

Wychowanie w wierze
w kontekście przemian
współczesności



Studia i Materiały
Wydziału Teologicznego
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Nr 61

Redaktor serii:
ks. Artur Malina

Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności

Redakcja
ks. Roman Buchta
ks. Stanisław Dziekoński



Księgarnia św. Jacka
Katowice 2011

© 2011 by Księgarnia św. Jacka, Katowice

Recenzent:

ks. dr hab. Jerzy Kostorz WTUO w Opolu

Redakcja:

Bożena Pietyra

ISSN 1643-0131

ISBN 978-83-7030-790-5

Wydział Teologiczny

Uniwersytetu Śląskiego

ul. Wita Stwosza 18, 40-043 Katowice

tel. + 48 32 356 90 56, faks + 48 32 356 90 55

internet: www.wtl.us.edu.pl

e-mail: sekretariat@wtl.us.edu.pl

Księgarnia św. Jacka Sp. z o.o.

ul. Warszawska 58, 40-008 Katowice

tel.: + 48 32 251 19 59

faks: + 48 32 258 78 25

e-mail: redakcja@ksj.pl

księgarnia internetowa: www.ksj.pl

zamówienia: sklep@ksj.pl

Łamanie tekstu:

Bożena Pietyra

Druk i oprawa:

Drukarnia GS Sp. z o.o., ul. Zabłocie 43, 30-701 Kraków

SPIS TREŚCI

Ks. Roman Buchta	
<i>Wstęp</i>	9
Wychowanie w wierze	
w perspektywie historycznej i społeczno-kulturowej	13
Ks. Roman Murawski	
<i>Wychowanie w wierze: Co to jest?</i>	15
Ks. Stanisław Dziekoński	
<i>Pius XI papież doktryny wychowawczej Kościoła</i>	27
Ks. Ryszard Czekalski	
<i>Wychowawcze zadania katechetów w polskiej rzeczywistości katechetycznej</i> ..	41
Elżbieta Tkocz	
<i>Niedostosowanie społeczne młodzieży na tle wychowawczych reperkusji postmodernistycznych przemian społeczno-kulturowych</i>	53
Wychowanie w wierze w środowiskach katechezy	
(parafia – rodzina – szkoła). Zagadnienia szczegółowe	63
Ks. Jan Przybyłowski	
<i>Szczegółowe zagadnienia z wychowania młodzieży w katechezie parafialnej</i> ...	65
S. Halina Wrońska CMW	
<i>Grupa jako środowisko wychowawcze</i>	96
Ks. Paweł Maciaszek	
<i>Liturgia drogą chrześcijańskiego wychowania</i>	109
Ks. Roman Buchta	
<i>Wychowanie do rozumienia symboli sakramentalnych i postaw liturgicznych w świetle katechez mistagogicznych św. Cyryla Jerozolimskiego</i>	129
O. Emilian Gołąbek OFM	
<i>„Poesis” i „lacrima” w katechetycznym wychowaniu młodzieży do modlitwy</i>	147

Ks. Jan Kocłęga <i>Wychowawcza rola ojca we współczesnej rodzinie</i>	158
Ks. Norbert Pikuła <i>Wychowanie dziecka w rodzinie nadużywającej alkohol</i>	171
Ks. Andrzej Kiciński <i>„Czy chcecie z miłością przyjąć i po katolicku wychować potomstwo, którym was Bóg obdarzy?” Rodzina chrześcijańska i szkoła katolicka</i>	182
Anna Zellma <i>Obszary aktywności wychowawczej nauczyciela religii w środowisku szkolnym</i>	190
S. Grażyna Weronika Dryl OSU <i>Misja nauczyciela urszulańskiej szkoły</i>	203
Ks. Wojciech Cichosz, Elżbieta Pankowska-Siedlik <i>Metody aktywizujące w wychowaniu w wierze</i>	222
Elżbieta Osewska, ks. Józef Stala <i>Praca z podręcznikiem do nauki religii jako wsparcie rozwoju emocjonalnego ucznia w młodszym wieku szkolnym</i>	249
Ks. Grzegorz Łuszczak SJ <i>Media w dydaktyce katechetycznej</i>	260
Ks. Jarosław Kotowski <i>Dorośli jako podmiot edukacji i samowychowania w koncepcji edukacji permanentnej</i>	275

CONTENTS

Fr. Roman Buchta <i>Introduction</i>	9
Bringing up in faith in the social-and-cultural perspective	13
Fr. Roman Murawski <i>Bringing up in faith: what is it?</i>	15
Fr. Stanisław Dziekoński <i>Pius XI pope of the educational doctrine of the Church</i>	27
Fr. Ryszard Czekalski <i>Educational tasks of catechists in Polish catechetical reality</i>	41
Elżbieta Tkocz <i>Social disabilities of the youth in the perspective of repercussions of post-modern social-and-cultural changes</i>	53
Bringing up in faith in the environments of catechesis (parish – family – school). Detailed issues	63
Fr. Jan Przybyłowski <i>Detailed issues of education of the youth in a parish catechesis</i>	65
S. Halina Wrońska CMW <i>A group as an educational environment</i>	96
Fr. Paweł Maciaszek <i>Liturgy as a way of a Christian educational</i>	109
Fr. Roman Buchta <i>Bringing up to understanding of sacramental symbols and liturgical posture in the light of mystagogical catecheses of St Cyril of Jerusalem</i>	129
Fr. Emilian Gołąbek OFM <i>„Poesis” and „lacrima” in a catechetical bringing up to prayer of the youth</i> ..	147
Fr. Jan Kocłęga <i>Educational role of a father in a contemporary family</i>	158

Fr. Norbert Pikuła	
<i>Bringing up a child in a family abusing alcohol</i>	171
Fr. Andrzej Kiciński	
<i>„Will you accept children lovingly from God and bring them up according to the law of Christ and his Church?” Christian family and a catholic school</i> ...	182
Anna Zellma	
<i>Areas of educational activities of a catechist in a school environment</i>	190
S. Grażyna Weronika Dryl OSU	
<i>Teacher’s mission in an Ursulian school</i>	203
Fr. Wojciech Cichosz, Elżbieta Pankowska-Siedlik	
<i>Activating methods in bringing up in faith</i>	222
Elżbieta Osewska, Fr. Józef Stala	
<i>Work with a handbook for religious education as a support in an emotional development of a pupil in an elementary school age</i>	249
Fr. Grzegorz Łuszczak SJ	
<i>Media in catechetical didactics</i>	260
Fr. Jarosław Kotowski	
<i>A grown-up person as a subject of education and self-education in the concept of a permanent education</i>	275

WSTĘP

Wychowanie jest pojęciem wieloznacznym i różnie interpretowanym. Odnosząc się do jego potocznego rozumienia, S. Kunowski stwierdza, że oznacza ono: „wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy i dążenia”¹.

W *Pedagogice dla teologów* czytamy zaś, że wychowanie oznacza „oddziaływanie starszych osób na młode pokolenie w celu przekazania określonych wartości moralno-religijnych, kulturalno-patriotycznych i etyczno-obyczajowych”². W ten sposób wskazane zostały konkretne płaszczyzny oddziaływań wychowawczych. Ważnym dopełnieniem w kwestii ogólnego rozumienia istoty wychowania jest myśl Jana Pawła II zawarta w przemówieniu do przedstawicieli UNESCO: „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale także i «dla drugich»”³. Papież wskazuje zatem postawy i wartości, ku którym należy prowadzić wychowanków. To zaś implikuje przyjęcie określonych celów wychowawczych, których realizacja domaga się podjęcia adekwatnych działań pedagogicznych.

Wśród celów wychowawczych Kościoła, fundamentalne znaczenie posiada stałe wychowanie wiary we wspólnocie chrześcijańskiej. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza, że podąża ono za wychowaniem podstawowym i je zakłada. „Oba typy wychowania aktualizują funkcje posługi słowa, różne i komplementarne, w służbie stałego procesu nawrócenia. Katecheza wtajemniczająca daje podstawy życia chrześcijańskiego idącym za Jezusem. Stały proces nawrócenia przekracza to, czego dostarczała katecheza podstawowa. By rozwijać taki proces, potrzeba wspólnoty chrześcijańskiej, która przyjąłaby wtajemniczonych, by wspierać ich i formować w wierze” (DOK 69).

W ten sposób dochodzimy do wskazania tzw. wychowawczej funkcji katechezy, która przecież z natury swej „jest wychowaniem w wierze” (por. CT 18). Wychowanie w wierze dokonujące się w ramach katechezy, różni się jednak od

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 19.

² E. Mitek, *Pedagogika dla teologów*, Opole 1996, s. 17.

³ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, red. M. Radwan, Rzym - Lublin, s. 58.

pozostałych rodzajów wychowania tym, że stawia sobie inny cel i realizuje inne zadania⁴. W tym miejscu należy raz jeszcze podkreślić niezastąpioną rolę wspólnoty chrześcijańskiej, bez wsparcia której wszelki wysiłek katechetyczny stanie się bezowocny (zob. CT 24).

Autorzy polskiego *Dyrektorium* nie mają wątpliwości, że przekaz wiary nie może polegać tylko na przekazywaniu wiadomości religijnych i ich przyswajaniu przez katechizowanych, lecz ma na celu rozwijać i kształtować ich wiarę. Tymczasem, jak zauważono „sytuacja w jakiej dokonuje się dziś wychowanie w wierze, jest inna niż kiedyś. Dawne wychowanie religijne zakładało istnienie wspólnoty wiary i dlatego przekaz katechetyczny mógł ograniczyć się do podawania samych informacji o wierze. Dzisiaj natomiast nie można zakładać istnienia wspólnoty wiary i dlatego rzeczą istotną dla katechezy jest stworzenie wychowankom również możliwości przeżycia i doświadczenia wartości religijnych we wspólnocie katechetycznej. Skuteczność jakiegokolwiek wychowania zależy od możliwości przeżycia i doświadczenia wartości. To właśnie z tej racji wychowanie rodzinne jest w tak dużym stopniu owocne” (DKKP 37).

Wspomniana zmiana współczesnego kontekstu wychowania w wierze, obliuguje do poszukiwania nowych – bądź lepiej przystosowanych do wymogów czasu – sposobów realizacji wychowawczej misji Kościoła. Książka *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności* jest właśnie próbą włączenia się we wskazany nurt poszukiwań. Przygotowana pozycja jest owocem pracy 18 autorów, reprezentujących najważniejsze ośrodki teologiczne w Polsce. Proponują oni naukową refleksję, której wspólną osią jest szeroko rozumiana problematyka wychowania w wierze. Jako kontekst prowadzonych rozważań przyjęto odniesienie do dynamicznie zmieniających się uwarunkowań współczesności.

Pierwsza część książki, jest próbą spojrzenia na problematykę wychowania w wierze w perspektywie historycznej i społeczno-kulturowej. W artykule wprowadzającym *Wychowanie w wierze: co to jest?* R. Murawski poszukuje odpowiedzi na zasadnicze pytanie: co to jest wychowanie w wierze, a nie zaś: jak wychowywać w wierze. Ponieważ proces wychowania jest zagadnieniem niezwykle złożonym, autor koncentruje się na wybranych kwestiach dotyczących problemu. S. Dziekoński w opracowaniu *Pius XI papież doktryny wychowawczej Kościoła* podejmuje próbę odpowiedzi na pytania: dlaczego Piusa XI można nazwać papieżem doktryny wychowawczej Kościoła? oraz czym charakteryzuje się koncepcja wychowania kreślona przez Piusa XI? W artykule *Wychowawcze zadania katechetów w polskiej rzeczywistości katechetycznej* R. Czekański stara się ukazać znaczącą rolę katechetów w realizacji zadań wychowawczych. Autor ujmuje problem w następujących punktach: samoświadomość katechety; katecheci i podstawowe zadania w Kościele partykularnym; katecheci szkolni a polski system

⁴ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2002, nr 37, [dalej: DKKP].

oświatowy; nadrzędne zadanie dla wszystkich kategorii katechetów. W ostatnim opracowaniu tej części książki, pt.: *Niedostosowanie społeczne młodzieży na tle wychowawczych reperkusji postmodernistycznych przemian społeczno-kulturowych*, E. Tkocz zmierza do ukazania wpływu tychże przemian na obserwowane niedostosowanie społeczne współczesnej młodzieży.

Druga części książki zatytułowana „Wychowanie w wierze w środowiskach katechezy (parafia – rodzina – szkoła). Zagadnienia szczegółowe” podejmuje w szerokiej perspektywie poszczególne kwestie wiążące się z tematyką publikacji. J. Przybyłowski w artykule *Szczegółowe zadania z wychowania młodzieży w katechezie parafialnej* ukazuje na kanwie polskiego dyrektorium katechetycznego rolę parafii w procesie wychowania współczesnej młodzieży. W kolejnym artykule *Grupa jako środowisko wychowawcze* H. Wrońska omawia problem skuteczności wychowania młodzieży w kontekście potrzeby otwarcia duszpasterstwa na różnorodne grupy młodzieżowe. P. Maciaszek w tekście *Liturgia drogą chrześcijańskiego wychowania* wykazuje, że celebrowanie liturgiczne jest właściwym miejscem i czasem wychowania. R. Buchta w opracowaniu *Wychowanie do rozumienia symboli sakramentalnych i postaw liturgicznych w świetle katechez mistagogicznych św. Cyryla Jerozolimskiego* stara się odpowiedzieć na pytanie: czy współczesna katecheza posiada świadomość swej mistagogicznej funkcji, jaką powinna spełniać wobec wspólnoty Kościoła? W kolejnym tekście „*Poesis*” i „*lacrima*” w katechetycznym wychowaniu młodzieży do modlitwy E. Gołąbek zwraca uwagę, że próba zrozumienia religijnego charakteru młodzieńczego zachwyty i łez, prowadzi do tajemniczego źródła, jakim jest natura człowieka, którą współtworzą dwa obrazy: Boga i człowieka. Opracowanie J. Kocłegi *Wychowawcza rola ojca we współczesnej rodzinie* ukazuje rolę rodziny w całokształcie procesu wychowania człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem roli ojca. N. Piłkuła w tekście *Wychowanie dziecka w rodzinie nadużywającej alkoholu* opisuje zaburzenia wychowawcze w rodzinach, gdzie alkoholizm jednego bądź obojga rodziców, często łączy się z przemocą w rodzinie, jest źródłem zachowań nacechowanych agresją i przyczynia się do poważnego zubożenia rodziny. Z artykułu przygotowanego przez A. Kicińskiego „*Czy chcecie z miłością przyjąć i po katolicku wychować potomstwo, którym Was Bóg obdarzy?*” *Rodzina chrześcijańska a szkoła*, dowiadujemy się, jak bardzo istotna jest promocja szkolnictwa katolickiego, które powinno, i co ważne, ma szansę rzeczywiście uwzględniać i zharmonizować wysiłki wszystkich instytucji wychowawczych. A. Zellma w opracowaniu *Obszary aktywności wychowawczej nauczyciela religii w środowisku szkolnym* dowodzi, że katecheta, będąc dydaktykiem i wychowawcą jest zobowiązany do ukazywania własną postawą pozytywnego obrazu wartości uniwersalnych i nadprzyrodzonych oraz do składania świadectwa wiary wobec uczniów, rodziców i grona pedagogicznego. Siostra W. Dryl w artykule *Misja nauczyciela urszulańskiej szkoły* zmierza do ukazania istotnych obszarów

realizacji misji nauczyciela w szkołach Urszulanek. Kolejni autorzy W. Cichosz i E. Pankowska-Siedlik w tekście *Metody aktywizujące w wychowaniu w wierze* metodą analizy źródłowej podejmują refleksję skupioną wokół czterech podstawowych pojęć (kategorii): metody aktywizujące, nauczanie religii w szkole, katecheza przykościelna (parafialna) oraz duszpasterstwo. W artykule E. Osewskiej i J. Stali *Praca z podręcznikiem do nauki religii jako wsparcie rozwoju emocjonalnego ucznia w młodszym wieku szkolnym* odnajdujemy szczegółowe wskazania dotyczące podjętej problematyki. Autorzy pokazują także, że adekwatna praca z podręcznikiem dla ucznia na początku edukacji szkolnej, ma nie tylko charakter wsparcia rozwoju dojrzałości emocjonalnej, ale jest znaczącą pomocą w procesie kształtowania dojrzałości religijnej. G. Łuszczak w tekście *Media w dydaktyce katechetycznej* wskazuje na znaczącą rolę mediów, także we współczesnej dydaktyce katechetycznej. Wiąże się to z poszukiwaniem i ciągłym udoskonalaniem metod przekazu orędzia ewangelicznego. Ostatnim opracowaniem jest artykuł J. Kotowskiego *Dorosły jako podmiot edukacji i samowychowania w koncepcji edukacji permanentnej*. Autor dowodzi tu potrzeby wypracowania takiej koncepcji permanentnej edukacji dorosłych, która byłaby adekwatna dla człowieka dorosłego. Ideał takiej edukacji domaga się stałego rozwoju osoby i takiej jakości życia, które w konsekwencji prowadzą dorosłego do samowychowania.

Różnorodność zagadnień poruszonych w książce *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności* wskazuje na bogactwo problematyki łączącej się z tematem wychowania. Przyjęta w założeniach redakcyjnych formuła pewnej „otwartości” w podejściu do omawianego zagadnienia, nie pozwala na przedstawienie opracowania w formie ściśle zaplanowanej monografii. Jako praca zbiorowa stwarza natomiast możliwość omówienia wielu aktualnych i interesujących problemów. Dziękując wszystkim Autorom za podjęcie wspólnego dzieła, można żywić nadzieję, że pozycja oddawana do rąk czytelników, w jakimś stopniu przyczyni się do skutecznej realizacji misji Kościoła, jaką niezmiennie pozostaje wychowanie w wierze.

Ks. Roman Buchta

Wychowanie w wierze
w perspektywie historycznej
i społeczno-kulturowej

Ks. prof. dr hab. Roman Murawski sdb

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Teologiczny

WYCHOWANIE W WIERZE: CO TO JEST?

1. WPROWADZENIE

Wypada na początku mego wystąpienia dać szanownym słuchaczom krótkie wyjaśnienie, jak doszło do powstania i następnie do sformułowania tematu tego referatu, i o co w nim konkretnie chodzi. Gdy ks. prof. Stanisław Dziekoński, inicjator i organizator łomżyńskich sympozjów katechetycznych, również tegorocznego, konsultował ze mną tematykę obecnego sympozjum, wyraziłem pod adresem proponowanego programu wielką satysfakcję, ale jednocześnie, tak trochę z przekory, zadałem pytanie: co to znaczy wychowywać w wierze? Jeśli jedną z istotnych funkcji katechezy jest *wychowanie w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych* (CT 18)¹ i jeśli katecheci mają tę funkcję owocnie wypełniać, niezależnie od tego, gdzie katechizują, to powinni wiedzieć, co to jest wychowanie w wierze. Wszyscy tym określeniem się posługujemy, występuje ono bardzo często w dokumentach kościelnych i w publikacjach, ale tak na dobrą sprawę nie bardzo wiemy, co ono oznacza. Niby ogólnie orientujemy się, jakie działania wychowawcze trzeba w tym względzie podejmować, ale dokładnie i wyczerpująco chyba nie potrafilibyśmy wyjaśnić, co to takiego jest wychowanie we wierze. I przyznałem się, że w tym momencie sam nie umiałbym jasno i precyzyjnie odpowiedzieć na postawione przeze mnie pytanie. Jeśli ja, profesjonalnie zajmujący się teorią katechezy, mam poważne trudności ze zdefiniowaniem, co znaczy wychowywać w wierze, to tym bardziej katecheci praktycy, którzy z teorią katechezy mają luźniejszy kontakt. I zasugerowałem, aby to pytanie wprowadzić do tematyki sympozjum. W ten sposób znalazło się ono w przedłożonym nam programie.

Gdy wyrażałem zgodę na opracowanie tego referatu, jako referatu wprowadzającego w całokształt problematyki sympozjum, nie zdawałem sobie wówczas sprawy, jak trudno będzie to zagadnienie opracować. Posługując się popularnym przysłowiem, sam wpadłem w zastawioną przez siebie sieć. Dlaczego?

Po pierwsze – niewiele jest opracowań, zarówno polskich, jak i obcojęzycznych, które podejmowałyby wprost ten problem. Na półkach mojej katechetycznej biblioteki znalazłem zaledwie kilka publikacji, w których można znaleźć jakieś mniej lub bardziej bezpośrednie odniesienie do tego tematu. Wiele cennych sugestii zawiera wydany kilka tygodni temu w przekładzie na język polski

¹ Jan Paweł II, Adhortacji apostolska *Catechesi tradendae* [dalej: CT].

podręcznik katechetyki fundamentalnej Emilio Alberich'a pt. *Katecheza dzisiaj*². Ponadto problemem wychowania w wierze zajmowali się w swoich publikacjach (nieżyjący już) francuscy katechetycy tej miary, co F. Coudreau i J. Colomb³, ze współczesnych zaś niemiecki autor W. Simon⁴. Chciałbym w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na dość już dawno temu przełożoną na język polski niewielką książeczkę wspomnianego wyżej F. Coudreau pt. *Dziecko wobec problemu wiary*, z piękną przedmową ks. prymasa kard. Stefana Wyszyńskiego, wydaną w roku 1967 przez londyńskie wydawnictwo Veritas⁵, która podsunęła mi wiele interesujących myśli. Istnieje natomiast bardzo wiele pozycji, zarówno artykułów, jak i książek, opisujących działania wychowawcze w procesie wychowania religijnego dzieci i młodzieży oraz teologicznych publikacji na temat wiary w ogóle. Stanowią one cenną pomoc; nie wyjaśniają wprawdzie, co to jest wychowanie w wierze, ale próbują odpowiedzieć, jak wychowywać w wierze. Zamiarem zaś mojego wystąpienia jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, *co to jest wychowanie w wierze, a nie jak wychowywać we wierze*.

Po drugie – wiara jest rzeczywistością bardzo złożoną. Jest z jednej strony darem Boga, a z drugiej – w pełni wolnym aktem człowieka. Mimo że jest Łaską, akt wiary realizuje się z uwzględnieniem wszystkich ludzkich czynników, bowiem takie jest prawo wcielenia, a wiara jest zawsze wiarą „wcieloną” we wszystko, co ludzkie. Ponadto wiarę można rozpatrywać w różnych wymiarach i płaszczyznach. To wszystko sprawia, że również proces wychowania w wierze jest zagadnieniem niesłychanie złożonym. Toteż w moim przedłożeniu skoncentruję się tylko na niektórych wybranych kwestiach tego skomplikowanego problemu.

2. NIEJASNOŚCI TERMINOLOGICZNE

Istnieje wiele różnych sformułowań określających proces wychowania w wierze. Bardzo często używane są one zamiennie. Autorzy nie zawsze je precyzują, co utrudnia ich zrozumienie. Wiadomo zaś, że pod niejasno określone pojęcie można podstawić różną treść. Choć te określenia dotyczą w zasadzie tego samego procesu, niemniej przy dokładnej ich analizie dostrzec można subtelne różnice. Niby odnoszą się do tej samej rzeczywistości, to jednak nie oznaczają tego samego. Najczęściej występują w publikacjach następujące sformułowania: wychowanie w wierze, wychowanie wiary, wychowanie do wiary, wychowanie w duchu wiary, wychowanie przez wiarę, wychowanie chrześcijańskie,

² *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.

³ Zob. J. Colomb, *Stawianie się wiary*, Wyd. PAX, Warszawa 1980.

⁴ W. Simon, *Glauben lernen? w: Leronorte des Glaubens. Glaubensvermittlung unter den Bedingungen der Gegenwart*, red. W. Simon, M. Delgado, Berlin-Hildesheim 1999, s. 44-68.

⁵ F. Coudreau jest też autorem książki *La foi s'enseigne-t-elle? Réflexions et orientations pour une pédagogie de la foi*, Paris 1974.

wychowanie religijne, kształtowanie postawy wiary, kształtowanie postawy religijnej, kształtowanie postawy chrześcijańskiej. Oprócz tego istnieją określenia, które – jakkolwiek nie odnoszą się wprost do wychowania w wierze – są temu pojęciu bardzo bliskie, jak: przekaz wiary, przepowiadanie wiary, pedagogia wiary, nauczanie wiary itp. Być może, że moglibyśmy podać jeszcze inne sformułowania. Wydaje mi się, że każde z tych określeń kładzie akcent na nieco inny aspekt tego samego procesu. Ja, osobiście opowiadam się za określeniami nawiązującymi wprost do wiary, a za najbardziej adekwatne uważam sformułowanie *wychowanie w wierze*.

Dla zilustrowania tego zagadnienia chciałbym posłużyć się książką, dodając – bardzo wartościową, napisaną przez znanego w tym gronie ks. prof. Zbigniewa Marka, pt. *Wychować do wiary*⁶. Przywołując tu jego sformułowania i określenia daleki jestem od tego, aby mu z tego powodu stawiać zarzuty nieprecyzyjności, ale przykład ten dowodzi, jak niesłychanie trudna do zdefiniowania jest ta rzeczywistość, którą określamy jako wychowanie w wierze. Autor zatytułował swą książkę *Wychować do wiary*, ale już w podtytule znajduje się sformułowanie *Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym*. Rozdział pierwszy posiada tytuł: *Wychowanie w wierze*, w kolejnych zaś rozdziałach występują na przemian określenia *wychowanie w duchu wiary* i *wychowanie religijne*. W sumie autor posługuje się zamiennie czterema różnymi, ale znaczeniowo bliskimi pojęciami: wychowanie do wiary, wychowanie w wierze, wychowanie w duchu wiary i wychowanie religijne na oznaczenie tego samego procesu wychowania.

3. KATECHEZA W SŁUŻBIE WIARY

Pozwolę sobie zacytować najpierw dwie wypowiedzi. Pierwsza pochodzi z dekretu soborowego o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele *Christus Dominus*⁷, wielokrotnie potem cytowana w różnych dokumentach katechetycznych Kościoła, między innymi również w obu dyktoriach katechetycznych (z 1971 i 1997 r.) oraz w *Katechizmie Kościoła katolickiego: [Biskupi] niech czuwają, aby nauczanie katechetyczne, które zmierza do tego, aby wiara w ludziach oświecona nauką, stawała się żywa, wyrazista i czynna, było starannie przekazywane (...)* (DB 14). Zacytowany tekst wskazuje na wewnętrzny dynamizm wiary. Wiara podlega procesowi rozwoju i wzrostu; wiara może dojrzewać, stawać się coraz bardziej żywą, wyrazistszą i czynną, a dokonuje się to przez jej „oświecanie” nauką wiary, czyli poprzez przekaz treści wiary. Ponieważ katecheza jest uprzywilejowaną formą przekazu nauki wiary, stąd też należy ją uznać za jeden z najważniejszych czynników przyczyniających się do jej dojrzewania i wzrostu.

⁶ Kraków 1996.

⁷ Dokumenty soborowe cytuję według powszechnie przyjętych w naszym kraju skrótów.

Druga wypowiedź pochodzi z *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*⁸. Dokument ten mówi o dwóch głównych, podstawowych formach katechezy: o *katechezie wtajemniczającej w wiarę* i o katechezie jako *stałym wychowaniu wiary* (zob. DOK 65-72). Jak dokument rozumie te dwie fundamentalne, a zarazem dopełniające się formy katechezy stojące na usługach wiary?

Gdy chodzi o *katechezę wtajemniczającą*, dokument stwierdza, że jest ona *działaniem podstawowym i fundamentalnym*, i to w różnych wymiarach i płaszczyznach (zob. DOK 63), jest bowiem *organiczną i systematyczną formacją wiary* (DOK 67). Jej istotnym zadaniem jest wprowadzenie w pełnię życia chrześcijańskiego, które winno być rozłożone i rozciągnięte na całe życie (por. DOK 63). Ponadto jest ona ściśle związana z sakramentami wtajemniczenia chrześcijańskiego, szczególnie z chrztem, sakramentem wiary, który domaga się jej wyznania (por. DOK 66). Celem bezpośrednim tej katechezy jest *konkretna pomoc w żywym, bezpośrednim i czynnym wyznaniu wiary* (DOK 66).

Gdy chodzi o *katechezę stałą*, stawiającą sobie za cel *stałe wychowanie wiary* (DOK 51), to *zwraca się ona do chrześcijan wprowadzonych w podstawowe elementy*, czyli do chrześcijan już wtajemniczonych, to znaczy takich, którzy wcześniej przeszli proces wtajemniczenia chrześcijańskiego. Katecheza ta winna, podobnie jak katecheza wtajemniczająca, *ożywiać i prowadzić do dojrzałości ich wiarę w ciągu całego życia, a więc obejmować wszystkich chrześcijan. Realizuje się [ona] w bardzo zróżnicowanych formach: systematycznych i okolicznościowych, indywidualnych i wspólnotowych, zorganizowanych i spontanicznych* (DOK 51).

Dokument, jak widać, wyraźnie i jednoznacznie stwierdza, że wiarę można rozwijać i wychowywać, i rozróżnia w tym dynamizmie wzrostu wiary dwa różne, ale komplementarne w stosunku do siebie procesy: wtajemniczenie, czyli wprowadzenie w wiarę i stałe wychowanie wiary, oraz odpowiadające im dwie formy katechezy. Procesem wcześniejszym jest wtajemniczenie w wiarę, które dokonuje się przez katechezę wtajemniczającą, zaś kontynuacją tego procesu jest wychowanie w wierze, które dokonuje się przez katechezę stałą. W praktyce katechetycznej oba procesy pokrywają się z sobą i trudno je nieraz od siebie wyraźnie oddzielić⁹. To samo należy powiedzieć o odpowiadających im formach katechezy.

Jeśli więc proces wtajemniczenia i wychowania w wierze dokonuje się głównie przez katechezę, to pojawia się bardzo fundamentalne pytanie: czy katecheza w ogóle może wtajemniczać w wiarę i czy może ją wychowywać? Od odpowie-

⁸ Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallotinum 1998 [dalej: DOK].

⁹ Żeby zbytnio nie komplikować moich rozważań, będę posługiwał się jednym określeniem, tj. pojęciem wychowania w wierze, które obejmuje także wtajemniczenie w wiarę.

dzi, jakiej udzielimy na te pytania, zależy sens samej katechezy. Pytanie zawiera w sobie, jak widać, wątpliwość: czy możliwe jest?

Otóż wiara jest Łaską, jest niewypowiedzianym darem Boga i aktem wolnym człowieka. Wtajemniczenie w wiarę oznacza przede wszystkim wewnętrzne i przemieniające działanie Boga dokonywane w człowieku w sakramentach chrztu, bierzmowania i Eucharystii. Czy jest zatem możliwe i czy godzi się planować z zewnątrz proces (wtajemniczenia i wychowania) ingerujący w tajemnicę działania Łaski w człowieku¹⁰?

Jeśli mówimy o wychowaniu w wierze, to mamy na myśli, pisze E. Alberich, wychowanie w specyficznym znaczeniu, mianowicie w *znaczeniu drugorzędnym i instrumentalnym, tzn. jako o pośrednictwie ludzkim, które może ułatwiać, pomagać, usunąć przeszkody itp. w procesie budzenia i dojrzewania postawy wiary, zawsze jednak w oddzieleniu od bezpośredniej interwencji w wiarę, która jest darmową łaską Boga i zarazem wolną odpowiedzią człowieka. Katecheza więc musi być świadoma swoich ograniczeń, gdyż jest [niczym innym i niczym więcej niż] wychowawczym posługiwaniem o charakterze instrumentalnym i przygotowującym niezwykle spotkanie ludzi z wezwaniem Boga*¹¹.

Jeśli w ten sposób spojrzymy na katechezę, to zauważymy, że w porównaniu do innych przedmiotów szkolnych znajduje się ona w dużo gorszej sytuacji. Nie stoi za nią logiczny przymus. Na lekcjach matematyki łatwo wykazać, że $2+2=4$. Treści wiary, które w katechezie przekazujemy uczniom, nie mogą przez swą logiczność wyzwolić przyzwalającej odpowiedzi. Przyczyna leży w tym, że akt wiary, czyli wolna odpowiedź człowieka na wezwanie i zaproszenie Boga, jest decyzją życiową, głęboko wnikającą w egzystencję człowieka. Każdy zaś akt wiary jest wynikiem działania Łaski Bożej w człowieku. A Bóg działa tam, gdzie chce i jak chce. O Łaskę zaś można modlić się. Metody i techniki katechetyczne służyć mogą jedynie po to, aby Łasce przygotować drogę. Dlatego też katecheza w odróżnieniu od innych przedmiotów szkolnych musi przybrać formę pośredniego przekazu. Pewien zakres wiedzy można drugiemu wprost przekazać. Tam, gdzie chodzi o postępowanie, o wybór, o podjęcie decyzji – w tym wyraża się między innymi wiara – nie istnieje tego rodzaju możliwość. Nie można ich wprost wywołać, co najwyżej pośrednio na nie wpływać, pomagając do podjęcia tego rodzaju działań. Taką też formę oddziaływania powinna przybrać katecheza¹².

W procesie wychowania wiary, jak widać, spotykają się dwie rzeczywistości: z jednej strony rzeczywistość nadprzyrodzona, jaką jest wiara, z drugiej strony rzeczywistość ludzka, mianowicie – działania wychowawcze podejmowane przez

¹⁰ Zob. E. Alberich, *Katecheza dzisiaj...*, s. 126.

¹¹ Tamże, s. 145.

¹² Por. G. Hansemann, *Katechese als Dienst am Glauben*, Freiburg-Basel-Wien 1960, s. 121-124.

człowieka. Spróbujmy teraz nieco bliżej przyjrzeć się obu tym rzeczywistościom oraz ich wzajemnym relacjom.

4. WIARA A WYCHOWANIE

Istnieje wiele różnych określeń wiary, każde z nich kładzie akcent na inny jej wymiar czy aspekt. W przeszłości posiadały one niejednokrotnie ujęcie zbyt redukcyjne, gdy np. sprowadzały wiarę do opowiadania się za prawdą jakiejś doktryny. Współczesna, posoborowa teologia przyjmuje koncepcję bardziej biblijną i personalistyczną. Według Konstytucji o objawieniu Bożym *Dei Verbum* – wiara jest szczególną odpowiedzią człowieka na Objawienie Boże. *Bogu objawiającemu należy się „posłuszeństwo wiary”* (por. Rz 1,5; 16,26; 2 Kor 10,5n). *Przez nie człowiek w sposób wolny całkowicie powierza się Bogu, ofiarując „Bogu objawiającemu pełne poddanie umysłu i woli” oraz ochotnie przyjmując udzielone przez Niego Objawienie* (KO 5). Odpowiedzią człowieka na Objawienie Boże jest wiara, poprzez którą człowiek powierza siebie Bogu¹³. Odpowiedź wiary jest darem Łaski, ponieważ to od Boga wychodzi inicjatywa wyjścia do człowieka, a przyjęcie przez człowieka Jego słowa też dokonuje się zawsze pod wpływem Łaski. *Aby taką wiarę można było w sobie obudzić – czytamy dalej w Dei Verbum – potrzebna jest uprzedzająca i wspomagająca łaska Boga oraz wewnętrzne pomoce Ducha Świętego. On to porusza serce i do Boga je zwraca, otwiera oczy umysłu (...). Ten sam Duch Święty udoskonala nieustannie wiarę swoimi darami, aby coraz głębsze stawało się rozumienie objawienia Bożego* (KO 5).

Z przedstawionego wyżej soborowego ujęcia wiary chciałbym wyciągnąć kilka wniosków, które ułatwią nam zrozumienie procesu wychowania w wierze.

1) Spróbujmy najpierw uchwycić wewnętrzną relację, jaka istnieje między wiarą i wychowaniem. Powiedzieliśmy wyżej, opierając się na soborowym określeniu wiary, że wiara jest osobowym przyjęciem słowa Bożego i odpowiedzią na to słowo. Wychowanie natomiast, jakkolwiek też trudne do zdefiniowania, można najogólniej określić jako *całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej (...) urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo*¹⁴. Ten proces rozwijania, kształtowania i urzeczywistniania swego człowieczeństwa dokonuje się poprzez pomoc wychowawcy i zmierza ku osiągnięciu pełnej, dojrzałej osobowości, którą Jan Paweł II nazywa *pełnią człowieczeństwa*, a która wyraża się w zdolności do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych działań, zwłaszcza decyzji i wyborów. Zestawiając obok siebie podane określenia wiary i wychowania, można dojść do sformułowania następującego wniosku: jeśli wiara, pomimo

¹³ Zob. K. Wojtyła, *Wiara ludzi, którzy stanowią Kościół*, w: *Wiara i życie*, red. B. Bejze, Warszawa 1985, s. 12 [W nurcie zagadnień posoborowych, t. 16].

¹⁴ Spośród wielu różnych ujęć wychowania podaję definicję podaną przez ks. J. Tarnowskiego, jako najbardziej trafną, także dla moich rozważań. Zob. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 66.

jej nadprzyrodzonego charakteru, jest zawsze wolnym i odpowiedzialnym działaniem człowieka, jego osobową decyzją pójścia za Chrystusem, a wychowanie pomocą udzieloną człowiekowi do osiągnięcia dojrzałej osobowości, która zakłada zdolność do podejmowania wolnej i odpowiedzialnej decyzji, to zauważymy, że między obu rzeczywistościami, które te pojęcia wyrażają, istnieje wewnętrzna zależność. Bez wychowania, to znaczy bez pomocy udzielonej młodemu człowiekowi, trudno osiągnąć osobową dojrzałość; bez tej ostatniej nie ma zaś pełnego, osobowego aktu wiary. Widać z powyższego, że wiara i wychowanie nie tylko się dopełniają, ale wzajemnie warunkują, do tego stopnia, że brak wychowania może stanowić poważną przeszkodę dla prawidłowego rozwoju wiary¹⁵.

2) Wierzyć to znaczy przede wszystkim nasłuchiwać głosu Boga, który w swojej dobroci i mądrości zechciał zwrócić się ku człowiekowi, wyszedł mu naprzeciw, by dać się poznać, by mu *objawić samego siebie i ukazać tajemnicę swej woli* (KO 2). Ale wierzyć to także przyjąć Jego słowo. Przeczytałem kiedyś taką definicję wiary: *Wiara, to zaproszenie mnie, pogrążonego we mgle, przez Boga do oglądania świata w promieniach światła Bożego* (Bernard Besret). Bardzo trafne określenie wiary. Oto Bóg objawia się w swej dobroci człowiekowi i przekazuje mu przez swego Syna, Jezusa Chrystusa, swe orędzie, aby człowiek, który jest pogrążony we mgle, zagubiony i zdezorientowany, spojrzał na siebie, na swoje życie i na otaczający go świat poprzez światło i głębię tego orędzia.

Jeśli wierzyć znaczy przyjąć słowo Boże i nim oświeślać, a zarazem kształtować swoje życie, to wiara z natury rzeczy będzie zmieniać naszą mentalność, przeobrażać nasz sposób widzenia, patrzenia, myślenia, odczuwania i przeżywania¹⁶. Wiara daje człowiekowi jakieś nowe rozumienie siebie i otaczającego go świata. Pod wpływem orędzia Bożego, które człowiek przyjmuje, zmienia i przekształca się jego sposób pojmowania rzeczywistości i ustosunkowania się do niej. Jeśli więc wiara jest jakimś nowym sposobem pojmowania siebie i świata przez człowieka, to wychowanie, jako udzielenie pomocy do stania się pełnym i dojrzałym człowiekiem, nie może nie zwracać uwagi na to, jak człowiek postrzega siebie, jakimi wartościami je wypełnia, jak ustawia hierarchię potrzeb oraz jak interpretuje swe życie w jego różnorodnych powiązaniach z otaczającym go światem. Nie może ono abstrahować od tego, co wiara mówi o człowieku, o jego życiu i przeznaczeniu¹⁷.

W tym miejscu dotykamy chyba jednego z najważniejszych zadań wychowania w wierze, w tym także katechezy. Przekazując orędzie Boże, zmierzać mamy

¹⁵ Zob. G. Mücher, *Glaube und Erziehung im katholischen Erziehungsdenken der Gegenwart*, Ratingen bei Düsseldorf 1967, s. 32, 33; zob. także R. Murawski, B. Duszyński, *Biblijno-teologiczne podstawy wychowawczego posłannictwa Kościoła*, Seminare (1983), s. 205, 206.

¹⁶ Zob. T. Dajczer, *Rozważania o wierze. Z zagadnień teologii duchowości*, Częstochowa 1992, s. 12.

¹⁷ Zob. G. Dho, *Fundamenti psicopedagogici della catechesi*, w: *Educare*, t. 3, Zürich 1964, s. 17, 18; zob. także R. Murawski, B. Duszyński, *Biblijno-teologiczne podstawy...*, s. 206, 207.

do tego, aby na podstawie tego orędzia nasi katechizowani kształtowali i rozwijali w sobie chrześcijański obraz siebie i świata, całej otaczającej nas rzeczywistości, jednym słowem – rozwijali w sobie chrześcijański pogląd na świat.

3) Jeśli wiara jest darem Boga, to jest ona jednocześnie wolnym aktem człowieka. Wiara jest odpowiedzią człowieka na zainicjowany przez Boga dialog. *Udział człowieka w owym spotkaniu z Bogiem, jakie stanowi wiara* – pisze Karol Wojtyła – *jest w pełni osobowy*. Cała osobowa istota człowieka dochodzi do głosu w akcie wiary i dlatego można mówić o *wzbogacaniu wiary*¹⁸. J. Colomb mówi o *stawaniu się wiary*¹⁹. Wiara *wypracowuje [się] w sposób ludzki, stosownie do rozwoju i praw poznania ludzkiego (wyobrażenia, pojęcia, rozumowania), ludzkiej wolności i uczuciowości. Toteż z tego punktu widzenia trzeba powiedzieć, że akt wiary ma wszystkie wymiary rzeczywistości ludzkiej; (...) wiara jest „stawaniem się” równoznacznym ze stawaniem się człowieka*²⁰. Wiara jest więc zawsze wiarą „wcieloną” we wszystko, co ludzkie i tym, co ludzkie jest uwarunkowana. I dlatego jej oblicze zmienia się stosownie do zmian zachodzących w różnych wymiarach życia ludzkiego. A więc będzie się zmieniać stosownie do przemian biologicznych i psychicznych w różnych okresach życia człowieka, a także stosownie do rozmaitych cywilizacji i kultur²¹. Otóż wielką rolę w tym stawaniu się wiary, we „wcielaniu” się jej w życie, zwłaszcza gdy chodzi o zaangażowanie całej osoby w wyznawanie swej wiary, odgrywa wychowanie, jakiemu poddany jest człowiek w trakcie swego osobowego rozwoju. Proces wychowania można bowiem tak ustawić, że wiara nie wcieli się w jego życie lub też niewielki będzie udział czynników osobowych w jego aktach wiary.

4) Refleksja teologiczna nad soborową definicją wiary wyodrębnia w jej strukturze komplementarne występowanie różnych aspektów, przybierających postać dwubiegowości²².

I tak, analizując akt wiary, można wyróżnić w nim dwa aspekty ściśle z sobą powiązane: aspekt nawrócenia i aspekt poznania. Nie ma nawrócenia do wiary, jeśli nie ma choćby minimalnego poznania orędzia wiary; ale nie ma także autentycznego poznania orędzia wiary, jeśli nie towarzyszy mu jakaś choćby minimalna wewnętrzna przemiana. Poprzez nasze oddziaływania wychowawcze, obejmujące także katechezę, można wpływać bądź na jeden, bądź na drugi jej aspekt. Jeśli większy nacisk położymy na moment nawrócenia do wiary, to nasza katecheza przyjmie formę bardziej ewangelizacyjną, jeśli natomiast bardziej wyakcentujemy moment poznania w wierze, to katecheza przybierze postać bardziej dydaktyczną.

¹⁸ Zob. tamże, s. 13, 14.

¹⁹ Zob. J. Colomb, *Stawanie się wiary*, Warszawa 1980.

²⁰ Tamże, s. 8-10.

²¹ Zob. tamże, s. 9.

²² Zob. E. Alberich, *Katecheza dzisiaj...*, s. 130, 131.

Ponadto w strukturze wiary rozróżnia się wiarę jako akt (*fides qua*) i wiarę jako treść (*fides quae*). W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* czytamy: *Wiara chrześcijańska, przez którą osoba mówi „tak” Jezusowi Chrystusowi, może być rozważana w dwóch aspektach:*

- jako przyłgnięcie do Boga, który się objawia, udzielone pod wpływem łaski. W tym przypadku wiara polega na powierzeniu się słowu Bożemu i oddaniu się Mu (*fides qua*);
- jako treść Objawienia i orędzia ewangelicznego. W tym znaczeniu wiara wyraża się przez coraz lepsze poznanie głębokiego sensu tego słowa (*fides quae*).

Te dwa aspekty, z samej swej natury, nie mogą zostać rozdzielone. Dojrzewanie i wzrost wiary wymagają ich organicznego i spójnego rozwoju. Jednak z racji metodologicznych mogą być one rozważane osobno (DOK 92).

Można tę samą rzeczywistość wiary wyrazić jeszcze nieco inaczej. Wiara ma jakby podwójne odniesienie: do Boga – jako zawierzenie, zaufanie w wierze Bogu, *credere Deo* (wierzyć Bogu), i do prawdy – jako przyjęcie orędzia Bożego, *credere Deum* (wierzyć w Boga). Można zatem w wierze wyróżnić dwa ściśle z sobą powiązane momenty: osobowy akt wiary i treść wiary, wiarę osobową i wiarę doktrynalną, Jan Paweł II w adhortacji *Catechesi tradendae* pisze: *Wierzyć, być chrześcijaninem, oznacza przyświadczyć Chrystusowi. Dokonuje się to w dwojaki sposób: przez zawierzenie Słowu Bożemu i oparcie się na Nim, ale także przez troskę o wciąż lepsze zrozumienie najgłębszego znaczenia tego Słowa* (CT 20).

Odnosząc teraz te dwa wyróżnione aspekty wiary do wychowania w wierze, należy powiedzieć, że dotyczy ono działań wychowawczych obejmujących zarówno akt wiary, jak i treść wiary. Najważniejszym i pierwszoplanowym jest ten pierwszy, to znaczy wymiar osobowy wiary, element zawierzenia, *credere Deo*. Żeby jednak zawierzyć Bogu, ufnie powierzyć się Mu i wyrazić pełną miłości zgodę na wszystko, co On nam objawił, i przyjąć Jego zbawcze orędzie, trzeba to orędzie poznać. Jak mówi *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, podobnie jak w porządku ludzkim miłość do osoby prowadzi do chęci poznania jej coraz bardziej, tak w porządku nadprzyrodzonym *ten, kto spotkał Chrystusa, pragnie poznać Go możliwie najbardziej, jak również pragnie poznać zamysł Ojca, który Go posłał* (DOK 85). Przyłgnięcie do wiary (*fides qua*) prowadzi konsekwentnie do poznania treści wiary (*fides quae*), i odwrotnie, poznanie orędzia wiary potrzebne jest, aby mogło zaistnieć przyłgnięcie do wiary, czyli akt wiary.

Spróbujmy teraz poprzez te dwa wymiary tej samej wiary spojrzeć na działania wychowawcze podejmowane w ramach katechezy:

Akt wiary, jak powiedzieliśmy wyżej, jest z jednej strony Łaską, darem Boga, a z drugiej – wolną odpowiedzią człowieka na wezwanie i zaproszenie Boga. Wychowanie w wierze będzie polegało głównie na udzieleniu pomocy, aby

młody człowiek mógł taką odpowiedź dać, to znaczy odpowiedzieć Bogu *posłuszeństwem wiary*. Nie odpowiadam na pytanie, jak to robić, bo to wykracza poza ścisłe ramy mojego tematu. Chciałbym tylko nadmienić, że dawniej katecheza miała znacznie łatwiejsze zadanie. Mogła koncentrować się na przekazie treści wiary, a nawet na samej doktrynie wiary, bowiem dziecko wynosiło wiarę z domu rodzinnego, przychodziło na katechezę jako wierzące. Dzisiaj nie zawsze możemy zakładać u naszych uczniów wiarę rozwiniętą w domu rodzinnym. Niektórzy z naszych uczniów, a liczba ta wciąż wzrasta, przychodzą na katechezę bez żadnego przeżycia i doświadczenia wiary. Katecheza musi najpierw tę wiarę w uczniu obudzić, ożywić. Nie może koncentrować się li tylko na przekazie samej treści wiary, ale ożywiać musi także akt wiary, a to wymaga nieco innego ujęcia samego przekazu treści wiary.

Wiara karmi się słowem Bożym. Dlatego potrzebuje przekazu słowa Bożego, czyli treści wiary, aby mogła rozwijać się i wzrastać. Jest to jakby druga płaszczyzna oddziaływania stawiającego sobie za cel wychowanie w wierze. Odnosząc to stwierdzenie do działalności katechetycznej, trzeba powiedzieć, że wychowanie w wierze przez katechezę będzie polegało głównie na przekazywaniu treści wiary, czyli orędzia Bożego. Jeśli nie ma przekazu treści wiary, to wiara słabnie, bo brakuje jej pokarmu. Pozostaje teraz pytanie, jak tę treść współczesnemu, młodemu pokoleniu przekazywać. Ale to jest już inny temat.

5) Wiara jest cnotą (*habitus*). Daje ją chrzest św., którego udziela się w wierze Kościoła. Chrzest obdarza przyjmującego go, tj. dziecko, całym organizmem nadprzyrodzonym: łaską uświęcającą, cnotami teologicznymi i darami Ducha Świętego. Chrzest daje też wiarę. Jako cnota, *habitus*, jest ona *możliwością*, uzdalnia do działania, ale nie jest jeszcze działaniem. Dopiero przedstawienie i przekazanie dziecku przedmiotu wiary, czyli treści orędzia wiary, przeprowadza wiarę z możliwości do aktu²³. Taki cel przysługuje też wychowaniu w wierze. Pragnie ono poprzez odpowiednie działania wychowawcze, podejmowane w różnych miejscach i w różnych środowiskach, głównie przez katechezę, przekazać treść wiary, aby otrzymana na chrzcie cnota wiary, uzdalniająca do podejmowania aktów wiary, uaktywniła się, tj. jak powiedzieliśmy wyżej, mogła przejść z możliwości do aktu.

6) Wiarę można także rozpatrywać w kategoriach postawy. Posługujemy się wtedy określeniem *postawa wiary*. Przez postawę rozumiemy najogólniej ustosunkowanie się człowieka do jakiegoś przedmiotu. W naszym przypadku tym przedmiotem będzie przede wszystkim treść orędzia wiary oraz to wszystko, co ma związek z wiarą.

Psychologia społeczna wyróżnia w strukturze postawy trzy podstawowe elementy: poznawczy, uczuciowy i działaniowy, oraz wyodrębnia różne wymiary postaw, jak: znak postawy (chodzi o pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do przedmiotu postawy), siłę postawy (postawy różnią się między sobą siłą),

²³ Zob. F. Coudreau, *Dziecko wobec problemu wiary*, s. 51-53.

internalizację postawy (uwewnętrznienie postawy, która wyraża się w odporności na zewnętrzne wpływy), centralność przedmiotu postawy (chodzi o miejsce, jakie zajmuje przedmiot postawy)²⁴. Wychowanie w wierze, rozpatrywane w kategoriach kształtowania postawy wiary, będzie polegało na rozwijaniu i pogłębianiu pozytywnego stosunku do tego wszystkiego, co w jakiś sposób z wiarą się łączy, głównie do przesłania zawartego w orędziu wiary. Dotyczyć może zarówno elementów strukturalnych, jak i poszczególnych wymiarów postawy wiary.

5. KONKLUZJA

Chciałbym ją wyrazić w kilku punktach.

1) Nie jest rzeczą łatwą udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, co to jest wychowanie w wierze. Również moje przedłożenie nie dało wyczerpującej odpowiedzi, co najwyżej zasygnalizowało pewne problemy. Wiara jest rzeczywistością bardzo złożoną, przy czym nakładają się w niej na siebie w sposób nierozzerwalny dwie płaszczyzny: ludzka i nadprzyrodzona. Wychowanie w wierze dotyczyć może jedynie ludzkiej płaszczyzny wiary. Ponadto w wierze można wyróżnić różne aspekty ściśle z sobą powiązane. Wychowanie w wierze może dotyczyć jednego lub kilku aspektów równocześnie.

2) Łatwiej jest odpowiedzieć na pytanie, jak wychowywać w wierze, i zazwyczaj większość opracowań dotyczy tego właśnie zagadnienia. Żeby jednak dobrze wiedzieć *jak*, trzeba najpierw umieć wniknąć w sam proces wychowania w wierze, dostrzec różne wymiary wiary, na które można wpływać poprzez podejmowanie stosownych działań wychowawczych, przyczyniając się do jej wzrostu i rozwoju. Mówiąc innymi słowami, trzeba umieć skorelować działania wychowawcze z naturą i dynamizmem rozwoju i dojrzewania wiary. Bo może zdarzyć się tak, że podejmowane działania wychowawcze nie będą miały powiązania z rzeczywistością wiary i dlatego nie będą wychowywać w wierze.

3) Wiara rozwija się przede wszystkim poprzez przekaz treści wiary, czyli przekaz orędzia Bożego. Stanowi ono dla wiary pokarm, bez którego nie może ona rozwijać się, wzrastać i dojrzewać. Wychowanie w wierze polegać więc będzie głównie na przekazie treści wiary. W związku z tym pojawia się pytanie natury metodologicznej: w jakim opakowaniu przekazywać tę treść? Czy jest ono na tyle atrakcyjne, aby mogło przyciągnąć uwagę naszych katechizowanych? Czy czasem swoją nijakością nie odręca i nie zniechęca do przyjęcia jego zawartości? A może też się zdarzyć, że nie potrafimy odróżnić wiarę od jej zewnętrznych przypadłości i przekazujemy samo tylko opakowanie. Wydaje nam się, że wychowujemy w wierze, tymczasem te podejmowane przez nas działania niewiele

²⁴ Zob. S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982, s.105-128; W. Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981, s. 15-48.

z tym mają wspólnego, co więcej, mogą stanowić poważną przeszkodę dla rozwoju wiary.

4) Skuteczność wychowania w wierze zależy nie tylko od podjęcia stosownych czynności wychowawczych, ale także, zresztą jak cały proces wychowania w ogóle, od wielu sprzyjających warunków. Mam tu na myśli głównie dawanie świadectwa wiary, zarówno świadectwa indywidualnego wychowawców, jak i społecznego całego środowiska wychowawczego.

5) Przedstawione tu przeze mnie refleksje na temat wychowania w wierze pozwalają głębiej wniknąć w naturę samej katechezy i uświadomić sobie jedną fundamentalną rzecz, mianowicie, że katecheza jest *posługą wiary*, a katecheta, wychowawca chrześcijański – *śługą wiary*²⁵.

SUMMARY

Upbringing in faith: what is it

This paper was presented on a catechetical conference in Łomża in 2003. The author is looking for an answer to a pivotal question: *what is upbringing in faith* and not *how to bring children up in faith*. This task seems to be especially difficult due to lack of professional research in the field, both in Polish and foreign literature. On the other hand this fact obliges researchers to get down to this topic. Another difficulty is that faith is a complex phenomenon. On the one hand it is God's gift and on the other a totally free human act. Although it is a grace the act of faith manifests itself taking into account all humane factors, for such is the law of the incarnation and faith is always "incarnated" into all what is human.

Moreover faith may be analysed in various dimensions. All this makes the process of upbringing in faith extremely complex. In his paper the author focuses on chosen aspects of the problem. The first part refers to terminological ambiguities related to the analysed topic. Afterwards the author turns to a catechesis in service of faith. The third part is a reflexion on a relation between faith and upbringing.

²⁵ Zob. F. Coudreau, *Dziecko wobec problemu wiary*, s. 57.

Ks. dr hab. Stanisław Dziekoński, prof. UKSW

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Teologiczny

PIUS XI

PAPIEŻ DOKTRYNY WYCHOWAWCZEJ KOŚCIOŁA

Osoba papieża Piusa XI ciągle kojarzy się z Polską, mimo że minęło wiele lat od jego posługi na Stolicy Piotrowej. Nie można zapomnieć faktów, jakie miały miejsce w Warszawie, zwłaszcza:

- rekolekcji, jakie ks. Achille Ratti odprawił na Bielanych przed przyjęciem sakry biskupiej;
- przyjęcia sakry biskupiej przez Achille Rattiego w katedrze warszawskiej;
- nadania arcybiskupowi Achille Rattiemu doktoratu *honoris causa* Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Warszawskiego;
- wspierania Polaków podczas wojny 1920 roku;
- udziału Achille Rattiego w przygotowaniu konkordatu z 1925 roku między Polską i Stolicą Apostolską.

Pius XI podjął też wiele inicjatyw ważnych dla Kościoła powszechnego, związanych z misjami, czy z obroną świętości małżeństwa i rodziny. Byłoby znacznym uszczupleniem zasług papieża, gdyby nie wspomnieć jego roli w wypracowaniu i pełnym zaprezentowaniu doktryny wychowawczej Kościoła. Dokonania papieża na tym polu zostały przedstawione w wielu publikacjach, przy czym najbardziej kompleksowo i wielostronnie w książkach: *Educazione cristiana e catechesi*¹, *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*², *Wychowanie w nauczaniu Kościoła* (Od początku wieku XIX do Soboru Watykańskiego II)³; *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*⁴. Syntetycznym ujęciem treści szerzej zaprezentowanych w wymienionych publikacjach będzie niniejsza prezentacja, w której podjęta zostanie próba odpowiedzi na dwa pytania, wydaje się najważniejsze dla rozwinięcia problemu zakreślonego w temacie:

- dlaczego Piusa XI można nazwać papieżem doktryny wychowawczej Kościoła?
- czym charakteryzuje się koncepcja wychowania kreślonego przez Piusa XI?

¹ G. Groppo, *Educazione cristiana e catechesi*, Torino - Leumann 1972.

² Tenże, *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*, Roma 1991.

³ S. Dziekoński, Warszawa 1999.

⁴ Tenże, Warszawa 2004.

1. STAN REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ KOŚCIOŁA PRZED PONTYFIKATEM PIUSA XI

Pierwsze z postawionych pytań dotyczy wprost stanu refleksji pedagogicznej Kościoła przed pontyfikatem Piusa XI. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że Pius XI nie jest pierwszym papieżem, który podjął tematy związane z wychowaniem, co nie dziwi, jeśli uwzględni się, że poczynając od pierwszych wieków chrześcijaństwa problematyka wychowania jest obecna w refleksji Kościoła, która nabrała jeszcze pewnej dynamiki rozwoju w wiekach XIX i XX, przede wszystkim pod wpływem pewnych przeobrażeń kulturowych i społecznych. Na gruncie pedagogiki światowej pojawiły się nowe prądy i kierunki w niektórych przypadkach całkowicie sprzeczne z ideowymi i teoretycznymi podstawami chrześcijańskiego wychowania, jak też z praktyką wychowawczą lansowaną przez Kościół. Nowe sytuacje wywoływały często ostry sprzeciw ze strony papieży, którzy w tonie polemicznym bronili modelu chrześcijańskiego wychowania. Do nich niewątpliwie należy Pius IX, który w jednym ze swoich listów jednoznacznie wskazał, że prawo Kościoła do wychowania jest jego prawem własnym i suwerennym, ponieważ opiera się na nakazie Chrystusa dotyczącym głoszenia prawdy, udzielania sakramentów i dawania świadectwa wiary (por. Mt, 28,19)⁵.

O Boskim pochodzeniu wychowawczego prawa Kościoła mówił także Leon XIII, wyjaśniając, że w dziele wychowania ludzkości ma swój udział Kościół, żyjący prawdą Boskiego Założyciela i zachowujący dar nieomyślności w sprawach dotyczących wiary i moralności. Z tych też względów nauczanie Kościoła przewyższa wszelkie inne i nie powinno być ograniczane przez żadną władzę⁶.

W podobnym duchu wypowiedział się Pius X, podkreślając Boskie pochodzenie nauczycielskiej misji Kościoła. Według papieża jest ona skierowana do wszystkich ludzi bez wyjątku – do biednych, i bogatych, prostych i uczonych. Posłannictwo to jest nienaruszalnym prawem Kościoła, a równocześnie niezbywalnym obowiązkiem. Jego realizacja dokonuje się niezależnie od ustaleń władzy ziemskiej⁷.

Przed pontyfikatem Piusa XI oparty na przesłankach biblijnych, głównie na „mandacie misyjnym” tytuł nauczycielki jest więc podstawowym źródłem wychowawczego posłannictwa Kościoła, przy czym papieże podejmują też próbę wyjaśnienia, czym jest wychowanie. Dla Piusa IX wychowanie jest urabianiem i ostrzeganiem wychowanków⁸ oraz ochranianiem ich przed każdym

⁵ Por. Pius IX, All. al Circolo letterario tedesco, 12.01.1873, w: *Insegnamenti pontifici*, t. 3: L'educazione, Roma 1962, p. 42 [dalej następujące skróty: dla *Insegnamenti pontifici*: IP; dla encykliki: Enc.; dla listu: Lett.; dla alokucji: All.; dla konstytucji apostolskiej: Cost. ap.]

⁶ Por. Leon XIII, Enc. Libertas, 20.06.1888, w: IP, p. 122.

⁷ Por. Pius X, All. per il XVI centenario dell'editto di Costantino, 23.02.1913, w: IP, p. 189.

⁸ Por. Pius IX, Enc. Singolari quidem, w: IP, p. 23.

niebezpieczeństwem⁹. Leon XIII napomina, aby w stosownym czasie pouczać młodzież o prawdach religijnych¹⁰, kształtować ją dla dobra ojczyzny¹¹, wpajać jej zasady świętej doktryny¹². Piusa X przypomina wychowawcom, że mają „urabiać” wychowanków poprzez ich pouczanie¹³. Benedykt XV utożsamia wychowanie z „hodowaniem”¹⁴.

Dla wspomnianych wyżej papieży wychowanie ma prowadzić do ukształtowania „dobrego chrześcijanin” i „uczciwego obywatela”, przy czym w tak nakreślonym ideale poszczególni papieże uwypuklają różne elementy. Na przykład w tematyce celów wychowania Leon XIII ukazuje związek, jaki zachodzi między realizacją powziętego celu wychowania a zmianami społecznymi, zwracając uwagę na zagrożenia dla realizacji celu wychowania powstające w wyniku przemian. Za przykre następstwa ówczesnych przeobrażeń społecznych Leon XIII uważa między innymi wolność nauczania, która zezwala na rozwijanie w szkołach różnych teorii i doktryn często sprzecznych z prawem naturalnym i objawionym. Według papieża niszczą one wszelki autorytet i zwalczają podstawy, na których opierają się: moralność, sprawiedliwość i religia. Leon XIII jako pierwszy poucza także o potrzebie ukształtowania w dziecku cnót społecznych, które kierują ku spełnianiu obowiązków wobec najbliższych i państwa¹⁵. Dla Piusa X natomiast „dobry chrześcijanin” i „uczciwy obywatel” powinien być człowiekiem pobożnym¹⁶, stąd też papież wprowadził prawo umożliwiające dzieciom przystępowanie do Pierwszej Komunii św. i do spowiedzi¹⁷.

Warto podkreślić, że nauka Kościoła o celu chrześcijańskiego wychowania, prezentowana w dokumentach Piusa IX, Leona XIII i Piusa X, była podawana w okresie inwazji liberalizmu, który przyczynił się do zmiany „starego porządku” w Europie oraz wpłynął negatywnie na pozycję Kościoła i piastowanie świeckiej władzy przez papieża¹⁸. Nie dziwi zatem, że w wypowiedziach papieży drugiej połowy XIX i początku XX w. liberalizm budził postawę sprzeciwu¹⁹. W „urobieniu” „dobrego chrześcijanina” i „uczciwego obywatela” papieże widzą rękojmnię utrzymania porządku i pokoju, zarówno w państwie, jak i w świecie

⁹ Por. Pius IX, Enc. Cum nuper, w: IP, p. 24.

¹⁰ Por. Leon XIII, Enc. Nobilissima Gallorum Gens, w: IP, p. 94.

¹¹ Por. Leon XIII, Lett. Spectata fides, 27.11.1885, w: IP, p. 101.

¹² Por. Leon XIII, Motu proprio Auspicio rerum, 19.03.1896, w: IP, p. 145.

¹³ Por. Pius X, Lett. Quod hierarchia, 6.06.1911, w: IP, p. 188.

¹⁴ Por. Benedykt XV, Lett. Compluribus quidem, 10.02.1917, w: IP, p. 197.

¹⁵ Por. Leon XIII, Lett. E'giunto, 19.07.1889, w: IP, p. 129.

¹⁶ Por. Pius X, All. ai cardinali, 18.03.1904, w: IP, p. 171-172.

¹⁷ Por. Dekret Św. Kongregacji dla Spraw Sakramentów „*Quam Singulari*” z 8 sierpnia 1910 r. o wcześniejszym dopuszczeniu dzieci do pierwszej Komunii świętej, w: *Eucharystia w wypowiedziach papieży i innych dokumentach stolicy apostolskiej XX w., wyboru dokonał i komentarzem zaopatrzył R. Rak*, Londyn 1987, s. 43, 44.

¹⁸ Por. Z. Zieliński, *Papiestwo i papieże dwóch ostatnich wieków*, cz. 1, wyd. 2, Poznań 1986, s. 230.

¹⁹ Por. tamże, s. 13-23.

oraz przeciwstawienie się liberalizmowi²⁰. Równocześnie określany przez papieży epoki „wojującego liberalizmu” cel wychowania uwzględnia w pewnym stopniu zapotrzebowania wynikające z ruchów społecznych XIX i początku XX wieku. Uwidacznia się to między innymi w postulatcie wychowania społecznego i aktywności społecznej chrześcijanina²¹, prezentowanym przede wszystkim w nauczaniu Leona XIII²².

Skuteczność tak rozumianego wychowania zależy od zastosowania określonych metod czy środków, przy czym w wychowaniu – zdaniem papieży – nie odgrywają one pierwszorzędnej roli. Wprost to zaznaczył Leon XIII, mówiąc, że w wychowaniu i nauczaniu przede wszystkim należy zwracać uwagę na przekazywaną treść, która winna być zgodna z wiarą katolicką²³. Wśród preferowanych przez papieży metod czy sposobów wychowania są: tworzenie atmosfery miłości i wzajemnego zaufania, dobry przykład wychowawcy, przystępowanie do sakramentów świętych, ukazywanie wzorów osobowych.

O konieczności tworzenia w wychowaniu atmosfery miłości i wzajemnego zaufania po raz pierwszy mówi Leon XII, wyjaśniając, że całe wychowanie winno być oparte na dwu przykazaniach miłości, gdyż one stanowią podstawę dla zrealizowania celów wychowania, czyli osiągnięcia doskonałości chrześcijańskiej i obywatelskiej²⁴. Na tę metodę zwraca uwagę także Grzegorz XVI, mówiąc, że wychowujący powinni odnosić się do wychowanków z miłością²⁵. Z kolei Pius IX poleca, aby ją stosować szczególnie wobec wychowanków o wrażliwym charakterze²⁶.

Uwypuklenie przez papieży dobrego przykładu ze strony wychowawcy jako skutecznej metody w wychowaniu można postrzegać jako sprzeciw wobec „nowego wychowania”, lansującego absolutną wolność wychowanka i stojącego na stanowisku, że wychowanek powinien rozwijać się sam z siebie, „od wewnątrz”²⁷. W ten sposób pozbawiano wychowanka możliwości korzystania z wszelkich osiągnięć ludzkich w wymiarze naturalnym i nadprzyrodzonym²⁸.

Oprócz wymienionych metod czy środków skutecznego wychowania, skuteczność wychowania uzależniano od łaski nadprzyrodzonej, wpływającej na człowieka poprzez sakramenty i modlitwę. W wyjątkowy sposób uwypuklił tę

²⁰ Por. Pius IX, Lett. Quum non sine, 14.07.1864, w: IP, p. 27; por. także Leon XIII, All. ai cardinali, 20.08.1880, w: IP, p. 82; Lett. Les événements, 12.06.1883, w: IP, p. 88; Lett. Spectata fides, 27.11.1885, w: IP, p. 101; All. a dei pellegrini belgi, 19.04.1888, w: IP, p. 117; Pius X, All. ai cardinali, 18.03.1904, w: IP, p. 171-172; Enc. Poloniae populum, w: IP, p. 176.

²¹ Por. P. Poręba, *Ideal wychowawczy w Deklaracji*, Ateneum Kapłańskie 60 (1968) 359, s. 409.

²² Por. Leon XIII, Lett. E'giunto, p. 129.

²³ Por. Leon XIII, Enc. Inscrutabili, w: IP, p. 64.

²⁴ Por. Leon XII, Cost. ap. Quod divina sapientia, 28.08.1824, w: IP, p. 3-5.

²⁵ Por. Grzegorz XVI, Lett. Cum christiane, 21.06.1836, w: IP, p. 8.

²⁶ Por. Pius IX, All. ai Rettori dei collegi esteri, 29.06.1873, w: IP, p. 45.

²⁷ Por. P. Viotto, *Pedagogia generale*, wyd. 5, Marietti Editori Ltd. 1966, s. 198.

²⁸ Por. M. Simoncelli, *Naturalismo pedagogico e educazione cristiana nella „Divini illius Magistri”*, *Orientamenti pedagogici*, Rivista bimestrale per gli educatori 2 (1955) 4, s. 465.

kwestię Pius X, który wprost wyraził stanowisko, że spowiedź i Komunia święta są skuteczną obroną przeciwko złu, jakie zagraża młodemu człowiekowi²⁹.

Inną skuteczną metodą jest ukazywanie wzorów osobowych, które papieże odnajdywali w osobach świętych. Pierwszym z papieży, który szerzej rozwinął zagadnienie wartości wzoru osobowego był Leon XIII. Według papieża wzorem takim jest św. Alojzy Gonzaga, zwłaszcza gdy chodzi o sumiennosc w nauce i spełnianie obowiązków przynależnych ludziom młodym, całkowite poświęcenie dla zbawienia bliźniego oraz zachowanie wierności i synowskiej miłości do Kościoła i Stolicy Apostolskiej³⁰.

W wypowiedziach papieży podjęty też został problem wzajemnych relacji, pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. W bardzo syntetycznej ocenie należy stwierdzić, że papieże ukazują wychowanka przede wszystkim jako przedmiot wychowania na co wskazują takie określenia jak: „urabiać”³¹, wpajać³², karmić³³, ochraniać³⁴, hodować³⁵. Pierwszorzędną czy główną rolę przypisują wychowawcy, który w pewnym sensie przyjmuje postawę „tresera”.

W wypowiedziach papieży podejmowana jest też problematyka środowisk i instytucji wychowawczych, wśród których wymienia się: Kościół, rodzinę, państwo i szkołę. Dostrzegając wartość tych wypowiedzi, należy wyraźnie stwierdzić, że przed Piusem XI żaden z papieży nie przedstawił spójnej i wieloaspektowo omówionej koncepcji wychowania chrześcijańskiego. Wypowiedzi miały charakter fragmentaryczny. Na tym tle „novum” okazuje się stanowisko Piusa XI.

2. ELEMENTY CHARAKTERYSTYCZNE DLA KONCEPCJI WYCHOWANIA KREŚLONEGO PRZEZ PIUSA XI

Na temat wychowania Pius XI wypowiadał się w dokumentach różnej rangi, w tym także w listach, alocucjach i encyklikach, przy czym najbardziej reprezentatywną w tym względzie jest encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, z dnia 31 grudnia 1929, ponieważ jest ona pierwszą wypowiedzią Kościoła w randze encykliki, poświęconą w całości problematyce wychowania. Dokument, znany też pod tytułem łacińskim *Divini illius magistri*, w literaturze otrzymał nazwę „Magna Charta” wychowania katolickiego. Encyklika mówi o wychowaniu w aspekcie wychowania chrześcijańskiego i podaje podstawy pedagogiki katolickiej. Był to dokument programowy, który miał mobilizować katolików

²⁹ Por. *Dekret Św. Kongregacji dla Spraw Sakramentów „Quam Singulari”...*, s. 39, 40.

³⁰ Por. Leon XIII, Lett. *Opportune quidem*, 1.01.1891, w: IP, p. 133.

³¹ Por. Leon XII, Enc. *Caritate Christi*, w: IP, p. 7.

³² Por. Grzegorz XVI, Lett. *Cum christianae*, 21.06.1836, w: IP, p. 8, także Leon XIII, *Motu proprio Auspicio rerum*, 19.03.1896, w: IP, p. 145.

³³ Por. Pius IX, Enc. *Singulari quidem*, w: IP, p. 23.

³⁴ Por. Pius IX, Enc. *Cum nuper*, w: IP, p. 24.

³⁵ Por. Benedykt XV, Lett. *Compluribus quidem*, 10.02.1917, w: IP, p. 197.

zwłaszcza do przeciwstawienia się wszelkim próbom zlaicyzowania wychowania i nauczania w szkole. Przed pontyfikatem Piusa XI kościelny program wychowania był traktowany jako jeden z elementów etyki społecznej i realizowany w ramach działalności duszpasterskiej. Przez wielu autorów etyka katolicka była nazywana wprost etyką wychowawczą³⁶. Opinia ta znajduje swe potwierdzenie, kiedy sięgamy np. do znanych pedagogom chrześcijańskim opracowań o. Jacka Woronieckiego, zatytułowanych: *Katolicka etyka wychowawcza*³⁷. Tymczasem encyklika *Divini illius Magistri* w sposób całościowy przedstawia koncepcję chrześcijańskiego wychowania³⁸. Precyzuje ona dogmatyczny fundament tego wychowania i buduje system wychowawczy pedagogiki chrześcijańskiej, przejmując elementy filozofii tomistycznej. Jej stwierdzenia pozwalają nawet na wyodrębnienie pedagogiki chrześcijańskiej od nauki jej pokrewnej, którą jest katechetyka³⁹.

W dziedzinie refleksji pedagogicznej Kościoła Pius XI otworzył zatem nowy rozdział. Papież jakkolwiek w wielu miejscach przywoływał ujęcia prezentowane przez poprzedników, podjął też nowe kwestie. Uzasadniając prawo Kościoła do wychowania, powołał się nie tylko na tytuł Kościoła Nauczycielki⁴⁰, ale szerzej nawiązał do tytułu Kościoła Matki. Przez nadprzyrodzone macierzyństwo – według papieża – „Niepokalana Oblubienica Chrystusa, jaką jest Kościół, udziela ludziom życia łaski, karmi i wychowuje dusze za pomocą Sakramentów i przykazań”⁴¹. Ponieważ Kościół jest depozytariuszką Bożego Objawienia, Matką i Mistrzynią całego życia i chrześcijańskiej świętości, dlatego zawsze posiadał prawo i obowiązek związany z wychowaniem⁴². Wychowawcze działanie Kościoła-Matki rozciąga się tak na wiernych, jak i niewierzących, gdyż wszyscy ludzie powołani są do zbawienia. Kościół należy zatem postrzegać jako wychowawcę narodów⁴³.

Według Piusa XI zakres prawa Kościoła w dziedzinie wychowania jest bardzo rozległy. Na podkreślenie zasługuje działalność Kościoła w obszarze kultury, nie ograniczająca się jedynie do rozwijania literatury i sztuki, ale rozciągnięta na zakładanie i utrzymywanie własnych szkół, kształcących w różnych kierunkach. Wychowawcze prawo daje Kościołowi możliwość, a zarazem rodzi obowiązek

³⁶ Por. S. Wiecha, *Kościół a wychowanie*, Warszawa 1978, s. 18.

³⁷ Części I-III, Lublin 1986.

³⁸ Por. A. Siara, *Prawa i obowiązki wychowawcze rodziny według encykliki „Divini illius Magistri”*, *Ojca św. Piusa XI-go*, Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy 28 (1939) nr 1-2, s. 53; por. także G. Groppo, *Teologia dell'educazione...*, s. 65.

³⁹ Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri” wobec ówczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Człowiek we wspólnocie Kościoła*, red. L. Balter, Warszawa 1979, s. 388.

⁴⁰ Por. *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini illius Magistri)*, z dnia 31 grudnia 1929, tł. M. Klepacz, Kielce, 1947, s. 28. [dalej: DIM].

⁴¹ Tamże.

⁴² Por. Pius XI, *All. agli allievi del collegio di Mondragone*, 14.06.1929, w: IP, p. 231.

⁴³ Por. DIM, s. 31-33.

czuwania nad wychowaniem chrześcijan uczęszczających do szkół publicznych i prywatnych⁴⁴.

Pius XI jako pierwszy z papieży przedstawił jasno sprecyzowaną definicję wychowania chrześcijańskiego, wyjaśniając, że „sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka na taką modłę, by umiał odpowiednio postępować w życiu i w ten sposób osiągnął przeznaczony dla siebie cel”⁴⁵. Takie rozumienie wpisuje się w tradycyjny model wychowania, który jeszcze bardziej uwyrażnia się w kontekście całego dokumentu, napisanego w tonie polemicznym, przeciw nowym kierunkom pedagogicznym, które stanowią zagrożenie dla tradycyjnego modelu wychowania⁴⁶. Pius XI nie wymienia szczegółowo tych kierunków, ale w sposób ogólny określa je mianem naturalizmu wszelkiego rodzaju. Papież zarzuca nowym prądom pedagogicznym, że „(...) powołują się na rzekomą autonomię i niczym nieograniczoną wolność dziecka”⁴⁷. Podważają, a nawet niszczą powagę i działanie wychowawcy, a dziecku przyznają wyłączną inicjatywę w zakresie samowychowania. Tym samym eliminują z wychowania element „urabiania”. Tradycyjnego i polemicznego charakteru definicji wychowania podanej w encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistri* nie zmienia nawet podkreślenie znaczenia „umiarkowanego” samowychowania. Elementy bardziej podmiotowego traktowania wychowanka są o tyle aprobowane przez omawiany dokument, o ile nie burzą tradycyjnego modelu chrześcijańskiego wychowania⁴⁸. Encyklika nie rezygnuje między innymi z karności w wychowaniu, która była jedną z głównych cech tradycyjnego wychowania⁴⁹. Opowiada się jedynie za usunięciem z wychowania „despotyzmu” i „przemocy”⁵⁰.

Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że powodem sprzeciwu Piusa XI wobec „nowego wychowania” nie jest wyłącznie jego określenie, ale cały system, który je definiuje⁵¹. Obronna postawa papieża wydaje się być zrozumiałą przy uwzględnieniu faktu, że „nowe wychowanie” ma swą podstawę w naturalizmie pedagogicznym, który przyznaje dziecku nieograniczoną wolność poprzez zaprzeczenie skutkom grzechu pierworodnego i potrzebie łaski nadprzyrodzonej w wychowaniu⁵². Godzi tym samym w główne zasady pedagogiki katolickiej, gdyż prawda o grzechu pierworodnym i odkupieniu stanowi podstawę, na której

⁴⁴ Por. DIM, s. 30, 31.

⁴⁵ DIM, s. 26.

⁴⁶ Por. J. Tarnowski, *Wprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, w: *Sobór Watykański II: konstytucje, dekrety, deklaracje*, wyd. 3, Poznań 1968, s. 306.

⁴⁷ DIM, s. 47.

⁴⁸ Por. tamże.

⁴⁹ Por. P. Viotto, *Pedagogia generale*, s. 198.

⁵⁰ Por. DIM, s. 47.

⁵¹ Zob. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. III: Wiek XIX i XX, cz. 2, Lublin 1977, s. 128.

⁵² Por. P. Viotto, *Pedagogia generale*, s. 205; por. także W. Granat, *Zasady pedagogiki katolickiej w świetle dogmatu odkupienia grzechu pierworodnego*, *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* 28 (1939) z. 1-2, s. 31.

opiera się pedagogika chrześcijańska⁵³. Widzimy to dokładniej analizując cel wychowania chrześcijańskiego.

Według Piusa XI „(...) właściwym i bezpośrednim celem wychowania chrześcijańskiego jest współdziałanie z łaską Bożą nad wyrobieniem człowieka na prawdziwego i doskonałego chrześcijanina, tj. żeby w ludziach, odrodzonych przez chrzest urobić i odtworzyć Chrystusa (...)”⁵⁴. Urobienie „dobrego chrześcijanina” „(...) konsekwentnie czyni z niego jednocześnie także dobrego obywatela”⁵⁵. Prawdziwość powyższych twierdzeń w opinii Piusa XI potwierdzają fakty historyczne, szczególnie przykład świętych⁵⁶.

W prezentowanych wypowiedziach o celu wychowania chrześcijańskiego uwidacznia się bardzo wyraźnie element doskonałości i świętości. Według Piusa XI całe wychowanie winno „(...) dążyć do zespolenia duszy wychowanka z najwyższym dobrem – Bogiem (...)”⁵⁷. Takie ujęcie wydaje się być zrozumiałe, jeśli uwzględni się fakt, że zawsze aktualnym zadaniem Kościoła jest prowadzenie ludzi do zbawienia poprzez świętość. Obecność tych elementów w każdym określonym przez Kościół głównym celu wychowania sprawia, że kolejne cele wychowania nie różnią się diametralnie od siebie⁵⁸. Stąd też element świętości i doskonałości, który występuje w celach wychowania chrześcijańskiego na przestrzeni XIX i XX wieku, zbliża je bardzo do siebie.

W oparciu o zaprezentowaną przez Piusa XI problematykę celu wychowania można także wnioskować o jego dogmatycznych podstawach⁵⁹. W najbardziej autorytatywnym dla wychowania dokumencie encyklice *Divini illius Magistri* papież odwołuje się przede wszystkim do dogmatu o stworzeniu, odkupieniu i uświęceniu⁶⁰.

Na dogmat o stworzeniu encyklika powołuje się wtedy, gdy zwraca uwagę, że „ludzie, stworzeni na obraz i podobieństwo Boże i przeznaczeni dla Niego (...) odznaczają wrodzoną ich naturze a zaszczerpioną przez Stwórcę dążność do coraz to wyższej doskonałości (...)”⁶¹. Ten wyznaczony człowiekowi przez Boga – Stworzyciela cel ostateczny – osiągnięcie doskonałości i zjednoczenie ze swym Stwórcą, należy zdobywać poprzez realizację celu chrześcijańskiego wychowania⁶².

Z kolei do dogmatu o Odkupieniu dokument nawiązuje we fragmencie mówiącym, że „człowiek, który utracił stan pierwotnej doskonałości, został odkupiony

⁵³ Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri”...*, s. 384, 385.

⁵⁴ DIM, s. 66.

⁵⁵ Tamże, s. 44, 62.

⁵⁶ Por. tamże, s. 68.

⁵⁷ DIM, s. 26.

⁵⁸ Por. P. Poręba, *Ideal wychowawczy w Deklaracji*, s. 408.

⁵⁹ Por. J. Dajczak, *Wychowanie katolickie i nauczanie religii w duchu Encykliki Piusa XI „Divini illius Magistri”*, Przegląd Katechetyczny 31,3 (1948), s. 67.

⁶⁰ Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri”...*, s. 384, 385.

⁶¹ DIM, s. 25.

⁶² Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri”...*, s. 384.

przez Chrystusa i przywrócony do nadprzyrodzonego stanu dziecka Bożego, bez ponadnaturalnych jednak przywilejów: nieśmiertelności ciała i równowagi władz⁶³. Jest to podstawowy dogmat dla chrześcijańskiego wychowania, a więc także dla określenia celu tego wychowania. Prawda o Odkupieniu i grzechu pierwotnym rodzi bowiem określone implikacje wychowawcze. Wśród nich jest uznanie łaski Bożej jako bezpośredniego czynnika w wychowaniu, koniecznego dla realizacji zamierzonego celu⁶⁴.

Do dogmatu o uświęceniu, które przypisuje się Duchowi Świętemu, odnosi się zaś stwierdzenie, że „dobry chrześcijanin” – cel chrześcijańskiego wychowania, jest człowiekiem nadprzyrodzonym⁶⁵. Z dogmatu tego wypływa supernaturalizm, który jest charakterystyczną i podstawową cechą pedagogiki chrześcijańskiej⁶⁶.

