomoże obrać

odpowiednią drogę na przyszłość” (dz); „jakieś zajęcia o problemach” (dz); „mamy problem ze zrozumieniem wielu rzeczy” (ch); „tak, aby pokazywać jakie rzeczy są złe i jak radzić sobie z dorosłością” (dz); „na religii właśnie, a nie uczyć się tam regulek” (dz); „każdy powinien sam odkryć siebie” (ch); „młody człowiek nie zdaje sobie sprawy z ogromu rachunków, jakie trzeba płacić i innych rzeczy” (ch); „tak, ale dużo rozmowy, mało krzyku” (dz); „tak, prowadząca osoba po przejściach” (dz); „to jest możliwe tylko wtedy, gdy rodzic nie będzie udawał przed dzieckiem, jak wygląda świat” (dz); „religia może być pomocna w wielu problemach, np. jak czujesz się opuszczony, ale nie w dorastaniu, bardziej pomocne byłoby doświadczenie i wiedza innych osób” (ch); „aby dobrze móc wejść w dorosłość potrzebne jest przygotowanie psychologiczne do radzenia sobie w trudnych sytuacjach” (dz); „najważniejszym przygotowaniem jest chodzenie do szkoły i zdobywanie wiedzy i doświadczenia, także wiara pozwala patrzeć inaczej na świat” (ch); „lekcje nie związane z religią o wychowaniu seksualnym, przygotowanie do pracy i życia dorosłego i jak się skupić na nauce” (ch); „tak, to ma służyć usamodzielnianiu się, dawaniu szansy i mierzeniu się ze swoimi możliwościami” (dz); „tak, szkolenie do wejścia w dorosłość” (ch); „każdy musi po prostu zrozumieć siebie i nauczyć się funkcjonować w tej strasznej rzeczywistości” (dz); „każdy inaczej dojrzewa i najlepiej przygotowanie zostawić każdemu osobno” (ch); „tak, po to by nas potraktować jak dorosłych” (dz); „chyba nie ma specjalnego wejścia w dorosłość” (dz); „wystarczy pomoc rodziców” (dz); „myślę, że to samo przyjdzie” (ch); „wystarczy pozostać sobą i nie zwracać uwagi na przeszkody” (ch); „najlepszym przygotowaniem byłoby życie na własną odpowiedzialność” (ch); „każdy wchodzi w dorosłość inaczej i nie da się dla wszystkich ustanowić takiego samego przygotowania do dorosłości” (dz); „powinno być specjalne przygotowanie do wejścia w dorosłość” (ch); „rozmowy o seksie” (ch); „moglibyśmy na miesiąc iść do pracy i zobaczyć, jak to jest, ile życie kosztuje, ile jest przeszkód” (ch); „musi mieć charakter seksualny” (dz); „tak, dorośli powinni nas wspierać” (dz).

7.3. Wstępna dyskusja wyników

Powyższe wyniki pozwalają zobaczyć w nastolatkach osoby zagubione, przeżywające swoją terażniejszość jako czas przemiany, której nie rozumieją, w której często czują się pozostawieni sobie, ale jeśli już ktoś próbuje przy nich być, doświadczają tego jako ograniczenie. Należy dodać, że nie wszyscy i nie zawsze. Badani wykazują duże zainteresowanie własną przyszłością, wiedzą, że powinni się starać, jednak czują się przeciążeni rzeczywistością i nie znajdują wystarczającego wsparcia w relacjach z najbliższymi ani w szkole. Kościół stał

się dla nich mało ważny. Boją się także być w relacjach z rówieśnikami, raczej podporządkowują się grupom, rezygnując z własnego stylu i własnych poglądów. Tolerancję uznają za najwyższą wartość, podobnie wolność – mają przy tym poczucie, że wolność bez odpowiedzialności za własne zachowanie nie jest możliwa, jednak rzadko ujawniają chęć wychodzenia z inicjatywą, raczej oczekują od innych, że będą ich szanować, rozumieć, pomagać, i nie zdradzą, jeśli wejdą w relację przyjaźni. Widoczny jest nie tylko brak autorytetów, ale nieobecność ojca, zwłaszcza u chłopców – gdzie go szukają, można domniemywać, spoglądając na wypowiedzi dotyczące zagrożeń i nieobecności dorosłych, gdzie z jednej strony mówią o różnego rodzaju używkach i nałogach, z drugiej proszą rodziców o to, by ich kontrolować, zabraniać nieodpowiedzialnego zachowania, przestrzegać o konsekwencjach czy wręcz zakazać dostępu do szkodliwych rzeczy. Z pewnością wynikiem ich frustracji jest i w tym przypadku agresja, przemoc, bójki, znęcanie się nad innymi.

Jeśli przyjrzeć się bliżej zagrożeniom, o jakich wspominają nastolatki, to często dostrzegają oni te, które związane są z niedostatkiem relacji; one zawsze osłabiają umiejętność i możliwość radzenia sobie z trudem dorastania. Młodzi są świadomi, jak bardzo nie potrafią budować zdrowych, konstruktywnych związków, i obwiniają o to rodziców, wiele razy wypominając im uciekanie do własnego świata, brak zdrowego rozsądku w kontaktach z młodymi i powierzchowne słuchanie tego, co komunikują. Wymieniając rodzinę (i przyjaźń w ogóle) jako jedną z najważniejszych spraw w życiu, szukają w niej wszystkiego, co najlepsze. Nie rezygnują nawet, gdy te więzi nie wychodzą. Nie mają alternatywy – związki rówieśnicze często opierają się na dowodach lojalności, którym albo nie potrafią sprostać, albo wymagają rezygnacji z własnej indywidualności. Bycie w związku z przyjacielem uznają nawet za ważniejsze od więzi rodzinnych (pewnie dlatego, że nie potrafią się porozumieć z rodzicami), ale zastrzegają, że wiele razy się zawiedli. Stosunkowo duża grupa osób nie ufa nikomu, zamyka się we własnym świecie.

Młodzi nie mają jeszcze jasno sprecyzowanych wartości, które uczyniliby podstawowymi – również w sensie obrony przed zagrożeniami. Poszukują – co jest typowe dla tego okresu rozwojowego. Widoczny jest jednak wyraźny wzrost obojętności dla wiary/religii (objawy otwartej wrogości są nieliczne) oraz małe zaufanie do wartości grupy/wspólnoty. Musi zastanawiać stosunkowo niski wskaźnik dla wiary/religii, co więcej wśród dziewcząt jest on niższy niż wśród chłopców; a wśród wymienionych wartości wiara i religia oprócz wychodzenia z inicjatywą mają najniższe wyniki w obu miastach. Można uznać, że młodość jest po prostu okresem buntu w ogóle, ale w wypowiedziach nastolatków zauważa się nie tyle bunt, co po prostu obojętność: w większości nie dostrzegają nic

wartościowego w religii (mając z nią kontakt głównie na lekcji i przez media, skoro np. udział we wspólnotach nie stanowi dla nich atrakcyjnego rozwiązania). Ujawniają wprost, że religia niczego nie wnosi w ich życie, nie angażuje do różnych działań, nie stanowi punktu odniesienia – i jeśli to nie jest do końca prawda – bo inne wartości cenią może właśnie ze względu na to, co realnie sprawiła religijność ich rodziców, społeczeństwa – to pytanie, dlaczego nie wiążą tego właśnie z religią? Obniżanie się więzi z Kościołem u dziewcząt może być także skutkiem tendencji społecznych i kulturowych, włączających kobietę w realny udział w rzeczywistości (postulat emancypacji), natomiast w Kościele więcej do „zrobienia” mają wciąż mężczyźni. Inna tendencja dotyczy osłabienia roli kobiety w jej szeroko rozumianej funkcji macierzyńskiej.

Zdecydowana większość adolescentów uznaje, że najgroźniejszym zagrożeniem są różnego rodzaju używki, których zażywanie prowadzi do uzależnienia. Nie wiemy, czy się tego boją, ale jak mówią jest to cena, jaką muszą zapłacić, aby jakoś poradzić sobie z dorastaniem, zwłaszcza w kwestii samoakceptacji i uznania w oczach rówieśników. Można uznać zatem, że uważają palenie papierosów, picie alkoholu czy zażywanie narkotyków za złe, a nawet szkodliwe, ale ani nie odnoszą wystarczająco tych zagrożeń do siebie samych, ani nie wiedzą, jak realnie sobie z tym poradzić (nie chcą, nie muszą). Poza tym zdają sobie sprawę, że są trudni, nieprzyjemni (może dlatego osoby, którym ufają są/mają być miłe, wierne, cierpliwe, spokojne itp.), tłumacząc tym także swoje agresywne zachowania. W dorosłych nie znajdują odpowiedniego ocalenia, nie znajdują go w szkole i w innych instytucjach, rzadko znajdują go w Kościele czy w Bogu. Jeśli chcą, by ich zostawiono w spokoju, oznacza to dla nich, że chcą, by podzielić się z nimi odpowiedzialnością, władzą w decydowaniu o sobie. Chcą być samodzielni i realne zagrożenie widzą w tym, że jeśli tego nie dostaną, nie poradzą sobie w życiu. Dotyczy to w równej mierze rodziców, co szkoły (nie piszą tu o Kościele) – przytłoczeni ciężarem obowiązków, nauki (w ich pojęciu często zbędnej), wymagań, zakazów i nakazów czy oczekiwań, nie potrafią podejmować ważnych decyzji ani nie mają poczucia, że wiedzą, kim są. Nie potrafią i nie wiedzą jak zacząć być dorosłym (lub przestać być dzieckiem). Nie wychodzi im radzenie sobie z własną seksualnością (tu domagają się więcej wychowania, także ze strony rodziców). Wysoki jest również wskaźnik braku pieniędzy (wyższy nawet u dziewcząt); otwarcie wypowiadają się w tej kwestii, uważając, że są one niezbędne, aby nie być wykluczonym (niektórzy próbują już sami zarabiać).

Ogólnie można powiedzieć, że współcześni adolescenti są pokoleniem bez pomysłu na siebie i – jak to nazwała jedna z respondentek – pokoleniem *zostawionym przez dorosłych*. Żyją obietnicami, które dorośli im dali, typu „jak będziesz miał solidne wykształcenie, to znajdziesz dobrą pracę”, „szanuj wszystkich ludzi

– nieważne, co robią i jak żyją – a oni będą szanować ciebie” albo „nie rób szkodliwych rzeczy, będziesz szczęśliwszy”. Jednocześnie widzą, że są w przechodzeniu przez okres nastoletni skazani na samotność zamiast na samodzielność, której pragną (samodzielność wymaga wsparcia, rozmowy, pomocy i poczucia akceptacji). Badani ujawniają, że zagrożeń jest wiele, ale tak naprawdę nie wiedzą, czy to źle, czy dobrze. Wśród tych jaskrawych opinii od czasu do czasu pojawiają się opinie bardzo optymistyczne (przejaskrawione?), zachwycające postawą nadziei i spokoju (to zwykle osoby mające oparcie w rodzinie i rozwijające swoje zainteresowania i pasje, co spotyka się z uznaniem ze strony dorosłych, a nawet rówieśników).

8. Rola i zadania katechezy wobec uzyskanych wyników i wniosków

Kościół organizuje katechezę dla młodzieży (w dużym stopniu dotyczy to też nauczania szkolnego religii w gimnazjum) ze względu na cel eschatologiczny, który dotyczy zbawienia człowieka w każdym okresie jego życia, a w młodości włącza w relację z Bogiem (w Chrystusie), który ocala (zbawia) przed tym, co skazuje ów rozwój na zniszczenie, zmarnowanie, pomniejszenie. W założeniu zatem katecheza powinna być świadoma zagrożeń, wśród jakich żyje nastolatek, i może zapraszać go do wspólnoty eklezjalnej, w której może on (powinien) znajdować adekwatny do problemów rodzaj wsparcia (szkolna lekcja religii pełni w tym wymiarze funkcję ewangelizacji, a nawet preewangelizacji). Kościół jest przy tym świadomy, że od tego, czy znajdzie sposób na realne spotkanie z młodym człowiekiem (realne zwłaszcza z jego punktu widzenia), może uchronić go przed niepełnością rozwoju człowieczeństwa, ale też zyska dojrzałego wyznawcę, który stanie się później świadkiem piękna życia i wsparciem w drodze dla młodszych od siebie.

Na podstawie otrzymanych wyników i dokonanej interpretacji warto zdać sobie sprawę z tego, co naprawdę jest ważne w sytuacji, w jakiej znaleźli się młodzi wyznawcy wiary – jaka jest szczególna rola i jakie nowe wyzwania stoją przed katechezą. Na podstawie wstępnej analizy powyższych danych zatem – po pierwsze, Kościół staje wobec diagnozy mówiącej o tym, że nastolatki nie tyle nie odrzucają wiary/religii i Kościoła, ile nie odnajdują wystarczających powodów, żeby uznać je za wartościowe, a nawet się zaangażować. Niezbędne i pilne w takiej sytuacji jest podjęcie nowej ewangelizacji (preewangelizacji), ale jeśli zaproszenie do wspólnoty wiary ma być skuteczne, nie może polegać na udzielaniu odpowiedzi na pytania, których oni nie stawiają lub nie poszukują – ale

właśnie na znalezieniu młodych w ich sytuacji życia: w bezradności, nieakceptacji siebie, zagubieniu, ambiwalencji, sprzeczności, samotności, poniżeniu, przeciążeniu itp. Nawiasem mówiąc jest to przecież sytuacja wymarzona dla pedagogii Jezusa (właśnie do takich ludzi skierowane jest orędzie ocalenia!). Aby jednak możliwe było odegranie roli ewangelizatora, należy pamiętać, że młodzi nie potrzebują mówienia im, jak mają żyć (kazań, pouczeń) – to najlepsza droga do rozstania; tymczasem aby poczuli siłę wobec tych zagrożeń, na jakie sami zwracają uwagę, ich oczekiwania skupiają się wokół tego, co wymieniają jako cechy osób zaufanych: wierności, zdolności słuchania, przyjaźni, rozmawiania o wszystkim, wyrozumiałości, szczerości, prawdomówności itp. Są w tym może idealistyczni, jednak propozycja Kościoła, czyż nie jest równie idealistyczna? Jeśli w katechezie pojawi się zrozumiały dla nich język (*mówienie „po ludzku”*), odrębne drogi mają szansę stać się wspólną drogą. Mówiąc inaczej, młodzi potrzebują miejsca, w którym mogliby nie bać się *przemieniać*, ale w którym zarazem dostaliby jasny sygnał: bądź samodzielny! Jeszcze raz pojawia się stara prawda, że młody człowiek potrzebuje dorosłego nie do zastępowania go w jego życiu, nie do wyręczania go w walce z zagrożeniami, ale – jak określiła to gimnazjalistka – w zapewnianiu, że w *tym co robisz, jestem za tobą* (po twojej stronie). To w istocie ewangeliczne doświadczenie silnej wiary, w której podczas burzy człowiek ma pewność, że jest z nim Ktoś Większy od burzy.

Po drugie, jeśli nadrzędną wartością dla adolescentów jest tolerancja, to warto rozwijać ją w stronę miłości (tolerancja stanowi w tym przypadku silną podstawę do pracy nad wyrzeczeniem, ofiarą, służbą). Biorąc pod uwagę inną ważną wartość, o której pisali – poświęcenie się jakiejś pasji – można włączyć nastolatki w działalność charytatywną, dobroczynną, wolontariacką (generując nowe pomysły, związane z tworzeniem środowiska odpowiedzialnego za siebie i za innych, uwrażliwionego na potrzeby i oczekiwania). To przecież służy budowaniu społeczności, która sobie ufa, a w konsekwencji budowanie źródła ogromnego kapitału społeczno-ekonomicznego; w tym miejscu służba Kościoła nabiera w oczach młodych ludzi jakości uniwersalnych i konkretnych. Spotkanie Dobrej Nowiny z ideałami, jakie niesie młody człowiek chcący zmieniać świat z wielokrotnia szansę wniesienia prawdziwego dobra w życie (tzn. nie abstrakcyjnego, o którym się tylko mówi lub które pozostaje zapisane w projektach czy wypowiedziane w kazaniach).

Po trzecie, pilną sprawą jest przemyślenie i zaproponowanie – wspólnie ze szkołą, a może i innymi środowiskami wychowawczymi – jakiejś formy realnego wprowadzania młodych w dorosłość. Pomimo oczywistego sprzeciwu młodych (którzy dopuszczają przygotowanie, jeśli nie będzie ono ani nudne, ani sztuczne, ani nie stanie się kolejnym obciążeniem dla ich przepełnionego

różnymi obowiązkami kalendarza), warto dokonać próby zorganizowania takiego „rytuału przejścia” (nieobowiązkowego), który mógłby zastąpić liczne sposoby radzenia sobie na własną rękę (to, co zapisane zostało przez nastolatków jako zagrożenia odgrywa w głębszym sensie rolę wprowadzania młodych w dorosłe życie – ale dorosłe jedynie w ich wyobrażaniu lub poszukiwaniu). Rozpaczliwe próby stania się dorosłym, w obliczu obojętności lub bezradności dorosłych, potęgują lub zwielokrotniają te zagrożenia. Tu jest bardzo dużo do zrobienia.

Podsumowanie badań

Przeprowadzone badania z pewnością wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniu nauki i Kościoła, dostarczając wiedzy z pierwszej ręki odnośnie do sytuacji adolescentów we współczesnej polskiej rzeczywistości społecznej, kulturowej czy religijnej. Niestety, to tylko wycinkowe badania, nie pokazujące całości zjawisk. Konieczne jest przeprowadzenie różnego typu badań empirycznych wśród nastolatków, i to w wielu miejscach w Polsce. To, co udało się zrobić tutaj, stanowi tylko niewielki wkład w rozpoznanie i diagnozę sytuacji polskich adolescentów.

Badania pokazały, jak wiele jest do zrobienia: nie tyle w kwestii zlikwidowania problemów, które zawsze wynikają z samej istoty rozwoju człowieka, ile w zwiększeniu świadomości, jak bardzo potrzebne jest adekwatne wychodzenie naprzeciw tym problemom. I przed Kościołem stoi poważne zadanie nie tyle weryfikacji własnych środków oddziaływania w sferze edukacyjnej czy kulturowej, ile zbliżenia się do człowieka w jego trudzie istnienia i rozwoju (budowanie zaufania społecznego), co zawsze jest działaniem ewangelicznym (pedagogia Jezusa).

Nie wszystko można przewidzieć, nie zawsze zbuduje się dobry program edukacyjny, ponieważ tempo rozwoju cywilizacji jest na tyle szybkie, by czynić te programy wciąż nieaktualnymi. Niestety. Natomiast dzięki takim badaniom lepiej widać, że trzeba i warto nauczyć się być z człowiekiem, w tym przypadku z trudnym człowiekiem w okresie przebudowy jego osobowości i rozpoznawania tożsamości – jeśli praca katechetyczna ma przynosić dojrzałe owoce i z nadzieją myśleć o dalszej przyszłości, na którą wpływ będą mieli dojrzały ludzie, dojrzały i samodzielni chrześcijanie.

Zasadność badań empirycznych w katechetyce wynika zatem z kwestii rzetelnego rozpoznania sytuacji adresatów posługi słowa oraz poznania ich samych. Sytuacja odchodzenia ludzi od Kościoła, a nawet od Boga uświadamia, że to wzajemne poznanie pozostawia wiele do życzenia. A niepodobna głosić orędzia miłości, komuś, kogo się nie kocha, a nie jest się zdolnym pokochać kogoś, kogo się nie zna. Dzięki badaniom empirycznym refleksja katechetyczna może odnosić

się nie tylko do programów działania, które zostały wygenerowane w przeszłości (oceniając choćby ich przydatność w nowej sytuacji społeczno i kulturowej i duszpasterskiej), ale także weryfikować tezy dotyczące kierunków analiz i badań. Pamiętać przecież należy, że w refleksji katechetycznej nie tylko należy oceniać to, co już zostało wypracowane, ale przede wszystkim – na podstawie aktualnych danych – wytyczać na nowo drogę. Refleksja katechetyczna powinna zmierzać do tego, aby możliwe było spotkanie z jak najbardziej rzeczywistym światem nastolatka. Badania empiryczne pokazują, że zanim podejmie się konkretne działania edukacyjne i wychowawcze, należy wpieryw uwzględnić dane związane z samym adresatem, jego rozwojem, budowaniem osobowej tożsamości, potrzebami, oczekiwaniami, dążeniami czy lękami ludzi młodych oraz konkretnych wspólnot eklezjalnych. W przypadku katechetyki analiza Objawienia nie wystarcza, konieczne jest przede wszystkim dogłębne poznanie i zrozumienie tej rzeczywistości, w której obrębie przekaz orędzia wiary się dokonuje. Chodzi zatem o to, aby – nigdy nie rezygnując z medytacji nad słowem życia – zbliżyć się do samego adresata i posłuchać jego wątpliwości, lęków, pytań. Ważne bowiem w przypadku młodzieży jest to, by nie lekceważyć tego, co sami proponują, jeśli misja nauczania ma być skuteczna. Temu między innymi służy anonimowa ankieta audytoryjna, która w dużym stopniu pozwala usłyszeć ich prawdziwe pytania. Namysł nad tworzeniem modeli pastoralnych na takim gruncie wydaje się bardziej rzetelny.

Załącznik (ankieta)

Ankieta jest anonimowa. Służy lepszemu zrozumieniu Twojego pokolenia. Spróbuj odpowiedzieć tak, jak czujesz i myślisz. Bardziej szczegółowe odpowiedzi pozwolą jeszcze lepiej zrozumieć to, co myślisz.

pleć i wiek (klasa)

1. **co jest dla Ciebie ważne w życiu?** (możesz postawić krzyżyk przy więcej niż jednej odpowiedzi)
 - a. wolność bez ograniczeń
 - wolność ograniczona dobrem innych osób
 - wolność ograniczona zasadami religijnymi
 - b. odpowiedzialność za to, co robisz
 - c. tolerancja
 - d. wychodzenie z inicjatywą
 - e. solidne wykształcenie

- f. religia/wiara
- g. bycie w jakiejś grupie/wspólnocie
- h. poświęcenie się jakiemuś zainteresowaniu

Twój komentarz (*teraz możesz uzasadnić swój wybór lub wyrazić swoją bardziej szczegółową opinię na temat tego, co jest dla Ciebie istotne w życiu*):

2. **komu najbardziej ufasz/chciałbyś ufać?** (*możesz wymienić osoby lub grupy osób/instytucje, ale spróbuj na pierwszym miejscu wpisać najbardziej wiarygodną osobę/grupę/instytucję/itp.*)

Twój komentarz (*spróbuj określić, jakie cechy ma ta osoba/instytucja, która budzi Twoje zaufanie*):

3. **jak sądzisz, jakie są najważniejsze zagrożenia, na jakie narażona jest młodzież?**
4. **jak sądzisz, jak dorośli mogliby najbardziej pomóc nastolatkom w dorastaniu?**
5. **co jest najtrudniejsze w dojrzewaniu?** (*możesz postawić krzyżyk przy więcej niż jednej odpowiedzi*)
- a. przestać być dzieckiem
 - b. zacząć być dorosłym
 - c. dostosować się do innych w swoim wieku
 - d. dogadać się z rodzicami
 - e. uczyć się
 - f. poradzić sobie z seksualnością
 - g. zrozumieć: *kim jestem*
 - h. zaakceptować samego siebie
 - i. dostosować się do obowiązujących norm
 - j. nie mieć pieniędzy

Twój komentarz (*teraz możesz uzasadnić swój wybór lub wyrazić swoją bardziej szczegółową opinię na temat tego, co jest trudnego w dojrzewaniu*):

6. **jak sądzisz, czy potrzebny jest jakiś rodzaj specjalnego przygotowania do wejścia w dorosłość (jeśli tak, co to mogłoby być; i jaki mogłoby mieć charakter, czy np. szkolny, religijny itd.)?**

Dziękuję za Twoje szczerze odpowiedzi. Dzięki nim dorośli będą mogli lepiej słuchać tego, co mówi młodzież.

Streszczenie

Katechetyka jest dziedziną teologii praktycznej, to znaczy że oprócz refleksji naukowej nad zagadnieniem przekazu wiary dostarcza do analizy dane empiryczne, dzięki którym lepiej widzi możliwości bardziej skutecznego przepowiadania Dobrej Nowiny. W niniejszej publikacji została podjęta próba prezentacji takich badań na przykładzie anonimowej ankiety audytoryjnej. Autor przeprowadził badania w czterech szkołach na ponad siedmiuset uczniach małego i dużego miasta. Celem badań było rozpoznanie – od strony adresata – istotnych dla adolescencji zagrożeń, wobec których stają nastolatki u progu dorosłego życia i próba interpretacji uzyskanych wyników dla analizy katechetycznej. Wnioski, jakie wyciągnął autor pokazują, że tego rodzaju badania dostarczają wiedzę niezbędną do tworzenia przez katechetyków nowoczesnych projektów edukacyjnych i wychowawczych, zwracając jednocześnie uwagę na kwestie nieobecne w dotychczasowej refleksji. Badania empiryczne w katechetyce stanowią zatem ważną pomoc zarówno z punktu widzenia katechetyków, jak i adresatów posługi słowa.

Słowa kluczowe: katechetyka, badania empiryczne, anonimowa ankieta audytoryjna, adolescencja, zagrożenia w rozwoju nastolatka.

EMPIRICAL STUDIES IN CATECHETICS: THE ANONYMOUS AUDITORIUM SURVEY

Summary

Catechetics is the field of practical theology, it means that in addition to scientific reflection on the issue of transmission of the faith provides for the analysis of empirical data, through which he sees better potential for more effective proclamation of the good news. In this paper an attempt has been made to the presentation of such studies auditorium example, anonymous questionnaire. Author conducted a study in four schools over seven hundred pupils small and large cities. The aim of the study was to identify – from the recipient – relevant to adolescence risks faced by teenagers on the threshold of adult life and attempt to interpret the results for the analysis of catechesis. The conclusions reached by the show that this type of study provides the knowledge necessary to create by theologians modern education and educational projects, while paying attention to issues not present in the previous reflection. Empirical studies in catechetics are therefore an important support, both from the point of view catecheticians and recipients ministry of the word.

Keywords: catechetics, empirical studies, anonymous auditorium survey, adolescence, adolescent development risks.



KS. TOMASZ KOPICZKO
WYŻSZE SEMINARIUM DUCHOWNE
ELK

KATECHEZA A KOMUNIKACJA WIARY WE WSPÓŁCZESNYM KONTEKŚCIE SPOŁECZNYM

Dokumenty posoborowe odnośnie do katechezy, zarówno w obrębie Kościoła powszechnego, jak i lokalnego w Polsce, wskazują cztery podstawowe funkcje katechezy: wychowawczą, nauczającą, inicjacyjną i ewangelizacyjną¹. Całe dzieło katechetyczne Kościoła, które podejmuje realizację tych zadań, wpisuje się w szeroko rozumianą misję ewangelizacyjną ludu Bożego. Jest to realizacja misji zleconej przez samego Chrystusa: „Idźcie na cały świat i głoście Ewangelię wszelkiemu stworzeniu” (Mk 16,15) lub w innym zapisie: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody...” (Mt 28,19-20). Już więc samo założenie nakazu Chrystusowego ukierunkowuje całe posłannictwo na relację, która domaga się komunikowania, przekazywania w określonym kontekście objawienia Bożego. Konstytucja II Soboru Watykańskiego *Dei verbum* mówi o objawieniu jako akcie, poprzez który Bóg objawia się człowiekowi². Można więc stwierdzić, że „Bóg ukazuje się jako Ten, który chce komunikować siebie samego”³. Uwzględniając powyższy argument można patrzeć na katechezę jako na działanie, które realizuje posługę słowa i w ten sposób bierze udział w tym niezwykłym dialogu⁴.

Także dzisiaj Bóg, który chce objawić się człowiekowi, stosuje pewną pedagogię⁵. Posługuje się konkretnymi wydarzeniami i słowami. W ten sposób powstaje proces komunikowania zamysłu Bożego⁶. W konsekwencji, także cały

¹ Por. DKP 37-57.

² Por. KO 3.

³ DOK 36; por. KKK 51-52.

⁴ Por. DOK 50.

⁵ Por. KO 15; CTr 58; DOK 38; KKK 53.

⁶ Por. DOK 38. Dyrektorium odwołując się do nauczania Soboru Watykańskiego II, wyjaśnia relację słowa do czynu: „Ten plan objawienia urzeczywistnia się przez czyny i słowa wewnętrznie ze sobą powiązane, tak że czyny dokonane przez Boga w historii zbawienia ilustrują i umacniają naukę oraz sprawy słowami wyrażone, słowa zaś obwieszczają czyny i odsłaniają tajemnicę w nich zawartą” (KO 2).

szeroko rozumiany proces ewangelizacji i katechizacji jest udziałem w przekazywaniu czynów i słów wypływających z objawienia Bożego. Cała wspólnota Kościoła, pragnąc ludzkiego zbawienia, „przekazuje Objawienie za pośrednictwem ewangelizacji, to znaczy głosi dobrą nowinę o zbawczym zamiśle Ojca, a w sakramentach komunikuje dary Boże”⁷.