Przedstawiony przez encyklikę cel chrześcijańskiego wychowania zakłada również uwzględnienie hierarchii wartości, które mają być osiągnięte w wychowaniu. Na najwyższym miejscu dokument stawia Najwyższą Wartość – Boga i złączoną z Nim osobowość człowieka powołanego do nieśmiertelności. Dobra religijno-moralne wyprzedzają dobra materialne, a dobro społeczności stoi przed dobrem doczesnym jednostki⁶⁷. Taka kolejność dóbr wynika z tradycyjnego ujęcia przez dokument myśli pedagogicznej, a przede wszystkim chrześcijańskiej. Nadaje ona całemu wychowaniu charakter kształtowania moralnego, które zdobywa się poprzez nieustanne działanie zmierzające do osiągnięcia ostatecznego celu człowieka⁶⁸.

Encyklika, prezentując cel chrześcijańskiego wychowania, uwzględnia więc całą naturę człowieka. Bierze pod uwagę jego religijne tęsknoty, które wykraczają poza ziemskie istnienie, ale jednocześnie jego otwartość na korzystanie i tworzenie dóbr doczesnych. Z treści encykliki *Divini illius Magistri* wynika także, że określony przez nią cel nadaje chrześcijańskiemu wychowaniu cechy heroizmu. Chrześcijanin dążąc ku Bogu – Najwyższej Sile, z pomocą natury i nadnatury, przejawia umiejętność dostrzegania wielkości nawet w upokorzeniu, cierpieniu czy w walce moralnej⁶⁹.

Z powyższych ustaleń co do celu wychowania formułowanego w encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistri* wynika, że dokument, określając ideał chrześcijańskiego wychowania, przyjmuje tomistyczny punkt widzenia. Opiera się bowiem na prawdzie, że w wychowaniu istnieje utajone w głębi duszy bogactwo możliwości intelektualnych i wolitywnych. Można je wydobywać i aktualizować poprzez wychowanie, postrzegane jako

⁶³ DIM, s. 46.

⁶⁴ Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri”...*, s. 384.

⁶⁵ Por. DIM, s. 66.

⁶⁶ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 94, 95.

⁶⁷ Por. W. Granat, *Zasady pedagogiki katolickiej w świetle dogmatu odkupienia...*, s. 52, 53.

⁶⁸ Por. G. Groppo, *Teologia dell'educazione...*, s. 66.

⁶⁹ Por. tamże, s. 52, 53.

„przemiana”, w której współdziała łaska, nie niszcząc natury, ale podnosząc ją do stanu cnoty⁷⁰.

Tak dogłębne przedstawienie problematyki celu wychowania przez Piusa XI wydaje się być podyktowane trwającą mniej więcej od I wojny światowej do końca dwudziestolecia międzywojennego epoką pluralizmu, która postawiła wobec Kościoła żądanie pojednania się z odrębnymi systemami ideologicznymi, światopoglądowymi i politycznymi. Domagała się ona uznania odrębnych kultur i cywilizacji, mających własną historię oraz specyficzne im drogi rozwoju⁷¹. Dlatego też papież zauważył, że „dobry chrześcijanin” jest równocześnie „uczciwym obywatelem”, jakiego wymaga życie polityczne, gospodarcze i społeczne. Jest człowiekiem, który harmonizuje wiarę z wiedzą, życie nadprzyrodzone z talentami przyrodzonymi, a równocześnie włącza się czynnie w życie społeczne i współpracę z innymi⁷². W ten sposób cel wychowania stawiany przez Piusa XI odpowiada zapotrzebowaniom epoki pozytywizmu i wielkich ruchów społecznych wieku XIX i początku XX stulecia. Domagają się one bowiem ideału wychowawczego mieszczącego w sobie uzgodnienie wiary z wiedzą oraz wychowania chrześcijanina do zaangażowania się w życie społeczne⁷³.

W refleksji pedagogicznej Pius XI poświęcił także uwagę metodom czy środkom wychowania. W tym względzie „novum” było docenienie czynnego i stopniowo coraz bardziej świadomego współdziałania dziecka ze swym wychowawcą⁷⁴. Pius XI uznał też, że „jest rzeczą niesłychanie ważną, aby młodzież (...) szczególnie czciła Matkę Najświętszą, która jest stolicą mądrości i źródłem pobożności”⁷⁵. Należy więc zachęcać młodzież „(...) do praktykowania kultu Matki Bożej i zawierzenia się jej matczynej opiece (...)”⁷⁶. Żywa wiara, kult Boga i Matki Najświętszej, praktykowane przez wychowanka, potrafią zabezpieczyć czystość obyczajów i niewinność młodego człowieka⁷⁷. Dlatego też w wychowaniu młodzieży „(...) powinno się zabiegać ze wszystkich sił o praktykowanie modlitwy, systematyczność w przystępowaniu do sakramentów pokuty i Najświętszej Eucharystii (...)”⁷⁸. Szczególnie ważne jest przystępowanie do Komunii św., która „(...) stanowi źródło i podpórę całego życia duchowego (...)”⁷⁹. Trzeba zaś przeciwstawiać się nowym systemom wychowawczym, deprawującym przez swoje metody dusze młodych ludzi⁸⁰.

⁷⁰ Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri”...*, s. 383.

⁷¹ Por. Z. Zieliński, *Papiestwo i papież...*, s. 23, 24.

⁷² Por. DIM, s. 67, 68.

⁷³ Por. P. Poręba, *Ideał wychowawczy w Deklaracji*, s. 409.

⁷⁴ DIM, s. 47.

⁷⁵ Pius XI, Lett. Quandoquidem probe, 25.04.1922, w: IP, p. 208.

⁷⁶ Tenże, Decreto del Santo Ufficio, 21.03.1931, w: IP, p. 306.

⁷⁷ Por. tenże, Lett. Quandoquidem probe, 25.04.1922, w: IP, p. 208; Decreto del Santo Ufficio, 21.03.1931, w: IP, p. 306.

⁷⁸ Tenże, Decreto del Santo Ufficio, 21.03.1931, w: IP, p. 306.

⁷⁹ Tenże, Lett. Singulare illud, 13.06.1926, w: IP, p. 221.

⁸⁰ Por. tamże, p. 221-222.

W wypowiedziach Piusa XI ważne miejsce zajmuje także problematyka wzoru osobowego. W porównaniu ze swymi poprzednikami Pius XI poświęca tej kwestii najwięcej miejsca. Według papieża wzorem osobowym jest przede wszystkim Jezus Chrystus. „Prawdziwy chrześcijanin powinien kształtować swe życie na wzór Chrystusa (...) i przejawiać je we wszystkich czynnościach”⁸¹. Całe życie ludzkie powinno być kształtowane i doskonalone według przykładu Chrystusa⁸². Jego przykład jest „(...) wzorem dla wszystkich ludzi różnego stanu, szczególnie zaś dla młodzieży”⁸³. Należy wzorować się „(...) w szczególności na tym okresie Jego ukrytego i pracowitego żywota, kiedy wobec Boga i ludzi jaśniał wszystkimi cnotami indywidualnymi, rodzinnymi i społecznymi”⁸⁴. Wychowankowie mogą odnaleźć również wzory do naśladowania w osobach świętych, którzy – według papieża – stanowią wzory do naśladowania dla wszystkich ludzi, gdyż „nie brak tam ani prostego i skromnego rolnika, ani uczonego i literata; są między nimi prości rzemieślnicy i wodzowie wojsk, zwykli ojcowie rodzin i monarchowie; obok zacnych dziewcząt i kobiet z domowego zacisza, są królowe i cesarzowe”⁸⁵.

W spojrzeniu na wychowanie nie mogło zabraknąć problematyki dotyczącej bezpośrednio środowisk i instytucji odpowiedzialnych za wychowanie. Obszerniejsze przedstawienie doktryny Kościoła katolickiego na temat podstawowych środowisk i instytucji wychowania można tłumaczyć wieloma przyczynami. Jedną z nich, wydaje się główną, był sprzeciw papieża wobec stanowiska socjalistów i komunistów podważających autonomię rodziny⁸⁶. Nauczanie papieża było także odpowiedzią na ciągle ponawiane przez państwo próby zlaicyzowania wychowania nie tylko w obszarze szkoły, ale też rodziny. Stąd też w encyklice *Divini illius Magistri* Pius XI wiele miejsca poświęcił społecznościom i środowiskom wychowania, ich kompetencjom i wzajemnym relacjom, o czym świadczy już sama struktura dokumentu. W dwóch spośród czterech części encykliki analizowane były kompetencje i wzajemne relacje środowisk i instytucji wychowania⁸⁷.

W świetle wypowiedzi papieża są „(...) trzy społeczności konieczne a zarazem różne, które jednak Bóg powiązał w harmonijną całość i na których łonie rodzi się człowiek: w porządku naturalnym – rodzina i państwo; w porządku zaś nadprzyrodzonym – Kościół”⁸⁸. O istnieniu trzech społeczności wychowujących decydują zatem dwa fakty: istnienie natury stworzonej przez Boga oraz wszczepienie

⁸¹ DIM, s. 66.

⁸² Por. tamże.

⁸³ Tamże, s. 69.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Tamże, s. 68.

⁸⁶ Por. S.W. [S. Wyszyński], *Pius XI o walce z komunizmem*, Ateneum Kapłańskie 23 (1937) 39, s. 466-478.

⁸⁷ Por. J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri”...*, s. 378.

⁸⁸ DIM, s. 27.

w ludzką naturę przez Chrystusa Pana życia nadprzyrodzonego⁸⁹. Na pierwszym miejscu należy jednak postawić rodzinę. O takiej kolejności – według papieża – decyduje naturalny porządek ustanowiony przez Stwórcę. Podstawowym zadaniem, jakie rodzina otrzymała bezpośrednio od Stwórcy jest rodzenie i wychowanie dzieci⁹⁰. Z tego też względu „najtrwalsze i najpewniejsze jest to wychowanie, które człowiek otrzymuje w dobrze urządzonej i cnotliwej rodzinie. Będzie ono tym skuteczniejsze i trwalsze, im lepszy przykład dają dzieciom ich rodzice i domownicy”⁹¹. Papież wyjaśniał też, że „obowiązek wychowania ciążyący na rodzinie obejmuje nie tylko wychowanie religijne i moralne, lecz również fizyczne i obywatelskie, głównie ze względu na ich związek z religią i moralnością”⁹².

Pius XI, broniąc naturalnego prawa rodziny do wychowania, nie ignorował faktu, że w porządku przyrodzonym prawo do wychowania przysługuje też państwu. Analizując relację między rodziną i państwem, przypominał – podobnie jak Leon XIII – że prawo naturalne rodziny do wychowania dziecka jest „niezbywalne, nienaruszalne, (...) wcześniejsze od prawa społeczeństwa czy państwa, a stąd jest nietykalne ze strony jakiegokolwiek ziemskiej władzy”⁹³. Wymagał także od państwa większej pomocy dla rodziny, między innymi poprzez tworzenie ustaw gwarantujących nietykalność prawa rodziny do wychowania dzieci⁹⁴. Przypominał, że w prawie tworzonemu przez władze publiczne ma „pozostać nietknięty zasadniczy ustrój społeczności domowej jako założonej przez mądrość i autorytet wyższy od ludzkiego, to jest Boski, a których nie mogą zmienić ani ustawy państwowe ani widzimi się czyjejkolwiek prywatnej inicjatywy”⁹⁵.

Państwo, mając na celu powszechne dobro doczesne, winno też okazywać wsparcie finansowane, jakiego życzą sobie rodzice⁹⁶ i troszczyć się o ich pedagogizację⁹⁷, ponieważ rodzina nie jest społecznością doskonałą i brak jej środków do pełnego rozwoju⁹⁸. Obowiązkiem państwa jest dbać o to, aby ojciec i matka mogli w pełni zrealizować spoczywające na nich zadania wychowawcze. Absurdem i wykroczeniem przeciwko naturze byłyby natomiast wszelkie próby unicestwienia rodziny⁹⁹.

W wypowiedziach papieża można doszukiwać się już wyraźnie sformułowanych postulatów dotyczących tworzenia przez państwo polityki prorodzinnej

⁸⁹ Por. W. Granat, *Zasady pedagogiki katolickiej w świetle dogmatu odkupienia...*, s. 48.

⁹⁰ Por. DIM, s. 27, 54.

⁹¹ Tamże, s. 54.

⁹² Tamże, s. 35.

⁹³ Tamże, s. 34.

⁹⁴ Por. tamże, s. 59, 60.

⁹⁵ Pius XI, *Encyklika o małżeństwie chrześcijańskim „Casti connubi”*, Rzym 31.12.1930, wydanie polskie Londyn 1962, s. 39.

⁹⁶ Por. DIM, s. 59.

⁹⁷ Por. tamże, s. 55.

⁹⁸ Por. tamże, s. 27.

⁹⁹ Por. Pius XI, *All. agli allievi del collegio di Mondragone*, 14.05.1929, w: IP, p. 233-234.

i respektowania zasady pomocniczości, regulującej wzajemne odniesienia między rodziną i państwem oraz stanowiącej ochronę wychowawczych uprawnień rodziny¹⁰⁰. Papież był świadom faktu, że przemiany społeczno-kulturowe, generowane procesami industrializacji i urbanizacji, postawiły rodzinę w nowej sytuacji. Rodzina, w wyniku postępującej specjalizacji zawodowej, utraciła w wielu wypadkach funkcję jednostki produkcyjno-ekonomicznej, która nie tylko dostarczała rodzinie środków materialnych, ale też w znacznym stopniu zapewniała jej spójność oraz gwarantowała trwałość i wierność małżeńską¹⁰¹.

Pius XI stał na stanowisku, że pomoc okazywana rodzinie przez państwo nie jest jedyną formą wsparcia. Potrzebna jest jej także pomoc ze strony Kościoła, w którym obecne są środki do rozwijania życia nadprzyrodzonego, umożliwiające realizację celów wychowania chrześcijańskiego. Według papieża, między rodziną i Kościołem zachodzi wyjątkowa relacja, ponieważ rodzina i Kościół otrzymują misję wychowawczą bezpośrednio od Boga. Wychowawcze posłannictwo Kościoła i rodziny doskonale godzą się ze sobą i uzupełniają¹⁰².

WNIOSKI

Niniejsze opracowanie pozwala wysunąć wiele wniosków, ważnych zarówno dla teoretyków jak i praktyków wychowania. Przede wszystkim należy zauważyć, że w porównaniu ze swymi poprzednikami Pius XI szerzej i bardziej dogłębniej zajął się problematyką wychowania chrześcijańskiego, ukazując jego podstawy dogmatyczne i specyfikę. Określenie „papież doktryny wychowawczej Kościoła” bez wątplenia można odnieść do Piusa XI.

Warto podkreślić, że wiele ujęć przedstawionych przez Piusa XI, zwłaszcza w encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistri* zachowuje swoją aktualność. Papież zwrócił też uwagę, że refleksji pedagogicznej nie można prowadzić w oderwaniu od kontekstu tworzonego między innymi przez uwarunkowania społeczno-kulturowe danego czasu, natomiast szczegółowe propozycje wychowawcze należy odnosić do całej koncepcji.

¹⁰⁰ Por. J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 291; S. Wyszynski, *Posady dla ojców rodzin*, Ateneum Kapłańskie 19 (1933) 32, s. 302-307; J. Ścieciński, *Wychowanie państwowe według zasad nauki katolickiej*, Ateneum Kapłańskie 20 (1934) 34, s. 113-130.

¹⁰¹ Por. F. Adamski, *Sekularyzacja małżeństwa i rodziny*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków 1982, s. 84, 85.

¹⁰² Por. DIM, s. 33.

RIASSUNTO

Pio XI – il Papa della dottrina educativa della Chiesa

Il Papa Pio XI ha promosso numerose iniziative importanti per la Chiesa universale e per l'educazione cattolica. L'autore dell'articolo cerca di rispondere a due domande fondamentali: perché Pio XI può essere chiamato il Papa della dottrina educativa della Chiesa e anche quali sono i punti cruciali della sua dottrina. Le conclusioni sono molto interessanti: Pio XI in modo molto più vasto che i suoi predecessori si occupava dei problemi di educazione cattolica mostrando anche i fondamenti teologici e una caratteristica di tale educazione.

Molti aspetti su quali è stato posto accento nell'enciclica *Divini illius Magistri* sono attuali ed importanti anche oggi. Il Papa ha mostrato che non è possibile una riflessione pedagogica se non ha nessun legame con le condizioni socio-culturali della vita. Anche le proposte educative devono rendere conto della situazione educativa nella sua globalità.

Ks. dr hab. Ryszard Czekalski, prof. UKSW

Uniwersytet Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Teologiczny

WYCHOWAWCZE ZADANIA KATECHETÓW W POLSKIEJ RZECZYWISTOŚCI KATECHETYCZNEJ

Kim są współcześni katecheci według nauczania Kościoła i jakie są ich podstawowe zadania wychowawcze ze szczególnym uwzględnieniem polskiej rzeczywistości? To jest główne pytanie, na które starać się będziemy poszukiwać odpowiedzi podczas niniejszej refleksji, składającej się z czterech punktów: 1. Samoświadomość katechety; 2. Katecheci i ich podstawowe zadania w Kościele partykularnym; 3. Katecheci szkolni a polski system oświatowy; 4. Nadrzędne zadanie dla wszystkich kategorii katechetów i krótkie zakończenie w formie puenty.

1. SAMOŚWIADOMOŚĆ KATECHETY

Czy katecheta ma świadomość, że jest nie tylko nauczycielem, ale także wychowawcą? Czy ma on jasne przekonanie kim jest i jakie ma zadania do wykonania, jako katecheta wychowawca? Pytanie to odnosi się w zasadzie do tożsamości katechety.

Katecheta winien często przypominać sobie, że jest nie tylko nauczycielem, ale też i wychowawcą, a może nawet bardziej wychowawcą niż nauczycielem, a jeszcze bardziej świadkiem niż nauczycielem, o czym pisał Paweł VI w *Evangelii nuntiandi*: „człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli, a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami”¹.

Współcześnie zdecydowanie łatwiej być dobrym nauczycielem niż zarazem dobrym nauczycielem i dobrym wychowawcą oraz tym bardziej świadkiem wiary. Wydaje się, iż część nauczycieli w dalszym ciągu dystansuje się od spraw wychowawczych, pomimo tego, iż reformujący się system oświaty w Polsce, przynajmniej teoretycznie, wyakcentował dość mocno sprawy wychowawcze.

Katecheta winien mieć świadomość, że jego funkcja jest szczególna, że to nie tylko jeden z wielu zawodów dających pracę i płacę, ale za słowem katecheta kryje się złożona rzeczywistość bosko-ludzka.

Katecheta to człowiek powołany przez Boga. Z najprostszej definicji, rozważanej na płaszczyźnie religijnej wynika, że słowo „powołanie” (łac. *vocatio*)

¹ Paweł VI, *Adhortacja apostolska o ewangelizacji w świecie współczesnym „Evangelii nuntiandi”*, Kielce 1990, nr 41.

posiada wymiar personalny i zawiera odniesienie człowieka do planów Bożych, do realizacji których człowiek zostaje wezwany i zaproszony przez Boga. Bóg wzywa człowieka i powierza mu szczególne zadanie do spełnienia. Umożliwia mu pełną jego realizację, daje mu też potrzebne zdolności i zamięłowania². Tak było w przeszłości i tak jest dzisiaj. Żeby się przekonać o tym, wystarczy wziąć do ręki Pismo Święte i dostrzec, że Bóg wybierał ludzi, wzywał ich po imieniu i powierzał im do spełnienia określone zadania. Apel Pana Boga wiązał się z tym, że człowiek powołany musiał podjąć często radykalne postanowienia co do swojej osoby. Te postanowienia wiązały się nie tylko z koniecznością zmiany zewnętrznej, ale przede wszystkim wewnętrznej, zmiany stylu życia, zmiany miejsca zamieszkania, porzucenia najbliższych, wyrzeczenia się wielu rzeczy itd. Z powołaniem związana jest afirmująca i jednoznaczna odpowiedź, że oto jestem – poślij mnie, Panie.

Joseph Colomb, wybitny francuski katechetyk, analizując powołanie z punktu widzenia socjologicznego, stwierdza, że powołanie katechety można rozpatrywać na drodze potrójnego wezwania:

1) *wezwania, jako zaproszenia zewnętrznego*, które rodzi się z aktualnej potrzeby danej wspólnoty, która przy różnych okazjach wyraża zapotrzebowanie na takie powołanie, modli się o powołania, zabiega o nie;

2) *wezwania, jako zaproszenia wewnętrznego*, które pojawia się u człowieka w pragnieniu rozbudzonym przez przykłady, radę, inspirację członka lub członków wspólnoty;

3) *wezwania, jako zaproszenia przełożonego grupy*, który, dostrzegając potrzebę wspólnoty, oferuje konkretnemu człowiekowi misję, zadanie do spełnienia. Przełożony czyni to jednak pod określonymi warunkami, osoba wezwana zaś akceptuje kierowaną do niej ofertę ze wszystkimi płynącymi z tego faktu konsekwencjami³.

U wielu katechetów można by dopatrzeć się owego potrójnego wezwania. J. Colomb stwierdza, iż idealnie jest, jeśli te trzy wezwania, niczym triada powołaniowa występują, gdyż brak którekolwiek z nich sprawia, że powołanie jest nieautentyczne⁴.

Katecheta jest wezwany, ale i *posłany* do spełnienia określonej misji. I znów potwierdzenie znajdujemy na kartach Pisma Świętego. Bóg wzywał i posyłał Abrahama, Mojżesza, Jeremiasza, Apostołów⁵ i dzisiaj także posyła katechetów do konkretnych parafii, szkół, instytucji, zlecając im określone zadania do wykonania. Oczywiście, przyjęcie takiego rozumowania jest możliwe jedynie dla ludzi

² S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, Sandomierz 1997, s. 46.

³ J. Colomb, *Le service de l'évangile. Manuel catéchétique*, t. 2, Paris - Tournai - Rome - New York 1968, s. 733.

⁴ Tamże.

⁵ S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła...*, s. 56-58.

wiary i takich, którzy posiadają zaufanie do Pana Boga. Dlatego zapewne dla ateistów, ludzi tzw. „letniej wiary” w zasadzie taki tok rozumowania wydaje się nie do przyjęcia, a nawet może i jest on śmieszny.

Wiara katechety to punkt wyjścia do podejmowania jakichkolwiek zadań wyznaczonych przez Kościół w imieniu Pana Boga. Oczywiście zadania są różne w zależności od powierzonej odpowiedzialności i posiadanych charyzmatów. W tej różnorodności zadań katechetycznych zawarte są zadania ściśle wychowawcze. Nie różnicując ich w tym momencie, gdyż i w tych ogólnych zadaniach ukryte są szczegółowe zadania wychowawcze, zechciejmy je w skrócie prześledzić, opierając się na wykładni Magisterium Kościoła.

2. KATECHECI I ICH PODSTAWOWE ZADANIA W KOŚCIELE PARTYKULARNYM

Katechetyczny dokument Stolicy Apostolskiej *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, omawiając posługę katechetyczną w Kościele partykularnym, wymienia różne kategorie katechetów, przydzielając im zadania, które mają do spełnienia we wspólnocie, do której przynależą.

Najpierw dokument stwierdza, że cała wspólnota chrześcijańska jest odpowiedzialna za katechezę i wszyscy jej członkowie muszą dawać świadectwo wiary. Tylko niektórzy otrzymują misję do tego, aby być katechetami. Im Kościół oficjalnie udziela misji przekazywania wiary⁶. *Dyrektorium* wymienia tychże katechetów w następującej kolejności: biskupi, prezbiterzy, zakonnicy, katecheci świeccy.

a. Biskupi

Biskup, jak określa dokument, jest pierwszym odpowiedzialnym za katechezę w Kościele partykularnym⁷. Biskupi mają być zwiastunami wiary prowadzącymi uczniów do Chrystusa i autentycznymi, czyli upoważnionymi przez Chrystusa, nauczycielami⁸. W imieniu Chrystusa, jak czytamy w dokumentach soborowych (w Konstytucji dogmatycznej o Kościele *Lumen gentium*), jako zastępcy i legaci Chrystusa⁹ mają obowiązek przekazania powierzonemu ludowi Bożemu wiarę, jaką należy wyznawać i którą należy żyć¹⁰. Jak zaznacza Jan Paweł II, zwracając się do biskupów w adhortacji apostolskiej *Catechesi tradendae*, troska o katechezę nie może ustępować żadnej innej biskupiej trosce, jakakolwiek by ona była¹¹.

⁶ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998, nr 221 [dalej: DOK].

⁷ Tamże, nr 222.

⁸ Por. KKK, nr 888; por. KK, nr 25.

⁹ Zob. KK, nr 27.

¹⁰ Zob. DOK, nr 222.

¹¹ Zob. CT, nr 63.

Spośród wielu zadań, jakie ma do spełnienia biskup, jako „pierwszy katecheta”, tak go określa *Dyrektorium*, wymienione zostały takie zadania, jak:

- głoszenie Ewangelii, jako główny obowiązek biskupi;
- bycie „zwiastunem wiary” i „autentycznym nauczycielem”;
- kierowanie katechizacją w diecezji poprzez zapewnienie faktycznego pierwszeństwa czynnej i skutecznej katechezie, która obejmuje ludzi, pomoce i urządzenia, a także konieczne fundusze;
- troskę o wierność Ewangelii; szczery zapał katechetyczny (chodzi o zapał wszczepiony w odpowiednie struktury działające w diecezji);
- zatroszczenie się o stosowne przygotowanie katechetów do ich zadań;
- ustalenie całościowego, szczegółowego i spójnego programu katechezy¹².

Jan Paweł II, w duchu powyższych wypowiedzi, nauczał także w posynodalnej adhortacji apostolskiej *Pastores gregis*. Pisał m.in.: „W sferze katechezy nie ma wątpliwości, że biskup jest katechetą w najwyższym tego słowa znaczeniu. (...) Świadom również swojej odpowiedzialności w sferze przekazywania i kształtowania wiary, każdy biskup musi czynić wysiłki, aby podobna troska była udziałem tych, którzy z uwagi na swoje powołanie i misję są wezwani do przekazywania wiary”¹³.

b. Prezbiterzy

Funkcja prezbitera w katechizacji wynika z sakramentu święceń, jakie otrzymał¹⁴. W odniesieniu do katechezy sakrament święceń ustanawia prezbiterów „wychowawcami w wierze”. Prezbiterzy winni zatem troszczyć się o to, aby wierni byli odpowiednio formowani i osiągnęli dojrzałość chrześcijańską¹⁵. Ponadto, jak zaznacza *Dyrektorium*, prezbiter, a szczególnie proboszcz, ma następujące zadania w dziedzinie katechezy:

- wzbudzać we wspólnocie chrześcijańskiej zmysł wspólnej odpowiedzialności w stosunku do katechezy; uznanie i dowartościowanie katechetów i ich misji, której się podjęli. To wsparcie jest wielu katechetom, szczególnie świeckim, zakonnym, ale i duchownym niezwykle potrzebne, dlatego proboszczowie winni umieć docenić ogromny trud katechetów pracujących w parafii;
- troszczyć się o gruntowne przygotowanie katechezy i jej odpowiednie zaprogramowanie oraz starać się o to, aby była ona „właściwie zorganizowana... i pokierowana”;
- wzbudzać powołania do posługi katechetycznej i jako „katecheta katechetów” – jak określa go *Dyrektorium* – troszczyć się o formację, poświęcając temu zadaniu najwyższą uwagę;

¹² DOK, nr 222-223.

¹³ PG, nr 29.

¹⁴ Zob. K. Misiaszek, *Katechetyczna formacja księży*, w: *Formacja katechetów*, red. M. Majewski, Kraków 1990, s. 112-119.

¹⁵ DOK, nr 224.

- zintegrować katechizację z programem ewangelizacyjnym wspólnoty oraz w szczególności sposób zatroszczyć się o więź między katechezą, sakramentami i liturgią;
- zapewnić więź katechezy swojej wspólnoty z diecezjalnymi programami duszpasterskimi¹⁶.

Wydaje się, iż od zaangażowania i obecności prezbitera, a szczególnie proboszcza, w konkretnej wspólnocie zależy skuteczność i poziom katechezy. Obserwuje się w ostatnich latach, niewielki wpawdzie, ale jednak spadek procentowy kapłanów, którzy przestali nauczać religii w szkole.

Ogółem w Polsce w 1992 roku katechizowało 74,2%, w 1996 roku 64,5%, zaś w 2000 roku już tylko 56,3% księży diecezjalnych¹⁷. W ciągu ośmiu lat przestało nauczać religii w szkole 17,9% księży diecezjalnych. Być może w zmieniającej się rzeczywistości Kościół będzie musiał przemyśleć na nowo rolę księży w katechezie. W Watykanie, kilka lat temu, odbyła się konferencja na temat „Rola księży w katechezie”. Trzydniowe spotkanie zorganizowane przez Radę Konferencji Episkopatów Europy (CCEE), we współpracy z Krajowym Biurem Katechetycznym włoskiej konferencji episkopatu zgromadziło ponad 80 biskupów i odpowiedzialnych za katechezę z państw Europy. W skład polskiej delegacji wchodził: bp Gerard Kusz, wiceprzewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, ks. Jan Szpet (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu) i ks. Kazimierz Misiaszek SDB (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie).

Podczas konferencji, jak podała Katolicka Agencja Informacyjna na stronie internetowej, zastanawiano się, że w wyniku zmniejszającej się liczby księży (nawet drastycznie w niektórych krajach europejskich), należy realistycznie rozważyć na nowo rolę księdza w katechizacji, głównie w kontekście rozumienia miejsca laikatu w Kościele. Zdaniem Waltera Ruspiego, dyrektora biura, w czasach, gdy wzrasta konieczność dokonania zmian w posłudze katechetycznej, katecheza powinna być postrzegana w szerszym kontekście ewangelizacji¹⁸.

W Polsce nie grozi nam być może drastyczny spadek liczby kapłanów, ale niemniej jednak również dla większej skuteczności wychowawczej katechezy należałoby zastanowić się nad miejscem i rolą kapłana w katechezie, rozumianej właśnie w szerszym kontekście, nie ograniczając się jedynie do nauki religii w szkole, jak to często – nieco upraszczając – czynimy.

¹⁶ Tamże, nr 225.

¹⁷ A. Potocki, *Statystyka polskich katechetów*, w: *Dzisiejszy katecheta – stan aktualny i wyzwania*, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 45.

¹⁸ *Trzeba przemyśleć rolę księży w katechezie*, w: www.e.kai.pl – magazyn internetowy Katolickiej Agencji Informacyjnej.

c. Zakonnicy

Wkład w dzieło katechizacji ze strony zakonników, zakonnic i członków stowarzyszeń wynika z ich specyficznego stanu, charyzmatu, który znacząco ubogaca działalność wychowawczą Kościoła. Szczególnie te zakony i zgromadzenia zakonne, męskie i żeńskie, które powstały w tym celu, by poświęcić się nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży, zwłaszcza opuszczonej, przyczyniają się do ubogacenia posłannictwa katechetycznego Kościoła¹⁹. Również i zgromadzenia, nie mające w swej regule zapisu wskazującego, iż *ex professo* zajmują się nauczaniem i wychowaniem, a jednak biorą udział w dziele katechizacji, mogą ubogacić swoim charyzmatem dzieci i młodzież, niejako „zapalić” do charakterystycznego dla siebie posłannictwa oraz w ich duchu wychowywać.

Dostrzegamy bowiem coraz częściej, że katechizacją zajęły się także i te zakony, które nie mają wpisanego, w sensie ścisłym, w swojej regule posłannictwa katechetycznego. Rodzi się może pytanie, czy nie powinny zająć się tym, do czego zostali powołani przez swoich założycieli. Trudno oczywiście oczekiwać jednoznacznej odpowiedzi od wszystkich zakonów, warto jednak zastanowić się, czy zbyt mocno nie uległy one wpływom i zbyt chętnie nie odpowiedziały na zapotrzebowanie na katechetów szkolnych w poszczególnych Kościołach partykularnych, a tym samym nieco oddaliły się od charyzmatu swoich założycieli.

Należy jednak podkreślić, zgodnie z zapisem zawartym w polskim dokumencie katechetycznym, iż takie zakony winny starać się, aby wprowadzać w swoją działalność elementy katechezy. Jak stwierdza wspomniany dokument, troszcząc się o chorych i ubogich, też w swoisty sposób dla siebie głoszą Dobrą Nowinę, uczestnicząc w dziele ewangelizacji²⁰.

Nie wiadomo mi, aby ktokolwiek prowadził badania na temat katechetów zakonnych należących do różnych zakonów i ich udziału w polskiej katechizacji. Ogólnie, jedynie posługując się danymi statystycznymi, można stwierdzić, iż w ostatnich latach liczba katechetów zakonnych, szczególnie siostr zakonnych pozostaje na tym samym poziomie – około 13-14%. Maleje natomiast odsetek katechizujących księży i braci zakonnych (z 27,6% w 1992 roku do 20% w 2000 roku – zatem spadek o prawie 8%)²¹.

d. Katecheci świeccy

Działalność katechetyczna prowadzona przez katechetów świeckich ma własny charakter wynikający z ich pozycji w Kościele. Chrystus, pragnąc, aby Jego świadectwo i Jego posługa trwały nieprzerwanie, powołuje ludzi świeckich do tego, aby czynić obecnym i aktywnym Kościół w takich miejscach i w takich

¹⁹ DOK, nr 229.

²⁰ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, nr 131 [dalej: DKKP].

²¹ A. Potocki, *Statystyka polskich katechetów*, s. 45.

okolicznościach, gdzie tylko oni mogą być właściwym narzędziem posłannictwa Kościoła²².

W soborowym Dekrecie o apostołstwie świeckich *Apostolicam actuositatem* określa się różne możliwości, dziedziny i formy apostołstwa świeckich w świecie i w Kościele. Jednym z dzieł apostołstwa świeckich jest nauczanie i autentyczne wyjaśnianie zasad moralnych, którymi należy się kierować w sprawach doczesnych²³. Kwestię tę podejmuje także Jan Paweł II w adhortacji apostołskiej *Christi-fideles laici*, w której stwierdza, że świeccy jako członkowie Kościoła posiadają powołanie i misję głosicieli Ewangelii. Pełnienie tej misji wynika z przyjętych przez nich sakramentów chrześcijańskiej inicjacji²⁴. Papież zachęca także, aby świeccy nowym pokoleniom ofiarowali swój cenny i konieczny wkład w formie dzieła systematycznej katechezy²⁵.

Podstawowym zadaniem katechetów świeckich, według *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, jest głoszenie Chrystusa, ewangelizowanie i prowadzenie innych do tego, aby powiedzieli „Tak” dla wiary w Jezusa Chrystusa²⁶. Sami katecheci najpierw powinni pamiętać, iż są wychowawcami chrześcijańskimi i dlatego winni być świadkami wiary²⁷.

Szczegółowe zadania dla katechetów świeckich, jak stwierdza polskie *Dyrektorium katechetyczne*, określają postanowienia prawa kościelnego, natomiast odpowiednie wymagania wobec katechetów szkolnych określają zarówno postanowienia prawa kościelnego i państwowego prawa oświatowego²⁸.

3. KATECHECI SZKOLNI

W odniesieniu do tej ostatniej grupy katechetów, a więc katechetów szkolnych, zadań wynikających zarówno z prawa kościelnego, jak oświatowego jest dość dużo. Choć, oczywiście, dotyczą one nie tylko katechetów świeckich, bo również przebiterów i katechetów zakonnych uczących w szkołach, to jednak bardziej one są czasem dotkliwe, właśnie dla katechetów świeckich i częściej się o nich słyszy. Jak sądzę nie tylko dlatego, że obecnie w Polsce w największej liczbie katechizują katecheci świeccy w szkołach. W roku szkolnym 2004/2005 katechizowało 18607 katechetów świeckich, co stanowi prawie 54% wszystkich katechizujących²⁹.

²² Zob. KK, nr 33-34.

²³ Zob. DA, nr 24.

²⁴ Zob. ChL, nr 33.

²⁵ Zob. tamże, nr 34.

²⁶ DOK, nr 231.

²⁷ DKKP, nr 134.

²⁸ Tamże.

²⁹ Według danych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w roku szkolnym 2004/2005 katechizowało łącznie 34498 katechetów, w tym: księża diecezjalni – 11831 (34,29%); księża zakonnicy – 1167 (3,38%); siostry zakonne – 2893 (8,38%); świeccy – 18607

Katecheci szkolni są umiejscowieni pomiędzy dwiema władzami – kościelną i świecką. Każda z nich nakłada na katechetę pewne obowiązki i określa zadania, wynikające z przepisów prawa kościelnego oraz oświatowego. Katecheta szkolny doświadcza nieraz swego rodzaju „rozdarcia wewnętrznego”, czy też, jak określa ks. K. Misiaszek, „podwójnej wierności”, a więc z jednej strony instytucjonalne uzależnienie od resortu oświaty i z drugiej strony od ordynariusza miejsca – od resortu kościelnego, jeśli tak można powiedzieć³⁰. To swego rodzaju „rozdarcie” dostrzec można także na przykładzie funkcji wychowawcy klasowego. W sensie ścisłym katecheta nie może w szkole pełnić obowiązków wychowawcy klasowego, choć jak wiemy w niektórych szkołach życie samo zweryfikowało rozporządzenie oświatowe, w którym zakazuje się katechecie pełnienie obowiązków wychowawcy. Dzisiaj w wielu szkołach dyrektorzy szkół, dostrzegając kompetencje nauczycieli religii, zwracają się z prośbą, aby katecheci pełnili obowiązki wychowawcy.

Skoro jesteśmy przy przepisach prawnych związanych z tzw. „podwójną wiernością” na terenie szkoły, to warto także wskazać na pewne problemy wynikające z faktu, iż od katechety Kościół domaga się zachowania katechetycznej zasady wierności Bogu i człowiekowi, a z drugiej strony szkoła niekoniecznie podziela wszystkie założenia głoszone przez Kościół, wskazując na swoje cele i zadania, które sobie stawia. Taka sytuacja może rodzić pewne wewnętrzne problemy u katechety, świadomość niespełnionej misji i niewykonanych zadań, osamotnienie na terenie szkoły.

Pojawiające się frustracje u katechetów, iż nie są w stanie spełnić nakładanych na nich zadań wynikać mogą także i z tego, że nie posiadają jasnej wizji, jasnej koncepcji katechezy. Mieszą się im czasem formy katechezy. W realizacji ich katecheci zatrzymują się jakby w połowie drogi, szczególnie ci, którzy nie bardzo, tak do końca, chcą utożsamiać się z parafią i jasno ukierunkować w swej pracy katechetycznej, która zmierza i prowadzi do liturgii, do Kościoła, najkrócej mówiąc.

Inny jeszcze problem związany z zadaniami katechety na terenie szkoły wiąże się ze zmieniającą się wizją wychowania. Żeby podjąć wątek wychowania w szkole i ewentualne zadania wychowawcze katechety w szkole najpierw należałoby postawić pytanie: Czy szkoła wychowuje? Znany polski pedagog prof. Aleksander Nalaskowski twierdzi, że to mit, który legitymizuje nieprawdę³¹. Według wspomnianego autora, można mówić, że dzieci są w szkole wychowywane, albo lepiej, że dzieci się w szkole wychowują, ale z całą pewnością nie robi tego szkoła

(53,93%). Zob. <http://www.katecheza.episkopat.pl/sprawozd.htm>

³⁰ K. Misiaszek, *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Horyzonty Wiary 11 (2000) 4, s. 44-46.

³¹ A. Nalaskowski, *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 37.

jako instytucja. Uzasadniając tę tezę, autor twierdzi, iż wychowanie jest procesem świadomym, zorganizowanym i nakierowanym na cele. Szkoła zaś odległa jest od świadomości celu własnego istnienia, a pracujący w niej nauczyciele nie stanowią zespołu zgodnych współpracowników. Każde grono nauczycielskie, jak zauważa A. Nalaskowski, jest „pocięte” na drobne fragmenty, których zróżnicowanie ideowe i polityczne jest jedynie skromnym tego odzwierciedleniem³².

Nie ma w szkole zgody co to tego, czy wychowuje ona „na dzisiaj”, czy na przysłowiowe „jutro”, nie ma zgody co do tego, czy istnieje Pan Bóg, nie ma zgody co do granic tolerancji i na wiele innych tematów brakuje jednomyślności³³. Wydaje się, iż nie ma też zgody w oparciu o jaki system wychowywać, o jakie wartości budować system wychowawczy – chrześcijańskie czy ogólnoludzkie?

Wprawdzie szkoły zostały zobligowane do napisania programów wychowawczych i jak sądzę z tego obowiązku się wywiązały dobrze. Można jedynie zastanawiać się, na ile programy wychowawcze znalazły swoje odzwierciedlenie w życiu i pracy szkoły, albo stwierdzić, że jedynie dopełniono nałożonego formalnego obowiązku, którym nikt specjalnie się nie przejmuje i życie szkoły toczy się, jak dotychczas, bardziej skoncentrowane jest na przekazie wiedzy niż na wychowaniu.

Przy tej okazji warto też zastanawiać się nad tym, na ile katecheci duchowni, zakonnicy i świeccy zaangażowali się w tworzenie szkolnych programów wychowawczych. Bo akurat w tym względzie katecheci mogli włączyć się w tworzenie programu wychowawczego, do czego jako członkowie rad pedagogicznych mieli takie samo prawo, jak inni nauczyciele. Ponieważ nie możemy, póki co, stwierdzić na podstawie wyników badań, na ile rzeczywiście katecheci włączyli się w tworzenie programu wychowawczego szkoły, można mniemać, iż skorzystali z przysługujących im praw w tym względzie. Można jedynie przypuszczać, iż katecheci zatroszczyli się o to, aby wraz z innymi nauczycielami uszczegółowić i skonkretyzować ogólne zapisy zawarte w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej, które odnosi się do zadań wychowawczych szkoły i w nich odnaleźli przestrzeń dla wychowawczych przedsięwzięć katechetycznych. W myśl zapisu ministerialnego nauczyciele powinni postarać się, by uczniowie:

- w szkole znajdowali środowisko wszechstronnego rozwoju, w wymiarze intelektualnym, estetycznym, moralnym i duchowym;
- mieli świadomość życiowej użyteczności;
- stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra własnego i innych;
- uczyli się bycia odpowiedzialnymi za siebie i innych;
- dążyli do osiągnięcia celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie;
- uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego;

³² Tamże.

³³ Tamże.

- przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości;
- kształtowali w sobie postawę dialogu;
- umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów³⁴.

Wymieniony wykaz możliwości wychowawczych jest dość wszechstronny. To, co cieszy w wymienionym katalogu możliwości wychowawczych, to dość mocno podkreślony personalizm, który zakłada postrzeganie ucznia w kategoriach jego podmiotowości, godności, wolności i niepowtarzalności.

Bez większego problemu katecheta w tych kategoriach odnajdzie możliwości realizowania wychowawczych zadań katechetycznych, uwzględniając integralność wychowania³⁵, zgodnie z życzeniem zawartym m.in. w Deklaracji *Gravissimum educationis*: „Należy więc zgodnie z postępem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych, do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytych kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności, po wielkodusznym i stanowczym przewyciężeniu przeszkód”³⁶.

W szkolnym nauczaniu religii napotykać na trudności w realizacji zadań wychowawczych w ich zintegrowanej formie, choćby i z tego powodu, że często mamy do czynienia ze zróżnicowanym poziomem życia religijnego uczniów nawet w obrębie jednej klasy³⁷. Z jednej strony jawi się to jako problem wychowawczy, z drugiej jednak strony wzajemne pozytywne oddziaływanie uczniów na siebie może być ważnym elementem wychowawczym, wspieranym przez katechetę.

Pomimo pojawiających się różnych trudności na terenie szkoły, możliwości oddziaływania wychowawczego przez katechetów szkolnych są zdecydowanie większe na terenie szkoły niż parafii, przynajmniej w odniesieniu do dzieci i młodzieży.

4. NADRZĘDNE ZADANIE DLA WSZYSTKICH KATECHETÓW

Odwołując się do definicji katechezy, zawartej w *Katechizmie Kościoła katolickiego*, a ściślej mówiąc do jej pierwszej części, a mianowicie: „Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych (...)”³⁸, dostrzegamy, iż

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 15 lutego 1999 r., zał. nr 1, poz. 129.

³⁵ A. Solak, *Sytuacja wychowawcza szkoły w kontekście katechezy*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekałski, Płock 2001, s. 125-128.

³⁶ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje, Poznań 1967, nr 1.

³⁷ DKKP, nr 13.

³⁸ *Katechizm Kościoła katolickiego*, Poznań 1994, nr 5.

katecheza to nie tylko nauka religii w szkole, i dlatego, mówiąc o wychowawczych zadaniach katechety, nie można ograniczać się tylko do szkoły.

W samej definicji zawarte jest słowo wychowanie, a zatem w szerokim znaczeniu zadaniem wychowawczym katechety jest wychowywanie w wierze chrześcijańskiej dzieci, młodzieży i dorosłych, tj. przekazywanie im Dobrej Nowiny, tego wszystkiego, co Bóg zesłał przez Syna. Osoba Jezusa Chrystusa – On sam i Jego nauka to podstawowe zadanie dla wszystkich katechetów, obojętnie w jakim miejscu, czasie, przychodzi im o Nim mówić i świadczyć. I dlatego za *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* możemy powtórzyć, iż „Właściwym zadaniem katechezy [a tym samym katechety] jest pokazanie, kim jest Jezus Chrystus, czym jest Jego życie i Jego posługa oraz przedstawienie wiary chrześcijańskiej jako pójścia za Jego Osobą (...)”³⁹. Ponadto nie możemy „uciekać” od podstawowego i zarazem specyficznego zadania, które wynika z tego, kim jesteśmy. Nie musimy wcale za wszelką cenę upodabniać się do innych nauczycieli. Mamy bowiem tylko jednego nauczyciela, do którego powinniśmy się upodabniać – jest nim Jezus Chrystus. Od Niego powinniśmy się uczyć taktownego i konsekwentnego realizowania misji, także w kwestiach wychowawczych. Winniśmy raczej zatroszczyć się o realizację naszych celów i zadań, eksponując, a nie ukrywając specyfikę naszego posłannictwa katechetycznego, a więc wychowanie dzieci, młodzieży i dorosłych w wierze chrześcijańskiej. Najkrócej mówiąc, orędzie Chrystusowe stanowi klucz i podstawowy sens wszelkiej działalności wychowawczej wszystkich katechetów⁴⁰.

Według orędzia Chrystusowego mamy starać się, zgodnie z podpowiedzią Jana Pawła II, by człowiek stawał się bardziej człowiekiem, aby „uczłowieczać” człowieka⁴¹. A następnie lub równocześnie go „uchrześcić” i doprowadzić do spotkania z Jezusem Chrystusem. W wychowaniu bowiem chodzi, jak stwierdzał Ojciec Święty, o to, ażeby [człowiek] bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej „być” nie tylko „z drugim”, ale także i „dla drugich”⁴².

Katecheta będący także wychowawcą poprzez swoją działalność ma uczestniczyć w realizacji tegoż zadania i oczywiście uczestniczy, bo czymże innym jest trud realizacji celu wychowawczego podczas każdej jednostki lekcyjnej, kazania katechizmowego, spotkań sakramentalnych w parafii, jak nie próbą oddziaływania wychowawczego na człowieka.

Gdy analizuje się jednak różne dokumenty Kościoła, wypowiedzi katechetyków albo teologów innych specjalności, podręczniki do nauki religii, można czasem odnieść wrażenie, że te wszystkie oczekiwania wychowawcze stawiane

³⁹ DOK, nr 41.

⁴⁰ Por. S. Chrobak, *Personalistyczny wymiar pedagogii Jana Pawła II*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 197.

⁴¹ Zob. tamże, s. 194, 195.

⁴² Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 1980, nr 11; zob. DKKP, nr 8.

katechezie i katechecie są zbyt ogromne, mało realne do wykonania. Byłoby błędem, gdyby katecheci brali całą odpowiedzialność za wychowanie drugiego człowieka na swoje jedynie barki, obwiniali się za wszelkie porażki wychowawcze. Przecież nawet nauczanie Jezusa, jako nie było jakiego Katechety, jak pisze bp Kazimierz Romaniuk, różnie odbierano. Czasem Jezus pewnie zżymał się na takich niewdzięcznych odbiorców, ale zazwyczaj, powtarzał cierpliwie swoje nauki⁴³.

Bez wątpienia wychowawcza misja katechetów jest wielka, ale nie oni sami ponoszą odpowiedzialność za cały proces katechetyczno-wychowawczy⁴⁴. Są inne instytucje, przede wszystkim rodzice, szkoła oraz sami zainteresowani, czyli wychowankowie. Katecheta jest osobą współuczestniczącą w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole i katechetycznym w parafii. Każda czynność wychowawcza jest jedynie małym, ale bardzo ważnym kamyczkiem, składającym się na budowlę, której na imię człowiek.

Katecheta jako osoba powołana i posłana ma wskazywać człowiekowi drogę, ma być dla niego przewodnikiem, razem z katechizowanym ma tę drogę przemierzać, pokazując mu, jak żyć, jak stawać się lepszym, jak się nawracać i jak zmierzać do zbawienia. To jest podstawowe zadanie wychowawcze dla katechetów, którzy w ścisłej łączności z Tym, który ich powołał i posłał, winni starać się realizować, na miarę pełnionych funkcji i posiadanych charyzmatów.

* * *

Puentą niniejszej refleksji nich będzie pytanie, które katecheci winni zadawać sobie często, może nawet każdego dnia: *Czy to, co robię, prowadzi mnie i moich podopiecznych do nieba?*⁴⁵.

SUMMARY

Educational tasks of catechists in Polish catechetical reality

The article is an attempt to answer a question who are contemporary catechists according the teaching of the Church and what are their major educational tasks with a special emphasis on a Polish reality. The author is looking for answers for these questions organising his reflection around the following four points: 1. self-awareness of a catechist, 2. Catechists and their major tasks in a particular Church, 3. School catechists and polish educational system, 4. Major tasks of all catechists of all categories. In a short conclusion formulated as a punch line he asks a question which catechists should ask themselves very often if not every day: *Do my actions lead me and my pupils to heaven?*

⁴³ K. Romaniuk, *Jezus – Katecheta*, Marki 1999, s. 79, 80.

⁴⁴ Por. R. Czekalski, *Konieczność współpracy katechetów z rodzicami*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 141.

⁴⁵ Zob. A. Nalaskowski, *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie...*, s. 41.

Dr Elżbieta Tkocz

Uniwersytet Śląski

Wydział Teologiczny

NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE MŁODZIEŻY NA TLE WYCHOWAWCZYCH REPERKUSJI POSTMODERNISTYCZNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Ze zjawiskiem niedostosowania społecznego, jeżeli nie wszyscy to z całą pewnością większość wychowawców i nauczycieli miała okazję spotkać się w swojej praktyce pedagogicznej. Nie dotyczy ono bowiem jedynie młodych ludzi przebywających w zakładach resocjalizacyjnych, lecz jest dostrzegane na co dzień w naszych szkołach od podstawowej począwszy. Nieprzystosowanie społeczne młodzieży interesuje badaczy różnych dyscyplin naukowych. Jest też różnie rozumiane przez nich, w inny sposób definiują je psychologowie, pedagodzy, prawnicy, socjologowie, lekarze. W każdej z tych dziedzin nauki istnieje duża liczba definicji nieprzystosowania społecznego. Podejmując próbę zdefiniowania tego zjawiska, można najogólniej twierdzić, że jest to stan wadliwego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie¹.

Literatura przedmiotu obfituje w liczne opisy objawów nieprzystosowania społecznego młodzieży. Do typowych przejawów zalicza się: nadużywanie alkoholu przez młodzież, samobójstwa, prostytutki, ucieczki z domu, wagary, uczestnictwo w subkulturach agresywnych. Natomiast Ministerstwo Edukacji Narodowej za objawy, które należy brać pod uwagę, przyjęło: nagminne wagary, ucieczki z domu i włóczęgostwo, sporadyczne lub systematyczne picie alkoholu, odurzanie się, niszczenie mienia, stosowanie przemocy, bójki, kradzieże, udział w grupach negatywnych². W tym miejscu warto przytoczyć trochę danych statystycznych. W marcu 2006 r. w ramach kampanii medialnej „Szkoła bez przemocy”, zostały przez CBOS przeprowadzone badania reprezentatywne oparte na metodologii wypracowanej przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Analiza liczby zachowań agresywnych popełnianych przez poszczególnych uczniów pozwoliła wyróżnić w całej badanej populacji pięć podgrup:

- I. Wolna od zachowań agresywnych – dotyczy 19,8% badanych.
- II. Przypadkowych agresorów – dotyczy 22,5% uczniów mających na swoim koncie jedno, dwa zachowania agresywne.

¹ Zob. A. Długosz, *Katecheza młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole, 2004, s. 185.

² L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1993, s. 47.

- III. Okazjonalnych agresorów – dotyczy 24,1% uczniów mających na swoim koncie od trzech do pięciu zachowań agresywnych.
- IV. Kulturowych agresorów – dotyczy 29,2% uczniów mających na swoim koncie od sześciu do 16 zachowań agresywnych.
- V. Nałogowych agresorów – dotyczy 4,4% uczniów mających na swoim koncie od 17 do 41 zachowań agresywnych w ciągu roku³.

Podejmowane badania i analizy socjologiczne wskazują na postępującą – niestety na niekorzyść – zmianę postaw społeczno-moralnych współczesnego młodego pokolenia, które dorasta w epoce określanej mianem postmodernizmu. Statystyki odnotowują systematyczny wzrost przestępstw i obniżanie się granicy wieku ich sprawców⁴. Modne wśród młodzieży staje się przekraczanie wszelkich granic oraz pragnienie tego, co ekstremalne⁵. Gwałtownie rozwija się wśród młodzieży narkomania, alkoholizm, seksualizm i tendencje samobójcze. Poszerza się krąg młodych ludzi, którzy naruszają normy moralne i prawne, przyjmują wrogie i agresywne postawy zarówno wobec rówieśników jak i społeczności, w których żyją. W kontekście powyższego, dramatycznego w skutkach zjawiska, które nasila się wyraźnie na przestrzeni ostatnich lat, zdaje się być konieczna pogłębiona refleksja na temat jego przyczyn. Niniejszy artykuł podejmuje próbę ukazania wpływu postmodernistycznych przemian społeczno-kulturowych na niedostosowanie społeczne współczesnej młodzieży.

1. KIM JEST DORASTAJĄCY, CZYLI POTENCJALNY NIEPRZYSTOSOWANY SPOŁECZNIE MŁODY CZŁOWIEK?

Warunkiem skuteczności oddziaływań wychowawczych jest umiejętność rozpoznawania od strony psychologicznej i socjologicznej uwarunkowań, jakim podlega kształtująca się osobowość dorastającego człowieka. Literatura psychologiczna podaje, że jest to okres ogromnie zróżnicowany interindywidualnie. Można jednak, uwzględniając indywidualne różnice, wyszczególnić pewne jego prawidłowości. Po fazie pierwszej, bardziej biologicznej, następuje po ok. 16 roku życia faza psychospołeczna. Dominują w niej procesy intelektualne i szukanie swego miejsca w świecie dorosłych. Można zaobserwować liczne sprzeczności w postawach dorastających wobec siebie samych i otaczającej ich rzeczywistości. Pewność siebie i ostry krytycyzm przeplatają się z poczuciem zagubienia.

³ Zob. *Przemoc w szkole. Raport z badań. Badanie przeprowadzone na zlecenie dzienników regionalnych grup wydawniczych Polskapresse i Media Regionalne*, CBOS, Warszawa 2006 (<http://www.szkołabezprzemocy.pl/doki/badania/cbos-przemoc-w-szkole.pdf>).

⁴ Zob. M. Zając, *Agresja wśród młodzieży jako problem katechetyczny*, w: *Katecheza młodzieży*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 2003, s. 335.

⁵ Zjawisko antykultury ekstremalności obserwowane wśród współczesnej młodzieży szeroko opisuje i analizuje Carlo Climati. Zob. C. Climati, *Ekstremalne zabawy młodych. Moda, hobby i pragnienie przekraczania wszelkich granic*, Kielce 2005.

Egoizm idzie w parze z chęcią poświęcania się dla innych. W drugiej fazie okresu dorastania następuje kształtowanie światopoglądu. Pojawia się wtedy u młodzieży skłonność do refleksji, pytania o cel i sens życia oraz poszukiwanie źródeł ludzkiego istnienia. Młody człowiek sam konstruuje i szuka nowego obrazu, ponieważ obraz świata ukształtowany w dzieciństwie zaczyna się rozpadać. Dokonujący się w tym okresie intensywny rozwój umysłowy powoduje liczne zmiany w procesach spostrzegania, co prowadzi do dokładniejszej analizy i syntezy obserwowanej rzeczywistości. Pogląd na świat jest jeszcze niestabilny, ulega ciągłym przemianom. Specyficzną formą światopoglądu młodzieży jest idealizm młodzieńczy. Polega on na tworzeniu koncepcji rzeczywistości doskonałej, często wyimaginowanej, która w pełni zaspokajałaby potrzeby uczuć wyższych: estetycznych, moralnych i społecznych. Młodzież ujawnia tendencje do przyjmowania skrajnych poglądów, bez uznawania pośrednich stanowisk, służących wygodzie życia. Rodzi się nowy rodzaj relacji – przyjaźń. Pojawiają się uczucia wyższe – estetyczne i społeczne⁶.

Predyspozycje rozwojowe przekładają się na autodeklaracje młodzieży. Niezwykle interesujące wydają się być wyniki badań nad wartościami, aspiracjami i dążeniami uczącej się młodzieży przedstawione przez CBOS. Przedsięwzięcie badawcze zostało rozpoczęte na początku lat dziewięćdziesiątych i zakończone w 2003 roku. Badaniem objęto młodzież uczęszczającą do ostatnich klas szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Uwzględniono cztery typy szkół: licea ogólnokształcące, licea zawodowe- techniczne i profilowane, technika, zasadnicze szkoły zawodowe. W każdym z czterech pomiarów (w latach 1994, 1996, 1998, 2003) zadawano młodzieży to samo pytanie i przedstawiano tą samą listę odpowiedzi. Respondenci wybierali z niej trzy najważniejsze odpowiedzi. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że na czele listy najważniejszych celów życiowych utrzymują się: udane życie rodzinne, ciekawa praca zgodna z zainteresowaniami oraz miłość i przyjaźń. Nie ulega więc wątpliwości, że dla młodych ludzi – rodzina, praca oraz miłość i przyjaźń mają najważniejsze znaczenie⁷. Mamy więc zatem do czynienia z dualistycznym systemem wartości. Pragnienia dorastających nie przekładają się na ich postawy.

2. PRZYCZYNY SPRZECZNOŚCI POMIĘDZY AUTODEKLARACJAMI MŁODYCH LUDZI A ICH POSTAWAMI

Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, należy wrócić do prawidłowości rozwojowych, a konkretnie do przebiegu procesu rozwoju moralnego. Na okres

⁶ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza*, Warszawa 1992, s. 37; por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s. 664-776.

⁷ Zob. A. Tokarska, *Znaczenie środowiska*, (<http://www.zsmeie.torun.pl/glowna/pshpdg/socjo/n01.pdf>).

dorastania przypada etap, na którym dokonuje się przejście od heteronomicznej do autonomicznej moralności. Rozwój moralny nie dokonuje się jednak nagle, ale jest długotrwałym procesem zmian następujących po sobie w określonym porządku i jest organicznie złączony z rozwojem uczuciowym, społecznym i intelektualnym. Według koncepcji L. Kohlberga człowiek we wczesnym okresie dorastania znajduje się na tzw. konwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego. Charakteryzuje się on dążeniem do znalezienia odpowiedzi na oczekiwania społeczne. Zawiera sporo konformizmu i lojalności wobec istniejącego porządku społecznego. W występującym po nim poziomie pokonwencjonalnym, dominującą wartością jest dążenie do zinterioryzowania powszechnie uznawanych wartości moralnych, niezależnie od osób i grup społecznych reprezentujących te wartości⁸. Sytuacje życiowe oraz jakość kontaktów z innymi osobami, wśród których przebiega proces socjalizacji dorastającego człowieka, może sprzyjać jego rozwojowi lub też go blokować. Młodzież jest w sposób naturalny bardziej wrażliwa na wszystkie przemiany społeczne niż społeczeństwo dorosłych. Przemiany społeczno-kulturowe oraz relacje z funkcjonującymi grupami społecznymi wpływają na głębokie zmiany ludzkiej psychiki. Według J. Turnera, to kim jest człowiek, jest wynikiem strukturalnych przynależności do owych grup⁹.

Jednostka nie rodzi się więc nieprzystosowana, lecz w toku swojego życia nabiera pewnych symptomów, kształtując mechanizmy psychologiczne, które prowadzą do nieprzystosowania społecznego i kierują nim. Jest to proces długi i złożony. Na zjawisko niedostosowania społecznego mają wpływ dwa podstawowe typy czynników: czynniki biopsychiczne, takie jak mikrodefekty i mikrouszkodzenia w zakresie centralnego systemu nerwowego oraz czynniki socjokulturowe, do których należy zaliczyć kontakt ze środowiskiem. Wśród przyczyn sprzyjających nieprzystosowaniu społecznemu przeważają egzogenne, czyli te, które są niezależne od dorastającego człowieka¹⁰. Na ściśle powiązanie zachowania młodych ludzi z uwarunkowaniami socjokulturowymi wpływa dokonujący się

⁸ R. Murawski, prezentując teorię L. Kohlberga, podaje, że wyróżnia ona trzy poziomy rozwoju moralnego, z których każdy dzieli się na dwa stadia, :

- 1) przedkonwencjonalny (wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny),
 - a) stadium kary i posłuszeństwa
 - b) stadium relatywizmu instrumentalnego
- 2) konwencjonalny (od ok. 11–16 roku życia)
 - a) stadium „dobrego chłopca/dziewczyny”
 - b) stadium prawa i porządku
- 3) pokonwencjonalny (od ok. 16 – 20 roku życia)
 - a) stadium umowy społecznej i legalizmu
 - b) stadium uniwersalnych zasad sumienia.

Por. R. Murawski, *Rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży*, Seminare (1979) t. 4, s. 63-65.

⁹ Zob. J. Turner, *Socjologia - koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1994, s. 66.

¹⁰ Zob. A. Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1994, s. 20-27.

w tym okresie intensywny rozwój umysłowy, co prowadzi do dokładniejszej analizy i syntezy obserwowanej rzeczywistości. Przyjrzyjmy się więc tej rzeczywistości, w której dorasta obecne młode pokolenie.

3. AKSJOLOGICZNY CHAOS POSTMODERNISTYCZNEJ RZECZYWISTOŚCI I JEGO WYCHOWAWCZE REPERKUSJE

Tendencje kreujące współczesną rzeczywistość określane są zwykle mianem postmodernizmu albo ponowoczesności. Jest to zjawisko bardziej o charakterze kulturowym niż gospodarczym. Do cech charakterystycznych i konstytutywnych dla postmodernizmu, a jednocześnie istotnych dla myśli i praktyki pedagogicznej, należą: zanegowanie zdolności rozumu do poznania prawdy, subiektywizm i relatywizm moralny, atomizacja życia społecznego, antypedagogika i desakralizacja kultury¹¹.

Punktem wyjścia dla postmodernistycznych ideologii jest negatywna ocena kompetencji rozumu. Stała się ona podstawą do odrzucenia obiektywnego sensu rzeczywistości, doprowadzając do apoteozy subiektywizmu. Najbardziej widoczne skutki takiego stylu myślenia można zaobserwować w dziedzinie etyki. Społeczeństwo ponowoczesne odrzuca ogólne, obiektywne normy moralne, popadając przez to w moralny relatywizm, indywidualizm¹². Efekt: Współczesny młody człowiek wzrasta w warunkach, w których coraz trudniej jest mu odkryć instytucje i osoby, wyznaczające w sposób wiarygodny sens i ostateczny cel istnienia oraz odpowiadające na jego najistotniejsze problemy aksjologiczne. Młode pokolenie dorasta dzisiaj w epoce, w której istnieje brak społecznego zakorzenienia i światopoglądowego ukierunkowania. Bezprzedmiotowe i iluzoryczne staje się dążenie do poszukiwania absolutnych wartości. Nie istnieją bowiem żadne absolutne kryteria dobra i prawdy. Prawda ma charakter subiektywny. Społeczeństwo ponowoczesne odrzuca ogólne, obiektywne normy moralne, popadając przez to w moralny subiektywizm i relatywizm. Istniejące w wertykalnym porządku świata normy okazały się zbyt ciasne dla człowieka doby postmodernizmu, a to dlatego, że nie stanowią one gwarancji realizacji wszystkich ludzkich zachcianek. Chwieje się więc obiektywny porządek moralny, normy obiektywne tracą moc sterowania zachowaniami ludzkimi, a wartości pragmatyczne zaczynają dominować nad wartościami etycznymi. Normą, jaką stworzyła i wypromowała ponowoczesność jest natomiast spełnianie egocentrycznych dążeń¹³.

¹¹ Zob. T. Ożóg, *Kulturowe zagrożenia wychowania*, w: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. M. Nowak, T. Ożóg, Lublin 2000, s. 167-171.

¹² Zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, Toruń 2000, s. 20n.

¹³ Zob. A. Nalaskowski, *Zateizowana transcendencja czyli niejasność wychowania*, w: *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków 2008, s. 215.

Współcześnie postmodernistyczne nurty wykreowały koncepcję człowieka, który jest sam dla siebie rodzajem boga, który „spontanicznie się rozwija, który jest dobrym sędzią we własnej sprawie i którego subiektywne przekonania, przeżycia emocjonalne czy dążenia są zawsze słuszne i godne realizacji”. W konsekwencji indywidualne „ja” staje się najwyższą i jedyną normą postępowania. Człowiek nie tyle jest istotą społeczną, lecz przede wszystkim istotą jednostkową, dążącą do własnego dobra bez względu na dobro innych. W praktyce, realizując taką wizję człowieka, proponuje się wzór osobowy nastawiony na sukces osobisty jednostki z silnymi akcentami na dobra materialne, co wręcz paradoksalnie prowadzi do uprzedmiotowienia człowieka. Socjologowie wprowadzają termin „społeczeństwo doznań”, w którym funkcjonuje zasada: to, co sprawia przyjemność jest wyznacznikiem postaw i zachowań¹⁴. Takie koncepcje człowieka nie pozostają bez wpływu na podstawowe środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina, która przez socjologów traktowana jest jako „ofiara” procesów przemian kulturowych.

Należy zauważyć, że często zdarza się, iż niedostosowany społecznie to młody człowiek z tzw. porządnej rodziny. Sondaże i badania socjologiczne wykazują wyraźnie, jak bardzo zmieniły się na przestrzeni ostatnich lat warunki dorastania w rodzinie. Według Z. Tyszki, uwidaczniają się one szczególnie w ujęciu hierarchii celów rodziny. Naczelnym dobrem staje się nie tyle trwałość rodziny, ile jakość życia w jej ramach¹⁵. Pokolenie współczesnych, tzw. nowoczesnych rodziców uległo wyraźnie mentalności konsumpcyjnej. W życiu rodzinnym zaczynają funkcjonować zasady skuteczności i pragmatyzmu oraz kryteria zysku i pieniądza. Rodzice coraz częściej nie zapewniają przez to dostatecznego oparcia dla swoich dorastających dzieci. Materialistyczna koncepcja życia wyraża się też w postawie rodziców wobec dzieci. Koncentrują się oni na zaspokajaniu tylko ich potrzeb materialnych. Tym samym młode pokolenia otrzymują w spadku „nowe formy poddaństwa”, które odbierają życiu człowieka wyższy, duchowy wymiar. Ostatnio pojawił się termin: „eurosieroty”, odnoszący się do dzieci, pozbawionych opieki przez rodziców, którzy pracują poza granicami kraju. W efekcie prowadzi to do obserwowanego wśród współczesnej młodzieży okaleczenia uczuciowego. Tzw. „nowocześni rodzice” nie potrafią lub też nie chcą wziąć na siebie obowiązku wychowania swoich dzieci. W imię fałszywie pojmowanego poszanowania wolności własnych dzieci pozostawiają im swobodę decyzji, co do wyboru własnego światopoglądu. Uwidaczniają się przez to tendencje indywidualizacji i prywatyzacji, zwłaszcza w przekazie wartości religijnych¹⁶. Wyraźnie

¹⁴ Zob. J. Mariański, *Między sekularyzacją a ewangelizacją*, Lublin 2003, s. 32.

¹⁵ Zob. Z. Tyszka, *Rodzina polska w okresie transformacji*, w: *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, red. P. Kryczka, Lublin 1997, s. 109-118.

¹⁶ Zob. W. Świątkiewicz, *Rodzina jako wartość społeczna*, w: *W trosce o rodzinę*, red. W. Świątkiewicz, Katowice 1994, s. 49; por. W. Piwowarski, *Socjologia religii*, Lublin 1996, s. 366; N. Pikula, *Emigracja zarobkowa rodziców przesłanką odchodzenia młodzieży do sekt*, w: *Smak*

zaznacza się tu dysfunkcja wychowawcza rodziny. Zaburzone w sferze uczuciowej relacje interpersonalne pomiędzy rodzicami i ich dziećmi oraz wynikający z nich brak zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych, jakimi są potrzeba miłości, bezpieczeństwa i akceptacji, skazują młode pokolenie na zachowania wręcz agresywne. Agresja, arogancka postawa to bowiem nic innego jak uzewnętrzenie potrzeby akceptacji, zwrócenia na siebie uwagi, wzbudzenia zainteresowania i sposób poszukiwania dialogu z pokoleniem dorosłych¹⁷.

Powyższe przeobrażenia społeczno-kulturowe i towarzyszące im idee nie pozostają bez wpływu na koncepcję i praktykę edukacji. Od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia szerzą się tendencje określane mianem antypedagogiki, które negują zasadność wychowania. Klasyczna relacja pedagogiczna jest nazywana psychiczną agresją pedagogiczną. Należy ją zmienić, uczynić radykalnie poziomą i partnerską. Rezygnuje się przez to z autorytetu wychowawcy. Dziecko może samo wyczuwać, co jest dla niego dobre. Nie promuje się u nas wprost tego nurtu, jednak w dziedzinie wychowania można dostrzec pewne obciążenie tak szeroko pojętym liberalizmem i postmodernizmem. Obok pedagogów pojawiają się rzecznicy praw ucznia. Na podstawie powyższych idei promuje się i dąży do ukształtowania umiejętności asertywnego i swobodnego wyrażania swoich odczuć i oczekiwań w atmosferze partnerstwa i bezstresowej komunikacji. Model wychowania bez wymagań w efekcie prowadzi do kształtowania w młodym pokoleniu postaw roszczeniowych. Stąd wśród wielu młodych ludzi obserwuje się postawy egocentryczne¹⁸. Wskazując na przyczyny eskalacji tego zjawiska, nie można pominąć desakralizacji kultury i to zarówno w życiu zbiorowym jak i indywidualnym. W literaturze socjologicznej ta tendencja określana jest terminem „wygaszania świętych ogní” czy „odczarowywanie świata”. Religia w kulturze europejskiej odgrywała zawsze rolę swoistego zwornika spajającego wszystkie podstawowe dziedziny w życiu społeczeństw. Obecnie jest zepchnięta do prywatnej sfery osoby. W zamian sięga się do New Age – eklektyzmu i braku jednoznacznego etycznego systemu¹⁹. Nalaskowski dość obrazowo opisuje stan współczesnej edukacji: „...próbujemy urządzić edukację w kształcie hybrydy, mieszanki chrześcijaństwa z wolnym rynkiem. Sami szarpiąc się pomiędzy porządkiem hierarchicznym i liberalnym agnostycyzmem (...). I dlatego jedyne, co możemy młodym wpoić i do czego ich autentycznie przekonać to nasza niepewność, nasze wątpliwe, nasze zagubienie i nasza doraźność”²⁰. Na terenie edukacji widać wyraźny lęk, nieśmiałość, aby działania wychowawcze ukierunkować na integrację i wewnętrzną harmonię wszystkich sfer życia wychowanka, w tym także duchowej.

emigracji. Dramaty dzieci, red. M. Janukowicz, Kraków 2009, s.110.

¹⁷ Zob. J. Mariański, *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*, Lublin 1995, s. 279.

¹⁸ Zob. T. Ożóg, *Kulturowe zagrożenia...*, s. 171 i 185.

¹⁹ Zob. tamże, s. 170.

²⁰ A. Nalaskowski, *Zateizowana transcendencja...*, s. 217.

W tym miejscu zarysowuje się wyraźnie aksjologiczny chaos ponowoczesności: rozchwianie systemów wartości i dezorientacja aksjologiczna, rozbicie i rozbieżności w środowiskach wychowawczych – tyle prawd ilu „nauczycieli”, brak ponadjednostkowego porządku aksjologicznego. Rozbicie środowiska wychowawczego wpływa zawsze ujemnie na jego prawidłowy rozwój. W dorastającym człowieku budzi się w takich okolicznościach nieufność w autentyczność panujących zasad. Młodzież, której samoświadomość i samokontrola dopiero rozwijają się, potrzebuje pomocy wychowawczej w postaci jednoznacznego systemu wychowawczego²¹. Ta konieczność wynika z prawidłowości rozwojowych. Otóż młodzi ludzie bardzo często posługują się mechanizmem obronnym, określanym terminem racjonalizacji, czyli rozumowym uzasadnianiem własnych czynów²². Polega on na podważaniu określonego systemu wartości moralnych, z którymi młody człowiek wszedł w konflikt i stawianiu pytania: „po co takie normy?”. Stąd irracjonalne i pozbawione podstaw psychopedagogicznych jest przekonanie, że ukształtowanie dojrzałej osobowości moralnej jest możliwe bez oparcia o spójny system ocen i norm moralnych. Środowiska wychowawcze muszą jednym głosem wyznaczać racje bytu zasad i norm. W społeczeństwie ponowoczesnym, gdzie jest tyle prawd ilu „nauczycieli”, jest to nierealne. W efekcie młodzież nie czuje się adresatem norm moralnych, lecz ich twórcą. Zauważa się również u młodzieży brak świadomości potrzeby wychowania. Na pytanie: kogo uważasz za swojego wychowawcę, prawie 2/3 ankietowanych odpowiedziało: nikogo²³. Za twierdzeniem, że istnieją jasne kryteria określające, co jest dobre, a co złe, opowiedziało się jedynie 16,8% ankietowanej młodzieży. Na podstawie analizy badań można stwierdzić, że ok. 17% młodzieży ma poczucie utraty sensu życia. Jeśli nie ma prawd obiektywnych, to nie ma także pewnej odpowiedzi na fundamentalne pytanie okresu dorastania: po co żyje? Dość duży niepokój może budzić wysoki wskaźnik respondentów twierdzących, że życie nie ma zbyt wielkiego sensu, ale daje przelotne zadowolenie (22%) oraz, że życie ma sens, ale nie daje żadnego zadowolenia (21%)²⁴. Taka postawa jest przejawem kryzysu wychowania, który dotknął głęboko młode pokolenie.

Dorastający człowiek oczekuje wiarygodności, czyli zgodności pomiędzy tym, co się mówi i czyni. Tymczasem w postmodernistycznej rzeczywistości

²¹ Zob. E. Tkocz, *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych w katechezie młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, w: *Zapomniana natura rzeczy. Kościół wobec współczesnych patologii społecznych*, red. G. Noszczyk, Katowice 2005, s. 100.

²² Zob. R. Pomianowski, *Konflikty życiowe a próby i załamania religijne młodzieży*, *Homo Dei* 2 (1975), s. 102.

²³ Zjawisko to szczegółowo opisuje ks. T. Panuś, analizując ten problem w realiach polskiej młodzieży i posługując się metodą chrześcijańskiej organizacji Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC). Metoda JOC sprowadza się do trzech czasowników: widzieć - ocenić - działać. Zob. T. Panuś, *Wyzwania stojące przed wychowaniem młodzieży. Analiza problemu w świetle metody JOC*, (http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0104V_02.html).

²⁴ Zob. W. Janiga, *Wartości religijno-moralne katechizowanej młodzieży w środowisku szkolnym*, w: *Katecheza dzisiaj. Problemy prawne i teologiczne*, red. W. Janiga, A. Mezglewski, Krosno - Sandomierz 2000, s. 54.

z jednej strony głosi się szczytne hasła promujące człowieka, przy jednoczesnym deptaniu jego praw fundamentalnych. Młodzi widzą, że pragnienia braterstwa i sprawiedliwości pozostają w sferze teoretycznych założeń świata dorosłych, którzy w praktyce kieruje się zupełnie innymi zasadami. Cywilizacja, w której żyją, z jednej strony promuje człowieka i służy mu, z drugiej zaś odrzuca go i niszczy. Konfrontacja realiów głodu, wojen, analfabetyzmu i braku pracy z często co prawda przesadnym idealizmem młodzieży szukającej w świecie jakiegoś idealnego porządku, prowadzi do przeżywania kryzysu autorytetów. Poprzez odcięcie się od autorytetów ludzie dorosłych manifestują swoją dezaprobatę wobec zastanej przez nich rzeczywistości pełnej niekonsekwencji i hipokryzji. Doprowadza to do wewnętrznego konfliktu: dorastający człowiek potrzebuje wspólnoty, akceptacji i uwagi, a jednocześnie alienuje się wobec środowiska. Wtedy niejednokrotnie przekornie czyni zło, aby zwrócić na siebie uwagę i wzbudzić zainteresowanie. Często agresywne zachowanie jest sposobem poszukiwania dialogu. Arogancka postawa zdradza niepewność, niepokój, a nawet lęk.

4. POKOLENIE UWIEDZONE

Konsekwencją tych wewnętrznych przeżyć jest kolejne niebezpieczne zjawisko: uznawanie autorytetów zastępczych. Zdaniem socjologów, współczesna młodzież to pokolenie uwiedzione przez media²⁵. Około 55% dzieci szkolnych spędza przed ekranem od 2 do 4 godz. dziennie; ok. 25% to nałogowcy: od 4,5 godz. w dni powszednie i ok. 8 godz. w dni świąteczne. W świecie mediów mamy do czynienia z nadinterpretacją rzeczywistości: w TV jest 10 razy więcej zbrodni niż w rzeczywistości²⁶. Przyjęcie wizji świata, w którym przemoc jest czymś powszechnym, sprzyja zobojetnieniu na nią. Dzieci i młodzież stają się obojętni wobec sytuacji przemocy w życiu codziennym i nie mają poczucia winy przy własnych agresywnych zachowaniach. Nie można zlekceważyć mechanizmu identyfikacji z modelami oglądanymi na ekranie. Przekaz telewizyjny eksponuje patologie. Obliczono, że w ciągu jednego tygodnia 15–21 listopada 1999 r. na ekranie w czterech programach TVP1, 2, Polsat, TVN można było obejrzeć 2366 scen przemocy. W USA obliczono, że aby obejrzeć na żywo tyle aktów przemocy, ile dziecko ogląda pomiędzy 7-8 rokiem życia, trzeba by było w środowisku przestępczym żyć 580 lat²⁷. Na polskim rynku liczba agresywnych gier komputerowych zwiększyła się w ostatnich latach z 53% do 82%²⁸. Wysoki poziom realizmu oraz zaangażowanie emocjonalne gracza sprawiają, że zaciera się granica pomiędzy fikcją a rzeczywistością. Stany emocjonalne mogą być przeniesione

²⁵ Zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna...*, s. 20n.

²⁶ Zob. T. Ożóg, *Kulturowe zagrożenia...*, s. 175.

²⁷ Zob. B. Kostrubiec, *Mentalność audiowizualna dzieci i młodzieży*, w: *Środki audiowizualne w katechezie*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 2004, s. 20.

²⁸ Zob. T. Ożóg, *Kulturowe zagrożenia...*, s. 181.

na osoby z otoczenia dziecka. Niektóre gry dostarczają patologicznych przeżyć, np. zadowolenie z wyrafinowanego i sadystycznego mordu, masowej eksterminacji itp. Należy zauważyć, biorąc pod uwagę skalę destrukcyjnego oddziaływania mediów, że stosunkowo rzadko daje się słyszeć głosy krytyczne, wyrażające swoją dezaprobatę wobec tego groźnego zjawiska.

ZAKOŃCZENIE

W kontekście powyższych kulturowych uwarunkowań ponowoczesnej rzeczywistości, należy pamiętać, że współczesny obraz młodego człowieka nieprzystosowanego społecznie, chociaż nie budzi w nas akceptacji, nie stanowi jednak całej prawdy o tzw. trudnej młodzieży. Naturalne w wieku rozwojowym słabości i skłonności czynią młodych ludzi bezbronnymi wobec zagrożeń zewnętrznych. Należy do nich cały szereg antywychowawczych oddziaływań świata dorosłych, którzy wykorzystują wewnętrzną słabość i naiwność okresu dorastania. Błędne jest więc formułowanie stwierdzeń o licznych wadach młodego pokolenia, w odrzucaniu od winy, jaką ponoszą w tej dziedzinie dorośli. Młodzi ludzie, nieprzystosowani społecznie są najczęściej ofiarami całej rzeczywistości życia społecznego oraz pierwszymi ofiarami kryzysu moralnego i kulturowego, są także pewnego rodzaju lustrem ponowoczesnego społeczeństwa, które tkwi w ciężkim kryzysie aksjologicznej orientacji.

SUMMARY

Social inadequacy of youth in the background of educative repercussions of post-modern social and cultural changes

For the last years there are apparently more and more people who violate moral and legal norms adopting adverse and aggressive attitudes both in relation to peers and to communities they live in. In this context, a deep reflection upon causes of such behaviour seems necessary. This article presents the influence of post-modern social and cultural changes on social inadequacy of contemporary youth. Results of researches on values, aspirations and pursuits of youngsters show that for them values such as family, work, love and friendship are the most important. However, the observation of everyday life as well as pedagogical practice points out that aspirations of the growing-ups do not translate to their attitudes. Here, we deal with a dualistic system of values. Causes of this phenomenon should be found primarily in social and cultural factors constructing the reality in which the young p grow up. An individual is not born socially inadequate. Young people who are socially inadequate are most often victims of the whole social life reality and the first victims of moral and cultural crisis. In the post-modern society the crisis of axiologic orientation is struggled by the basic educative environments which are family and school, the obvious result of which is the crisis of education in the form of the growing number of so called *difficult youth*.

Wychowanie w wierze
w środowiskach katechezy
(parafia – rodzina – szkoła).
Zagadnienia szczegółowe

Ks. dr hab. Jan Przybyłowski, prof. UKSW

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Teologiczny

SZCZEGÓŁOWE ZAGADNIENIA Z WYCHOWANIA MŁODZIEŻY W KATECHEZIE PARAFIALNEJ

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce [dalej: PDK] nazywa parafię inspiratorką i krzewicielką katechezy. Parafia koordynuje także wysiłki katechetyczne wielu wspólnot i ruchów działających w jej ramach, a także nauczanie religii w szkołach znajdujących się na jej terytorium. „Zadania katechetyczne parafii są niezwykle szerokie i dotyczą różnych aspektów katechezy, w zależności od tego, jakie działania katechetyczne są podejmowane i inspirowane” (PDK 139). To ogólnie sformułowane wskazanie *Dyrektorium* domaga się ustalenia najpierw podstawowych zasad parafialnego duszpasterstwa katechetycznego.

ZASADY PARAFIALNEGO DUSZPASTERSTWA KATECHETYCZNEGO

Przed wszystkim duszpasterstwo katechetyczne powinno mieć charakter ciągły. Ta katechetyczna permanencja domaga się łączności, koordynacji i współpracy pomiędzy katechezą dzieci, młodzieży i dorosłych. „Trzeba, aby one między sobą się wspierały i uzupełniały” (PDK 97). Jest to szczególnie ważne w działaniach o charakterze formacyjno-wychowawczym.

W odniesieniu już do samej katechezy dzieci i młodzieży należy natomiast podkreślić, że posiada ona dla wspólnoty wierzących bardzo ważne znaczenie ze względu na procesy socjalizacji religijnej, zachodzące w tych okresach rozwojowych. „Jej celem jest przede wszystkim kształtowanie wiary dojrzałej, włączenie w Kościół, pomoc w wyborze drogi powołania chrześcijańskiego i podjęcie zadań w Kościele” (PDK 105).