Kościół podejmując dzieło katechizacji, wychodzi z Dobrą Nowiną do różnych kręgów współczesnego świata. Wypełniając Chrystusowe zalecenie „głoście” (Mk 16,15), „nauczajcie” (Mt 28,19), „bądźcie świadkami” (Dz 1,8), „czyńcie to na moją pamiątkę” (Łk 22,19) podejmuje dzieło komunikacji, która ma przynieść określone efekty. Wszystkie te aspekty są drogami lub sposobami przekazywania jednej Ewangelii. Kościół czyni to posługując się słowami ludzkimi. Zawsze jednak odnoszą się one do dzieł Boga. Słowo jest „środkiem, którym posługuje się Duch Święty, by kontynuować dialog z ludzkością. On jest pierwszorzędnym podmiotem posługi słowa”⁸.

Każde działanie katechetyczne, które prowadzi do poznania Boga i pogłębienia wiary, jest aktem komunikacji. Korzysta ono z narzędzi, których dostarczają nauki pedagogiczne i związane z komunikacją społeczną. To wszystko podejmowane w tym celu, aby jak najowocniej przekazać treść objawienia Bożego⁹. Katecheza, chcąc być wierna Bogu i człowiekowi, musi nieustannie poszukiwać nowych form dialogu z człowiekiem. Z jednej strony, zachowując wierność Bogu, jak również swój wymiar chrystocentryczny, cały czas szuka natchnienia w osobie Jezusa, który stanowi wzór komunikacji wiary przez słowa i czyny. Z drugiej jednak, zwłaszcza we współczesnych czasach, chcąc zachować maksymalną wierność człowiekowi, coraz bardziej jest zmuszana do korzystania z zasad wypracowanych przez pedagogikę i nauki o komunikacji¹⁰.

1. Obraz społeczeństwa

Środki społecznego przekazu i skuteczne zastosowanie coraz częściej stają się przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Ich owocne wykorzystanie stało się również przedmiotem zainteresowania wielu działań Kościoła, który pragnie pełnić swoją posługę nauczania. Szybki rozwój wszelkiego

⁷ DOK 45.

⁸ Tamże, nr 50; por. KO 8.

⁹ Por. DOK 132.

¹⁰ Por. tamże, nr 160.

rodzaju mediów miał niesamowity wpływ na obraz i sposób funkcjonowania społeczeństwa, które jest adresatem Kościoła nauczającego. Warto zatem zastanowić się, jakie jest to dzisiejsze społeczeństwo, do którego kierowane jest orędzie zbawienia.

Od tysięcy lat człowiek szuka różnych i możliwie dostępnych form rozwoju. Na początku były to proste narzędzia, z czasem powstawały coraz bardziej doskonałe wytwory działania ludzkiego. W pewnym momencie pojawiają się również potrzeby wyższego rzędu i są one zaspokajane przez wytwory architektury czy szeroko pojętą sztukę. Wynalazek Jamesa Watta (maszyna parowa) w XVIII wieku uczynił pracę człowieka lżejszą i bardziej efektywną. Schyłek XIX wieku i pojawienie się elektryczności wywołały niesamowite tempo technologiczne, które z roku na rok przyspiesza. Ostatnie dekady to czas miniaturyzacji i niewyobrażalnego postępu, który odmienia codzienne życie człowieka. Rozwój cywilizacyjny przeniósł życie człowieka z ksiąg spisanych latami, później drukowanych, do wirtualnych wiadomości SMS przesyłanych w ułamku sekundy z jednego końca świata na drugi. To wszystko wprowadza człowieka w rzeczywistość, która zmienia się niemalże w danej chwili. Człowiek został wprowadzony w świat komunikacji wirtualnej, w którym bardzo szybko zmienia się jego świadomość¹¹. Relacjom międzyludzkim i procesom komunikacji, jak nigdy wcześniej w historii, towarzyszy możliwość rozwoju w wymiarze globalnym¹².

To swoiste zjawisko „gonitwy” doprowadziło również do zatracenia wartości przekazywanych informacji. Często przekazywane informacje są bardzo krótkie, niepełne, lapidarne. Prowadzi to w konsekwencji do wzrostu szybkości funkcjonowania społeczeństwa. Pojawia się tzw. efekt „taśmy montażowej”¹³, jak również walka o ciągle malejącą wolną przestrzeń czasową. Sprawy religii, wiary i Boga zamykane do przestrzeni życia prywatnego, są prezentowane w sposób marginalny lub nieprawdziwy. Odpowiedzią technologiczną jest pojawianie się coraz to nowszych narzędzi informacyjnych, które mają na celu usprawnienie procesu komunikowania. Czas wolny człowieka został wypełniony bardzo szczerlnie, a jego relacje ze światem i drugim człowiekiem zostały ograniczone. Media w ten sposób kształtują już nie tylko sferę poznawczą, ale również emotywną¹⁴.

¹¹ Por. E. Caruso, *Comunico, quindi esisto*, Milano 2005, s. XIII-XIV.

¹² Por. M. Pavanello, *I media per l'azione pastorale*, Milano 2002, s. 62-65.

¹³ Por. B. Siemieniecki, *Media w świecie postmodernistycznym a edukacja*, w: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki, Toruń 2008, s. 8.

¹⁴ Por. tamże, s. 9.

Zdaniem Thomasa Eriksena wykształciło się „społeczeństwo informacyjne”. Jego głównym produktem stała się informacja, natomiast tradycyjne surowce straciły na wartości. Technologia informacyjna stała się kluczowym elementem we wszystkich dziedzinach życia i produkcji (np. kasjerki w supermarketach są całkowicie zależne od technologii komputerowej – czytników kodów). Coraz większa część ludzi zajmuje się przetwarzaniem i przekazywaniem informacji. W konsekwencji doszło do ograniczenia wolności człowieka (nie ma czasu na przeczytanie wszystkich gazet, wszystkich nowo wydanych książek, obejrzenie wiadomości ze wszystkich krajów itp.)¹⁵. Komunikacja przestała już być rzeczywistością zorganizowaną w kluczu „świat księgi”, a stała się wytworem kształtowanym przez pieniądź i czas¹⁶. Kwintesencją bycia nowoczesnym stała się wiara w postęp. Jest ona oparta na egzaltacji wiedzy, postępu, technologii, wysokich standardów życia; innymi słowy to wiara w zegar, druk, naukę, inżynierię i kapitalizm stanowią siłę napędową wielu społeczeństw. To zasobny i absorbujący zestaw czynników składowych nowoczesnych cywilizacji. Eriksen słusznie jednak zauważa, że „wielu z nas towarzyszy niemiłe uczucie, że coś się psuje i zbliża się coś niedobrego; że być może świat nie staje się wcale coraz lepszy, coraz bardziej sprawiedliwy, ludzki i dający sobą kierować, a w każdym razie, że rozwój wydarzeń niekoniecznie będzie biegł w jakimś określonym kierunku”¹⁷. Mimo że coraz łatwiej dotrzeć do środków przekazu i do treści, które niosą, człowiek skazany jest często na samotność. Trafnie opisuje to kardynał Martini w swoim liście duszpasterskim, gdzie stwierdza, że „w komunikacji medialnej dostrzegamy rodzaj jakiejś choroby: mniemanie, że komunikacja jest po prostu zbiorem informacji i danych. Środki komunikacji masowej zarzucają nas lawiną wiadomości; możemy z łatwością zaczerpnąć z ogromnych banków danych. Ale takiej ilości informacji nie zawsze odpowiada jakość komunikacji. Często uskarżamy się na samotność, niezdolność komunikowania się, zamknięcie i gettyzację tego świata, w którym przecież nie brakuje informacji, a wzajemna wymiana jest intensywna i łatwa”¹⁸.

Najnowsza technologia wprowadziła świat medialny w rzeczywistość interaktywną. Wiele osób, zwłaszcza żyjących w kluczu tradycyjnej formy przekazu informacji, nie jest w stanie odnaleźć się wobec tego rodzaju wyzwań. Powoduje

¹⁵ Por. T. H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003, s. 18-34.

¹⁶ Por. tamże, s. 52-73.

¹⁷ Tamże, s. 73.

¹⁸ C. M. Martini, *Skraj płaszcza, czyli o spotkaniu Kościoła i mediów*, w: <http://mateusz.pl/ksiazki/cmm-tv/3.htm> (dostęp: 15.01.2013).

to swoisty dysonans i prowadzi do błędnego pojmowania docierających informacji. Nienaturalny świat wytworzony przez media wymaga szczególnej ostrożności i krytycyzmu w rozumieniu komunikatów. Komunikacja w przeważającej mierze opiera się na obrazie¹⁹.

Podsumowując powyższe obserwacje można stwierdzić, że modernistyczne i postmodernistyczne sposoby komunikacji i zjawiska temu towarzyszące prowadzą do zachwiania, a nawet rozpadu tradycyjnych struktur społecznych (burzenie sensu tradycyjnej wspólnoty)²⁰. W konsekwencji prowadzi to do relatywizacji naszego społeczeństwa i sposobu spostrzegania rzeczywistości.

Tak galopujący rozwój technologiczny przyczynił się do zmiany sposobu myślenia i funkcjonowania człowieka. Nie są to już różnice notowane na przestrzeni życia kolejnych pokoleń. Można dziś mówić o zmianach dokonujących się w wymiarze kilku lat. Ta sytuacja pociągnęła za sobą w wielu przypadkach zagubienie się ludzi²¹. Słuszna wydaje się być w tym kontekście obserwacja, którą uczynił Jana Paweł II w swojej encyklice *Redemptor hominis*, gdzie zauważa: „Człowiek dzisiejszy zdaje się być stale zagrożony przez to, co jest jego własnym wytworem, co jest wynikiem pracy jego rąk, a zarazem — i bardziej jeszcze — pracy jego umysłu (...) Rozwój techniki oraz naznaczony panowaniem techniki rozwój cywilizacji współczesnej domaga się proporcjonalnego rozwoju moralności i etyki. Tymczasem ten drugi zdaje się, niestety, wciąż pozostawać w tyle”²².

2. Schemat komunikacji

Współczesny człowiek żyje w precyzyjnie określonym środowisku. Wychowywany jest w sprecyzowanej kulturze i uczy się poruszać w schematach. Mimo że każdy człowiek ma inną osobowość, poszukuje sposobu komunikowania się z innymi. Służyć to ma nie tylko przekazywaniu informacji, ale również poszukiwaniu relacji osobowych z drugim człowiekiem. Łączy się to z koncepcją i chęcią poznawania otoczenia i nowych osób²³. Jednym z podstawowych aksjomatów

¹⁹ Por. B. Siemieniecki, *Media w świecie postmodernistycznym a edukacja*, s. 9.

²⁰ Por. J. Meyrowitz, *The Generalized Elsewhere*, „Critical studies in Mass Communication” 6 (1989) nr 3, s. 326-334

²¹ Por. A. Ardigò, *Mutamenti socio-culturali connessi alle nuove tecnologie*, w: *Informatica e pastorale*, red. P. Prini, Brescia 1987, s. 45-52.

²² RH 15.

²³ Por. S. Pamuła, *Środki społecznego przekazu w duszpasterstwie*, w: *Teologia pastoralna*, tom 1, red. R. Kamiński, Lublin 2000, s. 203-205.

podanych przez P. Watzlawicka jest założenie, że „człowiek nie może nie komunikować się”²⁴. Osoba żyjąca w społeczeństwie nie może uciec od komunikacji. Już sam fakt obecności osoby jest źródłem komunikacji. Niezależnie od intencji można wiele odczytać z mimiki twarzy, gestów, ruchów, postaw, działań pozawerbalnych. Bardzo często sam proces komunikacji bywa nieświadomy, nie planowany czy nie kontrolowany²⁵.

Komunikowanie się z innym człowiekiem lub też z szerszą grupą osób pozwala budować własną tożsamość. Komunikowanie się wytwarza również relacje społeczne, zaspokaja różne potrzeby, jak potrzebę przynależności, daje poczucie udziału w życiu szerszej grupy społecznej, stwarza możliwość kontroli i wpływu na otoczenie. Poza funkcjami poznawczymi i przekazującymi może również pomagać w kształtowaniu postaw ludzkich, przekonań²⁶.

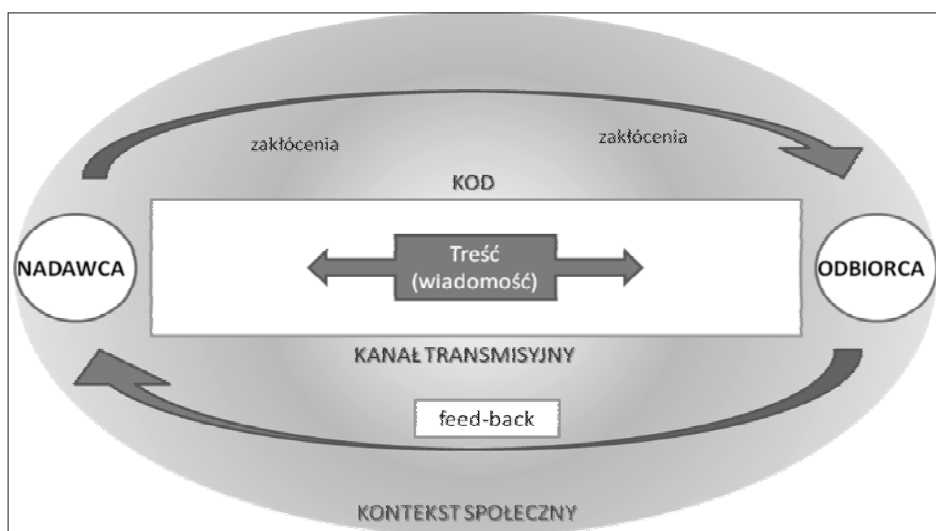
Sam proces komunikacji wydaje się bardzo złożonym zjawiskiem. Stąd też nie należy sprowadzać komunikacji jako wymiaru życia człowieka do prostej definicji. Istnieje bowiem ryzyko zamknięcia lub ograniczenia rozbudowanego fenomenu jedynie do jednej z wielu czynności człowieka. Nie można się również ograniczyć do słowa, obrazów czy gestów. Jest więc komunikacja międzyludzka procesem, w którym współdziałają ze sobą różne podmioty, i dzieli się ona na następujące po sobie fazy. W każdym jednak wydarzeniu komunikacyjnym możemy wyodrębnić nadawcę, który zamierzając przekazać swoją myśl, stan emocjonalny (przekaz), wybiera i uporządkowuje znaki (kod), które uważa za możliwe do rozpoznania i pożyteczne dla odbiorcy. Należy również pamiętać, że komunikacja dokonuje się w konkretnym kontekście zrozumiałym przez nadawcę i odbiorcę. Nadawca powinien również uwzględniać reakcję odbiorcy (*feed-back*), która może świadczyć o stopniu zrozumienia przekazywanego komunikatu. Warto również podkreślić, że w dynamicznym rozumieniu procesu komunikacji każdy może być nadawcą i odbiorcą. Role te zmieniają się bardzo dynamicznie, a nawet mogą występować niemal jednocześnie. Całemu procesowi towarzyszą również liczne zakłócenia, które mają wpływ na skuteczność całego procesu²⁷. Proces ten może być przedstawiony za pomocą poniższego schematu.

²⁴ Por. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication*, New York 1967.

²⁵ Por. M. Majewski, *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*, Kraków 1986, s. 118.

²⁶ Por. E. Osewska, *Modele komunikacji interpersonalnej i ich znaczenie dla katechezy*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 111-112.

²⁷ Por. F. Lever, *Komunikacja*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, red. wyd. polskiego K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 503-505.



Rys. 1. Schemat komunikacji społecznej

Dużą rolę w skuteczności komunikacji międzyosobowej odgrywa dynamizm całego procesu. Zwłaszcza w przestrzeni katechetycznej istotny jest sposób formułowania i wysyłania komunikatów przez nadawcę. Nieznajomość treści lub pobieżne ich prezentowanie może komplikować cały proces. Należy więc pamiętać o podstawowych zasadach, którymi są:

- właściwe i dogłębne poznanie prezentowanych treści,
- używanie języka zrozumiałego zarówno nadawcy, jak i odbiorcy,
- zmniejszenie niejasności i zakłóceń przez użycie więcej niż jednego kanału, np. słowo i obraz potwierdzają się wzajemnie,
- przekazywanie komunikatu w sposób jasny i całościowy, podając również poboczne informacje, które mogą pomóc w zrozumieniu kontekstu,
- zwrócenie uwagi, aby wypowiedzi werbalne i niewerbalne były ze sobą zgodne,
- wykorzystywanie sformułowania „ja” w celu przyjęcia odpowiedzialności za wypowiedziane informacje,
- odbiorca wcale nie odgrywa roli drugoplanowej czy biernej,
- szybka reakcja nadawcy na informację zwrotną odbiorcy, również na znaki niewerbalne,
- należy poszukiwać wspólnej motywacji do komunikowania się,

- nienarzucanie przez nadawcę i odbiorcę swoich treści, a raczej wspólne poszukiwanie drogi i współpraca w docieraniu do prawdy²⁸.

3. Komunikacja w przestrzeni katechetycznej

Wiele inicjatyw podejmowanych przez Kościół zmierza do tego, aby współczesny człowiek żyjący w pędzie technologicznym otrzymał przekaz wiary w jasnym i zrozumiałym dla siebie języku. Mimo że nie jest to zadanie łatwe, katechetyczna myśl teologiczna i pedagogiczna poszukuje coraz to nowych propozycji i rozwiązań.

Katecheza jest prowadzona zawsze w określonej sytuacji i kontekście. Kierując się zasadą wierności Bogu i człowiekowi współczesna posługa katechetyczna stara się sięgać do wielu różnorodnych dyscyplin naukowych, które obserwują człowieka i towarzyszące mu procesy życiowe. Zakres współpracy z takimi naukami, jak pedagogika, antropologia, socjologia, psychologia i dydaktyka poszerza się coraz bardziej. Coraz częściej poszukuje się ścisłej współpracy z naukami zajmującymi się komunikacją społeczną. W zasadzie już od lat pięćdziesiątych tworzy się termin „teologia komunikacji”. Refleksja teologiczna nabrała dynamiki po zakończeniu Soboru Watykańskiego II, kiedy to ojcowie soborowi dostrzegli, że „nowe i bardziej odpowiednie środki społecznego przekazu przyczyniają się do poznawania wydarzeń i do bardzo szybkiego i szerokiego rozpowszechniania poglądów i postaw, wzbudzając wiele reakcji łańcuchowych”²⁹. Zalecają również: „Wszystkie dzieci Kościoła powinny jednomyślnie i zgodnie czynić wysiłki, aby środki społecznego przekazu bezzwłocznie były używane z największą rozwagą i skutecznością w rozlicznych zadaniach apostoelskich, stosownie do wymogów czasu i okoliczności, w celu zapobiegania szkodliwym przedsięwzięciom w tych zwłaszcza miejscach, w których moralny i religijny rozwój wymaga bardziej intensywnego wysiłku”³⁰. Wielki wkład w rozwój refleksji teologicznej nad komunikacją przyniosło również powołanie do życia Papieskiej Rady do spraw Środków Społecznego Przekazu. Kamieniem milowym jest instrukcja duszpasterska teże Papieskiej Rady *Communio et progressio* (Rzym 1971), która proces

²⁸ Por. M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja interpersonalna. Rozumienie i bycie rozumianym przez drugiego człowieka*, w: *Struktury pedagogiczne w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 2001, s. 31-43; F. Lever, *Komunikacja*, s. 505-507.

²⁹ KDK 6.

³⁰ DSP 13.

komunikacji widzi bardzo wyraźnie w optyce teologicznej i za wzór stawia Chrystusa głoszącego³¹.

Do refleksji i wykorzystania zdobyczy nauk o komunikacji społecznej zachęcają również dokumenty katechetyczne. Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae* w zdecydowany sposób podkreśla potrzebę przystosowania języka do odbiorcy. W dokumencie tym przypomina się, aby przekazywane treści wiary były jak najbardziej zrozumiałe. W jednej z jego części, *Niektóre sposoby i środki w katechezie*, na pierwszym miejscu stawia się właśnie potrzebę dowartościowania środków społecznej informacji³². Podkreśla się „możliwości, jakich dostarczają zarówno środki społecznej informacji, jak również pomoce służące do przekazu grupowego: telewizja, prasa, radio, płyty, taśmy magnetofonowe oraz wszystkie urządzenia audiowizualne”³³.

Dużo uwagi zagadnieniom skutecznego komunikowania się w procesie katechizacji poświęca *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Można odnaleźć dwadzieścia trzy miejsca, gdzie ten dokument dotyka zagadnień związanych z różnymi aspektami komunikacji. Przypomina się w nim, że stałym natchnieniem i nadrzędnym nauczycielem komunikacji wiary jest Jezus Chrystus³⁴. Pedagogia Boża pomaga we właściwym wykorzystaniu „wszystkich bogactw komunikacji międzyosobowej, jak słowo, milczenie, metafora, obraz, przykład, wiele różnych znaków”³⁵. Kościół zaangażowany w dzieło katechezy, korzystając z przykładu Chrystusa i z nauk pedagogicznych „opracował w ciągu wieków niezrównany skarb pedagogii wiary, przede wszystkim świadectwo katechetów i katechetek oraz świętych; różnorodność dróg i właściwych form komunikacji religijnej, jak katechumenat, katechizmy, przewodniki życia chrześcijańskiego; drogie dziedzictwo nauk katechetycznych, kultury wiary, instytucji i posług na rzecz katechezy”³⁶.

W *Dyrektorium* przypomina się również, że katecheza jest miejscem i czasem komunikowania Objawienia Bożego, przez co „wpisuje się w dialog zbawienia

³¹ „Komunikowanie, to coś więcej niż samo tylko przekazywanie idei czy wyrażanie uczuć, to przede wszystkim dawanie siebie z miłości i dlatego właśnie komunikowanie Chrystusowe jest duchem i życiem (J 6, 63). Ustanawiając Eucharystię, Chrystus dał nam najwspanialszy wzór komunikowania, jaki jest dostępny ludziom na ziemi, mianowicie, zjednoczenie, komunikowanie między Bogiem i człowiekiem, a przez to samo wzór najściślejszego i najdoskonalszego zjednoczenia między ludźmi” (*Communio et progressio*, nr 11).

³² Por. CTr 46.

³³ Tamże.

³⁴ Por. DOK 137.

³⁵ Tamże, nr 140.

³⁶ Tamże, nr 141.

między Bogiem i człowiekiem³⁷. Bóg pragnie mówić do człowieka jak do przyjaciela³⁸. Chcąc przemawiać, czyni to językiem zrozumiałym i dostosowanym do jego kondycji ziemskiej³⁹. Właśnie zadaniem katechezy jest poszukiwanie sposobów, aby ów język objawienia Bożego był jak najbliższy człowiekowi. W konsekwencji to właśnie katecheza troszczy się, aby proces komunikacji Boga z człowiekiem i człowieka z Bogiem był jak najbardziej owocny⁴⁰.

Zadaniem refleksji katechetycznej jest odszukanie najwłaściwszych sposobów przepowiadania. Metodologia katechetyki wskazuje, że celem katechezy jest ukształtowanie dojrzałej wiary i w tym celu ma ona wykorzystać nauki pedagogiczne i o komunikacji społecznej⁴¹. Metody te muszą być znane przede wszystkim katechetom, skuteczność katechezy w znacznym stopniu uzależniona jest bowiem od osoby katechety i jego relacji osobowej (sposobu komunikowania się) z katechizowanym. Na płaszczyźnie ludzkiej zachodzi tu proces komunikacji ze wszystkimi możliwymi uwarunkowaniami życiowymi. Dzieło katechizacji właśnie przez katechetę pragnie dotrzeć do wszystkich zagadnień i elementów życia człowieka⁴².

Odpowiadając na wyzwania danej chwili, współczesna katecheza powinna szukać sposobów i możliwości oddziaływania na wiele zmysłów jednocześnie. Komunikowanie czy przekazywanie treści wiary oparte jedynie na słowie jest mało skuteczne. Należy poszukiwać i stosować metody, które pozwolą wielostrumieniowo oddziaływać na katechizowanych. Zgodnie z piramidą Dale'a o wiele większa będzie skuteczność, jeśli sięgnie się do metod opartych na dźwięku i obrazie, a jeszcze większa, jeśli w procesie komunikowania wiary stworzymy okoliczności jej współtworzenia lub przeżywania. Jest to zgodne z prastarą myślą przypisywaną Konfucjuszowi: „Usłyszałem i zapomniałem, zobaczyłem i zapamiętałem, zrobiłem i zrozumiałem”.

³⁷ Tamże, nr 143.

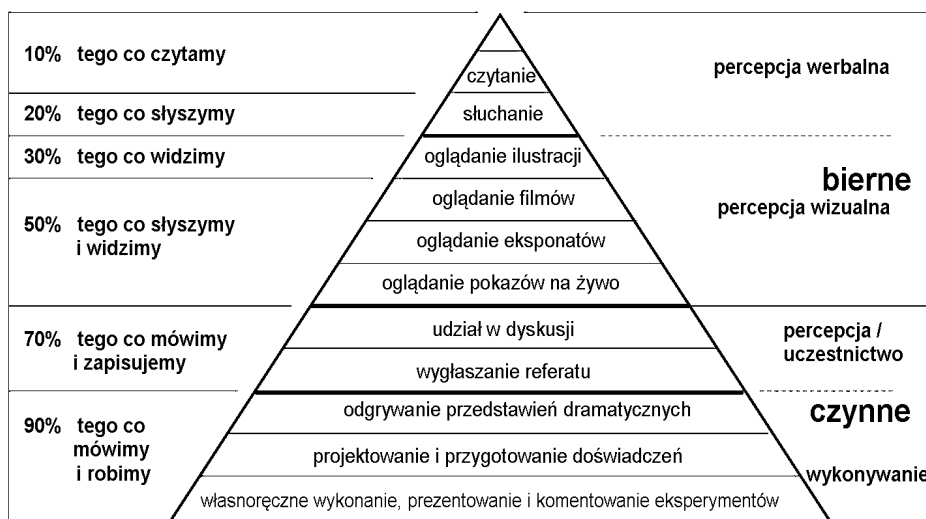
³⁸ Por. KO 2.

³⁹ Por. tamże 13; Adhortacja apostołska *Evangelii nuntiandi* zwraca uwagę, że „w kwestii tej potrzeba niemało przezorności, ponieważ ewangelizacja wiele traci na swej mocy i wpływie, jeśli nie uwzględni charakteru ludzi, do których się zwraca, jeśli nie posługuje się ich językiem, znakami i obrazami, jeśli nie odpowiada na stawiane przez nich pytania, jeśli wreszcie nie dotyczy i nie porusza ich rzeczywistego sposobu życia” (EN 63).

⁴⁰ Por. DOK 147.

⁴¹ Por. tamże, nr 156.

⁴² Por. E. Alberich, *La catechesi della Chiesa*, Torino 1995, s. 62.



Rys. 2. Piramida zapamiętywania Dale'a

Również sam przekaz katechetyczny dokonuje się w konkretnych sytuacjach egzystencjalnych człowieka i jest bardzo często niepozbawiony różnych emocji. Zadaniem katechety jest więc ich właściwe rozpoznanie i asymilowanie, jak również organizowanie czasu i miejsca, które pozwolą zagwarantować poczucie bezpieczeństwa, stworzyć atmosferę otwartości i zaufania. W takich okolicznościach może wytworzyć się pozytywny kontekst komunikacyjny, co w konsekwencji zmniejszy zakłócenia i poprawi efektywność samego procesu przekazu wiary⁴³.

Innym istotnym elementem z punktu widzenia nauk o komunikacji jest zgodność między komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi. Dobrze przygotowany katecheta potrafi wzmocnić przekaz słowny swoją osobistą postawą (tzw. język ciała). Stąd też należy zwracać uwagę na takie elementy, jak gestykulacja, mimika twarzy, kontakt wzrokowy, zachowanie odpowiedniego dystansu fizycznego, ubiór, tonację i sposób wypowiedzi⁴⁴. Wszystko to wpływa na wiarygodność samego nadawcy, jak również przekazywanych treści⁴⁵.

⁴³ Por. DOK 157; E. Osewska, *Modele komunikacji interpersonalnej i ich znaczenie dla katechezy*, s. 128.

⁴⁴ Por. B. Sufa, *Rola i znaczenie komunikacji niewerbalnej*, w: *Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 1998, s. 49-69.