Kolejna zasada dotyczy służebnej roli katechezy w przygotowaniu do przyjmowania sakramentów świętych. Parafia jest przede wszystkim uprzywilejowanym miejscem dla katechezy sakramentalnej. *Dyrektorium* postuluje, aby spotkania formacyjne w parafii odbywały się przynajmniej jeden raz w miesiącu i posiadały charakter katechetyczny. Wszelkie działania podejmowane w parafii nie mogą jednak powtarzać nauczania religii w szkole, lecz je uzupełniać,

„zwłaszcza w funkcji wtajemniczenia i wychowania” (PDK 107). W tym miejscu możemy podjąć próbę określenia szczegółowych zagadnień z wychowania młodzieży w katechezie parafialnej.

OKREŚLENIE POJĘĆ

Kościół ma być wspólnotą wychowującą, a to oznacza, że jego posłannictwem pastoralnym jest nie tylko budowanie wspólnoty z Bogiem, ale też tworzenie relacji wspólnotowych między ludźmi. Zwraca na to uwagę M. Majewski: „Osoba ludzka z jednej strony stale potrzebuje, a z drugiej strony udziela się drugiemu człowiekowi. We wzajemnej komunikacji osób przekazywane wartości są łatwiej przyswajalne, zapadają głębiej i bardziej owocują. Stąd nie jest rzeczą obojętną, czy młodzież uczy się wiary z książki czy też przyswaja ją z dialogu między Bogiem i człowiekiem oraz dialogu między ludźmi. Zresztą wiara, kształtując się w dialogu osobowym i wspólnotowym, nabiera charakteru personalnego i wspólnotowego”¹.

Wychowanie nie jest jednak zawieszone w próżni społeczno-kulturowej, ekonomicznej, politycznej i religijnej². W procesie wychowania decydujące znaczenie mają co prawda pedagogiczne działania celowe i czynniki osobowościowe, ale na jego przebieg wpływają również uwarunkowania o charakterze zewnętrznym – środowiskowym, choć nie wolno zapominać o przemianach w skali makro, czyli oddziaływaniu globalnym cywilizacji europejskiej i światowej³. Wiele z tych zachodzących procesów ma negatywny wpływ na formację i wychowanie chrześcijańskie. Religijność w wymiarze ludzkim nie jest bowiem wyłączona spod praw rządzących życiem społecznym i nie da się sterylnie wypreparować z całokształtu życia społecznego⁴.

Pojawia się tutaj pytanie: Jakie paradygmaty należy wypracowywać, aby wychowanie młodzieży w katechezie parafialnej mogło owocnie dokonywać się zarówno w warunkach sprzyjających, jak i zagrażających dochowaniu wierności wartościom ewangelicznym i prawom podstawowym?

¹ M. Majewski, *Przekaz wiary nowemu pokoleniu*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków 1991, s. 56.

² Relacje między jednostką a społeczeństwem lub jakąś częścią społeczeństwa określa się terminem „socjalizacja”. Jest to wielostronny proces wprowadzania jednostki w „obiektywny świat” społeczeństwa. Proces ten ma charakter anonimowy i niezamierzony, a osoba socjalizowana do pewnego stopnia poddaje się pasywnie wpływom społecznym. J. Mariański, *Socjalizacja – wychowanie*, w: *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, Warszawa 1993, s. 155.

³ W wychowaniu środowiskowym chodzi o taką działalność, której celem jest wytworzenie u wychowanków świadomości wzajemnego związku między człowiekiem a jego kulturą i otoczeniem biofizycznym, a także wytworzenie postawy identyfikacji z własnym środowiskiem. Wychowankowie świadomi tych związków mogą podejmować decyzje i realizować zadania prowadzące do rozwoju i doskonalenia ich środowiska. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 235.

⁴ J. Mariański, *Religijność w procesie przemian*, Warszawa 1991, s. 304.

Odpowiedź na to pytanie domaga się uwzględnienia przede wszystkim „podstaw wychowania”, z których wynikają fundamentalne i niezienne zasady wychowawcze. Nie powinno się przy tym zapominać o dowartościowaniu i wykorzystaniu nowych możliwości wychowawczych Kościoła, wynikających z nowej ewangelizacji, której jednym z celów jest przewycięzanie wyraźnie zarysowanego konfliktu pomiędzy przesłaniem orędzia ewangelicznego a przemianami społecznymi i kulturą społeczeństwa pluralistycznego.

PODSTAWY WYCHOWANIA

Podstawą wychowania, a jednocześnie źródłem wszelkich praw ludzkich, jest godność osoby ludzkiej, która ma swoje uzasadnienie biblijno-teologiczne, filozoficzne, humanistyczne (ludzkie) i prakseologiczne (praktyczne). Sobór Watykański II naucza, że „godność człowieka wymaga, aby działał ze świadomego i wolnego wyboru, to znaczy osobowo, od wewnątrz poruszony i naprowadzony, a nie pod wpływem ślepego popędu wewnętrznego lub też zgoła przymusu zewnętrznego. Taką zaś wolność zdobywa człowiek, gdy uwalniając się od wszelkiej niewoli namiętności, dąży do swego celu drogą wolnego wyboru dobra oraz zapewnia sobie skutecznie i pilnie odpowiednie pomoce”⁵. W ten sposób został określony podstawowy cel pedagogii chrześcijańskiej, jakim jest przygotowanie młodych ludzi do życia w wolności. Uznając wolność za najważniejszy wymiar godności człowieka, można ukazać bliskie związki pedagogii religijnej z wychowaniem ogólnym. Wynika to przede wszystkim stąd, że w wychowaniu religijnym wszystkie „świeckie” zadania wychowawcze, a zwłaszcza odkrywanie świata, sensu i celu jego istnienia, zatrzymują swą relatywną autonomię. „Zasadnicza różnica między wychowaniem a wychowaniem religijnym – zauważa Z. Marek – polega na tym, że wychowanie religijne – dzięki możliwościom ukazywania religijnego sensu i znaczenia odkrywanej i poznawanej przez dziecko rzeczywistości – posiada szerszy zakres oraz bogatsze możliwości motywacyjne. Natomiast o tym, czy proces ten będzie miał charakter wychowania religijnego, czy też nie, zdecydują ci, którzy wychowaniu nadadzą konkretny kształt”⁶. Można zatem stwierdzić, że to poziom formacji chrześcijańskiej wychowawców (katechetów i duszpasterzy) ma decydujące znaczenie dla całej rzeczywistości wychowania religijnego.

Chrześcijańskie wychowanie młodzieży obejmuje pedagogię ogólną, a właściwym jego początkiem jest pedagogia religijna. „Dzięki wychowaniu religijnemu – stwierdza Z. Marek – możliwe jest szersze spojrzenie na otaczający świat,

⁵ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, 17 [dalej: KDK].

⁶ Z. Marek, *Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków 1991, s. 81.

przy czym z faktu tego wynikają o wiele trudniejsze zadania. Są to zadania, które stawia Chrystus. Najkrócej mówiąc jest to wezwanie do miłości i służby aż do zapomnienia o sobie, do służby odpowiedzialnej za drugiego człowieka posuniętej do najdalszych granic: służby nieprzyjaciółom, jak tego nauczył i jak to czynił Jezus. Właśnie przedstawiony przez Niego ideał wydaje się prowadzić do pełnego człowieczeństwa, które pragnie zapoczątkować pedagogika religijna. Dzięki temu ideałowi ludzkie pytania «skąd» i «dokąd», pytanie o sens ludzkiego działania, a przede wszystkim o sens życia otrzymują pełną odpowiedź⁷.

Wychowanie chrześcijańskie ma zatem wspomagać wychowanków w kształtowaniu ich człowieczeństwa na wzór Chrystusa. Należy jednak przyjąć zasadę, że w chrześcijańskim obrazie człowieka jawi się potrzeba uwzględnienia wiary, jako meritum pedagogii chrześcijańskiej, czyli inaczej wychowania w wierze, „które pozwala się prowadzić czy kierować «wierzącym» rozumieniem człowieka”⁸. „Oczyma wiary” należy też spojrzeć na człowieka, który jest obrazem Boga w całym swym jestestwie cielesno-duchowym.

Osobę ludzką można określić w trzech podstawowych wymiarach człowieczeństwa: indywidualnym (fizyczno-psychicznym), społecznym (naturalno-wspólnotowym) i duchowym (nadprzyrodzonym). Te trzy wymiary dotyczą również życia wiary, która jest jednocześnie inkarnacyjna i wspólnotowa, i transcendentna. Przeżywanie wiary, jej wzrastanie i wyrażanie na zewnątrz dokonuje się w codzienności, która ma wymiar materialny (inkarnacyjny). Wspólnotowość wiary wynika z idei Kościoła (*communio*), który jest nowym ludem, ludem mesjanistycznym, ustanowionym przez Chrystusa dla wspólnoty życia, miłości i prawdy (KK 9). Transcendentny charakter wiary określa natomiast doświadczenie chrześcijańskie, które jest uczestnictwem w doświadczeniu Boga właściwym Synowi. „Stąd – stwierdza W. Słomka – nic dziwnego, że Jezus Chrystus zajmuje centralne miejsce w doświadczeniu chrześcijańskim Boga, że stoi On u podstaw jego możliwości i sam jest jego treścią. Oczywiście, mówiąc o wierze, mamy na myśli nie wyłącznie akt wiary, lecz wiarę, która jest ożywiana miłością i nadzieją”⁹.

Ludzkie „ja” jest uzdolnione do spotkania Boga objawiającego się i zbawiającego, gdyż człowiek posiada, stworzoną przez Boga, możliwość udziału w doświadczeniu apostołskim (por. 1 J 1,1-4)¹⁰. Jeśli człowiek zacznie żyć według tego nadnaturalnego uzdolnienia, będzie mógł odkryć i spotkać nadprzyrodzoną rzeczywistość zawartą w objawieniu dokonany w Jezusie Chrystusie. Zadaniem chrześcijanina jest wyinterpretowanie spotkanej w Jezusie z Nazaretu rzeczywistości objawionej, ale warunkiem jest uwolnienie się od wszelkich uprzedzeń zro-

⁷ Tamże, s. 86, 87.

⁸ J. Van der Vloet, *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, *Communio* 12 (1992) 69, s. 10, 11.

⁹ W. Słomka, *Bóg i człowiek w doświadczeniu chrześcijańskim*, w: *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, red. W. Słomka, Lublin 1986, s. 219.

¹⁰ Tenże, *Doświadczenie chrześcijańskie i jego rola w poznawaniu Boga*, Lublin 1972, s. 46.

dzonych przez światowe przyzwyczajenia. Jest to trzeci cel pedagogii chrześcijańskiej – budowanie fundamentów dla kształtowania postawy człowieka wierzącego. „Dopiero na gruncie tego nowego uzdolnienia nadnaturalnego możliwy jest akt wiary, miłości i nadziei nadnaturalnej, przez które człowiek odkrywa taką rzeczywistość Bożego objawienia, jaka została objawiona, i spotyka się z nią; dopiero dzięki efektywnemu spotkaniu naszego «ja» przeobstwowionego z rzeczywistością objawioną aktem wiary, miłości i nadziei doświadczenie Słowa Boga, Syna Bożego, staje się naszym osobistym doświadczeniem i dzięki temu będziemy mogli mówić o naszym spotkaniu Boga objawienia i zbawienia i naszym doświadczeniu chrześcijańskim, a więc o swego rodzaju naoczności wiary, miłości i nadziei; naoczności, która staje u podstaw całego poznania i życia chrześcijańskiego”¹¹.

Do istoty „bycia chrześcijaninem – człowiekiem wierzącym” należy również wzbogacanie wiary zarówno w sensie obiektywnym (przedmiotowym) – treść wiary, jak też podmiotowym (egzystencjalnym) – postawa wiary. Dochodzi do tego trzeci element – transcendentny wymiar wiary, który wynika z nadprzyrodzonej rzeczywistości spotkanego w niej Boga (zob. KO 5)¹². Te trzy elementy składają się na wychowanie chrześcijańskie, które ma prowadzić do dojrzałej postawy wiary¹³. W dojrzałej postawie wiary najbardziej ewangeliczna jest motywacja mistyczna i społeczno-religijna¹⁴. W miarę przechodzenia do kolejnych poziomów (stopni) dojrzałości postawy chrześcijańskiej, zwiększa się rola nadnaturalnego uzdolnienia ludzkiego „ja” do wiary, miłości i nadziei, dzięki czemu człowiek jest przygotowany do tego, aby spotkać Boga objawienia i zbawienia. To uzdolnienie pozwala chrześcijaninowi stać się uczestnikiem bogactwa doświadczenia Trójjedynego Boga właściwego Słowu Wcielonemu. Uczeń Chrystusa faktycznie spotyka i doświadcza Boga przez aktywność wiary, miłości i nadziei, gdyż aktywność ta jest o tyle możliwa, o ile Bóg jest obecny w łasce wewnętrznej i zewnętrznej, o ile jest obecny w ludzkim „ja” nadnaturalnym i w świecie objawienia¹⁵.

¹¹ Tenże, *Bóg i człowiek w doświadczeniu chrześcijańskim*, s. 218.

¹² K. Wojtyła, *Wiara ludzi, którzy stanowią Kościół*, w: *Wiara i życie*, red. B. Bejze, Warszawa 1985, s. 15.

¹³ Kryteria dojrzałej postawy wiary częściowo korelują z kryteriami dojrzałej religijności, które można sprowadzić do pięciu podstawowych: 1. Autonomia motywacji religijnej; 2. Nieantropomorficzna koncepcja Boga (kryterium negatywne); 3. Umiejętność rozróżniania w religii elementów istotnych i związanych z nią przypadkowo; 4. Umiejętność pozytywnego przewyżczania kryzysów religijnych; 5. Autentyczność przekonań religijnych. Z. Chlewiński, *Religijność dojrzała*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, pr. zb. pod red. Z. Chlewińskiego, Lublin 1989, s. 12. Dojrzałość postawy wierzącego wyraża się przede wszystkim w uznaniu Jezusa Chrystusa i Jego dzieła zbawczego za punkt centralny wiary. Ważnym przymiotem dojrzałej wiary jest pogłębiona świadomość religijna, która pozwala odróżnić to, co Boskie i konieczne do zbawienia, od tego, co ludzkie, zmienne i niekonieczne do zbawienia. Świadomość religijna pozwala odróżnić elementy autentyczne od fałszywych w doktrynie i praktyce życia chrześcijańskiego.

¹⁴ Zob. E. Pin, *Motywacje postaw religijnych a przejście od cywilizacji pretechnicznej do cywilizacji technicznej*, *Znak* 21 (1969) 178-179, s. 528.

¹⁵ W. Słomka, *Bóg i człowiek w doświadczeniu chrześcijańskim*, s. 219.

GŁÓWNE CELE WYCHOWANIA KATECHETYCZNEGO W PARAFII

W perspektywie tak przedstawionej panoramy katechetycznej formacji i pedagogii chrześcijańskiej można podjąć próbę wskazania celów wychowania młodzieży w katechezie parafialnej. *Dyrektorium* ogólnie postuluje, aby dzieci z klas IV-VI szkoły podstawowej uczestniczyły w katechezie wprowadzającej w historię zbawienia. Katecheza młodzieży gimnazjalnej wiąże się natomiast z wyznaniem i rozumieniem wiary, co stanowić powinno program i przedmiot przygotowania do przyjęcia sakramentu bierzmowania. Wreszcie katecheza w szkołach ponadgimnazjalnych powinna skupić się na świadectwie wiary. W *Dyrektorium* sformułowane jest też ogólne wskazanie, aby w ramach parafii zostały opracowane odrębne, ale zsynchronizowane z nauczaniem szkolnym, programy dla sakramentalnej katechezy parafialnej, które umożliwią owocną realizację omówionych wyżej form katechetycznego duszpasterstwa (PDK 107).

W programach katechezy parafialnej istnieje zatem konieczność uwzględnienia bogactwa wspólnotowo-liturgicznego duszpasterstwa ogólnego z jednej strony i formacyjno-wychowawczych aspektów osobowo i egzystencjalnie pojmowanej wiary z drugiej strony.

W tej perspektywie misja katechezy parafialnej w środowisku młodzieży skupia się wokół trzech podstawowych celów formacyjno-pedagogicznych: wychowania do wiary, wychowania do wspólnoty, wychowania do indywidualno-wspólnotowego przeżywania wiary w codzienności. Wypływają z nich trzy grupy zadań wychowawczych: 1) udzielanie pomocy młodemu człowiekowi w rozpoznaniu powołania wiary (funkcja ewangelizacyjna – katecheza); 2) powiązanie wiary z życiem i działalnością wspólnoty Kościoła – zwłaszcza poprzez sakramenty (funkcja ukościelenienia – duszpasterstwo zwyczajne i dzieło apostołskie); 3) wspomaganie młodego człowieka w realizacji powołania wiary w korelacji z życiem codziennym (funkcja egzystencjalna – duszpasterstwo młodzieży).

Najważniejszym zadaniem katechezy parafialnej jest zatem wprowadzenie młodego człowieka w doświadczenie wiary z pomocą Ewangelii. Stąd katechezę parafialną można nazwać katechezą ewangelizacyjną i tak będzie ona w dalszej części referatu określana. W katechezie ewangelizacyjnej, rozpatrywanej w aspekcie wychowawczym, na pierwszym miejscu pojawia się rozbudzenie wewnętrznej aktywności (formacja wolnościowa: uwolnienie od lęku psychicznego, wiara we własne możliwości, akceptacja siebie i własnej osobowości). Natomiast w duszpastersko-apostołskiej działalności na czoło wysuwa się rozbudzenie zewnętrznej aktywności (formacja miłosna: poczucie bliskości, spełnienie potrzeby bezpieczeństwa, miłość służebna). Odrębność ich działania wynika z różnych sposobów realizacji podstawowych zadań wpływających z pedagogii

chrześcijańskiej, na którą składa się: wychowanie ogólne, wychowanie religijne i wychowanie duszpasterskie. Wychowanie ogólne jest procesem hominizacji osoby człowieka, przede wszystkim w wymiarze empatyczno-służebnych zdolności (sprawności) i edukacji kulturalnej. Wychowanie religijne ma prowadzić do rozwoju dojrzałej osobowości religijnej, zdrowych postaw wiary, ale również ma wspomagać formację „*humanitas*”. Pedagogia duszpasterska ma natomiast do zrealizowania cele nadnaturalne, które urzeczywistnia ideał „nowego człowieka”: jest on doskonałym uczniem Chrystusa (człowiek święty), naśladuje Mistrza, wypełnia wolę Bożą i żyje według prawa Bożego. W wymiarze zadań pedagogicznych katechezie ewangelizacyjnej bliższe jest wychowanie ogólne i religijne, natomiast w zbawczym pośrednictwie Kościoła i działalności apostolskiej realizowane są podstawowe zadania wychowania duszpasterskiego. Pomiedzy nimi, jako element łączący, znajduje się formacja chrześcijańska, której celem i zadaniem zarazem jest budowanie fundamentów dla kształtowania dojrzałej postawy człowieka wolnego i wierzącego.

Przemiany współczesne i nowa mentalność człowieka dzisiejszego stawiają nowe zadanie przed duszpasterstwem: chodzi o dowartościowanie i rozbudzenie intensywności postaw religijnych z uwzględnieniem ich elementu przekonaniowo-poznawczego, afektywno-dążeńiowego i działaniowego¹⁶.

Wychowanie chrześcijańskie w realizacji tego wymagania powinno być wspierane przez różne dyscypliny naukowe: teologię pastoralną, socjologię religii, etykę, medycynę, psychologię teoretyczną i eksperymentalną, pedagogikę. Dzięki szerokiej wiedzy o człowieku można przede wszystkim dowartościować czynniki psychiczne w integralnym rozwoju osobowości, gdyż odgrywają one szczególną rolę w życiu człowieka (jednostkowym i społecznym)¹⁷. Wiedza z zakresu tych dyscyplin jest też niezbędna w katechezie ewangelizacyjnej, której celem jest dotarcie do wnętrza człowieka, aby ukazać mu dobro, mądrość, prawdę Ewangelii, a jednocześnie umiejętnie towarzyszyć mu w przyjęciu Jezusa, jako Zbawiciela. Katecheta staje się w wypełnianiu tego zadania osobą pomagającą, a katechizowany występuje jako osoba wspomagana¹⁸.

¹⁶ Zob. J. Bazylak, *Postawa religijna a inteligencja młodzieży*, *Studia Philosophiae Christianae* 18 (1982) 1, s. 27-39.

¹⁷ Zwłaszcza psychologia „zajmująca się psychiką ludzką i wykrywająca prawo psychologiczne, podbudowuje wiedzę o nich. Przez to może ona oddawać ogromną usługę podmiotowi duszpastersko-wychowawczej działalności”. F. Woronowski, *Wprowadzenie do teologii pastoralnej*, Lublin 1972, s. 106.

¹⁸ Koncepcję pedagogiczną, której istotą jest pomaganie wychowawcze przedstawił B. Kryszkiewicz. Można w niej wyróżnić pięć elementów: 1) istota procesu wychowawczego; 2) wychowanek – osoba wspomagana; 3) wychowawca – osoba pomagająca; 4) cele pomagania wychowawczego; 5) metody (sposoby) pomocy pedagogicznej. Bliższe omówienie tej koncepcji, zob. K. Gorzelok, *Pomaganie wychowawcze według Bernarda Kryszkiewicza, pasjonisty*, w: *Wychowanie jako pomoc*, red. J. Placha, Warszawa 1992, s. 35-46.

W katechezie ewangelizacyjnej należy również podkreślić znaczenie „instrumentarium” – czyli Ewangelii. Katecheza ewangelizacyjna musi pozostać głoszeniem Ewangelii – nieziennej, niezastępowalnej, doskonałej prawdy o Bogu zbawiającym człowieka. Jezus głosił Ewangelię ludziom zakorzenionym w realiach doświadczeń dnia powszedniego, które są pierwsze i podstawowe. Ta zasada nie uległa zmianie. Współczesne głoszenie Ewangelii jest nadal jedyną, nieustanną i skuteczną pomocą dla ludzi, aby mogli przez pryzmat Objawienia spojrzeć na swoje przeżycia codzienne i odkryć ich charakter nadprzyrodzony.

W przypowieściach ewangelicznych, Jezus, korzystając z sytuacji – doświadczeń wziętych z życia, „nadał wiedzy dnia powszedniego charakter nadprzyrodzony”¹⁹. Katecheza ewangelizacyjna, tak jak całe dzieło ewangelizacyjne Kościoła realizowane w czasach współczesnych, może być opatrzona przydomkiem: „nowa”. Umożliwia ona oparcie proklamacji słowa Bożego na codziennych doświadczeniach ludzi współczesnych. „Nowa” może w tym kontekście oznaczać – „otwarta” całkowicie na każdego człowieka, na wszelkie doświadczenia życiowe, zarówno te z wyżyn duchowego rozwoju (świętość), jak również z nizin ludzkiej słabości (grzech). Ewangelia obejmuje bowiem całość doświadczeń ludzkich, a do najważniejszych zadań (funkcji) prawdy ewangelicznej należy zaliczyć odkrywanie prawdziwej godności człowieka poprzez budzenie nadziei, którą wnosi w jego życie. „Nowa” może więc oznaczać również – „przynosząca nadzieję”: dla żyjących święcie – pociechę płynącą z obietnicy uczestniczenia w uczcie niebieskiej; dla zabłąkanych – zachętę do powrotu do domu Ojca i przyjęcia daru „nowego życia”.

ZADANIA WYCHOWACZE PARAFIALNEJ KATECHEZY EWANGELIZACYJNEJ

Formacja ewangeliczno-wspólnotowa. Przejście od głoszenia Królestwa Bożego do czynnego udziału w życiu wspólnoty kościelnej

Podstawowym zadaniem wychowawczym katechezy ewangelizacyjnej w perspektywie wychowawczej jest realizacja powołania wiary uczniów Chrystusa na poziomie podstawowym (kerygmatycznym). Składa się na to przekazywanie i poznanie wartości ewangelicznych, nadanie sensu i znaczenia doświadczeniom egzystencjalnym, określenie ról i zadań wynikających z życia wiarą na co dzień, wyznaczenie kierunków rozwoju w wymiarze ludzkim, intelektualnym i duchowym, pomoc w odczytaniu darów osobistych i charyzmatów. Katecheza ewangelizacyjna jest zatem pośrednim przygotowaniem młodych ludzi do czynnego udziału w życiu i działalności, a także budowania wspólnoty Kościoła Chrystusowego.

¹⁹ H. Lang, *Wymiar religijny codziennych doświadczeń*, w: *Wychowanie jako pomoc*, red. J. Placha, Warszawa 1992, s. 33.

Fundamentalny poziom indywidualnego życia ewangelicznego

W duszpasterstwie podstawowym (zwyczajnym) chodzi o ugruntowywanie wartości ewangelicznych, które mają stanowić treść „codzienności” wyznawców Chrystusa, a jednocześnie służyć pomocą w przemianach humanizacyjnych ich osobowości i humanizacyjnych ich życia. Wykonanie tych zadań domaga się uwzględnienia całego bogactwa pośrednictwa zbawczego Kościoła, będącego podstawowym środkiem do wspomagania owocnego procesu zbawczego młodych chrześcijan, którego początkiem jest spotkanie człowieka z Bogiem w Słowie Bożym. Katecheza ewangelizacyjna jest wypełnianiem nakazu misyjnego Chrystusa, który przyszedł „do” i „dla” wszystkich ludzi, ale jednocześnie „do” i „dla” konkretnego człowieka. Uniwersalizm Ewangelii dotyczy więc przede wszystkim adresatów, ale nie tylko; jest on też podstawową cechą przesłania ewangelicznego, w którym znajduje się pełnia prawdy objawionej, a jednocześnie zawiera ono bogactwo wiary i doświadczeń życia wszystkich ludzi stworzonych i zbawionych, w wymiarze przede wszystkim sukcesów (wzrastanie w świętości), przy uwzględnieniu jednak porażek (upadki grzechowe).

Katecheza nawrócenia

Pomiędzy ideą świętości z jednej strony, a „stanem grzechowym” z drugiej strony pojawia się nawrócenie. Grzech ma wyraźnie określony przez Chrystusa powszechny charakter²⁰ i został potwierdzony nauką Apostoła²¹. W „przestrzeń” pomiędzy świętością a grzechem wpisane jest nawrócenie, które w indywidualnym życiu wiary młodych uczniów Chrystusa jest „przejściem” od życia w niewoli grzechu do życia wolnego w świętości. Katecheza ewangelizacyjna „otwiera” nową drogę tego „przejścia” poprzez ustalenie fundamentalnego poziomu życia ewangelicznego. Dzięki temu można uniknąć minimalizowania (liberalizm) i maksymalizowania (konserwatyzm) wymagań dotyczących realizowania powołania wiary przez młodych uczniów Chrystusa, a zwłaszcza rozwoju duchowego, wzrastania w świętości, wypełniania wyzwań płynących z Ewangelii. Ta sama Ewangelia powinna być głoszona nie tylko „dobrym” (żyjącym święcie), ale i „nie-dobrym”: poszukującym, wątpiącym, zagubionym, zdezorientowanym, zrozpaczone, smutnym, załamany, porzucony. W katechezie ewangelizacyjnej „nowość” oznacza również „zniżenie się” Ewangelii do poziomu ludzi „nie-dobrych”. Prawda Ewangelii, nie tracąc charakteru nadprzyrodzonego, dociera do człowieka takiego, jakim on jest i wchodzi w krąg jego realnych doświadczeń codzienności, które dla niego są również przeżyciami wiary na takim poziomie,

²⁰ „Kto z was jest bez grzechu, niech pierwszy rzuci kamień” (J 8,7).

²¹ „Jeśli mówimy, że nie mamy grzechu, to samych siebie oszukujemy i nie ma w nas prawdy. Jeżeli wyznajemy nasze grzechy, Bóg jako wierny i sprawiedliwy odpuści je nam i oczyści nas z wszelkiej nieprawości. Jeśli mówimy, że nie zgrzeszyliśmy, czynimy Go kłamcą i nie ma w nas Jego nauki” (1 J 1,8-10).

na jaki go stać²². *Dyrektorium* podkreśla, że szczególną troską wspólnota parafialna powinna objąć, na miarę swych możliwości i w razie zaistniałej potrzeby, katechezę dla osób zepchniętych na margines życia, jak: emigranci, uciekinierzy, osoby bezdomne i bez stałego miejsca zamieszkania, chronicznie chorzy, osoby uzależnione, więźniowie itp., a także po bratersku wspierać katechetów, którzy takiej służbie poświęcają się. Motywem tej troski powinna być miłość służebna, ta sama, która powinna wspólnotę parafialną w sposób szczególny uwrażliwiać na osoby cierpiące upośledzenie fizyczne lub umysłowe. „Są one wyjątkowo umiłowane przez Pana. Należy ofiarować im odpowiednią katechezę, zarówno w szkole, jak i w parafii, bądź też w innych miejscach formacyjnych, wspomagając zwłaszcza rodzinę. Ze względu na to, że taka katecheza wymaga szczególnych kompetencji, trzeba zadbać o odpowiednie przygotowanie katechetów. Należy przeto uwrażliwić ośrodki kształcenia katechetów, aby wprowadziły do programów studiów także wykłady i ćwiczenia z zakresu katechezy specjalnej” (PDK 109).

Duszpasterstwo podstawowe skierowane jest przede wszystkim do ludzi nawróconych i uczestniczących w życiu Kościoła. Wszyscy chcieliby pracować z młodzieżą konsekwentną w wyznawaniu swojej wiary. Młodzi chrześcijanie potrzebują jednak coraz częściej „katechezy nawrócenia”, gdyż niedojrzała postawa wiary dystansuje ich od wartości chrześcijańskich i od czynnego udziału w życiu Kościoła, a zwłaszcza parafii²³. Realizowanie zadań duszpasterstwa

²² M. Gogacz, charakteryzując sposób przekazywania nauki chrześcijańskiej, w grupie negatywów zauważa poważne niedociągnięcia teologiczne i nie uwzględnianie prawdziwej wiedzy o człowieku. Jego krytyczne uwagi są jednocześnie wskazaniem, które należy uwzględnić w treści i sposobach przekazywania Prawdy w nowej ewangelizacji: „Wciąż lub dość często zamiast historii i dziejów teologii dany mi jest komentarz do dzisiejszych wydarzeń ekonomicznych i społecznych, wszystkim przecież znanych. Zamiast prawd wiary w poważnej prezentacji dogmatycznej są mi prezentowane opowieści o przeżyciach poetów i pisarzy, nie mówiących według mnie w swych tekstach niczego o Bogu, lecz o nastroju, o górach i pięknie, uważanych za spotkanie z Bogiem. Zamiast jasnego obrazu dobra i zła, uświęcających odniesień do nas Boga, natury, miłości i grzechu, uzyskuję wciąż jeszcze obraz nagród i kar. Wywołuje to bolesne przekonanie, że księża w ogóle nie rozumieją kim jest Bóg, ujęty teologicznie i filozoficznie, kim jest człowiek, czym jest grzech i miłość. A zamiast mistyki, tego tak dla nas ważnego ukazania ascetycznego rozwoju człowieka i odmian modlitwy, ujawniających i wyrażających zaprzyjaźnienie z Bogiem, otrzymuję pobieżne informacje o jodze, o medytacji transcendentalnej, o niezrozumiałych dziś umartwieniach świętych średniowiecza. I wychodzę z fałszywym przekonaniem, że bez biczowania, bez spania na kamieniu lub bez śmierci głodowej, jak bł. Maksymilian Kolbe, nie będę święty. Mówię więc trudno i wchodzę w codzienne życie bez perspektywy na przyjaźń z Bogiem, wymagających ode mnie nie dających się realizować działań. (...) Brakuje mi ponadto tej wiedzy o człowieku, która nie pozwala rozwiązywać jego trosk i problemów w pobieżnej, płytkiej psychologii. Zresztą, czy psychologia jest w stanie rozwiązać ludzkie problemy? Brakuje mi filozofii, różnicy między teorią i rzeczywistością, między ideologią i religią, między tym, co istotne i drugorzędne. Nuży mnie i przeraża mieszanie języków, dyscyplin, argumentacji nie na temat, a głęboko martwi zatrzymywanie słuchaczy wciąż na etapie propedeutyki chrześcijaństwa i katechumenatu”. M. Gogacz, *Warunki skuteczności apostołstwa świeckich*, *Communio* 1 (1986) 6, s. 126, 127.

²³ Zob. H. Wieh, *Kirchenfremde Christen. Anregungen und Hilfen für die Pastoral*, Würzburg 1984, s. 29-72; W. Friedberger, *Pastoral mit Distanzierten. Situation-Kontaktnahme*, München 1981, s. 53-105.

nawrócenia jest możliwe tylko w ramach wychowania duszpasterskiego, dla którego oparciem jest katecheza ewangelizacyjna.

Dojrzewanie wiary

Odkrywanie powołania wiary, w perspektywie katechezy ewangelizacyjnej, opiera się na dialogu interpersonalnym katechety i katechizowanego, w którym relacja dialogowa jest „symetryczna”, co oznacza, że uczestnicy dialogu występują na tej samej płaszczyźnie. Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że nie istnieje mechaniczny sposób przejścia od owocności procesu ewangelizacyjnego do skuteczności działań duszpasterskich, gdyż potrzebny jest czas indywidualnego i osobistego dojrzewania wiary poszczególnych uczniów Chrystusa. Dzięki katechezie ewangelizacyjnej, ukierunkowanej na wolność, młody człowiek zaczyna dopiero poznawać treść przykazania miłości, które interpretuje w sposób indywidualny i osobisty poprzez odkrywanie i realizowanie miłości do samego siebie („kochaj bliźniego jak siebie samego” – Mk 12,31). Każdy spotkany człowiek jest dla katechizowanego potencjalnym partnerem do dialogu wiary, w którym nie stawia się żadnych wstępnych warunków.

Ukościelnienie wiary

Dla człowieka, uczącego się słuchać Ewangelii i zaczynającego cokolwiek rozumieć z jej nauki, Chrystus jest Osobą, do której powoli nabiera zaufania. Nawet jeśli taki człowiek znajdzie się we wspólnocie liturgicznej, która jest znakiem (manifestacją) obecności Chrystusa, pozostanie nadal w kręgu indywidualnych potrzeb zarówno religijnych, jak i egzystencjalnych. Znakiem uznania Chrystusa za Zbawiciela i przyjęcia Jego Ewangelii jest dopiero włączenie się w realizację nakazu misyjnego: „Idźcie na cały świat i głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu” (Mk 16,15). Jeśli ktoś przyjmuje to wezwanie Jezusa, jest już do tego przygotowany, aby mógł przyjąć warunki wspólnoty eklezjalnej. Oznacza to bowiem, że człowiek odkrył obecność Jezusa w najgłębszym „ja” swojej podmiotowości, które Chrystus bierze w posiadanie. Taki człowiek jest już zdolny do prowadzenia dialogu we wspólnocie i dialogu dla tworzenia wspólnoty, która jest znakiem Chrystusa.

Fundamentalny poziom życia wspólnotowego

W duszpasterską działalność można dopiero wprowadzać kategorie wspólnotowego przeżywania wiary i dzielenia się doświadczeniami życiowymi. Integralny rozwój, podstawowa jakość życia na co dzień, wypełnianie przyjętych zadań, wierność zobowiązaniom wynikającym z powołania życiowego, konsekwencja w korzystaniu z owoców i darów sakramentalnych (zwłaszcza pokuty i eucharystii) wyznaczają fundamentalny poziom życia chrześcijańskiego, które obok

wymiaru indywidualnego zawsze ma charakter wspólnotowy. Z pomocą różnych form duszpasterstwa podstawowego dokonuje się zatem przejście od wiary ewangelicznej (indywidualnie przeżywanej) do wiary Kościoła (doświadczenie wspólnoty).

Duszpasterstwo zwyczajne urzeczywistnia się w trzech podstawowych formach: przepowiadaniu słowa Bożego, sprawowaniu liturgii, realizacji miłości chrześcijańskiej. Między tymi trzema działaniami pastoralnymi powinna istnieć równowaga. W życiu Kościoła dochodzi jednak często do jednostronnego akcentowania zadań wynikających z tych trzech form pośrednictwa zbawczego. Katecheza ewangelizacyjna stwarza możliwość przewycięzania w praktyce tego niebezpieczeństwa. Nie pomniejszając znaczenia liturgii i miłości czynnej, w katechezie ewangelizacyjnej podkreślić można znaczenie głoszenia słowa, jako funkcji wiodącej w duszpasterstwie. Jest to możliwe w kontekście doświadczenia wiary, która swoje źródło ma w słuchaniu słowa Bożego: „wiara rodzi się ze słuchania”. Słowo Boże stanowi integralną część liturgii i jest podstawą realizacji miłości chrześcijańskiej. Prawdziwa moc słowa Bożego objawia się jednak dopiero w doświadczeniu wiary, która spełnia rolę inicjującą w liturgii i miłości czynnej.

Przyjmując jako fakt istnienie bezpośredniego związku katechizacji i duszpasterstwa, można stwierdzić, że jego istotę wyraża określenie „ewangelizacja”. Ewangelizacja nie pomniejsza bowiem żadnego z dotychczasowych zadań realizowanych w duszpasterskiej działalności Kościoła i nie narusza integralności pośrednictwa zbawczego. Nie jest ona też prostym jej uzupełnieniem. Katecheza ewangelizacyjna pozwala ukazać moc słowa Bożego, które budzi wiarę, i do wartościować jego inspirujące znaczenie w duszpasterstwie. Dzięki katechezie ewangelizacyjnej zostaje też doceniona funkcja pedagogiczna Kościoła, który ma wychowywać w wierze i do wiary. Dlatego duszpasterstwo młodzieży i katechizacja ewangelizacyjna, w wychowawczym wymiarze, powinny skupić się na trosce o rozwój wiary młodego pokolenia.

Istota wychowania w katechezie parafialnej

Udział w procesie ewangelizacji jest odpowiedzią wierzącego na słowo Boże, w którym wyraźnie zaznacza się jego egzystencjalno-wspólnotowy wymiar. Poznane prawdy Objawienia trzeba wprowadzić w życie, a to wskazuje na rozwój, dojrzewanie i pogłębianie powołania wiary w połączeniu z tworzeniem wspólnoty wiary. W tym znaczeniu wprowadzanie wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego wprost ukierunkowane jest na wychowanie w wierze, lub do wiary²⁴.

Wychowanie do wiary nie powinno być tylko uzupełnieniem nauczania prawd wiary i wprowadzania w życie chrześcijańskie, czyli niejako uzupełnieniem

²⁴ A. Binz, *Katecheta: misja, zawód czy powołanie?*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków 1991, s. 90.

dydaktyki wiary. Istotą wychowania katechetycznego jest umożliwienie rozwoju całego potencjału życiowego chrześcijanina, opierając się na prawach (przywileje i obowiązki), wynikających z przyjętego chrztu i udziału w kapłaństwie powszechnym. Do przyjęcia zadań w wychowaniu katechetycznym chrześcijanin jest „uzdolniony” wewnątrznie i zewnątrznie, sakramentalnie i charyzmatycznie, indywidualnie i społecznie, osobowo: poprzez świadomość (rozum), wolność (wolną wolę) i uczucia wyższe (serce), a także przez powołanie do życia i do zbawienia.

Dojrzałość w prawdzie

Katecheza ewangelizacyjna, w której wychodzi się od godności człowieka, pomaga młodym odkrywać i kształtować prawdziwą wolność. Rzeczywiście wolnym w swoim poszukiwaniu wiary staje się ten, dla kogo prawda nie była „ukryta” i kto nie zajął wobec niej postawy biernej, czyli nie ograniczał się jedynie do „przyjęcia za prawdziwe” podanych mu prawd, lecz kto zajął postawę aktywną i niezmienną w stosunku do Chrystusa, uznając Go za uosobioną Prawdę²⁵. Wiara to nie tylko poznanie prawdy, ale to również doświadczenie, codzienna egzystencja, w której człowiek może zwracać się do dobra i poszukiwać prawdy tylko w sposób wolny. Prawda prowadzi do wolności prawdziwej, która jest szczególnym znakiem obrazu Bożego w człowieku (por. KDK 17).

Relacja partnerstwa w katechezie – dialog wiary

W funkcji wychowawczej katechezy ewangelizacyjnej ta „dobrowolność” (wolność skierowana ku dobru) ma swoją cenę – jest nią uznanie partnerstwa (jego początkiem jest katecheza ewangelizacyjna) za podstawową zasadę relacji duszpasterskich i radykalne realizowanie jej w kontaktach z młodzieżą. Potrzebę partnerskich relacji duszpasterskich najlepiej widać w pedagogii wiary, której główne zadania wynikają ze wspólnotowego charakteru wiary. Wiara jest bowiem drogą życiową, w czasie której chrześcijanin uczy się zmieniać poznane i przyjęte słowo (doświadczenie wiary) w czyn (świadek wiary). To powołanie wiary wszystkich członków Kościoła prowadzi do wymiany doświadczeń i świadectw między nimi. Drogę wiary przebywa bowiem nie tylko katecheta, czy duszpasterz, ale tę samą drogę musi również odbyć każdy uczeń Chrystusa. Ta zasada obowiązuje zarówno „w pierwszym wyznaniu wiary”, jak również przez kolejne etapy jej rozwoju²⁶.

²⁵ Tamże, s. 92.

²⁶ Szczególne znaczenie osobistych doświadczeń wiary widać w procesie jej inicjacji. „Niekiedy (...) inicjator chciałby uchronić swych podopiecznych przed ryzykiem i niebezpieczeństwami drogi; wskazuje więc możliwość jej skrócenia wraz z natychmiastowym wyjaśnieniem rezultatów takiego kroczenia. Chce tym samym doprowadzić wprowadzanego w nową formę życia do przemiany, do nowego sposobu «bycia w świecie». Tymczasem powyższe zadanie wymaga, aby inicjowany sam pokonywał drogę, aby sam stawiał czoła próbom i aby rzeczywiście do końca

Relacja wychowawcza w katechezie ewangelizacyjnej jest wprowadzaniem prawdy ewangelicznej w życie jednostek i wspólnot. Tę relację trzeba określić, opierając się na misji ewangelizacyjnej Kościoła i powołaniu jego członków do urzeczywistniania miłości ewangelicznej w życiu codziennym. Zgodnie z nauką Chrystusa relacja ta ma mieć charakter „siostrzano-braterski”, czyli powinien to być związek sióstr i braci w Chrystusie²⁷. Taki związek miłości jest jednak możliwy przy poszanowaniu zasady, że wierny ma prawo, z racji wolności²⁸, iść własną drogą powołania chrześcijańskiego, poznając coraz głębiej swoją godność ucznia Chrystusa. Te osobiste, twórcze poszukiwania czynią młodego chrześcijanina coraz bardziej wolnym i uzdalniają go do udziału w partnerskich relacjach duszpasterskich, których częścią są doświadczenia wiary wszystkich członków wspólnoty Chrystusowej.

Treść wychowania katechezy parafialnej – doświadczenia wiary

Doświadczeń wiary nie da się zastąpić „rozumieniem wiary”, które jest wypracowanym przez Kościół, doktrynalnie (ortodoksyjnie) i teologicznie poprawnym „przekazem” orędzia zbawienia. „Faktycznie bowiem spotykamy się z orędziem Boga objawiającego się już wypracowanym – pisze W. Słomka – czy weźmiemy pod uwagę przepowiadanie Kościoła, czy jego życie sakramentalne, w jednym i drugim wypadku spotykamy żywą świadomość, że źródeł trzeba szukać ostatecznie w pełni objawienia, w Jezusie Chrystusie, że Kościół nie jest

poznał swój nowy status. Tylko bowiem na drodze jego osobistych poszukiwań tworzą się więzy między nauczającym i uczniem. Wynikają one między innymi z rozwijanych procesów poznawczych oraz opanowania wiedzy. Należy też pamiętać, że posiadana wiedza czyni człowieka wolnym, a przez to odpowiedzialnym za świadomie dokonywany wybór. W ten sposób stopniowo – w trakcie procesu przekazu – uczeń staje się partnerem”. A. Binz, *Katecheta: misja, zawód czy powołanie?*, s. 93, 94.

²⁷ W duszpasterstwie strukturalnym nie funkcjonują jeszcze formy bezpośredniego kontaktu. „Pojawia się tendencja zbyt daleko idącej «demokratyzacji», swoistego «równania wszystkiego», co wyraża się m.in. – mówieniem od razu na ty, ostrym wyrażaniem swoich życzeń (tzw. asertywność), pomijaniem tradycyjnych form grzecznościowych. Zamiast tego pojawiają się tzw. «spontaniczne» formy reakcji i zachowań zgodnie z zasadą: «Tak jest mi fajnie, nie zwracam uwagi na konwenanse»”. W. Szewczyk, *Male grupy w parafii. Samokształcenie, formacja i działanie*, Ateneum Kapłańskie 127 (1996) 526, s. 403; trudno nie zgodzić się z tą opinią, gdyż doświadczenie dostatecznie potwierdza obawy przeciwników „demokratyzacji” kontaktów duszpasterskich. Niemniej należy, odwołując się do Chrystusowych wskazań, dążyć do wytwarzania relacji braterskich, które choć nie zawsze będą przekładać się na formy kultury, swoją autentycznością potwierdzają potrzebę zainteresowania drugim człowiekiem. Ponadto wiele z tych spontanicznych zachowań jest swoistym protestem przeciwko sformalizowaniu relacji duszpasterskich.

²⁸ Wolność łączy się ściśle z postępem. „Bez wiary, bez spojrzenia miłości, świat jest zbyt zły, by był dobry dla Boga, by mógł istnieć dla dobrego Boga. Wiara rozpoznaje jednak, że Bóg udziela ludziom wolności, że chce, by byli osobami, a nie tylko automatami, że powołuje ich do wyższej autentyczności, przewyżczającej zło dobrem. Wiara powiązana jest tedy z ludzkim postępem i musi stawić czoła wyzwaniu, jakim jest fakt upadku człowieka, wiara i postęp mają bowiem wspólne korzenie w poznawczej i moralnej samotranscendencji człowieka”. B.J.F. Lonergan, *Metoda w teologii*, Warszawa 1976, s. 121.

źródłem ani swego przepowiadania, ani sakramentów, lecz tylko przekazicielem i administratorem. Świadcstwo tej świadomości Kościoła, opartej na danych objawienia, dają nam zarówno dokumenty jego nauczania uroczystego i zwykłego, jak i myśl teologiczna wszystkich czasów”²⁹.

W doświadczeniach wiary współczesnego młodego pokolenia coraz większą rolę będzie spełniać informacja. Tymczasem nie znany jest wpływ szybko rozwijającej się technologii informacji (teleinformacja), a zwłaszcza komputeryzacji, na kształtowanie się postaw religijnych młodych ludzi. Bardzo ważne jest pytanie, na które nie ma jeszcze pełnej odpowiedzi: czy przebywanie w wirtualnym świecie programów komputerowych nie pozbawi młodego człowieka potrzeb religijnych? Wydaje się, że tylko wychowanie duszpasterskie, oparte na codziennych, ludzkich doświadczeniach, pomoże kształtować postawy wiary, w których autentyczność zachowana będzie dzięki korelacji między życiem a wiarą.

W pedagogice religijnej doświadczeniami nazywa się afektywno-emocjonalne czynniki całościowo ujętego aktu poznawczego. Dzięki temu aktowi człowiek jest zdolny dotrzeć do najgłębszych sfer osobowości, obudzić wrażenie bezpośredniości i pierwotności, a także poczucie odniesienia do istnienia kogoś bądź czegoś innego oraz daje odczucie związków z innym życiem. Doświadczenie posiada również wymiar konkretny, a przez to jest jednostkowe i indywidualne. Chociaż doświadczenie cechuje się pewną oczywistością, to jednak człowiek nie może go wymusić, a jedynie zbierać, to znaczy przyjmować kiedy staje się to możliwe. Należy również podkreślić, że doświadczenie jest zawsze poprzedzane znaczącym przeżyciem, które staje się fragmentem życia. Podstawowym źródłem doświadczenia jest potrójny zakres ludzkiego poznania: doświadczenie siebie, doświadczenie tego, co łączy ludzi, doświadczenie świata. Mogą one spełniać ważną rolę w wychowaniu duszpasterskim, ale powinny być wcześniej wyjaśnione wychowankom³⁰.

Indywidualno-wspólnotowa korelacja wiary i życia

Duszpasterstwo i katecheza parafialna spełniają rolę służebną w stosunku do wspólnoty, w ramach której ma się dokonać korelacja wiary z życiem członków Kościoła. Cele i zadania związane z urzeczywistnianiem wspólnoty inaczej jednak wyglądają w perspektywie duszpasterskiej, a inaczej w wymiarze katechetycznym, stąd nie zachodzi między nimi tożsamość. Działanie chrześcijanina powinno być wyrazem przyjętych i uznanych wartości ewangelicznych. Jedy-
nym sposobem ich uaktywnienia w życiu jest autonomiczne działanie wierzącego, w którym dzięki osobistemu zaangażowaniu i odpowiedzialności ujawnia się jego podmiotowość.

²⁹ W. Słomka, *Bóg i człowiek w doświadczeniu chrześcijańskim*, s. 217; zob. tenże, *Doświadczenie chrześcijańskie i jego rola w poznawaniu Boga*, s. 23-61.

³⁰ Z. Marek, *Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa...*, s. 81, 82.

Chrystusowe wezwanie do naśladowania Go w istocie swej jest wezwaniem do oryginalności i wyłączności w nieustannym inicjowaniu indywidualno-wspólnotowego życia wiary przez każdego chrześcijanina. Życie wiary jest oparte na doświadczeniu wiary, które domaga się osobistego przyjęcia Jezusa Chrystusa jako Zbawiciela przez poszczególnych członków Kościoła, duszpasterzy i wiernych. Od wszystkich wiara domaga się całkowitego zaangażowania, dobrej woli, pragnienia poznania i dojścia do Boga, który objawia się w pełni w Jezusie z Nazaretu. Doświadczenie wiary, w wymiarze wychowawczym, można określić jako duchową komunie dwóch osób: Boga i człowieka³¹. Jest to też spotkanie dwu miłości – jak to określa W. Słomka: „Miłości nieskończonej, ofiarującej się w swym nieskończonym dobru i miłości skończonej przygodnego człowieka, pełnej uwielbienia dla Miłości nieskończonej i gotowej przyjąć zaofiarowany dar. Wszystko inne, cokolwiek zaistniałoby w tym nowym doświadczeniu, będzie pełnić tylko rolę służebną w stosunku do tego dialogu dwu miłości”³². W tym spotkaniu i dialogu miłości tworzy się wiara, czyli „wiedza zrodzona z miłości religijnej”³³, która kształtuje osobowość człowieka i wspomaga twórcze podejście do realizowania przez niego wartości ewangelicznych.

Katecheza ewangelizacyjna jest w pewnym sensie reakcją na wyalienowanie się współczesnych chrześcijan ze świata czystych wartości ewangelicznych. Każdy chrześcijanin jest również powołany do tego, aby sam stawał się prawdziwym ewangelizatorem-teologiem. Przyjęcie i zachowanie całego depozytu wiary, szacunek dla tradycji, przestrzeganie czystości wiary nie może zamykać drogi do indywidualnego poszukiwania odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne, wyjaśniania wątpliwości i zdobywania wiedzy. Jest to niezbędny element postawy religijnej, warunkujący osobiste przyjęcie wiary.

Zewnętrzne uwarunkowania pedagogii katechetycznej

Katecheza ewangelizacyjna spełnia rolę „zaczynu wiary”, dzięki któremu młodzi ludzie doświadczają potrzeby spotkania ze wspólnotą Kościoła. Prowadzenie dialogu z młodymi ludźmi jest utrudnione przez przeciwne systemy psychospołeczne, które w procesie wychowania są przyczyną wewnętrznych

³¹ Działalność wychowawcza Kościoła dotyka najważniejszych „sytuacji” egzystencjalnych, w jakich człowiek spełnia swoją podmiotowość w wymiarze natury i ducha. W pedagogii chrześcijańskiej, stawiając pytanie o człowieka, jednocześnie przywołuje się „fakt” istnienia Boga. Relacje między człowiekiem a Bogiem można opisać w sześciu sytuacjach egzystencjalnych: 1) istnienie (stworzenie); 2) zagubienie (grzech); 3) odnalezienie (zbawienie); 4) wiara (nowy człowiek); 5) nadzieja (życie wieczne); 6) miłość (spotkanie w „domu Ojca”). Zob. E. J. Korherr, *Nauczanie religii w szkole służbą człowiekowi*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków 1991, s. 71.

³² W. Słomka, *Religijne doświadczenie alfa i omegą naszej drogi ku Bogu*, w: *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, red. W. Słomka, Lublin 1986, s. 135.

³³ B. J. F. Lonergan, *Metoda w teologii*, s. 119.

konfliktów młodzieży. Przynależność do wspólnoty religijnej i uczestnictwo w grupie rówieśniczej mogą z taką samą siłą przyciągać młodego człowieka i być przez to przyczyną jego wewnętrznych trudności. Duszpasterz-wychowawca powinien uwzględniać w działaniach pedagogicznych uwarunkowania społeczno-kulturowe środowiska, w którym żyje wychowanek. Nie dostrzeganie zagrożeń związanych z wpływami różnych grup odniesienia odbija się w efekcie nie tylko w zachowaniach zewnętrznych, czy odczuciach wewnętrznych, ale ma znaczący wpływ na całą postawę młodego człowieka. Wszelkie działania w pedagogii duszpasterskiej, mające na celu trwałe związanie młodych ludzi z Kościołem, powinny być przystosowane do rozmaitych środowisk, a jednocześnie uwzględniać muszą konkretne ramy społeczne, w których kształtuje się ich zachowanie³⁴. Katecheza ewangelizacyjna ma doprowadzić do zaakceptowania przez młodych ludzi Kościoła, który jest wspólnotą Chrystusową o charakterze nadprzyrodzonym, a nie tylko instytucją (osobowo i strukturalnie). Efektem końcowym tego procesu powinno być zaproszenie Kościoła przez młodych ludzi do wejścia w ich środowisko. Dzięki katechezie ewangelizacyjnej wspólnota kościelna przestaje być „intruzem” w świecie młodych, a staje się prawdziwym środowiskiem kształtowania dojrzałej wiary i powiązania jej z życiem codziennym.

Proces eksploracji ewangelicznej

W parafialnej katechezie ewangelizacyjnej ważnym zadaniem staje się eksploracja o charakterze misyjnym, czyli wychodzenie z wartościami ewangelicznymi do świata, aby go zbadać, odkrywać, poszukiwać nowych możliwości doświadczenia i świadectwa słowa. W realizacji tego zadania należy zachować specyfikę i integralność Ewangelii, ale jednocześnie kierować się zasadą otwartego dialogu ze światem. Dzięki katechezie ewangelizacyjnej eksploracja dokonuje się również przez wzajemną wymianę między Kościołem i światem, a także między Ewangelią i kulturą – Kościół wciela Ewangelię w kulturę, ale też kulturę wprowadza do swoich widzialnych struktur społecznych. Ten drugi proces, tak jak w całej działalności pastoralnej, był również mało doceniany w katechezie parafialnej. Kładziono nacisk na znaczenie inkulturacji Ewangelii, a na drugi plan przesuwano wpływ na Kościół bogactwa, będącego wynikiem przemian rzeczywistości ziemskiej i zróżnicowania sposobów myślenia (por. KDK 44), przede wszystkim z obawy przed zagrożeniami, jakie niesie ze sobą świat. W szerszym znaczeniu inkulturacja oznacza natomiast przekształcenie wewnętrzne wartości kulturowych przez ich integrację w chrześcijaństwo i zakorzenienie chrześcijaństwa w różnych kulturach. Dlatego w procesie inkulturacji Kościół wciela naukę Ewangelii w różne kultury i jednocześnie wprowadza ludzi z ich kulturą

³⁴ H. Carrier, *Rola grup odniesienia w integracji postaw religijnych*, w: *Socjologia religii*, red. F. Adamski, Kraków 1984, s. 146.

do swojej wspólnoty³⁵. Inkulturacja wspiera więc katechezę ewangelizacyjną, ale też uzdalnia Kościół do wyjścia do świata.

Powiązanie katechezy ewangelizacyjnej z inkulturacją pozwala na pierwszym planie postawić człowieka, który w stwórczo-zbawczym planie Bożym jest postrzegany jako osoba obdarzona godnością ludzką (oparta na wolności) i dziecięstwem Bożym (owoc sakramentu chrztu). Elementem istotnym w katechezie ewangelizacyjnej jest głęboki związek planu stwórczego i planu odkupienia. Poprzez głoszenie Ewangelii i zaszczepianie wartości ewangelicznych w życiu społeczno-kulturowym działalność duszpasterska i katecheza ewangelizacyjna spełniają podstawowe zadanie Kościoła, jakim jest budowa lepszego świata i zbawienie rodzaju ludzkiego. Kościół powinien oddziaływać na jakość życia całej społeczności, w której działa poprzez aktywną obecność chrześcijan w życiu publicznym, ich świadectwo i jakość życia. Obowiązkiem Kościoła jest bowiem umacnianie podstaw moralnych społeczeństwa, do czego ma prawo ze względu na ogromną wiedzę i doświadczenie w sprawach ludzkich. Ta troska Kościoła o prawidłowe etyczno-moralne oblicze społeczeństwa stoi u podstaw wiarygodności w głoszeniu Ewangelii w świecie³⁶. W związku z dokonującymi się przemianami społeczeństwa pojawia się więc nowa społeczna funkcjonalność Kościoła o wyraźnie zaznaczonym charakterze religijnym, moralnym i wychowawczym³⁷, która znajduje swoje odzwierciedlenie w relacjach międzyludzkich.

Relacje międzypokoleniowe

W katechezie ewangelizacyjnej pojawia się swego rodzaju paradoks: oto młodzi ludzie, którzy powinni być przedmiotem troski starszego (dorosłego i dojrzałego) pokolenia o ich wychowanie, wykształcenie postawy dojrzałej: życiowej i religijnej, sami stają się zaczynem i wzorowym przykładem ducha ewangelicznego życia dla starszych. Młody człowiek nie jest świadomy swoich słabości, dlatego chętnie otwiera się na zmiany, natomiast człowiek dorosły przeciwstawia się zmianom, nie chcąc brać odpowiedzialności za ewentualne niepowodzenia³⁸. Kościół, zwracając się z katechezą ewangelizacyjną do młodych, widzi w nich szansę na ożywienie religijności w świecie. Młodzi bowiem są w stanie przyjąć prawdę czystą – płynącą z Ewangelii i wprowadzając ją w życie, przyczyniać się do przemiany religijnej (nawrócenia) wśród starszych.

³⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Redemptoris missio*, 52.

³⁶ J. Mariański, *Czy zakrystia wystarczy do działalności Kościoła?*, w: *Problemy współczesnego Kościoła*, red. M. Rusecki, Lublin 1997, s. 45-47.

³⁷ Tamże, s. 49.

³⁸ C. Diaz bardzo trafnie porównuje sytuację młodego i dorosłego człowieka, odwołując się do koncepcji Hegla. „Na tym polega istota dialektyki pana i niewolnika, jaką widzi Hegel, gdy ukazuje pana jako istotę w pełni pozytywną, któremu potrzeba tylko negacji, aby zdobyć świadomość samego siebie, a niewolnika jako niepokój, samozaprzeczenie i negację, któremu potrzebna jest afirmacja, aby mógł dojść do świadomości samego siebie”. C. Diaz, *W obliczu zmieniających się modeli życia*, *Communio* 3 (183) 4, s. 7.

W kontekście dokonujących się przemian życia wiary katecheza ewangelizacyjna ukazuje w duszpasterstwie młodzieży nową płaszczyznę porozumienia pomiędzy młodszym i starszym pokoleniem, jaką jest komunikacja, która, nie zacierając różnic, stwarza nowe możliwości dialogu ewangelicznego. Należy on do istoty przemian religijności i nadaje „prowokacyjny charakter przekazowi wiary”, którą można przedstawić w potrójnym wymiarze. Na pierwszym miejscu pojawia się przekonanie, że całą Ewangelię ze wszystkim, co zdobyła ona sobie w Kościele trzeba przekazać kolejnym pokoleniom. W przepowiadaniu Ewangelii i przekazie tradycji należy, na drugim miejscu, wyraźnie zaznaczyć, że to, co dla przyszłego pokolenia jest konieczne i potrzebne, z czego ono będzie mogło żyć, świat kształtować i iść w przyszłość, to wszystko zawarte jest w Ewangelii, dlatego, dając Ewangelię, daje się wszystko, z czego nadchodzące pokolenie będzie mogło żyć w przyszłości. Na trzecim miejscu „prowokacyjna wiara” prowadzi do przeświadczenia, że to, czego Ewangelia potrzebuje, aby być aktualną, zawiera się w przyszłym pokoleniu, w możliwościach jego myślenia i w jego sercu, gdyż każde nowe pokolenie przynosi nowe rzeczy dla Ewangelii, dla jej zrozumienia i jej żywotności³⁹. Katecheza ewangelizacyjna przyczynia się do przekształcenia przekazu (głoszenia) wiary w dialog wiary, który jest dialogiem ewangelicznym, a tym samym ponadczasowym i ponadpokoleniowym. W katechezie ewangelizacji zaciera się konflikt pokoleń, gdyż wzajemne relacje międzypokoleniowe łączą się w prawdzie ewangelicznej, która jednakowo dotyczy młodych i starszych (dorosłych).

Młodzi ludzie mają poważne problemy, w rozwiązywaniu których potrzebują pomocy ludzi dorosłych. Wiele z tych trudności ma podłoże emocjonalno-uczuciowe, dlatego nie wystarczają do ich rozwiązania racjonalne sposoby sprawdzone w świecie ludzi dojrzałych. Niektóre problemy młodzieży są wynikiem, a często odzwierciedleniem problemów środowiska, w którym żyją. Jednym z nich jest brak akceptacji i naruszanie godności osobistej młodych ludzi zarówno przez rówieśników, jak i osoby dorosłe: rodziców, wychowawców, a nawet katechetów i duszpasterzy. Może to prowadzić do lęków, wycofywania się z życia społecznego, ale często reakcją na to jest agresja. Działania agresywne i impulsywne, niekontrolowane gwałtowne reakcje nie odkrywają jednak prawdziwego oblicza młodego człowieka – często ci najbardziej agresywni są takimi dlatego, że po prostu są odrzuceni, niekochani, poniżani. Agresja ma bowiem swoje źródło w poczuciu niższości, lęku i bezradności młodych ludzi, ale również w braku zainteresowania ich życiem.

Doraźnym celem życia agresywnych młodych ludzi staje się wówczas albo przedłużanie okresu młodości, aby w tym czasie korzystać z wszystkich przysługujących im z tego tytułu praw, albo jak najszybsze uwolnienie się spod kontroli starszych, aby usamodzielnic się życiowo. W pierwszym wypadku rozciąga się

³⁹ K. Hemmerle, *Młodzież a Kościół*, Communio 3 (1983) 4, s. 55.

w czasie okres dorastania, a to oznacza, że młodzi ludzie dojrzały fizycznie i psychicznie pozwalają się traktować jak dzieci, których podstawowym obowiązkiem jest przedłużone kształcenie się. W drugim wypadku można dopatrzeć się przeciwnego skutku konfrontacji młodzieży ze światem dorosłych. Dążenie do usamodzielnienia się młodzieży może bowiem być wynikiem braku dojrzałości w postępowaniu ludzi starszych, którzy chcą sztucznie przedłużyć swój czas „bycia młodym”. Dorośli są przekonani, że młodzi ludzie znają sposoby na rozwiązywanie trudności wynikających z udziału w życiu społecznym i próbują przyjmować młodzieżowe wzorce postępowania. Młodzież natomiast szuka wzorców u dorosłych i w efekcie dochodzi do naśladowania wzajemnego⁴⁰. Trzeba jednak uwzględnić również poczucie zagrożenia u ludzi starszych, którzy czują się zmuszani do obrony swoich przywilejów przed dynamicznymi, dobrze wykształconymi, ambitnymi i bardzo często pozbawionymi skrupułów młodymi ludźmi, którzy chcą zawłaszczyć nienaruszalne dotąd prawa starszego pokolenia do dominacji we wszystkich dziedzinach życia społeczno-kulturowego.

„Eugenika duchowa” i pseudowychowywanie wiary

Problemy wychowawcze związane z relacjami międzypokoleniowymi znajdują swoje odbicie w działaniach katechetów i duszpasterzy pracujących w środowisku młodzieży. Brak właściwego ich przygotowania pedagogicznego do współpracy z młodym pokoleniem sprawia, że w ramach katechizacji i duszpasterstwa młodzieży podejmuje się działania wynikające z eugeniki w wydaniu „duchowym”. Celem staje się wtedy zachowanie wartości religijno-egzystencjalnych w człowieku poprzez ograniczenie lub eliminowanie cech ujemnych. Opierając się na przesłaniu ewangelicznym, dążą oni do stworzenia w Kościele „cieplarnianych” warunków dla rozwoju i doskonalenia postawy religijnej, aby w ten sposób chronić młodzież od zgubnych wpływów świata⁴¹. Prowadzi to jednak do wychowania ludzi nieświadomych rzeczywistych zagrożeń, którzy w zetknięciu z realiami życia, czyli z patologiami społeczno-kulturowymi i religijno-moralnymi, nie będą mogli się im oprzeć i zostaną zniszczeni jak „delikatne rośliny wystawione na działanie wiatru, słońca, zimna lub gorąca, wilgoci lub suszy”. Tacy ludzie łatwo wpadają w fundamentalizm przy obronie wartości ewangelicznych, wszędzie widząc dla nich zagrożenie. W ich postawie zaznacza się jednak przede wszystkim lęk o samych siebie, strach przed utratą tożsamości, której

⁴⁰ C. Diaz, *W obliczu zmieniających się modeli życia*, s. 6.

⁴¹ W sposób opisowy przedstawia to zagrożenie A. Binz. „Ryzyko, jakie czyha na inicjatora, wiąże się z pragnieniem uchronienia zmagających się inicjowanych przed zbyt silnymi «wstrząsami i zranieniami». Niejednokrotnie inicjator chciałby też uchronić inicjowanego, przeżywającego własne trudności, przed zagubieniem się lub przed obraniem błędnej drogi. Jest on tym, który przebywszy tę drogę, może pokazywać innym sposoby jej przejścia. Ci zaś – wtedy już bezpieczni – nie muszą przechodzić i przekraczać «brodu», ponieważ w trosce o nich wprowadzający położył wcześniej «kładkę»”. A. Binz, *Katecheta: misja, zawód czy powołanie?*, s. 93, 94.

zagroza każde otwarte zetknięcie się ze światem. Ponieważ wszystko, co płynie ze świata jest złe, trzeba się temu przeciwstawić, zamykając się w „kręgu kościelnym”. Widzialna struktura społeczna Kościoła, „która jest znakiem jego jedności w Chrystusie” (KDK 44), zostaje zamknięta na wpływy ewolucji ludzkiego życia społeczno-kulturowego i tym samym pozbawiona możliwości głębszego poznania ustroju nadanego mu przez Chrystusa, lepszego określenia i szczęśliwszego dostosowania do czasów współczesnych. Ojcowie soborowi postulują, aby Kościół nadal wiele korzystał nawet z opozycji tych, którzy mu się sprzeciwiają lub go prześladują (KDK 44). W tej grupie antykościelnej znajdują się również młodzi ludzie, do których można dotrzeć poprzez nową ewangelizację.

Katecheza ewangelizacyjna dla wychowania młodzieży trudnej

Jednym z ważnych zadań wychowawczych nowej ewangelizacji jest podjęcie działalności w środowisku młodzieży trudnej: zagubionej, okaleczonej duchowo i psychicznie. Nowa ewangelizacja powinna przygotowywać młodych ludzi mających przeróżne problemy, aby zaprosili nie tylko Jezusa do swojego życia, ale również zaprosili Kościół do swego środowiska. O pozytywnych wynikach i owocach nowej ewangelizacji można bowiem mówić dopiero wtedy, gdy będzie coraz więcej nowonawróconych, czyli młodych post-chrześcijan, którzy na nowo odkryli Ewangelię.

Z jednej strony funkcjonuje „liberalny model” wychowywania młodzieży trudnej (a przecież każdy młody człowiek jest trudny) postulujący skupienie się na naprawie społecznych instytucji, wzmocnieniu więzi społecznych i podjęciu działań profilaktycznych, których celem będzie zapobieganie wzrostowi przestępczości. Z drugiej strony w „modelu konserwatywnym” akcentuje się skuteczność surowego wychowania, przestrzegania prawa i konsekwencję w egzekwowaniu nałożonych na przestępców kar. W pierwszym modelu wyraźnie zaznaczona jest „wiara w człowieka” i troska o cel leczniczy nakładanych kar, co wynika z respektowania prawa każdego człowieka, młodego przestępcy również, do uszanowania jego godności ludzkiej. W drugim modelu widać jasno wspólnotowy wymiar zła indywidualnego, przed którym każdy człowiek ma prawo się bronić i oczekiwać pomocy w tej obronie ze strony społecznych instytucji.

Katecheza parafialna powinna oprzeć się na modelu ewangelicznym wychowania człowieka, który Jan Paweł II nakreślił w następujący sposób: „Trzeba tego człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakichkolwiek innych racji czy względów – jedynie dla niego samego! Trzeba tego człowieka po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem – trzeba wymagać dla niego miłości ze względu na szczególną godność jaką posiada. Otóż ten zespół treści należy do samej istoty ewangelicznego orędzia Chrystusa i posłannictwa Kościoła”⁴². Dopełnieniem tej myśli są słowa

⁴² Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO (2.06.1980)*, w: *Przemówienia i homilie Ojca świętego Jana Pawła II*, Kraków 1997, s. 274.

Jana Pawła II wypowiedziane podczas pielgrzymki do Polski w 1983 roku: „Chrześcijanin bowiem powołany jest w Jezusie Chrystusie do zwycięstwa. Zwycięstwo takie jest nieodłączne od trudu, a nawet cierpienia, tak jak zmartwychwstanie Chrystusa jest nieodłączne od krzyża. «A zwyciężył już dziś, choćby leżał na ziemi podeptany, kto miłuje i przebacza – mówił kardynał Stefan Wyszyński – kto jak Chrystus oddaje serce swoje, a nawet życie za braci» (24 VI 1966 r.)”⁴³.

Metod, pomysłów, sposobów katechizacji młodzieży trudnej istnieje dostateczna ilość. Problemem są nadal umiejętności katechetów i duszpasterzy podejmujących się dzieła nowej ewangelizacji w ich środowisku. Przede wszystkim potrzebne są podstawowe umiejętności pracy z młodzieżą; chodzi w tym wypadku zarówno o walory osobowościowe, jak również chryzmat pracy z młodzieżą, przygotowanie pedagogiczne i specjalistyczne, zwłaszcza do pracy z młodzieżą trudną⁴⁴. Wsparciem dla duszpasterzy pracujących z młodzieżą jest wspólnota Chrystusowa, w której jest miejsce nie tylko dla mogących pomagać, ale również dla młodych chrześcijan potrzebujących wsparcia na różnych etapach dorastania.

Przejawy i formy katechizacji parafialnej

Dyrektorium wskazuje na konkretne formy ewangelizacyjnej katechezy parafialnej. Przede wszystkim podkreśla znaczenie obowiązku zorganizowania co roku rekolekcji adwentowych dla dzieci i młodzieży, który na parafii spoczywa. Przyjmują one często formy tradycyjne, a tymczasem należałoby poszukiwać nowej dla nich formuły (PDK 108).

Ważnym miejscem katechezy dzieci i młodzieży są zespoły liturgiczne chłopców i dziewcząt. Należy przy tym podkreślić, że programy pracy z ministrantami i bielankami powinny uwzględniać nie tylko przygotowanie do pełnienia funkcji liturgicznych, ale również przygotowywać intelektualnie i duchowo do przeżywania i rozumienia obrzędów, w których zespoły liturgiczne pełnią służbę (PDK 110).

Ważny nurt katechezy parafialnej dzieci i młodzieży stanowią ruchy i stowarzyszenia katolickie, o których istnienie w parafii powinno się szczególnie

⁴³ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej na Stadionie Dziesięciolecia*, w: *Jan Paweł II, Pielgrzymki do Ojczyzny 1979-1983-1987-1991-1995-1997. Przemówienia, homilie*, Kraków 1997, s. 237.

⁴⁴ R. Rak proponuje, aby w wychowaniu kandydatów do kapłaństwa zwracać szczególną uwagę na sprawy istotne. Ważna jest specjalizacja, jednak nie może ona alumnom przysłonić Kościoła i jego pierwszoplanowego posłannictwa. Stąd specjalizacja powinna mieć miejsce na drugim stopniu nauczania, na uniwersytetach i fakultetach teologicznych. R. Rak, *Duszpasterstwo w Kościele po II Soborze Watykańskim*, Ateneum Kapłańskie 107 (1986) 464, s. 110. Potrzeby wynikające z duszpasterstwa nadzwyczajnego i specjalistycznego zmuszają do podjęcia trudu formacji duszpasterzy-specjalistów. Nie wystarczy w tym wypadku postulowana przez Synod formacja permanentna. Chodzi tu bowiem o formację daleko wykraczającą poza teologiczne ramy, gdyż formacja ta wymaga uwzględnienia elementów psychologii, w tym przede wszystkim psychologii uzależnień, psychoterapii, pedagogiki specjalnej, socjologii, a zwłaszcza socjologii religii.

zabiegać, otaczając je życzliwą opieką duszpasterską (PDK 111), a zwłaszcza zabiegać o harcerzy (PDK 112).

Wielkie znaczenie katechetyczne w perspektywie wychowawczej mają również pieszki pielgrzymki na Jasną Górę i do innych sanktuariów. Duszpasterze winni popierać i umożliwiać młodzieży udział w takich pielgrzymkach oraz dobrze je od strony katechetycznej i liturgicznej zaprogramować (PDK 113).

Duszpasterstwo katechetyczne w parafii w sposób naturalny akcentuje wymiar liturgiczny katechezy, jako przygotowania młodych chrześcijan do owocnego udziału w liturgii. Charakter katechetyczny posiada także sama liturgia. Powinni o tym związku między liturgią i katechezą pamiętać zarówno przygotowujący liturgię, jak i ci, którzy ją sprawują (PDK 115).

Według nauczania *Dyrektorium*, szczególne i uprzywilejowane miejsce w liturgicznej posłudze słowa Bożego zajmuje homilia. Podtrzymuje ona drogę wiary, którą rozwija i pogłębia katecheza. Zachęca również chrześcijan, by codziennie podejmowali swoją duchową pielgrzymkę w prawdzie, dziękczynieniu i wielbieniu (PDK 116)⁴⁵.

Godnym podkreślenia jest zwrócenie uwagi na charakter spotkań katechetycznych, które powinny posiadać raczej charakter celebracji i ukazywać poszczególne sakramenty Kościoła i wynikające z nich zadania młodych w Kościele. Zgodnie z zaleceniami II Synodu Plenarnego sakrament bierzmowania winien być udzielany młodzieży uczęszczającej do klas trzecich gimnazjów (PDK 107). Katecheza w szkołach ponadgimnazjalnych powinna skupić się na świadectwie wiary, dlatego należy ją łączyć z przygotowaniem bliższym (ale nie bezpośrednim) do założenia rodziny chrześcijańskiej, w którym będą uczestniczyć pracownicy poradni rodzinnych. Absolwentom szkół ponadgimnazjalnych, którzy otrzymali ocenę końcową w szkolnej nauce religii oraz uczęszczali na spotkania dla młodzieży w ramach tej katechezy, będą wydawane zaświadczenia o ukończeniu przygotowania bliższego do sakramentu małżeństwa (PDK 107).

Dyrektorium postuluje jednocześnie, aby we wszystkich podejmowanych działaniach katechetycznych na terenie parafii uwzględniać trzy podstawowe czynniki, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w programach działań katechetycznych w parafii:

- środowisko formacji: jest nim własna parafia, a nie parafia, na terenie której znajduje się szkoła;
- miejsce formacji: jest nim budynek kościelny lub parafialny;

⁴⁵ „Homilie powinny być wygłaszane podczas wszystkich Mszy świętych z udziałem wiernych w niedziele i święta nakazane, w czasie sprawowania sakramentów świętych i odprawiania pogrzebu oraz przy innych okazjach, gdy zgromadzi się większa liczba wiernych. Krótkie wprowadzenia w liturgię lub krótkie homilie komentujące liturgię słowa są wskazane także w dni powszednie. II Synod Plenarny zaleca, by homilie były głoszone przynajmniej w dni powszednie Adwentu, Wielkiego Postu i Okresu Wielkanocnego” (PDK 116).

- osoby odpowiedzialne za formację: kapłani, katecheci, animatorzy wywodzący się z kościelnych ruchów młodzieżowych (PDK 107).

WNIOSKI KOŃCOWE

Parafialna katecheza ewangelizacyjna – to ewangelizacja, która wychowuje

Podstawowe zadania katechezy parafialnej wypływają z wychowania ewangelizującego. Ewangelia i wychowanie wzajemnie się potrzebują i przenikają. Katecheza ewangelizacyjna powinna wychowywać, natomiast wychowanie ewangelizujące powinno pozostawać w ścisłym związku z katechezą nauczającą wszelkich aspektów życia. Ewangelia, mimo transcendencji, szuka doskonałości człowieka we wszystkich wymiarach, nie zapominając o jego konkretnej sytuacji w świecie i w historii⁴⁶.

Wychowanie i katecheza nie utożsamiają się jednak, choć mają bardzo wiele punktów stycznych. W podstawowym znaczeniu katecheza jest nauczaniem „ku wierze” (dydaktyka wiary), ale jej głównym celem jest wychowywanie człowieka „w wierze” (pedagogia wiary), aby osiągnął miarę pełni Chrystusowej. Trzeba wykorzystać wszelkie środki, jakie Kościół ma do dyspozycji, by prowadzić człowieka za pośrednictwem wiary do życia chrześcijańskiego, do życia godnego człowieka, tak aby kroczył w prawdzie ścieżkami Pana⁴⁷.

Funkcją katechezy ewangelizacyjnej jest rozwijanie u młodzieży postawy religijnej i stopniowe przekazywanie jej kompletu prawd wiary. Katecheza polega również na roztroprnym aktualizowaniu skarbów Objawienia w taki sposób, aby życie dzisiejszej młodzieży, wraz z jej pytaniami i konkretnymi sytuacjami, zostało oświetlone przez Pana i Jego Kościół. Taka katecheza pomoże młodzieży w poprawnym rozróżnianiu między prawdą a błędem oraz w wejściu na drogi szczęścia, i ustrzeże ją przed rozczarowaniami i rozpaczą. Do najważniejszych zadań katechezy należy zaliczyć działania, które sprawią, że Objawienie Boże będzie rozświeślać doświadczenia przeżywane przez młodzież w ciągu rozmaitych etapów jej rozwoju. „Z pewnością nie jest to łatwe. W czasach jednak, gdy młodzież jest najczęściej pozbawiona więzi z jakąś wspólnotą wierzących – więzi mogącej nadać sens jej pytaniom i doświadczeniom – rola nauczania religijnego polega na rozpatrywaniu tych pytań i doświadczeń w świetle Objawienia Bożego, by młodym w miarę ich potrzeb i stopniowo dostarczać takich perspektyw, jakie są dla nich niezbędne”⁴⁸.

⁴⁶ Jan Paweł II, *Istnieje głęboki związek pomiędzy wychowaniem i Ewangelią*. Msza Święta na Campusie Uniwersyteckim w Maracaibo (Wenezuela - 27.01.1985), *L'Osservatore Romano* 1 (1985), s. 20 (wydanie polskie). Paweł VI podkreśla, że „między ewangelizacją i promocją człowieka – rozwojem i wyzwoleniem – istnieją głębokie więzy”. Paweł VI, *Adhortacja apostolska Evangelii nuntiandi*, 31.

⁴⁷ Jan Paweł II, *Istnieje głęboki związek pomiędzy wychowaniem i Ewangelią...*, s. 20.

⁴⁸ Jan Paweł II, *Dla dobra Kościoła i społeczeństwa*. Spotkanie z katolickimi nauczycielami

Wychowanie ewangelizujące w konkretnym odniesieniu do młodzieży jest powołane do odnowienia nauczania prawdy objawionej w środowisku szkolnym, a w katechezie oznacza dowartościowanie doświadczenia życia Bożego przez sakramenty przeżywane w parafii. To wychowanie musi zaczynać się w rodzinie, która jest najbardziej podstawową ze szkół i kościołem domowym⁴⁹. Wychowanie ewangelizujące musi dotrzeć też do świata środków społecznego przekazu, który jest ważną „szkołą paralelną”, cieszącą się wielkim powodzeniem u młodzieży, nie zawsze jednak dającą dostateczne gwarancje wychowawcze w aspekcie religijnym i ludzkim⁵⁰. Wreszcie wysiłek formowania młodych ludzi w wierze musi iść w parze z rozwojem społeczeństwa, które decyduje o przyszłości Kościoła i świata. Oznacza to włączenie kierowniczych sił społeczeństwa w służbę Ewangelii i sprawy człowieka⁵¹.

Katecheza parafialna ma budować więź ze wspólnotą wierzących

Wychowanie jest dwustronnym obdarzaniem człowieczeństwem. Wychowawcy obdarzają dojrzałym człowieczeństwem wychowanków, a ci z kolei obdarzają ich nowością i świeżością człowieczeństwa. Wychowawcy, ucząc człowieczeństwa swoich wychowanków, sami też poznają je na nowo i uczą się na nowo.

Jednak to dopiero wspólnota posiada życie, którym może dzielić się ze swoimi członkami. Życie wspólnoty streszcza się bowiem w życiu każdego człowieka indywidualnie. Wspólnota parafialna stanowi religijne korzenie wiary dla swoich członków, dlatego zmieniające się życie człowieka pozostaje w jej orbicie i podlega jej wpływom.

Finalizm pedagogiczny i formacyjny oznacza odniesienie wychowania katechetycznego (chrześcijańskiej *paideia*) do misji ewangelizacyjnej powierzonej Kościołowi przez Chrystusa. Celem tej misji jest wspomaganie ochrzczonych w osiągnięciu dojrzałości w wierze. Młodzież jest odnowicielską siłą Kościoła, dlatego też stanowi symbol Kościoła wezwanego do ustawicznej odnowy samego siebie i nieustannego odmładzania się⁵².

Jan Paweł II, zwracając się do młodych, podkreśla: „Jesteście więc w ciągłym poszukiwaniu prawdziwej wartości waszego życia, waszej osobistej odpowiedzialności – życie tym jest już odpowiedzią na powołanie chrześcijańskie. Otóż, w tym poszukiwaniu nie można działać w odosobnieniu, właśnie z racji ułomności jednostki, wystawionej na najróżniejsze ataki. W przynależności do grupy, w spontaniczności i w jednolitości koła przyjaciół, w konstruktywnym

i wychowawcami w Ben Bosh (Holandia - 11.05.1985), *L'Osservatore Romano* 1 (1985), s. 5.

⁴⁹ Jan Paweł II, *Istnieje głęboki związek pomiędzy wychowaniem i Ewangelią...*, s. 20.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

⁵² Jan Paweł II, *Rola Kościoła w wychowaniu chrześcijańskim*. Przemówienie do uczniów i studentów (30.01.1979), w: Jan Paweł II, *Nauczanie Papieskie*, t. 2, cz. 1, Poznań 1990, s. 106.

podejmowaniu idei i inicjatyw, we wzajemnym podtrzymywaniu się może się ustalić i zachować żywotność tej odnowy społecznej, do której wszyscy dążycie”⁵³.

Bóg pragnie wychowywać człowieka z dobrocią, z miłością. Ten aspekt wychowania powinien być zatem programem dla katechezy, której celem jest wychowywanie „ku wierze” i „w wierze”. Natomiast działania katechetyczne powinny wynikać z programu katechezy, którego istotą jest wychowywanie z dobrocią, z miłością (katecheza ewangelizująca: Dobra – Radosna Nowina). Cały Kościół – biskupi, kapłani, osoby zakonne, świeccy – powinien stać się wielką wspólnotą katechizującą i zarazem katechizowaną⁵⁴, a także wspólnotą wychowującą i wychowywaną.

Można zatem uznać za najważniejszy motyw katechezy parafialnej, „zaangażowanie”, na które zwraca uwagę Jan Paweł II: „Młodzieńcze zaangażowanie w życiu, we wszystkich jego przejawach, w nauce i w pracy, w rodzinie i w społeczeństwie, winno was prowadzić do wewnętrznego uznania i głoszenia, że Jezus jest Tym, który uzasadnia wartość, radość i nadzieję każdego człowieka”⁵⁵.