⁴⁵ Por. E. Osewska, *Modele komunikacji interpersonalnej i ich znaczenie dla katechezy*, s. 128; CTr 22. Mówiąc o właściwej formacji katechetów w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* zwraca się również uwagę na zdolność do właściwej komunikacji międzyosobowej: „formacja katechetów

Dzisiejszy odbiorca katechezy żyje w świecie, który jest rzeczywistością obrazu, dźwięku, animacji i dużej dynamiki w przekazywaniu informacji. Poszukując większej skuteczności w przekazywaniu wiary należy stwarzać uczniom możliwość do aktywnego włączenia się w proces zdobywania i przekazywania wiedzy oraz kształtowania postaw⁴⁶. Nie zapominając o tradycyjnych i w pewnym sensie ponadczasowych środkach, takich jak: modlitwa, asceza, medytacja, cisza itp., coraz częściej należy sięgać po najnowsze zdobycze techniki. Uniwersalne i niezmiennie treści katechezy przekazuje się za pomocą projekcji multimedialnych, filmów, animacji, różnego rodzaju pokazów, stron internetowych, blogów, portali społecznościowych. Chyba słusznie tradycyjne nauczanie coraz częściej zastępowane jest przez zaangażowane uczestnictwo. *Dyrektorium*, dowartościowując wszelkiego rodzaju środki masowego przekazu, przypomina jednocześnie: „szersze dowartościowanie środków społecznego przekazu zgodnie z ich specyficzną wartością komunikacyjną, przy dbałości o dobre zrównoważenie języka obrazu z językiem słowa; ochrona autentycznego zmysłu religijnego w uprzednio wybranych formach wyrazu; promocja dojrzałości krytycznej odbiorców i pobudzanie do osobistego pogłębienia tego, co zostało odebrane ze środków społecznego przekazu; opracowanie odpowiednich pomocy katechetycznych do wykorzystania w środkach społecznego przekazu; owocna współpraca z osobami działającymi w duszpasterstwie”⁴⁷.

Zakończenie

Dzisiejszy świat, poszukujący coraz to nowych sposobów wyrażania się, wydaje się patrzeć na Kościół katolicki i jego katechezę, jak na jedną z wielu różnych

obejmuje różne wymiary. Najgłębsza odnosi się do samego być katechety, do jego wymiaru ludzkiego i chrześcijańskiego. Formacja bowiem powinna przede wszystkim pomagać mu w dojrzwaniu – jako osobie, jako wierzącemu i jako apostołowi. Potem następuje to, co katecheta powinien wiedzieć, aby dobrze wypełniać swoje zadanie. Ten wymiar, przeniknięty podwójną wiernością orędziu i osobie ludzkiej, wymaga, aby katecheta znał odpowiednio orędzie, które przekazuje, a zarazem adresata, który je otrzymuje, jak również kontekst społeczny, w którym żyje. Jest wreszcie wymiar umiejętności działania, gdyż katecheza jest aktem komunikacji. Formacja zmierza do uczynienia z katechety wychowawcy człowieka i życia ludzkiego” (DOK 238); „Wraz z naukami, wyraźnie zalecanymi przez Sobór Watykański II, w formacji katechetów powinny być obecne, w rozmaity sposób, szczególnie nauki dotyczące wychowania i komunikacji” (DOK 242).

⁴⁶ Taki model katechezy może być nazywany interpretacyjno-komunikacyjnym. Por. H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, w: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, red. S. Dziekoński, Olecko 2000, s. 25-31.

⁴⁷ DOK 209.

propozycji. Można więc zastanawiać się, jak na tym „rynku propozycji” sprawić, aby komunikowanie wiary było atrakcyjne, zrozumiałe i nadal spełniało swoje podstawowe funkcje: rozbudzania wiary, wychowywania, nauczania czy prowadzenia do osobowego spotkania z Bogiem. Wyzwania, przed którymi stoi „człowiek ery informacji”, są jednocześnie zadaniami dla dzisiejszej myśli katechetycznej.

Wolność dziecka Bożego wydaje się często zagłuszać potrzebę bycia wiernym Ewangelii, a dzisiejsza kultura nie chce przewidywać miejsca w przestrzeni publicznej kwestiom wiary i jej przepowiadania. Podstawowym elementem, o którym trzeba pamiętać, jest przesłanie, które głosił Jan Paweł II 5 października 1995 roku występując przed zgromadzeniem ogólnym ONZ. Apelując o szacunek człowiekowi Papież przypomniał, że: „różne kultury nie są w istocie niczym innym jak różnymi sposobami podejścia do pytania o sens istnienia człowieka. (...) każda kultura jest próbą refleksji nad tajemnicą świata, a w szczególności człowieka; jest sposobem wyrażania transcendentnego wymiaru ludzkiego życia. Sercem każdej kultury jest jej stosunek do największej tajemnicy: tajemnicy Boga”⁴⁸. Papież nie tracił nadziei i wydaje się mówić, że również nasze czasy i nasza kultura potrzebują przestrzeni zarezerwowanej na spotkanie Boga i człowieka. Różnymi więc sposobami należy poszukiwać sposobu przemawiania do człowieka żyjącego w obecnym kontekście społecznym.

Przez dziesięciolecia utarła się opinia, że środki społecznego przekazu należą do przestrzeni *profanum*. Na szczęście ostatnie dekady przynoszą w tej kwestii znaczną odmianę. Świat mediów nie jest widziany już jako zagrożenie, ale jako szansa, wręcz „dar Boży”, który może służyć wychowaniu społeczeństwa. Szeroko rozumiane media są integralną częścią współczesnej kultury. Świat środków przekazu jest wręcz „pierwszym współczesnym areopagiem”⁴⁹. Areopag można w tym kontekście rozumieć szeroko, jako relację z kultury, mediów i refleksji teologicznej⁵⁰.

⁴⁸ Jan Paweł II, Przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego ONZ w Nowym Jorku (5.10.1995) nr 9, w: <http://www.personalizm.pl/polrocznik/numer-8/od-praw-osoby-ludzkiej-do-praw-narodow/> (dostęp: 20.01.2013).

⁴⁹ RMis 37c.

⁵⁰ Por. W. Kawecki, *Ewangelizacyjne zadania mediów (nie tylko) kościelnych*, w: *Ewangelizacja odpowiedzią Kościoła w Polsce na wyzwania współczesności*, red. W. Przygoda, Sandomierz 2011, s. 311-313. Potrzebę dialogu Ewangelii z kulturą podkreśla też adhortacja *Evangeliæ nuntiandi*: „Rozdźwięk między Ewangelią a kulturą jest bez wątpienia dramatem naszych czasów, jak był nim także w innych epokach. Dlatego trzeba dołożyć wszelkich starań i zabiegów, żeby ewangelizować troskliwie ludzką kulturę, czy raczej same kultury. Jest rzeczą konieczną, żeby się one odrodziły na skutek swego zespolenia z Dobrą Nowiną. Jednakże to zespolenie nie nastąpi bez głoszenia Dobrej Nowiny” (EN 20).

Odwołując się do myśli Pawła VI, Kościół ze swoją posługą katechetyczną mógłby czuć się „winny wobec swego Pana, gdyby nie posługiwał się tymi potężnymi środkami”⁵¹. Stąd też należy wprowadzić w codzienną praktykę zalecenie, które daje Jan Paweł II w swoim liście *Il Rapido sviluppo*: „Kościół bowiem nie tylko wezwany jest do tego, aby korzystać z mediów w celu szerzenia Ewangelii, ale – dzisiaj jak nigdy dotąd – do zespolenia zbawczego orędzia z nową kulturą, którą potężne narzędzia komunikowania tworzą i nagłaśniają. Odczuwa on, że posługiwanie się techniką i technologią współczesnej komunikacji jest integralną częścią jego misji w trzecim tysiącleciu”⁵².

Wraz z Soborem Watykańskim II otworzył się nowy rozdział w dialogu Kościoła ze światem współczesnym i jego osiągnięciami cywilizacyjnymi. Również nauki teologiczne powinny zabiegać o to, aby ten dialog współtworzyć. Jakikolwiek formy komunikowania się człowieka nawiązują do kultury. Również sama kultura może być uznana za szczególny rodzaj komunikacji międzyludzkiej. Jeśli zostanie ona oświecona wiarą, staje się komunikacją człowieka z Bogiem. Innymi słowy media mogą być pomocne w komunikowaniu wiary.

Katecheza ma przed sobą trudne zadanie. Musi poszukiwać takiej formy wyrażenia prawdy objawionej, która pozostanie wierna Bogu (Tradycji), a jednocześnie będzie otwarta na trudny dialog z kulturą współczesną i dotrze skutecznie do człowieka. Ważne jest, żeby katecheza ze swoją ofertą potrafiła wyjść do współczesnego człowieka i sprostała jego problemom egzystencjalnym. Wydaje się, że jedną z możliwych dróg jest właśnie podjęcie dialogu poprzez świat mediów i szeroko rozumianej kultury.

Streszczenie

Artykuł pokazuje katechezę jako narzędzie komunikowania wiary w obecnym kontekście społecznym. Wraz z Soborem Watykańskim II otwiera się nowy rozdział w dialogu Kościoła światem i jego osiągnięciami cywilizacyjnymi. Również nauki teologiczne powinny zabiegać o to, aby ten dialog współtworzyć. Kościół podejmując dzieło katechizacji, wychodzi z Dobrą Nowiną do różnych kręgów świata. Można uznać, że każde działanie katechetyczne, które prowadzi do poznania Boga i pogłębienia wiary jest aktem komunikacji. Korzysta ono z narzędzi, których dostarczają nauki pedagogiczne i związane z komunikacją społeczną. Stąd też proces komunikacji wydaje się być bardzo złożonym zjawiskiem i napotykać wiele przeszkód. To właśnie katecheza troszczy się, aby proces komunikacji Boga z człowiekiem i człowieka z Bogiem był jak

⁵¹ Tamże 35.

⁵² Jan Paweł II, *List Il Rapido sviluppo (Szybki rozwój)* 24.01.2005, nr 2, w: <http://www.katolickie.media.pl/polecane/kosciol-o-mediach/1700-list-jana-pawa-ii-il-rapido-sviluppo-szybki-rozwoj> (20.01.2013).

najbardziej owocny. Odpowiadając na wyzwania danej chwili, współczesna katecheza powinna szukać sposobów i możliwości oddziaływania na wiele zmysłów jednocześnie.

Słowa klucze: komunikacja, schemat komunikacji, relacja katecheza-komunikacja.

CATECHESIS AND FAITH COMMUNICATION IN A CONTEMPORARY SOCIAL CONTEXT

Summary

The article shows catechesis as a tool for faith communication in a contemporary social context. Along with Vatican Council II a new chapter in the Church's dialogue with the world and its achievements of civilization begins. Theological sciences should also solicit for co-creating this dialogue. The Church, undertaking the work of catechesis, brings the Good News to different corners of the world. It can be acknowledged that every catechetical activity, which leads to knowing the God and deepening the faith, is a communication act. It uses the tools provided by pedagogical sciences and those related to social communication. Hence, the communication process seems to be very complex and comes across many obstacles. It is the catechesis that takes care of the fact that communication process between the God and the human and vice versa is the most fruitful. Responding to current challenges, contemporary catechesis should seek for the ways and possibilities of affecting many senses at the same time.

Keywords: communication, communication scheme, relation between catechesis and communication.



ELŻBIETA OSEWSKA
WYDZIAŁ STUDIÓW NAD RODZINĄ
UNIwersytetu KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
WARSZAWA

POSZUKIWANIA KONCEPCJI EDUKACJI RELIGIJNEJ W SZKOLE W OBSZARZE JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Wprowadzenie

Już samo wyjaśnienie angielskiego terminu *religious education* („edukacja religijna”) rodzi wiele trudności, gdyż jego rozumienie ukształtowało się inaczej w Europie, a inaczej na terenie Ameryki Północnej. Różnica w ujęciu znaczenia określenia *religious education* jest w dużym stopniu uwarunkowana kontekstem historycznym, politycznym, społecznym, kulturowym oraz odmiennymi uwarunkowaniami edukacyjnymi w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki. W amerykańskim angielskim istnieją dwa główne znaczenia terminu *religion*: „religia” i „nauka o religii/religiologia”, gdzie drugie wskazuje, że religia jest przedmiotem badań, poszukiwań, dociekań, zwłaszcza w zakresie odkrycia „logosu” religii. Natomiast, kiedy w literaturze przedmiotu Amerykanie stosują słowo *religion* w brytyjskim angielskim, funkcjonuje termin *religious education*. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że w szkołach katolickich w Anglii i Walii termin *religious education* jest bliższy zakresowo polskiemu rozumieniu terminu „katecheza” lub „formacja chrześcijańska” niż „religioznawstwo”¹. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane fragmenty toczącej się w krajach anglojęzycznych debaty nad rozumieniem terminu *religious education*, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Wielkiej Brytanii oraz odniesieniem do powstałych na bazie toczących się dyskusji nowych koncepcji edukacji religijnej.

1. Rys historyczny

Nauczanie religii w szkole jest, z jednej strony, wyrazem tradycji europejskiej kultury prawnej, z drugiej wynika z uznania wartości religii w życiu społecznym.

¹ Por. E. Osewska, *Edukacja religijna w szkole katolickiej w Anglii i Walii w świetle „Living and Sharing Our Faith. A National Project of Catechesis and Religious Education”*, Tarnów 2008, s. 19-21.

W Wielkiej Brytanii zgodnie z aktem prawnym *The Education Act* z 1944 roku, wprowadzającym po II wojnie światowej edukację religijną do wszystkich szkół, przyjęto założenie, że *religious education* obejmuje dwa elementy: *worship* i *instruction*. Pierwszy wskazywał na wspólne uwielbienie Boga, celebrację, dziękczynienie, modlitwę, rodzaj apelu, którym rozpoczynał się każdy dzień w szkole. Z kolei drugi odwoływał się do samego nauczania zgodnego z założeniami kształcenia ogólnego. Warto jednak pamiętać, że edukacji religijnej nie rozumiano wyłącznie w kategoriach przedmiotu szkolnego, ale stanowiła ona pewien rodzaj płaszczyzny poszukiwań chrześcijańskich korzeni społeczeństwa angielskiego oraz odkrywania aspektów kultury wynikających ze źródeł biblijnych i teologicznych. W tym czasie rzadko używano samego terminu *religious instruction*, ponieważ ujmowano edukację religijną jako całościowy proces formacji chrześcijańskiej.

Do połowy lat sześćdziesiątych XX wieku zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, częściej pojawiał się, jako swoisty wyraz buntu przeciw rozwijającej się ekspansji terminu katecheza, termin *religious education* („edukacja religijna”, „wychowanie religijne”). Wskazaną zmianę widać wyraźnie na przykładzie listów pasterskich biskupów Stanów Zjednoczonych, którzy skupiali się przede wszystkim na potrzebie nauczania dzieci religii, stąd stosowali częściej termin *religious instruction* („nauczanie religijne”) niż pojęcie *catechesis*. Natomiast w latach siedemdziesiątych XX wieku, w pracach nad nowym dyrektorium, biskupi amerykańscy opisując zagadnienia katechezy i edukacji religijnej stosowali obydwa terminy zamiennie, poszerzając koncepcję edukacyjną o propozycje zgłoszone przez Ruch Katechetyczny. Znaczący dla rozwoju katechetyki w Ameryce Północnej dokument *National Catechetical Directory for Catholics of the United States*², który wrócił do założeń Ruchu Katechetycznego rozwijając raczej język katechezy niż edukacji religijnej. Jednak nie dokonano wówczas jasnego rozróżnienia między katechezą i edukacją religijną, a jedynie zasugerowano, że edukacja religijna powinna być rozpatrywana jako część katechezy i związana z dzieleniem się doświadczeniem wiary, liturgią i posługą.