Koordinacja działań wspólnotowych na rzecz młodzieży, ale z młodzieżą

Należy pamiętać, że nie wszystkie funkcje i zadania katechezy mogą być w całej pełni realizowane w parafii, dlatego wymagane jest zintegrowanie parafialnej posługi katechetycznej z innymi instytucjami, podejmującymi podobne działania (PDK 139).

Ważnym zadaniem dla młodzieży i osób troszczących się o jej wychowanie jest potrzeba tworzenia katolickich stowarzyszeń młodzieżowych⁵⁶. Nie chodzi w tym wypadku o promowanie różnego rodzaju sporadycznych akcji, okazjonalnych działań, „wojujących ekspresji pozbawionych zrywów idealnych i opierających się na potęgze liczby, ale o ożywianie prawdziwych wspólnot, przepojonych duchem dobroci, wzajemnego szacunku i służby, a nade wszystko zespolonych tą samą wiarą i jedną nadzieją. Dzisiejsze pokolenie młodzieżowe, również kiedy pogrąża się w wygodach, których dostarcza mu cywilizacja konsumistyczna, zauważa, że taka rozrzutność kryje złudny urok, i że nie może zatrzymywać się na radosnym doświadczeniu zamożności materialnej”⁵⁷.

⁵³ Jan Paweł II, *Nasze życie niech będzie wielbieniem Chrystusa, który jest naszym zbawieniem*. Do uczestników pielgrzymki młodzieży salezjańskiej, w: Jan Paweł II, *Nauczanie Papie-
skie*, t. 1, cz. I, Poznań 1990, s. 452.

⁵⁴ Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Catechesi tradendae*, 45.

⁵⁵ Jan Paweł II, *Nasze życie niech będzie wielbieniem Chrystusa...*, s. 453.

⁵⁶ „Wy, młodzi, zmierzacie do cennej mety wspólnotowego uzupełniania, rozmowy, przyjaźni, dawania i otrzymywania miłości. Stowarzyszenia młodzieżowe znajdują się w nowym rozkwicie: Papież zachęca was, abyście byli wierni, spostrzegawczy, bogaci genialnością w tym wysiłku, aby coraz bardziej rozwijać te zrzeszenia. Usilne wezwanie kieruję do wszystkich, którzy są odpowiedzialni za chrześcijańskie wychowanie młodzieży, to jest ludzi jutra”. Tamże.

⁵⁷ Tamże, s. 452.

Koordynacja praktyczna w duszpasterstwie młodzieży

Misja Kościoła w odniesieniu do środowiska młodzieżowego ulega zasadniczemu przemodelowaniu i przybiera nową formę dzięki współpracy na polu duszpasterstwa młodzieży i katechezy parafialnej. U fundamentów tej współpracy leży fakt, że Kościół i świat znajdują się w fazie takich przemian, w których problemy młodych staną się jednym z istotnych zadań Kościoła i dzięki temu zostaną w sposób dogłębny poznane i w miarę rozwoju duszpasterstwa młodzieży rozwiązywane. W nowej wizji duszpasterstwa młodzieży katechizacja staje się elementem twórczym, który na stałe wchodzi do pastoralnych wysiłków Kościoła parafialnego. Duszpasterstwo młodzieży i katechizacja, jako nierozłączne, współzależne elementy działania pastoralnego, otwierają nowe możliwości realizowania misji Kościoła wobec młodego pokolenia. Można więc stwierdzić, że nawiązanie współpracy w realizowaniu zadań katechetycznych i duszpasterskich jest wyraźnym „znakiem czasów” współczesnych i oznacza, że głoszenie prawdy ewangelicznej nowym językiem, w nowych formach i sposobach, umacnia i prowadzi Kościół do wierności niezmiennym wartościom ewangelicznym, które stanowią treść i formę wiary chrześcijańskiej. Istotą tej współpracy jest uznanie nowej ewangelizacji za wspólne zadanie dla katechetów i duszpasterzy. Obowiązuje tu jednak generalna zasada: „O prawdziwie chrześcijańskiej ewangelizacji można mówić tylko wtedy, kiedy głosi się osobę Jezusa Chrystusa”⁵⁸.

Dzięki nowej ewangelizacji, która stawia w centrum osobę Chrystusa, w duszpasterstwie młodzieży może dojść do decentralizacji, która umożliwia nawiązanie autentycznego dialogu między „wartościami ewangelicznymi” Kościoła i „wartościami podstawowymi” świata. Nowa ewangelizacja jest pomostem łączącym nauczanie kościelne („teologię Kościoła”) z rzeczywistą sytuacją człowieka w świecie. Współczesny, młody chrześcijanin przychodzi do Kościoła „po Ewangelię”, ale jednocześnie już „z Ewangelią” przez to, że wnosi do wspólnoty kościelnej swoje doświadczenia zdobyte na różnym poziomie funkcjonowania w społeczności, udziału w kulturze, realizowania się w sferze religijności. Wspólnota Kościoła otwiera mu drogę do pogłębienia życia duchowego. Dobro duchowe ludzi stworzonych i odkupionych jest natomiast nie tylko zasadą współdziałania podmiotów kościelnych i świeckich, ale stanowi zarazem motyw podejmowania oddolnych inicjatyw ewangelizacyjnych, apostolskich i duszpasterskich.

Rady młodzieżowe

Na terenie parafii mogą działać „parafialne rady młodzieżowe”. Najprościej rzecz ujmując, można powiedzieć, że taka „rada” byłaby „komunią” wszystkich parafialnych grup i wspólnot młodzieżowych, na które można złożyć współodpowiedzialność za ewangelizację własnego środowiska. Przedstawiciele (radni)

⁵⁸ *Abyśmy byli świadkami Chrystusa, który nas wyzwolił*. Deklaracja końcowa Zgromadzenia Specjalnego Synodu Biskupów poświęconego Europie, L'Osservatore Romano 13 (1992) 1, s. 48.

wszystkich „organizacji” należących do „rady” na wspólnych, w miarę częstych spotkaniach, pod przewodnictwem proboszcza omawialiby aktualne problemy życia kościelnego i społecznego parafii i lokalnej wspólnoty. Sprawy największej wagi wymagałyby zorganizowania „seminarium otwartego”, z udziałem w miarę możliwości wszystkich członków grup.

Podobne rady, ale z mniejszą częstotliwością spotkań, powinny powstać w dekanatach i diecezjach. Ich celem byłaby inspiracja i koordynacja wspólnie zaplanowanych działań ewangelizacyjnych.

Cele i zadania tych „rad” miałyby ściśle ewangelizacyjny, a nie duszpasterski charakter, gdyż ich działalność nie ograniczałaby się do pastoralnej misji Kościoła, ale skierowana byłaby na całe środowisko lokalne. Chodzi o to, że problemy młodzieży wymkają się spod działań pastoralnych Kościoła i dlatego potrzebne jest włączenie się samej młodzieży, dla której nowa ewangelizacja otwiera nowe możliwości działania w ich własnym środowisku. Dzięki ewangelizacji Kościół spotyka młodego człowieka w sytuacjach codziennego życia, a zatem w rodzinie, w szkole, środowisku rówieśniczym, w osobistych kłopotach i osiągnięciach, w smutkach i radościach. Aby moc Ewangelii jaśniała w życiu codziennym, Chrystus powołuje świadków spośród młodych ludzi i wyposaża ich „w zmysł wiary i łaskę słowa”⁵⁹. Dzięki temu różne spotkania na forum młodzieżowym, a zwłaszcza w „radach młodzieżowych”, będą służyć nie tylko ustalaniu wspólnych planów, ale staną się nową formułą ewangelizacyjną, której celem będzie głoszenie Ewangelii, jako żywego słowa budzącego wiarę, ale także dodawanie otuchy i mocy do działania w codzienności zgodnie z wymaganiami wiary.

Odnosnie do tego znajdujemy takie wskazania w nauce Soboru Watykańskiego II: świeccy „stosownie do posiadanej wiedzy, kompetencji i autorytetu mają możliwość, a niekiedy nawet obowiązek ujawniania swojego zdania w sprawach, które dotyczą dobra Kościoła. Odbywać się to powinno, jeśli zachodzi potrzeba, za pośrednictwem instytucji ustanowionych w tym celu przez Kościół i zawsze w prawdzie, z odwagą i roztropnością, z szacunkiem i miłością wobec tych, którzy z tytułu swojego świętego urzędu reprezentują Chrystusa” (KK 37). Sobór otworzył więc Kościołowi możliwość ustanawiania instytucji, za których pośrednictwem rozwiązywane będą sprawy dotyczące dobra członków Kościoła. Jedyńm formalnym wymogiem powstania i działania takiej instytucji jest poddanie się jurysdykcji miejscowego pasterza.

Sobór, nadając świeckim godność świadków, domaga się jednocześnie, aby uczyli się rozróżniać prawa i obowiązki, jakie spoczywają na nich jako na członkach Kościoła, od tych, które przysługują im jako członkom społeczności ludzkiej. Mają też starać się harmonijnie godzić jedno z drugim, pamiętając o tym, że w każdej sprawie doczesnej powinni kierować się sumieniem chrześcijańskim. W naszych zaś czasach szczególnie pożądane jest, żeby to rozróżnienie i zarazem

⁵⁹ Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele*, 35 [dalej: KK].

harmonia jak najjaśniej zabłyśły w sposobie działania wiernych, aby posłannictwo Kościoła pełniej mogło odpowiedzieć swoistym warunkom dzisiejszego świata (KK 37). Dlatego też ludzie świeccy, nawet gdy zaprzatają ich doczesne troski, mogą i powinni prowadzić cenną działalność mającą na celu ewangelizację świata, powinni starać się o głębsze poznanie prawdy objawionej i usilnie błagać Boga o dar mądrości (KK 35). Ponadto ludzie świeccy mają wspólnymi siłami tak uzdrawiać istniejące na świecie urzędnienia i warunki, aby to wszystko stosowało się do norm sprawiedliwości sprzyjało praktykowaniu cnót. Tak postępując, przeпоją kulturę i dzieła ludzkie wartością moralną. Równocześnie lepiej w ten sposób przygotowuje się rolę świata pod zasiew słowa Bożego i szerzej otwierają się bramy Kościoła, którymi wyjść ma na świat orędzie pokoju. Wierni powinni poznawać najgłębszą naturę całego stworzenia, jego wartość i przeznaczenie do chwały Bożej, i przez świeckie również dzieła dopomagać sobie wzajemnie do bardziej świętego życia, tak aby świat przeпоjony został duchem Chrystusowym i w sprawiedliwości, miłości i pokoju osiągnął swój cel (KK 36).

Wzrastające poczucie odpowiedzialności wszystkich chrześcijan za ewangelizację świata może urzeczywistniać się również poprzez zorganizowaną działalność młodych ludzi, którzy pozostając w ścisłej łączności z Kościołem, spełniają w świecie apostołskie dzieła, mające na celu wprowadzenie wartości ewangelicznych w życie codzienne. Młodzi chrześcijanie mogą podejmować konkretne formy współodpowiedzialności za życie wspólnot parafialnych, a także diecezji poprzez uczestnictwo w różnych inicjatywach ewangelizacyjno-apostołskich realizowanych w ramach duszpasterstwa młodzieży.

Priorytety katechezy parafialnej

Oprócz wszystkich zaniedbań i błędów popełnionych w katechizacji parafialnej, wynikających zarówno z przyczyn strukturalnych, funkcjonalnych, organizacyjnych, jak również personalnych, powszechnie znane są pozytywne wyniki działalności katechetycznej Kościoła. Przy uwzględnieniu szerokiego kontekstu wychowawczego, a także dotychczasowych efektów nowej ewangelizacji można określić zasadnicze kierunki rozwoju katechizacji parafialnej, która powinna być ściśle związana z duszpasterstwem podstawowym: wzrastanie znaczenia ruchów młodzieżowych już działających w Kościele, umacnianie się różnych form duszpasterstwa specjalnego (np. akademickiego, dzieci z rodzin zaniedbanych moralnie i materialnie, duszpasterstwa „wakacyjnego”), konsolidacja działań związanych z rekolekcjami młodzieżowymi (szkolnymi), ożywienie udziału młodzieży w życiu parafialnym poprzez duszpasterstwo grupowe, „oczyszczenie” starych wspólnot kościelnych i powstawanie nowych grup religijnych (formacyjno-modelitewnych), wzrost znaczenia poszerzonej służby ministranckiej, restauracja idei harcerskich, przemiana charakteru duszpasterstwa pielgrzymkowego w kierunku „rekolekcji w drodze”, zaangażowanie świeckich w katechizację parafialną

i szkolną. Do istotnych osiągnięć katechizacji parafialnej trzeba również zaliczyć wszechstronną pomoc Kościoła, świadczoną młodym ludziom w poszukiwaniu prawdziwych wartości ewangelicznych, wolnych od obciążeń ideologicznych, których przyczyną są przemiany cywilizacyjno-społeczno-kulturowe. To zadanie może być jeszcze efektywniej spełniane przy uwzględnieniu idei nowej ewangelizacji, która dowartościowuje misyjny charakter działalności Kościoła⁶⁰.

Reorganizacja katechezy parafialnej i szukanie nowych możliwości współpracy z duszpasterstwem młodzieży z uwzględnieniem zadań wynikających z nowej ewangelizacji, domaga się utworzenia Krajowego Centrum Młodzieżowego, które stałoby się forum dialogu ruchów, organizacji, stowarzyszeń, grup i wspólnot młodzieżowych. Istnieje obecnie potrzeba monitorowania przemian w środowisku młodzieżowym. Prowadzenie permanentnych badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych młodzieży byłoby więc jednym z zadań centrum. Interpretacja teologiczna dokonujących się procesów w środowisku młodzieżowym domaga się rozwinęcia badań pastoralnych dotyczących młodego pokolenia. Wypracowywanie programów strategicznych – to kolejne zadanie centrum. Chodzi tutaj o określenie spójnej koncepcji działań pastoralnych w środowisku młodzieży, o opracowanie pomocy i materiałów dla katechetów i duszpasterzy, a również samej młodzieży, o promowanie wartościowej literatury, czasopism młodzieżowych, filmów, programów radiowo-telewizyjnych, wykorzystywanie najnowszych technik informacyjnych, zwłaszcza internetu. W ramach tego centrum prowadzona byłaby także działalność animacyjno-koordynacyjna, poprzez organizowanie sympozjów, seminariów i zjazdów⁶¹.

ZAKOŃCZENIE

Katecheza parafialna powinna służyć młodzieży, która dzięki niej może przygotować się do życia poważnie i starannie. Jan Paweł II zachęca więc, aby w młodym wieku, tak ważnym dla kształtowania dojrzałej osobowości, chrześcijanie uczyli się przyznać właściwe miejsce religijnemu czynnikowi formacji, zdolnemu podnieść człowieka do pełnej godności, jaka wynika z synostwa Bożego. „Pamiętajcie zawsze, że jedynie wtedy, gdy oprzecie się – jak mówi święty

⁶⁰ Na znaczenie duszpasterstwa misyjnego zwraca uwagę Jan Paweł II. „Potrzeba dzisiaj duszpasterstwa naprawdę misyjnego, które nie czeka biernie, lecz wyrusza na poszukiwanie zagubionych owiec. Duszpasterstwo parafialne pozostaje również i dzisiaj podstawową formą duszpasterstwa. Wymaga ono jednak uzupełnienia o rozmaite formy duszpasterstwa specjalistycznego, pracy w grupach i zespołach, dzięki czemu parafie staną się autentycznymi „wspólnotami wspólnot”. Należy także roztropnie sięgać po środki, jakich dostarcza nam współczesna technika: radio, telewizja i prasa, nie zapominając jednak o tak zwanych środkach ubogich, których skuteczność potwierdza Ewangelia”. Jan Paweł II, *Kościół wspólnotą ewangelizującą*. Przemówienie do biskupów polskich przybyłych z wizytą ad limina Apostolorum (12.01.1993), *L'Osservatore Romano* 14 (1993) 2, s. 18.

⁶¹ K. Pawlina, *Młodzież troską Kościoła*, Forum Duszpasterskie 3 (1993) 11, s. 15.

Paweł – na jedynym fundamencie, jakim jest Jezus Chrystus (por. 1 Kor 3,11), potraficie zbudować coś prawdziwie wielkiego i trwałego⁶². I dalej naucza Papież: „«Wszakże jest rzeczą konieczną – pisał mój poprzednik, Paweł VI, w adhortacji apostolskiej *Evangelii nuntiandi* – żeby sami młodzi, należycie uformowani w wierze i modlitwie, stawali się coraz bardziej apostołami swoich rówieśników» (EN 72). Każdego z was czeka porywające zadanie głoszenia Chrystusa kolegom z ławy szkolnej i towarzyszom. Każdy z was winien nosić w sercu pragnienie bycia apostołem w swoim otoczeniu⁶³».

„Analfabeta to umysł niedożywiony”, a młody człowiek pozbawiony dobrego wychowania to niewydolne serce. Istnieje jednak pewny sposób, aby serce wzmocnić. Tym sposobem jest modlitwa. Jan Paweł II podkreśla, że „jest się mocnym we wierze dzięki modlitwie. Już święty Paweł polecał: «Nieustannie się módlcie» (1 Tes 5,17). Można istotnie poznać doskonale Pismo Święte, można być uczonym w filozofii i w teologii i nie mieć wiary, albo ulec rozbiciu w wierze; ponieważ to Bóg zawsze wzywa najpierw do poznania Go i do miłowania Go w odpowiedni sposób. Trzeba dlatego być pokornym wobec Najwyższego; trzeba zachować poczucie tajemnicy, ponieważ między Bogiem i człowiekiem pozostaje zawsze nieskończoność; trzeba pamiętać, że wobec Boga i Jego Objawienia nie tyle jest kwestia rozumienia własnym ograniczonym rozumem, ale raczej miłowania. Dlatego Jezus mówił: «Wysławiam Cię, Ojcze, Panie nieba i ziemi, że zakryłeś te rzeczy przed mądrymi i roztroprnymi, a objawiłeś je prostaczkom. Tak, Ojcze, gdyż takie było Twoje upodobanie!» (Mt 11,25-26)⁶⁴.

SUMMARY

Specific issues in the education of young people in the parish catechesis

The article is an attempt to present an issue of educating young people in the parish catechesis. The educative mission of the parish catechesis is focused on community-related education towards faith. Being a witness of this faith before the world is an individual responsibility of every Christian. Priests, the religious educators, should provide young people with help to find their personal vocation. This task is related to evangelization. The community-related dimension of faith entails a connection to the life and work of the Church, especially through the sacraments. This task is typically ecclesiastic, while helping young people to pursue their vocation in their everyday life is an existential task. The article discusses the basic aspects of evangelizing education in the parish catechetical instruction in relation to the pastoral activity of the parish community.

⁶² Jan Paweł II, *Rola Kościoła w wychowaniu chrześcijańskim...*, s. 107.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże.

S. dr hab. Halina Wrońska CMW

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Wydział Teologii

GRUPA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Człowiek żyje i rozwija się jako istota społeczna poprzez rozliczne kontakty, więzi i grupy społeczne, które łączą go ze środowiskiem wewnętrznym, takim jak rodzina, i zewnętrznym, takim jak miejsce zamieszkania, szkoła, parafia i Kościół. W tych środowiskach człowiek dojrzewa i realizuje siebie.

Pierwszym środowiskiem człowieka jest rodzina. W rodzinie dziecko wchodzi w relacje z innymi osobami, przejawia wartości i odgrywa role, opierając się na zdobytych doświadczeniach. Mimo silnego wpływu rodziców dziecko w rodzinie nie grozi utrata autonomii. Przeciwnie, nabiera ono samodzielności i niezależności¹.

W miarę upływu czasu i rozwoju człowiek wchodzi stopniowo w grupy szkolne, religijne, przyjacielskie, włącza się do różnych organizacji i stowarzyszeń. Wszędzie tam, gdzie ludzie spotykają się ze sobą, powstają grupy, mające wpływ na rozwój intelektualny i psychiczny młodego człowieka, na formowanie się jego osobowości i charakteru². Dlatego trudno oczekiwać skuteczności wychowania, jeśli nie otworzy się ono na grupy, szczególnie młodzieżowe.

1. DYNAMIKA FUNKCJONOWANIA GRUPY

Pierwsze badania nad grupami ludzkimi i wzajemnymi relacjami ich członków w aspekcie zależności czynników wewnątrzgrupowych a osobowością uczestników podjął W. James na przełomie XIX i XX w. Do pionierów, badających dynamikę grupową, twórców psychodramy, należał J.L. Moreno³. Badania wewnętrznej dynamiki grupy prowadzono pod kątem jej funkcji terapeutycznych. Nas będzie interesować dynamika grupowa małych grup wychowawczych.

Człowiek jako osoba nie może istnieć anonimowo. Jego naturalną potrzebą jest poczucie tożsamości. Rozpoznanie jej może się dokonać tylko w grupie. Osobowa tożsamość członka grupy pociąga za sobą ocenę i docenienie własnej nie-

¹ Zob. K. Łopuszka, *Małe dziecko wobec prawd wiary*, Homo Dei 5-6 (1960), s. 693-703; tenże, *O religijnym wychowaniu małego dziecka*, Znak 54 (1958), s. 1358-1404.

² Ch. Maccio, H. Bortnowska, *Vademecum animacji*, Znak 366 (1985), s. 87; por. S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1984, s. 335-337.

³ B. Strojnowska, J. Strojnowski, *Dynamika grupowa i jej zastosowanie w duszpasterstwie*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, red. Z. Chlewiński, Lublin 1989, s. 104.

powtarzalności. Grupa, szczególnie mała, spełnia intuicyjne oczekiwania członków, że zostaną docenieni, że ich walory intelektualne i duchowe obróć się na pożytek innych członków w grupie, a przez nią większych struktur społecznych.

Dynamika funkcjonowania grupy to jakby suma wszystkich wartości zarówno pozytywnych jak i negatywnych, z którymi jednostki przychodzą do grupy. Każdy członek wpisuje w nią swoją osobowość i wnosi do niej swoją wewnętrzną dynamikę. Różnorodność i bogactwo ludzkiego wnętrza nigdy nie są do końca poznawalne ani przez samego siebie, ani przez grupę. Wewnętrzna rzeczywistość człowieka jest dynamiczna, ponieważ jest ciągłym stawaniem się⁴. Psychologia społeczna porównuje często dynamikę rozwoju człowieka do spirali, która wciąż prowadzi w górę i nigdy się nie kończy.

Dynamizm rzeczywistości wewnętrznej człowieka składa się z naturalnych potrzeb psychicznych, domagających się ich zaspokojenia, z wykorzystaniem wszystkich mechanizmów obronnych i adaptacyjnych, którym towarzyszą różne stany emocjonalne⁵. Z potrzeb psychicznych człowieka płynie energia niezbędna do działania. Człowiek nie jest jednak zdeterminowany tymi potrzebami. Między potrzebami i działaniem jest ważna przestrzeń na decyzję działania. Potrzeby ludzkie mają odniesienie do wszystkich obszarów życia człowieka. Na poziomie psychofizjologicznym zaspokojenie tych potrzeb służy przetrwaniu i przedłużeniu gatunku ludzkiego. Takimi potrzebami są: sen, pragnienie, głód, zdrowie. Potrzeby psychospołeczne wyrażają się chęcią bycia z innymi, nawiązania relacji osobowych. Uświadamiają one człowiekowi jego ograniczoność, konieczność bycia z drugim człowiekiem, aby móc w pełni się zrealizować. Wreszcie na poziomie poznawczo-duchowym rodzą się pragnienia poznawania prawdy, umiejętność rozwiązywania podstawowych problemów życiowych, poznanie siebie, odnalezienie swego miejsca w świecie, sensu życia i śmierci. Pojęcie potrzeby nie oznacza automatycznie jakiegoś braku, który natychmiast trzeba uzupełnić. Może również oznaczać tendencję osobowego rozwoju i komunikacji⁶.

Wewnętrzną rzeczywistość człowieka stanowią nie tylko potrzeby, domagające się zaspokojenia, ale i mechanizmy obronne, funkcjonujące w sytuacjach konfliktowych. Mechanizmy obronne kontrolują codzienne napięcia wewnętrzne i uzdalniają człowieka do właściwej odpowiedzi na bodźce. Nie są one patologiczne dopóty, dopóki integrują osobę. Patologiczne stają się wówczas, gdy dezintegrują osobę i przeszkadzają jej w adaptacji do rzeczywistości⁷.

⁴ Por. J. Przybyłowski, *Podstawy teologiczne i antropologiczno-egzystencjalne działania grup religijnych*, w: *Dziś i jutro ruchów kościelnych*, red. W. Nowacki, J. Czaplicki, Pelplin 2005, s. 29-60.

⁵ Zob. Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1981.

⁶ Zob. H. Krzysteczko, *W małej grupie religijnej. Wpływ przynależności do małej grupy religijnej na poczucie uczestnictwa w życiu społecznym. Studium pastoralne*, Katowice 2003, s. 79.

⁷ L. Cameron-Budler, M. Labeau, *W niewoli uczuć. Jak wzbogacić własne życie emocjonalne*. Gdańsk 1992, s. 41.

Przynależność do grupy daje poczucie bezpieczeństwa. Uczestnik, wchodząc do grupy, poszukuje nowych doświadczeń poprzez spotkanie nowych osób, aranżowanie nowych sytuacji i przyjęcie odpowiedzialności za zadania grupowe. Oczekiwanie uznania przez nowego członka grupy to realizacja jego potrzeby bycia kimś znaczącym, to pragnienie wartości i interpersonalnej komunikacji⁸. Pośród wielu motywów uwzględnianych przez kandydata na członka grupy, oprócz motywacji przystąpienia do grupy, do najczęstszych należą: motyw służby, korzyści osobistych, tradycji rodzinnych, społecznego statusu, przyjaźni, konkretnego zaangażowania w religię, politykę czy prace społeczne⁹.

Na drodze do uczestnictwa w grupie mogą wystąpić konkretne przeszkody, takie jak: niewiedza, lęk, brak czasu, brak wartości, wygórowane własne oczekiwania. Człowiek szukający wsparcia w grupie bardzo często przeżywa zaniżone poczucie własnej wartości. Braki te kompensuje często poprzez współudział w życiu grupy. Ważnym mechanizmem obronnym, stosowanym w tym przypadku, jest identyfikacja, czyli utożsamianie się z grupą lub osobą. Występuje również idealizacja, która jest tendencją do postrzegania osób, sytuacji i rzeczy jako całkowicie dobrych. Taki punkt widzenia neutralizuje wszystkie negatywne aspekty i w mechanizmie projekcji dochodzi do przerzucenia konfliktu wewnątrzgrupowego na zewnątrz. Innym mechanizmem obronnym, często stosowanym w grupie, jest psychosomatyka, czyli przeniesienie konfliktu psychicznego na ciało i przekształcenie go w słabość fizjologiczną¹⁰.

Można stwierdzić, że wewnętrzna dynamika grupy jest procesem ciągłym, w którym mieszają się różnorodne interesy, których rozpoznanie musi prowadzić do wewnętrznej integracji. Jest to konieczny warunek wzrostu indywidualnego i całej grupy. Temu procesowi towarzyszą sukcesy i porażki, wzloty i upadki¹¹. Grupę może cechować atmosfera empatii, zrozumienia i wzajemnej sympatii lub atmosfera lęku, podejrzeń, autorytaryzmu i nieдомówień. W grupie, w której funkcjonują partnerskie relacje międzyosobowe, daje się zaobserwować emocjonalną sympatię, wzajemną zależność, niezakłóconą komunikację między członkami grupy, ale mogą też wystąpić zjawiska rywalizacji¹².

Grupa, która funkcjonuje prawidłowo, odznacza się czynnym udziałem członków. Mają oni możliwość wyboru sposobu pracy, zasad i celów do realizacji. Grupa źle funkcjonuje, jeśli pewna jej część czuje się powołana wyłącznie do wytyczania celów, a pozostali do ich realizacji. Budowanie świadomości przynależności do grupy kończy się wtedy, kiedy słowo „ja” zostaje zastąpione słowem „my”. Przejawia się to nawet w języku grupy: robimy, myślimy, działamy, pragniemy¹³.

⁸ M. L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1992, s. 53.

⁹ Tamże, s. 53-55.

¹⁰ M. Szentmartoni, *Psychologia pastoralna*, Kraków 1995, s. 10 n.

¹¹ T. Kotlewski, *Dynamika wspólnoty i rola lidera*, Kraków - Sandomierz 1997, s. 67.

¹² Tamże, s. 68.

¹³ W dialogu wewnątrzgrupowym nie używa się zwrotu „ja sądzę, myślę, oceniam”, ale

Samoświadomość grupy jako przejaw jej żywotności i dynamiki wewnętrznej nie zawsze jest do końca obecna w myśleniu grupy o sobie. Grupa działa i rozwija się, gdy jest otwarta na drugiego człowieka, zarówno w grupie jak i poza nią. Z chwilą, kiedy grupa zamyka się w sobie, rozpoczyna się proces jej dekadencji, który może przyjąć formę utraty poczucia osobowej tożsamości. U osób o małej dojrzałości psychicznej myślenie kolektywne, poprzez grupę zastępuje osobiste decyzje, a przynależność do grupy odsuwa na plan dalszy kwestię własnej tożsamości. Niektóre osoby są tak silnie związane z grupą, że jej rozpad prowadzi je do depresji, dopóki nie znajdą nowej grupy. Współczesny młody człowiek nierzadko gotów jest poświęcić swoją własną tożsamość na rzecz interesu grupowego, ponieważ grupa podejmuje za niego decyzje i zwalnia go od ich konsekwencji¹⁴. Takie poczucie przynależności do grupy posiada charakter patologiczny i staje się niebezpieczne zarówno dla całej grupy, jak i dla jej poszczególnych członków. Zespół osób silnie związanych z grupą daje się manipulować i prowadzić w dowolnym kierunku, wskazanym przez lidera. Doświadczony przewodnik grupy bez trudu może dostrzec, czy członek grupy wstąpił do niej dla głoszonych ideałów czy też we własnych celach terapeutycznych¹⁵.

Wielu grupom po ich ukonstytuowaniu się, przyjęciu zasad i celów do realizacji zagraża deformacja relacji wewnętrznych, czyli przekonanie o własnej elitarności. Wówczas grupa zamyka się w sobie, żyje sama dla siebie, analizuje tylko to, co dzieje się wewnątrz niej, a jej członkowie czują się ze sobą dobrze i przestają się interesować osobami spoza grupy. Z czasem grupa zaczyna odkrywać rozbieżność między idealnym a rzeczywistym poziomem swojego rozwoju. Stara się wyjść z tej sytuacji poprzez przesadną wewnętrzną samokrytykę albo poprzez bagatelizowanie sprawy. Działania te nie są jednak w stanie stworzyć grupy dobrze funkcjonującej. Od momentu takiej konstatacji życie grupy wkracza na drogę rozdarcia między wyobrażeniami a rzeczywistością¹⁶.

Dla funkcjonowania grupy konieczne są okresowe weryfikacje dotyczące modelu jej działania, życia wewnętrznego i komunikacji między członkami. Ta samoocena może przybierać różne formy, zawsze jednak wolne od spontanicznych odczuć i emocji. Wewnętrzna dynamika nie może prowadzić do bezkrytycznej fascynacji tym wszystkim, co dzieje się w grupie. Raczej powinno się kształtować postawę uczestniczącego obserwatora niż zaangażowanego bezkrytycznie uczestnika¹⁷. Tego, co dzieje się w grupie, nie powinno się interpretować przez pryzmat własnych lęków i oczekiwań. Zamiast emocjonalnego angażowania się

„odbieram cię i twoje problemy jako...”, tamże, s. 69.

¹⁴ Por. S. Ayestaran Etcheberria, *Psicoterapia esistenziale di gruppo*, Assisi 1983.

¹⁵ Por. T. Kotlewski, *Dynamika wspólnoty...*, s. 74.

¹⁶ H. Wrońska, *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne*, Lublin 2007, s. 120, 121.

¹⁷ R. Mucchielli, *La dinamica di gruppo*, Torino 1986, s. 39-41.

we wszystkie sfery życia grupy powinno się okazywać empatię i zrozumienie dla zachodzących w niej zjawisk i procesów¹⁸.

R.F. Bales, na którego powołuje się S. Mika¹⁹, stworzył system analizy procesów interakcji w grupie. Przyjmując terminologię psychologii społecznej, zajmującej się małymi grupami, używa terminu *interakcja wewnątrzgrupowa*. W każdej małej grupie – formalnej, nieformalnej, religijnej czy świeckiej, zadaniowej czy celowej proces komunikacji, przechodzi pięć etapów: etap formowania, burzy, ustalania norm, działania oraz rozpadu. Na każdym etapie proces wewnętrznej komunikacji przebiega inaczej, gdyż uwaga grupy jest zwrócona na inne problemy²⁰.

Na etapie formowania członkowie grupy określają zadania, sposoby ich realizacji i wypracowują podstawowe reguły. Grupa podejmuje decyzje, dotyczące potrzebnych informacji, sposobów ich zdobycia oraz komunikowania się między sobą. W procesie wewnętrznej dynamiki grupy ma miejsce próba określenia zachowań interpersonalnych, jakie grupa może zaakceptować. Kształtuje się silna zależność członków od lidera i od jego reakcji na innych członków grupy²¹.

Na etapie burzy można zauważyć pojawiające się reakcje emocjonalne na wymogi i zadania stawiane grupie. Przyjmują one formę sprzeciwu wobec wy-mogów, jakie ma realizować jednostka. Na tym etapie często dochodzi do konfliktów wewnątrzgrupowych, objawiających się brakiem poczucia jedności członków, wrogością wobec lidera i siebie nawzajem. Komunikacja interpersonalna zostaje zakłócona²².

Trzeci etap rozwoju grupy to ustalanie norm. Charakteryzuje się on otwartą wymianą opinii na temat podejmowanych zadań. Obserwuje się wyraźny wzrost spójności grupowej, członkowie zaczynają się nawzajem akceptować, powstają normy grupowe. W komunikacji interpersonalnej widoczny jest nacisk na harmonię, zgodę i zrozumienie. Grupa stara się unikać zbędnych konfliktów o małe sprawy²³.

Etap wykonania zadań jest efektem wyłonionych rozwiązań i charakteryzuje się zgodnym i konstruktywnym dążeniem do pozytywnego zakończenia przedsięwzięć. W komunikacji wewnątrzgrupowej następuje dopasowywanie ról, które pozwolą członkom grupy wykonywać podjęte zadania²⁴.

Do czterech wymienionych etapów należy dodać jeszcze piąty, którym jest rozpad grupy. Na tym etapie członkowie grupy mają świadomość, że grupa się

¹⁸ Por. T. Kotlewski, *Dynamika wspólnoty...*, s. 19.

¹⁹ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1984, s. 340-342.

²⁰ Tamże, s. 342; zob. B.W. Tuckman, *Developmental sequence in small groups*, Psychological Bulletin 63 (1965), s. 384-389.

²¹ C.K. Olster, *Grupy*, Poznań 2002, s. 82-86.

²² Tamże, s. 87-90.

²³ Tamże, s. 90-91.

²⁴ Tamże, s. 92.

rozpadnie mimo wykonania zadań. Rozpad grupy może się zdarzyć wówczas, gdy komunikacja międzysobowa została na tyle zakłócona, że zamiast harmonii powstaje chaos, zamiast zrozumienia i zgody – bunt, zamiast dialogu dominują monologi, których nikt już nie słucha²⁵. Konflikty, kryzysy i nieporozumienia w każdej grupie mają najczęściej swoje źródło w zakłóconej i nieprawidłowej komunikacji interpersonalnej.

Dynamika funkcjonowania grupy obejmuje całokształt zjawisk, które się w niej dzieją. Kwestią najważniejszą jest, czy grupa realizuje przyjęte zadania i cele, czy jest dynamiczna, czy zauważalna jest formacja członków²⁶. Małe grupy wychowawcze, o różnej denominacji, nie są ani modą, ani zjawiskiem przejściowym, lecz koniecznością dla rozwoju młodego człowieka²⁷.

2. ZNACZENIE WYCHOWAWCZE KLASY SZKOLNEJ

Klasy szkolne są nierozzerwalnie związane z makrostrukturą szkoły. Są to małe grupy celowe, sformalizowane, zorganizowane, w których stosunki między członkami są określone przepisami służbowymi²⁸. Uczniowie klasy nie mają wpływu na przynależność formalną, która na początku edukacji dyktowana jest wiekiem, a później szkolnymi przepisami i programami nauczania, przewidzianymi dla poszczególnych etapów edukacji.

Klasa szkolna jest organizmem społecznym o swoistej dynamice wewnętrznej i skomplikowanych interakcjach międzysobowych. Istnienie klasy jako grupy społecznej uczniów i nauczycieli charakteryzuje się wielością relacji interpersonalnych. Większość interakcji osobowych w klasie przebiega pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami a nauczycielem. Podstawą interakcji w klasie jest komunikacja słowna. Czasem mogą ją zastąpić komunikaty niewerbalne²⁹. Efektem kontaktów międzysobowych jest struktura klasy jako grupy społecznej, obejmująca takie czynniki, jak dobór partnera w ławce czy wzajemne odnośnienie się uczniów do siebie.

W klasie jako grupie społecznej powstają struktury formalne, tworzone przez nauczyciela-wychowawcę (samorząd klasowy: gospodarz, sekretarz, skarbnik; rotacja dyżurów klasowych itd.). Oprócz tych struktur ciągle powstają i rozpadają się struktury nieformalne: wzajemnej sympatii i antypatii uczniów, pierwszej

²⁵ B.W. Tuckman, M.A. Jansen, *Stages of small group development revisited*, Group and Organizational Studies 2 (1972), s. 419-427.

²⁶ Por. Z. Czerwiński, *Katechizacja dorosłych. Permanentna katechizacja dorosłych we wspólnotach neokatechumenalnych*, Ateneum Kapłańskie 419 (1978), s. 419-421; P.A. Soukup, *Komunikowanie i teologia: rozmyślania oparte na źródłach chrześcijańskich*, w: *Kościół a środki społecznego przekazu*, red. J. Chrapek, Warszawa 1990, s. 41, 42.

²⁷ Por. W. Piwowski, *Parafia katolicka jako grupa społeczna*, Zeszyty Naukowe KUL 3 (1969), s. 43-52.

²⁸ J. Turowski, *Socjologia. Male struktury społeczne*, Lublin 1993, s. 111.

²⁹ Tamże, s. 42, 43.

miłości, zainteresowań pozaszkolnych sportem, teatrem, filmem, muzyką czy piosenką. Oba typy struktur nie tylko nie wykluczają się wzajemnie, ale przenikają się, tworząc wciąż nowe konfiguracje³⁰.

Struktury klasowe powstają doraźnie, trwają, rozpadają się lub zmieniają. Nielubiący się dotychczas uczniowie nagle odkrywają wzajemną dla siebie atrakcyjność, a wspólna wycieczka ujawnia nieznane dotąd czyjeś talenty. Trwałość struktur klasowych decyduje o spójności zespołu klasowego, o jego zwartości i integracji. M. Łobocki wyróżnia kilka elementów składających się na spójność klasy: poczucie dużego znaczenia grupy i jej atrakcyjność dla innych osób, zdecydowana orientacja na realizację wspólnych celów, akceptacja przez grupę przyjętych norm, wspólnota interesów indywidualnych i grupowych, intensywność związków przyjacielskich pomiędzy uczniami³¹. Spójność klasy wzmacnia się, jeśli zaspokajane są w niej podstawowe potrzeby uczniów: potrzeba przynależności do grupy, do uczestnictwa w jej życiu duchowym i kulturalnym, potrzeba uznania i akceptacji, jeśli posługują się oni wspólnym językiem, w podobny sposób myślą, łączą ich wspólne zainteresowania³².

Czynnikami dezintegrującymi klasę są współzawodnictwo i rywalizacja między uczniami. Zjawisko to jest wciąż obecne i wynika z systemu edukacji szkolnej, opartego na ocenach poziomu wiedzy i zaangażowania poszczególnych uczniów. Ocenę z zachowania uzasadnia się w znacznej mierze ogólną średnią ocen, nienaganną frekwencją; w niewielkim stopniu pod uwagę brana jest osobista kultura ucznia, uprzejmość, życzliwość czy altruizm. Zachowanie, czyli inaczej postawę etyczno-moralną i kulturalną ucznia, sprowadzono do kilku wymogów formalnych³³. Współzawodnictwo obejmuje różne płaszczyzny: pozycję najlepszego ucznia w klasie, dobre miejsce w szkolnym rankingu klas, tytuł olimpijczyka przedmiotowego, laur recytatora czy sportowca. Także przejście do następnej klasy oparte jest przede wszystkim na uzyskaniu pozytywnych efektów edukacyjnych³⁴.

Do ważnych czynników integrujących klasę należy codzienne wspólne przebywanie ze sobą; dyskoteki, wycieczki, rajdy, zawody sportowe; konflikty umiejscowione poza klasą, z nauczycielem, z inną rywalizującą grupą. Czynnikiem łączącym bywa również bunt klasy przeciwko niesprawiedliwym ocenom nauczyciela, faworyzowaniu niektórych uczniów. Spoistość klasy determinuje panujący w niej klimat, czyli to, co nazywamy morale każdej grupy formalnej czy

³⁰ Por. R. Pomianowski, *Interakcje międzyosobowe a wychowanie i rozwój człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, red. Z. Chlewiński, Lublin 1989, s. 42-68.

³¹ Por. M. Sobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1974, s. 125.

³² Zob. S. Siek, *Formowanie osobowości*, Warszawa 1986, s. 72-75.

³³ Zob. J. Jeziorska, *Ocenianie w szkole*, w: *Ocena w katechezie*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 2001, s. 18-79.

³⁴ Tamże, s. 32.

nieformalnej, na którego poziom mają wpływ cechy osobowościowe uczniów, wierność wyznawanym zasadom i wartościom, doświadczenia życiowe.

Na morale klasy mają wpływ pewne nieformalne normy i zasady, które przekazywane są przez starsze roczniki młodszemu, rozpoczynającemu edukację. Jest to dla ucznia wiedza praktyczna bardzo użyteczna. U niektórych nauczycieli na przykład niedopuszczalne jest wagarowanie, przed innymi nie wolno ujawniać własnego zdania, bo rację mają tylko oni. Jeszcze inni bardzo cenią samodzielność myślenia, pracowitość i sumienność ucznia; dopuszczają dyskusje i swobodne rozmowy w obrębie nauczanego przedmiotu³⁵. Każda grupa szkolna ma swój indywidualny niepowtarzalny klimat, który wyróżnia ją spośród innych. Mówi się o klasach ambitnych, twórczych i pracowitych, ale również o klasach zdolnych, lecz leniwych, o klasach zbuntowanych, w których agresywna mniejszość narzuca styl działania i atmosferę biernej reszcie³⁶.

Czynnikiem regulującym wewnętrzne życie klasy jest stosunek do władzy czyli do nauczyciela przedmiotu, wychowawcy, dyrektora szkoły. Jest to zupełnie inna relacja niż do władzy rodziców w domu. Od ucznia wymaga się respektowania regulaminu szkoły i kodeksu ucznia, w którym mówi się o jego prawach i obowiązkach, nagrodach i karach, konieczności podporządkowania dobru wspólnemu celów osobistych³⁷.

Szkolna grupa klasowa jawi się więc jako środowisko, mające własną dynamikę, podlegające wielu zewnętrznym i wewnętrznym czynnikom, kształtującym jego morale i klimat, strukturę wewnętrzną, spójność lub dezintegrację. Wskutek tego klasa wywiera ważny wpływ na rozwój zarówno intelektualny jak również emocjonalny ucznia.

W klasach, zachodzą wielorakie relacje międzyosobowe, powiązania i zależności, które stanowią o dynamice życia wewnętrznego grupy³⁸. Odmianą stosunków osobowych są relacje koleżeńskie i przyjacielskie, charakteryzujące się wzajemną więzią emocjonalną uczniów, usługowością i chęcią pomocy. Służą zaspokajaniu potrzeb psychicznych, uznania i samorealizacji. Od tych czynników zależy w dużym stopniu sukces edukacyjny i wychowawczy³⁹.

Komunikacja między nauczycielem a uczniem jest wielowymiarowa, niekiedy trudna do rozpoznania i interpretacji. Większość interakcji wewnątrzklasowych inicjuje nauczyciel. Jednak interpersonalne relacje nauczyciela z uczniem przebiegają niesymetrycznie. Są uczniowie aktywni, ale są też bierni, którzy nie

³⁵ Por. J. Janowska, *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin 1998, s. 49, 50.

³⁶ A. Gała, *Trudności wychowawcze wieku dorastania*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. M. Murawski, Warszawa 1989, s. 95-100.

³⁷ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 102.

³⁸ Zob. M. Sobocki, *Dynamika grupowa klasy szkolnej*, Lublin 1970, s. 75, 76.

³⁹ M. Pollo, *Dalla classe al gruppo primario*, w: *Educazione e scuola*, red. M. Delpiano, Torino 1995, s. 226-243.

sprowokowani przez nauczyciela, nie wchodzi z nim w dialog. Nie zawsze są mniej zdolni. Ich bierność często wynika z cech osobowościowych, uwarunkowań rodzinnych i społecznych oraz niepewności swego zdania.

Treść interakcji między uczniem a nauczycielem sprowadza się najczęściej do interakcji dydaktycznej i organizatorsko-kierowniczej. Interakcja na płaszczyźnie dydaktycznej odbywa się przede wszystkim poprzez wykład, zadawanie pytań lub sprawdzanie wiadomości. Interakcja organizacyjno-kierownicza ukierunkowana jest na zespół klasowy, na organizację lekcji i jej przebieg⁴⁰.

Między nauczycielem a uczniem w klasie dokonuje się nieustanna komunikacja: werbalna, niewerbalna, intencjonalna i spontaniczna, łatwa i trudna do odczytania. Interpretacja sygnałów odbieranych przez nauczyciela sprowadza się głównie do ich wartościowania i oceny w kategoriach poprawności i niepoprawności, dobra i zła, akceptacji sytuacji szkolnej czy buntu przeciwko niej. Komunikaty uczniów do nauczyciela i nauczyciela do uczniów nie mają charakteru oceny jednokierunkowej. Nie tylko nauczyciel ocenia. Również on jest oceniany przez uczniów. Komunikaty płynące od uczniów do nauczyciela mają najrozmaitszy ciężar gatunkowy: mogą być ogólne i osobiste, poważne i błahe.

W interakcjach z nauczycielem częściej odbiorcą jest uczeń niż nauczyciel. To on komunikuje uczniowi przede wszystkim informacje dydaktyczne, wychowawcze, wartościujące zjawiska i postawy ludzkie⁴¹. Uczeń otrzymuje od nauczyciela komunikaty dotyczące oceny jego postępów w nauce, w zachowaniu, w stosunku do grupy klasowej.

W klasie uczniowie wchodzi przede wszystkim w związki koleżeńskie. Codzienne przebywanie ze sobą stwarza okazję do głębszego poznawania się, wzajemnej pomocy, wspierania się, do życia towarzyskiego, czyli dzielenia uczniowskiej doli. Równieśnicza grupa klasowa wywiera wpływ na aspiracje i osiągnięcia uczniów, na styl bycia i sposób ich zachowania się⁴².

Szkolna grupa klasowa ma duże znaczenie wychowawcze. Jest to dynamiczne środowisko dzieci i młodzieży, kształtowanych przez pedagogów i kształtujących się nawzajem. Oprócz tego, że klasa szkolna jest grupą o bogatej strukturze wewnętrznej i skali zachowań – od pożądanych i poprawnych po naganne i trudne wychowawczo, wytwarza własne morale i obyczajowość, w której istnieją niepisane prawa i zasady⁴³. W miarę postępującej integracji grupy klasowej prawa te zaczynają obowiązywać nie formalnie, lecz zwyczajowo⁴⁴. Specyficzna obyczajowość grupy klasowej obejmuje wiele kwestii: specjalny język uczniowski, styl wzajemnych odniesień, zainteresowania, postawy wobec nauki, nauczyciela,

⁴⁰ H. Wróńska, *Katecheza a małe grupy...*, s. 149-151.

⁴¹ Por. P. Hartley, *Komunikacja w grupie*, Poznań 2000, s. 41.

⁴² Zob. R. Lewak, *Lekcja i wzajemne uczenie się*, Oświata i Wychowanie (wersja B), 5 (1978) nr 18, s. 18, 19.

⁴³ S. Bailey, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959, s. 54.

⁴⁴ Por. T. Witkowski, *By nie odpaść z grupy o charakterze religijnym*, Lublin 1994, s. 67.

szkoły i siebie samego⁴⁵. Niepisany kodeks obyczajów klasy obejmuje wiele norm, których wartość uczeń uznaje w duchu, jest przekonany o ich słuszności i wartości etycznej. Życie klasowe jednak często je relatywizuje.

Zwyczaje panujące w klasie są efektem rozlicznych interakcji wewnątrzgrupowych i powodują kształtowanie się specyficznych ról dla określonej grupy rówieśniczej. Obyczaje panujące w grupie klasowej mogą stać się trwałą formą postaw i zachowań, powszechnie przyjętą i akceptowaną przez zbiorowość szkoły, tworząc w ten sposób jej niepisaną tradycję. Największą szansę w budowaniu tradycji szkoły mają klasy, w których dominuje współżycie koleżeńskie i przyjacielskie. Trwałe obyczaje klasowe i szkolne pełnią bardzo ważną funkcję integracyjną, mobilizacyjną i wychowawczą. Zakorzeniają uczniów w historii i tradycji szkoły, w zwyczajach i obyczajach kultury narodowej⁴⁶.

3. ZNACZENIE WYCHOWAWCZE GRUP NIEFORMALNYCH

Interpersonalne kontakty ucznia nie ograniczają się do szkoły i domu rodzinnego, ale wybiegają poza te środowiska. Lekcje szkolne stanowią tylko jedną z form nauczania. Na formację intelektualną, osobowościową i moralno-religijną duży wpływ posiadają zajęcia spontaniczne, pozaklasowe i pozaszkolne, nastawione nie na podniesienie wyników nauczania, ale na poszerzanie ogólnej wiedzy i kultury.

Drugą istotną formą procesu dydaktyczno-wychowawczego, uzupełniającą i poszerzającą działalność prowadzoną na lekcji, są zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, nastawione najczęściej na zdobywanie konkretnych umiejętności. Odbywają się one najczęściej w formie kółek zainteresowań⁴⁷. Grupy nieformalne w szkole i poza szkołą wspierają rozwój dzieci i młodzieży, uczą współpracy, nawiązywania i podtrzymywania więzi społecznych, respektowania innych, odmiennych zdań w ramach przyjętych zasad etyczno-moralnych i norm społecznych⁴⁸. Mądry i moralnie wrażliwy nauczyciel może stymulować zainteresowania ucznia w różnych dziedzinach wiedzy i życia społecznego. Nieformalna i pozaklasowa aktywność ucznia, oparta nie na przymusie, ale na dobrej woli, wolna od szkolnych przepisów, przyczynia się do budowania i umacniania wewnątrzgrupowych więzi uczniów, a także do lepszego poznania grupy przez nauczyciela.

⁴⁵ T. Kukołowicz, *Szkoła w systemie społeczno-wychowawczym*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 25.

⁴⁶ Zob. A.J. Nowak, *Katecheta - animator wspólnoty*, w: *Postawy katechetów*, red. M. Majewski, Kraków 1996, s. 86-96.

⁴⁷ Por. H. Wrońska, *Katecheza a małe grupy...*, s. 155, 156.

⁴⁸ Zob. M. Braun-Gałkowska, *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 55-63; M. Majewski, *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków 1995, s. 108.

Aktywność uczestników grup nieformalnych pozaklasowych i pozaszkolnych posiada bardzo duże znaczenie, zwłaszcza w sferze wychowawczej. W procesie wychowawczym dzieci i młodzieży jest ważne, aby nieformalne grupy pozaklasowe i pozaszkolne działały na zasadach trwałych, moralnie wartościowych. Tylko wtedy będą się przyczyniać do budowy i wzrostu wspólnoty w środowisku szkolnym. Jest to niemal warunek konieczny, aby nauczyciele przedmiotów, wychowawcy klasowi i katecheci uczestniczyli w życiu pozaszkolnym swoich wychowanków, aby mieli wpływ na grupy, do których oni należą, by je kształtowali, korygowali i odpowiednio ukierunkowywali w duchu wspólnoty. Jeśli w nieformalnych grupach pozaklasowych i pozaszkolnych, zabraknie autorytetu wychowawcy, to na jego miejsce wkroczą pseudoautorytety i demagodzy wychowawczy, którzy poprowadzą grupę ku wartościom pozornym, a nawet antywartościom. Współczesna młodzież poszukuje autorytetów, poszukuje osobowości odniesienia, które weryfikowałyby jej postawy, zachowania, kryteria aksjologiczne i życiowe cele⁴⁹. Potwierdzają to badania naukowe, dziennikarze i katecheci. „W świecie rozlega się wołanie o mistrza, szukanie mistrza. (...) Istnieje jednak obawa, że pozornie odnaleziony mistrz będzie telewizyjny, biznesmenowy, ale pozbawiony walorów prawdziwie ludzkich” – ostrzegają w rozmowie z duchownym⁵⁰.

Wspólnotowy klimat grup nieformalnych wybitnie zwiększa skuteczność procesu wychowawczego. „Efektywnemu nauczaniu doskonale służy klimat zaufania, wzajemnego zrozumienia, uznania godności drugiego, zauważaniu i podnoszeniu jego osiągnięć. Bliższe relacje osobowe, wytworzone poprzez pozytywne wartości, sprawiają, że nauczanie nimi nasycone staje się interakcją międzyosobową w kierunku rozwiązywania wspólnych problemów życiowych”⁵¹. Stąd istnieje potrzeba dalekosiężnej i pogłębionej formacji osobowej i wspólnotowej, z której wyłaniałyby się samoczynnie wartości pozytywne tworzące właściwy klimat nauczania i wychowania.

Dynamika współczesnej rzeczywistości opiera się na charyzmatycznych liderach i animatorach. Rzutuje to na sposób życia i działania ludzi młodych. Dlatego jest wręcz koniecznością tworzenie małych elitarnych grup, które będą żyły wartościami wspólnoty i przenosiły je we własne środowiska, w tym także klasowe i szkolne⁵². Współczesny młody człowiek, podobnie jak ludzie dorośli, doświadcza samotności w tłumie, dlatego szuka kontaktu z innymi, bliskości, osobistych więzów przyjacielskich, wymiany myśli, współkształcenia i współ-

⁴⁹ H. Wróńska, *Znaczenie wychowawcze grup szkolnych*, *Pedagogika Katolicka* 2 (2008), nr 3, s. 80-85.

⁵⁰ T. Ochowski, E. Osowska, *Wołanie o mistrza. Rozmowa z ks. J. Tarnowskim*, *Więź* 12 (1995), s. 87.

⁵¹ Tamże, s. 110, 111.

⁵² G. Milanese, *I giovani nella società comlessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Torino 1989.

działania. Nauczyciel w szkole winien być zatem wnikliwym obserwatorem życia klasy i całej zbiorowości szkolnej, w której powstają, rozwijają się i zanikają najrozmaitsze grupy spontaniczne, rówieśnicze czy hobbystyczne⁵³.

Narodziny każdej, nawet najmniejszej subgrupy są sygnałem, że dobre spędzanie wolnego czasu nie wystarcza. Pojawiają się inne potrzeby niż kult młodzieżowych idoli kultury masowej, mody itp. Obserwowana często pustka życia ludzi dorosłych skłania młodego człowieka do stawiania fundamentalnych pytań egzystencjalnych o sens życia, pracy, religii i o zasady etyczno-moralne. Rodzi się tęsknota do bycia razem z drugim człowiekiem, we wspólnocie. Te niesprecyzowane niekiedy pragnienia i oczekiwania młodzieży w szkole i poza nią to swoiste znaki czasu, wrażliwości i niepokoju sumień, wyrażane w rozlicznych pytaniach. Nauczyciel szkolny nie może ich nie dostrzegać. Nie tylko powinien na nie odpowiadać, ale wręcz stymulować je i konkretyzować⁵⁴.

Małe grupy nieformalne w szkole, poza szkołą – grupy zadaniowe, celowe czy religijne – nie mogą zajmować się wszystkim. Ich siła i skuteczność polega na tym, że dokonują wyboru określonego celu i konkretnych zadań do realizacji. Zajmowanie się wszystkim prowadzi donikąd i powoduje szybki rozpad grupy. Jeśli powstaje grupa samopomocy koleżeńskiej uczniom słabszym w nauce, to nie będzie ona zajmowała się teatrem, filmem czy turystyką. Można powiedzieć, że w grupach nieformalnych realizowana jest pewna monotematyczność i specjalizacja w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Nie grozi to atomizacją czy izolacjonizmem, jeśli grupa jest wspólnotą otwartą, ożywianą wartościami etyczno-moralnymi.

Chrześcijańska wizja wspólnoty opiera się na głębokiej solidarności. Zasada solidarności, nazywana także przyjaźnią lub miłością społeczną, jest bezpośrednim wymaganiem braterstwa ludzkiego i chrześcijańskiego. *Katechizm Kościoła Katolickiego* zwraca uwagę, że „pierwszy błąd, przynoszący dziś wielkie i powszechne szkody, polega na zapomnieniu o istnieniu węzłów wzajemnej solidarności i miłości między ludźmi, na które jako na konieczność wskazuje wspólne pochodzenie wszystkich i równość duchowej natury takiej samej u wszystkich, niezależnie od przynależności narodowej” (KKK 1939). Współczesny świat zapomina o międzyludzkiej przyjaźni, która jest czymś normalnym wśród ludzi. Również szkoła zatracza niekiedy klimat przyjaźni i miłości społecznej, solidarności wspólnotowej na rzecz rywalizacji. Te wartości musi przywrócić w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej realizowanej zarówno w klasach szkolnych jak również różnego rodzaju grupach nieformalnych pozaklasowych i pozaszkolnych.

⁵³ M. Majewski, *Antropologiczna koncepcja katechezy*, Kraków 1995, s. 96.

⁵⁴ Zob. H. Wistuba, *Praca z małymi wspólnotami w parafii*, *Katecheta* 5 (1982), s. 214.

SUMMARY

Group as an educational environment

Small formal and informal groups are an escape of a contemporary man from anonymity of macrostructures and an instrumental approach to a human being. Therefore it is difficult to expect positive effects of education if it does not open up to groups, especially the youth ones. Each group has its own dynamics of development which is composed most of all of commonly shared values, tasks and purposes, personality features of members of a group and its leader as well as formation of its members.

A vital role in intellectual and psycho-social development of a young person as well as forming his personality and character is played by small school groups. By school groups we mean most of all classes as small purpose groups that are formalised and organised and in which relations between their members are described by official rules. Pupils in a class have no influence on a formal membership, which at the beginning of their education is dictated by their age, and later by school rules and educational programmes prepared for particular phases of education.

In spite of a formal character of a class group, a natural phenomenon in its existence is formation of small, informal groups of several people based on shared interests, class, interclass and school circles. It helps to build integration in a class group which is related not only by didactic duties but interpersonal relations as well.

Ks. dr Paweł Maciaszek

Wyższe Seminarium Duchowne Archidiecezji Częstochowskiej

LITURGIA DROGĄ CHRZEŚCIJAŃSKIEGO WYCHOWANIA

WYCHOWANIE LITURGICZNE

Istotę każdego wychowania stanowi spotkanie się z określonymi wartościami, wejście z nimi w dialog i zaangażowanie się w ich realizację. Wychowanie chrześcijańskie z kolei jest tym, które „zdąży nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej (...), lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary. Niech uczą się chwalić Boga w duchu i w prawdzie (por. J 4,23), zwłaszcza w kulcie liturgicznym; niech zaprawiają się w prowadzeniu własnego życia według nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy (Ef 4,22-24); w ten sposób niech stają się ludźmi doskonałymi na miarę wieku pełności Chrystusowej (Ef 4,13) i przyczyniają się do wzrostu Ciała Mistycznego” (DWCH 2).

W nauczaniu Kościoła mocno podkreślana jest potrzeba wychowania do liturgii, czyli do świadomego, czynnego, owocnego, pełnego i wspólnotowego w niej uczestnictwa. W dokumencie Soboru Watykańskiego II na temat celebracji liturgicznych, w części poświęconej wychowaniu liturgicznemu, wielokrotnie i w różnych aspektach podkreślona została potrzeba należytego urabiania wiernych, aby dobrze rozumieli święte obrzędy i uczestniczyli w nich całą duszą (por. KL, nr 14-20). Chodzi tu o specjalistyczną formację liturgiczną, która ukierunkowana jest na posługę zbawienia wobec innych ludzi przez podjęcie szczególnego posłannictwa w Kościele. Podejmowana jest ona w celu budowania Jego wspólnoty. Ten sposób formacji ma miejsce w wychowaniu liturgicznym alumnów, kapłanów, osób wchodzących na drogę życia konsekrowanego, animatorów różnych ruchów kościelnych, grup charyzmatycznych, zespołów służby liturgicznej czy też osób podejmujących szczególnie posługi w życiu Kościoła.

Z drugiej jednak strony w procesie chrześcijańskiego kształtowania człowieka, poza czynnikami naturalnymi, istotne są elementy nadprzyrodzone. Elementy ściśle powiązane z liturgią Kościoła. Dlatego mówi się o formacji liturgicznej, czyli dokonującej się w liturgii i przez nią. Celebracja liturgiczna jest rzeczywiście miejscem i czasem wychowania. W niej bowiem, mocą urzeczywistniającego się zbawczego dzieła Jezusa Chrystusa, dokonuje się (oprócz oddawania czci

Bogu) uświęcenie człowieka¹. Przez uczestnictwo w świętych obrzędach wier- ni mogą jednoczyć się z Chrystusem (por. Rz 8,29), co polega na stopniowym i coraz bardziej doskonałym upodobnianiu się do Niego, na dojrzewaniu do Jego pełni. Prowadzi to do osiągnięcia «kształtu» Chrystusa, do tego, aby być Chrystu- sowym – żyć według Jego Ewangelii i działać w Jego miłości.

Celami takiej formacji są: wychowanie ludzi do nieustannego oddawania na- leżnej Bogu chwały i ich własne uświęcenie. Fakt, że chwałą Boga jest człowiek święty, tłumaczy zamysł Stwórcy, aby Jego stworzenia przez liturgię czerpały ducha prawdziwie chrześcijańskiego (por. KL 14). Jest ona bowiem świętym źródłem darów, przez które Bóg „udziela człowiekowi z bogactwa swej we- wnętrzej doskonałości. Tylko dzięki temu człowiek jest zdolny wyznać chwałę Boga, której odbłasku sam Bóg udziela stworzeniu”². W ten sposób celebrowane obrzędy stanowić będą źródło i szczyt całego życia chrześcijańskiego. Popraw- ne ich przeżycie – świadome, czynne i owocne – przebóstwa chrześcijanina, pozwala mu zjednoczyć się z Chrystusem i umocnić się w miłości braterskiej. Pozwala doświadczyć, że sprawowanie liturgii jest dla niego podstawową szkołą przeżywania misterium wiary i łączenia swego życia z Chrystusowym dziełem zbawienia świata³.

Charakteryzując dzieło wychowania przez święte obrzędy, należy wskazać, że bazuje ono na słowie Bożym i zbawieniu udzielanym w liturgii; łączy się ze spra- wowaniem Eucharystii oraz innych sakramentów. Jest ściśle powiązane z przeży- waniem celebracji zbawczego misterium Chrystusa w całym roku liturgicznym. „Następujące po sobie okresy liturgiczne – jak tłumaczy biskup Tyrawa – pozwala- ją nam łatwiej uchwycić pedagogię Kościoła, która wyraża się w owej zmienności. W istocie w tej praktyce Kościoła chodzi o nas samych, chodzi o pomoc w szuka- niu odpowiedzi na pytanie – Kim jesteśmy?”⁴. „Kościół zatem bardzo się troszczy o to, aby chrześcijanie w tym misterium wiary nie uczestniczyli jak obcy lub mil- czący widzowie, lecz aby przez obrzędy i modlitwy misterium to dobrze rozumieli, w świętej czynności brali udział świadomie, pobożnie i czynnie, byli kształtowani przez słowo Boże, posilali się przy stole Ciała Pańskiego i składali Bogu dziękczyn- nienie; aby ofiarując niepokalaną Hostię nie tylko przez ręce kapłana, lecz także razem z nim, uczyli się ofiarowywać samych siebie i za pośrednictwem Chrystusa z każdym dniem doskonalili się w zjednoczeniu z Bogiem i wzajemnie ze sobą, aby ostatecznie Bóg był wszystkim we wszystkich” (KL 48).

¹ Zob. W. Danielski, J.J. Kopeć, *Liturgia szkołą duchowej formacji chrześcijańskiej*, Liturgia Sacra 1-2 (1995), s. 19.

² S. Czerwik, *Wprowadzenie do Konstytucji o liturgii świętej*, w: *Sobór Watykański II. Kon- stytucje, dekrety, deklaracje. Tekst polski*, Poznań 1986³, s. 13.

³ Zob. S. Czerwik, *Pojęcie i natura liturgii*, w: *Euntes docete*, red. S. Koperek i in., Kraków 1993, s. 41-58.

⁴ J. Tyrawa, *List na Wielki Post 2005* (15 stycznia 2005), http://www.diecezja.byd.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=58:na-wielki-post-2005-r&catid=40:listy-i-kazania-biskupa&Itemid=60 [dostęp: 27.10.2009].

Powyższy tekst uzasadnia odczytywaną przez Kościół prawdę o potrzebie obwieszczenia misterium zbawienia wszystkim ludziom oraz odnawiania wszystkiego w Chrystusie. Prawdę o potrzebie troski o całe życie ludzkie (również o życie ziemskie, o ile ono łączy się z powołaniem niebiańskim). Kościół odczytuje je jako nakaz swego boskiego Założyciela, od którego wypełnienia uzależniony jest rozwój i postęp wychowania chrześcijańskiego (por. DWCH, Wstęp).

W dokonywanej analizie wychowania liturgicznego trzeba dostrzec także fakt, że obejmuje ono wszystkich ludzi – poczynając już od najmłodszych dzieci, przez młodzież i osoby dorosłe, a kończąc na najstarszych. Dotyczy wszystkich stanów: kapłańskiego, zakonnego, małżeńskiego i życia apostołskiego pozostałych wiernych żyjących w świecie. Niekończący się proces kształtowania człowieka przez udział w świętych obrzędach rozpoczyna się w sakramentach wtajemniczenia i zakłada coraz pełniejsze – stosownie do wieku – włączanie się w życie liturgiczne Kościoła. „Proces ten ma znamiona permanentnego kształtowania osobowości przez coraz pełniejsze wnikanie w tajemnice liturgii, która staje się zarówno drogą ku szczytom wielkodusznego naśladowania Chrystusa, epifanią Kościoła trwającego na modlitwie i sprawującego kult Boży, oraz stałą formą bliskiej zażyłości ze Zmartwychwstałym Chrystusem”⁵.

Przywołany powyżej kanon wychowania, oparty na owocnym przyjmowaniu sakramentów świętych (przede wszystkim Eucharystii), nieustannie przypomniany jest w nauczaniu Kościoła. Warto w tym miejscu przywołać posynodalną adhortację apostołską poświęconą Eucharystii, w której pasterze Ludu Bożego wskazani zostali jako odpowiedzialni za promowanie we własnej diecezji zdecydowanego przywracania form wychowawczych, wiodących do trwałego pragnienia przemiany życia według przykazań Bożych. Nawrócenie, jak podkreślono w dokumencie, rodzi się z Eucharystii oraz rozwijania wśród wiernych praktyki częstego wyznawania grzechów w sakramencie pokuty i pojednania⁶.

Sakramenty, „które dają wzrost i uzdrowienie członkom Chrystusa” (KKK 798), są wyrazem Bożej pedagogii. Przekazywana w nich, pozwala rozpoznać w Stwórcy kogoś, kto był, jest i pozostanie wychowawcą swojego ludu. Jest Tym, kto formuje ludzi mocą miłości i dialogu, które leżą u podstaw wszelkiego wychowania – dzieła, które (jak wyczytać można na kartach Pisma Świętego) polega między innymi na nauczaniu, pokazywaniu, nagradzaniu, napominaniu, karceniu i dawaniu przykładu⁷. W ten sposób dochodzi do spotkania ludzi z żywym

⁵ W. Danielski, J.J. Kopeć, *Liturgia szkołą...*, s. 21; R. Buchta, *Symbole i gesty liturgiczne na drodze sakramentalnego wtajemniczenia*, w: *Omnia tempus habent. Miscellanea theologica Vincentio Myszor quadragesimum annum laboris scientifici celebranti ab amicis, sodalibus discipulisque oblata*, red. A. Reginek, G. Strzelczyk, A. Żądło, Katowice 2009, s. 322-324.

⁶ Zob. Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostołska „Sacramentum caritatis” o Eucharystii, źródle i szczyt życia i misji Kościoła* (22 lutego 2007), nr 21 [dalej: SCa].

⁷ Zob. X. Leon-Dufour, *Wychowanie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Leon-Dufour, tł. K. Romaniuk, Poznań - Warszawa 1985³, s. 1085.

i działającym Bogiem, który w sumieniu człowieka dotyka samej głębi ludzkiej istoty. Ojciec niebieski, wychowując swoje przybrane dzieci, pragnie umożliwić każdemu z nich przeżywanie człowieczeństwa w sposób pełny⁸.

W rozumieniu Bożego, nieustannego dzieła kształtowania człowieka, które dokonuje się w liturgii i przez nią, pomaga Dobra Nowina przekazana przez św. Pawła. Apostoł Narodów „porównał ekonomię zbawienia do procesu wychowania: dziecko staje się osobą dojrzałą. Izrael żył pod opieką Prawa, podobny do dziecka pilnowanego przez nauczyciela, dopóki nie nadeszła pełnia czasu. Wtedy posłał Bóg swojego Syna, aby wyjednał dla nas godność przybranych synów, o czym świadczy dany nam dar Ducha Świętego (por. Ga 4,1-7; 3,24n). Proces wychowania Izraela nie został zakończony z chwilą pojawienia się Chrystusa: to my mamy teraz «tworzyć owego Człowieka Doskonałego, do miary wielkości według Pełni Chrystusa» (Ef 4,13). Dzieło, które prowadzi Bóg, od samego początku aż do końca czasów, jest wychowywaniem narodu wybranego”⁹.

Dla wyraźniejszego dostrzeżenia ukazanych powyżej prawd o wychowaniu przybliżyć można naukę Kościoła dotyczącą dzieła kształtowania wiernych przez liturgię odnośnie do rodziny. Wszyscy jej członkowie, pragnący rozwinięcia w sobie ducha prawdziwie chrześcijańskiego, powinni gromadzić się na celebracjach świętych obrzędów. Ofiara i sakramenty bowiem są sercem całego życia liturgicznego (por. KL 6). Wspólna modlitwa Kościoła domowego wprowadza jego członków w modlitwę liturgiczną Ludu Bożego oraz w obchodzenie okresów i świąt roku liturgicznego.

Sakramenty, będąc źródłem życia Bożego i miłości w rodzinie, są również środkami jednoczącymi i wychowującymi rodzinę. Rolę tę pełnią wszystkie sakramenty, które rodzina może i powinna uroczyście przeżywać (przede wszystkim takie sakramenty, jak: Eucharystia oraz pokuty i pojednania). W czerpanej z nich Bożej miłości chrześcijańska rodzina znajduje fundament i ducha ożywiającego komunii i posłannictwo wszystkich jej członków. Dzięki otrzymywanej wówczas łasce mogą oni zawsze nie tylko odbudowywać przymierze małżeńskie, lecz także je udoskonalać. W sakramentalnej łasce jest Chrystus, a za Nim jest Bóg, a to wszystko dzieje się w człowieku, dla którego motywy unikania zła i kroczenia drogą zdobywania chrześcijańskiej doskonałości oparte będą nie na obawie przed karą, lecz o wzgląd na Bożą miłość¹⁰.

Bóg, który pozwolił poznać się człowiekowi jako Jedyny i Odwieczny Pedagog, wskazuje, że „wszelkie wychowanie liturgiczne i eucharystyczne (...) winno zawsze zmierzać ku temu, żeby codzienne życie dzieci coraz bardziej zgadzało się

⁸ Zob. J. Bagrowicz, *Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie*, w: *Personalizm polski*, red. M. Rusecki, Lublin 2008, s. 364.

⁹ Tamże.

¹⁰ Zob. Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Familiaris consortio” o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym* (22 listopada 1981), nr 57, 58.

z Ewangelią”¹¹. Powyższa praktyka zdaje się być tym pilniejsza do urzeczywistnienia w ludzkim życiu i codziennym działaniu, im bardziej dotyczące tego przedmiotu badania wykazywać będą przeciwne zachowania; „zestawienia ilustrujące liturgiczne wychowanie dziecka pokazują, że na przestrzeni lat 1986–1999 nastąpił wyraźny wzrost zainteresowania różnymi formami spędzania wolnego czasu, np. spacer, oglądanie telewizji, ale kosztem praktyk religijnych – między innymi uczestnictwa we Mszy świętej”¹².

Dotychczasową analizę tematu procesu wychowania dokonującego się poprzez celebrowanie obrzędów liturgicznych podsumować można myślą jednego z czołowych polskich liturgistów: „Liturgia bez życia staje się rytualizmem. Odnowa liturgiczna nie jest celem samym w sobie. Istotniejsze jest to, co Kościół chce przez tę odnowę osiągnąć, mianowicie – odnowę życia chrześcijańskiego w Duchu Świętym. (...) Życie chrześcijańskie zależy od przeżycia liturgii. Liturgia podejmuje codzienny wysiłek umacniania wierzących do głoszenia Chrystusa (KL 2)”¹³. Skoro liturgia jest kultem Boga, a kult obejmuje poznanie doskonałości Bożych – ich uznanie i wyrażenie w aktach zewnętrznych i wewnętrznych – to obejmuje zatem ludzki umysł, wolę i uczucia, czyli całego człowieka. Ponadto w kontekście powyższych treści powstają szczegółowe pytania dotyczące wychowawczego wymiaru liturgii. W jaki sposób należy przeżywać celebrowanie świętych obrzędów, aby one formowały ludzkie życie już od najmłodszych lat? Jakich praw liturgii należy przestrzegać, aby stanowiły one codzienną normę ludzkiego postępowania? Odpowiedzi na postawione powyżej pytania stanowić będą treść dalszej części artykułu.

LITURGIA SZKOŁĄ WIARY

Nauczanie Soboru Watykańskiego II zawiera stwierdzenie dotyczące życia sakramentalnego wiernych, które stanowić może fundament analizy wychowania liturgicznego: „Celem sakramentów jest uświęcenie człowieka, budowanie Mistycznego Ciała Chrystusa oraz oddawanie kultu Bogu. Jako znaki mają one także pouczać. Sakramenty nie tylko zakładają wiarę, lecz za pomocą słów i rzeczy ją podtrzymują, umacniają i wyrażają. Dlatego nazywają się sakramentami wiary” (KL 59). Podkreślenie związku procesu kształtowania człowieka z teologiczną cnotą wiary leży u podstaw prawdy o liturgii, która jest szkołą wiary.

Austriacki liturgista Josef Andreas Jungmann – jeden z architektów przywoływanego wcześniej soborowego dokumentu twierdził, że rok liturgiczny jest najskuteczniejszą formą przepowiadania wiary – nieustającą katechezą,

¹¹ Kongregacja Kultu Bożego, *Dyrektorium o mszach z udziałem dzieci* (1 listopada 1973), nr 15.

¹² S. Dziekoński, *Co warto wiedzieć o chrześcijańskim wychowaniu*, w: *Ścieżki wychowania chrześcijańskiego*, red. S. Urbański, Warszawa 2008, s. 35.

¹³ B. Nadolski, *Urzeczywistnianie się Kościoła w liturgii w świetle dokumentów Vaticanum II*, Poznań 1981, s. 114.

katechizmem¹⁴. Ks. prof. Wacław Schenk nazwał ten czas szkołą wiary, tłumacząc, że na podstawie modlitw mszału i czytań lekcjonarza mszalnego można w ciągu roku wyłożyć wszystkie prawdy wiary¹⁵. Zawarte w kolejnych dniach poszczególnych okresów nauczanie ma charakter chrystocentryczny i opiera się – zachowując właściwy sobie obiektywizm – na metodzie przeżywania. „Utrwała jednocześnie uczestników w fundamentalnych postawach chrześcijańskich: pielgrzymowania i nadziei. (...) Rok liturgiczny czyni nas «pielgrzymami nadziei» szukającymi Boga, ludem w drodze”¹⁶.

Powyższą tezę uzasadnia fakt, że obrzędy liturgiczne „w ciągu roku kościelnego przedstawiają jedną prawdę po drugiej. Starannie dobrane teksty biblijne zawierają całe bogactwo prawd objawionych. Pierwszym ich zadaniem jest ożywienie wiary w zgromadzeniu liturgicznym. Z jednej strony zaangażowany i świadomy udział w świętej liturgii prowadzi do lepszej znajomości prawd wiary, a z drugiej strony daje stałość w wierze, ugruntowuje ją jako cnotę, ożywia i karmi. Wiara wtedy coraz lepiej dostrzega Chrystusa i całą rzeczywistość nadprzyrodzoną”¹⁷.

Czas spotkania z Bogiem dodaje człowiekowi potrzebnych w doczesnym życiu sił. Odnajduje on wówczas przewodnika, światło i pokarm. Znajduje wszystko to, co potrzebne jest w kroczeniu drogą zbawienia – wewnętrzną odnowę i duchowe odrodzenie, umocnienie życia chrześcijańskiego i zapal do pełnienia dzieł miłości. Udział w świętych celebracjach umożliwia zachowanie prawości w myślach i uczynkach oraz wypatrywanie z nadzieją przystani zbawienia wiecznego. „Nieustannie umacniana wiara pozwala na przyjmowanie prawd o Trójcy Świętej, a oświecając, pozwala poznawać zamysł Stwórcy. Pozostawanie w nadziei jest trwaniem w świetle obietnic Bożych. Dokonujące się wówczas oczyszczenie pozwala działać zgodnie z wolą Boga. Odnawiana miłość jednoczy z Panem i umożliwia życie według Jego przykazań. Znalezienie tych cnót warunkuje zatem prawość chrześcijańskiego życia. (...) Pielgrzym, pragnąc nieustannie upodabniać się do swojego Stwórcy, ofiarowuje własny trud w intencji odnalezienia prymatu Boga w codziennym życiu. (...) nadzieja płynąca z wiary odznacza się tym, że nie zawodzi. Powodem tej niezawodności jest prawda o rozlanej w ludzkich sercach miłości Wszechmogącego Boga. Człowiek może kochać swego Pana jedynie miłością, którą On sam go obdarza. Sprawcą tego działania jest Duch Święty”¹⁸ (por. Rz 5,1-5).

¹⁴ Cyt. za: B. Nadolski, *Liturgika. Tom drugi. Liturgia i czas*, Poznań 1991, s. 31.

¹⁵ Cyt. za: S. Cichy, *Rok liturgiczny drogą do źródła duchowości osób konsekrowanych*, <http://www.kkbids.episkopat.pl/anamnesis/28/1.htm> [dostęp: 3.11.2009].

¹⁶ B. Nadolski, *Liturgika. Tom drugi...*, s. 31.

¹⁷ T. Sinka, *Zarys liturgiki*, Kraków 1994, s. 28.

¹⁸ P. Maciaszek, *Nabożeństwa rozpoczęcia i zakończenia pielgrzymki w agendach liturgicznych*, Peregrinus Cracoviensis 19 (2008), s. 23.

Pedagogia roku kościelnego w swoim rocznym cyklu polega zatem na nieustannym pogłębianiu chrześcijańskiej tożsamości. Dzięki temu pogłębieniu uczniowie Chrystusa będą mogli kształtować autentyczne świadectwo wiary w codziennym życiu. W ich codzienności ma dokonywać się bowiem misterium zbawienia, które trwa w czasie wypełnionym działaniem Trójcy Przenajświętszej. Realizujące się wówczas przyłgnięcie do Misterium Paschy Chrystusa w Duchu Świętym, przez które dokonuje się zjednoczenie z Ojcem niebieskim sprawia, że w człowieku (bez względu na wiek) rodzi się, rozwija i dojrzewa życie chrześcijańskie. Jest to czas chrześcijańskiego wychowania.

Urzeczywistniające się w liturgii i przez nią pogłębienie znajomości prawd wiary, stałość w ich wyznawaniu i ciągłe ożywianie ich dla lepszego dostrzegania Chrystusa i rzeczywistości nadprzyrodzonej wyraża się w prośbach, jakie zgromadzenie liturgiczne zanoszą do Boga – Ojca wszechmogącego, przez Jezusa w Duchu Świętym. W modlitwach tych, określone wyżej działania nie tylko są przypominane, lecz także (co najważniejsze) uobecnianie. Warto w tym miejscu przywołać choćby kilka z tych wezwań, pochodzących z różnych okresów tworzących rok kościelny:

Adwent – „Boże, nasz Ojczy, niech owocny będzie udział w Sakramencie, przez który nas, pielgrzymujących na ziemi, podtrzymujesz w drodze do nieba i uczysz całym sercem miłować to, co wieczne”¹⁹.

Boże Narodzenie – „Przeniknięci nowym blaskiem Wcielonego Słowa, prosimy Cię, wszechmogący Boże, spraw, niech w naszych czynach odbija się światło, które przez wiarę jaśnieje w naszych duszach”²⁰.

Wielki Post – „Boże, nasz Ojczy, przez Najświętszy Sakrament udziel nam prawdziwej mądrości, abyśmy nauczyli się umiaru w zaspokajaniu ziemskich pragnień i umiłowali dobra wieczne”²¹.

Wielkanoc – „Boże, Ty przez roczną uroczystość wielkanocną umacniasz wiarę twójgo ludu, pomnóż łaskę, której udzieliłeś, abyśmy wszyscy głębiej pojęli, jak wielki jest chrzest, przez który zostaliśmy ochrzczeni, jak potężny jest Duch, przez którego zostaliśmy odrodzeni, i jak cenna jest Krew, przez którą zostaliśmy odkupieni”²².

Okres Zwykły – „Wejrzyj, Boże, na dary błagającego Cię Kościoła i przemień je na pokarm duchowy dla Twoich wiernych, aby przyjmując go wzrastali w świętości”²³.

¹⁹ II tydzień Adwentu. Czwartek. Modlitwa po Komunii, w: *Mszal rzymski dla diecezji polskich*, Poznań 1986, s. 13.

²⁰ Narodzenie Pańskie. Msza o świcie. Kolekta, w: *Mszal rzymski...*, s. 34.

²¹ I tydzień Wielkiego Postu. Wtorek. Modlitwa po Komunii, w: *Mszal rzymski...*, s. 70.

²² II Niedziela Wielkanocna. Kolekta, w: *Mszal rzymski...*, s. 192.

²³ XV niedziela zwykła. Modlitwa nad darami, w: *Mszal rzymski...*, s. 256. Zaakcentowany w *Modlitwie nad darami* proces wzrastania wiernych przez udział w liturgii podkreślony został w tym formularzu raz jeszcze w *Modlitwie po Komunii*. Wcześniej, w *Kolekcie*, zgromadzeni na Eucharystii usłyszeli na czym ten wzrost ma polegać. Sprowadza się on do odrzucenia w życiu

W wybranych tekstach wyraźnie ukazane zostało wychowawcze dzieło, którego w człowieku dokonuje sam Bóg. Ten, który w sprawowanym na Jego cześć kulcie pragnie, aby chrześcijańskie zgromadzenie było „liturgiem” wchodzącym w „Godzinę” Paschy Jezusa, która przenika i prowadzi całą historię (por. KKK, nr 1144, 1165). Nie są to zatem czynności podobne to tych, z których składa się ludzka codzienność. Kult bowiem sprawowany jest w misterium, co sprawia – jak tłumaczy Odo Casel, twórca koncepcji liturgii opartej na uobecnianiu misterium Chrystusa – że jest on rzeczywistością pełną i obiektywną. Istota liturgii, czyli świętowanie zbawczego dzieła Chrystusa, polega na wnikanii w misterium i jego przeżywaniu, czyli naśladowaniu. Poprzez nie wierni przyswajają sobie na nowo boskie życie, które zawsze jest dla nich darem, a jednocześnie odnawiają i wzmacniają je w sobie²⁴. Sprawowanie obrzędów liturgicznych nazywane jest pełną dynamiki akcją (podobnie jak proces wychowania). Jest świętą czynnością, w której działaniu każdy może wziąć udział.

LITURGIA SZKOŁĄ MORALNOŚCI

Zawarta w katechizmie nauka o Kościele – Matce i Wychowawczynie ukazuje liturgię jako celebrację, która oświeca i umacnia działanie chrześcijańskie. Szczególne znaczenie – jak podkreślono w dokumencie – ma Msza święta: „W liturgii, a zwłaszcza w celebracji sakramentów, modlitwa i nauczanie łączą się z łaską Chrystusa, by oświecać i umacniać działanie chrześcijańskie. Życie moralne, podobnie jak całość życia chrześcijańskiego, ma swoje źródło i swój szczyt w Ofierze eucharystycznej” (KKK 2031). W Niej bowiem dokonuje się odnowienie przymierza Boga z ludźmi, które pociąga wiernych i zapala do gorącej miłości Chrystusa. Przez Nią też, jako ze źródła, spływa na wiernych łaska i dokonuje się uświęcenie ludzi w Chrystusie i uwielbienie Boga (por. KL 10).

Dokonując się w liturgii poznanie teologiczne i ożywienie nadprzyrodzonej wiary – które w konsekwencji ukierunkowuje życie wiernych – pozwala nazwać ją szkołą moralności. Przyjęcie ewangelicznej nauki Chrystusa prowadzi bowiem do kierowania się na co dzień zasadami stanowiącymi chrześcijańską drogę do świętości. Teksty obrzędów liturgicznych ukazują wyjaśniane w homilii objawione zasady moralne i najlepsze przykłady życia doskonałego²⁵. Teksty te stanowią odpowiedź Boga na stawiane przez człowieka pytania dotyczące ludzkiego istnienia: jak żyć i co czynić?

O tych właśnie pytaniach, jako charakterystycznych szczególnie dla młodego wieku, mówił Jan Paweł II: „Człowiek jest stworzeniem i zarazem jest przybranym w Chrystusie synem Bożym: dzieckiem Boga. Wobec tego pytanie: «co mam

wszystkiego, co sprzeciwia się godności chrześcijanina.

²⁴ Zob. O. Casel, *Liturgiczne znaczenie świąt*, *Mysterium Christi* 8 (1937), s. 263.

²⁵ Por. T. Sinka, *Zarys...*, s. 28.

czynić?» stawia człowiek w młodości nie tylko sobie i innym ludziom, od których może spodziewać się odpowiedzi, zwłaszcza rodzicom i wychowawcom – ale stawia to pytanie również Bogu jako Stwórcy i Ojcu. Stawia je w tej szczególnej przestrzeni wewnętrznej, w której nauczył się obcować z Bogiem, przede wszystkim na modlitwie. Pyta więc Boga: «co mam czynić? Jaki jest Twój plan w stosunku do mojego życia? Twój plan: Stwórcy i ojcowski? Jaka jest Twoja wola?»²⁶.

Nie tylko poznanie woli Ojca niebieskiego, lecz także dostrzeżenie jej realizacji (przede wszystkim w Synu Bożym, ale także w Najświętszej Maryi Pannie i Świętych) pozwala wiernym dokonywać wyborów między dobrem a złem. Odrzucanie zła, które sprzeciwia się godności chrześcijanina oraz kroczenie drogą miłości Boga i bliźniego tworzy proces wychowania czyli nabierania umiejętności cnotliwego życia. W utwierdzaniu się w powyższej praktyce wyjątkowe znaczenie stanowi posiadanie wzorów do naśladowania. Liturgia Kościoła – która jest czynnością samego Chrystusa i której naukę można zamknąć w Jego słowach „uczcie się ode mnie” (por. Mt 11,29) – z pewnością stawia przed wszystkimi wiernymi przykłady do naśladowania.

W ostatnich dziesięcioleciach na temat wartości dobrego przykładu w wychowaniu wypowiadali się kolejni papieże. Warto w tym miejscu przywołać choćby fragment nauczania Piusa XII, który stwierdził: „wychowanie jest promieniowaniem życia osoby wychowującej, wyciskającym trwałe ślad na wychowanku. Dobry przykład ze strony wychowawcy jest najbardziej cennym dziedzictwem, jakie może otrzymać wychowanek. Liczy się bardziej niż samo tylko słowo, gdyż wywiera wpływ na osobę wychowanka już w najwcześniejszym okresie jego życia. Dobry przykład jest najlepszą lekcją dobrego wychowania. Budzi on u wychowanka szacunek i miłość do wychowawcy. Zdaniem Piusa XII wychowawca jest zobowiązany do dawania dobrego przykładu w każdej płaszczyźnie wychowania, gdyż «w przeciwnym razie jego dzieło będzie (...) sprzedawaniem słów, nie zaś modelowaniem dusz». Właściwa postawa wychowawcy wywiera szczególnie wpływ na kształtowanie się u wychowanka życia prawdziwie chrześcijańskiego»²⁷.

Powyższe nauczanie Kościoła pozwala zrozumieć, na czym polega i jakie znaczenie posiada kult świętych. „Moc Boga – a więc On sam w swoim zamieszkiwaniu w człowieku ukazuje w świętym swoją skuteczność, uzdalnia go do męczeństwa, wyznania wiary, do heroicznych cnót lub bezinteresownego oddania się innym. I dlatego – według Augustyna – jest czymś zgoła niewłaściwym modlić się za świętego tak, jak się zwraca błagalnie do Boga za zmarłego, albowiem

²⁶ Jan Paweł II, *List do młodych całego świata „Parati Semper” z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży* (31 marca 1985), nr 9.

²⁷ Cyt. za: S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Warszawa 2000, s. 105, 106; por. N. Piśkuła, *Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku*, w: *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2010, s. 43-70.

Boża łaska, która okazała swą skuteczność w świętym, wynosi go ponad wszelkie błaganie człowieka grzesznego; to raczej grzesznik powinien się powierzać błaganiom świętego²⁸. Podaną wyżej praktykę Kościoła uświadamiają wiernym takie teksty liturgiczne, jak na przykład:

„Jezu, Słowo odwieczne, Ty nauczyłeś swą Matkę wybierać to, co najlepsze, spraw, abyśmy za Jej przykładem szukali pokarmu dającego życie wieczne²⁹”.

„Wejrzyj z miłością na Twoją służebnicę, która zawarła związek małżeński (...), obdarz ją łaską miłości i pokoju, naucz wstępować w ślady świętych kobiet, których pochwałę głosi Pismo święte³⁰”.

„W zgromadzeniu Świętych jaśniej Twoja [Ojczyźnie niebieskiej] chwała (...). W ich życiu ukazujesz nam wzór postępowania³¹”.

„Z radością oddajemy cześć świętemu N., którego dałeś swojemu ludowi, jako gorliwego pasterza. Jego przykład umacnia nas w dobrym życiu, jego słowa nas pouczają, a jego wstawianictwo wyprasza nam Twoją opiekę³²”.

Ukazaną powyżej wyjątkową rolę liturgii w kształtowaniu chrześcijańskich postaw akcentuje w swoim nauczaniu Benedykt XVI. Papież mówi o formacji w szkole Eucharystii, której owocem jest zdolność człowieka do bezpośredniego podejmowania odpowiedzialności nie tylko za siebie, lecz także za bliźnich. W celebracjach Mszy św. dokonuje się bowiem wychowanie do miłości i sprawiedliwości, dzięki któremu ludzie mogą stosownie spełniać powierzone im przez Boga zadania (zob. SCa 91)³³.

Zamykając prezentację zagadnienia liturgii jako szkoły moralności, można posłużyć się wskazaniem Kościoła dotyczącymi Mszy św. z udziałem dzieci. Skierowane są one do wszystkich, którzy zajmują się wychowaniem dzieci. Ich zjednoczone wysiłki powinny dążyć do tego, aby poprawnie wykorzystać czas, kiedy człowiek zaczyna myśleć o Bogu i Jego sprawach. W dokonującym się wówczas – zgodnie z wiekiem i rozwojem osobowym – procesie kształtowania nie powinno zabraknąć przeżywania wartości ogólnoludzkich, w jakie obfituje sprawowanie Eucharystii. Dokument wymienia takie postawy i zachowania, jak: działanie we wspólnocie, powitanie, umiejętność słuchania, prośenie o przebaczenie i udzielanie go, wyrażanie wdzięczności, przeżywanie ze zrozumieniem czynności symbolicznych uczty przyjaźni, uroczystych obchodów³⁴.

²⁸ M. Kunzler, *Liturgia Kościoła*, tł. L. Balter, Poznań 1999, s. 697.

²⁹ *Teksty wspólne o Najświętszej Maryi Pannie. Jutrznia. Prośby*, w: *Liturgia Godzin. Codzienna modlitwa Ludu Bożego*, t. IV, Poznań 1988, s. 1435.

³⁰ *Błogosławieństwo nowożeńców*, w: *Obrzędy sakramentu małżeństwa dostosowane do zwyczajów diecezji polskich*, Katowice 1986², s. 88.

³¹ *Prefacja o Świętych*, w: *Mszal rzymski...*, s. 87*.

³² *Prefacja o świętych Pasterzach*, w: *Mszal rzymski...*, s. 90*.

³³ R. Buchta, *Katecheza mistagogiczna jako droga prowadzenia wiernych do wewnętrznego uczestnictwa w celebracji Eucharystii w świetle Posynodalnej adhortacji apostolskiej „Sacramentum Caritatis”*, *Katecheta* 52,1 (2008), s. 11-22.

³⁴ Kongregacja Kultu Bożego, *Dyrektorium o mszach z udziałem dzieci...*, nr 9.

Akcentowanie roli liturgii – czyli duchowego kultu – w procesie wychowania jest koniecznym, bowiem „życie moralne jest kultem duchowym” (KKK 2031). Jeden z teologów duchowości, dokonujący analizy nauczania Jana Pawła II na temat znaczenia wychowania religijnego, konkluduje: „(...) postęp ludzki nie może być mierzony wyłącznie postępem nauki i techniki. Prawdziwy postęp rodzi się wtedy, kiedy dano prymat wartościom duchowym i postępowi życia moralnego. (...) Edukacja w wartościach sprawiedliwości i miłości jest bazą dla należytego światowego porządku”³⁵.

LITURGIA SZKOŁĄ MODLITWY

Liturgia nazywana jest najlepszą szkołą modlitwy. Powyższe stwierdzenie uzasadniane jest faktem, że święte celebracje dostarczają treści i form oraz podstawowego usposobienia, które potrzebne są do spotkania z Bogiem. Swoim bogactwem treściowym i głębią, liturgiczne czynności – przez działanie Ducha Świętego – ożywiają w dzieciach Bożych pragnienie zjednoczenia z Ojcem niebieskim, prowadzą do przeżywania Jego obecności i rzeczywistości nadprzyrodzonych, które liturgia uobecnia³⁶.

Modlitwa człowieka nie jest zatem działaniem, przez które mógłby on dokonać jakichkolwiek zmian Stwórcy i Jego stosunku do stworzeń. Bóg nie jest w żaden sposób zależny od ludzi. Liturgiczne celebracje natomiast zmieniają człowieka, który przez udział w nich otwiera się na przebóstwiającą go łaskę. Następuje wówczas wejście w relację z Bogiem, który niezmiennie pragnie zbawienia stworzenia poprzez jego udział w swoim boskim życiu. „Podobnie jak w trakcie sprawowania Eucharystii chleb i wino, jako dary stworzenia oraz osobisty wyraz człowieka, zostają przedstawione Bogu po to, aby zostały przemienione, tak też człowiek modlący się przynosi siebie samego i swój świat przed oblicze Boga i mówi Mu o sobie, swoim życiu i o wszystkim, co do niego należy (= epikleza), aby móc zostać przemienionym dzięki włączeniu w boskie życie”³⁷.

Powyższe prawdy, od których urzeczywistnienia zależy proces przemiany dzieci Bożych według zamysłu kochającego ich Ojca niebieskiego, przypominane są szczególnie w mszalnej *Modlitwie nad darami*:

„Panie, nasz Boże, składamy Tobie dary od Ciebie pochodzące na eucharystyczną Ofiarę, w której dokonuje się święta wymiana; przyjmij je łaskawie i daj nam siebie samego w Twoim Synu”³⁸.

Liturgia jest czasem, który pomaga dostrzec, na czym polega wychowanie do chrześcijańskiej dojrzałości i otwieraniem się na łaski potrzebne do tego, aby

³⁵ S. Urbański, *Pedagogia Jana Pawła II*, w: *Ścieżki wychowania chrześcijańskiego*, red. S. Urbański, Warszawa 2008, s. 161.

³⁶ Por. T. Sinka, *Zarys...*, s. 28.

³⁷ M. Kunzler, *Liturgia...*, s. 196.

³⁸ *XX niedziela zwykła*, w: *Mszal rzymski...*, s. 261.

ten proces mógł się urzeczywistniać. Modlitwy, jakie kierują do Boga obecni na celebracjach, stanowią drogę wyrażania gotowości przyjęcia nadprzyrodzonych darów. Formuły modlitewne są błaganiami, w których treści wyrażona zostaje prośba o konkretną przemianę. Zachowania i postawy, którymi powinni odznaczać się chrześcijanie, wymieniane są szczegółowo. Wysłuchanie tych błagań umożliwi modlącym się zjednoczenie z Bogiem. Taka treść modlitwy spotykana jest szczególnie, kiedy w roku liturgicznym wspomina się świętych i błogosławionych. Jako przykład niech posłuży prośba z obowiązkowego wspomnienia bł. Karoliny Kózkówny, dziewicy i męczennicy:

„Wszechmogący i miłosierny Boże, Ty w błogosławionej Karolinie, dziewicy i męczennicy, zostawiłeś nam świetlany przykład umiłowania modlitwy, czystości i pracy, spraw za jej wstawiennictwem, abyśmy na ziemi naśladowali jej cnoty i razem z nią radowali się wieczną nagrodą w niebie”³⁹.

Modlitwa liturgiczna może być rozpatrywana zarówno od strony zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Na zewnętrzną składać się będzie forma i treść, zaś wewnętrzną stanowi rozumienie jej jako aktu duchowego. Warto, aby przez dokonanie choćby krótkiej analizy według podanego wyżej podziału, uzyskać odpowiedź na pytanie, czego uczy modlitwa gromadzących się na celebracje liturgiczne.

Składające się na obrzędy – od strony zewnętrznej – formuły liturgiczne (stałe bądź zmienne) są „sprawowaniem wspólnego kapłaństwa wiernych, podtrzymują i realizują łączność między celebransem i wiernymi, ożywiają udział w liturgii, są znakami wspólnotowości liturgii i jej hierarchicznego porządku oraz wyrazem jednolitości i ciągłości doktrynalnej tradycji Kościoła”⁴⁰. Przez te obrzędy człowiek poznaje swoje miejsce w stwórczym dziele Wszechmogącego i we wspólnocie Kościoła, uczy się dialogu z Bogiem i bliźnimi. Formuły celebracji, przepojone tekstami biblijnymi i oparte na przesłance teologicznej, odgrywają wyjątkowo istotną rolę w interpretacji wiary chrześcijańskiej i są jednym z podstawowych źródeł doktryny Kościoła katolickiego (por. KKK 11). Do najbardziej charakterystycznych należą dwie formy modlitewne: doksologie (mające swój wzór w Starym Testamencie oraz zaczerpnięte z listów św. Pawła i z Apokalipsy) oraz aklamacje (wyrażające dialogowy charakter liturgii). Głoszące chwałę Boga doksologie (np. Chwała Ojcu, na zakończenie *Modlitwy eucharystycznej* Przez Chrystusa, z Chrystusem i w Chrystusie) pomagają poznać bezgraniczną miłość Boga i Jego niekończącą się wierność człowiekowi. Z kolei aklamacje (np. Amen, Alleluja, Bogu niech będą dzięki) – wypowiedziane w postawie stojącej – uczą potwierdzać wielkość Boga i podkreślać znaczenie dokonanych przez Niego dzieł.

U podstaw analizowania modlitwy od strony wewnętrznej znajduje się prawda, że jest ona aktem duchowym. Modlitwa liturgiczna uczy wyrażać

³⁹ *Kolekta, w: Mszał z czytaniem. Niedziele, uroczystości, święta, dni powszednie*, Katowice 1993, s. 1814.

⁴⁰ B. Nadolski, *Liturgika. Tom pierwszy. Liturgika fundamentalna*, Poznań 1989, s. 102.

i jednocześnie wyraża obecne w każdym człowieku takie postawy, jak: potrzebę wdzięczności, przedstawiania prośb, przepraszania za popełnione zło i oddawania należnej Bogu chwały. Modlitwa – posiadająca swoją stronę wewnętrzną – ma być oddawaniem czci Ojcu „w Duchu i w prawdzie” (J 4,23). Liturgia ma przecież swą wewnętrzną treść, która wymaga osobistej, wewnętrznej wiary i modlitwy. Motyw ten zawarty jest w treściach rozlicznych modlitw mszalnych (szczególnie *Modlitwy po Komunii*), modlitw obrzędów sakramentalnych oraz poświęceń i błogosławieństw. Modlitwy te zatem uczą człowieka prosić, kształtują wszystkie ludzkie uczucia, nadają nowy kształt pragnieniom i decydują o prawości codziennego życia.

Formuły liturgiczne odgrywają istotną rolę w procesie wychowania; są one wyrazem przyjęcia słowa Bożego, osobistej wiary i uczynienia modlitwy swoją własną. Przyjęta Dobra Nowina o zbawieniu formuje człowieka pokazując dobro i pomagając w jego osiągnięciu. Wyrażanie osobistej wiary umacnia w kroczeniu drogą zbawienia. Duchowy wysiłek uczynienia formuł liturgicznych wypowiedzianych przez celebransą (np. *Kolekta*, *Modlitwa eucharystyczna*, *Modlitwa po Komunii*) czy całą wspólnotę (np. *Chwała na wysokości Bogu*, *Wyznanie wiary*) modlitwą osobistą, owocuje coraz mocniejszym zjednoczeniem z Bogiem.

LITURGIA SZKOŁĄ ŻYCIA DUCHOWEGO

„Liturgia jest szkołą życia duchowego, czyli ascezy i dyscypliny wewnętrznej i zewnętrznej. Liturgia domaga się oczyszczenia serca, które potrzebne jest do wnikania w misteria zbawienia obecne w obrzędach świętych. Panować trzeba także nad rozproszeniem uwagi i kierować ją na obrzędy liturgiczne”⁴¹.

Wyjaśnienie wyrażonych powyżej wymagań odnaleźć można w nauczaniu Soboru Watykańskiego II, który podkreślał potrzebę świadomego, czynnego i owocnego uczestnictwa wiernych w celebracjach. „Święta liturgia jest przede wszystkim oddawaniem czci Bożemu majestatowi, zawiera jednak również bogatą treść do pouczenia wiernego ludu. W liturgii bowiem Bóg przemawia do swego ludu, Chrystus w dalszym ciągu głosi Ewangelię, lud zaś odpowiada Bogu śpiewem i modlitwą. Owszem, skierowane do Boga modlitwy są wypowiedziane przez kapłana, który w osobie Chrystusa przewodniczy wspólnocie w imieniu całego ludu świętego i wszystkich obecnych. Wreszcie widzialne znaki, jakimi posługuje się święta liturgia na oznaczenie niewidzialnych rzeczywistości Bożych, zostały wybrane przez Chrystusa lub przez Kościół. Przeto nie tylko podczas czytania tego, «co zostało napisane dla naszego pouczenia» (Rz 15,4), lecz także wtedy, gdy Kościół modli się, śpiewa lub działa, wiara uczestników wzrasta, a umysły wznoszą się ku Bogu, aby Mu oddać duchowy hołd i otrzymać obfitszą łaskę” (KL 33).

⁴¹ T. Sinka, *Zarys...*, s. 29.

W liturgii zatem ukazywana jest wiernym perspektywa życia (także duchowego) tych, którzy przez sakrament chrztu zawarli z Bogiem Nowe Przymierze. Ich przyszłość oparta ma być na świadomości wyjątkowej godności człowieka ochrzczonego, wypełnianiu wypływających z tej godności obowiązków, korzystania, z wynikających z wiary i z chrztu, uprawnień⁴². Przypominają o tym między innymi treści modlitw Mszy św.:

„Wiele razy ludzie łamali Twoje przymierze, a Ty [Boże nieskończonej dobroci] zamiast ich opuścić, zawarłeś z nimi nowe przymierze przez Jezusa (...) przymierze tak mocne, że nic nie może go złamać. Nam także dajesz czas pojednania i pokoju, abyśmy polecając się jedynie Twojemu miłosierdziu odnaleźli drogę powrotu do Ciebie, otwierając się na działanie Ducha Świętego nowym życiem żyli w Chrystusie, wychwalali nieprzerwanie Twoje imię i służyli braciom”⁴³.

Jeśli przyjęcie chrztu, czyli fakt odrodzenia przez Ducha, rozpoczyna w człowieku życie duchowe, to rzeczywiście jest ono dopiero w załączku. Wówczas nie można jeszcze doświadczyć Ducha, ponieważ doświadczenie takie jest przywilejem doskonałych (por. 1 Kor 2,4-16; 3,1-4). Dlatego liturgia tego sakramentu zobowiązuje chrześcijan do gorliwości, dojrzałości w wysiłku i wierności, otwarcia na Ducha, oczyszczenia. Ponadto, przede wszystkim są oni obdarowywani łaską Boga, która udzielana jest podczas liturgii. Jest to doświadczenie misterium Boga, czyli osobiste poznanie w Duchu. Takie poznanie, dokonujące się dzięki Trzeciej Osobie Boskiej, czyni człowieka doskonałym. Tak rozwijane przez liturgię życie duchowe prowadzi do coraz pełniejszego zjednoczenia z Bogiem⁴⁴.

Istotnym dla prezentowanego zagadnienia jest fakt, że w świętych celebracjach nie tylko podkreślane jest pragnienie Kościoła, aby wierzący przez uczestnictwo we Mszy św. „uczyl się samych siebie składać w ofierze” (KL 48), lecz także w obrzędach tych zawarta została łaska do urzeczywistnienia tego pragnienia. Łaska nieustannego ożywiania życia duchowego. Dla zilustrowania tej ważnej dla chrześcijan prawdy często przywoływany jest obraz życia rodzinnego: „Do istoty uczestnictwa we Mszy św. należy współpraca, która polega na ofiarowaniu Bogu Ojcu Boskiej Hostii Jezusa Chrystusa oraz ofiarowaniu siebie samego. (...) Przecież życie rodzinne wymaga ciągłego zapominania o sobie, wystrzegania się złe pojętego indywidualizmu. W ten sposób rodzina staje się miejscem codziennego przeżywania Mszy św., pomaga żyć jej duchem”⁴⁵.

Z prośbą o podejmowanie trudu rozwoju życia duchowego zwracał się – właśnie do rodziców – Jan Paweł II. Czynił to, wskazując na uczestnictwo w życiu sakramentalnym: „(...) aby podtrzymywali i pielęgowali piękny chrześcijański

⁴² Zob. Cz. Krakowiak, *Wychowanie do świadomości chrzcielnej*, Liturgia Sacra 13 (2007) nr 2, s. 345.

⁴³ *Modlitwa eucharystyczna o tajemnicy pojednania*, w: *Mszał rzymski...*, s. 343*.

⁴⁴ Zob. W. Świerżawski, *Misterium Eucharystii i mistyka eucharystyczna*, w: *Misterium Christi. Msza święta*, red. W. Świerżawski, Kraków 1992, s. 114-115.

⁴⁵ J. Miazek, *Wychowawcza funkcja liturgii*, *Communio* 2 (1982) nr 5, s. 71.

zwyczaj uczestniczenia we Mszy świętej wspólnie ze swoimi dziećmi. Niech żywe będzie w sercach dzieci i młodzieży poczucie tego obowiązku. Niech łaska miłości, którą otrzymujemy przyjmując Eucharystię, umacnia więź rodzinną. Niech stanie się źródłem apostołskiego dynamizmu rodziny chrześcijańskiej”⁴⁶.

Sama liturgia i jej celebracje opisują w swoich tekstach reguły chrześcijańskiego życia i wzywają do budowania postaw duchowych, które winny formować życie ucznia Chrystusa. Postawy te charakteryzuje dokładniej soborowe określenie liturgii. Zaakcentowane w nim zostały dokonujące się w celebracjach uświęcenie człowieka i oddawanie czci Bogu. W liturgii bowiem występują dwa nurty: uświęcający i dziękczynny, które przenikają się (...). Uświęcenie ma kierunek wertykalny: od Boga do człowieka. Ojciec niebieski uświęca i zbawia człowieka przez Chrystusa w Duchu Świętym. Jest to nurt zstępujący (zwany także zbawczym lub soteriologicznym). Uświęcony człowiek wyraża wdzięczność Bogu za dzieło zbawienia, wielbi Go, oddaje Mu cześć. Postawy te włączone są w nurt wstępujący, określany też mianem wielbiącego, kultycznego, oddającego należny kult Bogu przez Chrystusa w Duchu Świętym. Uobecnianie podczas liturgii misterium paschalne – z którego wypływa uświęcenie człowieka i przez które wierni wielbią Boga – jest źródłem ich duchowego życia. Celebrowane tajemnice wiary są dla człowieka źródłem duchowej mocy, uświęcenia, jedności, codziennej realizacji przesłania Ewangelii, wzrostu miłości Boga i bliźniego⁴⁷.

LITURGIA SZKOŁĄ ESTETYKI

Liturgia, która potrzebuje odpowiedniego miejsca dla gromadzenia się wiernych i sprawowania obrzędów, zawsze chętnie korzystała z takich dziedzin sztuki, jak: architektura, rzeźba, malarstwo, muzyka. Ponadto formy artystycznej wymagają obrzędy, których celebracje dokonywać się powinny pobożnie, z godnością i szlachetnością. Powyższe fakty pozwalają stwierdzić, że jest ona szkołą estetyki⁴⁸.

Ważną dla zrozumienia tego zagadnienia jest prawda, podkreślana przez ks. H. Sobeczko, że odnowa liturgii – w wymiarze antropologicznym – powinna „uwzględnić element piękna – estetyki. Sprawowanie liturgii powinno być pod każdym względem prawdziwym dziełem sztuki (pięknie wymawiane słowa, piękna muzyka i śpiew celebransa oraz wiernych, artystycznie wykonany wystrój wnętrza kościoła, właściwie dobrane szaty liturgiczne, odpowiednie oświetlenie). Przeżycie artystyczne podnosi i oczyszcza, a tym samym zbliża do Boga, który przecież jest źródłem piękna, dobra i miłości. (...) Od świata znaków i symboli

⁴⁶ Jan Paweł II, *Tym, którzy przyjdą po nas, przekazujemy Ewangelię i Eucharystię*, L'Osservatore Romano 20 (1999) nr 8, s. 87.

⁴⁷ Zob. S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa 2006, s. 465-466.

⁴⁸ Zob. T. Sinka, *Zarys...*, s. 29.

człowiek nie może się uwolnić, gdyż codziennie na każdym kroku posługuje się nimi. Umożliwia nam to kontakt z innymi, ze wspólnotą ludzką, a także z otaczającym nas światem⁴⁹.

Na straży szeroko rozumianej właściwej celebracji liturgii stoją normy prawa liturgicznego. Zachowanie ich prowadzi do poprawnego, pełnego i coraz głębszego sprawowania Chrystusowych tajemnic zbawienia. Człowiek obdarowany wolnością i możliwością tworzenia Mistycznego Ciała Syna Bożego staje się jednocześnie podmiotem prawa. Zachowując wskazane normy, nie tylko wyraża szacunek dla majestatu Boga, lecz także, czerpiąc obfitsze łaski, owocniej przeżywa proces zbawiania się w Chrystusie⁵⁰.

Przez sprawowane, według zawartych w księgach liturgicznych rubryk, obrzędy wierni czerpać będą natchnienie dla swojego duchowego życia i form swojego działania. Udział w liturgicznych celebracjach będzie dla nich także szkołą przeżywania tych tajemnic. Dbalność o piękno ludzkiej przestrzeni, w której odbywają się celebracje eucharystyczne, pozwala pamiętać, że Syn Boży stał się człowiekiem, przez Wcielenie zespolił się z tym światem i człowiekiem. Ofiarna i bezinteresowna troska o piękno wnętrza kościoła i jego wyposażenia, sprzętów, szat, naczyń i całą materialną oprawę liturgii pomaga w przeżywaniu prawdy o Bogu, który uświęca człowieka i zapoczątkował jego przebóstwienie na zasadzie „sacrum commercium – przedziwnej wymiany”⁵¹.

Uzasadnione wydają się zalecenia zawarte w *Ogólnym wprowadzeniu do Mszału Rzymskiego* przypominające o związku szeroko pojętej estetyki celebracji z otrzymywaniem duchowego bogactwa przez wiernych uczestniczących w świętych obrzędach. Dzięki przestrzeganiu tych zaleceń z liturgii czerpać można wartości ważne dla procesu wychowania religijnego. Warto w tym miejscu wymienić choćby niektóre:

- godne i piękne budowle sakralne i przedmioty związane z kultem Bożym stanowią jednocześnie znaki i symbole rzeczywistości nadprzyrodzonych (por. OWMR, nr 288);
- natura i piękno miejsca oraz urządzenie wnętrza sprzyjają pobożności i ukazują świętość sprawowanych misterii (por. OWMR, nr 294);
- dążenie do szlachetnej prostoty niż do przepychu oraz prawdziwość rzeczy w doborze elementów zdobniczych (nie posługiwanie się sztucznymi wytworami) służą pouczeniu wiernych i odpowiadają godności miejsca świętego (por. OWMR, nr 292).

Kościół, wskazując rozwiązania dla właściwego sprawowania świętych obrzędów – między innymi przez zachowanie piękna – „uczy się stopniowo odróż-

⁴⁹ H. Sobeczko, *Zgromadzeni w imię Pana. Teologia znaku zgromadzenia liturgicznego*, Opole 1999, s. 54-55.

⁵⁰ Zob. J. Nowak, *Prawo w służbie wydarzeń zbawczych. Zarys prawodawstwa liturgicznego*, Poznań 2004, s. 25.

⁵¹ Zob. S. Czerwik, *Piękno celebracji eucharystycznej*, *Anamnesis* 10 (2004) nr 1 (36), s. 42.

niać od siebie drogi i bezdroża, a tym sposobem z jednej strony służyć codziennej praktyce życia liturgicznego, z drugiej zaś wskazywać przestrzeń, w której mogłaby się owocnie dokonywać żywa ewolucja⁵². Stające na straży piękna normy prawa są ważne i aktualne; kryzys sztuki bowiem jest symptomem kryzysu człowieczeństwa, które cierpi na ślepotę odnośnie do wartości duchowych. W ludziach, ulegających sile elementów materialnych, nie może dokonywać się właściwy proces wychowania; nie szukają oni odpowiedzi na pytania dotyczące zarówno śmierci – jej przewyciężenia, jak i życia – jego celu i sensu⁵³.

Znaczenie wielkiej troski o właściwą estetykę celebracji sakramentów szczególnie mocno akcentowane jest w odniesieniu do Eucharystii. W papieskim nauczaniu często przypomina się potrzeba tej praktyki, jako dbałość o najcenniejszy dar, jaki Kościół posiada na drogach historii. Nauczanie to zawsze tłumaczone jest intencją przyczynienia się w skuteczny sposób do tego, aby Eucharystia nieustannie jaśniała pełnym blaskiem całej swojej tajemnicy. Jedynie w ten sposób każdy wierny będzie mógł w niej uczestniczyć i kontynuować proces kształtowania się, korzystając z jej niewyczerpanych owoców. W dokumencie o Eucharystii w życiu Kościoła, w części poświęconej pięknu Jej celebracji, Jan Paweł II ukazał duchowe bogactwo, jakim omawiany sakrament ubogacił człowieka. Mówiąc o architekturze, rzeźbie, malarstwie, muzyce kościelnej wskazał na obecny w nich motyw natchnienia: „Eucharystia kształtowała Kościół i duchowość, i wywarła mocny wpływ na «kulturę», szczególnie w sferze estetyki”⁵⁴.

Również Benedykt XVI jedną z części dokumentu o Eucharystii, poświęcił ukazaniu tego sakramentu jako tajemnicy celebrowanej. O pięknie, liturgii i człowieku napisał, że jest ono drogą, przez którą do wiernych docierają uobecnianie we Mszy św. prawdy o miłości Boga w Chrystusie. Ludzie – zafascynowani pięknem, porwani przez nie, oderwani od siebie samych i pociągnięci ku miłości – dostrzegają wówczas Boga. Dostrzegają prawdziwe piękno, którym jest miłość Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Zatem nie może być ono postrzegane jedynie jako czynnik dekorujący, lecz (jako atrybut samego Boga i Jego Objawienia) jest elementem konstytutywnym liturgii (zob. SCa 35).

Ponadto nie wolno zapominać, że czynności liturgiczne należą do całego Kościoła, nie są własnością człowieka. Odpowiednie i zgodne z przepisami wykonywanie tych czynności wymaga przygotowania wychowania do uczestnictwa w liturgii. Dotyczy ono nie tylko osób bezpośrednio w nią zaangażowanych: ministrantów, lektorów, komentatorów czy członków chóru, lecz także wszystkich wiernych⁵⁵.

⁵² J. Ratzinger, *Nowa pieśń dla Pana. Wiara w Chrystusa a liturgia dzisiaj*, tł. J. Zychowicz, Kraków 2005², s. 167, 168.

⁵³ Zob. tenże, *Duch liturgii*, tł. E. Pieciul, Poznań 2002, s. 118.

⁵⁴ Jan Paweł II, *Encyklika „Ecclesia de Eucharistia” o Eucharystii w życiu Kościoła* (17 kwietnia 2003), nr 49.

⁵⁵ Zob. S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska...*, s. 467.

PODSUMOWANIE OPRACOWANIA

Opracowanie zagadnienia procesu wychowania dokonującego się przez liturgię i w niej, potwierdziło prawdę, że „wychowanie religijne jest integralną częścią całego procesu wychowania, podobnie jak religijność człowieka obok jego wiedzy, emocjonalności czy umiejętności społecznych jest ważna dla jego życia i nie posiada tylko znamion prywatności. (...) Wychowanie powinno obejmować zawsze całego człowieka, jego ciało i ducha, myślenie, wolę, motywacje, sposób jego wartościowania i działania w relacji do siebie samego, do otaczającego świata, do innych ludzi i do Boga”⁵⁶. Proces ten (odznaczający się religijnym charakterem) polega na towarzyszeniu wychowankowi, aby stawał się coraz dojrzały, lepszy i bardziej twórczy.

Osiąganie tych postaw polega na czerpaniu z celebracji liturgicznych tego, co stanowi ich nieocenione bogactwo, tego, co najistotniejsze, czyli zbawienia. Celebracje te – jak tłumaczy B. Nadolski – dokonują w człowieku scalenia, oczyszczenia, reorientacji, ukierunkowania na Boga. Dokonująca się w ten sposób formacja wiernych dostosowana jest do osoby ludzkiej w ten sposób, że bierze pod uwagę zdolność człowieka do komunikacji, do dialogu z Bogiem i z drugim człowiekiem⁵⁷.

Odpowiedzialni i mądrzy wychowawcy zabiegają nie tylko o zdrowie dziecka i jego rozwój intelektualny już od najmłodszych lat, ale również karmią je Bożą prawdą, dobrem i pięknem. Dzięki poznawaniu i przyjmowaniu tych wartości każdy człowiek (bez względu na wiek) może rozumieć siebie i otaczający świat, cieszyć się poczuciem bezpieczeństwa, nieustannie formować swoje sumienie, dorastać do świętości. Obrzędy świętej liturgii – będące szkołą wiary, moralności, modlitwy, życia duchowego i estetyki – wciąż na nowo odkrywają przed celebrującymi je, że człowiek jest osobą, czyli kimś kochanym przez Stwórcę, który jest Miłością. Kimś, kto jest powołany do życia w miłości i wolności dzieci Bożych. Żyjący i działający w Kościele Zbawiciel w tej właśnie wspólnotcie przedłuża swoje dzieło i naukę. W sakramentach świętych, szczególnie w Eucharystii, Jezus Chrystus najpełniej realizuje swoje pragnienie przemiany człowieka⁵⁸. Przez wierność liturgii Kościoła chrześcijanie odkrywają Zbawiciela i dochodzą do zjednoczenia z Nim.

Zaprezentowany temat ukazał zaakcentowaną przez Sobór Watykański II potrzebę dostrzeżenia i skutecznego wykorzystania liturgii w dziele kształtowania

⁵⁶ R. Chałupniak, *Potrzeba i uzasadnienie wychowania religijnego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między Tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 714, 715.

⁵⁷ Zob. B. Nadolski, *Leksykon liturgii*, Poznań 2006, s. 472.

⁵⁸ Zob. J. Kostorz, *Wychowanie liturgiczne w nauczaniu religii w polskiej szkole*, Liturgia Sacra 11 (2005) nr 1, s. 65.

w człowieku zdolności do miłowania Boga i bliźniego swego, jak samego siebie. „W nauczaniu Vaticanum II – podkreśla ks. Stanisław Dziekoński – dokonał się więc znaczny postęp w zakresie proponowanych środków służących do realizacji celów wychowania chrześcijańskiego. Np. w odróżnieniu od papieży przedsoborowych, którzy podkreślając szczególną rolę sakramentów św. w wychowaniu «dobrego chrześcijanina», skupiali swą uwagę przede wszystkim na sakramencie pokuty i Eucharystii, Ojcowie Soboru mówią o wychowaniu w ogóle do uczestnictwa w liturgii. Udział zaś chrześcijanina w liturgii jest już skutkiem stopniowego wprowadzenia wychowanka w misterium zbawienia, co oznacza, że osiągnięcie życia prawdziwie chrześcijańskiego nie jest bezpośrednim celem przystępowania do sakramentów, ale wynikiem prawdziwie chrześcijańskiego życia i rodzi się z potrzeby wewnętrznej samego wychowanka. Zostaje więc uwypuklony wymiar personalistyczny sakramentów, tj. osobiste zaangażowanie się człowieka w wydarzenie sakramentalne, natomiast zanika «rzeczowe» ich traktowanie»⁵⁹. Przy obecnych zmianach cywilizacyjnych powyższe zasady kształtowania człowieka wymagają ciągłego przypominania.

Przykładem człowieka, który, sprawując liturgię, pozwolił, aby ona kształtowała jego osobowość był ks. Wojciech Danielski. Lubelski liturgista nauczał i był świadkiem prawdy o zażytych relacjach tworzonych między Zbawicielem a przez Niego odkupionymi. Kontakt z Chrystusem na liturgii ma być dopełniony przez nadanie chrześcijańskiego charakteru rzeczywistości dnia codziennego. Tego właśnie uczył ks. Wojciech, wskazując, że liturgia życia i sam jego styl ma być przedłużeniem liturgii ołtarza. W codziennym rozdawaniu siebie przez pisanie i rozmowę, głoszenie Słowa Bożego i sprawowanie świętych tajemnic, a nawet w dramacie samotnego umierania przekazywał ks. Danielski treści, które przeżył na modlitwie podczas liturgii⁶⁰.

Dokonana prezentacja wydaje się być aktualna i pomocna szczególnie dla tych, którzy bezpośrednio podejmują się wychowania dzieci i młodzieży i odpowiadają za właściwy przebieg w nich tego procesu (lub jego brak). Powyższe zadanie uzasadnia opinia Benedykta XVI, którą wyraził podczas otwarcia kongresu na temat: „Jezus jest Panem. Wychowanie do wiary, do pójścia za Chrystusem i do dawania świadectwa” (11 czerwca 2007), który zorganizowany był w diecezji rzymskiej i dotyczył procesu wychowania. Papież wskazał wówczas na wielki kryzys wychowania w dzisiejszym świecie, który zdominowany został przez relatywizm. Relatywizm, który dla współczesnego człowieka staje się jakby wyznaniem wiary i dogmatem.

Przeprowadzoną analizę liturgii jako drogi chrześcijańskiego wychowania zakończyć można fragmentem opisu sprawowanej przez Janusza Korczaka opieki

⁵⁹ S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła...*, s. 162-163.

⁶⁰ J.J. Kopeć, *Liturgia źródłem formacji życia chrześcijańskiego według ks. Wojciecha Danielskiego*, Ateneum Kapłańskie 39 (1986) nr 5, s. 404.

nad dziećmi: „Nie chciał i nie umiał tłumaczyć dzieciom tajemnic życia, narodzin i śmierci bez interwencji Boga. (...) On wiedział, że życie religijne w rozwoju dziecka odgrywa ogromne znaczenie. Prawie wszystkie dzieci pamiętały swoje rodzinne domy wraz z różnymi formami życia religijnego. Za wszelką cenę starał się wytworzyć atmosferę życia rodzinnego włącznie z przeżyciami religijnymi. (...) Będąc w obozie prosił o mszał rzymski, polsko-łaciński. Był mu widocznie potrzebny. Posłano mu też, na wyraźną prośbę, Ewangelie”⁶¹.

SUMMARY

Liturgy the Road to Christian Upbringing

Current article has confirmed the truth that the liturgy has impact on upbringing, that religious upbringing is the integral part of the whole process of growing up. This process must involve the whole person so that greater maturity, better and more creative person is the result. And this must have religious character in its content. Hence, among others, we draw from the liturgy that which is most important, and that is salvation.

Participation in the liturgy provides cohesion, cleansing and focuses us on God. This formation of the faithful fits the needs of all men in its demand to communicate, to have a dialogue of love with God, as well as our neighbour.

The life of a Christian who through the participation in liturgy experiences the mystery of salvation is then turned into service for God and others. The article shows the liturgy as the school of faith, school of morality, the school of interior life and the school of aesthetics.

- Liturgy is the school of faith because in the annual cycle of Church's readings and changes in the liturgical texts the faithful are led to better understanding of the Truth and this strengthens faith as well as enlivens it.

- Liturgy is the school of morality because it teaches the moral code and on the foundation of faith directs the Christian life.

- Liturgy is the school of prayer because it teaches the correct attitude needed by the faithful as well as providing the content and form to prayer. Under the influence and action of the Holy Spirit facilitates the deep desire in the faithful for union with God.

- Liturgy is the school of spiritual life because it teaches asceticism, and internal and external discipline. It demands the purification of the heart which is needed in order to be able to penetrate the mysteries celebrated through the liturgy.

- Liturgy is the school of aesthetics because it uses various aspects of art (particularly architecture, art, painting, music) and through the eyes of the faithful being opened to beauty directs their attention to the eternal good.

⁶¹ E. Mitek, *Janusz Korczak jako wychowawca wśród dzieci katolickich*, <http://www.diecezja.swidnica.pl/teksty/349.html> [dostęp: 24.11.2009].

Ks. dr Roman Buchta

Uniwersytet Śląski

Wydział Teologiczny

WYCHOWANIE DO ROZUMIENIA SYMBOLI SAKRAMENTALNYCH I POSTAW LITURGICZNYCH W ŚWIELE KATECHEZ MISTAGOGICZNYCH ŚW. CYRYLA JEROZOLIMSKIEGO

W Adhortacji apostolskiej o katechizacji czytamy, że „katecheza z natury swej związana jest ze sprawowaniem liturgii i sakramentów, gdyż właśnie w sakramentach, a zwłaszcza w Eucharystii, Jezus Chrystus działa najpełniej w celu przemiany człowieka. W Kościele pierwotnym katechumenat utożsamiał się tak z przygotowaniem do sakramentu chrztu, jak i do Eucharystii. (...) Katecheza zachowuje nadal swój związek z sakramentami. Z jednej strony szczególną racją katechezy jest to, że przygotowuje ona do przyjęcia sakramentów, a każda katecheza prowadzi z konieczności do sakramentów wiary. Z drugiej zaś nie może istnieć autentyczna praktyka sakramentalna, która by nie miała jakiegoś charakteru katechetycznego. Innymi słowy, życie sakramentalne ubożeje i bardzo szybko zostaje sprowadzone do rytualizmu, jeśli nie jest oparte na pogłębionej znajomości znaczenia sakramentów, a sama katecheza, jeśli nie jest ożywiona życiem sakramentalnym, przybiera formę czystego intelektualizowania” (CT 23).

Oczywistym staje się zatem, że osiągnięcie jednego z podstawowych celów katechezy, jakim jest doprowadzenie słuchaczy do świadomego i czynnego udziału w sprawowanych misteriach, wymaga podjęcia szeroko rozumianego trudu wychowania. Należy dołożyć wszelkich starań, aby kwestie dotyczące zarówno wtajemniczenia katechizowanych w sprawowane misteria jak również ich wychowania do udziału w liturgii, rozumianego jako kształtowanie właściwych postaw „ciała i ducha” znalazły stosowne miejsce w katechezie. Zadaniem katechezy jest zatem wprowadzanie w rozumienie używanych podczas liturgii pojęć, wyjaśnianie znaczenia symboli i gestów¹, przy równoczesnej trosce o właściwe ukształtowanie postaw zewnętrznych, a w konsekwencji wewnętrznych, uczestników liturgii. Aktywne, a przede wszystkim świadome uczestnictwo, wymaga jednak odpowiedniego wprowadzenia w rozumienie języka symboli i gestów liturgicznych, przez które misterium się objawia i staje się obecne. W przeciwnym wypadku celebrowanie świętych misterii pozostanie całkowicie niezrozumiałe,

¹ A. Hajduk, *Katecheza i liturgia*, Kraków 1999, s. 70.

a czynności liturgiczne będą pustym rytuałem sprowadzonym jedynie do pewnego rodzaju magii².

Wskazane niebezpieczeństwo w pełni wyjaśnia, dlaczego w pierwszych wiekach chrześcijaństwa, Ojcowie Kościoła zarówno Wschodniego jak i Zachodniego, przywiązywali tak wielkie znaczenie do mistagogii, rozumianej jako progresywne prowadzenie – *manuductio* – wierzących do poznania i doświadczenia misterium chrześcijańskiego. Niezrównanym przykładem takiego nauczania pozostają katechezy przedchrzcielne i mistagogiczne Cyryla Jerozolimskiego, należące do najbardziej aktualnych pism chrześcijańskiej starożytności. Tradycyjne nauczanie Kościoła ukazuje się w nich w czystej postaci, a zastosowana metoda prezentuje je jako stopniowe, uwzględniające zasady pedagogiczne, wprowadzenie w misterium chrześcijańskie³. Takie przemyślane działanie wydaje się i dziś absolutnie konieczne. W tym miejscu można także postawić pytanie, na ile współczesna katecheza (katecheci) posiada świadomość swojej mistagogicznej funkcji, jaką powinna spełniać wobec wspólnoty Kościoła?

Uwzględniając wskazaną konieczność wychowania katechizowanych do udziału w liturgii, na drodze szeroko rozumianej mistagogii⁴, w pierwszej części opracowania omówione zostaną podstawowe kwestie związane z pojęciem, strukturą, funkcją oraz dydaktyką symbolu. Następnie zwrócimy uwagę na gesty liturgiczne, jako skuteczną pomoc na drodze sakramentalnego wtajemniczenia. W ostatniej części, na podstawie katechez mistagogicznych Cyryla Jerozolimskiego, zaprezentowana zostanie patrystyczna forma wychowania słuchaczy do właściwego odbioru symboli sakramentalnych oraz towarzyszących im gestów liturgicznych.

1. WTAJEMNICZENIE W SYMBOLE

Każda próba ukazania symbolu pod względem jego natury, wewnętrznej struktury oraz spełnianych funkcji wymaga wprawdzie teoretycznych podstaw pozwalających przynajmniej w zarysie na jego przybliżenie. Również dla potrzeb katechetyki, postrzeganej w perspektywie teologii praktycznej, nie można tego dokonać bez odniesienia do takich nauk, jak filozofia, psychologia czy pedagogika⁵.

² Zob. A. Donghi, *Gesty i słowa. Wprowadzenie do języka liturgicznego*, Kraków 1999, s. 8.

³ Cyryl Jerozolimski, *Katechezy przedchrzcielne i mistagogiczne*, tł. W. Kania, opatrzył wstępem J. Bojarski, oprac. M. Bogucki, BOK 14, Kraków 2000, s. 16.

⁴ W sensie ścisłym, mistagogia oznacza wtajemniczenie nowo ochrzczonych w „tajemnice wiary”, niedostępne im jako katechumenom, mające miejsce w ramach tzw. katechez mistagogicznych, wygłaszanych w okresie wielkanocnym. W sensie szerokim, mistagogia może być rozumiana jako cały proces katechizacji, którym objęte są osoby ochrzczone w dzieciństwie, a uczestniczące w dalszej formacji chrześcijańskiej.

⁵ Żywo dyskutowaną we współczesnej pedagogice religii problematykę symboli, ich natury i genezy, kształtowania przez dziecko oraz kwestie ich przekazu w procesie dydaktyczno-wychowawczym podejmuje C. Rogowski. Autor analizuje w wymiarze interdyscyplinarnym

Jak zauważa Stanisław Kulpaczyński, wczytując się w bogatą literaturę na temat symboli, dostrzega się duże trudności w rozumieniu ich istoty, struktury czy też przypisywanych im funkcji. Pojęcie symbolu stosowane jest zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Pomimo że wspomniane dyscypliny naukowe podejmują próby definiowania symbolu, sam termin, jak i oznaczana przez niego rzeczywistość pozostają nadal wieloznaczne. Wprawdzie symbole istnieją po to, aby człowiekowi ułatwić komunikację, ale nieraz stają się źródłem interpretacyjnych nieporozumień. Wielu badaczy stwierdza wręcz, że dogłębne poznanie języka symboli, jak również całościowe przedstawienie ich znaczenia jest właściwie niemożliwe⁶.

Określenie: symbol pochodzi z języka greckiego. Etymologia terminu odsyła nas do słowa *symballein* i jest bardzo różnorodna. Słowo to może oznaczać: scalać, zlewać się, splatać z sobą, dodawać bądź dokładać⁷. W sensie materialnym pierwotnie symbolem nazywano odłamany kawałek kości do gry lub jakiegoś innego przedmiotu, którego brzeg pasował do brzegu pozostałej części tak, że można je było z sobą złożyć. Symbol pełnił rolę znaku rozpoznawczego, który uwierzytelniał posłańca, potwierdzał zawartą umowę, czy nawet po wielu latach przypominał o przyjaźni zawartej między ludźmi. Stanowił on cenną rzecz, którą starannie przechowywano i dziedziczono w rodzinach przez pokolenia⁸.

Ujmując symbol na polu refleksji filozoficznej, należy stwierdzić, że – tak jak każdy znak – odsyła on odbiorcę do czegoś lub kogoś poza sobą. Odniesienie to przekracza jednak możliwości poznawcze obserwatora. Symbol wskazuje na rzeczywistość istniejącą poza nim. Należy również wskazać na różnicę, jaka istnieje pomiędzy znakiem a symbolem. Upraszczając znacznie zagadnienie, można stwierdzić, że znak prowadzi do poznania jakiejś rzeczywistości, kieruje do konkretnego celu (np. znak drogowy), symbol natomiast – do poznania rzeczywistości, której bogactwa nie sposób zgłębić do końca (np. serce jako symbol miłości). Zasadnicza różnica pomiędzy znakiem a symbolem polega na tym, że ten drugi nie tylko odsyła do innej rzeczywistości poza sobą, ale również uczestniczy w rzeczywistości, którą reprezentuje⁹. Mówiąc o uczestnictwie symbolu w oznaczanej rzeczywistości, używa się pojęcia „partycypacja”. Podkreśla to relację istniejącą pomiędzy strukturą znaczącą a rzeczywistością oznaczaną. Przy niektórych symbolach jest ona stosunkowo nikła, przy innych zaś zbliża się niemal do tożsamości¹⁰.

historyczne i współczesne koncepcje symbolu. Ukazuje ich walory dydaktyczne i wskazuje na możliwość recepcji w procesie dydaktycznym realizowanym w ramach katechezy. Zob. *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne*, Lublin 1999.

⁶ S. Kulpaczyński, *Symbole w odbiorze katechizowanych dzieci*, Lublin 2002, s. 21.

⁷ Tamże, s. 27.

⁸ D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przekład i oprac. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Tyrzyński, Warszawa 1990, s. 7.

⁹ P. Tillich, *Gesammelte Werke*, Bd. V, Stuttgart 1964, s. 213.

¹⁰ S. Kulpaczyński, *Symbole w odbiorze...*, s. 29.

Odwołując się do przemyśleń protestanckiego teologa Paula Tillicha, badającego problematykę symbolu, Kulpaczyński stwierdza, że symbole posiadają trzy podstawowe cechy:

1. Uczestnictwo ontologiczne i psychologiczne w rzeczywistości symbolizowanej, czyli realne związanie symbolizowanej rzeczywistości i symbolu. Symbol sam staje się przez to tym, co wskazuje. Znaczenie symbolu wyrasta zatem z jego bytu. Partycypacja psychologiczna oznacza, że symbol pozwala człowiekowi doświadczyć rzeczywistości symbolizowanej, przez co człowiek wchodzi z nią w kontakt.
2. Symbole otwierają rzeczywistości niedostępne dla innych środków ekspresji. Bez obecności symboli, człowiek nie mógłby poznać tych wymiarów. Spełnienie tej funkcji przez symbol wymaga jednak ze strony człowieka postawy wewnętrznego otwarcia.
3. Symbole w odróżnieniu od znaków wymyślanych przez człowieka posiadają niezależne od niego istnienie. Powstają one nieświadomie i są wyrazem kolektywnej podświadomości. Nie można ich stworzyć ani też zniszczyć, gdyż istnieją w podświadomości i jej zawdzięczają swój byt¹¹.

Analizując strukturę symbolu, można stwierdzić, że tworzą one wewnątrz psychiczny system komunikacji składający się z części ukazywanej, części ukazującej oraz elementu łączącego obydwie części. Dydaktycy katechezy, próbując przełożyć powyższą strukturę dla potrzeb katechezy, mówią o widzialnym przedmiocie, rzeczywistości nadprzyrodzonej i odkryciu relacji, jaka zachodzi między przedmiotem a niewidzialną rzeczywistością¹². Zadaniem katechezy jest właśnie kształtowanie umiejętności tworzenia tej relacji. Wychowanie do rozumienia symbolu odgrywa tu szczególną rolę, gdyż widzialna rzeczywistość pełni istotną funkcję w odkrywaniu rzeczywistości nadprzyrodzonej¹³.

Na znaczenie symboli w liturgii sakramentów wskazywał Romano Guardini. Zauważał on we współczesnym świecie stopniowe zanikanie zdolności symbolizowania, dlatego postulował, aby w wychowaniu liturgicznym kształcić zdolności symboliczne¹⁴. Istnienie problemu dostrzega także Władysław Kubik, mówiąc, że: „najczęstszym brakiem młodych ludzi jest to, że nie są w stanie symbolizować, to znaczy reflektować, odkrywać relacji między tym, co jest zauważalne zmysłami, a oznaczaną, jednakże nie podpadającą pod zmysłowe poznanie rzeczywistością”¹⁵. Wychowanie do sprawności symbolicznych należy zaczynać już u małych dzieci, zwłaszcza w rodzinie, w związku ze wspólnymi modlitwami,

¹¹ Tamże, s. 42.

¹² W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 139.

¹³ K. Sosna, *Zbawczy dialog osób niepełnosprawnych umysłowo*, w: *Dialog z osobami niepełnosprawnymi. Materiały pokonferencyjne*, red. Z. Brzezinka, Katowice 2004, s. 23.

¹⁴ R. Guardini, *Liturgie und liturgische Bildung*, Würzburg 1966, s. 39 nn.

¹⁵ W. Kubik, *Zarys dydaktyki...*, s. 140.

którym towarzyszą podstawowe gesty liturgiczne. Należy przy tym dążyć do coraz szerszego otwarcia człowieka na osobiste zgłębianie symbolu¹⁶.

Do podstawowych symboli chrześcijańskich należą: woda, światło, ogień, chleb, wino, krzyż, ołtarz, rodzina. Symbole te poprzez swoją obecność w życiu jednostek i grup społecznych kształtują osobowość i wiarę. Posiadają wewnętrzną zdolność jednoczenia ludzi. Stając się centralnym punktem wiary, pozwalają dotrzeć do treści niedostępnych w wymiarze zewnętrznej obecności. Zawierają w sobie niezmierne bogactwo treści, które wyrażają w łatwo uchwytnej sposób. Podkreślając znaczenie symboli, jako istotnych elementów religijnego wychowania, Jerzy Bagrowicz zauważa, że są one empirycznymi faktami, odnoszącymi się do pozaempirycznej rzeczywistości lub rzeczywistości uważanej za religijnie ważną i uchwytą jedynie w sposób symboliczny. Ze względu na tę inną stronę rzeczywistości, symbole pełnią rolę pośredniczącą. Rzeczywistość transcendentna objawia się człowiekowi w symbolicznych znakach, które są najlepszym sposobem wyrażenia tajemnicy. Znaki te nie są dodatkiem do tajemnicy, czy też tymczasową pedagogią, lecz współistotnym środkiem jej udzielania się człowiekowi¹⁷. Gdy znakami i symbolami posługuje się liturgia Kościoła, wówczas nieuchwytna rzeczywistość religijna, zostaje przybliżona w widzialnej formie. Podstawowe znaki i symbole, takie jak: chleb, wino, zgromadzenie czy posiłek, są głęboko osadzone w ludzkiej naturze i pomimo zmieniających się uwarunkowań historyczno-kulturowych, zachowują swoje znaczenie¹⁸.

Bóg, wybierając drogę porozumienia z człowiekiem przez znaki i symbole, spotyka się z nim jako członkiem określonej wspólnoty czy społeczności. Społeczny charakter człowieka i religii wręcz domaga się znaków i symboli. Codzienne życie w bliskości osób, pojęć czy przedmiotów mających znaczenie symboliczne oraz posługiwanie się takimi przedmiotami, domaga się jednak specjalnej dydaktyki. Jednym z ważnych nurtów dla dydaktyki symbolu staje się dziś ponowne odkrycie wartości narracji w pedagogice religii. Narracja jest prostą formą literackiego przekazywania wartości duchowych czy treści religijnych. Dzięki swojej formie posiada zdolność uwspółcześnienia opowiadanej rzeczywistości. Opowiadanie musi być zbudowane według pewnych reguł. Sam narrator nabiera tu w jakimś sensie znaczenia symbolicznego. Jak wynika z licznych świadectw Biblii, narracja była jedną z najpierwotniejszych form wtajemniczania w znaki i symbole. Posługiwano się nią w wychowaniu dzieci w tradycji narodowej i religijnej Izraela. W sposób mistrzowski posługiwał się narracją Jezus Chrystus. Tę formę nauczania zachowało również pierwotne chrześcijaństwo, co znalazło

¹⁶ Zagadnienia dotyczące dydaktyki symbolu przedstawia w swojej pracy C. Rogowski, *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu...*, s. 207-238.

¹⁷ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006, s. 43.

¹⁸ R. Berger, *Mały słownik liturgiczny*, Poznań 1990, s. 180.

wyraz właśnie w katechezach mistagogicznych, charakterystycznych dla religijnego wychowania w katechumenacie Kościoła¹⁹.

Jak zauważa Dorothea Forstner, chrześcijanie pierwszych wieków znali symbole tak dobrze jak alfabet, a może nawet lepiej, bo nie wszyscy umieli czytać. Dlatego też ojcowie Kościoła, głosząc kazania do ludu, czerpali przykłady ze świata symboli. Symbole traktowano jako mowę obrazów, której dziś na nowo trzeba się dopiero uczyć. Jej przyswajanie odbywać się musi w duchowej atmosferze w jakiej wyrosła²⁰.

Można założyć, że nadając większe znaczenie pedagogii znaków, uniknie się, dalekiego od życia wiary, bezosobowego przekazywania objawionych treści. Stąd wynika potrzeba, aby katecheta uczył wiernych przechodzenia od znaków widzialnych do niewidzialnych tajemnic, które Bóg przekazuje i pozwala rozpoznać w widzialnych symbolach²¹. Stworzenie odpowiednich ku temu warunków wydaje się być jednym z palących zadań stojących przed dzisiejszą katechazą, prowadzącą powierzonych jej wiernych drogą sakramentalnego wtajemniczenia.

2. GESTY LITURGICZNE JAKO POMOC W FORMACJI POSTAW SAKRAMENTALNYCH

Mówiąc o gestach liturgicznych, najczęściej mamy na myśli określone zachowania, jakie w stosownym momencie wykonują uczestnicy liturgii. Troska o zewnętrzne piękno sprawowanej liturgii jest wyrazem jej umiłowania i zrozumienia jej istoty, jako celebracji misterium zbawienia, które realizuje się dzisiaj w Kościele poprzez skuteczne działanie sakramentalne. Największego znaczenia i szczególnego piękna nabierają jednak zewnętrzne postawy i gesty liturgiczne wówczas, gdy są one wyrazem postaw wewnętrznych, duchowych, wynikających ze zrozumienia rzeczywistości sprawowanych sakramentów²².

Dostrzeganie w liturgii zbawczego działania Boga domaga się troski o to, by celebrowanie liturgii nie była postrzegana jako folklor czy wprowadzający w podziw spektakl. Trzeba ukazywać ją jako działanie i akcję, w której uczestniczą wszyscy zebrani. Na konieczność pogłębiania świadomości liturgicznej zwraca uwagę Konstytucja o liturgii świętej, gdy – mówiąc o Eucharystii – przypomina, że: „Kościół bardzo troszczy się o to, aby obecni podczas tego misterium wiary chrześcijanie nie byli jak obcy i milczący widzowie”²³.

¹⁹ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu...*, s. 44.

²⁰ D. Forstner, *Świat symboliki...*, s. 11.

²¹ A. Hajduk, *Katecheza i liturgia*, s. 77.

²² W. Kubik, *Formacja postaw eucharystycznych u dzieci*, w: *Odkrywać Eucharystię – żyć Eucharystią. Materiały z XXXV Sympozjum Katechetycznego Międzyzakonnego Wyższego Instytutu Katechetycznego w Krakowie (12 III 2005)*, red. A. E. Klich, Kraków 2005, s. 81.

²³ *Konstytucja o liturgii świętej „Sacrosanctum Concilium”* (4 XII 1963), w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, wyd. 3, Poznań 1986, nr 48, [dalej: KL].

W związku z tym Kościół stawia głosicielom słowa Bożego konkretne zadanie. Katecheta musi zgłębiać i wyjaśniać uważnie czasami ukryty, lecz niewyczerpany i żywy sens znaków i rytów liturgicznych, nie tyle odwołując się do ich symboliki naturalnej, ile raczej rozważając ich wartość ekspresywną, jaką przybrały w historii Starego i Nowego Przymierza. Woda, chleb, gromadzenie się we wspólnocie, kroczenie razem, śpiew, milczenie powinny pomóc przemówić prawdom o zbawieniu, o których przypominają i które w sposób mistyczny realizują. Dlatego też szczególnym zadaniem katechezy, mającej na celu sakramentalne wtajemniczenie, jest prowadzenie do rozumienia znaków i rytów sakramentalnych. Jeżeli katecheza sakramentalna ma okazać się skuteczna, musi zatroszczyć się o to, by znaki liturgiczne były zrozumiałe dla uczestników liturgii. Działania katechetyczne mają doprowadzić do pełniejszego zrozumienia, że liturgia realizuje to, co oznacza²⁴.

Pomocą w tych działaniach może być wprowadzenie w gesty liturgiczne poprzez obserwację roli gestów w życiu codziennym. Sakramenty są gestami, przez które Bóg spotyka się z ludźmi w Chrystusie. Są to gesty zwrócone zawsze do konkretnych wspólnot i osób żyjących w szczególnych sytuacjach egzystencjalnych. Są to gesty Przyjaciela, który zaprasza na ucztę, pozdrawia, wzywa do naśladowania, oczyszcza i leczy. Pozostaną one jednak niezrozumiałe dla kogoś, kto w życiu codziennym nie doświadcza konkretnej przyjaźni, braterskiej wspólnoty i głębokich międzyosobowych relacji. Jeżeli więc inicjacja sakramentalna ograniczy się tylko i wyłącznie do wyjaśniania obrzędów, bez wcześniejszego odniesienia do konkretnych sytuacji ludzkich, w których gesty te się urzeczywistniają, to wówczas nie osiągnie ona wewnętrznej skuteczności. Zatem w aspekcie chrześcijańskiego wtajemniczenia nie sposób pominąć kwestii wychowania i kształtowania postaw ogólnoludzkich, które w swej istocie nie są jeszcze gestami kulturowymi, ale mogą się nimi stać, jeżeli zaczniemy postrzegać je w perspektywie wiary²⁵. Ujmując zagadnienie przykładowo, zanim przystąpimy do wyjaśniania różnych części Mszy św., konieczne będzie wprawdzie wychowanie do słuchania słowa, do rodzinnego świętowania, do odkrycia znaczenia wspólnego śpiewu, podanej dłoni i tych wszystkich zachowań i gestów, które leżą u podstaw celebracji Eucharystii. Kształtowanie postaw związanych z obrzędami wstępnymi – rozumianymi jako akt gromadzenia się wspólnoty, powinno wyrażać się we współpracy z Bogiem w gromadzeniu ludzi. W sensie praktycznym należy podjąć trud przeciwstawiania się wszelkiemu rozbiciu, niezgodzie wśród ludzi, a jednocześnie troszczyć się o to, co sprzyja ich jednoczeniu się. To dążenie do jedności może przejawiać się w zwykłej życzliwości, w trosce o ubogich, mniej zdolnych czy w szacunku dla ludzi innych narodów lub przekonań²⁶. Nasze

²⁴ A. Hajduk, *Katecheza i liturgia*, s. 76.

²⁵ Tamże, s. 77.

²⁶ W. Kubik, *Formacja postaw...*, s. 82.

zwyczajne życie składa się z wykonywanych każdego dnia wielu małych czynności i zachowań, na których nie skupiamy naszej uwagi, gubiąc przez to ich głębokie znaczenie. W życiu codziennym zawarta jest głęboka teologia, która dla człowieka kochającego życie z Bogiem, nie jest bynajmniej czymś banalnym, lecz konkretnym drogowskazem na drodze ku wtajemniczeniu²⁷. W ramach katechezy powinniśmy z całą wrażliwością uczyć dostrzegania tej mądrej pedagogiki gestów codzienności, które mogą wytworzyć w człowieku szczególną otwartość na gesty języka liturgii, przez który Bóg wychodzi nam na spotkanie w swoich sakramentach.

Warto w tym miejscu zauważyć, że w przeciwieństwie do wspomnianych trudności w wewnętrznym odbiorze treści symbolicznych, dzisiejsza cywilizacja obrazu posiada szczególną zdolność do obserwacji zjawisk zewnętrznych, jakimi z całą pewnością pozostają gesty liturgiczne. Język liturgii, pomimo swego bogactwa, nie może nieść z sobą jedynie wartości zewnętrznego piękna, lecz musi być łatwo zrozumiały dla wszystkich uczestników zgromadzenia (KL 21).

Wszystko to wymaga nieustannego starania się o to, by cała rzeczywistość wiary była przystępna. Nie można jednak zapominać, że gesty liturgiczne ze względu na sprawowane misterium pozostają zawsze, pomimo różnorakich wyjaśnień, wyrazem Tego, który jest całkowicie inny od człowieka. Dlatego też nigdy nie będą mogły być przez człowieka bezpośrednio postrzegane i do końca wyjaśnione²⁸. Jak zauważa Władysław Kubik: „droga do uformowania postaw (...) jest długa i trudna. Jednakże wspólny wysiłek rodziców i wychowawców – katechetów, wspierany przede wszystkim działaniem Ducha Świętego, napawa optymizmem. I właśnie tego optymizmu płynącego z przekonania o pomocy «z góry» nie może zabraknąć w naszej posłudze wiary”²⁹.

3. SYMBOLE I GESTY LITURGICZNE W KATECHEZACH MISTAGOGICZNYCH CYRYLA JEROZOLIMSKIEGO

Zagadnienie metody katechetycznej jest obecnie szeroko dyskutowane w kręgach odpowiedzialnych za kształt katechezy³⁰. Skuteczna prezentacja posłannictwa chrześcijańskiego jest jednym z najpoważniejszych problemów współczesnej teologii pastoralnej. Dlatego też wielu specjalistów poświęca swoją troskę sprawie nakreślenia takich wytycznych dla katechezy, by była ona wierna Biblii, żyjąca duchem liturgii, a przy tym otwarta na potrzeby współczesnego odbiorcy.

²⁷ A. Donghi, *Gesty i słowa...*, s. 12.

²⁸ A. Hajduk, *Katecheza i liturgia*, s. 78.

²⁹ W. Kubik, *Formacja postaw...*, s. 90.

³⁰ Owocem dyskusji są liczne publikacje dotyczące zagadnień z zakresu dydaktyki katechezy. Zob. np. *Vademecum katechety. Metody aktywizujące*, red. Z. Barciński, Kraków - Lublin 2006; *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, red. H. Słowińska, Lublin 2006.

Niezwykle ważną rzeczą dla tak rozumianej katechezy jest, by pozostawała ona w nurcie spraw współczesnego świata, nie tracąc jednocześnie oparcia w bogactwie tradycji chrześcijańskiej, która może stanowić cenne źródło inspiracji.

Wspomnianym źródłem inspiracji może stać się studium katechez mistagogicznych Cyryla Jerozolimskiego, które nadal są wzorem doskonałej katechezy chrześcijańskiej³¹. Katechezy „mistagogiczne”, zostały wygłoszone do „oświeconych”, czyli do tych, którzy – po przyjęciu w Noc Paschalną chrztu – uczęszczali w ciągu następnego tygodnia na dodatkowe pouczenia na temat sakramentalnego bogactwa dokonujących się tajemnic. Biorąc pod uwagę treść wygłoszonych pouczeń, zdaniem Jacka Bojarskiego, można zaopatrzyć je w następujące tytuły: Wyrzeczenia i powołanie chrześcijanina; Tajemnica chrztu; Bierzmowanie; Ciało i Krew Pańska; Liturgia eucharystyczna³². W ramach niniejszego opracowania chcemy skoncentrować się na symbolach i gestach liturgicznych wyjaśnionych przez Cyryla w wygłoszonych wystąpieniach. Naszym celem nie będzie jednak szersze omówienie symboliki i gestów liturgicznych, gdyż to zostało już uczynione we wskazanych wcześniej opracowaniach specjalistycznych³³, lecz zaakcentowanie ich wtajemniczającego i wychowawczego wymiaru.

Pierwszą z katechez mistagogicznych rozpoczyna Cyryl wyznaniem od dawna noszonego w sercu pragnienia, by słuchaczom dogłębnie wyjaśnić wszystkie tajemnice. Kierując się jednak troską o skuteczność katechetycznego przekazu, uzasadnia swoją zwłokę stwierdzeniem:

Ponieważ dobrze wiedziałem, że więcej wierzy się oczom, aniżeli uszom, czekałem aż do dnia dzisiejszego, by was – skoro dzięki temu coście niedawno przeżyli, lepiej przygotowaliście się do nauki – poprowadzić na jaśniejszą i wonniejszą łękę tego raju³⁴.

Jako doświadczony wychowawca wie o potrzebie wzmocnienia głoszonej nauki swoistym „poglądem” oraz odwołania się do przeżyć słuchaczy, jakimi bez wątpienia były dla nich niedawne, sakramentalne misteria.

W pierwszej z dwóch katechez dotyczących liturgii chrztu świętego, wyjaśnienia neofitom znaczenie obrzędów, jakie miały miejsce w przedsionku kaplicy, gdy zwróceniu na zachód słuchali słów pouczenia. Przedmiotem wyjaśnienia staje się tu zarówno teologia obrzędu, jak również sam gest wyciągnięcia ręki przez wszystkich zgromadzonych, dla wyrzeczenia się szatana. Jako figurę obrzędu ukazuje Cyryl wydarzenia Starego Testamentu, związane z uwolnieniem Izraela

³¹ Cyryl Jerozolimski, *Katechezy przedchrzcielne i mistagogiczne*, s. 16.

³² Tamże, s. 6.

³³ Zob. np. S. Kulpaczyński, *Symbole w odbiorze katechizowanych dzieci*, Lublin 2002; D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przekład i oprac. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Tyrzyński, Warszawa 1990; M. Lurker, *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, tł. K. Romaniuk, Poznań 1989; A. Donghi, *Gesty i słowa. Wprowadzenie do języka liturgicznego*, Kraków 1999.

³⁴ Cyryl Jerozolimski, *Katechezy przedchrzcielne i mistagogiczne*, s. 319.

z niewoli egipskiej. Przechodząc od rzeczy starych do nowych, od figury do rzeczywistości, wyjaśnia co następuje:

Tam wyprawił Bóg Mojżesza do Egiptu – tu Chrystusa posłał na świat Ojciec. Tam Mojżesz miał uciskany lud wyprowadzić z Egiptu – tu Chrystus miał uwolnić tych, którzy jęczą na świecie w jarzmie grzechu. Tam krew baranka odwracała zabójcę – tu krew niepokalanego Baranka Jezusa Chrystusa wypędza szatanów. Tamten tyran ścigał ów stary naród aż do morza – ciebie, bezwstydnym, przewrotnym szatan ścigał aż do źródła zbawienia. Tamten utonął w morzu – ten znika w zbawczej wodzie.

Niemniej słyszałeś, jak ci kazano wyciągnąć rękę i jakby do obecnego powiedzieć: „Odrzekam się ciebie szatanie!” Chcę wam też powiedzieć, dlaczego zwróciliście się ku zachodowi. Tak trzeba. Bo zachód jest miejscem widzialnych ciemności, a szatan sam będąc ciemnością, w ciemności rządzi. Patrząc symbolicznie w stronę zachodu, odrzekliście się władcy mroków i ciemności³⁵.

Następnie po kolei wyjaśnia biskup słuchaczom znaczenie wszystkich wypowiedzianych formuł, by jeszcze pełniej zrozumieli misteria, do których zostali dopuszczeni. W wygłaszanych pouczeniach mówca odwołuje się tak do symboliki biblijnej, jak i współczesnych słuchaczom obrazów codziennego życia. Kończąc naukę odnośnie rytów wprowadzających, wzywa słuchaczy do wzbudzenia w sobie postawy czujności, która wydaje się szczególnie konieczna, gdyż:

„Przeciwnik nasz bowiem, szatan jako lew ryczący krąży, szukając, kogo by pożarł” (1 P 5,8). Rzeczywiście przedtem pożerała wszechwładna śmierć; lecz w świętym obmyciu odrodzenia otarł Bóg wszelką łzę z każdego oka. Zdjąwszy starego człowieka, nie możesz się już smucić, lecz wdziawszy szatę zbawienia, Jezusa Chrystusa, obchodź dzień świąteczny.

To było na zewnątrz kaplicy. Gdy za wolą Bożą wejdziemy w dalszych naukach do miejsca Najświętszego, zapoznamy się ze znakami, które tam się czyni³⁶.

Zapowiadając tematykę następnej katechezy, iż będzie ona dotyczyła istoty znaków towarzyszących liturgii chrzcielnej, Cyryl w pewien sposób dokonuje uprzedzającego uchwycenia uwagi słuchaczy. Jest to ważne ze względu na założony cel przepowiadania, jakim jest podanie dalszego ciągu wygłoszonej nauki mistagogicznej w taki sposób, by słuchacze dowiedzieli się, co oznaczają obrzędy dokonane wewnątrz kaplicy chrzcielnej³⁷.

Pierwszym ze znaków wyjaśnionych przez biskupa był obrzęd zdjęcia tuniki. Zdaniem Cyryla oznacza on:

wyzucie się ze starego człowieka wraz z jego uczynkami. Rozebrani z szat byliście nadzy – na wzór Chrystusa nagiego na krzyżu, który przez swoją

³⁵ Tamże, s. 320.

³⁶ Tamże, s. 322.

³⁷ Tamże, s. 325.

nagość, rozbawiwszy księstwa i moce, odniósł nad nimi jawnie triumf na drzewie. A ponieważ w członkach waszych kryły się wrogie moce, nie wolno wam już nosić owej starej szaty – nie tej, którą widać oczyma, lecz starego człowieka, zepsutego w pożądliwościach błędu. (...) Przedziwna rzecz! Byliście nadzy na oczach wszystkich i nie wstydziście się. Prawdziwie bowiem nieśliście obraz pierwszego Ojca Adama, który w raju był nagi i nie wstydził się³⁸.

Rozebranych z szat katechumenów namaszczano następnie od stóp do głów poświęconym olejem. Znaczenie tego obrzędu ukazuje Cyryl w następujący sposób:

Staliście się przez to uczestnikami szlachetnej oliwki, Jezusa Chrystusa. Odcięci bowiem od dzikiego drzewa oliwnego zostaliście zaszczerpieni na szlachetnej oliwce, aby uczestniczyć w tłuścieści prawdziwej oliwki. Prawdziwy olej oznacza łączność z tłuścieścią Chrystusa, który usunął wszelki ślad wrogiej mocy. Jak bowiem tchnienie na świętych i wezwanie imienia Bożego jak najmocniejszy ogień pali i wypędza szatanów, tak i ten przedziwny olej po wezwaniu Boga i po modlitwie otrzymuje tak wielką siłę, że nie tylko wypala ślady grzechów, lecz nawet wszelkie niewidzialne złe moce zmusza do ucieczki³⁹.

Po namaszczeniu olejem, katechumeni prowadzeni byli do sadzawki chrzcielnej. Duchowy wymiar znaku przybliża Cyryl poprzez odniesienie do Chrystusa złożonego po zdjęciu z krzyża w pobliskim grobie:

Zapytano każdego, czy wierzy w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego. Po wyznaniu zbawczej wiary zanurzyliście się trzykrotnie w wodzie i wynurzyliście się – zaznaczając w tym trzydniowy pobyt Chrystusa w grobie. Jak bowiem nasz Zbawiciel przebywał trzy dni i trzy noce we wnętrzu ziemi, tak i wy w pierwszym wyjściu z wody naśladowaliście pierwszy dzień Chrystusa w ziemi i noc w zanurzeniu. Bo jak w nocy nie widzieliście, wyszedłszy zaś z wody znaleźliście się znów jak w pełnym dniu. W tej samej chwili umarliście i narodziliście się – owa zbawcza woda była dla was równocześnie grobem i matką⁴⁰.

Po objaśnieniu znaczenia znaków liturgii chrzcielnej, w dalszej części katechezy wprowadza Cyryl słuchaczy w teologię sakramentu i jego znaczenie dla wspólnoty Kościoła i poszczególnych wiernych. Kończąc kolejne pouczenie, stanowczo upomina nowo ochrzczonych, aby zachowali je w pamięci, dając mu tym samym możliwość wyznania za św. Pawłem: „Miłuję was, bo zawsze o mnie pamiętacie i zachowujecie nauki, które wam dałem” (1 Kor 11,2)⁴¹.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 326.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 328.

Trzecia katecheza mistagogiczna, której tematem jest sakrament bierzmowania, skupia się zasadniczo na wyjaśnieniu znaczenia oliwy oraz samego aktu namaszczenia. Również i tym razem Cyryl daje słuchaczom stosowne pouczenia, tak by we właściwy sposób postrzegali i rozumieli symbolikę sakramentu:

Nie myśl jednak, że jest to tylko zwyczajna oliwa. Jak bowiem chleb eucharystyczny po wezwaniu Ducha Świętego nie jest już tylko chlebem, lecz ciałem Chrystusa, tak i ta święta oliwa po wezwaniu nie jest już tylko oliwą – i jakby rzecz można – zwyczajną oliwą, lecz łaską Chrystusa i Ducha Świętego, przez Jego obecność skuteczną: Tą oliwą namaszcza się symbolicznie ciało i inne zmysły. Widzialną oliwą namaszcza się ciało – świętym i ożywczym Duchem uświęca się dusza.

Najpierw namaszczone was na czole, abyście wolni byli od wstydu, z którym chodził wszędzie pierwszy grzeszny człowiek, i odsłoniętą twarzą jak w zwierciadle odbijali chwałę Pańską. Następnie na uszach, abyście otrzymali uszy, które słuchają bożych tajemnic, uszy, o których powiedział Izajasz: „I dał mi Pan ucho do słuchania” (Iz 50,4) i Pan Jezus w Ewangelii: „Kto ma uszy, niech słucha!” (Mt 11,15). Potem na nozdrzach, abyście po przyjęciu Boskiej oliwy mówili: „Jesteśmy wonnością Chrystusa dla Boga między tymi, co idą na zbawienie” (2 Kor 2,15). Wreszcie na piersiach, abyście „przyodzian w pancerz sprawiedliwości, stawili śmiało czoła szatańskiemu zakusom” (Ef 6,11.14). Albowiem jak Chrystus po chrzcie i zstąpieniu Ducha Świętego wyszedłszy pokonał przeciwnika, tak i wy po chrzcie świętym i duchowym namaszczeniu winniście przywdziać całą zbroję Ducha Świętego, stanąć przeciw potędze wroga i z nią walczyć mówiąc: „Wszystko mogę w Chrystusie, który mnie umacnia” (Flp 4,13).

Całą katechezę kończy Cyryl apelem skierowanym do słuchaczy, w którym raz jeszcze podkreśla wielkość otrzymanego przez nich daru:

Zachowajcie ten dar nieskalany! (...) Tym świętym olejem bierzmowani strzeżcie go w sobie bez skazy, postępując w dobru, wdzięczni swemu Zbawcy Jezusowi Chrystusowi, któremu chwała na wieki wieków. Amen⁴².

Kolejną, czwartą już katechezę mistagogiczną, na temat Ciała i Krwi Pańskiej rozpoczyna Cyryl tekstem z Listu św. Pawła do Koryntian, będącym najstarszym pisemnym świadectwem o ustanowieniu Eucharystii:

Ja bowiem otrzymałem od Pana to, co wam przekazałem, że Pan Jezus tej nocy, kiedy został wydany, wziął chleb i dzięki uczyniwszy połamał i rzekł: „To jest Ciało moje za was wydane. Czyńcie to na moją pamiątkę!”. Podobnie, skończywszy wieczerzę, wziął kielich mówiąc: „Ten kielich jest Nowym Przymierzem we Krwi mojej. Czyńcie to, ile razy pic będziecie, na moją pamiątkę!” (1 Kor 11,23-25).

⁴² Tamże, s. 333.

Nawiązując do usłyszanego przez zgromadzonych czytania, biskup Jerozolimski stwierdza, że już samo to pouczenie błogosławionego Pawła wystarczy zupełnie, aby wzbudzić w nas wiarę w Boskie tajemnice. Nie pozostawia jednakże słuchacza w tym miejscu bez dalszych wyjaśnień, lecz odwołuje się do słów Chrystusa ustanawiającego sakrament:

słowo wyraził się o Chlebie: „To jest Ciało moje”, któż będzie się wahał; „To jest Krew moja”, któż zwątpi i powie, że to nie jest Krew Jego?⁴³

Chcąc pomóc niejako nowo ochrzczonym w tym formowaniu w sobie postawy wiary odnośnie do realnej obecności Chrystusa w eucharystycznych postaciach, przywołuje znane im wydarzenie z Kany Galilejskiej:

Chrystus przemienił wodę w wino; czyż więc nie będziemy wierzyć, iż wino w Krew przemienił? Cudu tego dokonał na doczesnych godach; czyż więc nie przyjmujemy, iż tym bardziej synom duchowego łoża swe Ciało i Krew dał na pożywienie? A zatem z całym przekonaniem uważajmy to za Ciało i Krew Chrystusa! Pod postacią chleba dane ci jest Ciało, pod postacią wina dana ci jest Krew⁴⁴.

Cyryl wyjaśnia następnie słuchaczom znaczenie chlebów pokładnych, które obecnie utraciły już swoje znaczenie, gdyż dotyczyły jedynie Starego Przymierza. W Nowym Testamencie mamy chleb niebieski i kielich zbawienia dla uświęcenia duszy i ciała. Wtajemniczając dalej neofitów w sprawowane misteria, w których za łaską chrztu dane im jest uczestniczyć, umiejętnie odsłania przed ich oczami zakryte dotąd prawdy:

Nie patrz więc na chleb i kielich jak na czysto ziemskie rzeczy. Są one bowiem Ciałem i Krwią – jako Pan zapewnił. Chociaż by ci to mówiły zmysły, niechaj cię jednak utwierdza wiara. Nie osądzaj rzeczy ze smaku, lecz przyjmij wiarą, a nie wątp, iż otrzymałeś dar Ciała i Krwi Chrystusa⁴⁵.