Wydaje się, że w trwających w Anglii dyskusjach nad nauczaniem religii częściej korzystano z osiągnięć europejskich niż bezpośrednio nawiązywano do Stanów Zjednoczonych, chociaż ze względów językowych były one łatwiej dostępne. Środowiska protestanckie, szczególnie anglikańskie, nawiązywały raczej do publikacji protestanckich z terenu Niemiec, natomiast katolicy specjaliści odwoływali się najczęściej do opracowań przygotowanych w Irlandii.

² National Conference of Catholic Bishops, *Sharing the Light of Faith. National Catechetical Directory for Catholics of the United States*, Washington 1979.

Sytuacja w Anglii zmieniła się wraz z wydaniem nowego aktu edukacyjnego w 1988 roku. O ile wcześniej podkreślano, że na edukację religijną składają się dwa wspomniane wyżej elementy: *worship* i *instruction*, o tyle od 1988 roku rozdzielono *worship* od *religious education*. Najważniejsza zmiana w ujęciu edukacji religijnej dotyczyła rozdzielnia nauczania treści religijnych od procesu wychowania religijnego, wcześniej przede wszystkim chrześcijańskiego. W ten sposób termin *religious education* („edukacja religijna”) stał się określeniem przedmiotu szkolnego, którego celem jest pomoc uczniowi w zrozumieniu największych religii i ich znaczenia dla współczesnego człowieka. Natomiast szczegółowe ujęcie zmieniało się w różnych rejonach Anglii w zależności od znaczenia przedstawicieli różnych religii w samorządach lokalnych (stąd odmienność sylabusów edukacji religijnej nawet w sąsiadujących ze sobą hrabstwach), aby ostatecznie w wielu szkołach państwowych przyjąć charakter edukacji multireligijnej lub religioznawczej.

Zmiany społeczno-polityczne, kulturowe i religijne, związane z napływem do Wielkiej Brytanii ludności reprezentującej różne grupy etniczne i religie, spowodowały uznanie praw ucznia szkoły publicznej do poznania obiektywnych i wyczerpujących informacji o religii i jej zadaniach w odniesieniu do zarówno jednostkowego, społecznego wymiaru życia, jak i o poszczególnych religiach. Uzyskanie wiedzy na temat różnych religii i praktyk religijnych wyznawców powinno zdaniem specjalistów z zakresu edukacji zapewnić pokojowe współistnienie. Podsumowując można powiedzieć, że w XX wieku w Wielkiej Brytanii nastąpiło przejście od ujęcia eklezjalnego edukacji religijnej do bardziej kulturowego, od chrześcijańskiego ujęcia religii do edukacji międzyreligijnej i poznania fenomenologicznego lub historycznego różnych religii. Stąd w wielu szkołach państwowych na terenie Anglii i Walii zaproponowano ponadwyznaniową edukację religijną, rozumianą jako nauczanie multireligijne i wielodyscyplinarne, pomagające w poznawaniu faktu religii w całym jego bogactwie kulturowym, ale również w jego wymiarze wychowawczym³.

2. Katecheza czy edukacja religijna – debaty w środowiskach katolickich

Warto przyrzeć się trwającym od dawna w kręgach anglojęzycznych licznym dyskusjom nad naturą i celem nauczania religijnego, które odróżniły na-

³ Por. M. Buchanan, *Pedagogical Drift: The Evolution of New Approaches and Paradigms in Religious Education*, „Religious Education” (2005) nr 1, s. 20-37.

uczanie świeckie o religiach (nauczanie na temat religii lub o poszczególnych religiach/ studium religioznawcze) od procesów edukacyjnych mających na celu wzmocnienie zaangażowania religijnego. Pierwsze ujęcie jest charakterystyczne dla instytucji edukacyjnych finansowanych publicznie, drugie dla instytucji dotowanych przez wspólnoty wyznaniowe i religijne⁴.

Już w latach siedemdziesiątych XX wieku Berard Marthaler⁵ starał się dokonać rozróżnienia między katechezą a edukacją religijną, przypominając, że edukacja religijna jest przede wszystkim przedsięwzięciem akademickim, natomiast katecheza zawiera kerygmat, przygotowanie do sakramentów, jak również zaawansowane wskazania, w jaki sposób ma rozwijać i trwać w wierze wspólnota religijna i jednostka. Bardziej pozytywne ujęcie edukacji religijnej przedstawił Kevin Nichols, który zauważał, że teoretycy świeccy rozwinęli pojęcie edukacji religijnej bez odniesienia do zaangażowania religijnego, rozumiejąc je wyłącznie jako nabywanie wiedzy o religii lub religiach⁶. W jego rozumieniu ujęcie katolickie edukacji religijnej jest znacznie szersze – to szczególny typ katechezy szkolnej skierowanej do uczniów rozwijających swoje poznanie wiary. Jednak Nichols daleki był od zawężania edukacji religijnej do konfesyjnej lekcji religii, raczej postrzegał ją jako ekumeniczne otwarcie katechezy.

Inne ujęcie prezentował Graham Rossiter⁷, który podkreślał, że teoria edukacji religijnej związała się zbyt mocno z katechetyką, co jest problematyczne zarówno dla edukacji, jak i katechetyki. Nie można przenosić koncepcji katechetycznych, celów, treści i metod pochodzących z dokumentów katechetycznych do szkoły, szczególnie szkoły publicznej. Wezwanie do rozwoju wiary jest skierowane do osoby dorosłej, a nie do małego dziecka⁸. Australijski katechetyk proponując przeformułowanie teorii katolickiej edukacji religijnej spowodował tzw. twórczy rozłam między katechezą a edukacją religijną. Po dokonaniu „czynności rozłamowych”, edukacja religijna nie jest już wyraźnie tak katechetyczna, ale lepiej funkcjonuje jako przedsięwzięcie edukacyjne⁹. Rossiter sugerował, aby *education in religion* („edukacja w/do religii”) służyła *education in faith* („edukacja wiary”). Wyjaśniał, że kiedy „edukacja w wierze” odnosi się do przekazu poszczególnej

⁴ Por. R. M. Rummery, *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*, Huntington 1975.

⁵ Por. B. Marthaler, *Catechetics in Context*, Huntington 1973.

⁶ Por. K. Nichols, *Cornerstone. Guidelines for Religious Education*, Slough 1978.

⁷ Por. G. Rossiter, *The Need for Creative Divorce between Catechesis and Religious Education in Catholic Schools*, „Religious Education” 77 (1982), s. 21-40.

⁸ Por. tenże, *The Gap between Aims and Practice in Religious Education*, „Word in Life” 29 (1981) nr 1, s. 24-28.

⁹ Por. tenże, *The Need for Creative Divorce between Catechesis and Religious Education*, „Religious Education” 77 (1982), s. 21-40.

tradycji wiary, „edukacja/wprowadzenie do religii” opiera się wyłącznie na bazie naukowej, niezależnie od powiązań katechetycznych lub założeń danego wyznania. Warto zwrócić uwagę na fakt, że G. Rossiter nie sugeruje prostej zamiany, nadal odnosi się do wiary, ale jako pogłębiania wiary na fundamencie wiedzy teologicznej i religioznawczej. Jego zdaniem wiara dzięki temu zabiegowi szuka zrozumienia i zyskuje wzmocnienie intelektualne. Dlatego biorąc pod uwagę cele, treści i metody, katecheza i edukacja religijna są różne, niemniej jednak dzielą szeroko pojęty cel rozwijania wiary we własny, oryginalny sposób¹⁰.

Do podawanych przez niego argumentów za rozróżnieniem katechezy i edukacji religijnej można dołączyć inne, podane przez brytyjskiego jezuitę Patricka Purnella, który, ujmując trwającą dyskusję bardziej od strony praktycznej, wskazywał, że o ile celem katechezy jest wsparcie trwającego całe życie procesu dojrzewania wiary dokonującego się we wspólnocie wierzących¹¹, o tyle w edukacji religijnej niezbędne jest udzielenie uczniowi pomocy w pogłębieniu świadomości istnienia różnych wyznań i religii, w taki sposób, by nabył pełne respektu rozumienie innych religii. Edukacja religijna powinna doprowadzić ucznia do świadomej decyzji wyboru lub przemyślanego odrzucenia chrześcijaństwa, z zachowaniem szacunku wobec wyznawców innych religii¹². Oczywiście należy przyjąć sytuację, że głęboko wierzące dzieci odbiorą edukację religijną jako katechezę, a niewierzące jako ewangelizację. Jednak ani ewangelizacja, ani pogłębianie wiary nie są głównymi celami edukacji religijnej¹³.

Zarzuty pod adresem działalności ewangelizacyjnej na terenie szkoły podawał również Jim Gallagher. Przypominał, że szkoła (nawet katolicka) tworzy w drugiej połowie XX wieku bardzo zróżnicowaną grupę uczniów i nauczycieli, a w społeczeństwie angielskim następuje gwałtowne przejście od wymiaru doktrynalnego chrześcijaństwa do coraz bardziej kulturowego, od konfesyjności do ponadwyznaniowości, od zgodności postaw społecznych sugerowanych przez Kościół do autonomii decyzyjnej. Obserwując szkoły publiczne na terenie Anglii i Walii, które znacznie wcześniej wprowadziły edukację religijną rozumianą jako nauczanie międzyreligijne i wielodyscyplinarne pomagające w poznawaniu faktu religii w całym jego bogactwie kulturowym, ale również w znaczeniu wychowaw-

¹⁰ Por. J. Arthur, S. Gaine, *Catechesis and Religious Education in Catholic Theory and Practice*, w: *Research in Religious Education*, red. L. Francis, W. Kay, W. Campbell, Leominster 1996, s. 341.

¹¹ Por. P. Purnell, *Our Faith Story. Its Telling and Its Sharing. An Education in Faith*, London 1985, P. Purnell, *Looking at the Future, Primary Religious Education in Home, School and Parish*, London 1982, s. 2-5.

¹² Por. P. Purnell, *Our Faith Story*, s. 123-128.

¹³ Por. J. Arthur, S. Gaine, *Catechesis and Religious Education in Catholic Theory and Practice*, w: *Research in Religious Education*, red. L. Francis, W. Kay, W. Campbell, Leominster 1996, s. 345-348.

czym, Gallagher szukał najlepszego rozwiązania dla szkół katolickich, aby mogły zachować swoją tożsamość, a jednocześnie właściwie przygotować ucznia do życia w społeczeństwie¹⁴. Według specjalistów katolickich w zakresie edukacji religijnej pełne aplikowanie zasad ewangelizacji w szkole publicznej jest nie tylko niemożliwe, ze względu na uwarunkowania szkoły, ale winno być poddane krytyce, ze względu na cele, założenia i zdania edukacji szkolnej.

Natomiast Geoffrey Turner¹⁵ przyjął za punkt wyjścia kryterium samodzielnego, wolnego wyboru chrześcijaństwa lub innej religii przez ucznia. Przy takim założeniu uczniowie szkół katolickich nie mogliby być traktowani jako uczestnicy katechezy, gdyż ich udział w prowadzonych zajęciach z edukacji religijnej jest obowiązkowy. Jego zdaniem edukacja religijna (używał określenia *theological education* [„edukacja teologiczna”]) musi być elastyczna, poddając wszystko refleksji i wyrażając zainteresowania uczniów. Celem edukacji religijnej było uświadomienie uczniom „religijnego wymiaru” życia i faktu istnienia ważnych pytań.

Pluralizm społeczny, kulturowy i religijny został jeszcze mocniej zaakcentowany przez autorów programu edukacji religijnej *Weaving the Web*¹⁶, autorstwa Richarda Lohana i Mary McClure, którzy uznali, że edukacja religijna powinna być bardziej skoncentrowana na uczniu niż na treści, dostosowana do potrzeb wszystkich uczniów, niezależnie od ich przynależności religijnej, wzmacniając ich potencjał edukacyjny, życiowy i religijny. Natomiast nauczyciel religii ma być wychowawcą, wsparciem, współtowarzyszem pomagającym uczniowi w procesie rozpoznania, uznania oraz docenienia religijnego i duchowego wymiaru życia. Tam, gdzie pojawiały się problemy związane z celem i sensem życia, „edukacja religijna” oznaczała proces rozwoju religijnego wymiaru egzystencji, rozumiany jako uzdalnianie do podjęcia w sposób refleksyjny i odpowiedzialny problematyki religijnej w jej odniesieniu do życia. W ich wypowiedziach widać wpływy rozumienia edukacji religijnej jako odpowiedzi na potrzeby rozwojowe dziecka, która rozwinęła się wśród specjalistów protestanckich w Wielkiej Brytanii, stąd propozycje *teaching by life themes* – nauczania religijnego zgodnego z życiowymi tematami, przeżyciami i doświadczeniami egzystencjalnymi dziecka¹⁷.

¹⁴ Por. J. Gallagher, *Guidelines*, London 1986, s. 12; J. Gallagher, *Our Schools and Our Faith. A pastoral concern and challenge*, London 1988, s. 14-19.

¹⁵ Por. J. Arthur, S. Gaine, *Catechesis and Religious Education in Catholic Theory and Practice*, w: *Research in Religious Education*, red. L. Francis, W. Kay, W. Campbell, Leominster 1996, s. 344.

¹⁶ Por. R. Lohan, M. McClure, *Weaving the Web. A modular programme of Religious Education. Teacher's Book*, Collins, London 1988.

¹⁷ Por. R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964; R. Goldman, *Readiness for Religion*, London 1965.

3. Edukacja religijna czy edukacja multi religijna – debaty w środowiskach niekatolickich

Od lat osiemdziesiątych XX wieku w brytyjskich dyskusjach nad edukacją religijną¹⁸ następuje wyraźne wzmocnienie elementu edukacyjnego i minimalizowanie teologicznego, zarówno w określaniu celów, jak i treści. Dostosowując się do kryteriów i oczekiwań ówczesnego systemu szkolnictwa eksperci niekatolicy ds. edukacji religijnej proponowali koncepcję edukacji religijnej jako zaznajomienie się z podstawowymi zagadnieniami religijnymi (chrześcijaństwa, judaizmu, islamu, hinduizmu, buddyzmu), czyli z założeniami religii reprezentowanych w społeczeństwie brytyjskim, jak również jako ukazywanie życia religijnego wyznawców w jego konkretnym historyczno-społecznym kontekście.

Zdecydowanym propagatorem ujęcia edukacji religijnej jako edukacji multi-religijnej, której celem jest dostarczenie wiedzy na temat różnych religii, był Ninian Smart¹⁹, który dzięki przeprowadzonym badaniom empirycznym nad rozwojem religijności wskazywał konieczność budowania edukacji religijnej na fundamencie filozofii religii i pedagogiki w ich ujęciu fenomenologicznym. Główną treścią tak ujętej edukacji religijnej był fenomen religijności ujmowany zarówno historycznie, jak i współcześnie. Przy czym sugerował, że względów pedagogicznych, zachowanie ujęcia egzystencjalnego, umożliwiającego uczniom budowanie pozytywnego odniesienia do wyznawanej religii. Angielscy autorzy często podkreślali, że pluralizm etniczny, kulturowy oraz religijny społeczeństwa brytyjskiego niejako zmusza edukację do prezentowania religii obecnych w życiu społeczeństwa. W tym przypadku edukacja religijna, przyjmując

¹⁸ Por. D. N. Aspin, *Church schools, religious education and the multi-ethnic community*, „Journal of Philosophy of Education” 17 (1983) nr 2, s. 229-240; N. Blake, *Church schools, religious education and the multi-ethnic community: a reply to David Aspin*, „Journal of Philosophy of Education” 17 (1983) nr 2, s. 241-250; M. Chater, *Different approaches to religious education and Critical analysis of different approaches to religious education*, w: *Religion in Education*, t. 1, red. W. K. Kay, L. J. Francis, Leominster 1997, s. 257-288, 295-316; J. E. Greer, *Attitude to religion reconsidered*, „British Journal of Educational Studies” (1983) 31, s. 18-28; P. H. Hirst, *Education, catechesis and the church school*, „British Journal of Religious Education” 4 (1981) nr 3, s. 85-93; J. Maybury, G. Teece, *Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales*, „Journal of Beliefs & Values” 26 (2005) nr 2, s. 179-190; J. Astley, *Plurality, dialogue and religious education*, „International Journal of Education and Religion” 1 (2000) nr 1, s. 198-216; J. M. Hull, *Studies in Religion and Education*, London 1984; *Religion in Education: 1*, red. W. K. Kay, L. J. Francis, Leominster 1997; *Religion in Education: 2*, red. W. K. Kay, L. J. Francis, Leominster 1998; *Religion in Education: 4*, red. W. K. Kay, L. J. Francis, K. Watson, Leominster 2003; R. Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London 2004.

¹⁹ Por. N. Smart, *Secular Education and the Logic of Religion*, London 1968; N. Smart, *The Religious Experience of Mankind*, London 1971.

neutralne stanowisko wobec każdej religii, miała wspomagać ucznia w nabywaniu swoistej oglądy kulturowej i religijnej.

W różnych środowiskach pojawiły się modyfikacje tak ujętej edukacji religijnej. Jedną z nich była edukacja religijna rozumiana jako kulturowa i hermeneutyczna wymiana informacji. Nauczyciel religii stawał się wówczas ekspertem, który bezpośrednio przekazywał wiedzę z fenomenologii nauk o religii i historii religii. Przy czym, o ile niektórzy przedstawiciele domagali się neutralności i doboru treści dostosowanych do możliwości percepcyjnych uczniów²⁰, pojawiły się także głosy, by edukacja religijna nie tylko wprowadzała w religie, ale również poddawała je krytyce. Jeszcze inni wskazywali, że należy bazować na szeroko rozumianym pojęciu religii i wprowadzać uczniów w głębszy wymiar rzeczywistości religijnej, zwłaszcza na poziomie językowym²¹. Takie ujęcie edukacji religijnej określano często alfabetyzacją religijną lub poznawaniem języka religii, wychodząc z założenia, że podstawowe pojęcia religijne są niezbędne do lepszego funkcjonowania w społeczeństwie i zrozumienia wyznawców innych religii.

Pojawiły się także propozycje ujęcia edukacji religijnej jako orientacji życiowej ucznia, pomagające mu w odpowiedzi na fundamentalne pytania: Kim jestem? Po co żyję? Jaki sens i cel ma moje życie? Wówczas celem edukacji religijnej byłoby wspólne (uczniowie i nauczyciel) odkrywanie i rozwiązywanie problemów odnoszących się do życia i funkcjonowania chrześcijanina w sekularyzującym się społeczeństwie²².

Inną zyskującą z wielu zwolenników propozycją była edukacja religijna rozumiana jako szczególna forma interpretacji. W tym ujęciu chodziło najbardziej o odczytanie rzeczywistości i odkrycie jej wymiaru religijnego oraz zrozumienia życia, doświadczeń i praktyk religijnych przedstawicieli różnych religii²³ i własnych. R. Jackson proponował nie tylko zewnętrzną interpretację religii jako zwartego systemu wierzeń, ale bardziej osobiste podejście umożliwiające każdej osobie bardziej indywidualną interpretację opartą na wcześniejszych doświadczeniach. Zaangażowanie ucznia i wzmocnienie jego własnej drogi interpretacji stanowiło jego zdaniem znaczącą część procesu uczenia się i prowadziło do stworzenia metodologicznych podstaw samokrytycyzmu²⁴. Refleksja nad edukacją religijną prowadziła również do formułowania znaczących pytań: Czy w edukacji

²⁰ Por. J. M. Hull, *Studies in Religion and Education*, London 1984; J. M. Hull, *Mishmash: Religious Education in Multi-Cultural Britain: A Study of Metaphor*, Derby 1991.

²¹ Por. A. Wright, *Religious Education in the Secondary School: Prospectus for Religious Literacy*, London 1993.

²² Por. D. J. Smith, *The Sleep of Reason*, London 1994.

²³ Por. R. Jackson, *Religious Education: An Interpretative Approach*, London 1997.

²⁴ Por. tenże, *Rethinking Religious Education and Plurality*, London 2004, s. 88-89.

religijnej należy przede wszystkim wzmacniać nauczanie/uczenie się, czy również wychowanie i kształtowanie postaw? Czy wychowanie religijne po winno być ukierunkowane na ostateczny jego cel czy wynik, czy winno koncentrować się na procesie wychowawczym?

Natomiast Clive i Erricker²⁵ poszli jeszcze dalej w rozwoju postmodernistycznego spojrzenia na edukację religijną. Opierając się na prowadzonych badaniach empirycznych nad religijnością dzieci przyjęli jako podstawę relatywistyczne spojrzenie na religię. Troszcząc się o duchowy, moralny i religijny rozwój dzieci uznali, że wiedza na temat religii, dostarczana podczas edukacji religijnej zgodnie z założeniami funkcjonujących sylabusów, utrudnia lub wręcz uniemożliwia im stosowanie wyobraźni i konstruowanie własnej wiedzy, a ostatecznie hamuje rozwój ich duchowości. Zatem zamiast edukacji religijnej, przekazującej uczniom doktryny i ideologie, należy ich zdaniem umożliwić im integrację ich intuicji, uczuciowości i doświadczeń. Natomiast dopiero na bazie osobistej „duchowości” będzie można odnosić się do etyki i relacji społecznych²⁶.

Pojawiały się również głosy specjalistów, aby „wprowadzić więcej chrześcijaństwa w edukacji religijnej w szkole”²⁷, przy czym często oznaczały one jedynie podkreślanie takich wartości, jak współczucie, odpowiedzialność, zaufanie, troska i szacunek, a więc nie mających bezpośrednich konotacji chrześcijańskich. Wszystkie one zakładają silne składniki emocjonalne, które musiałyby być w uczniach do pewnego stopnia wykształcone w trakcie uczenia się pokazującego ich rozumienie chrześcijańskie. Dodatkowo granica pomiędzy świecką a chrześcijańską edukacją religijną była zamazana przez fakt obecności w licznych programach edukacji religijnej w szkołach finansowanych ze środków publicznych jednego lub więcej z poniższych celów: zachęcanie uczniów do rozpoczynania własnych poszukiwań w swojej religii, wychowanie emocjonalne, formowanie postaw społeczno-moralnych, co nie pozwalało na wyodrębnienie typowo chrześcijańskich celów edukacyjnych. Powyższe działania mają bowiem na celu nie tylko rozwój zdolności ucznia do realnego oceniania religii, emocji i postulatów etycznych, ale również ogólny rozwój w uczniu tych cech, które są istotne do formacji postawy otwartości i szacunku wobec wszystkich religii²⁸.

²⁵ Por. C. i J. Erricker, *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, London 2000.

²⁶ Por. R. Jackson, *Religious Education: an Interpretative Approach*, London 1997; tenże, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London 2004, s. 59-64.

²⁷ J. Astley, *The place of understanding in Christian education and in education about Christianity*, „British Journal of Religious Education” 16 (1994) nr 2, s. 90-101.

²⁸ Por. tamże, s. 98-99; H. Lombaerts, *The Impact of the Status of Religion in Contemporary Society upon Interreligious Learning*, w: *Interreligious Learning*, red. D. Pollefeyet, Leuven 2007, s. 54-86.

Zakończenie

Poszczególne państwa europejskie, szanując podstawowe prawa człowieka do wolności sumienia i religii, powiązane z prawem do edukacji oraz prawem rodziców/opiekunów do religijnego i społeczno-moralnego wychowania dzieci zgodnie ze swymi przekonaniem, proponują edukację religijną w szkole publicznej. Przy czym bardzo odmiennie ujmują koncepcje edukacji religijnej, które należałoby na pierwszym miejscu rozumieć jako poszukiwanie dobrych relacji między państwem a związkami wyznaniowymi oraz troskę państwa o dobre funkcjonowanie społeczeństwa. Prawidłowe formowanie świadomości religijnej, zarówno ekumenicznej, jak i multireligijnej, jest znaczącym zadaniem społecznym sprzyjającym rozwojowi całego społeczeństwa i budowaniu kapitału społecznego. Mam nadzieję, że krótka prezentacja debaty dotyczącej edukacji religijnej na gruncie anglojęzycznym przyczyni się do pogłębionej refleksji nad nauczaniem religii w polskiej szkole, także w jego doniesieniu do założeń i celów katechezy.

Streszczenie

Autorka niniejszego artykułu odnosi się do szeregu kwestii metodologicznych, które mogą być uznane za kluczowe dla nauczania religii w szkołach w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej oraz w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Z biegiem lat uwaga przeniosła się z katechizmu, nauczania doktryny i moralności do wielowymiarowego procesu edukacyjnego, z nauczania jednej religii do ujęcia multireligijnego, z typowego nauczania w grupie klasowej do procesu uczenia się ubogaconego różnorodnymi interakcjami. Ciągłe poszukiwanie rozumienia edukacji religijnej w krajach anglojęzycznych pomaga zobaczyć przed jak trudnym zadaniem znalazło się nauczanie religii w szkole, szczególnie w odniesieniu do kwestii, takich jak: dobór celów, treści, metod, aby religia w szkole mogła wzmocnić swoją wiarygodność.

Słowa kluczowe: katecheza, edukacja religijna, edukacja multireligijna.

SEARCH OF THE CONCEPT OF RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOL IN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

Summary

The author of this article refers to a whole range of methodological aspects, which may be identified as crucial for religious education in schools in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and the United States of America. Over the years, the attention shifted from the catechism and the teaching of doctrine and morality into a multidimensional educational process, from a monoreligious system into multireligious approach, from



a typical classroom setting proper to schools, also for religious instruction, into a learning process with a variety of interactions. The constant search for understanding of religious education in English-speaking countries helps to see the difficult task religious education in schools was facing as regards the problems to be addressed, the choice of aims, of the content, and of the methods in order to guarantee its credibility.

Keywords: catechesis, religious education, multireligious learning.





KS. RYSZARD CZEKALSKI
WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
UNIwersytetu KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
WARSZAWA

LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION EN POLOGNE

La Pologne est un pays chrétien depuis l'an 966. C'est ainsi que depuis 1050 années brillait en Pologne l'expression: «Dieu, Honneur et Patrie». Nous en trouvons l'écho dans la première Constitution Polonaise du trois mai 1791, et la première d'Europe, qui commence par les mots suivants au nom de Dieu dans la Sainte Trinité.

Tout d'abord, quelques données statistiques récentes :

- 95% des Polonais se déclarent croyants, le pourcentage le plus élevé d'Europe, après la Malte,
- Le nombre des baptisés est près de 88%,
- 95% des enfants et 91% des jeunes participent aux cours, non obligatoires, de la religion catholique dans les écoles publiques,
- 40% de catholiques participent à la messe du dimanche (appelés *dominicales*),
- plus de 16% de catholiques communient à la Messe,
- on a enregistré 459 cas d'apostasie¹.

Lorsque nous prenons en compte que les données statistiques, et les comparons avec d'autres pays européens, on peut dire que la situation en Pologne est assez bonne, même très bonne.

Malgré ces chiffres impressionnants, on constate au cours des 30 dernières années une baisse progressive du nombre de personnes participant à la messe du dimanche et communiant. Il y a une tendance de s'éloigner de l'Eglise ou de se servir d'Elle.

Ce processus a commencé lorsque la Pologne, libérée du joug communiste a rejoint l'Union européenne².

¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Ko%C5%9Bci%C3%B3%C5%82_katolicki_w_Polsce#Statystyki (dostęp 12.05.2013).

² Zob. A. Offmański, *Koncepcja katechezy o charakterze ewangelizacyjnym według zasad katechumenatu*, Szczecin 2010, s. 97-119; por. J. Przybyłowski, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla duszpasterstwa młodzieży. Studium pastoralne*, Lublin 2001, s. 129-145; W. Przygoda, *Uwarunkowania historyczno-prawne i eklesjalne ewangelizacji w Polsce po 1989 roku*, w: *Ewangelizacja odpowiedzią Kościoła w Polsce na wyzwania współczesności*, red. W. Przygoda, E. Robek, Sandomierz 2011, s. 66-85.

Dans la nouvelle situation socio-politique en Pologne il fallait rechercher de nouvelles formes d'évangélisation, pour rejoindre l'homme et s'ouvrir aux nouveaux champs d'évangélisation. Il était nécessaire de modifier l'action pastorale et sans négliger la pastorale des masses, attribuer plus d'importance aux contacts personnelles, aux groupes constitués, aux milieux professionnels, à la collaboration avec les fidèles laïques.

L'engagement des laïques devient de plus en plus fort et leur témoignage dans leur milieu de vie et de travail, souvent très clair. C'est très précieux partout, mais surtout dans les universités et les écoles, dans le parlement et les institutions d'Etat, parfois contre l'idéologie officielle de leur parti. Nous attribuons aussi une grande importance à la présence chrétienne dans l'internet, dans les maisons d'éditions, dans la presse etc.

Il faut évoquer aussi les manifestations religieuses publiques. En Pologne, un phénomène relativement courant est que dans les rues des villes et des villages est organisé le Chemin de Croix, les processions, concerts ou célébrations des grands événements comme par exemple la mort du pape Jan Paul II, ou la visite de Benoît XVI.

La conscience qu'il faut chercher à rejoindre l'homme là où il se trouve et tel qu'il est devient de plus en plus claire.