W dalszej kolejności następuje przybliżenie symboliki stołu. Nawiązując do słów Psalmu sławiącego wielkość daru, jakim jest zaproszenie do wspólnej uczty (zob. Ps 22,5a), mówca wyjaśnia duchowy sens wspólnoty stołu, czyniąc to w formie ujmującej słuchacza modlitwy, skierowanej wprost do Chrystusa:

Słowa te znaczą, że przed Twoim przyjściem zastawili szatani stół splamiony i straszny, pełen wszelkiej złej mocy. Ale po Twoim przyjściu, Ty sam Panie, zastawiłeś stół przede mną. Gdy człowiek mówi do Boga: „Przygotowałeś stół przed obliczem moim”, czyż może to co innego oznaczać, niż tajemniczy duchowy stół, dany nam przez Boga przeciwko szatanom? Tamten stół był wspólny z szatanami – ten jest wspólny z Bogiem⁴⁶.

⁴³ Tamże, s. 335.

⁴⁴ Tamże, s. 336.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

Odnosząc się także do wspomnianego w dalszej części Psalmu namaszczenia głowy olejem i wypełnionego po brzegi kielicha (zob. Ps 22,5b), prowadzi dalej swoje wyjaśnienia:

Namaścił twą głowę olejem na czole, abyś naznaczony pieczęcią stał się odbiciem i świętością Boga. (...) Widzisz, iż jest tu mowa o kielichu, który wziął do rąk Jezus, wypowiadając nad nim słowa dziękczynienia: „To jest Krew moja, która będzie wylana na odpuszczenie grzechów”. O tej właśnie łasce mówi Salomon w księdze Eklezjastes: „Pójdź i pożywaj chleb z radością”, chleb duchowy. Pójdź! Wzywa cię on do zbawienia i szczęścia. „I pij swe wino z weselem”, duchowe wino, „i olej niech będzie wylany na twą głowę”, mówi tu jeszcze o duchowym namaszczeniu⁴⁷.

Jako ostatni z symboli, które użyte zostały przez Cyryla w omawianej katechezie, przybliżony został symbol szaty, wspomnianej także często w tekstach Starego Testamentu. W tym kontekście przywołuje on tekst z Księgi Koheleeta (9,7-8), mówiący o czystej szacie i kieruje do słuchaczy następujące słowa komentarza:

Skoro zdjąłeś stare szaty i wdziałeś duchowe, białe, winny one pozostać zawsze białe, jasne i duchowe, abyś mógł powiedzieć z błogosławnym Izajaszem: „Raduje się dusza moja w Panu, albowiem okrył mnie szatą zbawienia i płaszczem nadziei” (Iz 61,10)⁴⁸.

Zakończenie katechezy jest pewnego rodzaju wnioskiem pedagogiczno-pastoralnym. Cyryl, podsumowując całość wygłoszonych wyjaśnień mających na celu wprowadzenie nowo ochrzczonych w tajemnie wiary, wyraża przekonanie, że nie pozostanie to bez wyraźnego skutku w ich życiu duchowym i zaowocuje bardziej świadomym przeżywaniem oraz uczestnictwem w Eucharystii:

Wiedząc już i wierząc, że to, co wygląda jak chleb, nie jest wcale chlebem, choć smak na to wskazuje, lecz Ciałem Chrystusa, i to, co wygląda na wino, nie jest winem, choć ma smak wina, ale Krwią Chrystusa, i stąd Dawid powiedział: „Chleb wzmacnia serce człowieka, od którego lśni twarz jak od oleju” (Ps 103,15), wzmocnij swe serce, biorąc chleb duchowy i rozwesel swe oblicze. Niechaj będzie ono odkryte w czystym sumieniu, abyś jak w zwierciadle rozważał wspaniałość Pana i wzrastał z chwały w chwałę w Chrystusie. Jemu cześć i chwała na wieki wieków. Amen⁴⁹.

Swoistym mottem wprowadzającym wiernych w rozważania na temat tajemnic liturgii eucharystycznej, zawarte w drugiej z katechez mistagogicznych, stały się dla Cyryla słowa z Pierwszego Listu św. Piotra, będące urywkiem staro-chrześcijańskiej liturgii chrzcielnej:

⁴⁷ Tamże, s. 336, 337.

⁴⁸ Tamże, s. 337.

⁴⁹ Tamże.

Odrzuciwszy więc wszelkie zło, wszelki podstęp i udawanie, zazdrość, jakiegokolwiek zło mowy, jak niedawno narodzone niemowlęta pragnijcie duchowego, niesfałszowanego mleka, abyście dzięki niemu wzrastali ku zbawieniu (1 P 2,1-2).

Zgodnie z jego zamysłem, ta ostatnia z katechez (ma tu na myśli także katechezy przedchrzcielne) powinna stanowić zakończenie całego procesu formacji neofitów i być niczym chlubny wieniec założony na ich duchową budowę⁵⁰.

W swoim pouczeniu katecheta wyjaśnia znaczenie kolejno pojawiających się w liturgii symboli w kontekście towarzyszących im gestów liturgicznych, które poprzez swoje duchowe znaczenie same w sobie stają się czynnościami symbolicznymi:

Widzieliście jak diakon podał biskupowi i stojącym dookoła ołtarza kapłanom wodę do umycia rąk. Nie dla usunięcia brudu to uczynił; nie tak się rzecz przedstawia; bo przecież nie przyszliśmy brudni do kościoła. To umycie oznacza wolność od grzechu i wszelkiej nieprawości. Ręce bowiem są obrazem działania, a ich umycie wskazuje na szlachetność czynów. (...) Umycie rąk jest tu oznaką wolności od grzechów⁵¹.

Stosowne słowa wyjaśnienia zostały także wygłoszone w stosunku do innego gestu, jakim jest przekazanie znaku pokoju w formie wzajemnego objęcia się i dania pocałunku. Jego duchowe znaczenie wyjaśnia Cyryl w następujący sposób:

Nie myśl, że jest to taki pocałunek, jaki widzimy u przyjaciół na rynku. Ten pocałunek jednoczy serca i prowadzi do przebaczenia uraz, jest oznaką pojednania i zapomnienia o krzywdach. Wszak Chrystus powiedział: „Jeżeli ofiarę swą przynosisz do ołtarza i tam przypomnisz sobie, iż brat twój ma coś przeciw tobie, to zostaw tam przed ołtarzem swoją ofiarę i idź w pierw i pojednaj się z bratem swym, a potem dopiero wróć i złóż swą ofiarę” (Mt 5,23-24). Pocałunek oznacza tu pojednanie i dlatego jest święty, jak gdzie indziej mówi Paweł: „Pozdrówcie jedni drugich pocałunkiem” (1 Kor 16,20), a Piotr dodaje: „pocałunkiem pokoju” (1 P 5,14).

Szczególnym wzorem katechetycznego wtajemniczenia słuchaczy w dokonujące się misterium jest wyjaśnienie przez Cyryla znaczenia dialogu celebransa i całej zebranej wspólnoty, wprowadzającego do prefacji, oraz samo ukazanie jej znaczenia:

Potem biskup woła: „W górę serca”. Rzeczywiście w tej poważnej chwili należy wznieść serca do Boga, a nie zniżyć ich ku ziemi i ziemskim zajęciom. Toteż wzywa nas tu biskup do usunięcia wszelkich trosk o życie i rzeczy powszednie i do wzniesienia serc ku miłosierdziu Boga. Posłuszni jego wezwaniu odpowiadacie: „Mamy wzniesione ku Panu!”. Niech nie będzie nikogo

⁵⁰ Tamże, s. 339.

⁵¹ Tamże.

takiego, który by tylko ustami mówił: „Mamy wzniesione ku Panu”, a w myśli był zajęty doczesnymi sprawami. Należy zawsze myśleć o Bogu; skoro jednak skutek słabości ludzkiej jest to niemożliwe, powinniśmy się starać o to przynajmniej w tej świętej godzinie.

Mówi dalej biskup: „Dzięki czynimy Panu!”. Rzeczywiście mamy za co dziękować, skoro nas niegodnych, będących wrogami, pojednał i przyjął za dzieci ducha. Odpowiadacie: „Jest rzeczą godną i sprawiedliwą!”. Gdy dziękujemy, spełniamy czynność godną i sprawiedliwą. On jednak działał nie ze sprawiedliwości, lecz ponad wszelką sprawiedliwość, skoro nam tyle wyświadczył dobrego, i tak wielką okazał nam miłość.

Następnie wspominamy niebo, ziemię, morze, słońce, księżyc, gwiazdy, wszystkie rozumne i nierozumne stworzenia, Aniołów i Archaniołów, Moce, Państwa, Księstwa, Potęgi, Trony i wiele widzących Cherubinów, przywołując słowa Dawida: „Uwielbiajcie Pana ze mną” (Ps 33,4). Wspominamy też Serafinów, których Izajasz widział w Duchu Świętym, koło tronu Boga, jak dwoma skrzydłami zasłaniali swe oblicze, dwoma zaś latali wołając: „Święty, Święty, Pan Zastępów!” (Iz 6,2). Dlatego zaś czcimy Boga hymnem anielskim, bo chcemy się w nim złączyć z niebieskimi zastępami⁵².

W związku z umożliwieniem przyjmowania przez wiernych, uczestniczących w liturgii komunii świętej „na rękę”⁵³, można nieraz usłyszeć wątpliwości co do godziwości wspomnianej postawy. Nie zajmując w tym miejscu żadnego stanowiska wobec wspomnianego problemu, przytoczymy jednak znaczący głos tradycji Kościoła, który – reprezentowany tu przez biskupa Jerozolimy, św. Cyryla – troszczył się zawsze o właściwą postawę i pełne poszanowanie przystępowanie przez wiernych do stołu Pańskiego:

Pójdź dalej! Nie wyciągaj przy tym płasko ręki i nie rozłączaj palców. Podstaw dłoń lewą pod prawą niby tron, gdyż masz przyjąć Króla. Do wklęsłej ręki przyjmij Ciało Chrystusa i powiedz: „Amen”. Uświęć też ostrożnie oczy swoje przez zetknięcie ich ze świętym Ciałem, bacząc, byś zeń nic nie uronił. To bowiem, co by spadło na ziemię, byłoby utratą jakby części twych członków. Bo czyż nie nioślibyś złotych ziarenek z największą uwagą, by ci żadne nie zginęło i byś nie poniósł szkody? Tym bardziej zatem winieneś uważać, żebyś nawet okruszyny nie zgubił z tego, co jest o wiele droższe od złota i innych szlachetnych kamieni.

A kiedy już spożyłeś Ciało Chrystusowe, przystąp do kielicha Krwi. Nie wyciągaj tu rąk, lecz skłoń się ze czcią mówiąc w hołdzie: „Amen”. Uświęć się przez to przyjęcie Krwi Chrystusowej. Kiedy twe wargi są jeszcze wilgotne, dotknij ich rękami i uświęć nimi oczy, czoło i inne zmysły. Następnie

⁵² Tamże, s. 340.

⁵³ B. Nadolski, *Komunia święta „na rękę”*, Kraków 2005; H.J. Sobeczko, *Komunia święta na rękę. Podstawy historyczne i teologiczno-pastoralne*, w: *Misterium Eucharystii*, Sympozja 58, red. M. Worbs, Opole 2005, s. 81-90.

zatrzymaj się na modlitwie, dziękując Bogu za to, że tak wielkimi zaszczycił cię tajemnicami⁵⁴.

Jak widać, dogłębne studium omówionych katechez może być niezwykle pomocne tym wszystkim, którzy zajmują się problematyką mistagogii. Katechezy Cyryla nie dostarczają gotowych recept ani praktycznych rozwiązań, lecz mogą uwrażliwić na potrzeby słuchacza i pokazać możliwości, jakie otwiera przed nami właściwie przeprowadzona katecheza mistagogiczna. Św. Cyryl, biskup Jerozolimy z IV w., pozostaje nadal przewodnikiem i światłem dla współczesnej katechezy, zaś konfrontacja jej obecnych uwarunkowań z głosem tradycji może zaowocować wypracowaniem nowych dróg wiodących ku chrześcijańskiemu wtajemniczeniu.

4. ZAKOŃCZENIE

W ramach niniejszego opracowania omówiono podstawowe zagadnienia związane z pojęciem, naturą, funkcją oraz dydaktyką symbolu. Wskazano na konieczność kształtowania właściwych postaw sakramentalnych poprzez wychowanie do zrozumienia gestów codzienności, które postrzegane w perspektywie liturgii, mogą stać się nieocenioną pomocą dla zrozumienia języka liturgii. Odwołując się do głosu tradycji Kościoła, na przykładzie katechez mistagogicznych Cyryla Jerozolimskiego ukazano, że katecheza może doprowadzić do wtajemniczenia wiernych w sprawowane sakramentalne misteria.

Odnosząc się do postawionego we wstępie pytania, czy dzisiejsza katecheza jest świadoma swej mistagogicznej funkcji, jaką powinna pełnić w duszpasterstwie codzienności, należy stwierdzić, że w praktyce brak jest katechezy mistagogicznej⁵⁵. Kościół wyzbył się skutecznego pomostu łączącego sprawowane misterium z codziennym życiem chrześcijan, które w myśl nauczania Soboru Watykańskiego II, właśnie z liturgii powinno czerpać, jak ze źródła, siły do nieustannego rozwoju (por. KL 10). Do tego „czerpania ze źródła” konieczne jest jednak odpowiednie narzędzie, którym dla Kościoła patrystycznego była katecheza mistagogiczna. Dziś pora sięgnąć po nią na nowo. Konieczny jest permanentny wysiłek formacyjny, mający na celu umożliwienie zrozumienia sensu liturgii Kościoła. Konieczne jest odpowiednie pouczanie o obrzędach, wprowadzanie na drogi autentycznej duchowości oraz wychowanie do pełnego i świadomego przeżywania liturgii⁵⁶.

⁵⁴ Cyryl Jerozolimski, *Katechezy przedchrzcielne i mistagogiczne*, s. 444.

⁵⁵ A. Żądło, *Katecheza mistagogiczna drogą inicjacji chrześcijańskiej*, w: *Odkrywać Eucharystię – żyć Eucharystią. Materiały z XXXV Sympozjum Katechetycznego Międzyzakonnego Wyższego Instytutu Katechetycznego w Krakowie (12 III 2005)*, red. A. E. Klich, Kraków 2005, s. 78.

⁵⁶ R. Buchta, *Katecheza mistagogiczna jako droga prowadzenia wiernych do wewnętrznego uczestnictwa w celebracji Eucharystii w świetle Posynodalnej adhortacji apostolskiej „Sacramentum Caritatis”*, *Katecheta* 52,1 (2008), s. 11-22.

SUMMARY

Upbringing to understanding sacramental symbols and liturgical postures in the light of mystagogical catecheses of Saint Cyril of Jerusalem

The major purpose of catechesis, which is introducing to a communion with Jesus, is implemented in the fullest way while we celebrate His presence in the Sacraments, especially in Eucharist. Therefore one should make every effort so that the issues related to initiation of the pupils found an adequate place in catechesis. The task of catechesis is to introduce to understanding of notions used in a liturgy and explain the meaning of symbols and gestures. Conscious participation requires however an adequate introduction into understanding a symbolic language. Otherwise celebration of holy mysteries will be totally incomprehensible and liturgical postures will be only an empty ritual. This danger explains why the Church Fathers put so much importance into mystagogy understood as leading the faithful to learning and experiencing the Christian mystery. An example of such a teaching are mystagogical catecheses of Cyril of Jerusalem. Traditional teaching of the Church is revealed here in its pure form and the applied method presents it as a gradual introduction into the Christian mystery. Also today such premeditated actions seem to be an absolute must. The question arises however to what extent a contemporary catechesis is aware of its mystagogical function in the Church and to what extent it uses communication abilities embedded in a potential of symbols and gestures as means available on the way of a sacramental initiation?

The first part of the paper concerns issues related to the notion, function and didactics of a symbol. The second part focuses on gestures and liturgical postures as effective help on the road of formation of sacramental postures. In the last part of the paper on the basis of mystagogical catecheses of Cyril of Jerusalem specific sacramental symbols are discussed in the context of liturgical gestures that accompany them.

O. dr Emilian Gołąbek OFM

Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu

***POESIS I LACRIMA* W KATECHETYCZNYM WYCHOWANIU MŁODZIEŻY DO MODLITWY**

Człowiek zafascynowany swym fenomenem, niestrudzenie usiłuje wyeksponować i zdefiniować przymioty i cechy najwyraźniej istotowo wyróżniające go w świecie natury. Niewątpliwie jedną z nich jest zdolność do modlitwy, czyli dar odkrywania Boga i nawiązywania z Nim osobowego kontaktu. Źródłem, warunkiem i przejawem rozwoju duchowego i świętości człowieka jest modlitwa, jest ona bowiem intymnym i nieprzymuszonym aktem wiary i aktywnego życia religijnego.

Człowiek wierzący wie i jest przekonany, że w modlitwie zwraca się bezpośrednio do „Tego, który jest”. Dialog między ludzkim „ja” i boskim „Ty” – oto w skrócie ujęta ontologia i teologia modlitwy. Skoro modlitwa jest rozmową, to musi być w niej, podobnie jak w każdej rozmowie bliskich sobie osób, wzajemne odniesienie, wymiana myśli, spotkanie w prawdzie.

Profil modlitewny młodego – a więc niezwykle wrażliwego – człowieka kształtuje niezwykle zdolność dostrzegania *magnalia Dei*, „wspaniałości Bożych”, szczególnie widoczna w duchowym zachwycie nad harmonią i pięknem otaczającego świata. Równocześnie życie niekiedy prowadzi młodego idealistę po manowcach „głodu egzystencjalnego” i „tęsknot za miłością”, po „chorobliwych kryjówkach urojeń”, wystawiając go tym samym na ciężką próbę.

W tej atmosferze ścierania się euforii i lęków rodzą się spontanicznie pytania: jeśli ja mam, a nawet chcę być w tej rozmowie uczestnikiem, to gdzie jest ten Druży, ten Inny, Niedotykany, z którym mam i chcę rozmawiać? Jak usłyszeć Słowo „Tego”, o którym się mówi, że „jest”? Jak usłyszeć i odpowiedzieć na nie?

Próba zrozumienia religijnego charakteru młodzieńczego zachwyty i łez, prowadzi nas do tajemniczego źródła, jakim jest natura człowieka, którą współtworzą dwa pierwiastki, dwa „obrazy” i „podobieństwa”: Boga i człowieka.

1. *POESIS* MŁODZIEŻOWEJ MODLITWY

Teologia duchowości prezentuje wiele różnych – mniej lub bardziej pojemnych – określeń modlitwy, ujmujących samą jej istotę. Osobiste doświadczenie Boga każdy człowiek przeżywa w sobie właściwy sposób. W fundamentalnych elementach powinno jednakże ono pokrywać się z przeżywaniem modlitwy przez

innych wiernych. Wszakże bogactwo przeżyć oraz skala i głębia odczuć ludzkich sprawia, że te same treści modlitewne i ta sama rzeczywistość Boga u każdego może przedstawiać się zgoła inaczej.

Papież Jan Paweł II, kierując w trzeciej części listu *Novo millenio ineunte* nagłące wezwanie do świętości, ukazał wizję chrześcijaństwa, którego szczególnym przymiotem jest dar i sztuka modlitwy: „Podłożem tej pedagogiki świętości powinno być chrześcijaństwo wyróżniające się przede wszystkim sztuką modlitwy”¹. Wyrażenie „sztuka modlitwy” nie tylko sugeruje, że jest ona darem, owocem Ducha Świętego, który jako jej Najwyższy Twórca kształtuje słowa, myśli i uczucia, ale wskazuje też piękno jej inspiracji.

W świadomości młodego człowieka modlitwa nie jest tylko modlitwą myśli i słowa, ale najczęściej jest oracją „pięciu zmysłów”, dzięki której zmierza on do intuicyjnego i poznawczego ujęcia sensu swego życia, istoty rzeczy, które wyszły z rąk Stwórcy i które o Nim świadczą.

Młodzieńcza modlitwa rodzi się nie tyle ze zdziwienia i podziwu nad porządkiem świata i mądrością Pierwszego Poruszyciela, ile przede wszystkim z zachwytu nad niepojętymi cudami miłości Boga. Od modlitw dorosłych wyróżnia ją nade wszystko ufna szczerość, która jeszcze nie została przeorana wyrachowanym sceptycyzmem, co w konsekwencji pozwala z prostotą dziecka przystępować do Boga, jak syn do kochającego Ojca.

Jednak, aby ominąć rafę panteizacji i przebóstwienia przyrody jako „nowoczesnej” ikony ekologicznej popkultury, modlitwa musi posiadać swój mistyczny klucz. Jak u św. Franciszka z Asyżu, rzeczy świata powinny stać się przeźroczyste na Boga, który je powołał do istnienia i życia. Podziwianie przyrody byłoby duchowo niepełne gdyby wynikało tylko z pobudek estetycznych i emocjonalnych, lepiej gdy przyroda postrzegana jest jako transparentny znak mądrości i miłości Stworzyciela².

Młody człowiek, modląc się w miejscach świadomego odosobnienia wśród wspaniałości natury, może odkryć w przyrodzie jaśniejące przymioty Boga w postaci Jego siły, mądrości i dobroci i dać temu wyraz, układając swoją, osobistą „pieśń słoneczną i pochwałę stworzeń”. Być może będzie to modlitewny akt strzełisty, może refren radosny czy skromna strofa przesiąknięta melancholijną liryką, ale na pewno będzie to autentyczna i szczera próba odnalezienia ścieżki miłości prowadzącej do Boga. Może się to wydać jakimś paradoksem (który zresztą można odkryć w każdym momencie ludzkiego istnienia), ale w taki właśnie sposób dochodzimy do odkrycia, że Dawca charyzmatów jest zarazem Dawcą świętości.

Echo młodzieńczej fascynacji światem przyrody nacechowanej bezpośrednią obecnością Boga potwierdza francuski pisarz, polityk i dyplomata François-René de Chateaubriand – w swoim chyba najsłynniejszym dziele *Geniusz chrześci-*

¹ Jan Paweł II, List apostolski *Novo millenio ineunte*, nr 32.

² Por. Z. Kijas, *Modlitwa i kontemplacja św. Franciszka*, Kraków 2002, s. 126.

jaństwa. Chateaubriand stworzył epopeję człowieka natury³. Za przykładem św. Franciszka, autora „Pieśni słonecznej”, oczarowany harmonią świata, obserwuje żywioł słońca kryjącego się pod obłokami zachodu, ze świadomością, że w tym samym czasie inny widz wita je u wrót wschodnich. Olśniony obserwuje to „perpetuum mobile Stwórcy”, które sprawia, że bezustannie słońce wschodzi, przyświeca południowym promieniem i zachodzi nad światem. Z zachwytem więc zwraca się do Boga jak niegdyś brat wszystkich stworzeń z ziemi umbryjskiej:

Boże chrześcijan, na bezdenności niebios i mórz wyryłeś najdzielniej ślady wszechmocności twojej! Miliony rozsianych gwiazd na niebieskiej przestrzeni, księżyc pośród firmamentu zawieszony, morze bez granic, nieskończoność na niebie i wodzie. Nigdy widoczniej nie objawiłeś człowiekowi twojej potęgi, jak owej nocy, kiedy rzucon między gwiazdy i morza nad sobą i pod sobą bezdenności poczuwa⁴.

Jest rzeczą bezsporną, że specyfiką młodości jest wrażliwość estetyczna i emocjonalna, a w konsekwencji zachwyt, zaś organicznymi motywami, które spletają się w sercu człowieka są wyobrażenia i uczucie. Sprzeniewierzenie się udzielonym charyzmatom nie jest niczym innym jak odmowną odpowiedzią na apel Stwórcy, by stać się „piewcą i heroldem Wielkiego Króla”. Jest odmówieniem udziału w modlitwie. Młodzi chcą „sięgać miar” Bożych, postawić sobie najwyższe wymagania i oto – po głębszym zastanowieniu – musimy przyznać, że są one analogiczne do tych, które stawia sobie święty.

Oczywiście, modlitwa powinna wyzwać ku prawdzie i dobru, ale również stwarzać horyzont piękna pomimo niewystarczalności słów. Zdaje się, że podobną, młodzieńczą świadomość niewystarczalności przeżywał dziewiętnastoletni Cyprian Kamil Norwid, czemu dał wyraz w wierszu pt.: *Do piszących*:

Słowa moje, lecz słowa?... – blaszki pozłacane,
mdłym dźwiękiem gadające! Grosze połamane (...),
Gdy nawet słów brakuje, gdy otumaniona,
Dusza, co począć, nie wie – albo raczej może
Wie wszystko – i do Ciebie woła: P o m ó ż, B o ż e!⁵

Jednakże, niewystarczalność słowa może uczyć pokory i trwania przed Bogiem w milczeniu. Wielkość Boga, który w innym wierszu Norwida pt. *Modlitwa* „poprzez wszystko przemawia” i małość człowieka, który nie znajduje słowa „do odpowiedzi godnej”, gdyż jakiegokolwiek jego słowo, mające wyrazić jego wewnętrzną modlitwę, jest niewspółmierne z jej intymnością tak, że próbując ją wyrazić – „kłamie”, skłania go do jedynie możliwej modlitwy niemowlęctwa,

³ Por. A. Thibaudet, *Historia literatury francuskiej. Od Rewolucji do lat trzydziestych XX wieku*, Warszawa 1997, s. 44.

⁴ F.R. de Chateaubriand, *Geniusz chrześcijaństwa*, Poznań 2007, s. 29, 30.

⁵ C.K. Norwid, *Pisma wybrane. Wiersze*, t. 1, Warszawa 1968, s. 248.

modlitwy milczenia. Dopiero ona staje się prośbą: „Twojego w piersiach mam i czczę anioła – To rozwiąż jeszcze głos – bo anioł woła”⁶.

Być może tak odmienne ujęcie modlitwy młodzieży ktoś, kto jest przyzwyczajony do swojskiej jej stereotypowości, może odebrać nieomal jak „szarganie świętości” – jednak są to pozory. Przywołajmy więc w tym miejscu jeden z najpiękniejszych obrazów ośmielających do czulej zażyłości z Bogiem nakreślony w księdze Ozeasza: „Pociągnąłem ich ludzkimi więzami, a były to więzy miłości. Byłem dla nich jak ten, co podnosi do swojego policzka niemowlę – schyliłem się ku niemu i nakarmiłem go” (Oz 11,4).

Nie jest zatem niespodzianką, że współczesny człowiek, szczególnie młody, odczuwa potrzebę przyjmowania blasku i dostojeństwa piękna dzięki wierze w nieustającą miłość Boga wyrażoną poprzez zbawczą moc Jezusa Chrystusa, Pana wszelkiego stworzenia. W tym misterium zdobywa człowiek zarówno świadomość niezastąpionej wartości modlitwy, jak również transcendentnej czułości.

2. ŚWIĘTOŚĆ GOJĄCA BÓLE ŻYCIA

Po słonecznej jasności dnia, która napawa młode serce spontaniczną wiarą w Boga i miłością do Niego, skłaniając je do modlitwy wyrażającej siłę i pewność siebie, nader często następuje – zgodnie zresztą z cyklami rozwoju życia wewnętrznego – ciemność i mrok. To „noc zmysłów”, o której pisze św. Jan od Krzyża, charakteryzująca się poczuciem wewnętrznej samotności, poczuciem pustyni i jałowości życia, gdy wydaje się, że świat jest pyłem, życie – „marnością nad marnościami”, a grzechy – przyprawiającym o ból wspomnieniem. To jest drugi ważny rys „pejzażu modlitewnego” młodzieży.

Nic wtedy człowieka nie cieszy, świat, który go niegdyś tak radował – zszarzał i jakby stracił całkowicie urok. Człowiek zamiast kroczyć swoją drogą czuje się zmuszony szukać kryjówki dla siebie, chroni się więc ze swoim piętnem dramatu przed światem i przed innymi, by ukryć piekący ból prawdy o swoim życiu.

Ecce homo – tragedia odcisnięta na twarzy, zaciśnięte usta, łzawiące z bólu i upokorzenia oczy, urywane westchnienia. „Jestem robak, a nie człowiek” – to powtarzając, kuli się jak młode szczenię cofające się przed kopnięciem.

„Robak” – to symbol człowieka zniewolonego, wykorzystanego; człowieka oddzielonego od bliskich, pozbawionego nadziei, człowieka nieposiadającego jakichkolwiek praw. To znak, który wstrząsa jak bolesny i dramatyczny krzyk istoty zdegradowanej, to pytanie o sens nieszczęścia, o sens cierpienia, o przyczyny zła, którym przepełniony jest świat.

A oto młody człowiek w żywiole duchowego cierpienia. Przypomina w pewnym sensie bohatera z ostatniego opowiadania Gustawa Herlinga-Grudzińskiego

⁶ Tamże, s. 167.

pt. *Podzwonne dla dzwonnika*. Podobnie jak Fra Nafta, żydowskie dziecko, które w Niemczech, w ponurych latach trzydziestych zakon franciszkanów ocalił od pogromu, doznawszy w przeszłości straszliwej krzywdy, pogrąża się w stanie „zamurowania”, „odcięcia od świata”, jakiegoś głębokiego upośledzenia spowodowanego przemocą⁷.

Uprawnionym wydaje się przypomnienie, że młody człowiek często zadaje fundamentalne pytanie: kto może zapewnić mu schronienie przed okrucieństwem ludzi, ale równocześnie ocalić go duchowo? Jakże często okazuje się w sytuacji opisanej w wierszu Bolesława Leśmiana o żołnierzu, który wrócił wiosną z wojennej wyprawy, „ale bardzo niemrawy i bardzo koślawy”⁸. Odrzucony został przez wszystkich, którzy go znali, lubili i kochali.

Więc poszedł do figury, co stała przy drodze:
 Chryste na wskroś sosnowy, a zamyśł się srodze!
 Nie wiem, czyja cię ręka ciosała wyśmiewna,
 Lecz to wiem, że skąpiła urody i drewna (...)
 Chrystus, słysząc te słowa, zsunął się na ziemię; (...)
 Obie ręce miał lewe, obie nogi – prawe,
 Sosnowymi stopami podziurawił trawę (...)
 Pójdziemy nierozłącznie, bo wspólna nam droga,
 Będzie nieco człowieka, będzie nieco Boga,
 Podzielimy się męką – podzielnąć jest męka!
 Wszak ta sama nas ludzka skoślawiła ręka (...)
 Ty podeprzesz mię ciałem, ja ciebie sośniną,
 A co ma się zdarzyć, niech się zdarzy ino! (...)

I tak szli – ten sosnowy świętek i ten okaleczony człowiek, opuszczony przez wszystkich. A przecież tylko ten Chrystus z krzyża pochylił się nad tą nędzą wyganego przez wszystkich żołnierza. On jeden pochylił się nad nim, On – najbardziej bezbronny i skrzywdzony.

To dwa boże kulawce, dwa rzewne cudaki
 Kuleją byle jako w świat nie byle jaki!
 Kulał Bóg, kulał człowiek, a żaden – za mało,
 Nikt się nigdy nie dowie, co w nich tak kulało?
 Skakali jako trzeba i jako nie trzeba,
 Aż wreszcie doskoczyli do samego nieba!
 (Żołnierz)

Tak właśnie dochodzimy do sedna problemu: do idei „modlitwy łez”. Jest ona pochyleniem się nad tym, co najbardziej bezbronne i ułomne, i okazuje się czymś

⁷ Por. G. Herling-Grudziński, *Podzwonne dla dzwonnika*, Warszawa 2000.

⁸ Por. B. Leśmian, *Poezje wybrane*, Wrocław 1974, s. 101-104.

najbardziej mocnym i zwycięskim. Modlitwa ta jest poszukiwaniem przystani czy dróg, które wyprowadzają z ciemności i czynią serce podatnym na nadzieję, a dokonuje się to, gdy młody człowiek uwierzy, że tylko spotkanie ze świętością koi bóle świata. Gdy zrozumie, że Bóg zaadresował swoją miłość do ludzi, którzy czuli zło jako swoje osobiste i codzienne upokorzenie i zobaczą Go jako Żebra-ka, wyciągającego przekłutą rękę po grosz ludzkiej miłości. Wówczas dokonuje się cud: „mury” szczelnie otaczające wylęknionego człowieka „rozstępują się” i uwalniają człowieka ku łagodnej miłości.

Oto modlitwa bezgłośnych łez, spływających po młodym policzku. Jest ona równie przejmująca jak krzyk rozpacz i niedoli, jest ufnym zawierzeniem Boskiej mądrości, sprawiedliwości i dobroci. Ona właśnie daje młodej osobie moralne prawo i boski mandat, by spróbować powiedzieć światu głuchojącemu na *sacrum*, że zło nie znikło i że cierpienie ma sens: „Moje życie było całe prawie męką. Jej zawdzięczam wszystko. Powinniśmy widzieć w niej błogosławieństwo. Bez niej będziemy niczym. Niech dzwony biją, aby nas ostrzec przed letnim, ni-jakim chrześcijaństwem (...)”⁹. Zawierzy mądrymu słowu pisarza i myśliciela.

3. MIRAŻE MODLITWY

Nasze rozważanie byłoby niekompletne, gdyby zabrakło w nim uwagi o niebezpieczeństwach zagrażających stabilności tak jeszcze kruchej, dopiero kształtującej się, religijności. I koniecznie trzeba stwierdzić, że modlitwa, jak każda inna predyspozycja natury ludzkiej, podlega prawu rozwoju i regresji. Jeśli znajduje w sobie samej upodobanie, jeśli wyżywa się sama w sobie – jest modlitwą narcystyczną. Eufemizm tego określenia nie przesłania jednak drastyczności samego zjawiska, jakie niekiedy spotykamy w praktyce modlitewnej młodzieży.

Byłoby niewątpliwie naiwnością mniemać, że modlitwa może się rozwijać bez wolności, to znaczy, że człowiek obdarowany wolną wolą jest zdolny przyjąć Słowo Boże i odpowiedzieć na nie, albo odrzucić je, mimo że jego serce jest nie-spokojne, a „sam Duch prosi za nami wzdychaniem niewymownym” (Rz 8,26, przekł. ks. J. Wujek). Wszelki przymus, presja wymuszająca na człowieku modlitwę – jest już jej końcem. Wolnemu Bogu odpowiedzieć może tylko wolny człowiek.

Byłoby także beznadziejnym błędem twierdzić, że modlitwą jest żywiołowa uczuciowość religijna, jeśli pozbawiona ona jest pionu wiary rozumnej. Owa sentymentalność religijna jest najbardziej charakterystyczną złudą modlitewną młodzieży, gdyż podporządkowuje sobie objawione Słowo, nadużywając go dla celów zewnętrznych, autoterapeutycznych, ornamentacyjnych, i poszukuje jedynie samozadowolenia, co zresztą nie zawsze bywa uświadomione. Taka modlitwa prowadzi często do czczego kultu, ponieważ nie transcenduje do Słowa Bożego,

⁹ Por. G. Herling-Grudziński, *Podzwonne dla dzwonnika*, s. 63.

skutkiem czego jest tendencja antropomorfizująca Boga, czyli skłonność do nakładania na nieskończone oblicze Boże – skończonych masek, tworów mimo- czy samowolnej religijności.

Podobną pułapkę stanowi doloryzm, który degraduje chrześcijańską koncepcję cierpienia, zaś ból traktuje nie jako drogę i ofiarę miłości, ale cel życia. Adresatem owej „gry” są nie tylko inni ludzie, ale przede wszystkim sam Bóg. Ten swoisty religijny egotyzm polega na tym, że w doznawanych cierpieniach człowiek szuka usprawiedliwienia własnych win, odkrywając, że ból nieszczęścia może być prowokacją miłosierdzia Bożego. Odkrycie to zmienia znaczenie nieszczęścia, konsekwencją czego jest w pewnym sensie zjawisko „modlitwy nieszczęśliwej”.

Cierpienie nie jest już racją rozpacz i dowodem bezradności, lecz formą więzi z Bogiem. I wtedy często odpowiedzią na miłość Boga zwróconą ku człowiekowi nie jest miłość człowieka ku Bogu, lecz wyrzut i oskarżenie Go oraz skierowanie miłości ku sobie samemu, ze skłonnością do pogardy dla winnych naszych niepowodzeń¹⁰. Należy jednak zaraz dodać, że jest to bardzo głęboki upadek natury duchowej, a niekiedy też etycznej. Najbardziej znamienitym rysem ludzi pochłoniętych kultem cierpiętnictwa, jest to, że nie tylko sami doświadczają cierpienia ale innym go też przysparzają. Najgorsze zaś jest to, że ich cierpienie jest równie wielkie, jak i zbędne. Takie zniekształcenie rozumienia modlitwy jest kolejną prowadzącą do kryptomanicheizmu i acedii, bowiem podcina już wszelką aktywność ludzką.

Są jeszcze inne przykłady błędnej modlitwy stwarzającej niebezpieczeństwo wypaczenia rozwoju duchowego, modlitwy zainfekowanej przez humanizm ateistyczny. Nie ma potrzeby przypominać, że dla ateizmu modlitwa jest niedorzecznością, ponieważ nie można modlić się do tego, którego nie ma. Do szczególnie subtelnych, przewrotnych przy czym skrytych objawów tego rodzaju niebezpieczeństw należy zaliczyć presję ateizmu egzystencjalnego i psychologicznego.

W myśl interpretacji egzystencjalistów modlitwa jest formą niewiary w możliwości działania ludzkiego, niewiary wynikającej z naiwności, braku krytycyzmu. Błagalne wołanie rozbrzmiewające w młodzieńczych suplikacjach – jest wołaniem skierowanym do pustego nieba, które odpowiada tylko głuchym milczeniem, podczas gdy i bez tych wezwań człowiek siłą swej inteligencji, dzięki nauce i technice, zapobiega i skutecznie chroni siebie przed żywiołowymi klęskami, zakładając ośrodki zdrowia, niosąc głodującym pomoc. A Bóg... pozostaje bogiem urojonym.

Tymczasem dla ateizmu psychologicznego modlitwa stanowi nie tylko formę sublimującą potrzebę opieki i bezpieczeństwa, traktowana jest także jako źródło schorzeń psychicznych, gdyż kładzie nacisk na świadomość własnej grzeszności, nastawia umysł i wysiłek człowieka na jego wnętrze, tak że myśli on tylko

¹⁰ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006, s. 210, 211.

o własnym udoskonaleniu, a nie o dobru innych, przez co jego działalność twórcza zostaje ograniczona do kultu własnego „ja”.

Badania dowodzą, że ateizm psychologiczny prowadzący do rezygnacji z rozmowy z Bogiem prowokują najczęściej nierozwiązane doświadczenia cierpienia i zła na świecie i zaburzenia procesu identyfikacji, ale również czynniki natury lękowej, konflikt między wystarczalnością doraźnego szczęścia a nadzieją zbawienia¹¹.

Tu rodzi się groźny w skutkach tragizm kryzysu modlitwy młodego człowieka, a w konsekwencji również i jego chrześcijaństwa. Bezradne, ale pełne pretensji usta rzucają w twarz dorosłym: po co wznosicie nad naszymi głowami te strzeliste katedry, które nie wyrażają już niczych modlitw; wy jedliście zielone winogrona a nam od tego ścierpły zęby (por. Ez 18,1).

Te z konieczności ogólnikowe uwagi na temat deformacji i wynaturzenia modlitwy, które może wywołać ateizm, w jakiejś mierze wyjaśniają przeświadczenie ateizującego młodego człowieka, że taka modlitwa jest aktem antyhumanistycznym. Nie wolno całkowicie zlekceważyć tych zarzutów, ponieważ znajdują one uzasadnienie na poziomie modlitw egocentrycznych i wypaczonych. Jednak tracą podstawy w miarę, jak modlitwa uwalnia się od egocentryzmu i będzie konstruowała chrześcijaństwo heroiczne oparte na miłości i przebaczeniu.

Henri de Lubac znakomicie odsłonił nieznane horyzonty tajemnicy Boga i człowieka, podkreślając: „Nie obiecano chrześcijanom, że zawsze będą w większości (raczej zapowiedziano im coś przeciwnego). Ani, że zawsze będą się wydawać najsilniejsi i że ludzie zawsze będą zafascynowani tylko ich ideałem, a nie żadnym innym. Ale tak czy inaczej chrześcijaństwo nigdy nie będzie mieć realnej skuteczności (...) jak tylko siłą swego ducha, siłą miłości”¹².

4. STANAĆ PRZED OBLICZEM BOGA WE CZCI I MIŁOŚCI

Pozostaje nam jeszcze wskazać kierunki umożliwiające twórczą refleksję nad tak specyficznym charakterem modlitwy młodzieży. Wydaje się, że znaczenie modlitwy jako lirycznej eksplozji wiary doceniał i potwierdzał w swojej twórczości Karl Rahner. Ten wybitny niemiecki teolog miał swego czasu powiedzieć, że zdolność i praktyka zrozumienia poezji jest podstawą w słuchaniu słowa Bożego. Należał on do tych uczonych, których niepokoiło wyobcowanie tradycyjnej teologii z życia. Obdarzony niezwykłą intuicją teologiczną, chciał pokazać podstawę pojęć teologicznych w swoistym doświadczeniu człowieka i w ten sposób umożliwić ich zrozumienie.

Przenikliwe i poruszające są jego rozważania poświęcone modlitwie, a bezspornie najcenniejszym ich rysem jest ich nieskrywana intymność życia

¹¹ Por. S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993, s. 211-222.

¹² H. de Lubac, *Dramat humanizmu ateistycznego*, Kraków 2004, s. 149.

wewnętrznego teologa. Koncepcja modlitwy Rahnera, choć ukazuje jego własną drogę jako chrześcijanina, jezuitę i teologa, jest niewątpliwie wartościowa dla każdego z nas. Służy bowiem przykładem modlitwy cichej i przytłumionej, ale jakże szczerej i głębokiej, gdyż jest westchnieniem zranionego serca. Rahner ogłaszał swoje teksty drukiem i nie wygładzał ich literacko, przez co stawał się bezbronny i wystawiony na rany¹³. Wizji Rahnera warto się przyjrzeć, tym bardziej, że młodzi zawsze z uwagą słuchają świadectwa wiary i z przejęciem go później rozważają. I są niezwykle wrażliwi na prawdę i autentyczność takich przemyśleń i przeżyć.

Rahner uważał, że młodość jest optymistyczna, gdyż młody człowiek zaczyna dopiero „brać siebie w posiadanie”, przeżywać siebie jako osobę. Nie ogarnia więc jeszcze całej przepaści zła, którym jest grzech. Jawi mu się on jako niesprostanie postawionym celom, jako niedostatecznie jeszcze wykonane zadanie, jako dowód, że jego naturalny optymizm wciąż nie osiąga swych założeń. Bóg jest w oczach młodzieży głównie absolutną gwarancją, że jej pozytywny obraz świata nie musi zatonać i pójść na dno ciemnej strony egzystencji, której rozwierające się gdzieś tam szczeliny zna już niejeden młody człowiek. Jeśli nawet przeżywa wątpliwości, doświadcza cierpienia czy głębokiego rozczarowania, traktuje je jako elementy życia wciąż jeszcze poszukującego dopełnienia, a nie egzystencji, która odkryła już własną skończoność¹⁴.

A jeśli tak jest, to młoda osoba pyta o sens człowieczeństwa i życia, który wszystko w sobie zawiera – śmiech i łzy, rozpacz i szczęście, serce i umysł, szarą codzienność i migotliwą celebrę, grzech i wybaczenie, przeszłość i przyszłość, wszystko, co składa się na ludzkie życie. Dlatego więc niemiecki teolog traktuje modlitwę jako – czyn serca, gdyż modlić się to znaczy otworzyć serce Bogu zarówno w chwili, gdy jest ono zamknięte, jak i wtedy, gdy jest gotowe na przyjście Oblubieńca¹⁵.

Rahner podkreśla, że byłoby kłamliwym urojeniem wyobrażać sobie, że człowiek ma stale do dyspozycji wszystkie swe siły moralne w pełnym pogotowiu, że może zawsze dowolnie zmobilizować wszystkie moce potrzebne do decydującego pokonania prawdziwej pokusy. Jest rzeczą pewną, że w życiu ludzkim przychodzą okresy rozprężenia, chłodu i oschłości. Wtedy człowiek niecierpliwi się i chce przynaglać czy „poszturchiwać” Boga, by zainterweniował, aby udzielił tyle światła i siły, by móc się modlić, by serce nie zaczęło rozpaczać, by dotrwać do chwili dopóki Bóg nie przemówi, a Jego słowo będzie miłosierdziem i pociechą¹⁶.

¹³ K. Rahner, *Modlitwy życia*, Kraków 1986, s. 10.

¹⁴ K. Rahner, *O możliwości wiary dzisiaj*, Kraków 1983, s. 127-129.

¹⁵ K. Rahner, *Przez Syna do Ojca*, Kraków 1979, s. 17.

¹⁶ K. Rahner, *Kiedy się modlisz*, Paris 1968, s. 73.

Kiedy człowiek w prosty i pokorny sposób mówi „jestem grzesznikiem”, chce ująć swoją prawdę o sobie, wyznać, że jest istotą, którą podtrzymuje tylko Bóg i jest uratowany tylko przez Odkupiciela. Bez tej konstatacji człowiek zawsze jest sam dla siebie nieprzenikniony i zagubiony¹⁷.

Niemiecki jezuita zauważa, że rdzeniem młodzieńczej modlitwy powinien być Bóg jako Wszechmogący Pan i ostateczny Grunt Istnienia, który daje życie, pozwala rosnąć i każdemu daje wielkie życiowe powołanie i osobiście ręczy za jego sukces. W centrum modlitewnych rozważań winien być Chrystus bliski i kochany, mężny i zwycięski, gdyż jest wierny i prawdziwy¹⁸. To jest charakterystyczny, pełen wdzięku i gracji krajobraz rahnerowskiej koncepcji modlitwy.

Rahner niczym natchniony mistyk wskazuje, że miłość człowieka do Boga woła z głębi serca wtedy, gdy całą mocą swojej duszy biegnie Jemu naprzeciw, aby w duchowym zjednoczeniu Wybawca zjednoczył się ze swoim stworzeniem, aby Umiłowany związał się z ukochanym do tego stopnia, że nie pamięta już sam o sobie, lecz jemu tylko dobrze życzy, jego szczęściem się raduje. On pierwszy nas ukochał i zawsze daje odpowiedź na miłujące wołanie, wznoszące się ku Niemu z doliny śmierci i przemijalności¹⁹.

Młode serce poruszone uszczęśliwiającym dotknięciem miłości, umie przetrwać chmurne godziny, przewyciężyć ból i gorycz, nie zdołają tej miłości zgasić wody utrapień. Bóg Nieskończony umacnia bezsilną miłość ludzką. Im pełniej człowiek doświadcza Jego łaskawej i przebóstwiającej bliskości, tym mocniej rośnie święta poufalskość naszego kochania i wtedy pozwalamy sobie na radosne wołanie: „Abba – Ojciec”. Słowa: „Boże mój, kocham Ciebie” mogą zamknąć w sobie najświętszy akt wiary, największy z aktów ludzkich – tajemnicę naszej miłości do Nieskończonego²⁰. Największą łaską, jaka może być udziałem człowieka, jest miłość Boga, w niej jest życie, szczęście, pokój niespokojnego serca. Czyż Ojciec nie wysłucha, gdy dziecko prosić Go będzie, by je przygarnął do swego serca?

„Spraw, bym Cię kochał, Boże. Cóż mam prócz Ciebie? Daj mi do Ciebie przylgnąć, Panie, i oczyść to serce, by Cię kochało. Niech Twe piękno, dobroć, świętość i błogosławieństwo staną się moim szczęściem. Bądź ze mną zawsze i gdy mnie ogarnie pokusa, by Cię porzucić, nie pozwól mi odejść, Boże. Daj mi jedno tylko – Twą miłość. Spraw, by rosła we mnie, gdyż jest najwyższym dobrem i nie ustaje nigdy, a bez niej jestem nicością. Dozwól, bym przez miłość zjednoczył się z Tobą na wieki”²¹.

¹⁷ Tamże, s. 116.

¹⁸ K. Rahner, *O możliwości wiary...*, s. 129.

¹⁹ K. Rahner, *Kiedy się modlisz*, s. 45.

²⁰ Tamże, s. 46.

²¹ Tamże, s. 52.

SUMMARY

Poesis and lacrima adolescents' catechesis with regard to prayer

Humans, fascinated by their phenomenon, unremittingly try to identify and define the attributes and features which clearly distinguish them from other creations in the natural world. Undoubtedly, the ability to pray is one of them. The prayer profile of a young person is shaped by the remarkable ability to spot *God's wonders*, which is particularly visible in spiritual admiration of the harmony and the beauty of the surrounding world. Simultaneously, it may happen that a young idealists goes astray and chooses the wrong way leading through *existential hunger, craving for love* and *unwholesome illusionary concealments*, which put him to the test. The confrontation of euphoria and fears causes spontaneous questions to arise: if I have them, and, all the more, if I want to be a participant in this discourse, where is The Other One, The Untouchable, with whom I am to and I want to talk? An attempt to understand the religious character of adolescents' admiration and tears leads us to a mysterious source, i.e. human's nature, comprising two elements – two *images* and *resemblances*: that of God and that of the human.

Tł. Krystyna Pietrukiewicz

Ks. dr Jan Kocłęga

Wyższe Seminarium Duchowne Archidiecezji Częstochowskiej

WYCHOWAWCZA ROLA OJCA WE WSPÓŁCZESNEJ RODZINIE

Współczesna socjologia mówi o rodzinie przy użyciu wielu jej definicji. Jedną z nich to pojęcie rodziny wywodzące się od słowa „rodzić”, przez co stanowi ona rzeczywistość, w której rodzi się nowy człowiek. Wspólna cecha wszelkich określeń rodziny to jej ukazanie jako miejsca utrzymania ciągłości biologicznej i jako miejsca przekazywania dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom¹. Wiele dzieł literatury związanej zarówno z problematyką społeczną oraz polityczną mówi, że rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa. I jest tak w rzeczywistości, gdyż człowiek nie jest istotą stworzoną do osobniczego życia. Jest on istotą powołaną do istnienia wraz z innymi sobie podobnymi. Dziś niezaprzecalną prawdą o rodzinie jest stwierdzenie, że stanowi ona komunię osób oraz obraz wspólnoty Ojca i Syna w Duchu Świętym². Magisterium Kościoła nieustannie głosi, że sakrament małżeństwa jest znakiem obecności Ojca w życiu małżonków, którym towarzyszy On na drodze realizacji ich powołania. To sakramentalne małżeństwo nieustannie wypełnia się w perspektywie nadziei eschatologicznej³.

1. RODZINA W PLANIE BOŻYM

W dziejach ludu Starego Testamentu wyróżnić można kilka wizji rodziny, z których główna i najważniejsza widoczna jest w odwiecznym planie Boga⁴.

Biblia przekazuje dwa opisy stworzenia świata i człowieka. Pochodzą one z tradycji jahwistycznej i kapłańskiej. Zawierają one opis zarówno ustanowienia instytucji małżeństwa i rodziny, jak też ich zadań. Pismo Święte mówi o powołaniu człowieka do życia wspólnotowego. Księga Rodzaju opowiada o stworzeniu

¹ Por. B. Mierziński, *Mężczyzna, mąż, ojciec*, Otwock 1996, s. 66n.

² Por. KKK 2205.

³ Por. M. Pyc, *Znaki bliskości Ojca*, Poznań 2005, s. 113. Por. FC 51.

⁴ Taki też tytuł (*Rodzina w planie Bożym*) ma mała część KKK obejmująca punkty 2201-2206. Opis jej zawarty jest w pierwszych rozdziałach Księgi Rodzaju, gdzie mowa jest o stworzeniu człowieka i o losach pierwszych rodzin. Na przestrzeni historii widoczna jest ewolucja modelu rodziny, co dokonało się w czasie egzystencji narodu Izraela. W narodzie wybranym wiele słów o rodzinie powiedzieli prorocy, którzy często nawet odwoływali się do istoty rodziny, aby ukazać ludowi sens i kierunek miłości Boga do Jego ludu umiłowanego. Następnie w literaturze mądrościowej zarysowało się spojrzenie na małżeństwo i rodzinę jako dobro samo w sobie.

całego świata przez Boga. Ukoronowaniem tego dzieła jest człowiek, który został stworzony na obraz Boży⁵. To właśnie o człowieku, o stworzonym przez siebie mężczyźnie Bóg powiedział, że nie jest dobrze, aby był sam⁶. Dlatego powołał On do istnienia drugą osobę⁷. Te dwie istoty we wspólnocie życia stały się parą, odzwierciedlając jednocześnie istotę związku małżeńskiego. A ten związek staje się początkiem wspólnoty zwanej rodziną, która jest miejscem przyjscia na świat nowych członków tej wspólnoty.

Analogicznie można powiedzieć, że jak mężczyzna nie może istnieć bez kobiety, tak też małżeństwo jest nierozłącznie związane z życiem rodziny. Z drugiej strony rodzina nie może normalnie funkcjonować bez którejkolwiek strony, czy to któregoś z rodziców, czy też bez potomstwa. Małżeństwo, bowiem, jako związek mężczyzny i kobiety jest fundamentem domowej wspólnoty rodzinnej⁸. Bardzo wymowne w tej kwestii jest dzieło Jana Pawła II o tytule: *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*⁹. Papież przekazuje w nim prawdę o odwiecznej i zaplanowanej oraz chcianej przez Boga równości mężczyzny i kobiety¹⁰. Oboje są dwoma „ja” w tym samym człowieczeństwie¹¹.

Biblia ukazuje nam zatem nie tylko samą rodzinę, ale także istotę jej egzystencji. Rodzina podporządkowana jest mężczyźnie, który stanowi jej głowę, otacza ją opieką. Początkowo w Biblii widzimy rodziny poligamiczne, w których mężczyzna ma dwie lub więcej żon. Z upływem czasu w Piśmie Świętym, w historii Narodu Wybranego widoczne jest przejście od poligamicznego związku do modelu monogamicznego – takiego, jaki został zamierzony przez Pana od początku. W takim ujęciu jest miejsce dla tylko jednego męża i jednej żony oraz ich potomstwa. Ponadto zauważyć należy, iż Bóg, powołując człowieka do życia rodzinnego, dał mu nie tylko inne osoby w celu powołania wspólnoty miłości i wzajemnych relacji¹², ale także wyznaczył podstawowe zadania, jakie w swoim bycie spełniać ma rodzina¹³. Wyszczególnione są w tym wszystkim dwa główne cele. Jak mówi Katechizm: „(...) Miłość małżeńska mężczyzny i kobiety powinna więc spełniać podwójne wymaganie: wierności i płodności”¹⁴. Chodzi o wierność

⁵ Por. Rdz 1,27.

⁶ Por. Rdz 2,18.

⁷ Por. Rdz 2,22-23.

⁸ Obecnie można znaleźć wiele publikacji mówiących o problemie tzw. rodziny niepełnej czy też o występujących w obrębie rodziny patologiami. Wiele jest też publikacji dotyczących kwestii aborcji, eutanazji oraz problematyki równości płci. Każdy z tych problemów dotyka bezpośrednio istotę rodziny, jak też oddziałuje na całe społeczeństwo. Por. KKK 1938.

⁹ Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Lublin 1998.

¹⁰ Por. KKK 369.

¹¹ Por. tamże, 371.

¹² Por. KKK 327.

¹³ Katechizm mówi o rodzinnym zakresie obowiązków rodziców (KKK 2221-2231) i dzieci (KKK 2214-2220).

¹⁴ Zob. KKK 2363.

sobie nawzajem w małżeństwie na wzór wierności Boga Jego przymierzu z ludem oraz płodność rozumianą jako załączek życia rodzinnego¹⁵.

Niezależnie od uwarunkowań społecznych, fundamentem rodziny było małżeństwo. Jest ono źródłem kolejnego elementu rodziny, jakim jest posiadanie potomstwa. Od początku bowiem małżeństwo było instytucją nastawioną na jego zrodzenie. W Izraelu żywe było przekonanie, że rodzina była miłsza Bogu, kiedy w jej skład wchodziło liczne potomstwo¹⁶. Jego liczba była miernikiem błogosławieństwa Bożego dla domu rodzinnego¹⁷, a brak synów i córek uważny był za karę Bożą¹⁸. Przy tym bardzo duże znaczenie miało pierworództwo. Najważniejsze było dziecko, które jako pierworodne przyszło na świat. I gdy pierwsza na świat przychodziła córka, spotykało się to z nieprzychylnym spojrzeniem społeczności. Dobra była rodzina, która poza tym wymogiem, posiadała dużą liczbę służących i dóbr materialnych w celu dobrego wychowanie potomstwa i zapewnienia mu lepszej przyszłości. Zatem w planach Stwórcy rodzina przez Niego

¹⁵ Por. tamże, 1646-1654; 2364-2372. Poczynając od pierwszej rodziny, jaką są pierwsi ludzie na ziemi, czyli Adam, Ewa i ich potomstwo, możemy dowiedzieć się o losach wielkich rodów Izraela. Na szczególną uwagę zasługuje rodzina Abrahama, jako protoplasty ludu izraelskiego. Jest to wspólnota o charakterze poligamicznym. Nie zagłębiając się w poszczególne historie, można zauważyć, że cały Stary Testament zawiera opis losów rodzin tworzących wielkie rody. Wspomnieć należy przy tym o jednym fakcie, rodzina w Biblii to nie tylko wspólnota życia wynikająca z poligamicznego czy monogamicznego związku mężczyzny i kobiety. Jest to także pojęcie odnoszone do całego ludu Izraela. Do wspólnoty wszystkich osób należących do jednego plemienia, rodu czy państwa. Innym elementem jest widoczne przejście od modelu poligamicznego związku do więzi tylko dwóch osób. Związek ten niezależnie od modelu jest miejscem, gdzie widoczne jest ojcowskie i macierzyńskie zatroskanie Boga o Jego dzieci, którymi są wszyscy ludzie.

¹⁶ Por. KKK 2373.

¹⁷ Por. np.: Rdz 17,16; 22,17; Pwt 7,14; Ps 127,3; Prz 17,6. W rodzinie obowiązywała odpowiedzialność zbiorowa. Za czyny któregośkolwiek z jej członków, odpowiedzialność spadała na całą wspólnotę. Jedna osoba mogła stać się przyczyną przekleństwa lub błogosławieństwa całej domowej wspólnoty. Podobnie widać to w perspektywie Starego Testamentu w odniesieniu do całego ludu Izraela.

¹⁸ Por. np.: Rdz 20,18; 38,8-10; 1 Sm 1,1-11. Rodzina nie stanowiła pierwszorzędного punktu zainteresowania orędzia prorockiego. Była ona tylko obrazem, środkiem dla wyrażenia bogatej treści zawartego przez Boga z Jego ludem przymierza w ziemskiej realizacji. Widoczne jest tu nadanie rodzinie charakteru wybitnie duchowego w odniesieniu do relacji między stworzeniem a jego Stwórcą. Bogata w opisy, jak też ich liczbę, jest literatura prorocka, która ukazuje nierozzerwalny i monogamiczny związek małżeński jako fundament rodziny. W odniesionych do Boga opisach biblijnych widać prawdę o Jego wiernej miłości. Chociażby małżonka była niewierna, Bóg – Oblubieniec i tak dochowa swego raz danego słowa. I właśnie obraz relacji rodzinnych ma służyć uświadomieniu człowiekowi tej wiernej i nieprzerwanej Miłości. Prorocy poprzez zestawienie stosunku Boga do człowieka z obrazem rodziny, chcieli uzmysłowić ludowi jak wielka, jak mocno przebacząca i nieskończenie wierna jest Jego miłość. To stanowi także w drugą stronę obraz i wzór dla rodziny, która siłą dla wierności sobie musi poszukiwać w najdoskonalszym wzorze dla tej wierności i miłości, czyli w Bogu. W celu wyrażenia tych relacji prorocy używali dwóch głównych terminów. *Hesed* to wierna miłość, która nie przerywa swej relacji pomimo niewierności drugiej strony, gdyż ciągle żyje nadzieją powrotu do pierwotnego stanu. Drugi termin *berit* oznacza wprawdzie samo przymierze, ale prorocy chcieli przez jego użycie wyrazić fakt, że małżeństwo i rodzina opiera się na przysiędze, która niesie ze sobą zobowiązanie do wypełnienia podjętych postanowień. Miało to ukazywać jedność i nierozzerwalność.

powołana ma najpierw stanowić przedłużenie dzieła stworzenia, a następnie ma administrować całym stworzeniem dla dobra własnego oraz potomnych.

Jak widać w historii Izraela, małżeństwo i rodzina oparte były na prawie Bożym ze szczególnym podkreśleniem funkcji prokreacji. Natomiast literatura mądrościowa z okresu po niewoli babilońskiej ukazuje rodzinę jako dobro samo w sobie. Bo jeśli dobro służy osiągnięciu szczęścia, a instytucja małżeństwa i rodziny jest dobra, to i ona sama służy celowi podstawowemu – zbawieniu. Wszystko jednak oparte jest na miłości, która ma być przeżywana zgodnie z zamysłem Stwórcy. Przykładowo tekst Księgi Przysłów uwydatnia tę prawdę: „Kto znalazł żonę – dobro znalazł i zyskał łaskę u Pana”¹⁹. Mędrcy Izraela, zwracając uwagę na życiowe środowisko narodu, gdzie żywa była poligamia, która uderza w ideę małżeństwa, ale wychwalali oni jedność rodziny²⁰, gdyż tylko w takiej formie jest ona czymś najwspanialszym i nieporównywalnym skarbem, a za tym skarbem idą inne bogactwa²¹. Prorocy nauczają, że miłość ta jest wieczna i potężniejsza niż śmierć²² i *Szeol*; ona jest jak „płomień Pański” i nic jej nie ugasi ani nie zatopi²³. Mędrcy zauważyli także inny istotny element aspektu miłości małżeńskiej, mianowicie równość obojga małżonków, tak jak widział to Stwórca w przeciwieństwie do powszechnego w starożytności traktowania kobiety jako czegoś niższego od mężczyzny. Widzimy w literaturze mądrościowej przeniesienie pojęcia miłości jako wyłącznie prokreacji do poziomu miłości oblubieńczej, prawdziwie pochodzącej od Boga, który jest Miłością. Ta miłość jest bazą dla istnienia wspólnoty rodziny. Literatura ta ukazuje już teologiczny aspekt potęgi i mocy, jaka jest zakorzeniona od początku w małżeństwie, a przez to oddziałuje na rodzinę. Ta rodzina przy zachowaniu i pielęgnowaniu jedności chrześcijańskiej ma prawo nosić miano domowego Kościoła. Pojęcia tego użył już św. Jan Chryzostom († 407) oraz św. Augustyn († 430), przy czym ten drugi terminu tego użył także w porównaniu pojęcia ojcostwa w rodzinie do posługi biskupa, gdyż obaj – biskup i ojciec, dbają o wspólnotę wiary: biskup w powierzonych mu wspólnotach eklezjalnych, a ojciec we wspólnotach rodzinnych²⁴. Sama problematyka ukazania rodziny jako *Ecclesia domestica* to odrębny temat, którego poruszenie w osobnej pracy ukazać może naszym oczom pełny obraz rodziny, będącej wspólnotą osób na wzór Osób Trójcy Świętej²⁵.

Rodzina budowana na wzór Trójcy jest obdarowywana przez Boga darem szczególnym dla każdego chrześcijanina. Dziecko, które przychodzi na świat

¹⁹ Por. Prz 18,22.

²⁰ Por. Pnp 2,15-16; 3,4; 6,9.

²¹ Por. Tb 8,7.

²² Por. T. Brzegowy, *Miłość mocniejsza niż śmierć. Egzegeza Pnp 8, 6-7*, AK 125 (1995), s. 26-33.

²³ Por. Pnp 8,6-7.

²⁴ Por. A. Sarmiento, *Małżeństwo chrześcijańskie: podręcznik teologii małżeństwa i rodziny*, Kraków 2002, s. 429n.

²⁵ Por. tamże, s. 419n.

w rodzinie, jest objawieniem nie tylko samej miłości Stwórcy, ale też wyrazem Jego obecności pośród stworzenia. Wraz z narodzeniem dziecka człowiek może dotknąć tajemnicy stworzenia i życia. W Narodzie Wybranym dzieci były wyrazem błogosławieństwa, jakim sam Bóg otaczał całą rodzinę (zob. Ps 127,3-5). Rola dziecka w starożytnym Izraelu była o tyle lepsza od pozycji kobiety, że w dziecku upatrywano przedłużenie egzystencji rodu. Z tego powodu dziecko było przedmiotem szczególnej troski w ustawodawstwie. Szczególne znaczenie miał pierworodny syn²⁶. To jemu przysługiwała część majątku ojca wynikająca z prawa dziedziczenia po śmierci swego przodka. Syn pierworodny był tym, który otrzymywał specjalne błogosławieństwo od ojca w chwili jego śmierci. Błogosławieństwo to cenione było bardziej niż środki materialne, bo stanowiło błogosławieństwo samego Boga Ojca²⁷. Dziecko jednak miało też swoje obowiązki. Było zobowiązane do okazywania szacunku wobec swych rodziców, a niestosowanie się do tego nakazu groziło nawet karą śmierci. Księga Kapłańska mówi: „Ktokolwiek złorzeczył ojcu albo matce, będzie ukarany śmiercią: złorzeczył ojcu lub matce, ściągnął śmierć na siebie”²⁸. Miłość ojca do syna to obraz – choć czasami zdeformowany – miłości Boga do Izraela²⁹. Ale Boża miłość jest mocniejsza niż uczucie matki i ojca do dziecka³⁰.

Od wieków tradycja oraz praktyka Kościoła widzą w rodzinie posiadającej wiele dzieci coś szczególnego. Taka rodzina jest znakiem błogosławieństwa Bożego³¹. Jest tylko jeden mały szczegół w rozumieniu pojęcia posiadania. Jak głosi nauka Magisterium, dziecko nie jest wynikiem należności, ale jest darem od Boga. Potomek nie jest przedmiotem, który jest przekazywany na własność rodziców. Jest ono, podobnie jak oni, osobą ludzką, która posiada takie same prawa ze swej natury³². Dziecko jest nieustannym świadectwem wzajemnego oddania się sobie rodziców, jest jakby ich syntezą. W tym właśnie dziecku, które jest darem od Boga, rodzice odnajdują siebie i w nim żyją³³.

Nie można pominąć także spojrzenia z drugiej strony. Jak widzimy w życiu codziennym, człowiek nie rodzi się dorosły. Przychodzi na świat jako niemowlę. Dorasta w rodzinie, aż osiągnie pełny poziom dojrzałości osobowej. Jako dziecko ma on zatem nakreślone pewne obowiązki, do których wypełnienia jest zobowiązany ze swej natury. Wezwany jest do okazywania wobec własnych rodziców szacunku, który „sprzyja harmonii całego życia rodzinnego”³⁴. Zatem

²⁶ Najlepiej ukazuje to historia Abrahama, który, prowadząc swego syna na górę, gdzie miał go złożyć w ofierze, przeżywa wielką rozterkę wewnętrzną.

²⁷ Por. Rdz 27.

²⁸ Por. Kpł 20,9.

²⁹ Por. Oz, 11,1.

³⁰ Por. Iz 49,14-15.

³¹ Por. KKK 2373.

³² Por. tamże, 2378.

³³ Por. A. Sarmiento, *Małżeństwo chrześcijańskie...*, s. 385-387. Por. FC 14; KDK 50.

³⁴ Por. KKK 2214-2220.

każdy mężczyzna, który zakłada własną rodzinę musi stale pamiętać, że sam jest dzieckiem, a w dodatku dzieckiem Boga. Mogę tu nawet powiedzieć, iż człowiek w swoim byciu dzieckiem Bożym sam dla siebie jest wielkim darem, gdyż to nie sam człowiek stworzył sobie byt ziemski, ale otrzymał od Stwórcy duszę i ciało, które tworzą razem osobowość poszczególniej jednostki.

Odrębnym zagadnieniem jest problem bezpłodności fizycznej, która nie jest uznawana przez Kościół za zło. Magisterium mówi w wielu wypowiedziach na temat rodziny o możliwym do zaistnienia stanie określanym mianem duchowego ojcostwa czy macierzyństwa³⁵. Wiąże się to głównie z kierownictwem duchowym sprawowanym poprzez osobę doświadczoną specyficzną sytuacją życia. Jednak odnosi się to również do sytuacji rodzin, które ze względu na niemożność spłodzenia potomstwa oraz pragnienie jego posiadania, decydują się na przyjęcie do swej rodziny nowego członka poprzez adopcję³⁶.

Źródłem rodziny jest związek małżeński. Ten został ustanowiony przez samego Boga, który powołał do istnienia osoby ludzkie, aby tworzyły wspólnotę miłości między sobą oraz ze Stwórcą. Z tej racji to właśnie Bóg jest źródłem pochodzenia rodziny. Jest On także ostatecznym celem jej istnienia. Pośrednie cele to tworzenie wspólnoty miłości oraz prokreacja dla podtrzymania rodzaju ludzkiego i przekazywania tej miłości. Jednak wszystkie te cele prowadzą w ostateczności w procesie wychowawczym do samego Boga. Każda rodzina, jak też i rodzina narodu, rodzina ludzka, niczym lud wędrujący przez pustynię do ziemi obiecannej – zmierza do eschatologicznego celu ofiarowanego przez Boga Ojca w Jego Synu. Celem tym jest zbawienie i życie wieczne.

Wędrowka ta odbywa się w czasie historycznym, dlatego też można zauważyć pewną ewolucję w kręgu samej rodziny, w jej pojmowaniu. Pierwsza, powołana przez Boga rodzina była związkiem jednego mężczyzny i jednej kobiety oraz ich potomstwa. Historia starożytna, w tym dzieje ludu Bożego, którego losy opowiada Pismo Święte ukazuje fakt, że pomimo równości, jaką daje zamiar Stwórcy, kobietę zepchnięto w cień mężczyzny. Odsunięto ją tak daleko, że stała się ona tylko opiekunką domowego ogniska, a nawet uważano ją tylko za rodzicielkę potomstwa dla mężczyzny. Można pokusić się o stwierdzenie, że doprowadziło to do zaistnienia poligamii, gdyż jak widać to na przykładzie Abrahama, zdarzały się przypadki, że kobieta z różnych względów nie mogła zrodzić potomstwa i dlatego mężczyzna poszukiwał innej rodzicielki swoich dzieci. Z upływem czasu zaczyna się w literaturze mądrościowej zwracać uwagę na istotę pierwotną rodziny i związku małżeńskiego. Zapoczątkowuje to spojrzenie na rodzinę, jako związek monogamiczny, gdzie wierna, niekończąca się miłość wzajemna jednego

³⁵ Zob. *Ojcostwo duchowe – teoria i praktyka*, red. M. Chmielewski, Lublin 2001. Zob. także J. Augustyn, *Ojcostwo: aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 1999.

³⁶ Por. KKK 2379.

męża i jednej żony oraz ich wspólnego potomstwa, jest obrazem najdoskonalszej i najwierniejszej miłości Boga.

Czasy Nowego Przymierza przyniosły nowe, choć w pewnym sensie stare, ale też jednoznaczne spojrzenie na samą istotę rodziny i jej strukturę. Nie ma już mowy o wspólnocie poligamicznej, chyba że jest to negatywne ujęcie przeciwne pierwotnemu dziełu stworzenia. Jest to o tyle stare spojrzenie, że zgodnie z pierwotnym zamysłem Bożym rodzina nowej epoki to grupa osób, gdzie fundament stanowi mocny i pełny wiernej miłości związek dwojga osób przeciwnej płci wraz z ich potomstwem, którym Bóg raczy ich obdarzyć³⁷. Widoczne jest przejście ze struktury wielkich rodów monogamicznych do małej i podstawowej jednostki społecznej, jaką jest rodzina. Nowotestamentowa koncepcja małżeństwa ma swoją podstawę jakby w paradoksie, który wypływa z życia samego Jezusa, który jest „zrodzony z Niewiasty”³⁸. Chrystus uświęca rodzinę, której postać w dziejach ewolucji w historii starożytnego Izraela została przygotowana przez Stary Testament.

2. MĘŻCZYŻNA W RODZINIE

Dość ogólnikowo jest ukazana osoba ojca poprzez *Słownik języka polskiego*, w którym czytamy, że ojciec to mężczyzna mający własne dziecko (dzieci), a ojcostwo jest tam rozumiane jako fakt, że ktoś jest ojcem³⁹. W rodzinie chrześcijańskiej mężczyzna ma niejako podwójną rolę. Sam jest dzieckiem Bożym, o czym stale musi pamiętać. Ta świadomość pomaga mu w każdej sytuacji życia postępować zgodnie z sumieniem i wolą Boga. A z drugiej strony staje się ojcem dla nowo narodzonego człowieka. Zrodzone ze swego związku z kobietą dziecko obdarza miłością nie tylko własną, ale także miłością Stwórcy. Ojciec jest nie tylko obdarowany możliwością współudziału w dziele stworzenia nowego życia. Z tego daru wynikają pewne zobowiązania rodzicielskie. Jest to kwestia zapewnienia żonie oraz dzieciom warunków do utrzymania życia na poziomie godnym człowieka oraz trudny w dzisiejszych czasach problem wychowania i przekazania kolejnemu pokoleniu wartości duchowych.

Wspólnota życia małżeńskiego tworzy się poprzez uroczyste celebrowane przymierze małżeńskie. Jego początek płynie z sakramentu małżeństwa. A samo przymierze w swej inicjatywie wychodzi od Boga Ojca, który poprzez analogiczny związek złączył ze sobą lud przez siebie wybrany na własność. Zatem komunია miłości trwająca między Bogiem i ludźmi znajduje swój wyraz w obłubieńczym przymierzem mężczyzny i kobiety, a miłość będąca ich więzią, staje się

³⁷ Por. *Obrzędy sakramentu małżeństwa dostosowane do zwyczajów diecezji polskich*, Katowice 1974.

³⁸ Por. Ga 4,4; Łk 11,27.

³⁹ Por. B. Mierzwinski, *Mężczyzna, mąż...*, s. 67n. Cyt. za: *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979, s. 496n.

obrazem i znakiem przymierza Boga z Jego ludem⁴⁰. Rozważania na temat ojcostwa mężczyzny trzeba rozpocząć od zwrócenia uwagi na prawdę, że wszelkie ojcostwo ziemskie pochodzi od Stwórcy. Określenie Boga Ojcem to wyraz absolutnej zależności człowieka od Niego, ale także równocześnie wyraz czci i zaufania⁴¹. W całości tej refleksji mocnym akcentem jest pewne określenie użyte przez Jezusa. Określa On Boga słowem *Abba*, co stanowi wyraz świadomości synostwa Bożego. Z drugiej strony odkrywa pewien sekret, poprzez który wprowadza nas w tajemnicę osobowej relacji z Bogiem. Dodatkowo, używając zrozumiałych dla ówczesnego człowieka określeń, mówi o Bogu Ojcu w przypowieści o tytule „O synu marnotrawnym” (zob. Łk 15,11-32), który zdaje się jakby odwracać uwagę od jej istotnego przekazu⁴². Ta chrześcijańska prawda o ojcostwie Bożym napotyka na tę trudność, iż gdy chcemy ją wyrazić, trzeba nam sięgać do analogii ojcostwa ziemskiego, które przez wieki zostało skażone i wykrzywione. Jednak najbardziej oczyszczone pojęcie Boga jako Ojca musi stale odwoływać się do wyobrażeń ludzkich, często będących ułomnymi.

Nauka teologiczna mówi tutaj także o rozróżnieniu jakby dwóch wymiarów ojcostwa w Starym Testamencie. Są to wymiar horyzontalny i wertykalny. Ujęcie horyzontalne ojca mówi o nim jako o niekwestionowanej głowie całej wspólnoty rodzinnej. On jest panem i właścicielem wszystkiego i wszystkich. Ujęcie wertykalne widzi ojca jako protoplastę całego rodu. On jest pierwszym ogniwem w łańcuchu generacji⁴³.

Rola samego mężczyzny w rodzinie już od czasów Starego Testamentu wyrażała się przede wszystkim w tym, że na jej czele stał on jako ojciec, a jego władzy podlegali wszyscy członkowie. To mężczyzna był panem swej żony, która niemal stanowiła jego własność. Nakazów mężczyzny musiały słuchać także dzieci. Z drugiej strony ojciec miał obowiązek opieki nad całym domem, musiał dbać o materialny dobrobyt oraz rozwój duchowy i moralny swego domu. Zachowując w pamięci prawdę, że wszelkie ojcostwo pochodzi od Boga⁴⁴, mężczyzna dbał o liczne potomstwo, któremu spłodzeniu służyć miało kilka żon i konkubin. Rola ojca była tak mocno akcentowana, że w rozwodach wymieniano tylko jego imię. Miejsce natomiast kobiety jako żony i matki było sprawą drugorzędną. Kobieta stanowiła pomoc w zrodzeniu i wychowaniu potomstwa. Jej rola wyznaczana była cechami takimi, jak miłość i miłosierdzie, umiejętność pocieszenia, ukojenia, podniesienia na duchu, a także cierpliwego i miłosiernego pouczenia. Jej rolą była zapobiegliwa pracowitość w trosce o dom rodzinny oraz wrażliwość na los

⁴⁰ Por. M. Pyc, *Znaki bliskości Ojca*, Poznań 2005, s. 107-121. Por. FC 12.

⁴¹ Por. B. Mierzwiński, *Mężczyzna, mąż...*, s. 93nn.

⁴² Por. tamże, s. 99nn.

⁴³ Por. tamże, s. 155nn.

⁴⁴ Por. Ef 3,14-15. Por. B. Mierzwiński, *Ojcostwo Boże źródłem i wzorem ojcostwa ziemskiego*, w: *Oblicza ojcostwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 13-28. Por. B. Mierzwiński, *Mężczyzna – istota nieznana*, Warszawa 1999, s. 90-108.

innych. Księga Przysłów ujmuje to w słowach: „Niewiaścę dzielną któż znajdzie? Jej wartość przewyższa perły (...). O len się stara i wełnę, pracuje starannie rękami (...), żywność sprowadza z daleka. Wstaje, gdy jeszcze jest noc i żywność rozdzielą domowi, [a obowiązki swym dziewczętom]”⁴⁵. W gorszej sytuacji pozostawały tylko wdowy, które po śmierci mężów były zdane na łaskę swych najbliższych. A sytuacja była jeszcze gorsza, gdy wdowa była bezdzietna i na skutek tego nie mogła liczyć na pomoc ze strony dzieci. Bóg w postaci kilku kobiet ukazał prawdę, że o nadziei zbawienia świadczyć będą ubodzy i pokorni Pana⁴⁶. A w sposób żywy nadzieję zbawienia Izraela zachowały właśnie kobiety określane mianem świętych, spośród których najdoskonalszą jest Maryja⁴⁷.

Patrzac na obraz poszczególnych rodzin żyjących w czasach Starego Przymierza, można zauważyć kilka wspólnych elementów. Przede wszystkim widoczna jest zależność zarówno żony, jak i potomstwa od głowy, którą jest mężczyzna. To on kieruje rodziną, ma obowiązek jej utrzymania. Widoczna jest przy tym prawda, że kobieta nie była traktowana z pełną godnością⁴⁸, która jest jej właściwa z samej istoty jako stworzenia Bożego⁴⁹.

Nauka Kościoła głosi prawdę płynącą z początku stworzenia o równości mężczyzny i kobiety. Są oni jednym dziełem Bożym. Dla nich zostało zamierzone życie wspólne a nie podległe. Chrystus przywrócił małżeństwu jego pierwotny sens, a swoim narodzeniem w rodzinie ziemskiej, uświęcił ją przez swoją obecność. Jego działalność zapoczątkowała istnienie eklezjalnej wspólnoty, w której szczególne miejsce znajduje rodzina nazywana domowym Kościołem. To właśnie w tej wspólnocie realizuje się pierwsze powołanie człowieka do bycia człowiekiem, a także zaczyna się życie sakramentalne w Chrystusie⁵⁰.

Mężczyzna żyjący w rodzinie, włączony w dzieło odkupienia, ma do wypełnienia specyficzne dla siebie powołanie. Jest ono, jak wspominałem, paralelne do powołania kobiety, jednak ma swoje wyjątkowe i odrębne cechy. Ma on rozpoznać swoje wyłączne powołanie i je realizować we wspólnocie rodzinnej, która stanowi naturalne i pierwotne środowisko jego egzystencji. Mężczyzna jest uzupełnieniem dla kobiety w takim stopniu, w jakim ona jest uzupełnieniem jego męskości. Są oni związani pierwotną wolą Boga i nie sposób zrozumieć każdego z nich w refleksji, która abstrahuje od jednej ze stron związku małżeńskiego⁵¹.

⁴⁵ Por. Prz 31,10n.

⁴⁶ Por. So 2,3.

⁴⁷ Por. KKK 64.

⁴⁸ Por. J. Eisenberg, *Kobieta w czasach Biblii*, Gdańsk 1996; P.C. Bosak, *Kobiety w Biblii*, Poznań 1995.

⁴⁹ Walkę z takimi jednostronnymi, niemal służebnymi ujęciami osoby kobiety wobec mężczyzny widać w dość powszechnym dzisiaj ruchu feministycznym. Jest to jednak zbyt skrajne ujęcie tylko jednej strony bardzo bogatego tematu dotyczącego istoty rodziny.

⁵⁰ Por. KKK 1655-1657.

⁵¹ Por. B. Mierziński, *Mężczyzna, mąż...*, s. 138nn.

Małżeństwo i rodzina to rzeczywistości różne i dlatego nie można ich utożsamiać. Jednak są one ze sobą ściśle związane i dlatego nie wolno mówić o nich oddzielnie. Sobór Watykański II określa je jako rzeczywistości wewnętrznie zjednoczone⁵². Obrazem tej jedności jest akt małżeński prowadzący w sposób naturalny do rodzicielstwa, które wymaga od człowieka odpowiedzialnego i świadomego postępowania w duchu chrześcijańskim, tj. wymaga świadomości bycia narzędziem w służbie Boga⁵³. Rodzicielstwo jest powołaniem do przyjmowania potomstwa z miłością. Jest to osobowa relacja do Boga, dawcy wszelkiego życia, a istotą tej relacji stanowi miłość. W niej rodzice stają się współpracownikami Stwórcy w dziele tworzenia⁵⁴. W jego realizacji płodność obojga rodziców to nie tylko rodzenie, ale równocześnie wychowanie⁵⁵. Rodzice są odpowiedzialni za prowadzenie swoich dzieci do zbawienia przygotowanego dla każdego przez Boga oraz do wypełniania prawa Bożego. Przy tym muszą jednocześnie sami być najlepszym przykładem umiejętności podporządkowania wymiaru materialnego wymiarowi duchowemu. Muszą oni postępować rozważnie a także umieć przyznać się do popełnionych błędów, aby dzieło wychowania chrześcijańskiego było pełne i owocne. Bo jak czytamy w księgach starego prawa: „Kto miłuje swego syna, często używa na niego różgi, aby na końcu mógł się nim cieszyć. Kto wychowuje swego syna, będzie miał z niego pociechę i dumny będzie z niego między znajomymi” (Syr 30,1-2)⁵⁶.

Rodzice to najbliższe osoby, które towarzyszą dziecku na drodze wzrostu wiary. Są przewodnikami i mają być świadomi swego powołania, jak też i powołania swego dziecka⁵⁷. Wiąże się z tym inna płaszczyzna powołania rodziców. Mianowicie dzieło ewangelizacji. Dom rodzinny jako środowisko wprowadzenia dzieci w życie wspólnoty, jest również drogą do realizacji zadania głoszenia Dobrej Nowiny każdemu stworzeniu. Rodzice już u początku życia swoich dzieci, powinni je systematycznie wprowadzać w życie wiary, której są pierwszymi zwiastunami i przekazicielami⁵⁸.