L'Eglise en Pologne respecte la tradition, mais elle essaie aussi de prendre en compte tout ce qui se produit de nouveau dans l'espace social et culturel au sens large. Ne pas fermer les yeux sur ce que l'homme moderne vit «ici et maintenant», avec la diversité des situations, ses joies et ses difficultés. Le clergé et les laïques tentent de rejoindre l'homme moderne par les différents canaux d'informations, comme la télévision, la radio, l'Internet, la presse, aussi bien catholiques que publiques³.

C'est ainsi que la télévision publique fait la transmission de la messe du dimanche et des programmes religieux en semaine.

En Pologne nous parlons des areopages de la nouvelle évangélisation, ce sont à la fois les lieux et les acteurs de l'évangélisation.

Ce sont :

- la famille – le pilier de toute évangélisation,
- les jeunes,
- Éducation,
- le travail professionnel,
- la culture,

³ Zob. W. Kawecki, *Ewangelizacyjne zadania mediów (nie tylko) katolickich*, w: *Ewangelizacja odpowiedzią Kościoła w Polsce na wyzwania współczesności*, s. 311-335.

- les médias,
- Internet,
- la vie sociale et politique,
- la migration,
- l'œcuménisme
- les nouveaux mouvements et communautés religieuses,
- L'école de la nouvelle évangélisation,
- paroisse⁴.

En raison du temps, je vais me limiter à parler de deux de ces areopages. Comme je l'ai déjà mentionné, plus de 90 % d'enfants et des jeunes participent à des cours de religion non obligatoires dans les écoles publiques. C'est un lieu privilégié pour la nouvelle évangélisation. Dans les écoles publiques, il y a une sorte de collision du sacré et du profane, on dirait «le ciel et la terre se rencontrent», les choses de Dieu avec les affaires des hommes.

Bien que cette collision du sacré avec le profane dans les écoles publiques, ne soit pas facile, surtout pour les catéchistes, pour les élèves issus des milieux non religieux, c'est un endroit unique et important pour le contact avec le sacré. Il est bien souvent le seul lieu de culte, la seule célébration et la seule possibilité de contact avec la Parole de Dieu dans leur vie⁵.

Ainsi dans de nombreux cas, l'école est le seul endroit où l'étudiant entend le message de l'Évangile.

Pour les élèves croyants et pratiquants l'enseignement de la religion dans les écoles est le lieu d'approfondissement de la foi et des connaissances religieuses⁶.

En plus de deux heures d'instruction religieuse par semaine, la loi permet d'organiser d'autres activités pastorales, comme⁷:

- Messes des écoles – par exemple – au début et à la fin de l'année scolaire, à l'occasion de la Journée de l'enseignant, de la Fête des Mères, de la Fête des enfants;

⁴ Zob. Cz. Parzyszek, *Nowa ewangelizacja – drogą Kościoła do nadziei. Refleksje w oparciu o nauczanie Jana Pawła II*, Ząbki 2010, s. 337-381; tenże, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla odnowy współczesnego świata*, Ząbki 2012, s. 170-259.

⁵ Por. P. Skiba, *Katecheza ewangelizacyjna w nowych ruchach i wspólnotach kościelnych. Studium katechetyczne wybranych ruchów i wspólnot kościelnych*, Lublin 2006, s. 72-80; R. Chałupniak, *Katecheza w służbie przekazu wiary. Nowa ewangelizacja w (nowej) katechezie*, Kat 7-8 (2012), s. 11-15.

⁶ Por. R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006, s. 239-243.

⁷ Zob. P. Tomasik, *Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii*, w: *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*, red. P. Mąkosa, Lublin 2010, s. 78-83.

- Retraites pour les élèves – il est possible d'utiliser trois jours libres de cours à l'école pour la retraite de Carême.
- activités parascolaires à l'école, qui peuvent avoir aussi la dimension d'évangélisation: le théâtre, des programmes artistiques, des films, des discussions religieuses, des panneaux, des concours, des réunions d'évangélisation;
- la possibilité de mettre en place des associations à caractère religieux et caritatif comme Caritas, oeuvres Pontificales Missionnaires d'enfants, Clubs sportifs, cercles bibliques, etc.;
- Organiser des pèlerinages et des voyages;
- La mise en place des panneaux avec informations actuelles de la vie de l'Eglise, l'année liturgique, des articles d'évangélisation⁸.

Il y a beaucoup de possibilités et des formes de la catéchèse et de la pastorale, qui peuvent être mises en œuvre dans le milieu scolaire.

Le deuxième Aréopage d'évangélisation concerne la culture.

Evangélisation de la culture par les gens de la culture, devient de plus en plus l'objet de préoccupation de l'Eglise en Pologne. Le Service Pastoral des gens de la culture inspire et organise au niveau national et local des rencontres, sessions, recollections pour les différents groupes d'écrivains, artistes, acteurs etc.

Les Clubs des Intellectuels Catholiques mènent leurs activités propres régulièrement.

Dans les universités catholiques on forme des futurs journalistes et des gens des médias.

Sont organisés aussi des débats publics au cours desquels les intellectuels catholiques prennent position et donnent leur témoignage de foi, souvent plus percutants que ceux des prêtres.

Les «Centres Jean Paul II» cherchent à faire connaître et approfondir les œuvres philosophiques, théologiques et littéraires de ce grand pape.

Dans la pastorale on cherche d'ouvrir les jeunes aux œuvres de grands compositeurs pour y trouver l'ouverture à Dieu (Fryderyk Chopin, Stanisław Moniuszko, Wojciech Bogusławski, Wojciech Kilar, Krzysztof Penderecki, Ignacy Paderewski etc.).

Il convient de signaler que dans l'enseignement religieux dans les écoles et dans la pastorale générale on met davantage l'accent sur la relation entre la foi et

⁸ Zob. R. Czekalski, *Duszpasterstwo szkolne – czy wykorzystana szansa*. AK 142 (2004) z. 3, s. 522-525, tenże, *Nowe formy ewangelizacji w środowisku szkolnym*, w: *Ewangelizacja odpowiedź Kościoła w Polsce na wyzwania współczesności*, s. 159-177.

la raison comme deux ailes qui permettent à l'esprit humain de s'élever vers l'ciel, c'est aussi le fruit de l'encyclique du pape Jan Paul II «Fides et Ratio»⁹.

En conclusion, je dirai ceci : Toute évangélisation – l'ancienne et la nouvelle, ont du sens et de l'importance dans la mesure où elles nous approchent du ciel. Cela devrait être un paradigme de l'évangélisation. J'espère que, en Pologne et dans le monde, les travaux d'évangélisation entrepris vont dans cette direction. Sinon, cela n'aurait aucun sens et ne conduirait pas au Sens Suprême du Logos. Logos, qui est Dieu¹⁰.

Mots-clés : la évangélisation, la nouvelle évangélisation, la catéchèse, la religion dans les écoles.

NOWA EWANGELIZACJA W POLSCE

Streszczenie

W Polsce wraz z nową sytuacją społeczno-polityczną zaistniała konieczność poszukiwania nowych form ewangelizacji w docieraniu do współczesnego człowieka oraz konieczność otwierania się na nowe obszary ewangelizacyjne. Należało zmienić dotychczasową pracę duszpasterską. Przez wiele dziesięcioleci dominowało duszpasterstwo masowe. Obecnie, nie rezygnuje się z niego całkowicie, dostrzega się jednak coraz bardziej potrzebę duszpasterstwa indywidualnego, specjalistycznego, otwartego na laikat i na społeczeństwo. Przejawem takich zmian strukturalnych w Polsce jest dowartościowanie i obecność ludzi świeckich w życiu i działalności Kościoła katolickiego. Wyrazem takiego zaangażowania jest m.in. publiczne manifestowanie swojej wiary, odważne przyznawanie się do niej, dawanie świadectwa wiary. Chodzi o manifestowanie swojej wiary w przestrzeni publicznej, w mass mediach, a także w strukturach społeczno-politycznych państwa. I są odważni profesrowie, uczeni, intelektualiści, politycy, którzy nie mają problemu z przyznaniem się do świata wartości chrześcijańskich, wbrew poprawności politycznej i oczekiwaniom niektórych „pseudopowoczesnych” ludzi. W Polsce wskazuje się na różne obszary ewangelizacji. Niektórzy teologowie nazywają je podstawowymi „areopagami” nowej ewangelizacji. Są nimi: rodzina (była i jest ostoją wszelkiej ewangelizacji i działalności eklezjalnej w Polsce), młodzież, edukacja, praca zawodowa, kultura, media, Internet, życie społeczno-polityczne, zjawisko migracji, ekumenizm, nowe ruchy i wspólnoty religijne, szkoły nowej ewangelizacji, parafia. Nie ma „nowej ewangelizacji” bez „starej ewangelizacji”. Każda ewangelizacja – „stara i nowa”

⁹ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio” o relacjach między wiarą a rozumem*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, tom II, Kraków 1996, s. 3; por. R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2005, s. 301-307.

¹⁰ Zob. S. Wielgus, *Ideowe zagrożenia współczesnej cywilizacji*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 28-32.

ma sens i jest konieczna, o ile zbliża ludzi do nieba. To powinien być podstawowy paradygmat ewangelizacji. Zarówno w Polsce, jak i na świecie, podejmowana praca ewangelizacyjna w takim kierunku powinna przebiegać. Inaczej nie ma sensu i nie prowadzi ludzi do Ostatecznego Sensu, Sensu Najwyższego, czyli do Logosu. Logosu, KTÓRYM JEST BÓG.

Słowa klucze: ewangelizacja, nowa ewangelizacja, katecheza, religia w szkołach.



NOTY O AUTORACH

Ks. RAFAŁ BEDNARCZYK, kapłan diecezji płockiej, adiunkt przy Katedrze Katechetyki Materialnej w Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Doktorat z zakresu katechetyki obronił w 2005 r. na KUL-u, od 2003 r. pracownik Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej Płockiej i diecezjalny wizytator nauki religii, od 2009 wykładowca katechetyki w Wydziale Teologicznym UKSW w Warszawie.

Ks. RADOSŁAW CHALUPNIAK, dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Opolskiego (www.katechetyka.diecezja.opole.pl). rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Członek Rady Programowej Miesięcznika „Katecheta”.

Ks. RYSZARD CZEKAŁSKI, dr hab. katechetyki, prof. UKSW, prodziekan Wydziału Teologicznego UKSW, kierownik Katedry Katechetyki Materialnej, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, członek Zespołu Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski ds. egzaminu maturalnego z religii, wieloletni dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej Płockiej.

ELŻBIETA DZIWOŚ, dr katechetyki, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Katechetycznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zajmuje się głównie problematyką osób niepełnosprawnych.

Ks. TOMASZ KOPICZKO, doktor katechetyki, kapłan diecezji ełckiej, absolwent Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Doktorat z teologii, specjalizacja duszpasterstwo młodzieży i katechetyka. Prefekt oraz wykładowca katechetyki i dydaktyki w Wyższym Seminarium Duchownym w Ełku.

Ks. DARIUSZ KURZYDŁO, dr katechetyki, adiunkt w Katedrze Psychologicznych i Pedagogicznych Podstaw Katechetyki w Instytucie Teologii Praktycznej Wydziału Teologicznego UKSW w Warszawie; studiował teologię, psychologię i psychoterapię, prezbiter diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej, mieszka w Warszawie.



MAREK MARCZEWSKI, dr hab. teologii pastoralnej, członek Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, wieloletni redaktor naczelny czasopisma „Diakon”, redaktor naczelny serii wydawniczej poświęconej działalności katechetycznej i pastoralnej ks. Franciszka Blachnickiego.

Ks. JANUSZ MASTALSKI, profesor zwyczajny pedagogiki, kapłan archidiecezji krakowskiej, dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie oraz kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej na tym Wydziale. Wykłada pedagogikę ogólną, teorię wychowania, dydaktykę oraz pedagogikę rodzinną. Współpracuje z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie oraz Wyższą Szkołą „Humanitas” w Sosnowcu. Pracuje też jako wychowawca dzieci i młodzieży, angażuje się w pracę dydaktyczną ze studentami oraz klerykami.

ELŻBIETA OSEWSKA, dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, profesor nadzwyczajny UKSW. W latach 1990-1993 wykładowca w centrach katechetycznych na terenie byłego ZSRR. W latach 1998-1999 Naczelnik Wydziału do spraw Rodziny w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów w Warszawie. Od 1999 r. konsultant ds. katechezy w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Łomży. Prowodzi zajęcia na Wydziale Studiów nad Rodziną UKSW w Warszawie, Uniwersytecie Katolickim w Leuven. Członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Équipe Européenne de Catéchèse (EEC), European Forum for Religious Education in Schools (EuFRES), the European Society of Catholic Theology (ESCT), Sekcji Wykładowców Katechetyki w Polsce i Polskiego Stowarzyszenia Familiologicznego. Rzeczoznawca ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych. Autorka publikacji z zakresu katechetyki, pedagogiki, edukacji, dydaktyki, teologii pastoralnej, komunikacji interpersonalnej, polityki rodzinnej. Współredaktor i współautorka podręczników do nauczania religii. Uczestnik i organizator wielu konferencji i kongresów katechetycznych w Polsce i za granicą.

Ks. WOJCIECH OSIAŁ, dr katechetyki, wykładowca w Wyższym Seminarium Duchownym w Łowiczu i w Wyższym Seminarium Duchownym Księży Pallołynów w Ołtarzewie, rzeczoznawca do spraw oceny programów nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski.

Ks. PIOTR TOMASIK, dr hab. katechetyki, prof. UKSW i PWTW, dziekan Wydziału Teologicznego UKSW, kierownik Katedry Katechetyki Fundamentalnej i Historii Katechezy UKSW, koordynator Biura Programowania Katechezy przy Konferencji Episkopatu Polski, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i jej rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych, przewodniczący Zespołu Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski ds. egzaminu maturalnego z religii, członek Rady Programowej Miesięcznika „Katecheta”.

ANNA WALULIK CSFN, teolog i pedagog. Adiunkt w Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie. W prowadzonych badaniach podejmuje problematykę edukacji religijnej dorosłych w perspektywie całożyciowego uczenia się. Opublikowała m.in: *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego. Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wydawnictwo Akademia Ignatianum WAM, Kraków 2012.

ANNA ZELLMAN – dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, profesor nadzwyczajny w Katedrze Katechetyki i Pedagogiki na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół katechezy integralnej, a zwłaszcza katechezy młodzieży, edukacji regionalnej w katechezie, dydaktyki nauczania religii w różnych grupach uczniów i profesjonalnego rozwoju nauczyciela religii. Sekretarz redakcji rocznika naukowego „Forum Teologiczne”, członek zarządu Stowarzyszenia Katechetów w Polsce.