W obecnych czasach widzimy powszechne zagubienie wartości, pośród których widoczny jest brak poczucia ojcostwa. Jest to co prawda punkt zainteresowania bardziej teologii praktycznej i duszpasterstwa. Jednak, by dziedziny te odniosły zamierzone cele, potrzeba jest fundamentu. A jest nim właśnie słowo

⁵² Por. A. Sarmiento, *Małżeństwo chrześcijańskie...*, s. 417.

⁵³ Por. tamże, s. 369-372.

⁵⁴ Por. *Teologia małżeństwa i rodziny*, red. K. Majdański, J. Bajda, B. Mierzwiński, t. 1, Warszawa 1980, s. 80-89. Por. FC 28; KDK 50.

⁵⁵ Por. FC 28. Por. J. Nagórny, *Teologiczne podstawy odpowiedzialnego rodzicielstwa. Na kanwie nauczania Jana Pawła II*, w: D. Kornas-Biel, *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin 2001.

⁵⁶ Por. KKK 2221-2223.

⁵⁷ Por. A. Sarmiento, *Małżeństwo chrześcijańskie...*, s. 412n.

⁵⁸ Por. KKK 2224-2228.

teologii w odniesieniu do rodziny, która daje odpowiedź na wiele pytań i wątpliwości związanych z miejscem i rolą mężczyzny w rodzinie jako męża i ojca.

Widoczny dziś ogólny kryzys ojcostwa i męskości⁵⁹ stawia pytanie, dlaczego tak jest? Współcześnie widoczne jest małe zainteresowanie zarówno samą osobą mężczyzny, jak też jego rolą i miejscem w rodzinie. Powszechnie rozprzestrzeniające się nurty myśli feministycznej oraz inne czynniki wpływają na zagubienie przez człowieka poczucia wartości swego człowieczeństwa. Widoczne jest w tym znaczne zagubienie wartości męża i ojca. Oczywiście przyczyny takiego stanu są wielorakie, ale można je łatwo określić w następujących punktach:

a) Zanik dawnego modelu ojcostwa

Model ojca w rodzinie jako „głowy rodziny”, punktu odniesienia dla dzieci jest współcześnie coraz częściej zamieniany na bliżej nieokreślony model ojca „partnera”, „kolegi”, a nawet „kumpla”.

b) Odrzucenie autorytetu ojca

Miejsce autorytetu „głowy rodziny” jest dziś bardzo często zastępowane przez źle pojmowaną filozofię społeczeństwa pluralistycznego. Natłok informacji, a jednocześnie nieustanne importowanie „zastępczych autorytetów” w różnych mediach, powoduje odrzucenie autorytetu ojca przez dzieci, przez współmałżonkę, a nawet przez samego ojca. To wszystko prowadzi do zatracenia tożsamości ojca w rodzinie.

c) Nieobecność ojca w rodzinie

Bardzo często słyszymy o trudnościach współczesnych czasów, ale problemy ekonomiczne nie są tak niebezpieczne dla rodziny, jak nieobecność ojca w rodzinie. Nie chodzi tu o nieobecność tylko fizyczną, ale przede wszystkim o nieobecność mężczyzny jako ojca głowy rodziny. Bardzo często pokutuje pogląd, że ojciec jest potrzebny, aby zarabiał pieniądze, utrzymywał rodzinę, naprawiał różnego rodzaju sprzęty domowe itd. Nieobecność ojca jako pierwszego wychowawcy i punktu odniesienia dla dzieci – jest największym dramatem współczesnych rodzin.

d) Alkoholizm, bezrobocie i konsumpcyjny styl życia

Wielkim dramatem mężczyzny jako ojca w rodzinie jest wszelkiego rodzaju nałóg, a zwłaszcza alkoholizm, narkomania czy konsumpcyjny styl życia. Wydawać się może, że męczyzna hołdujący stylowi konsumpcyjnemu jest na czasie – nic bardziej mylnego, każde zatracanie poczucia obowiązku wychowawczego przez mężczyznę jako ojca tak naprawdę jest jego osobistym dramatem. Rodzina z ojcem alkoholikiem, jak podkreśla N. Pikuła, „staje się w pewien sposób zamknięta na kontakty z otoczeniem. Cała bowiem energia koncentruje się na zachowaniu alkoholika, przez co zaniedbywane są inne sfery życia rodzinnego, a prawidłowe wychowanie dzieci staje się bardzo utrudnione”⁶⁰.

⁵⁹ Zob. J. Augustyn, *Ojcostwo*, Kraków 2003, s. 19-80. Por. M. Pytches, *Miejsce ojca*, Kraków 1993.

⁶⁰ N. Pikuła, *Przemoc w rodzinie na tle uzależnienia alkoholowego*, w: *Nauczyciel wobec*

e) Rozwój przemysłu i urbanizacji

Paradoksalnie rozwój techniki i urbanizacja, bardzo często są przeszkodą dla mężczyzny w jego funkcji ojca w rodzinie. Odłączenie od rodziny, wyrwanie ze środowiska w poszukiwaniu pracy jest przeszkodą w funkcji ojca – wychowawcy.

Mało jest na rynku wydawniczym publikacji dotyczących problematyki posłannictwa mężczyzny jako ojca, co stwarza wrażenie jakby redukcji lub odsuwania tego zagadnienia⁶¹. A przecież mówiąc o funkcji rodziny, trzeba zauważyć ojca, który – sam będąc dzieckiem – jest obdarowany miłością Boga i tą miłością otacza osoby sobie najbliższe. Przez swoją postawę uczy swe dzieci wiernej miłości zarówno wobec drugiej osoby, jak też w odniesieniu do Boga Ojca. Jako przedstawiciel Boga na ziemi i Jego obraz, czyni to w procesie wychowawczym, który określa jego zobowiązania rodzicielskie oraz wytycza ścieżki przewodnictwa swoim dzieciom i żonie w drodze na spotkanie ze Stwórcą w eschatologicznej pełni.

Funkcja wychowawcza ojca w rodzinie jest konieczna we wszystkich etapach życia dziecka, aby mogło się ono harmonijnie rozwijać. Poczynając od okresu prenatalnego dziecka, przez dzieciństwo, okres dojrzewania, młodości i dorosłości ojciec musi spełniać swoją funkcję wychowawczą:

- A. Przez swoją obecność jako „głowa rodziny”.
- B. Przez wysiłek wychowawczego dialogu.
- C. Przez przykład własnego życia.
- D. Przez dialog ze Stwórcą, który określił funkcje ojca w rodzinie.
- E. Przez wspólnotę miłości i szacunek do wszystkich członków rodziny.

Małżeństwo jest podstawą budującą rodzinę chrześcijańską. Ona została zaplanowana przez Stwórcę jako naturalne środowisko rozwoju każdego człowieka. Nauki społeczne ukazują rodzinę jako podstawową komórkę społeczną. Teologia widzi ją ponadto jako związek osób na wzór Osób Trójcy Świętej. Rodzina to pełnia *communio*, wspólnota tworzona przez mężczyznę, kobietę i ich potomstwo. Rodzice mają do wykonania powierzone im z natury zadania związane ze zrodzeniem i wychowaniem nowych pokoleń. W tym dziele nie pozostają oni sami, lecz są wspierani łaską i pomocą Bożą. Dlatego też rodzinę, jak podkreśla N. Pikula, „trzeba otoczyć szczególną opieką i szeroko rozumianym wsparciem”⁶². Szczególne zadanie ma tu właśnie mężczyzna jako ojciec, gdyż, będąc głową rodziny, musi się troszczyć o wszystko, co jest niezbędne do prawidłowego rozwoju całej rodziny. Zadanie jego jest o tyle znaczące, że jego ojcostwo wypływa z ojcostwa samego Boga. Mężczyzna jest wezwany do realizacji swego człowieczeństwa

problemów psychospołecznych ucznia, red. N. Pikula, Kraków - Częstochowa 2009, s. 99.

⁶¹ Por. M. Marczewski, *Odpowiedzialne ojcostwo*, w: *Małżeństwo i rodzina*, red. L. Szafranowski, Lublin 1985, s. 291-303; K. Majdański, *Wspólnota życia i miłości*, Poznań - Warszawa 1993, s. 54-60.

⁶² N. Pikula, *Przemoc w rodzinie...*, s. 104.

i męskości właśnie na wzór Boga Ojca. A wypełnia to wezwanie w rodzinie, którą otrzymuje jako dar i zarazem zadanie dla dopełnienia swego człowieczeństwa.

Zatem krótko można stwierdzić, iż mężczyzna najpierw odkrywa siebie jako człowieka. Dostrzega, że jest szczególnym stworzeniem Bożym, ubogaconym w wyjątkowe cechy i zdolności, z których pomocą ma dążyć do bycia doskonałym dziełem koronującym akt stworzenia świata. Gdy już to dostrzeże, może w pełni realizować swoje człowieczeństwo w przymierzu małżeńskim z drugą osobą. Związek ten rozrasta się i tworzy podstawową komórkę społeczną, jaką jest rodzina. W niej mężczyzna podejmuje odpowiedzialność nie tylko za tę, która „jest kością z jego kości”, ale także za wspólne potomstwo, dla którego staje się każdego dnia ojcem na wzór Boga Ojca, gdyż sam jest Jego dzieckiem i od Niego otrzymuje dar małżeństwa i rodziny.

SUMMARY

The educational role of a father in a modern family

Nowadays there is quite small interest visible with the very person of Man, as well as with his role and place in the family. A man living in a family incorporated into the act of salvation, has to fulfill specific to himself vocation. It is parallel to the vocation of a woman, but has its own separate features. He has to recognize his exceptional vocation and realize it in the family community, which constitutes natural environment of his existence. A man is an addendum for a woman, to such a degree as she is an addendum to his manhood. They are united with the prime will of God, and it is not possible to understand them in a reflection which abstracts from one of parties of marital union.

Educative function of a father in a family is necessary in all stages of a child, that it could in a harmonized way develop. Commencing with the period of planetary child, through childhood, maturation period, youth stage and adulthood, a father must fulfill his educative function. A special task is here for a man as the Father, because being the head of the family, he must care for everything, which is indispensable for the proper family functioning. His task is so important, because his fatherhood stems from the very fatherhood of God Himself. A man is called to realize his manhood and humanity according to God The Father. And he fulfills this task in a family, which he receives as a gift and at the same time as supplement of his humanity.

Ks. dr Norbert Pikula

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

WYCHOWANIE DZIECKA W RODZINIE NADUŻYWAJĄCEJ ALKOHOL

W wychowaniu dziecka niezastąpioną rolę spełnia rodzina. Przygotowuje ona młodego człowieka do samodzielności, do wejścia w istniejące struktury społeczne, ogólnie mówiąc, wprowadza w życie. Od rodziców dziecko uczy się określonych postaw, a także przyjmuje wzorce zachowań. Rodzina jest naturalnym środowiskiem życia dzieci i młodzieży, które oddziałuje na nie socjalizująco, stwarzając warunki sprzyjające rozwojowi lub hamujące go. Niezależnie od tego, jak funkcjonuje, czy jest środowiskiem zdrowym i wartościowym moralnie, czy też przejawia cechy patologii – w każdym przypadku kształtuje ich osobowość, postawę społeczną, wyznacza koleje losu. O znaczeniu rodziny w wychowaniu dziecka pisze wielu autorów¹. Podkreślają oni fakt, że proces kształtowania młodego pokolenia dokonuje się na rozległym tle wszystkich problemów rodziny i towarzyszących mu sytuacji. Rodzina jako podstawowa komórka społeczna ma do spełnienia określone funkcje i zadania.

W literaturze przedmiotu współcześnie wymienia się różnorodne funkcje rodziny: materialno-ekonomiczną, opiekuńczo-zabezpieczającą, prokreacyjną, seksualną, stratyfikacyjną, legalizacyjno-kontrolną, socjalizacyjno-wychowawczą, kulturalną, religijną, rekreacyjno-towarzyską, emocjonalno-ekspresyjną². W *Familiaris consortio* Jan Paweł II pisze, że „rodzina stanowi kolebkę i najsukteczniejsze narzędzie humanizacji i personalizacji społeczeństwa”³.

Od funkcjonowania rodziny zależy wychowanie dzieci. „Każda rodzina ma swoją specyfikę, atmosferę i klimat wychowawczy. Wychowanie jest zależne od świadomości, wiedzy rodziców, talentu pedagogicznego, ich zaangażowania i pracy nad sobą i dziećmi”⁴. Tylko wtedy, kiedy właściwe relacje zachodzą pomiędzy dzieckiem i jego rodzicami, możliwe jest prawidłowe wychowanie, wolne od różnych ograniczeń, problemów emocjonalnych, osobowościowych. W postawach wychowawczych rodziców nie może zabraknąć miłości i czułości, jednocześnie nie może zabraknąć stawiania wymagań.

¹ Np. F. Adamski, A. Błasiak, M. Duda, S. Kawula, J. Wilk, T. Olearczyk.

² Z. Tysza, *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, Poznań 1997, s. 135-140.

³ FC 43.

⁴ T. Olearczyk, *Rodzina i wychowanie*, Kraków 1994, s. 78.

Poważne zagrożenia niesie za sobą dysfunkcjonalność i destabilizacja rodziny. Jednym z głównych czynników mających wpływ na powstanie takiej sytuacji jest między innymi nadużywanie alkoholu przez poszczególnych członków rodziny. „Zjawisko alkoholizmu rodziców, sprzecznych wymagań rodziców wobec dziecka, rozbitcie więzi rodzinnych są czynnikami dysfunkcjonalności rodziny”⁵. Konsekwencje ponoszą przede wszystkim dzieci, które wychowywane przez rodziców alkoholików uczą się niewłaściwych postaw, rozwijają się nieprawidłowo, żyją w poczuciu krzywdy. „Niedostosowanie do indywidualnych potrzeb dziecka ma miejsce w warunkach dysfunkcjonalności spowodowanej przez alkoholizm”⁶.

Zjawisko problemu alkoholowego w rodzinach jest przedmiotem analizy wielu psychologów, socjologów, lekarzy, pedagogów itp.⁷ Alkoholizm lub nałóg alkoholowy zdefiniowany został przez Międzynarodową Klasyfikację Chorób Urazów i Przyczyn Zgonów z 1965 r. jako „stan psychicznego i fizycznego uzależnienia a w nim zwiększenie się tolerancji, zespół abstynencyjny, utrata kontroli picia, tj. niemożność powstrzymywania się od picia, a w nałogu dalej posuniętym – zmniejszenie tolerancji”⁸. Określenia „alkoholizm nałogowy” i „alkoholizm przewlekły” zastąpiono terminem „zespół uzależnienia od alkoholu” („zespół zależności alkoholowej”). Termin ten, jak podaje B.T. Woronowicz, został wprowadzony przez ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia do IX wersji Międzynarodowej Klasyfikacji w 1978 roku⁹. W ostatnich latach eksperci zajmujący się problemami alkoholowymi przedstawili następujące określenie tego terminu: „chroniczne, rozwijające się i mogące prowadzić do zgonu schorzenie biogenetyczne i psychospołeczne, charakteryzujące się narastającą tolerancją i fizjologicznym uzależnieniem przejawiającym się utratą kontroli nad piciem, rozmaitymi zmianami osobowościowymi i konsekwencjami społecznymi”¹⁰. Po szczególnie autorzy zwracają uwagę, że alkohol w szczególnie ostry sposób uszkadza centralny i obwodowy układ nerwowy, powodując występowanie wielu chorób nerwowych i psychicznych, działa również na inne narządy. W tzw. zespole uzależnienia alkoholowego występują różnorodne powikłania, m.in.:

- neurologiczne i psychiatryczne, np. uszkodzenia nerwów obwodowych, padaczka alkoholowa, tępienie alkoholowe, encefalopatia alkoholowa, alkoholowy zanik mózdzku, majaczenie, obłęd alkoholowy, drżenie, halucynoza alkoholowa itp.

⁵ Z. Tyszka, *Metodologiczne problemy badań nad rodziną*, Poznań 1980, s. 184.

⁶ D. Purpur-Onakil, *Mali tyrani*, Poznań 2006, s. 48.

⁷ Np. B.T. Woronowicz, M. Ryś, A. Wobiz, T. Hellsten, E. Woydyłło, J. Wawerska-Kus, M. Kucińska.

⁸ *Pojęcie alkoholizmu i jego wpływ na rodzinę*, www.Rodzina-alkoholowa.eprace.edu.pl/343,Pojecie_alkoholizmu_i_jego_wplyw_na_rodzine.html [dostęp: 6.01.2010].

⁹ B.T. Woronowicz, *Alkoholizm jako choroba*, PARPA, Warszawa 1994, s. 38.

¹⁰ R.C. Rinaldi, E.M. Steadier, B.B. Wellford, *Clarification and Standardization of Substance Abuse Terminology*, Journal of American Medical Association, T. 529, cyt. za: K.W. Frieske, *Encyklopedia socjalna*, t. 1. red. Z. Bokszański [i in], Warszawa 1998, s. 21.

- internistyczne, np. uszkodzenia wątroby i trzustki, dróg oddechowych itp.
- dermatologiczne, np. charakterystyczne przebarwienia skóry, zmiany w naczyniach skórnych¹¹.

Uzależnienie od alkoholu rozwija się powoli i podstępnie, jest chorobą postępującą i rozwijającą się w czasie. W jej przebiegu można wyodrębnić następujące fazy: wstępną, ostrzegawczą, krytyczną oraz chroniczną. Charakterystyczną cechą choroby alkoholowej jest jej nieuleczalność. Jej leczenie jest długotrwałym procesem, a zachowywanie trzeźwości wymaga od osoby uzależnionej ciągłej pracy nad sobą, zmiany sposobu myślenia, umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz odbudowy sfery emocjonalnej.

Od lat w naszym kraju spożycie alkoholu jest zjawiskiem niepokojącym. Piją zarówno mężczyźni jako ojcowie rodzin i kobiety jako matki. Najtrudniejsza sytuacja panuje wtedy, gdy obydwój rodzice nadużywają alkoholu. Choroba ta, jak wspomniano, powoduje zaburzenia psychiczne, które objawiają się zaburzeniami osobowości polegającymi na upośledzeniu uczuć wyższych, zaniku moralności w różnych dziedzinach życia, obniżeniu sprawności intelektualnej, pojawieniu się agresywności w zachowaniu. Alkoholizm jest także powodem zachowań kryminogennych. Dlatego też w rodzinie alkoholowej występują zaburzenia jej wewnętrznego funkcjonowania. Dzieci wychowujące się w rodzinach z problemem alkoholowym zazwyczaj nie mają szans na prawidłowy rozwój i normalne życie. Alkoholizm rodziców wywiera ujemny wpływ na warunki życia, nauki, rozwój psychiczny, fizyczny i umysłowy dzieci¹².

Różnorodni autorzy podkreślają, że w rodzinie alkoholowej panuje niekorzystna sytuacja wychowawcza. Dzieci „przeżywają w dawce zdecydowanie większej niż inne dzieci zakłócenia w stanie poczucia swego bezpieczeństwa. Doświadczają więcej napięcia, lęku, dezorientacji i samotności”¹³. Panująca atmosfera lęku, grozy, oschłości w relacjach rodzinnych i brutalności prowadzi do osłabienia związku uczuciowego dziecka z domem. Rodzice swoją niedojrzałością i niestałością emocjonalną tracą autorytet w oczach dziecka. Lekceważone są wszelkie ich zalecenia. Marian Ochmański mówi, że alkoholizm to nie tylko zagrożenie dla zdrowia jednostki, lecz poważny czynnik pozbawiający rodzinę jej najważniejszych funkcji, wśród których najistotniejszą sprawą jest realizowanie prawidłowego i skutecznego procesu wychowania dziecka¹⁴. Tymczasem alkoholizm rodziców można uznać za sytuację długotrwałego stresu. Dziecko

¹¹ J.K. Falewicz, *ABC problemów alkoholowych*, PARPA, Warszawa 1993, s. 34.

¹² B.T. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia i powrót do zdrowia*, Wyd. Parpamedia, Warszawa 2009, s. 332.

¹³ W. Sztander, *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 1999, s. 4.

¹⁴ M. Ochmański, *Wpływ alkoholizmu rodziców na poziom inteligencji i przystosowanie ich dzieci do nauki szkolnej*, PZWL, Warszawa 1981, s. 26.

wychowuje się w atmosferze lęku, niepokoju, w deprywacji potrzeb biologicznych i psychicznych. Przebywa w permanentnej sytuacji krytycznej¹⁵.

Alkoholizm jednego już z rodziców często powoduje przemoc w rodzinie, jest przyczyną zachowań dewiacyjnych nacechowanych agresją. Przyczynia się do poważnego ubożenia rodziny. Poważne skutki niesie dla rodziny alkoholizm zarówno ojca jak i matki.

W przypadku, kiedy ojciec poważnie nadużywa alkoholu, jest uzależniony, trud utrzymania rodziny spada na kobietę. Rodzina boryka się z coraz większymi kłopotami finansowymi, ponieważ w większości przypadków to mężczyzna jest jej głównym żywicielem. Oprócz tego w rodzinie, gdzie nadużywany jest alkohol zaburzone są więzi poznawcze i emocjonalne pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Ojciec alkoholik nie interesuje się zbytnio sprawami dzieci, nie jest w stanie pomóc w różnych sytuacjach, nie potrafi rozpoznać prawidłowo potrzeb dziecka i odpowiednio wpływać na jego rozwój. W rodzinie brakuje atmosfery bezpieczeństwa, ciepła, serdeczności, brakuje szczerych i konstruktywnych rozmów. Dziecko, widząc zaburzony sposób porozumiewania się pomiędzy członkami w rodzinie, nie potrafi rozwinąć kontroli nad własnymi emocjami i otoczeniem.

Należy podkreślić, że dla odpowiedniego pokierowania wychowaniem dziecka, potrzebny jest autorytet. „Jeśli wychowanie ma być podniesieniem, wydzwignięciem, wyprowadzeniem młodych na wyższy poziom, to sami rodzice muszą stać wysoko”¹⁶. W takiej sytuacji zanikają stopniowo więzi emocjonalne dziecka z pijącym rodzicem. Narastająca niechęć, a potem lęk i poczucie krzywdy wpływają na powstanie dystansu pomiędzy nimi. Ten, który miał zapewniać bezpieczeństwo, stanowić przykład do naśladowania, degraduje się sam w oczach dziecka z powodu picia i wszelkich tego konsekwencji¹⁷.

Zdaniem części badaczy, to ojciec wpływa na rozwój dziecka bardziej niż matka, dzięki stosowaniu odmiennych wzmocnień i wysuwaniu zróżnicowanych oczekiwań, związanych z rolami społecznymi mężczyzn¹⁸. Rolą matki jest zapewnienie dziecku bezpieczeństwa w życiu, rolą zaś ojca jest nauka i kierowanie dzieckiem tak, aby było przystosowane do życia w społeczności. Dziecko w bolesny sposób odczuwa niszczycielski wpływ ojca alkoholika na całą rodzinę. W około 80% rodzin, w których występuje choroba alkoholowa, dochodzi do aktów przemocy¹⁹. W rodzinie takiej bardzo często pojawia się przemoc zarówno psychiczna, jak i fizyczna, jak również ma miejsce zaniedbywanie dzieci. „Skutkiem

¹⁵ M. Tyszkowa, *Zachowania się młodzieży w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1977, s. 30.

¹⁶ J. Winkowski, *Ogniwo i gniazdo, rozważania o rodzinie i wychowaniu*, Sandomierz 1997, s. 46.

¹⁷ B.E. Robinson, J.L. Rhoden, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, PARPA, Warszawa 2005, s. 63.

¹⁸ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1978, s. 174.

¹⁹ I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999, s. 22.

przemocy jest zahamowanie, bądź przerwanie rozwoju ofiary”²⁰. Dziecko nie tylko jest świadkiem występującej przemocy, ale także bezpośrednią ofiarą. Alkoholizm niesie za sobą poważne skutki dla istnienia rodziny. Zauważalny jest poważny rozłam pomiędzy małżonkami. Rodziny nadużywające alkoholu, charakteryzuje nietrwałość związków małżeńskich.

Rozstania rodziców, rozbitcie rodziny najbardziej odczuwają dzieci. W szczególnej sytuacji znajduje się rodzina, w której osobą uzależnioną od alkoholu jest kobieta. Jest to poważny czynnik ryzyka separacji czy rozwodu, ponieważ mężczyźni o wiele szybciej decydują się na rozstanie z nadużywającą alkoholu żoną. Alkoholizowanie się kobiety, która dodatkowo jest matką znacznie poważniej zaburza życie rodziny niż nadużywanie alkoholu przez mężczyznę. Matka traci wtedy swoją pozycję w rodzinie. Pod wpływem alkoholu kobieta, podobnie jak mężczyzna, zachowuje się nieprzewidywalnie, przejawia zachowania nieadekwatne do sytuacji, traci zaufanie i autorytet rodzicielski. Wzmagają się u niej zachowania agresywne także wobec dzieci. Poza tym kobiety z problemem alkoholowym spotykają się z większą niechęcią otoczenia niż mężczyźni pijący alkohol. Dzieci pijących matek postrzegane są jako gorsze od tych, których piją tylko ojcowie. Jest to skutek zakorzenionych w społeczeństwie poglądów, że matka alkoholiczka łamie zasady moralne i zasługuje na potępienie. Dzieci wychowujące się w rodzinie, gdzie kobieta nadużywa alkoholu tracą poczucie bezpieczeństwa i trwałości rodziny, częściej też czują się współwinne takiej sytuacji.

„W rodzinie z problemem alkoholowym trudno o akceptację siebie i pozytywną tożsamość. Tu wszyscy mają pretensje do siebie samych i do siebie nawzajem. Zarówno alkoholik, jak i jego rodzina czy współmałżonek, a nawet dorastające dzieci, związani są węzłami krzywdy i winy, urazy, agresji oraz poczuciem, że nikt nie jest w porządku. Emocjonalna atmosfera rodziny alkoholowej ogniskuje się wokół wstydu, żalu, złości, lęku, poczucia winy i krzywdy”²¹. Przykład rodziców ma fundamentalne znaczenie dla prawidłowego wychowania dziecka. W rodzinie dysfunkcyjnej rodzice poprzez swoje nieprzewidywalne zachowanie, kształtują u dziecka brak wiary we własne zdolności i narastające poczucie wstydu. Zatem uzależnienie od alkoholu niszczy nie tylko samego alkoholika, ale wpływa niszcząco na osoby znajdujące się w jego najbliższym otoczeniu. „Częste konflikty, zaburzenia zachowania oraz degradacja psychiczna alkoholika tworzy niekorzystny wzorzec osobowy dla dziecka”²². Osoby ze środowiska alkoholika często przejmują jego sposób myślenia, zachowania, stan emocjonalny itp. Mówi się o współuzależnieniu jako o chorobie rodzinnej. Wśród cech rodziny alkoholowej wymienia się wiele zachowań, które odbiegają od normy. Między innymi

²⁰ J. Melibruda, R. Durda, H.D. Sasal, *O przemocy domowej*, Warszawa 1998, s. 9.

²¹ M. Leśniak, *Jednostka – dewiacja – społeczeństwo*, w: *Labirynty współczesnego społeczeństwa*, red. K. Czekaj, K. Gorlach, M. Leśniak, Katowice 1998, s. 102.

²² L. Pezda, *Wychowanie w rodzinie a zaburzenia w zachowaniu młodzieży*, Kraków 2006, s. 88.

zamknięcie i odosobnienie członków rodziny wobec innych ze względu na poczucie wstydu²³. Kolejną postawą jest zakłamanie, czyli ukrywanie prawdy o problemie alkoholowym. Wynika to z lęku przed przyznaniem się do braku kontroli nad sytuacją. Konsekwencją przyznania się i rozmów o chorobie alkoholowej będzie konieczność poddania się leczeniu²⁴.

W rodzinie alkoholowej panuje najczęściej styl autorytarny i atmosfera chaosu, sprzecznych wymagań, separacji od innych rodzin. W rodzinach takich uwidacznia się również brak wzajemności i wspierania się. Zakłamanie jest przyczyną braku zaufania, zanikania szczerych kontaktów w rodzinie. Alkoholik odsuwa się od ludzi, cechuje go brak krytycznego myślenia, poczucie bezradności i bezużyteczności. Niechęć i niemożność powierzenia swoich problemów innym pogłębia kryzys w rodzinie, pojawienie się postaw egoistycznych. Stopniowo osoba uzależniona wycofuje się z pełnienia dotychczasowych ról w rodzinie. Często to dziecko pragnie załagodzić sytuację i podejmuje rolę rodziców w prowadzeniu domu. „Każda próba przekroczenia własnej roli, musi być dla rodziny poważnym sygnałem naruszenia równowagi, zagrożeniem dla i tak szczątkowego bezpieczeństwa”²⁵.

W literaturze przedmiotu wymienia się również różne wzory zachowań obronnych dzieci w rodzinach alkoholowych:

- Bohater rodzinny – jest to zazwyczaj najstarsze dziecko, które na rzecz dobra całej rodziny bierze na siebie obowiązki rodziców. Życie takiego dziecka jest wypełnione obowiązkami i powinnościami. „Przez to, że dziecko musi samotnie radzić sobie z rzeczywistością szybko uczyć się odpowiedzialności, kiedy to podejmuje obowiązki pijącego ojca”²⁶. W dorosłym życiu osoba taka może przejawiać skłonność do nadmiernego poświęcania się dla innych ludzi. Brak u niej umiejętności relaksowania się, odpoczywania itp.

- Wyrzutek (zwany kozłem ofiarnym lub dewiantem) – dziecko, które w dramatyczny często sposób buntuje się przeciwko panującej w rodzinie sytuacji, co wyraża poprzez nieposłuszeństwo, zadawania się z nieodpowiednim towarzystwem, a nawet kradzież czy udział w innych przestępstwach. Prawdopodobnie domaga się ono w ten sposób większej uwagi i miłości od rodziców. W ten sposób może się odgrywać na rodzicach za poczucie krzywdy i wstydu. Poważnym problemem tego dziecka może stać się izolacja społeczna. Istnieje duże niebezpieczeństwo, że życie takiej osoby może mieć tragiczny finał.

- Maskotka (błazen) – to ukochana córeczka tatusia lub synek mamusi. „Najczęściej jest to najmłodsze dziecko w rodzinie”²⁷. Miłe, urocze i pieszczotliwe dziecko, którego główną funkcją w rodzinie jest rozładowywanie napięcia

²³ R. Modzelewski, *Alkoholizm, fikcje i fakty*, Warszawa 1989, s. 38.

²⁴ A. Dodziuk, *Trudna nadzieja*, Warszawa 2003, s. 29.

²⁵ A. Margasiński, *Analiza psychologiczna systemów rodzinnych z chorobą alkoholową*, Częstochowa 1996, s. 43.

²⁶ S. Forward, *Toksyczni rodzice*, Warszawa 1989, s. 67.

²⁷ *Rodzice i dzieci*, red. E. Milczewska, A. Szymanowska, Warszawa 1993, s. 181.

nerwowego. W dorosłym życiu dziecko takie może mieć trudności w wyrażaniu swoich prawdziwych uczuć, a także przejawiać lekceważący stosunek do ludzi oraz bagatelizować sobie wszelkie obowiązki. Cechą charakterystyczną maskotki jest okłamywanie i oszukiwanie siebie. W relacjach z ludźmi człowiek taki nie będzie potrafił być szczerym i autentycznym.

- Zagubione dziecko (dziecko we mgle, aniołek, niewidoczne dziecko) – najczęściej tę rolę pełni najmłodsze i najsłabsze psychicznie dziecko. Nie sprawia kłopotów wychowawczych, lecz wycofuje się w świat swoich fantazji i marzeń. W trudnych chwilach izoluje się, schodzi wszystkim z drogi, aby się nie narażać. Istnieje duże niebezpieczeństwo, że zagubione dziecko uzależni się od alkoholu, leków lub narkotyków.

- Ułatwiacz (wspomagający) – to dziecko, u którego występuje najwięcej typowych dla współuzależnienia cech. Czuje się ono odpowiedzialne za zachowanie uzależnionego rodzica i jest głęboko przekonane, że może kontrolować picie alkoholika. Swoją życiową energię skupia na obmyślaniu wszelkich możliwych strategii, aby odciągnąć alkoholika od picia i jest w pewien sposób uzależnione od niego. To uzależnienie, opierające się na niezdrowej relacji z alkoholikiem, określane jest jako współuzależnienie. Przejawia się ono w zwalnianiu alkoholika z wszelkiej odpowiedzialności, ponoszeniu konsekwencji jego picia, opiekowaniu i troszczeniu się, tłumaczeniu i wyjaśnianiu, okazywaniu współczucia i wyrozumiałości, wreszcie na oskarżaniu, grożeniu i kontrolowaniu. W dorosłym życiu ułatwiacz może cierpieć na zaburzenia tożsamości. Dziecko wspomagacz, mając utrwalony patologiczny wzorzec relacji rodzinnych, narażone jest chyba najbardziej na to, że w przyszłości zwiąże się emocjonalnie z osobą uzależnioną od alkoholu lub cierpiącą na inne zaburzenia kompulsywne²⁸.

- Prowokator, którego rola polega na doprowadzeniu do konfrontacji alkoholika z rzeczywistością w jakiej żyje i jaką współtworzy. Dziecko stawia się w roli wychowującego i wyrzuca rodzicowi jego błędy.

„Powyższy podział nie wyczerpuje bogactwa wszystkich wzorców funkcjonowania. Jedno dziecko może stosować różne wątki obronne, nie musi być „czystym” typem, bowiem życie jest o wiele bogatsze niż teoretyczne podziały. W różnych fazach życia dziecko może też przyjmować kolejne, różne wzory”²⁹. Można również mówić o innych rolach, takich jak: wybawca, zbawca, gołąb, pośrednik, oskarżyciel³⁰.

W rodzinach z problemem alkoholowym bardzo często dzieci odczuwają obojętność i odrzucenie ze strony rodziców. Wpływa to na całe życie i nawet w życiu dorosłym taka osoba może mieć zaburzenia emocjonalne oraz niską samoocenę.

²⁸ A. Sztajner, *Dziecko w rodzinie z problemem alkoholowym*, w: *Problemy alkoholizmu*, nr 6, Polska Liga „Trzeźwość”, Warszawa 1994, s. 6, 7.

²⁹ W. Sztander, *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 1999, s. 19.

³⁰ I. Niewiadomska, M. Sikorska-Głodowicz, *Alkoholizm*, Lublin 2004, s. 105.

Niskie poczucie wartości sprawia, że dziecko, aby podnieść własną samoocenę stawia sobie wysokie wymagania często przekraczające jego możliwości. Dzieci alkoholików znacznie częściej, niż ich rówieśnicy mają trudności w nauce i zdobywaniu odpowiedniego wykształcenia. Wiele trudności przysparza dzieciom brak umiejętności koncentracji uwagi, zaburzenia pamięci, nadpobudliwość psychoruchowa oraz zachowania aspołeczne. Alkoholizm rodziców wywołuje spustoszenie w życiu dziecka, które narażone jest na przeżywanie zbyt silnych konfliktów emocjonalnych, zarówno we własnym domu, jak i w grupie rówieśniczej. Brak oparcia w rodzicach lub zagrożenie podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka powoduje wzrastające stopniowo niepowodzenia szkolne i trudności wychowawcze³¹. Trudności szkolne, które przeżywają dzieci osób uzależnionych, są skutkiem wyniesionych z życia rodzinnego zaburzeń w sferze procesów emocjonalnych. Typowe dla tych dzieci stany emocjonalne to: niepokój, rozdrażnienie, przygnębienie, stany lękowe, a także natrętne myśli, które nie pozwalają zasnąć, ani odpocząć. Występują także dolegliwości psychosomatyczne, bóle głowy, bóle serca, bolesne skurcze jelit. Szkoła staje się dodatkowym źródłem stresów i lęków. Dzieci alkoholików wykazują niższy poziom funkcjonowania w roli ucznia. To nieprzystosowanie przejawia się w trzech sferach: instytucjonalnej, jako osiąganie gorszych wyników w nauce, społecznej, jako trudności w kontaktach z rówieśnikami, a także emocjonalnej. Niepowodzenia szkolne i niska pozycja w strukturze klasy pogłębiają i tak już niskie poczucie własnej wartości oraz brak wiary we własne siły. Nasilają przeżywane przez dziecko i utrwalają ukształtowane w domu rodzinnym patologiczne cechy osobowości. Konsekwencją wychowywania się w rodzinie alkoholowej jest również przejęcie patologicznych wzorców życia rodzinnego, ponieważ alkoholik wprowadza do swojej rodziny chaos i zamęt. Często z alkoholizmem w rodzinie wiąże się również szereg innych negatywnych zjawisk, takich jak np.: prostytutka, przestępczość, bezrobocie, niezadradność życiowa, ubóstwo, bezdomność, zaburzenia psychiczne, przemoc i wiele innych. Dzieci pochodzące z takich środowisk znacznie gorzej przystosowują się społecznie. Cierpią z powodu zaburzeń nerwicowych i niskiej odporności psychicznej na wszelkie urazy. Oczywiście najbardziej niekorzystna sytuacja wychowawcza istnieje wtedy, gdy oboje rodzice nadużywają alkoholu.

Dzieci przenoszą w swoje dorosłe życie cały bagaż smutnych i często tragicznych doświadczeń. Rodzice alkoholicy sterują takimi osobami, wprowadzając duży zamęt w ich myśleniu i zachowaniu. „Ludzie ci, będąc ofiarami wywierają niekorzystny wpływ na tych, z którymi są związani”³². Dziecko z rodziny alkoholowej ma niezaspokojone podstawowe potrzeby. A przecież, aby prawidłowo funkcjonować, potrzebuje spokoju, bezpieczeństwa, miłości i stabilności. Życie w rodzinie prawidłowo funkcjonującej daje dziecku poczucie wiary we własne

³¹ M. Ochmański, *Wpływ alkoholizmu rodziców na poziom inteligencji...*, s. 26.

³² J. G. Woititz, *Dorosłe dzieci alkoholików*, IPIZ, Warszawa 2000, s. 6.

siły. Tego wszystkiego brakuje w rodzinie z problemem alkoholowym. Skutki ponoszone są przez dzieci także w dalszym życiu. Mówi się o syndromie dorosłych dzieci alkoholików (tzw. DDA)³³. Trudne doświadczenia bycia dzieckiem alkoholika pozostają głęboko w psychice człowieka, a później determinują jego myśli, uczucia, postawy, zachowania. „Jednym ze skutków dorastania w rodzinie alkoholowej może być wytworzenie zespołu cech, które w dorosłym życiu występują w sposób stały, wpływając na funkcjonowanie jednostki, nawet w długi czas po tym, gdy opuści ona rodzinę z problemem alkoholowym. Są one odroczonym skutkiem przebywania przez długi czas w napięciu i zagrożeniu”³⁴.

Najbardziej typowe problemy takich osób opisuje J. G. Woititz:

- Dorosłe dzieci alkoholików muszą domyślać się, jakie zachowanie jest normalne.

Brak pozytywnych wzorców oraz harmonii w życiu rodziny sprawia, że dorosłe dzieci alkoholików gubią się i nie potrafią odróżnić tego, co jest „normalne” od tego, co „normalnym” już nie jest. Różne sytuacje, które przez obce osoby odbierane byłyby jako nieprzyjemne, dla dzieci alkoholików były „chlebem powszednim”. Wielu z nich chociaż odczuwa zagubienie, to jednak starannie ukrywa ten fakt przed innymi.

- Mają trudności z przeprowadzeniem swoich zamiarów od początku do końca.

Dzieci alkoholików nie realizują wielu swoich pomysłów, planów i zamierzeń, ponieważ wyrastały w domu, w którym większość obietnic nie było spełnianych. Liczne projekty, ciekawe pomysły i plany kończyły się zazwyczaj na słownych deklaracjach. Niekontrolowane picie alkoholu uniemożliwiało lub przerywało realizację czegokolwiek.

- Dorosłe dzieci alkoholików kłamią, gdy równie dobrze mogłyby powiedzieć prawdę.

W dysfunkcyjnym systemie rodzinnym kłamstwo jest swoistą normą i przybiera rozmaite formy, w tym przemilczanie i udawanie. W rodzinie alkoholowej rzadko przecież omawia się bolesne i trudne sprawy. Powodują one bowiem silne emocje, których lepiej i bezpieczniej jest nie wyzalać.

- Dorosłe dzieci alkoholików osądzają siebie bezlitośnie.

W rodzinie alkoholowej dzieci są często nadmiernie krytykowane i postrzegają siebie w złym świetle. Obwiniają się, surowo osądzają siebie i czują się odpowiedzialne za wszelkie niepowodzenia. Z kolei bagatelizują lub uważają, że nie jest to ich zasługą, jeśli odnoszą sukces. Zniekształcając w ten sposób rzeczywistość, podtrzymują swoje niskie poczucie własnej wartości.

- Dorosłym dzieciom alkoholików trudno się bawić i przeżywać radość.

³³ K. Chojna, M. Madej-Babula, *Funkcjonowanie psychiczne Dorosłych Dzieci Alkoholików we współczesnym społeczeństwie w: (Bez)radność wychowania*, pr. zb. pod red. Z. Marka, M. Madej-Babuli, Wyd. WSP-P Ignatianum, WAM, Kraków 2007, s. 93.

³⁴ J. Mikula, *Rodzina z problemem alkoholowym*, Warszawa 2006, s. 24.

- Traktują siebie bardzo poważnie.

Janet G. Woititz wymienia te dwie cechy obok siebie, jako ściśle ze sobą związane. Atmosfera życia domowego charakteryzuje się raczej nerwowością, napięciem, niepokojem czy też wzajemną wrogością. Dzieci alkoholików traktują życie i wszystko, co robią zbyt poważnie. Mają trudności z odprężeniem się i nabraniem dystansu do pewnych rzeczy. W dorosłym życiu są często zestresowane, ponure i przygnębione.

- Dorosłym dzieciom alkoholików trudno nawiązywać bliskie kontakty.

Trudności w nawiązaniu bliskich relacji z innymi ludźmi wynikają z braku poczucia bezpieczeństwa, niemożności obdarzenia zaufaniem kogokolwiek oraz z obawy przed porzuceniem. Dorosłe dzieci alkoholików nie wiedzą, na czym polega stabilny i trwały związek z drugą osobą. Lęk przed porzuceniem sprawia, że są ostrożne i nieufne w nawiązywaniu związków z ludźmi, mimo że bardzo ich pragną i potrzebują.

- Dorosłe dzieci alkoholików przesadnie reagują na zmiany, na które nie mają wpływu.

Dzieci pochodzące z rodziny alkoholowej wierzą, że jeśli uda im się wszystko kontrolować, to koszmar z dzieciństwa nigdy się nie powtórzy. Silny lęk przed jakąkolwiek zmianą może utrudniać dorosłemu dziecku alkoholika znalezienie sobie lepszej pracy lub też rozstanie się z osobą, z którą nie czuje się dobrze.

- Dorosłe dzieci alkoholików bezustannie poszukują potwierdzenia i uznania.

Starają się być uczynni, doskonali, wspaniałomyślni po to, aby inni ich podziwiali. Chcą być najlepsi w tym, co robią. Są perfekcjonistami. Jednocześnie bardzo trudno im przyjąć pozytywne komunikaty ze strony innych osób. Jeśli słyszą od kogoś coś dobrego o sobie, to uważają, że jest to nieszczerze. Raczej nie wierzą w to, że tacy jak oni, mogą być lubiani lub, że mogą zrobić coś naprawdę dobrze.

- Dorosłe dzieci alkoholików myślą, że różnią się od wszystkich innych.

Alkoholizm powoduje izolowanie się całej rodziny. Stąd proces uspołecznienia się dzieci przebiega znacznie trudniej. Poczucie odmienności u dzieci alkoholików wynika z przekonania, że nikt nie jest w stanie ich zaakceptować.

- Dorosłe dzieci alkoholików są albo nadmiernie odpowiedzialne, albo nadmiernie nieodpowiedzialne.

Dorosłym dzieciom alkoholików brakuje realistycznego rozeznania swoich możliwości. W pracy zawodowej biorą na siebie coraz więcej obowiązków. Nie potrafią odmawiać, obawiając się pośądzenia o lenistwo lub brak kompetencji.

- Dorosłe dzieci alkoholików są niezwykle lojalne, nawet w obliczu dowodów, że druga strona na to nie zasługuje.

Dzieci alkoholików potrafią przetrwać wiele trudnych sytuacji. Wydaje się, że są po prostu na nie uodpornione bardziej niż inni. Jest to jedna z przyczyn, dla której dorosłe dzieci alkoholików trwają w niekorzystnych dla siebie związkach.

➤ Dorosłe dzieci alkoholików ulegają impulsom.

Impulsywne zachowanie jest czymś, czego zabrakło w dzieciństwie, dlatego też ta strata jest nadrabiana w dorosłym życiu. W dorosłym życiu uleganie impulsom prowadzi do zagubienia, niechęci do siebie i utraty kontroli nad otoczeniem. Dorosłych dzieci alkoholików dużo kosztuje likwidowanie skutków swoich nieprzemyślanych decyzji i zachowań³⁵.

Opisane sytuacje charakterystyczne dla atmosfery życia w rodzinie nadużywającej alkoholu sprawiają, że dzieci pochodzące z rodzin alkoholowych mają nieprawidłowe warunki rozwojowe. Rodziny alkoholowe są często niewydolne wychowawczo. Oznacza to, że nie realizują należycie swoich funkcji: opiekuńczej, wychowawczej i socjalizacyjnej. Należy także zaznaczyć, że bardzo często taka sytuacja jest jakby przenoszona do następnych pokoleń w tych rodzinach. Dzieci często mimowolnie naśladować postawy swoich rodziców, podobnie układają sobie życie, dobierają współmałżonków, rozwiązują problemy. Jednym słowem – ponownie w ich domach rodzinnych sięga się po alkohol. Wielu autorów podkreśla, że pomoc dla takich rodzin powinna przyjść z zewnątrz od różnego rodzaju instytucji pomocowych, terapeutów. Różnorakie działania w różnych sferach życia społecznego powinny mieć na celu nie tylko doraźną pomoc, ale także zmianę mentalności i postaw wobec nadmiernego spożywania alkoholu.

SUMMARY

Child upbringing in a family abusing alcohol

Bringing up a child in a family abusing alcohol is marked with adopting pathological patterns of family life since an alcoholic introduces into his family chaos and confusion. Often, there may occur some even more negative phenomenon, such as prostitution, criminal activity, unemployment, incompetence in everyday life, poverty, homelessness, psychological disturbance, violence and many others. Children coming from such a family background tend to have difficulty in adjusting to a society. They suffer from a nervous disease or disorders as well as are less psychologically resistant and more prone to different traumas. Naturally, the most unfavorable educational situation occurs when both parents are constantly under the influence of alcohol.

Alcoholic families are often educationally inefficient, which means they do not accomplish adequately their functions: protective, educational and socialization one. It is important to emphasize that such a situation is likely to be transferred into next generations of these families. Children often subconsciously imitate their parents' conduct and attitude, arrange their lives, find spouses or solve their problems.

³⁵ J.G. Woititz, *Dorosłe dzieci alkoholików*, s. 32-70.

Ks. dr hab. Andrzej Kiciński

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Wydział Teologii

CZY CHCECIE Z MIŁOŚCIĄ PRZYJAĆ I PO KATOLICKU WYCHOWAĆ POTOMSTWO, KTÓRYM WAS BÓG OBDARZY?

RODZINA CHRZEŚCIJAŃSKA I SZKOŁA KATOLICKA

Nic nie traci ze znaczenia przesłanie Soboru Watykańskiego II, że pierwszymi i najlepszymi wychowawcami dzieci są rodzice. Kościół w każdej epoce historii przypomina, że wychowawcze oddziaływanie rodziców jest tak ważne, że trudno je czymkolwiek zastąpić. Do rodziców należy bowiem stworzenie takiej atmosfery rodzinnej, przepojonej miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, która ma sprzyjać spójnemu osobowemu i społecznemu wychowaniu dzieci (zob. DWCH 3)¹.

Komunizm wypaczył nam wiele istotnych pojęć, w tym promowanie prymatu państwa przed rodziną i Kościołem. Także samo pojęcie wychowania tamtego okresu było tylko jego karykaturą. Pozostaje pytaniem otwartym, czy struktury europejskie nie czynią tego samego błędu. Obecny system, próbujący przywrócić integralność wychowania z wiedzą i kreowaniem umiejętności, nie posiada jeszcze własnego oblicza i widać, że triada – nauczanie, kształcenie i wychowanie, która stanowi o istocie wychowania nie jest spójna. Warunkiem spójności wychowania dzieci będzie docenienie działań wychowawczych pomiędzy szkołą,

¹ Zagadnienie prawa i obowiązków rodziców do wychowania jest obecne w wielu dokumentach Magisterium Kościoła. Zob. np. Adhortację apostolską Ojca Świętego Jan Paweł II o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym *Familiaris consortio*, która podkreśla: „Zadanie wychowania wypływa z najbardziej pierwotnego powołania małżonków do uczestnictwa w stwórczym dziele Boga: rodząc w miłości i dla miłości nową osobę, która sama w sobie jest powołana do wzrostu i rozwoju, rodzice tym samym podejmują zadanie umożliwienia jej życia w pełni ludzkiego. Przypomniawszy o tym Sobór Watykański II: «Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są obowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić. Do rodziców bowiem należy stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim społecznościom». Prawo-obowiązek rodziców do wychowywania jest czymś *istotnym* i jako taki związany jest z samym przekazywaniem życia ludzkiego; jest on *pierwotny i mający pierwszeństwo* w stosunku do zadań wychowawczych innych osób, z racji wyjątkowości stosunku miłości łączącej rodziców i dzieci; *wyklucza zastępstwo i jest niezbywalny*, dlatego nie może być całkowicie przekazany innym, ani przez innych zawłaszczony” (FC 36).

rodziną, Kościołem i innymi instytucjami. Dopóki nie będzie tutaj spójności, dopóty wychowanie integralne będzie tylko postulatem².

Nauczanie Jana Pawła II nic więc nie straciło ze swej aktualności, że rodzice katoliccy powinni stawiać szkołę katolicką ponad inne z tej racji, że wychowanie religijne wprowadzane jest w całe przygotowanie wychowanków (zob. CT 69). Nadszedł czas, aby podkreślać fakt, że powrót nauczania religii w Polsce do szkoły nie rozwiązuje wszystkich problemów wychowania religijnego. Konieczna dziś wydaje się promocja szkolnictwa katolickiego, które rzeczywiście może uwzględnić i zharmonizować wysiłek wszystkich instytucji wychowawczych, przede wszystkim rodziny, oraz uwzględnić cały rozwój ucznia od rozwoju fizycznego, przez rozwój psychiczny i społeczny, aż po religijny.

1. NOWA KONCEPCJA SZKOŁY KATOLICKIEJ

Na początku ważne – nie tylko dla rodziców – jest przypomnienie ogólnej refleksji nad instytucją szkoły. Szkoła katolicka jest szkołą jako taką ze wszystkimi elementami, które ją określają. Szkoła jest uprzywilejowanym miejscem integralnej promocji człowieka za pomocą żywego spotkania z dziedzictwem kultury. To, co ją wyróżnia od innych szkół, jest fakt, że w wychowaniu nie ma jakiegoś niejasnego, bądź wręcz ukrytego odwołania się do jakiejś koncepcji życia, lecz jest ona rzetelnie określona. Szkoła katolicka dąży nie tylko do celów prawdziwie humanistycznych, lecz także duchowych. Cechą charakterystyczną współczesnej szkoły katolickiej jest tworzenie w społeczności szkolnej atmosfery ożywionej ewangelicznym duchem wolności i miłości. Szkoła katolicka stawia sobie za cel pomaganie dzieciom i młodzieży, aby, rozwijając własną osobowość, jednocześnie wzrastała według nowego stworzenia, którym stała się przez chrzest (DOK 259).

Szkoła katolicka nie zamierza prezentować własnej doktryny w dziedzinie nauki czy techniki, nie chce też wywierać żadnego nacisku. To, co ją charakteryzuje, to propozycja – skierowana do uczniów i rodziców – prawd dotyczących człowieka, jego natury i historii, widziana w świetle wiary. Słowa Jana Pawła II oddają najprościej jej koncepcję: „Ewangelia jest duszą szkoły katolickiej, normą jej życia i nauczania”³.

W koncepcji szkoły katolickiej wciąż aktualne są wskazania Piusa XI dotyczące istoty wspólnego wychowania przez rodzinę chrześcijańską i Kościół:

² Poglębienie kryzysu tożsamości pedagogiki w ujęciu różnych autorów zob. np. A. Kiciński, *Prawa rozwoju osoby i wspólnoty ludzkiej w kontekście pedagogiki i Magisterium Kościoła*, w: *Pedagogika pastoralna*, red. M. Marczewski. Lublin 2003, s. 73-82; N. Piśkuła, *Kondycja rodzicielstwa w XXI wieku, w: Odpowiedzialne rodzicielstwo wobec wyzwań XXI wieku*, red. M. Duda, Kraków 2010, s. 69-88.

³ Jan Paweł II, *Przemówienie do pracowników Kurii Rzymskiej*. Rzym, 28 czerwca 1984 r., nr 7, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, red. Rada Szkół Katolickich, Kraków [brw].

„Środowisko wychowawcze Kościoła ma do dyspozycji sakramenty jako skuteczne środki łaski Bożej, obrzędy święte, które w przedziwny sposób przyczyniają się do ukształtowania młodzieży, świątynie, gdzie uroczyste ceremonie, rzeźby i obrazy, gra organów i śpiewy pomagają w pracy nad wyrobieniem w duszach pobożności i dobrych obyczajów. Ponadto Kościół rozporządza wielką liczbą różnorodnych szkół, stowarzyszeń i wszelkiego rodzaju instytucji wychowawczych. Służą one młodzieży, wychowując ją w pobożności oraz kształcąc pod względem naukowym i literackim, nie pomijając także rozrywek i wychowania fizycznego. Ta niewyczerpana obfitość dzieł wychowawczych dowodzi niezłomnością, jak niedościgną jest macierzyńska troskliwość Kościoła. Niezwykła i godna podziwu jest również wzmiankowana wyżej harmonia pomiędzy Kościołem a rodziną chrześcijańską. Toteż z całą słuszością można powiedzieć, że Kościół i rodzina tworzą jedną świątynię wychowania chrześcijańskiego”⁴.

Deklaracja Soboru Watykańskiego II *Gravissimum educationis* wyznaczyła nowy kierunek w historii szkoły katolickiej. Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego potwierdza ten fakt, że nastąpiło przejście od koncepcji szkoły-instytucji do koncepcji szkoły-wspólnoty⁵. Wymiar wspólnotowy stanowi szczególny owoc nowej świadomości Kościoła. Istotne jest, że wymiar ten w tekście soborowym nie jest tylko prostą kategorią socjologiczną, lecz przede wszystkim kategorią teologiczną. Kategoria teologiczna wspólnoty zakłada oczywiście poszanowanie autonomii i kompetencji badań naukowych, lecz swoją tożsamość określa na podstawie doświadczenia krzewienia kultury wiernej Dobrej Nowinie. Stąd w szkole katolickiej nie jest tak tylko – jak dzieje się w każdej innej szkole – że to natura człowieka i natura wychowania wymagają wymiaru wspólnotowego. Domaga się tego także natura wiary. Świadectwa szkół katolickich dalekie są od nieokreślonej, jakiejś idealistycznej wizji wspólnoty. Braki i sprzeniewierzenia, które zakradają się do realizacji planu wychowawczego szkoły katolickiej skłaniają wspólnotę szkolną do powrotu do źródeł, z których wypływa racja jej istnienia. Te źródła są jasno wskazane: zbawcze słowo Chrystusa, zawarte w Piśmie Świętym, Tradycja, szczególnie zaś liturgia i sakramenty oraz doświadczenie osób żyjących wiarą⁶.

⁴ Pius XI, Encyklika *Divini illius Magistri* o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. Rzym, 31 grudnia 1929 r., <http://www.rodzinakatolicka.pl/index.php/magisterium/34-magisterium/715-pius-xi-divini-illius-magistri--o-chrzescijanskim-wychowaniu-modziezy> [on-line: 10.01.2010]. Warto przypomnieć, że Pius XI polemizował m.in. z założeniami naturalizmu pedagogicznego i jego wiarą w doskonałość ludzkiej natury zapominającej o jej skażeniu grzechem. Ten argument papieskiego nauczania jest również aktualny, zob. A. Kiciński, *Pedagogiczne poszukiwania m(M)istrza dialogu*, Katecheta 7-8 (2007), s. 107-115.

⁵ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Religijny wymiar wychowania w szkole katolickiej*, Rzym, 7 kwietnia 1988, nr 31.

⁶ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Szkola katolicka*, Rzym, 19 marca 1977, nr 54 [dalej: SK].

2. SZEŚĆ GŁOSÓW KRYTYKI WOBEC SZKOŁY KATOLICKIEJ

Rodzice posyłający dzieci do szkoły katolickiej mogą odnaleźć w dokumentach Kurii Rzymskiej, a zwłaszcza Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego, tematy związane ze szkołą katolicką, wokół których skupiają się głosy sprzeciwu, trudności i alternatywy.

Po pierwsze: zauważony jest fakt, że pewne środowiska w Kościele i poza nim, natchnione źle pojęte świeckością, kwestionują samo istnienie szkoły katolickiej. Kongregacja podkreśla, że nie pojmują oni, że obok indywidualnego świadectwa swych członków, Kościół może dawać szczególne świadectwo poprzez swe instytucje poświęcone na przykład poszukiwaniu prawdy lub dziełom miłosierdzia (zob. SK 18).

Po drugie: inne osoby i środowiska mają zastrzeżenia, że szkoła katolicka staje się narzędziem do spełniania celów religijnych i wyznaniowych. Kongregacja odpowiada na tę krytykę, stwierdzając, że bez wątpienia, źle rozumiane wychowanie chrześcijańskie zawiera w sobie ryzyko prozelityzmu i może dać okazję do jednostronnej koncepcji kultury. Lecz zwraca uwagę na to, że te odchylenia, które należy naprawiać, nie powinny pozwolić chrześcijanom zapomnieć, że wychowanie integralne nie może być oderwane od wymiaru religijnego i że ten wymiar (proporcjonalnie do jego uczestnictwa w wychowaniu ogólnym) przyczynia się do rozwoju innych aspektów osobowości (zob. SK 19).

Po trzecie: Kongregacja zauważa, że dla niektórych szkoła katolicka jest jakoby instytucją anachroniczną w tym znaczeniu, że – spełniwszy konieczną rolę w przeszłości – nie ma racji bytu w epoce, w której społeczeństwo samo podejmuje się prowadzenia działalności edukacyjnej. Głos organu Kurii Rzymskiej jest tu jednoznaczny, że w istocie jednak to państwo w coraz większym stopniu prowadzi szkoły, popierając często instytucje ujednolicone i rzekomo neutralne, co zagraża istnieniu wspólnot opartych na szczególnej koncepcji życia. W tej sytuacji Kongregacja podkreśla, że szkoła katolicka chce być alternatywą dla tych członków wspólnoty kościelnej, którzy tego pragną (zob. SK 20).

Po czwarte: został zauważony fakt, że w niektórych krajach szkoła katolicka była zmuszona kierować swą ofertę jedynie do zamożnych warstw społecznych, co wywoływało poczucie pewnego rodzaju dyskryminacji społeczno-ekonomicznej. Kongregacja wskazuje jednak na zawinione ustawodawstwo tych państw, które nie biorą po uwagę możliwości istnienia w społeczeństwie pluralistycznym takiej alternatywy, jaką jest szkoła katolicka (zob. SK 21).

Po piąte: zauważa się, że szkoła katolicka bywa często krytykowana także za swój rzekomy brak skuteczności. Kongregacja odnotowuje wypowiedzi, jakoby w szkołach katolickich nie udało się wychować przekonanych chrześcijan, którzy konsekwentnie kierowaliby się wiarą i przygotowanych do działalności

politycznej i społecznej. Wychowanie zawsze jest związane z ryzykiem rzeczywistego lub pozornego niepowodzenia, niemniej wychowawcy w szkołach katolickich wskazują, że są liczne owoce tego wychowania, które jednak zbiera się po długim czasie (zob. SK 22).

Po szóste: odpowiedzi doczekali się ci, którzy sugerują, że Kościół powinien porzucić swoje szkoły i zachować swe siły dla bardziej bezpośredniej działalności ewangelizacyjnej, prowadzonej na odcinkach uważanych za priorytetowe lub bardziej przystosowane do jego właściwej misji, bądź skierować swoją troskę pasterską i swoje posługiwanie ku szkołom państwowym. Odpowiedź jest jednoznaczna – takie rozwiązanie nie byłoby zgodne z dyrektywami Soboru Watykańskiego II (zob. SK 23).

3. KSZTAŁTOWANE POSTAWY W SZKOLE KATOLICKIEJ

Magisterium Kościoła zawsze stwierdzało, że bycie nauczycielem to wypełnianie jednego z najważniejszych zadań Kościoła i społeczeństwa. Praca nauczyciela i praca szkoły są postrzegane jako święty obowiązek, powierzony im przez rodziców i przez rodziny. Kościół postrzega nauczycieli szkół katolickich jako swoich współpracowników, niosących znaczną część wspólnej odpowiedzialności w spełnianiu Chrystusowego nakazu, przekazanego Apostołom: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody (...). Uczcie je zachowywać wszystko, co wam powiedziałem” (Mt 28,19.20).

Jan Paweł II w przemówieniu do Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich podkreślił doniosłość kształtowania trzech postaw u uczniów szkół katolickich. Te postawy są godne przypomnienia zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców, którzy zastanawiają się jaką szkołę wybrać.

Pierwsza z tych postaw to szacunek. W tych wskazaniach dla nauczycieli chodzi o to, by w swojej pracy prowadzili dzieci do tego, żeby egoistycznie nie zamykały się w sobie. Chodzi o to, żeby dzieci otwierały się i dostrzegały wartości drugiego, szanując należycie to, co prawdziwe, piękne i dobre, co znajduje się w każdym człowieku, którego Bóg obok nich postawił. Nauczyciele w szkołach katolickich mają tworzyć warunki dla dzieci, aby zastanawiały się nad własnymi doświadczeniami, które są autentyczne, kiedy opierają się na poznaniu i miłości. Jan Paweł II zachęcał nauczycieli do pomocy uczniom, by nie tłumili, a raczej podsycali swoje wrodzone zdumienie wobec stworzenia i zastanawiali się nad nim, żeby zrozumieć jego doskonałość⁷. Ta postawa daje silne fundamenty dla szkoły, w której uczeń jest w centrum wysiłków wychowawczych. W perspektywie ewangelicznej nauczyciele tworzą warunki, aby uczniowie odkrywali w sobie

⁷ Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników XIII Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich (AIMC)*. Rzym, 6 grudnia 1984 r., w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości...*, s. 256.

Boże dary. Z tej postawy wynika wniosek, że każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma pomóc odkryć te uzdolnienia i je rozwijać.

Drugą postawą, na którą wskazuje Jan Paweł II, to bezinteresowność, „która – ugruntowując w osobie wychowywanej głębokie przekonanie, że człowiek nie powstał sam z siebie, lecz wszystko otrzymał – wydobywa i uaktywnia ten najprawdziwszy ludzki wymiar, który zaczyna się tam, gdzie serce i umysł stały się zdolne do oddania siebie, zdolne do obdarowywania. Dlatego należy wspomagać dzieci w poznaniu przede wszystkim wartości, które trzeba rozwijać, i – dzięki temu – w gotowości do wymiany, popierając ich zdolności i usuwając ich ograniczenia. Należy je prowadzić do dzielenia z innymi codziennego życia przez podejmowanie zaradzania potrzebie każdego i uczestniczenie w doświadczeniach innych – zarówno tych radosnych, jak i bolesnych. Należy im następnie pomagać w swobodnym używaniu danych im rzeczy, aby nie uważały ich za swoją wyłączną własność, lecz za oddane do dyspozycji dla rozwoju osobistego ich samych i wszystkich, którzy są z nimi w szkole. Należy je wreszcie prowadzić do pojmowania przyrody, wydarzeń i osób jako daru. Następstwem tego będzie poszanowanie życia i radość z poznawania. To wszystko będzie powodowało pojawianie się w duszy wdzięczności, czyli sposobu odpowiadania Panu życia radością i wiernością, miłością i aktywnością”⁸. Ta postawa prowadzi także do głębokiego życia eucharystycznego.

Trzecią postawą wskazaną przez Jana Pawła II jest uspołecznienie. Także w tej postawie jest wciąż konieczne przypomnienie, że rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym. Szkoła natomiast jest czynnikiem pośrednim między doświadczeniem rodzinnym a doświadczeniem innych wspólnot w świecie. Zostały tutaj w sposób unikalny wyakcentowane sposoby relacji, m.in. posłuszeństwo i wolność, które w innych szkołach wynikają tylko z zewnętrznych regulaminów, a w szkole katolickiej wywodzą się z podstawowych pragnień człowieka. Ojciec Święty charakteryzuje tę postawę następująco: „Jak w rodzinie żyje się razem z miłości, a nie z przymusu, tak szkoła powinna być miejscem powiązań swobodnych i pozytywnych, które by poszerzały ów pierwszy wymiar społeczny. Konsekwentnie, w analogii i ciągłości z rodziną powinny rozwijać się następujące sposoby relacji:

- zależność: jak w rodzinie serdeczne posłuszeństwo dziecka konieczne jest dla jego całościowego rozwoju, tak w szkole jest rzeczą nieodzowną, aby charakteryzowała je postawa pozytywna i pełna posłuszeństwa w stosunku do nauczyciela i do przedmiotu nauczania;
- współżycie rozumiane jako miłość bliźniego: powiązania z tymi, którzy żyją w środowisku szkolnym, winny stać się i być zawsze naturalną kontynuacją powiązań ustalonych we własnym domu z braćmi. A to oznacza wychowanie słowem, przykładem, konkretnymi inicjatywami w zakresie uznania

⁸ Tamże, s. 256, 257.

i wzajemnej pomocy, ażeby pojawiała się i krzepła radość z przebywania razem. Przeżywanie w pierwszych latach życia relacji społecznie pozytywnych sprawia, że dziecko stopniowo zaczyna łączyć zażyłość z szerszymi środowiskami społecznymi, takimi jak kraj lub miasto, naród, parafia, diecezja, Kościół powszechny – i widzi w nich miejsca zaangażowania się dla rozwoju społecznienia własnego i innych, budząc i rozwijając wzajemną odpowiedzialność”⁹.

Całość zadań wychowawców katolickich zorientowana jest ku integralnej formacji człowieka, przed którym otwiera się horyzont odpowiedzi, jakie Objawienie chrześcijańskie daje na temat ostatecznego sensu samego człowieka, historii i świata. Stąd nie można mówić o jakiś założeniach czysto idealistycznych, bowiem Objawienie chrześcijańskie uczy postaw także wobec cierpienia, choroby, zdrady – tego wszystkiego, co pozwala urzeczywistniać własną tożsamość w świecie współczesnym.

ZAKOŃCZENIE

Kościół przy ślubie nie pyta: Czy chcesz przekazać dziecko do szkoły katolickiej? Kościół pyta: Czy chcecie z miłością przyjąć i po katolicku wychować potomstwo, którym was Bóg obdarzy? Doświadczenie Kościoła na polu wychowania dowodzi, że szkoła katolicka pomaga rodzicom w odpowiedzi na to pytanie. Rodzice razem ze szkołą odkrywają potencjalne bogactwo, jakim jest każdy człowiek rozwijający się pośród rodziny. Co więcej, szkoła katolicka zwraca uwagę, aby żaden młody człowiek nie uległ degeneracji, ale zaktualizował coraz dojrzalsze człowieczeństwo. Magisterium Kościoła wyraża prawdę, że wychowanie dziecka to proces wzajemny, gdzie wychowawcy-rodzice są równocześnie w pewien sposób wychowywani. Bowiem ucząc człowieczeństwa swoje dziecko, sami też poznają je na nowo i uczą się go na nowo. Głównym zadaniem szkoły katolickiej jest właśnie rzetelna pomoc i tylko pomoc w realizacji tego fragmentu przysięgi małżeńskiej, która odnosi się do katolickiego wychowania potomstwa.

W szkole katolickiej szczególną rolę odgrywają rodzice jako pierwsi odpowiedzialni za wychowanie dzieci. I mimo że dziś jesteśmy świadkami rozpowszechnionej tendencji do przekazywania innym tego pierwotnego zadania, szkoły katolickie pozostają wierne swemu powołaniu. To one budzą inicjatywy, które nie tylko zachęcają do zaangażowania się rodziców, ale też dają im konkretne i uczciwe oparcie oraz włączają je w realizację koncepcji wychowawczych zgodnych z nauką Kościoła.

Obecność szkoły katolickiej w Polsce jest znakiem, że istnieje możliwość harmonijnego połączenia nauczania, kształcenia i wychowania. Jest ona też znakiem sprzeciwu wobec upowszechnianej myśli, że doktryna Kościoła to tylko

⁹ Tamże, s. 257, 258.

zbiór zakazów i wstecznych pozycji. Działalność szkół katolickich to ukazanie prawdziwej doktryny Kościoła, która jest twórcza i życiodajna, skierowana na najpełniejszą realizację wielkiego potencjału dobra i szczęścia każdej osoby.

RIASSUNTO

***Siete disposti ad accogliere con amore i figli che Dio vorrà donarvi
e a educarli secondo la legge di Cristo e della sua Chiesa?***

La famiglia cristiana e la scuola cattolica

La Scuola Cattolica sta acquistando rilievo sempre più grande nella Chiesa quale emerge dal Concilio Vaticano II, principalmente nelle costituzioni *Lumen gentium* e *Gaudium et spes*. Essa si iscrive nella realtà più vasta dell'educazione cristiana trattata specificamente nella dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis*. I genitori sono i primi e principali educatori dei figli. La scuola cattolica ne è cosciente. Purtroppo, non sempre le famiglie lo sono. La scuola, allora, si assume anche il compito di illuminarle. Non si fa mai troppo in questa direzione. La via da seguire resta quella del servizio, dell'incontro, della collaborazione. Non di rado succede che, mentre si parla dei figli, si stimola la coscienza educativa dei genitori. Nello stesso tempo, la scuola cattolica cerca di coinvolgere maggiormente le famiglie nel progetto educativo, sia in fase di programmazione, sia in fase di verifica. L'esperienza insegna che genitori meno sensibili si sono trasformati in ottimi operatori.

Dr hab. Anna Zellma, prof. UWM
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Teologii

OBSZARY AKTYWNOŚCI WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA RELIGII W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Mijający dwudziesty rok obecności lekcji religii w polskiej, podlegającej ciągłym reformom, szkole oraz związane z tym poszukiwanie nowych koncepcji skutecznej realizacji nauczania religii, skłania do podjęcia na nowo, z uwzględnieniem dotychczasowych dywagacji naukowych oraz proponowanych rozwiązań praktycznych, analiz nad aktywnością wychowawczą nauczyciela religii w polskiej szkole. Tak określona problematyka wiąże się z dyskusjami jakie na przestrzeni ostatnich lat prowadzono na temat roli i miejsca lekcji religii w systemie edukacji szkolnej oraz zadań edukacyjnych, jakie mają do spełnienia polscy katecheci w szkole. W istocie koncentruje się ona wokół poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jakie są obszary aktywności wychowawczej nauczyciela religii w polskiej szkole? Wagę tego pytania podkreśla ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku, nowelizująca „Kartę nauczyciela”¹ w zakresie określenia tygodniowego pensum pracy nauczycieli i nakładająca obowiązek prowadzenia przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych dodatkowych, nieodpłatnych, bo należących do wymiaru pracy, który wynika z kodeksu pracy, zajęć o charakterze opiekuńczym, organizacyjnym i wychowawczym.

W związku z powyższym postawiona w tytule opracowania teza wymaga zwrócenia uwagi na kilka kwestii istotnych dla aktywności wychowawczej nauczyciela religii w dobie przemian polskiej szkoły. Najpierw w sposób ogólny scharakteryzuje się polską szkołę jako miejsce nauczania religii, a następnie zwróci uwagę na zakres powinności wychowawczych nauczyciela religii w szkole i związane z tym imperatywy dla nauczyciela religii.

¹ „Karta Nauczyciela” z późniejszymi zmianami. Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w „Dzienniku Ustaw” z 2006 r. nr 97, poz. 674, nr 170, poz. 1218 i nr 220, poz. 1600, z 2007 r. nr 17, poz. 95, nr 80, poz. 542, nr 102, poz. 689, nr 158, poz. 1103, nr 176, poz. 1238, nr 191, poz. 1369 i nr 247, poz. 1821 oraz z 2008 r. nr 145, poz. 917 i nr 227, poz. 1505 oraz z 2009 r. nr 1, poz. 1, nr 56, poz. 458, nr 67, poz. 572, nr 97, poz. 800 i nr 213, poz. 1650.

POLSKA SZKOŁA JAKO MIEJSCE NAUCZANIA RELIGII

Szkoła w Polsce jest najczęściej traktowana jako podmiot systemu edukacji narodowej, a zarazem jako środowisko czy też miejsce, w którym uczniowie, uczestnicząc w procesie edukacji, zdobywają wiedzę i umiejętności². Jej status prawny reguluje polskie prawo oświatowe, na które składa się „Ustawa o systemie oświaty”³, „Karta Nauczyciela”⁴ oraz rozporządzenia wykonawcze ministra edukacji narodowej i właściwych resortów rządowych. Na ogół wszystkie wyżej wymienione dokumenty oświatowe zwracają uwagę nie tylko na status prawny szkoły, ale także na jej poszczególne elementy edukacyjne (np. zadania dydaktyczne i wychowawcze, prawa i obowiązki uczniów, powinności nauczyciela, kwestie dotyczące zarządzania szkołą), które razem tworzą koncepcję współczesnej szkoły. W tym kontekście za najistotniejszą uznaje się działalność dydaktyczną i wychowawczą szkoły, określaną często terminem „działalność edukacyjna”.

Na ogół szkoła jako „instytucja oświatowo-wychowawcza” jest jednym z podstawowych środowisk przekazywania wiedzy i wartości oraz rozwijania umiejętności i kształtowania postaw. Zajmuje się ona kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży, dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań, koncepcji i programów oświatowo-wychowawczych. W związku

² W tym miejscu warto dodać, że sam termin „szkoła” ulegał ewolucji. Na przykład w starożytnej Grecji określano nim rozmowy filozofów z uczniami na dowolne tematy, a także miejsce, w którym odbywały się debaty. Natomiast w starożytnym Rzymie termin „szkoła” (z łac. *schola*) oznaczał instytucję zajmującą się nauczaniem młodzieży. Współcześnie jest on używany w wielu znaczeniach, najczęściej na oznaczenie: instytucji edukacyjnej, kierunku w nauce, filozofii lub literaturze, którego przedstawiciele łączą wspólny pogląd i metoda pracy intelektualnej (np. szkoła heglowska), wykształcenia, jakie udaje się uzyskać danej osobie oraz budynku, w którym ma miejsce proces nauczania i wychowania. Zob. więcej na ten temat np. w: R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła - geneza i rozwój*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, s. 233-243.

³ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Tekst ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” 2009, nr 56, poz. 458.

⁴ „Karta Nauczyciela” jako ważny dokument regulujący pracę nauczycieli określa również podstawowe zadania wspólne dla całego stanu nauczycielskiego, a więc obowiązujące jednakowo nauczyciela przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Tak szeroko adresowane zadania dotyczą tylko powinności podstawowych i nie wyczerpują rozlicznych i zróżnicowanych obowiązków ciążących na nauczycielach w zależności od zadań szkoły. Karta zobowiązuje nauczyciela do realizacji dwóch grup zadaniowych: formalnych i rzeczowych. Do rzeczowych należy obowiązek kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w umiłowaniu ojczyzny, poszanowaniu konstytucji, w duchu humanizmu, tolerancji wolności sumienia i szacunku dla pracy. W kategorii natomiast formalnej obowiązkiem nauczyciela jest kształtowanie u uczniów postaw moralnych. Zob. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. „Karta Nauczyciela” z późniejszymi zmianami. Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w „Dzienniku Ustaw” z 2006 r. nr 97, poz. 674, nr 170, poz. 1218 i nr 220, poz. 1600, z 2007 r. nr 17, poz. 95, nr 80, poz. 542, nr 102, poz. 689, nr 158, poz. 1103, nr 176, poz. 1238, nr 191, poz. 1369 i nr 247, poz. 1821 oraz z 2008 r. nr 145, poz. 917 i nr 227, poz. 1505 oraz z 2009 r. nr 1, poz. 1, nr 56, poz. 458, nr 67, poz. 572, nr 97, poz. 800 i nr 213, poz. 1650.

z tym szkoła zakłada zaangażowanie odpowiednio wykształconej kadry i nadzoru pedagogicznego w realizację celów kształcenia ogólnego, której wyrazem jest wspomaganie uczniów w odkrywaniu wiedzy z różnych dziedzin, w lepszym poznaniu i doskonaleniu samego siebie oraz w formowaniu postaw społecznych⁵. Tak więc do priorytetowych zadań edukacyjnych współczesnej szkoły należy wspomaganie uczniów w integralnym rozwoju i kształtowaniu osobowości, a więc obejmującym sferę intelektualną, emocjonalną, duchową. Realizacji takich założeń służą różne formy edukacyjne, podejmowane przez nauczycieli, a często określane terminem przedmioty szkolne. Jedną z nich jest nauczanie religii, które – jak wykazuje analiza dokumentów Kościoła i porozumień podpisanych pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski a Ministerstwem Edukacji Narodowej⁶ – winno być realizowane w środowisku szkolnym i skorelowane z katechezą parafialną. Szkoła bowiem, jak słusznie zauważa K. Nycz, „w swej najgłębszej istocie jest wspólnotą uczniów i nauczycieli, wspieraną nieustannie przez rodziców i wspierającą rodzinę w jej odpowiedzialnych zadaniach rodzicielsko-wychowawczych. Tak rozumianą szkołę tworzą więc uczniowie, rodzice, nauczyciele, a wśród nich katecheci”⁷. Jednak nie bez znaczenia jest fakt, że szkolne nauczanie religii wpisuje się w katechetyczną posługę Kościoła, w „wielkie dzieło, którego zadaniem jest doprowadzić człowieka do tego, by był blisko Jezusa, by do Niego przylgnał”⁸. Tym samym lekcje religii w szkole wiążą się ze wszystkimi działaniami katechetycznymi Kościoła, a więc z nauczaniem i wychowaniem w wierze oraz z wtajemniczeniem chrześcijańskim⁹, dlatego słusznie uznaje się szkołę za jedno z miejsc pracy duszpasterskiej Kościoła. Jednocześnie zakłada się, że nauczanie religii, jako oryginalna forma posługi słowa, wpisuje się w nurt wpływów edukacyjnych szkoły¹⁰. Tak rozumiane nauczanie religii ma

⁵ Zob. więcej na ten temat np. w: W. Książek, *Polska edukacja w XXI wieku, czyli szkoła przyjazna i efektywna*, Dyrektor Szkoły 3 (2008), s. 21-24; J. Wojtaś, *Szkoła w systemie edukacji: refleksje socjologiczne*, Zeszyty Naukowe. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy 2 (2007), s. 9-13.

⁶ Zob. np. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001 [dalej: PDK]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 1993 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, „Dziennik Ustaw” 1993, nr 83, poz. 390; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 67, poz. 753-754.

⁷ K. Nycz, *Kościół w szkole czy szkoła w Kościele?*, Pastores 16 (2002), s. 18.

⁸ P. Tomasik, *Lekcja religii katolickiej: wybór między dwiema skrajnościami*, Katecheta 43 (1999) nr 7-8, s. 94.

⁹ Warto pamiętać, że zgodnie z wytycznymi zapisanymi w dokumentach Kościoła, lekcje religii w szkole mają do spełnienia przede wszystkim funkcje i zadania związane z przekazem wiedzy, pogłębieniem intelektualnym i wychowaniem. Trzeci obszar działań, związany z wtajemniczeniem chrześcijańskim, zostaje w szkole jedynie zapoczątkowany, jako przygotowanie do katechezy parafialnej. Zob. więcej na ten temat np. PDK 83.

¹⁰ Zob. np. S. Łabendowicz, *Nauczanie religii w systemie szkolnym*, Zeszyty Formacji Katechetów 7 (2007) nr 3, s. 74-76; R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego*

podwójny charakter: konfesyjny i szkolny, co sprawia, że lekcja religii w szkole jest nie tylko zadaniem Kościoła, ale także szkoły¹¹. Jego lekcyjny charakter uwidacznia się w tym, że lekcja religii jest jednym z przedmiotów szkolnych, uwzględnianych w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, w tzw. ramowym i tygodniowym planie zajęć.

Do priorytetowych zadań nauczania religii w szkole należy m.in. przywracanie edukacji szkolnej właściwej płaszczyzny aksjologicznej oraz dowartościowanie działań związanych z kształtowaniem postaw¹². W praktyce dokonuje się to między innymi poprzez wspieranie uczniów w poznawaniu samego siebie, w odkrywaniu sensu własnego życia w świetle Ewangelii oraz w otwieraniu się na świat i podejmowaniu aktywności społecznej w oparciu o chrześcijańską tradycję i orientację¹³. Z tym wiąże się również przenikanie lekcji religii na obszar kultury szkolnej, czemu służy zaangażowanie nauczycieli religii w tworzenie i realizację programów wychowawczych szkoły (także profilaktycznych) oraz w dialog interdyscyplinarny z treściami innych przedmiotów szkolnych. Dzięki takiej aktywności katechetów, uczniowie odkrywają bogactwo i znaczenie chrześcijaństwa dla kultury narodu i osobistego rozwoju¹⁴ oraz mają wiele okazji do bezpośredniego spotkania, systematycznego i krytycznego odkrywania dziedzictwa kulturowego, jakie przekazuje szkoła. Są też motywowani do integrowania osobistej wiedzy i kultury z wiarą oraz wspomagani w internalizacji wartości, formowaniu postaw chrześcijańskich i w podejmowaniu odpowiedzialnych, a zarazem właściwych wyborów¹⁵. Tak więc chociaż szkolne nauczanie religii podporządkowane jest Kościołowi w zakresie treści nauczania i wychowania, pomocy dydaktycznych i doboru nauczycieli religii¹⁶, ma ono realizować wybrane cele wyznaczone

w Polsce, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001 s. 75-76; W. Osiał, *Korelacja szkolnej lekcji religii z katechezą parafialną: refleksje katechetyczno-pastoralne w świetle wyzwań wpływających z polskich dokumentów katechetycznych*, *Studia Loviciensia* 6 (2004), s. 163-176.

¹¹ Więcej o tym pisze np. R. Chałupniak, *Konfesyjność nauczania religii: zarys problematyki*, *Paedagogia Christiana* 2 (2000), s. 31-51.

¹² PDK 85.

¹³ J. Kurosz, *Szkolne nauczanie religii w spotkaniu z duszpasterstwem dzieci i młodzieży. Wyzwania i szanse*, Poznań 2008, s. 121.

¹⁴ A. Offmański, *W kierunku katechezy ewangelizacyjnej. Polska katecheza młodzieżowa w latach 1945-2000*, Szczecin 2000, s. 207.

¹⁵ Tamże; J. Szpet, *Założenia nowego programu kształcenia religijnego*, w: *Katecheza wobec zadań nowej szkoły. Materiały z sympozjum zorganizowanego w dniach 22 maja i 18 września 1999 r.*, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 1999, s. 69.

¹⁶ Na ten fakt zwraca uwagę *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce*, stwierdzając: „Kościół zatwierdza materiały dydaktyczne i kieruje katechetów do podjęcia pracy w szkole (misja kanoniczna), a także w ramach prac programowych określa, które cele i zadania szkoły winny być realizowane na lekcjach religii”. Jednak nauczanie religii w szkole ma wypełniać nie tylko zadania postawione przez Kościół, a skoncentrowane wokół wychowania chrześcijańskiego i przekazywania nauki wiary, celem doprowadzenia uczniów do umiłowania Boga i przyłgnięcia do Niego, lecz także przez szkołę. Zob. PDK 82. Więcej na ten temat pisze np. w: J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Poznań 2002.

przez szkołę¹⁷. Chodzi tu o wybór spośród celów i zadań szkoły tych, które są zgodne z wartościami chrześcijańskimi oraz służą integralnemu rozwojowi uczniów i przygotowują do apostołstwa.

Jak już wyżej zauważono, w szkolnym nauczaniu religii podmiotem działającym, obok Kościoła, jest także szkoła, która przyjmuje do wiadomości obowiązujące programy nauczania religii i misję kanoniczną katechetów do pracy w określonej szkole¹⁸. „Szkoła w jakiś sposób wbudowuje lekcje religii w swoją strukturę”¹⁹, dlatego katecheci mają takie same prawa i obowiązki jak inni nauczyciele. Zostają oni włączeni w zakres odpowiedzialności za realizację programu wychowawczego i dydaktycznego szkoły, a szkolne lekcje religii podlegają wymaganiom systematyczności i organizacji zajęć lekcyjnych oraz sprawowania nadzoru pedagogicznego, takim samym, jak w przypadku innych nauczycieli i przedmiotów nauczania²⁰. Tak ujęte nauczanie religii wskazuje na zachodzące między szkołą a Kościołem relacje podporządkowania i autonomii, a jednocześnie szanuje wzajemną autonomię obu tych podmiotów nauki religii²¹. Nie sytuuje się ono wobec przedmiotów szkolnych jako coś dodatkowego, lecz jest elementem koniecznego dialogu interdyscyplinarnego²², zmierzającym do skorelowania wysiłków szkoły i Kościoła w zakresie nauczania i wychowania z uwagi na dobro uczniów²³. W związku z tym szkolne nauczanie religii ma być traktowane jako szczególna pomoc świadczona szkole i rodzicom w wychowaniu dzieci i młodzieży. O tak określonym znaczeniu wychowawczym lekcji religii decyduje zaangażowanie nauczycieli religii w działania edukacyjne, które mają pomóc szkole w odnalezieniu głębszego uzasadnienia do przekazywania wartości moralnych oraz motywowania uczniów w zakresie czynienia dobra²⁴.

Oryginalnym wyróżnikiem szkolnego nauczania religii jest zróżnicowanie w zakresie jego adresatów. Nie chodzi tu jedynie o wiek uczestników zajęć katechetycznych, ale także o ich poziom rozwoju religijnego. W szkolnym nauczaniu religii, w danej grupie katechizowanych uczniów, uczestniczą nie tylko osoby wierzące, ale także poszukujące wartości religijnych, doświadczające kryzysów wiary, obojętne religijne i niewierzące. Dla niektórych z nich lekcje religii są jedynym miejscem spotkania z Ewangelią i ze świadkami wiary oraz wprowadzenia w chrześcijański wymiar kultury. Dlatego tak istotne jest analizowanie w szkolnym nauczaniu religii – wraz z uczniami – problemów egzystencjalnych

¹⁷ PDK 82.

¹⁸ P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998, s. 144-151.

¹⁹ Tenże, *Ewangelizacja - katecheza - nauczanie religii w szkole. Wyjaśnienie podstawowych terminów*, w: *Ewangelizować czy katechizować?*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 47.

²⁰ PDK 82.

²¹ Tamże.

²² Tamże 83.

²³ J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii...*, s. 33.

²⁴ J. Kurosz, *Szkolne nauczanie religii...*, s. 123.

w świetle słowa Bożego, zapoznanie uczniów z całą tradycją narodu, społeczeństwa, państwa, przybliżanie wiedzy na temat kultury polskiej, przepojonej wartościami chrześcijańskimi i wprowadzanie ich w dziedzictwo kulturowe narodu oraz motywowanie do zaangażowania w jego kontynuowanie²⁵. W ten sposób można pomóc uczniom wierzącym zdecydować się na świadome i dojrzałe wybory, chroniąc przed niebezpieczeństwem zubożeniowości na treści religijne i przed izolacją wobec rówieśników inaczej wierzących czy uznających inny system wartości²⁶. Uczniom, którzy poszukują wartości religijnych, doświadczają kryzysów wiary lub są obojętni religijnie, szkolne lekcje religii powinny pomóc w głębszej refleksji i poznaniu odpowiedzi na stawiane przez nich pytania. Wychowankom zaś niewierzącym szkolne nauczanie religii daje możliwość interpretacji i wyjaśnienia osobistej postawy i jej konfrontację z innymi postawami²⁷. Z tego szczególnego zróżnicowania uczestników szkolnego nauczania w zakresie rozwoju religijnego wynika wymóg ewangelizacyjnej posługi Kościoła na terenie szkoły, uwzględniającej potrzebę otwarcia na człowieka, jego problemy, wrażliwość na dobra kulturowe i dążenie do dialogu. Szczególna rola w wypełnianiu tych zadań przypada nauczycielom religii, od których oczekuje się tak kompetencji dydaktycznych i pedagogicznych, jak też moralnych – na miarę świadectwa życia chrześcijańskiego oddanego na służbę Bogu i drugiemu człowiekowi.

ZAKRES POWINNOŚCI WYCHOWAWCZYCH NAUCZYCIELA RELIGII W SZKOLE

Nauczyciel religii na mocy misji kanonicznej i umowy o pracę jest zobowiązany do podejmowania w szkole zadań edukacyjnych. Koncentrują się one wokół przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności uczniów oraz formowania osobowości chrześcijanina, a zarazem wpisują w obszar pracy wychowawczej szkoły. Tak ogólnie określony zakres powinności edukacyjnych katechety w szkole zostaje wyraźnie określony w dokumentach oświatowych regulujących obecność lekcji religii w szkole oraz w ustawach, rozporządzeniach i porozumieniach podpisanych pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski a Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz w dokumentach katechetycznych Kościoła w Polsce²⁸.

²⁵ Jan Paweł II, *Nauczanie religii w szkołach jest pierwszorzędnym wkładem w budowanie Europy. Przemówienie w katedrze wrocławskiej podczas spotkania z katechetami, nauczycielami i uczniami*, w: Jan Paweł II, *Bogu dziękujcie, Ducha nie gaście! IV pielgrzymka Jana Pawła II do wolnej Polski 1 VI – 9 VI 1991*, Kraków 1991, s. 132, 133.

²⁶ A. Offmański, *W kierunku katechezy ewangelizacyjnej...*, s. 168.

²⁷ Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998, 75 [dalej: DOK]. Pisze o tym także A. Offmański. Zob. A. Offmański, *W kierunku katechezy ewangelizacyjnej...*, s. 207, 208.

²⁸ Zob. np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 1993 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, „Dziennik Ustaw” 1993, nr 83, poz. 390; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

Na podstawie zapisów zamieszczonych w wyżej wymienionych dokumentach można stwierdzić, że zadania katechety w szkole obejmują nie tylko nauczanie i wychowanie w wierze, ale także wspieranie uczniów w formacji ogólnoludzkiej. Katecheta wraz z wychowankami, rodzicami i nauczycielami staje się podmiotem działalności edukacyjnej szkoły. Rodzi to określone konsekwencje, które można ująć w kategoriach powinności wychowawczych. Przede wszystkim wychowanie należy do priorytetów w pracy katechetycznej nauczyciela religii i nie może być traktowane jako dodatek do nauczania i wychowania w wierze dzieci i młodzieży. Działalność katechety ograniczona w szkole tylko do przekazu wiedzy religijnej i/lub tylko do kształtowania umiejętności byłaby bowiem niepełna. Naturalna wydaje się tu jedność i równowaga tych dwóch oraz powiązanie ich z zadaniami wychowawczymi określonymi w programie wychowawczym szkoły.

Właśnie wychowanie jako jeden z podstawowych wymiarów posługi katechetycznej wiąże się wprost z osobowością katechety, która winna zmierzać ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej oraz świadomości apostołskiej. Stąd też u podstaw każdej działalności wychowawczej nauczyciela religii znajduje się obowiązek troski o własną – integralną formację, która pozwala wzrastać w równowadze uczuciowej, w miłości do Boga i drugiego człowieka oraz uzdalnia do dialogu, kreatywności pedagogicznej i świadectwa wiary²⁹.

Nadrzędną powinnością wychowawczą nauczyciela religii jest jego zaangażowanie w opracowanie i realizację programu wychowawczego szkoły³⁰, w którym określa się zadania szkoły i grona pedagogicznego prowadzące do tego, by wychowanek doszedł do pełni osobowego rozwoju. Nauczyciel religii jest zobowiązany do wspierania uczniów w integralnym rozwoju, a więc fizycznym, emocjonalnym, intelektualnym, moralnym, społecznym i duchowym³¹. Z tym wiąże się obowiązek podejmowania takich działań wychowawczych, które są zgodne z wartościami chrześcijańskimi i mają na celu wspieranie poszczególnych uczniów w integralnym rozwoju. Do głównych zadań nauczyciela religii należy stwarzanie katechizowanym w toku lekcji religii warunków korzystnych do odkrywania wartości chrześcijańskich, tożsamyh z wartościami uniwersalnymi oraz odpowiedzialnego dokonywania wyborów i podejmowania działania.

z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 67, poz. 753-754; Ustawa z dnia 26 stycznia „Karta Nauczyciela” z późniejszymi zmianami, które zostały ogłoszone wraz z tekstem jednolitym w „Dzienniku Ustaw” z 2006 r. nr 97, poz. 674, nr 170, poz. 1218 i nr 220, poz. 1600, z 2007 r. nr 17, poz. 95, nr 80, poz. 542, nr 102, poz. 689, nr 158, poz. 1103, nr 176, poz. 1238, nr 191, poz. 1369 i nr 247, poz. 1821; z 2008 r. nr 145, poz. 917 i Nr 227, poz. 1505; z 2009 r. nr 1, poz. 1, nr 56, poz. 458, nr 67, poz. 572, nr 97, poz. 800 i nr 213, poz. 1650.

²⁹ DOK 239. Więcej o tym pisze np. J. Szpet, *Kompetentny katecheta*, w: *Katecheza, rodzina, parafia i szkoła*, t. 1, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2003, s. 9-14.

³⁰ Więcej na ten temat piszę w artykule: *Udział katechety w opracowywaniu szkolnego programu wychowawczego – ale jaki?*, *Katecheta* 43 (1999) nr 12, s. 65, 66.

³¹ Więcej o tym pisze np. W. Gałązka, *Rola katechety w rozwoju duchownym wychowanka*, *Studia Ecologiae et Bioethicae* 4 (2006), s. 497-502.

Zwykle dokonuje się to podczas organizowania sytuacji aktywizujących ucznia do twórczej dyskusji i rozwiązywania dylematów moralnych, które służą właściwemu rozeznawaniu wartości i dostrzeganiu obok wartości autentycznych także pseudowartości. Niemniej istotne są także czynności katechety ukierunkowane na wspieranie wychowanków w doskonaleniu samego siebie, w rozpoznawaniu sensu życia, w dostrzeganiu potrzeby budowania swojej przyszłości na autentycznych wartościach, a także w przygotowaniu do życia w społeczeństwie i w Kościele. Chodzi tu zwłaszcza o mądre towarzyszenie katechizowanym w odkrywaniu integralnej wizji człowieka i jego powołania oraz w rozpoznawaniu celu i sensu własnego życia³². Wychowankowie oraz ich rodzice i nauczyciele potrzebują bowiem w szkole nauczyciela religii – człowieka wiary i przewodnika, który znając drogę ku Bogu i autentycznemu człowieczeństwu w sposób niezmordowany, a zarazem wyrozumiały i cierpliwy wobec uczniów, oddany sprawie wychowanków, skoncentrowany na wartościach chrześcijańskich pomaga innym w rozwijaniu i kształtowaniu własnego człowieczeństwa oraz w dogłębnym poznawaniu samego siebie i swojego powołania. Nauczyciel religii jest również zobowiązany do podmiotowego traktowania uczniów oraz nawiązywania i podtrzymywania z nimi kontaktów wychowawczych nacechowanych życzliwością, roztropnością, zaufaniem, odpowiedzialnością, stanowczością i konsekwencją. Stąd też istotną rolę w pracy katechety w szkole spełniają jego kompetencje pedagogiczne, komunikacyjne, psychologiczne, metodyczne³³. Ponadto nauczyciel religii powinien wykazywać autentyczną otwartość na problemy społeczne uczniów oraz ich rodzin, jak również chętnie angażować się w rozwiązywanie konfliktów i trudnych problemów wychowawczych. Niemniej istotną rolę spełnia przy tym wspomaganie katechizowanych w budowaniu pozytywnych więzi z samym sobą, z drugim człowiekiem i z Bogiem, czemu służą także pozalekcyjne i pozaszkolne (zwykle w parafii) spotkania o charakterze ewangelizacyjnym³⁴.

Zakres powinności wychowawczych nauczyciela religii, wynikających z programu wychowawczego szkoły, obejmuje zaangażowanie w edukację patriotyczną, ekologiczną, prozdrowotną, regionalną, kulturową i europejską oraz stwarzanie sytuacji sprzyjających kształtowaniu związanych z tym postaw. Niewątpliwie katecheta jest zobowiązany do umożliwiania uczniom poznawania świata i życia w jego wielorakich aspektach oraz wyzwalania inicjatyw wdrażających katechizowanych do samodzielności społecznej i eklezyjalnej oraz do twórczej aktywności w szkole, w grupie rówieśniczej, w rodzinie i w społeczności lokalnej.

³² Interesujące i poszerzone analizy na ten temat prowadzi np. M. Mendyk, *Katecheta - nauczyciel, wychowawca, świadek: jego misja w warunkach nowej ewangelizacji*, *Perspectiva* 6 (2007) nr 1, s. 105-109.

³³ Szczegółowe analizy na temat kompetencji nauczyciela religii podejmuje w artykule: *Kompetencje nauczyciela religii jako perspektywa efektywności edukacyjnej*, *Katecheta* 53 (2009) nr 6, s. 3-12.

³⁴ Tamże.

Na nauczyciela religii spoczywa też obowiązek akceptacji ucznia, tworzenia atmosfery zaufania, życzliwości, wzajemnego zrozumienia i dialogu wychowawczego w klasie oraz rozwijanie różnorodnych form współpracy z innymi nauczycielami, z rodzicami i z instytucjami społecznymi. Z tym wiąże się wymóg poznawania zespołu uczniów z danej klasy oraz środowiska rodzinnego³⁵. Właśnie dobra znajomość każdego ucznia, jego potrzeb, uzdolnień i zainteresowań oraz sytuacji rodzinnej pozwala katechecie zrozumieć aktualne zachowanie ucznia oraz zaplanować odpowiednie działania wychowawcze ukierunkowane na dobro rozwojowe wychowanka. Nie chodzi tu jedynie o sytuacje edukacyjne podczas lekcji religii, ale także o planowanie i realizację spotkań pozalekcyjnych i pozaszkolnych, takich jak np. wycieczka lub pielgrzymka, spotkanie opłatkowe, wieczór kolęd, jasełka, święto szkoły, spotkania formacyjne w parafii, wspólne z uczniami przygotowanie gazetki w sali katechetycznej.

Część powinności wychowawczych nauczyciela religii powiązanych z programem wychowawczym szkoły dotyczy działań o charakterze profilaktycznym. Zadaniem każdego nauczyciela, a więc także katechety, jest włączenie się w realizację szkolnego programu profilaktycznego, który ma na celu chronienie uczniów przed zagrożeniami poprzez działania wychowawczo-profilaktyczne, a także reagowanie w sytuacjach rozpoznawania pierwszych prób podejmowania ryzykownych zachowań, czyli wymagających tzw. skutecznej interwencji kryzysowej³⁶. Z uwagi na fakt, że szkolny program profilaktyki obejmuje profilaktykę pierwszorzędową, skoordynowaną z działaniami wychowawczymi oraz profilaktykę drugorzędową, skierowaną do grup podwyższonego ryzyka nauczyciel religii w swojej pracy jest zobowiązany do uwzględniania tych dwóch rodzajów profilaktyki³⁷. Pierwsza grupa czynności obejmuje całe środowisko szkolne, a więc każdego bez wyjątku ucznia i jego rodziców. Dotyczy ona części aspektów szkolnego programu wychowawczego, które wiążą się z działaniami prozdrowotnymi i antymobbingowymi. Ważną rolę spełnia tu współpraca z rodzicami i ze środowiskiem lokalnym (np. z poradnią psychologiczno-pedagogiczną)³⁸. W praktyce szkolnej działania wychowawcze nauczyciela religii związane z profilaktyką pierwszorzędną mają na celu promocję zdrowego, opartego na wartościach chrześcijańskich, stylu życia, w tym także wspieranie uczniów w odkrywaniu wartości wstrzemięźliwości seksualnej i życia w czystości. Z kolei profilaktyka drugorzędowa skierowana jest do grup podwyższonego ryzyka, a więc osób, które mają skłonności do zachowań typu: palenie papierosów, spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, stosowania przemocy, przejawiania zachowań

³⁵ Zob. więcej na ten temat np. w: S. Łabendowicz, *Poznanie uczniów na katechezie przez katechetów*, Zeszyty Formacji Katechetów 7 (2007) nr 4, s. 53-55.

³⁶ M. Mendyk, *Katecheta - nauczyciel, wychowawca...*, s. 105-109.

³⁷ Zob. więcej na ten temat np. w: M. Wieczorek-Stachowicz, *Profilaktyka w szkole: poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2007.

³⁸ Tamże.

o charakterze mobbingu lub agresji³⁹. Ma ona na celu wspomaganie uczniów w wycofaniu się z zachowań, które zagrażają zdrowiu fizycznemu i psychicznemu jednostki, jak też są destrukcyjne dla otoczenia. W ramach wyżej wymienionych działań profilaktycznych nauczyciel religii jest zobowiązany do przekazywania informacji na temat zdrowego stylu życia i zagrożeń zdrowotnych związanych z paleniem tytoniu, używaniem alkoholu, próbowaniem środków psychoaktywnych, stosowaniem przemocy, agresji i mobbingu oraz wczesną aktywnością seksualną. Ma też wspomagać uczniów w rozwijaniu umiejętności niezbędnych w trosce o własne i innych zdrowie. Zwykle realizacji takich założeń programowych służą procedury określone w szkolnym programie profilaktycznym⁴⁰. Na przykład każdy nauczyciel, a więc także katecheta, zostaje zobowiązany do podejmowania problematyki promującej zdrowy styl życia, do ukazywania zagrożeń zdrowia i/lub życia uczniów, a także do przeciwdziałania przemocy, agresji i mobbingowi oraz do podejmowania współpracy z pedagogiem szkolnym, psychologiem i policją⁴¹.

Do powinności wychowawczych nauczyciela religii w szkole należy także współdziałanie z dyrekcją, wychowawcami, pedagogiem szkolnym i innymi osobami z grona pedagogicznego⁴² oraz z rodzicami uczniów⁴³ i z samorządem uczniowskim. Jest to nie tylko jeden z istotnych elementów prawidłowego funkcjonowania szkoły, ale także warunek harmonijnego rozwoju uczniów. Właśnie współdziałanie nauczyciela religii z innymi podmiotami odpowiedzialnymi za wychowanie młodego pokolenia oraz z wychowankami daje szansę zintegrowanego wspierania katechizowanych w rozwoju oraz wzajemnego doskonalenia się nauczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wielostronny rozwój dzieci i młodzieży. W praktyce szkolnej to współdziałanie nauczyciela religii z dyrekcją, gronem pedagogicznym i rodzicami powinno dotyczyć najpierw wzajemnej wymiany informacji o uczniu (np. o jego postępach w nauce, o zachowaniu się w grupie rówieśniczej, o osiągnięciach i trudnościach wychowawczych). Obok tego ważne miejsce zajmuje zapoznanie dyrekcji, grona pedagogicznego i rodziców ze stosowanym przez nauczyciela religii systemem oceniania, z zestawem wymagań dydaktycznych i wychowawczych oraz ze sposobami przeciwdziałania trudnościom wychowawczym. Istotną rolę spełnia także dążenie katechetów do angażowania nauczycieli i rodziców w organizowanie i przygotowywanie imprez szkolnych (np. jasełek), szkolnych rekolekcji wielkopostnych i pielgrzymek,

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² Szczegółowe analizy na ten temat podejmuje np. T. Nosek, *Pedeutologiczno-etyczne i teologiczno-moralne zasady dialogu katechetów z nauczycielami*, Paedagogia Christiana 2 (2001), s. 93-106.

⁴³ Więcej o tym pisze np. A. Skreczko, *Współpraca z rodzicami a umiejętności komunikacji katechety*, w: *Katecheza, rodzina, parafia i szkoła*, t. 2, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2004, s. 69-79.

podczas których rodzice uczestniczą jako opiekunowie dzieci. Poza tym cenne, chociaż w praktyce trudne do realizacji, wydają się różne formy dialogu z rodzicami (np. podczas spotkań czy tzw. „wywiadówek”) zmierzające do pedagogizacji i ewangelizacji rodziców⁴⁴. Wszystkie tego typu działania edukacyjne nauczyciela religii w szkole podlegają, w ramach oceny pracy, ocenie dyrektora szkoły, w której katecheta jest zatrudniony⁴⁵. Stanowią też niezbędny obszar czynności dydaktyczno-wychowawczych katechety, który znajduje się na ścieżce awansu zawodowego⁴⁶.

W tym miejscu należy zauważyć, że od 1 września 2009 roku zakres wyżej opisanych powinności wychowawczych nauczyciela religii został wzbogacony o nowe obszary pracy. Chodzi tu o wymóg realizacji – w ramach pensum pracy nauczyciela – dodatkowych zajęć na rzecz uczniów⁴⁷ w formie zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych bezpośrednio z uczniami albo na ich rzecz oraz podejmowanie innych czynności i zajęć wynikających z zadań statutowych szkoły. Tak więc każdy nauczyciel religii jest zobowiązany do podejmowania w ramach tzw. godziny dodatkowej wysiłku dydaktyczno-wychowawczego ukierunkowanego na wspieranie ucznia w integralnym rozwoju oraz do włączenia się w działalność opiekuńczą szkoły w ramach zajęć świetlicowych. W praktyce wyrazem realizacji tego typu zobowiązań mogą być np. zajęcia z uczniami zdolnymi, wykazującymi zainteresowanie tematyką religijną, szkolne koła *Caritas*, opieka nad uczniami zaangażowanymi w wolontariat chrześcijański, organizowanie religijnych, biblijnych, liturgicznych kółek zainteresowań, opieka nad szkolnym kołem teatralnym, organizowanie wycieczek do miejsc kultu religijnego⁴⁸.

Wszystkie wyżej opisane powinności wychowawcze nauczyciela religii w szkole wskazują na ich szeroki zakres. Wymagają od katechety nie tylko odpowiednich kompetencji pedagogicznych, komunikacyjnych, psychologicznych, ale także moralnych. Właśnie nauczyciel religii jest zobowiązany do składania świadectwa wiary wobec uczniów, grona pedagogicznego i rodziców. W tym kontekście znaczące wydaje się także poczucie odpowiedzialności katechety. Nie chodzi tu tylko o odpowiedzialność prawną⁴⁹, ale także i przede wszystkim o moralną

⁴⁴ Szerzej na temat dialogu nauczycieli religii z rodzicami pisze np. R. Bieleń, *Dialog pomiędzy katechetami a rodzicami w Polsce na początku XXI wieku*, *Seminare* 21 (2005), s. 313-329.

⁴⁵ Zob. więcej na ten temat np. w: PDK 89; T. Panuś, *Ocena pracy nauczyciela*, *Katecheta* 46 (2001) nr 5, s. 65-67.

⁴⁶ PDK 82, 85-86, 91.

⁴⁷ Zob. Ustawa z 26 stycznia 1982 r. „Karta Nauczyciela”, „Dziennik Ustaw” 2006, nr 97, poz. 674 ze zmianami; Ustawa z 21 listopada 2008 r. o zmianie ustawy – „Karta Nauczyciela”, „Dziennik Ustaw” 2009, nr 1, poz. 1, art. 5.

⁴⁸ Zob. więcej na ten temat w: P. Tomasik, *Dodatkowa godzina pracy nauczyciela religii*, *Katecheta* 53 (2009) nr 12, s. 40-41.

⁴⁹ O tym pisze np. E. Kandia-Bednarz, *Odpowiedzialność prawna nauczyciela*, *Znak* 59 (2007) nr 6, s. 54-63.

za każdego ucznia⁵⁰ – za to kim staje się katechizowany – w zestawieniu z jego możliwościami rozwojowymi – jako osoba i jako chrześcijanin. Oznacza to, że nauczyciel religii powinien czuć się odpowiedzialny za to: na ile wspiera wychowanie w integralnym rozwoju, w jaki sposób angażuje się w działania wychowawcze szkoły oraz na ile jego osoba (to kim jest jako nauczyciel, wychowawca, świadek wiary) wzmacnia wszelką, podejmowaną przez niego aktywność wychowawczą w szkole.

UWAGI KOŃCOWE

Ukazane w kontekście polskiej szkoły powinności wychowawcze nauczyciela religii uwidaczniają kilka istotnych obszarów aktywności nauczyciela religii. Niewątpliwie katecheta, będąc dydaktykiem i wychowawcą, jest też zobowiązany do ukazywania własną postawą pozytywnego obrazu wartości uniwersalnych i nadprzyrodzonych oraz do składania świadectwa wiary wobec uczniów, rodziców i grona pedagogicznego. Samo jednak świadectwo wiary wymaga ukonkretnienia poprzez rzetelną, sumienną, odpowiedzialną, nacechowaną życzliwością, cierpliwością, podmiotowym traktowaniem ucznia, klimatem dialogu, poświęceniem się Bogu i człowiekowi pracą wychowawczą w szkole. Trudno też wyobrazić sobie aktywność wychowawczą nauczyciela religii bez konkretnych działań edukacyjnych wynikających z programu wychowawczego szkoły, ze szkolnego programu profilaktyki oraz z innych dokumentów oświatowych (m.in. z „Karty Nauczyciela”). Dlatego katecheta powinien wraz z innymi osobami z grona pedagogicznego i z rodzicami wspierać uczniów w integralnym rozwoju osobowym, uzdalniać do poszukiwania i odkrywania autentycznych wartości oraz stymulować do podejmowania chrześcijańskiego działania w szkole, w domu i w otoczeniu. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera tworzenie katechizowanym możliwości pomyślnego rozwoju, kształtowania postaw społecznych i moralnych oraz rozwijania związanych z tym umiejętności przez organizowanie różnych sytuacji edukacyjnych opartych na dialogu i współdziałaniu.

Biorąc pod uwagę nieustanne zmiany oświatowe w zakresie powinności edukacyjnych nauczycieli, istotna wydaje się wrażliwość katechety na to, co wymaga od niego przemyślenia na nowo swojej misji i posłannictwa w szkole oraz zdolność do autoewaluacji własnej pracy i wprowadzania zmian w jakość własnej działalności wychowawczej. Innymi słowy, powinności wychowawcze nauczyciela religii, określające obszary jego aktywności w szkole, obligują go do refleksyjności w działaniu i nad działaniem oraz do kreatywności. Ponadto wskazują na potrzebę permanentnej formacji duchowej, pedagogicznej i psychologicznej, dzięki której katecheta będzie mógł sprostać oczekiwaniom wychowawczym

⁵⁰ Więcej na temat tak rozumianej odpowiedzialności wychowawcy pisze np. M. Dziewiecki, *Odpowiedzialny wychowawca*, Wychowawca 11 (2006), s. 5, 6.

szkoły, rodziny i Kościoła. Stąd też zachodzi pilna potrzeba wspierania nauczycieli religii na różnych etapach ich profesjonalnego i osobowego rozwoju poprzez organizowanie możliwości dostępu do nowych, rzetelnie prowadzonych i dostosowanych do realiów polskiej szkoły, form doskonalenia zawodowego.

SUMMARY

Fields of religious education teachers' educational activity in the school environment

Religious lessons have been present in Polish schools for twenty years and have provoked a search for new concepts of carrying out religious education. One feels inclined to re-analyse religious teachers' educational activities in Polish schools while taking into account the existing theoretical research and the proposed practical solutions. This paper aims to show the educational obligations of religious teachers at schools. In fact, it attempts to answer the question: what are the fields of educational activity of religious teachers in Polish schools? I began with the general characteristics of the Polish school as a place where religion is taught, noting that religious lessons at schools come under the authority of two bodies: the school and the Church. Accordingly, they are included in the scope of the catechetical service of the Church, the aim of which is an integral formation of a human being. Next, the scope of the educational obligations of religious teachers at schools was shown. A lot of attention was devoted to the catechist's engagement in preparing and carrying out an educational curriculum at school as well as in the process of supporting pupils in their integral development and of preparing them for responsible activity in the society and the Church. Educational imperatives resulting from one's position of a religious education teacher in the contemporary school were shown against the background of the abovementioned issues.

S. dr Grażyna Weronika Dryl OSU

Międzyzakonny Wyższy Instytut Katechetyczny

Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie

MISJA NAUCZYCIELA URSZULAŃSKIEJ SZKOŁY

WPROWADZENIE

Podając rozważania nad misją nauczyciela w szkole urszulańskiej, trzeba sobie uświadomić trzy ważne rzeczywistości, które odsłania przed nami samo sformułowanie tematu. Pierwszą z nich jest **szkoła**. „Szkoła urszulańska” jest szkołą w pełnym słowa tego znaczeniu, czyli instytucją oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży stosownie do przyjętych w naszym społeczeństwie celów, zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych¹. Jest to szkoła katolicka, uznana za taką i zatwierdzona przez kompetentną władzę kościelną², co oznacza, że nauczanie i wychowanie, realizowane jest w duchu wartości, wynikających z chrześcijańskiej wizji człowieka i świata, a w centrum tej wizji jest osoba Jezusa Chrystusa. Dalej: jest szkołą urszulańską, tzn. inspirowaną i prowadzoną przez siostry urszulanki Unii Rzymskiej i fakt ten informuje nas, że wychowanie realizowane jest zgodnie z charyzmatem zakonu, w duchu św. Anieli Merici – założycielki³. I jest to element charakterystyczny, właściwy dla szkół urszulańskich, decydujący o specyfice szkoły.

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 229.

² *Wytyczne Konferencji Episkopatu dla szkół katolickich w Polsce*, (Częstochowa, dn. 03.12.1994 r.). Dostępny w Internecie: <http://www.kuria.gliwice.pl/black/index.php?numer=1547> [dostęp: 13.02.2010].

³ Aniela Merici urodziła się we włoskim miasteczku Desenzano ok. 1470 r. Jej życie, wypełnione zwykłą, codzienną pracą – również na roli – od najmłodszych lat przeniknięte było intensywną modlitwą i surową ascezą. Z czasem głębokie zjednoczenie z Jezusem otwierało jej serce na potrzeby innych ludzi. Pośród licznych wojen, konfliktów i niepokoju, nieładu moralnego okresu renesansu oraz religijnych zamieszek i spowodowanego reformacją rozbicia jedności Kościoła, Aniela niosła pomoc, miłość i nadzieję ludziom zagubionym, cierpiącym, oddalonym od Boga. Jedna osoba zwaśniona, doradzała, towarzyszyła ludziom w przemianie ich życia i prowadziła do Boga, czym u ludzi jej współczesnych zyskała miano „Siostry-Matki”. Była pełna miłości, pokory i prostoty, pociągała innych postawą ufności i wewnętrznej radości. Wrażliwa na natchnienia Ducha Świętego Aniela dostrzegła, że drogą odrodzenia życia religijnego jest edukacja oraz chrześcijańska formacja dziewcząt i kobiet. Stopniowo, w miarę jak ona sama pozwalała prowadzić się Bogu, dojrzewała do realizacji Jego zamysłu. W 1535 r. założyła w Bresci Towarzystwo Dziewic, któremu za patronkę dała św. Urszulę, męczennicę z IV w. – wzór wierności Chrystusowi aż do śmierci, patronkę nauczania zasad chrześcijańskiej wiary. Dwadzieścia osiem kobiet i dziewcząt, pociągniętych sposobem życia Anieli Merici, poświęconych Bogu, wolnych i zdolnych do autentycznego duchowego macierzyństwa, podejmuje nowe zadania, dając w ten sposób początek pierwszemu

Drugą rzeczywistością jest **nauczyciel** – jego osoba i osobowość oraz jej liczne uwarunkowania. Rzeczą charakterystyczną dla szkoły urszulańskiej jest fakt, że grono pedagogiczne reprezentuje różne powołania i stany życia w Kościele, mianowicie: osoby konsekrowane, kapłanów i osoby świeckie; nadto wśród nauczycieli świeckich mamy małżonków i osoby samotne. Zróżnicowanie to jest bogactwem i ma wpływ na sposób realizacji misji całej szkoły.

Kolejna rzeczywistość, która jest głównym przedmiotem naszych rozważań, to **misja**, jaką nauczyciel ma do wypełnienia. Ponieważ żadna misja nie jest czymś oderwanym od miejsca jej realizacji, w tym wypadku od charakteru szkoły, a tożsamość i osobowość nauczyciela mają wpływ na sposób jej realizacji, dlatego w niniejszym opracowaniu zagadnienia te będą stanowić kontekst, który pozwoli szerzej spojrzeć na sam problem misji. W opracowaniu tematu, w sposób szczególnie uwzględnia się te elementy, które decydują o specyfice szkoły urszulańskiej, jednak pytanie o posłannictwo nauczyciela, jego rolę i zadania, pytanie o sposób obecności w procesie wychowania, jest kwestią zasadniczą dla nauczyciela każdej szkoły. W artykule podjęto taki kierunek refleksji, który – bez roszczenia sobie pretensji do wyczerpania tematu – jest odpowiedzią na pytania: Co znaczy być człowiekiem misji? Jaka jest misja nauczyciela, w czym się wyraża i co jest jej najgłębszym źródłem? Mając świadomość, że wychowanie nigdy nie było rzeczą łatwą, a dziś wydaje się być coraz trudniejsze, zastanowimy się, jak dziś realizować misję wychowawczą w szkole o specyficznej, urszulańskiej duchowości? Na koniec przyjrzymy się zagrożeniom, jakich musi być świadomy nauczyciel, jako człowiek misji. Rodzajem podsumowania będą, zaczerpnięte z myśli pedagogicznej św. Anieli Merici, praktyczne wskazania, dekalog dla nauczyciela-wychowawcy. Aby zrealizować powyższe założenia, sięgać będziemy do *Pism*, jakie pozostawiła św. Aniela Merici. Jej pisma to: *Reguła* – mówiąca o sposobie życia jej duchowych córek, Urszulanek, następnie: *Rady* – są to wskazania dla wszystkich, mówiące o tym, jak żyć wiarą i wypełniać swoje powołanie, a także podzielony na Legaty *Testament*, zawierający jej duchowe przesłanie⁴.

BYĆ CZŁOWIEKIEM MISJI

Na zagadnienie misji można spojrzeć z różnorodnego punktu widzenia. Przyjmując podstawowe rozumienie tego słowa, znajdujemy następujące określenia: **misja** to ważne zadanie, jakie otrzymujemy do wykonania, posłannictwo, powinność, rola, obowiązek do spełnienia. Powstaje pytanie: Kto posyła i wyznacza

w Kościele zakonowi apostołskiemu, znanemu dziś w świecie jako Zakon Świętej Urszuli. Swoim duchowym córkom Aniela zostawiła pisma ukazujące zarówno jej głębokie zjednoczenie z Bogiem, jak też nowatorską myśl pedagogiczną, świadczącą o jej mądrości i znajomości człowieka. Zmarła w opinii świętości 27 stycznia 1540 r. w Bresci, gdzie znajduje się jej grób.

⁴ Aniela Merici, *Pisma. Reguła. Rady. Testament*, tł., wstęp i oprac. U. Borkowska OSU, Lublin 1992.

zadania? Do kogo i gdzie posyła? Z czym, czyli jaka jest treść misji, jaki jej ostateczny cel? i w końcu: Kim jestem ja, że zostałem posłany? Dla chrześcijańskiego nauczyciela i wychowawcy ważnym jest, aby na zagadnienie misji spojrzeć z punktu widzenia wiary, dlatego trzeba sięgnąć do źródła, jakim jest słowo Boże. Opisy z Biblii nie są tylko historią o kimś z przeszłości, ale są historią o nas, dlatego perspektywę biblijną uczynimy podstawową dla naszych rozważań, aby w świetle słowa Bożego zrozumieć to, co dzieje się w naszym życiu w odniesieniu do misji.

W Biblii odnajdujemy prawdę, iż u podstaw każdej misji jest **powołanie człowieka**. Biblijne opisy powołań pozwalają wyłonić kilka wspólnych cech, właściwych dla tego spotkania człowieka z Bogiem, w którym dokonuje się wezwanie i wybór:

- Przede wszystkim, Tym, który powołuje jest sam Bóg. Do Niego należy inicjatywa. Bywa, że człowiek powołany jest zaskoczony, zdumiony, nieraz nawet załęczniony interwencją Boga w jego życie.
- Bóg zna człowieka i zwraca się do niego po imieniu – nikt więc nie może mieć wątpliwości, że wezwanie skierowane jest bezpośrednio do niego.
- Kolejną cechą powołania jest prawda, że Bóg wzywa kogo sam chce i kiedy chce (por. Mk 3,13). Czy wszyscy mają moc czynienia cudów? – pyta św. Paweł w 1 Liście do Koryntian. Czy wszyscy posiadają łaskę uzdrawiania? Czy wszyscy są nauczycielami? Nie! Nie wszyscy (por. 1 Kor 12). I to pozostaje tajemnicą Boga, tajemnicą Jego wybrania.
- Śledząc historię powołania poszczególnych osób, widzimy, że wezwanie Boga domaga się zostawienia wszystkiego, wymaga zmiany, nieraz radykalnej zmiany dotychczasowego sposobu życia, po to, by odpowiedzieć Temu, Który powołuje i głębiej wejść w Jego logikę. Dokonuje się to w dialogu Boga z człowiekiem. I tak na przykład do Abrahama Bóg kieruje wezwanie: *Wyjdź z twojej ziemi rodzinnej i z domu twego ojca do kraju, który ci ukazę. (...) Abram udał się w drogę, jak mu Pan rozkazał* (Rdz 12,1.4). Samuel, Jakub, prorocy całą swoją gotowość wobec Boga wyrażali krótko: *Oto jestem. Mów, bo sługa Twój słucha* (1 Sm 3,10).
- I ostatni element, najważniejszy dla naszych rozważań: jeżeli Bóg powołuje, to zawsze powierza określoną misję, **posyła** do wypełnienia określonego zadania. *Idź, oto wysyłam cię do faraona, wyprowadź mój lud Izraela z Egiptu* – usłyszał Mojżesz (Wj 3,10). Podobnie Izajasz: *Idź i mów do tego ludu* (Iz 6,9).

I tak tworzy się historia zbawienia: Bóg powołuje i posyła proroków, później cały naród wybrany jest posłany, aby być światłem wśród innych narodów; gdy nadeszła pełnia czasów, Bóg posyła swego Syna, jako Zbawiciela; Jezus powołuje i posyła Dwunastu, mówiąc: *Idźcie i nauczajcie wszystkie narody* (Mt 28,19); Duch Święty jest posłany, aby budować i prowadzić Kościół; posłany jest cały

Kościół, aby nieść zbawienie wszystkim ludziom. Widzimy, że w Biblii misja, jako zadanie występuje w ścisłym związku z rozwojem Bożego planu zbawienia. Bóg w wielkiej swojej miłości do człowieka, podejmuje dzieło zbawienia ludzi, pogrążonych w grzechu, a przez to oddalonych od Niego i nieszczęśliwych. Dlatego wybiera pewnych ludzi i posyła ich, aby wypełniali określone zadania służące realizacji zbawczego planu Boga. Właśnie w tę rzeczywistość Bożego wybrania i posłania wpisany jest każdy z nas jako człowiek, chrześcijanin, małżonek i rodzic, lub osoba konsekrowana, jako nauczyciel. Zaproszeni jesteśmy do tego, aby przedłużać zbawczą misję Jezusa Chrystusa, aby mieć udział w zbawianiu świata. Ponieważ wielu jest takich, którzy błędzą, którzy nie wiedzą, albo wiedzą, a jednak w wolności swojej odwracają się i gardzą Bożą miłością... posyłam cię, mówi Bóg, aby oni nie zginęli, ale doszli do poznania prawdy i byli zbawieni (por. 1 Tm 2,3-6; 2 Tm 2,22-26).

Tak właśnie należy mówić o pracy nauczyciela, że jest ona powołaniem, wypełnianiem misji, a nie tylko zawodem. Widzimy zasadniczą różnicę, wręcz intuicyjnie wyczuwamy swoisty „ciężar gatunkowy” samych słów, a co za tym idzie – rzeczywistości. Odczuwają to również nasi uczniowie. Być może gdzieś, jakiś nauczyciel wstaje rano i mówi: „muszę iść do pracy”, ale nie nauczyciel urszulańskiej szkoły. On idzie na ul. Starowiślną, Al. Niepodległości czy Plac Nankiera, aby tam realizować swoje powołanie, aby pełnić misję. Być człowiekiem misji to nie to samo, co otrzymać zakres czynności w szkole. Misja powinna być postrzegana jako coś centralnego w naszym życiu, coś, co całkowicie nas angażuje, co nie jest tylko funkcją, fragmentaryczną rolą, czasową odpowiedzialnością. Człowiek misji nieustannie pamięta przez kogo, do kogo i z czym jest posłany. Posyłającym jest Bóg, czyni to w Kościele i poprzez Kościół, a Kościół to konkretne osoby, aż po dyrektora, który mówi: w tym roku powierzam pani (panu) kl. Ic naszego gimnazjum. Jako nauczyciele posłani jesteśmy bezpośrednio do dzieci i młodzieży, a poprzez nich do szerszego środowiska, które współtworzy szkołę: grono pedagogiczne i pracownicy szkoły, rodzina oraz szeroko pojęta wspólnota Kościoła. Z czym jesteśmy posłani? Posłani jesteśmy z tym, kim jesteśmy, co w sobie nosimy. Celem misji, a jest on określony przez Kościół jako zadania szkoły katolickiej, jest doprowadzić wychowanka do doskonałości ludzkiej i dojrzałości chrześcijańskiej, tj. do wiary dojrzałej.

Nauczyciel, który ma świadomość misji wie, że nie występuje we własnym imieniu, ale reprezentuje Tego, kto go posłał. Działając w codziennych, zwykłych i niezwykłych sprawach, działa jako ambasador innej, nadprzyrodzonej rzeczywistości: piękna, dobra, prawdy, której na imię Jezus Chrystus. Misja, jeżeli z nią się utożsamiamy, przemienia, uzdalnia do czegoś niezwykłego, trzyma w twórczym napięciu, wyzwala ponadprzeciętne możliwości. Właśnie misja nadaje nowy sens i nową godność człowiekowi, ponieważ jest czymś, co przychodzi

z góry, od Boga – posłany wie, że jest mu to dane i zadane. Nauczyciel, jako człowiek misji jest wyróżniony, postawiony na świeczniku.

Bardzo dobrze rozumie to św. Aniela, w tym, co mówi na temat powołania. Wprawdzie mówi to do kobiet powołanych do życia wyłącznie dla Chrystusa, wybranych, na *prawdziwe i nieskalane oblubienice Syna Bożego*, ale jej słowa z całą pewnością można odnieść do każdego powołania, również powołania nauczycielskiego.

Skoro Bóg dał wam tę łaskę, udzielił wam tak niezwykłego daru, że zostaliście wybrani, zachęcam was, co więcej, proszę was i błagam, abyście zechcieli najpierw poznać, jak ważna to sprawa i jak nowa i zadziwiająca jest wasza godność (Reguła, Prolog).

To prawdziwie prekursorskie słowa Aniela. Kilka wieków później w soborowej Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim znajdujemy słowa, odzwierciedlające tego samego ducha: *Piękne i niezwyklej doniosłości jest powołanie tych, którzy pomagają rodzicom wypełniać ich obowiązki podejmując zadania wychowawcze* (DWCH 5).

I jeszcze słowa św. Aniela:

Bardzo dziękujcie Bogu, że zechciał właśnie wam powierzyć ten trud...

czyli opiekę i troskę o innych, którą Aniela nazywa

pielęgowaniem powierzonej nam winnej latorośli. Łaska to doprawdy wielka i szczęście nieocenione, jeżeli tylko zechcecie to pojąć (Rada I, Rada VIII).

Codzienną modlitwą nauczyciela powinny być takie lub podobne słowa: *Boże, dziękuję Ci za to, że jestem nauczycielem, że powierzyłeś mi dzieło wychowania, że mogę dzisiaj znów iść do szkoły... łaska to doprawdy wielka i szczęście nieocenione...* Cóż to za szczęście? Częściej jednak słyszymy: „Bodaj byś cudze dzieci uczył!” – i czujemy, że nie jest to błogosławieństwo, więcej, z czasem sami zaczynamy tak myśleć i tak przeżywać fakt bycia nauczycielem. Zatem nauczyciel musi odkryć i nieustannie pamiętać o własnej godności, o czymś, co nosi w sobie jako dar, jedyny i niepowtarzalny. Z racji otrzymanej misji jest obdarowany szczególną miłością i wielkim zaufaniem Boga. Tego trzeba strzec, pielęgnować i rozwijać, ponieważ to jest najgłębsza treść misji: dzielić się otrzymanym darem. W nauczycielu stale musi być obfitość treści do przekazania i całkowita gotowość bycia do dyspozycji tych, do których jest posłany⁵. Zagubionych trzeba odnaleźć, upadłych podnieść, zranionych opatrzyć, sponiewieranym przywrócić utraconą godność. Wyzwania są wielkie, najczęściej przerastające ludzkie możliwości. Im ważniejsza misja, im bardziej odpowiedzialne zadanie, tym trudniejsze warunki, również te zewnętrzne warunki realizacji misji. W pismach Aniela odnajdujemy taką myśl: jeżeli przedsięwzięcie ma wielką wartość, to bądźmy czujni i gotowi, bo nie ma takiego zła, które nie chciałoby nam się przeciwstawić, przeszkodzić

⁵ M. Rusiecki, *Nauczyciel człowiekiem misji*, Wychowawca 7-8 (1998), s. 4-7.

(por. Reguła, Prolog). Zatem pojawiające się nieustannie trudności nie powinny dziwić nauczyciela. Zachowując wiarę i nadzieję, a przede wszystkim bezpośredni kontakt z Tym, który posyła, nie zagubi świeżości, piękna, entuzjazmu i radości pełnienia misji. Podstawowym warunkiem dobrego wypełnienia misji jest być zjednoczonym z Tym, który posyła, Jezusem Chrystusem; otworzyć się na Jego prowadzenie, aby dawać z obfitości tego, co otrzymujemy jako dar. Gdy patrzemy na Maryję w scenie zwiastowania (Łk 1,26-38), odkrywamy dar Jej dany, że mianowicie jest łaski pełna, błogosławiona między niewiastami, że jest z Nią Pan, Bóg Wszechmocny i że otrzyma Ducha Świętego..., a wszystko to, ze względu na przewidzianą dla Niej misję: ma być matką Syna Bożego. I nasze bycie nauczycielem Bóg uprzedza obdarowaniem. Zdolności, talenty, to, kim jesteśmy – wszystko otrzymujemy ze względu na przewidziane dla nas zadania. Oznacza to, że wraz z powołaniem otrzymujemy nie tylko misję, ale i możliwość jej wypełnienia; możliwość ta jest w nas, ale nie z nas, jest darem, który trzeba odkryć, by wielkodusznie odpowiedzieć na wezwanie. W odkryciu i przyjęciu tej fundamentalnej prawdy leży tajemnica bycia dobrym i szczęśliwym, a nie narzekającym nauczycielem. Ta świadomość czyni człowieka misji bardziej pokornym, jednocześnie pogodnym i radosnym. Św. Aniela mówi:

Powinniście – – mieć takie pokorne przekonanie, że wy bardziej potrzebujecie im służyć, niż oni potrzebują waszych usług, pomocy i kierownictwa. Bóg z łatwością mógłby znaleźć inne, lepsze niż wy narzędzia. Jeżeli zechciał wybrać was, to dla waszego dobra, abyście mogli zdobyć zasługi, i aby On miał powód do wynagrodzenia was (Rada I).

To głęboko psychologiczne spostrzeżenie Anieli, świadczące o jej znajomości człowieka, powinno wpłynąć na zmianę sposobu myślenia i być przyczynkiem do nawrócenia niejednego nauczyciela. Wielu jest przekonanych, że bardzo się poświęcają, że to taki służebny zawód, że tyle z siebie dają, a spotykają się z niewdzięcznością i ciągle obniża się społeczny status nauczyciela. Tymczasem, jeżeli nie będziesz wypełniać tego, do czego Bóg cię wezwał, nie będzie On miał powodu, aby cię wynagrodzić. To piękna i bardzo trudna lekcja św. Anieli.

Wypełnianie powierzonej nauczycielowi misji jest służbą, udzielaniem daru dla innych, ale przede wszystkim drogą, na której dokonuje się permanentna formacja osoby nauczyciela. Szkoła staje się miejscem, w którym kształtuje się ludzka i duchowa tożsamość nauczyciela, każdego dnia w zwykłej, nauczycielskiej codzienności dokonuje się jego osobisty wzrost, realizacja powołania, dojrzewanie do *wysokiej miary* życia i świętości, do zbawienia (por. NMI 31).

DZIEŁO WYCHOWANIA JAKO MISJA

Nauczyciel w szkole urszulańskiej włącza się w misję, którą Kościół powierza urszulankom i chce byśmy razem, w jego imieniu, tę misję realizowali.

Jest to misja wychowania pojęta jako ewangelizacja. Ewangelizować, wychowywać i wychowywać, ewangelizując. W ten sposób, uczestnicząc w charyzmie apostoelskim św. Anieli, prowadzimy dalej misję, do której ona otworzyła nam drogę⁶.

Wychowywać nie oznacza prowadzić, ani tym bardziej narzucać czegośkolwiek z zewnątrz. Przeciwnie, zgodnie z pierwotnym, etymologicznym znaczeniem łacińskie *educere*, od którego pochodzi polski termin „wychowywać”, znaczy „wydobywać na zewnątrz”, „wyprowadzać z czegoś”, „podnosić”⁷, a nie „wkładać do wnętrza”. Oznacza to, że każdy człowiek nosi w swoim wnętrzu coś, co winno być wydobyte i rozwinięte. Wychowywać to pomóc, zwłaszcza młodemu człowiekowi, odkryć ten wewnętrzny skarb, skarb prawdy o nim samym, uczyć niejako zaglądania do własnego wnętrza, słuchania siebie tak, by poznał on, kim jest i dokąd zmierza. Odkryć, nazwać i wydobyć na światło dzienne najgłębsze pragnienia i potrzeby, które często pozostają nieznane im samym – pragnienie autentyczności i uczciwości, głód miłości i wierności, prawdy i harmonii, szczęścia i pełni życia. Wszystkie one zbiegają się w najgłębszym pragnieniu człowieka, jakim jest pragnienie Boga. Wychowywać po chrześcijańsku, znaczy pomóc wydobyć na zewnątrz i uaktywnić duchowe bogactwo, wewnętrzne możliwości człowieka tak, by mógł rozpocząć się świadomy proces jego formacji, kształtowania siebie jako osoby zmierzającej do pełnej dojrzałości.

W procesie formacji zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest ukierunkować, dostarczyć jasnej propozycji realizacji odkrytych pragnień, chroniąc je przed deformacją i tylko częściowym zaspokajaniem, takim, które nigdy nie daje szczęścia, rodzi frustracje i ostatecznie agresję do życia. Współczesna pedagogika często cały swój wysiłek kieruje w stronę metod i środków dobrego samopoczucia wychowanków, rodziców i wszystkich innych podmiotów mających wpływ na wychowanie w szkole⁸. Zapomina, że ma wyznaczać cele, i to cele najwyższe, ostateczne, tj. zgodne z ostatecznym powołaniem i najgłębszym sensem życia człowieka na ziemi, jakim jest osiągnięcie mądrości, prowadzącej do zbawienia.

Wychowanie i formacja wzajemnie się przenikają i warunkują tak, że częściej definiuje się je jednym określeniem „wychowanie”. Warto jednak pamiętać, że mówimy o procesie zakładającym podwójne działanie i jednocześnie zadanie nauczyciela, mianowicie: z miłością pomagać w poznaniu i akceptacji siebie (wychowanie) oraz z szacunkiem dla wolności osoby ludzkiej wspierać realizację wartości (formacja).

Wychowanie nie jest sprawą systemów, planów czy opracowywanych standardów. W centrum podejmowanych działań wychowawczych jest człowiek jako

⁶ Zob. *Konstytucje Unii Rzymskiej Zakonu Świętej Urszuli*, Rzym 1984, nr 95.

⁷ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Plich, t. 1, Warszawa 2003, s. 905; *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, Lublin 2008, s. 14 oraz: t. 9, s. 857.

⁸ Por. *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Solak, Warszawa 2004, s. 7.

osoba, to on jest drogą wychowania chrześcijańskiego. Zatem wychowanie jest sprawą osobowej relacji uczeń–mistrz (wychowawca), bowiem tylko w relacji może dokonywać się autentyczny proces formacyjny. *W wychowaniu chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, aby umiał bardziej „być”, nie tylko „z drugimi”, ale także i „dla drugich”*⁹. Dlatego najważniejsza jest osobowość nauczyciela-wychowawcy. Nie chodzi o to, aby „pełnić funkcję” wychowawcy, ale „być” wychowawcą, w sposób dojrzały być dla drugich. Nie oznacza to bynajmniej postawienie piedestału dla mistrza, sytuacji, w której nauczyciel jest tym bogatym, silnym, dającym, a wychowanek jedynie biednym, słabym, otrzymującym. Wychowanie jest sprawą serca, dziełem miłości. Jest zawsze owocem współdziałania wychowanka z wychowawcą. Dokonuje się w zwykłych, codziennych spotkaniach osób, w żywej relacji, która nie jest tylko spontaniczna, ale też nie przecenia organizacji i intelektualizmu, jest mocno osadzona w egzystencji, w konkretnej sytuacji „tu i teraz”, jednocześnie jest to relacja otwarta na dialog i ukierunkowana na wartości.

Wychowywać skutecznie oznacza liczyć się z uwarunkowaniami, czytać znaki czasu i odpowiadać na wyzwania współczesności. Podejmując misję wychowawczą dziś, nie można ominąć dwóch fundamentalnych prawd, które rodzicom i wychowawcom przypomniał Jan Paweł II. Po pierwsze: człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości; po drugie: każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego. Odnosi się to zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych, którzy są wychowywani¹⁰. Miłość w prawdzie, której świadectwem jest Jezus Chrystus, *stanowi zasadniczą siłę napędową prawdziwego rozwoju każdego człowieka i całej ludzkości*¹¹. Dlatego wielkim wyzwaniem i nader aktualnym zadaniem każdego wychowawcy jest służyć prawdzie, dobru i miłości. Aby nie poprzestać tylko na ogólnych stwierdzeniach, warto wskazać na niektóre przestrzenie, domagające się dziś świadomych i uważnych działań wychowawczych.

- Wobec obecnej dziś w pedagogice, w życiu społecznym i kulturze, postmodernistycznej koncepcji człowieka, wobec antropologii, sprowadzającej człowieka jedynie do funkcji biologicznych, procesów psychicznych i struktury społecznej bez uwzględnienia sfery duchowej – misją wychowawcy jest odważnie dawać świadectwo prawdzie o człowieku. Trzeba dziś z całą mocą przypominać zamysł Boga wobec ludzi, niejako ocalić chrześcijańską wizję człowieka, gdyż ona stoi na straży godności ludzkiej osoby. To, co stanowi istotę człowieczeństwa,

⁹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w siedzibie UNESCO, 2 czerwca 1980*, w: Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. 3, cz. 1, Poznań - Warszawa 1985, s. 731.

¹⁰ Zob. Jan Paweł II *do wychowawców, kapłanów i rodziców*, Kraków 2005, s. 5.

¹¹ Benedykt XVI, *Caritas in veritate*, nr 1.

co decyduje o jego pięknie, godności i wielkości, ma swoje źródło w Bogu. Człowiek wyszedł z ręki Boga i nosi w sobie Jego obraz. Wobec wielości nurtów filozoficznych określających człowieka, różnych koncepcji życia i wychowania¹² – misją nauczyciela-wychowawcy jest wypracować odpowiedzi na podstawowe pytania: Co stanowi istotę człowieka? Jaki jest cel i sens życia ludzkiego? i dać młodemu czytelną propozycję, antropologię inspirowaną wartościami Ewangelii jako fundament wychowania personalistycznego¹³.

- Wobec tendencji zagrażających integralności i godności osoby ludzkiej, rozmycia wartości i nieskrępowanej wolności, wobec antypedagogiki – misją nauczyciela-wychowawcy jest służyć dobru człowieka. Wychowawcy nie wolno uchylać się od wprowadzania w świat moralny i dawania odpowiedzi na podstawowe pytania o dobro: Co powinienem czynić? Jak odróżniać dobro od zła? Odpowiedź można znaleźć tylko w blasku prawdy, która jaśnieje w głębi ludzkiego ducha¹⁴. Służyć dobru człowieka, to towarzyszyć mu w procesie stawania się osobą dojrzałą, zdolną do poznania Boga – Najwyższego Dobra i życia zgodnie z Bożą mądrością.

- Wobec utraty nadprzyrodzonego wymiaru życia człowieka – misją wychowawcy jest kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, z zachowaniem szacunku dla wolności wychowanka. Sprowadzenie człowieka do rzeczywistości jedynie doczesnej sprawia, że niepotrzebne jest wychowanie. W tej sytuacji wzrasta zapotrzebowanie na techniki kierowania człowiekiem, różne instrukcje obsługi. Również w katolickich księgarniach znajdujemy coraz częściej propozycje dla młodzieży: „Przyjaźń – instrukcja obsługi”, „Małżeństwo... Miłość – instrukcja obsługi”. Osobę nauczyciela wypiera technika. Instytucje wychowawcze, jak: rodzina, Kościół, szkoła stają się przestarzałe, niepotrzebne – wystarczą programy komputerowe i dostęp do Internetu. Mówimy o „technologii kształcenia”, relacje zastępuje się programami komputerowymi (elektroniczne dzienniki, przedmiotowe blogi internetowe), już nie „uczeń”, a potencjalny „klient szkoły”; a *klient to nasz pan...*, więc mniejszość dyktuje prawa większości, miejsce etyki zajmuje wszechobecna technologia. Ideałem nie jest już pociąganie wychowanków do wyższych wartości, inspirowanie wzrostu, ale umiejętne stosowanie technik „schylania się” do poziomu ucznia, którego przecież nie można zniewalać żadnymi wartościami, on powinien sam je tworzyć¹⁵.

¹² Do najbardziej znanych zalicza się: laicki nurt wychowania, nurt radykalno-emancypacyjny, technologiczno-funkcjonalny, pedagogika steinerowska, nurt pedagogiki humanistycznej oraz antypedagogika. Zob. F. Adamski, *Integralna wizja człowieka podstawą wychowania chrześcijańskiego*, w: *Szkoła katolicka na przełomie wieków*, red. A.J. Sowiński, A. Dymera, Szczecin 2001, s. 27-30.

¹³ Kongregacja Wychowania Katolickiego, *Osoby konsekrowane i ich misja w szkole. Refleksje i wskazania*, Poznań 2003, nr 5.

¹⁴ Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, nr 2.

¹⁵ Zob. W. Dyk, *Nauczyciel jako człowiek*, w: *Szkoła katolicka na przełomie wieków*, red. A.J. Sowiński, A. Dymera, Szczecin 2001, s. 115-121.

Wolność do wyboru prawdy, dobra i piękna wypiera idea wolności od wszystkiego łącznie z modną wśród młodych wolnością od wyboru, która brzmi: „jestem wolny – nie muszę wybierać” (zaprzeczenie istoty wolności!).

- Wobec powszechnego pragmatyzmu, dążenia do sukcesu, władzy, konsumizmu i życia szybkiego i łatwego – misją nauczyciela jest formować do życia pełnego, rozumianego jako uczestnictwo w miłości Boga, którą On wielokrotnie podejmuje wobec człowieka i przysposabiać wychowanka do odpowiedzi na tę miłość darem z siebie.

Nauczyciel-wychowawca, o ile rozumie swoją misję jako udział w misji Kościoła, powinien być osobą, która daje świadectwo o prawdzie życia i formuje do daru z siebie, złożonego z miłości, według wzoru, jaki został nam dany w Jezusie Chrystusie. Wymaga to od nauczyciela nieustannej troski o własny rozwój jako osoby, mianowicie: wzrastanie w dojrzałości ludzkiej, dojrzałości chrześcijańskiej i apostołskiej. W tym miejscu warto też wskazać na aktualność charyzmatu Anieli Merici, która swoją roztropną mądrością uczy nas postawy otwartej i wskazuje na potrzebę dostosowania:

jeżeli, stosownie do czasów i potrzeb, wypadnie coś nowego rozporządzić lub wprowadzić pewne zmiany, czyńcie to roztropnie, zasięgając dobrej rady.

Przy czym zaleca, aby tej rady szukać przede wszystkim u stóp Jezusa Chrystusa, który

jak prawdziwy i dobry Mistrz oświeci was oraz pouczy, co macie czynić (Legat ostatni).

WYCHOWANIE REALIZOWANE W DUCHU ŚW. ANIELI MERICI

Uczestnicząc w apostołskim chryzmacie św. Anieli, realizujemy misję wychowania i możemy doświadczać dumy, że uczestniczymy w wielkiej misji Kościoła, której na imię Miłość. Jesteśmy wezwani przede wszystkim do słuchania rad i natchnień, które Duch Święty nieustannie wzbudza w sercach naszych (Reguła, Rozdział VIII), aby zgłębiać i na nowo odkrywać charyzmat Anieli, aby odnajdywać nowy, ale zakorzeniony w mądrości historii, sposób obecności w szkole, jako wspólnocie wiary, wspólnocie, która oddziałuje wychowawczo.

Pedagogika św. Anieli jest pedagogiką miłości, mądrej miłości. Zaspokajanie tej podstawowej potrzeby, jaką jest potrzeba miłości, warunkuje prawidłowy rozwój osoby niezależnie od jej wieku. Miłość to fundament, jedyna motywacja działań wychowawczych, metoda, a zarazem cel, do którego chcemy prowadzić wychowanka.

Św. Aniela mówi wprost: prowadźcie ich

z miłością, ręką łagodną i delikatną, a nie władczo i szorstko (Legat III),

gdy będziecie upominać, doradzać, zachęcać do dobrego

usiłujcie kierować się samą tylko miłością (Rada II), czynicie tak, jak miłość was oświeci i podyktuje (Legat IX).

Wielkość i mądrość pedagogiczna Anieli polega na tym, że nie daje konkretnych, drobiazgowych wskazówek. Uważa, że prawdziwa miłość, jako fundamentalna postawa wychowawcy jest wystarczająca, aby uruchomić wyobraźnię i pomysłowość w zakresie doboru najodpowiedniejszych środków i metod.

Tylko Miłość, która kieruje wszystko ku chwale Boga i pożytkowi dusz, uczy rozeznawania i porusza serce do łagodności lub surowości zależnie od miejsca i czasu, raz mniej, raz więcej, według potrzeby (Rada II).

Ale w pismach Świętej znajdujemy też bardo mocne słowa, wręcz nakaz:

Kochajcie jednakowo wasze córki (tak mówi o wychowankach), nie okazujcie jednej większej przychylności niż drugiej (Rada VIII).

Paradoksem jest, że środowiska najbardziej znaczące, najważniejsze dla formacji młodego człowieka – a takimi są dom i szkoła – są jednocześnie środowiskami największego zagrożenia, gdy chodzi o zranienia w sferze miłości, poczucie krzywdy i niesprawiedliwości.

Przyjrzyjmy się zatem różnym obliczom i przejawom miłości wychowawczej inspirowanej charyzmatem św. Anieli Merici.

Miłość przejawia się w szacunku

Uzasadnieniem postawy szacunku jest odniesienie do Boga i faktu, że drugi człowiek jest Jego dziełem, umiłowanym dzieckiem Boga. Każdemu z uczniów należy się szacunek bez względu na jego zalety, wady czy braki. Aniela mówi:

Nie wiecie, jakie są zamiary Boga wobec nich. Bo i jakże możecie wiedzieć, czy ci, którzy wydają się wam gorsi i mniejszej wartości, nie staną się bardziej miłymi Bogu? Któż odważy się sądzić uczucia i myśli tajemne w głębi ludzkiego serca? (Rada VIII).

I dalej:

Musicie więc rozważyć, jak bardzo powinniście ich szanować. Im większy, bowiem będzie wasz szacunek, tym większa i miłość dla nich, a im bardziej ich ukochacie, tym większym otoczycie staraniem i opieką (Rady, Wstęp).

Darzyć szacunkiem to pozwolić każdemu być sobą, pozwolić samodzielnie myśleć, oceniać rzeczywistość według własnego sposobu rozumienia, dawać możliwość wyboru, a co za tym idzie, godzić się na błędy wychowanków. Prawdziwa miłość szanuje indywidualne tempo i rytm rozwoju, nie liczy czasu poświęconego na rozmowy, daje odczuć, że każdy jest ważny. Okazywany uczniom szacunek zakłada więc nadprzyrodzoną motywację (ze względu na Boga); kolejne elementy postawy szacunku to obiektywizm pedagogiczny, równość zasad

i kryteriów (jednakowe kochanie) oraz poczucie czci dla wewnętrznej tajemnicy człowieka (indywidualizacja, która zmierza do pomocy w odnalezieniu własnej, niepowtarzalnej drogi).

Miłość podejmuje trud poznania wychowanków

Warunkiem dobrego poznania uczniów jest umiejętność rozumienia ich przeżyć i sposobu myślenia, taka empatia, która jest współodczuwaniem ich radości i kłopotów. Do wychowawców Aniela kieruje taką oto prośbę:

proszę abyście mieli swoich wychowanków wyrytych w myśli i sercu, każdego z osobna, nie tylko ich imiona, ale także ich sytuację, charakter i wszystko, co ich dotyczy.

Zastanawiamy się, czy jest to możliwe, przy obecnej liczebności klas. Aniela zapewnia:

Nie będzie to trudne, jeżeli obejmiecie ich żywą miłością (zob. Legat II).

Tak właśnie działa prawdziwa miłość. Matka, nawet gdyby miała „tysiąc synów i córek” każdego z osobna nosiłaby w sercu. Dobry pedagog „skądś” wie, że sytuacja materialna w rodzinie Moniki jest trudna, że mama sama wychowuje Rafała, Tomek z IIa śpi na lekcji, ponieważ skończyła mu się insulina, a Karolina jest ostatnio drażliwa, ponieważ rozstała się z chłopakiem, Paweł nie radzi sobie z matematyki, ale fascynuje się historią... Dobra znajomość uczniów pozwala rozpoznać ich potrzeby oraz naturalne zdolności po to, by prowadzić każdego według jego możliwości, z roztropnością i dyskrecją (Rada VII).

Miłość respektuje wolność

Wolność wypływa z postawy szacunku wobec osoby takiej, jaka ona jest. W pismach św. Anieli znajdujemy taką oto przestrzeżenie skierowaną do wychowawców:

Strzeżcie się chęci uzyskania czegokolwiek siłą, gdyż Bóg dał każdemu wolną wolę, nikogo nie chce zmuszać, lecz tylko wskazuje, zaprasza, doradza (Legat III).

Oczywiście, nie zwalnia to z roztropności i czujności, ale mądra miłość wychowawcy wie, ile wolności jest w stanie udźwignąć wychowanek tak, aby jednocześnie wziąć odpowiedzialność za własne wybory. Aniela dodaje:

Nie chcę przez to powiedzieć, że nie należy zastosować jakiegś nagany i okazać surowości, ale we właściwym miejscu, czasie, według ważności sprawy, sytuacji i potrzeb osoby (Legat III).

Postawa taka wypływa z szacunku i miłości do osoby i jest szczególnie ważną zasadą wychowania. Jedną ze szkół urszulańskich precyzuje ją następująco: „Posługujcie się raczej sprytem, tj. dyplomacją i mądrością, niż surowością i strzeżcie się upokarzania dzieci... Nigdy nie wymierzajcie kary w sposób, który

wyrządziłby krzywdę dzieciom. Poczekajcie na stosowny moment, by uświadomić dziecku, że zrobiło źle”. Respektowanie wolności wychowanka ma szczególne znaczenie w kształtowaniu postaw religijno-moralnych.

Miłość nie wyklucza realizmu

W pedagogice św. Anieli realizm wychowawczy widoczny jest przede wszystkim w zalecanym przez nią sposobie upominania:

Więcej osiągniecie serdecznością i ujmującym podejściem, niż surowością i ostrym napomnieniem, które trzeba stosować tylko w razie konieczności... (Rada II).

Podstawą realizmu pedagogicznego jest miłość mądra, dostosowana do sytuacji danego wychowanka. Realizm zbudowany na rozróżnianiu: wszystko zależy nie od miejsca, czasu, osoby. Nie jest rzeczą łatwą nauczyć młodego człowieka, że sprawiedliwie nie znaczy wszystkim równo, według jednej miary. Zresztą sami nauczyciele często chętnie wymierzają karę całej klasie za błąd jednego ucznia. Realizm to uczciwość w postawie wychowawcy, winna ona prowadzić ucznia do refleksji i poprawy.

Jeżeli z serca doradzacie, ostrzegacie przed jakimś błędem, upominacie, a nie chce słuchać, pozostawcie takiego samemu sobie. Może się zdarzyć, że widząc swoje opuszczenie i odsunięcie, poczuje skruchę i mocniej zapragnie powrócić (zob. Legat V).

Piętnowanie złych czynów, ale nie osoby, konsekwencja w stosowaniu zasad, również wtedy, gdy związane jest to z jakimś cierpieniem wychowanka, nie oznacza, że wychowawca wycofuje ofiarowaną wcześniej miłość, może jednak okazać się skuteczniejsza dla przemiany i dążenia do dojrzałości.

Miłość pociąga przykładem

Osoba nauczyciela-wychowawcy, jego postawa wobec uczniów i świadectwo życia, zawsze mocniej oddziałuje wychowawczo niż sam przekaz słowny. W pismach św. Anieli znajdujemy następujące wskazanie:

Wy zaś sami żyjcie i zachowujcie się tak, aby wasi wychowankowie mogli się w was przeglądać (jak w zwierciadle), a co chcecie, aby czynili, wy czyńcie pierwsi. Bo jakże moglibyście ich strofować albo upominać z powodu błędu, który jeszcze jest w was samych. Albo jak moglibyście ich pouczać i zachęcać do jakiejś cnoty, której nie mielibyście najpierw wy sami, lub której przynajmniej wraz z nimi nie zaczęlibyście praktykować (Rada V).

W wychowaniu brak wzorów osobowych i autorytetów wychowawczych prowadzi do relatywizmu i postrzegania danych wartości jako nieżyjących, niemożliwych do realizacji. Aniela zachęca, aby być przykładem i zwierciadłem, zwłaszcza, co do uczciwości, zachowania oraz sposobu bycia i działania wobec

innych (Rada VII). Ten postulat wewnętrznej prawdy, zgodności między myślą, słowem i czynem jest podstawą autorytetu i skuteczności oddziaływania wychowawczego.

Miłość umie zachęcić i zachować nadzieję na rozwój każdej osoby

Jeżeli zobaczycie, że ktoś jest małoduszny, bojaźliwy i skłonny do zniechęcenia – umacniajcie, dodawajcie odwagi, rozszerzajcie jego serce pociechą. I przeciwnie, jeżeli zobaczycie, że ktoś jest zarozumiały, kieruje się zbyt szerokim sumieniem – postępujcie z nim inaczej (Rada II).

Umacniajcie, dodawajcie ducha, *niech nie tracą nadziei* (Rada V). Wychowanie do nadziei wydaje się szczególnie aktualne dziś, kiedy już od najmłodszych lat dziecko stawiane jest w sytuacji rywalizacji, pogoni za sukcesem, narażone na zawód i zniechęcenie, ponieważ najlepszy może być tylko jeden. Doświadczenie pedagogiczne potwierdza, że największym problemem dorastających i młodzieży, również tej bardzo zdolnej, jest negatywne myślenie, brak akceptacji siebie i zaniżone poczucie własnej wartości. Dlatego wychowywać do nadziei to zachęcać do twórczości, wspierać samodzielność i odwagę, a przede wszystkim afirmować ucznia, umacniać poczucie własnej wartości, obdarzać zaufaniem i dawać szansę.

Spełniajcie swój obowiązek, napominając życzliwie i z miłością, jeśli widzicie, że z powodu ludzkiej ułomności błędzą, w ten sposób nie przestaniecie pielęgnować powierzonej wam winnej latorośli (Rada VIII).

Ileż to razy uczeń uwierzył w siebie i pięknie rozwinął swoje możliwości tylko dlatego, że wychowawca zaufał mu, uwierzył i zaprosił do współpracy. Nauczyciel, jeżeli chce wypełniać swoją misję w duchu Ewangelii winien bez reszty zawierzyć Bogu siebie i swoich wychowanków.

Z jednakowym zaangażowaniem działać, wysilać się, nie tracić czasu, a jednocześnie wierzyć i ufać, wołając w swym sercu do Boga. Jak zapewnia św. Aniela, jeśli wasze serce będzie zwrócone ku Bogu i wszystko czynić będziecie z miłości do Niego, oraz kierować się będziecie dobrem wychowanków – *bez wątpienia ujrzy rzeczy cudowne* (Rady, Wstęp).

ZAGROŻENIA CZŁOWIEKA MISJI

Nauczyciel, jako człowiek misji, winien mieć świadomość pewnych zagrożeń na drodze wypełniania posłannictwa. Nie są to bynajmniej zagrożenia zewnętrzne, choć i tych nie brak dziś nauczycielowi. Jednak prawdziwe zagrożenia płyną z wewnętrznych postaw samego nauczyciela. Co grozi nauczycielowi w wypełnianiu jego misji i jak św. Aniela przychodzi mu z pomocą, towarzysząc radą, niosąc nadzieję – bowiem zapewnia:

Wiedźcie, że teraz żyję pełniej niż wówczas, gdy przebywałam na ziemi, jaśniej widzę i bardziej cenię i miłuję dobre uczynki, które nieustannie pełnicie. Teraz też chcę więcej wam pomagać i czynić dobrze na wszelki sposób (Rady, Wstęp).

Zbyttnia pewność siebie

W pedagogice współczesnej postawę taką określa się syndromem dogmatyzmu wychowawczego¹⁶, w języku religijnym natomiast jest to brak pokory. Taka pewność siebie, która sprawia, że nauczyciel zawsze wie lepiej, ma jedynie słuszne, „standardowe” rozwiązania, nie uwzględnia uwarunkowań wychowanka, jego sytuacji, potrzeb i możliwości; nie uwzględnia, bo nie zna ucznia, nie prowadzi rozmów wychowawczych, wszystko porządkuje w sposób instytucjonalny. Postawa taka grozi rozminięciem się z zamiarami Boga, zejściem z drogi, którą Bóg chce prowadzić wychowanka i nieposłuszeństwem wobec misji, a w końcu frustracją i obojętnością. Św. Aniela mówi:

pozwólcie działać Bogu, który uczyni rzeczy cudowne w swoim czasie i kiedy się Jemu spodoba (Rada VIII).

Pozwólcie działać Bogu... Gdzie się tego uczyć? Jedynie głęboka wiara i zjednoczenie z Bogiem pozwala odkryć sposób działania Boga, Jego pedagogię, najpierw we własnym życiu, następnie w życiu tego, komu chcemy towarzyszyć na drogach rozwoju.

Zwątpienie i zniechęcenie

Wchodząc w relacje wychowawcze, nawet najlepiej usposobiony nauczyciel dotyka małości, niedojrzałości, słabości i zagubienia wychowanka. Doświadcza również własnej słabości, odkrywa, że jego życie pełne jest cieni, traci blask, przestaje być światłem, wzorem i autorytetem. Głęboko doświadcza bezradności: tyle ciekawych planów, wysiłków serca i dobrej woli, a owoce żadne lub bardzo mierne. Łatwo więc o zniechęcenie, osłabienie wiary i zwątpienie. Typowe zagrożenie ludzi misji, którzy na początku zbyt pewni siebie i swoich darów, zaniedbali troskę o wierność i pracę nad sobą, co prowadzi do wewnętrznego osłabienia i rozbicia¹⁷. Pesymizm wychowawczy wobec braku oczekiwanych efektów, smutek, nieumiejętność znalezienia rozwiązania trudnych sytuacji może postawić nauczyciela w wielkim napięciu i kryzysie, który zagraża misji. Przeżywającym takie trudności nauczycielom, św. Aniela, sama zjednoczona z Bogiem i znająca Jego pedagogię, z głębokim przekonaniem mówi:

Nie traćcie ducha, gdy nie wiecie i nie umiecie należycie wypełnić tak szczególnego zadania. Miejcie nadzieję i mocną wiarę, że Bóg pomoże wam we wszystkim. Proście Go, uniżajcie się wobec Jego niezmierzonej potęgi, skoro

¹⁶ J. Mastalski, *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża*, Kraków 2005, s. 68-71.

¹⁷ M. Rusiecki, *Nauczyciel człowiekiem misji*, s. 4-7.

bowiem powierzył wam takie zadanie, bez wątpienia udzieli wam również sił do jego wypełnienia (Rady, Wstęp).

Pokusa ucieczki i rezygnacji

Bycie nauczycielem-wychowawcą wyróżnia, wręcz stawia w rzędzie bohaterów, a przynajmniej tych „poświęcających się”. W związku z tym nauczyciel, gdzieś głęboko w sercu, spodziewa się, że uczniowie, rodzice, dyrektor, wszyscy, do których jest posłany będą to dostrzegać i doceniać. Jednak często tak się nie dzieje. Szybko odkrywa, że powierzone mu zadanie przerasta jego możliwości, zdolności i siły. Nie tylko na początku pełnienia misji, kiedy ideał zderza się z rzeczywistością, ale i po wielu latach pracy, w obliczu każdej innej trudności, narażony jest na szukanie ulgi i kompromisów, rezygnację z pracy nad sobą, pokusę ucieczki od wypełniania misji. We wszystkich tych i podobnych niebezpieczeństwach oraz trudnościach, gdzie Aniela każe szukać pomocy?

(...) nie znajdziecie innego schronienia poza ucieczką do stóp Jezusa (Rada VII).

Nie ma lepszego pouczenia, umocnienia od tego, jakie otrzymujemy od Boga.

Nauczyciel, jako człowiek misji musi ciągle na nowo wracać do początku, do pierwszej miłości i gorliwości, aby na nowo odczytywać sens swego posłania i czerpać ze źródła Bożej miłości, aby *wiernie i radośnie trwać w rozpoczętym dziele* (Legat ostatni).

Podsumowując, nie trudno zauważyć, że miłość wychowawczą w pedagogice św. Anieli cechuje specyficzny rys określany terminem „duchowego macierzyństwa”, do czego zaproszony jest każdy nauczyciel-wychowawca, uczestniczący w jej charyzmacie. Aniela mówi, że *miłość duchowa jest bez porównania silniejsza od miłości naturalnej* (Legat II), dlatego jest w stanie prowadzić do pełnego rozwoju osobowości. Zmieniają się systemy, koncepcje i cała polityka oświatowa, przychodzą coraz to nowe dyrektywy, różnie rozkładane są akcenty w programach wychowawczych, a człowiek zawsze będzie potrzebował jedynie i aż miłości. Każdy wychowawca musi sam odnaleźć własny styl bycia wychowawcą, własny i niepowtarzalny sposób realizacji misji miłości.

ŚWIĘTEJ ANIELI MERICI DEKALOG WYCHOWAWCY

1. Jesteś narzędziem w rękach Boga.

Wiedz, że On z łatwością mógłby znaleźć inne, lepsze niż ty narzędzie. Jeżeli jednak chce użyć ciebie, to dlatego, że pragnie twego większego dobra. Uznaj więc swoją małość przed Bogiem, a On wywyższy cię odpowiednio do twego uniżenia. I dziękuj Mu, że cię wybrał i chciał powierzyć trud wychowania.

2. Staraj się poznać swoich wychowanków, zrozumieć ich postępowanie, dostrzegać ich doczesne i duchowe potrzeby, aby je zaspokoić najlepiej, jak potrafisz.

Bądź troskliwy i czujny, aby z powodu twego zaniedbania nie „zginął” żaden z powierzonych ci wychowanków, gdyż Bóg zażąda od ciebie zdania sprawy. On nie opuści swego dzieła i nie uchyla się od zaradzenia waszym potrzebom, byleby z twojej strony nie zbrakło niczego.

3. We wszystkim staraj się kierować miłością Boga i żarliwą troską o dusze powierzonych ci wychowanków.

Postępuj tak zwłaszcza, gdy będziesz upominać, doradzać, odwozić od zła czy też zachęcać do dobra. Więcej osiągniesz serdecznością i ujmującym podejściem, niż surowością i ostrym upomnieniem. Tylko miłość uczy dobrze rozznawać i wybierać.

4. Zachęcaj wychowanków do dobra, do pragnienia szczęścia i życia wiecznego.

Wychowuj do tego:

- aby byli rozsądni, pokorni i cierpliwi; uczciwi, roztropni, uprzejmi i zgodni; skromni, łagodni i radośni; umiarkowani we wszystkim;
- by dawali dobry przykład, wnosili pokój i zgodę tam, gdzie przebywają, aby ich zachowanie, słowa i czyny były wyrazem postawy miłości;
- aby ufali Bogu, który ich kocha, nie poddawali się zwątpieniom, zwłaszcza w przeciwnościach i aby nigdy nie tracili nadziei.

5. Kochaj wychowanków jednakowo i okazuj to.

Nie okazuj jednemu większej przychylności niż drugiemu, bo nie wiesz, jakie są zamiary Boga wobec każdego z nich. Miej ich wyrytych w swym sercu, każdego z osobna: ich imiona, sytuacje, charakter i wszystko, co ich dotyczy. Nie będzie to trudne, jeśli będziesz kochać. Tak działa prawdziwa miłość! Z miłością i cierpliwością spełniaj swój obowiązek i pozwól działać Bogu, który uczyni rzeczy cudowne w swoim czasie, kiedy się Jemu spodoba.

6. Żyj tak, aby twoi wychowankowie mogli przeglądać się w tobie jak w lustrze.

Jeśli zechcesz, aby coś czynili, ty czyn to pierwszy, a przynajmniej zacznij praktykować razem z nimi. Nie upominaj z powodu błędu, który jest w tobie, a twój przykład niech ich pobudza i zachęca do dobrego życia.

7. Nie narzekaj, unikaj szemrania i złego mówienia o przełożonych, zwłaszcza wobec wychowanków.

Zawsze okazuj cześć i szacunek przełożonym, niezależnie czy są dobrzy, czy też trudni. Postępuj tak, aby również twoi wychowankowie cenili i szanowali przełożonych. Jednak, gdy widzisz zagrożenie dobra i zbawienia wychowanka,

nie wolno ci na to pozwolić. Zawsze jednak działaj po zasięgnięciu dobrej rady i z dojrzałością sądu.

8. Strzeż wychowanków przed złymi wpływami, zwłaszcza w sprawach wiary i moralności.

Lepiej iść za tym, co pewne bez wątpliwości, niż za tym, co jest niepewne i grozi niebezpieczeństwem. W tych niebezpiecznych czasach szukaj pouczenia i ratunku u stóp Jezusa Chrystusa.

9. Nie chciej działać sam jako wychowawca.

Bądź zjednoczony ze wspólnotą wychowawców. Szanujcie się wzajemnie i wspomagajcie w Jezusie Chrystusie. Proście Boga, by was oświecał, kierował wami i pouczał, co macie czynić.

10. Trwaj w rozpoczętym dziele.

Wiernie i radośnie spełniaj swoje powołanie i misję wychowawcy oraz to wszystko, co do ciebie należy. Jednocześnie proś Boga, aby udzielił ci potrzebnej łaski – skoro powierzył ci takie zadanie, bez wątpienia udzieli również sił do jego wypełnienia.

SUMMARY

Ursulian school teacher's mission

Teacher's profession should not be perceived only as a job. For the catholic school teacher it is the ministry, the special task to fulfill, the mission entrusted to someone by God. At the basis of this mission there is the teacher's vocation, the invitation to participate in the salvation of the world, to take part in the mission of Christ and Church. This mission, when it is taken up, it bears new dignity, it challenges supernatural opportunities and gives the new sense to all teacher's actions who is more the man of mission than the school worker. The aim of the teacher's mission is the other man, his versatile development, bringing him to the human and christian maturity. It is conducted in the process of education and formation. The work of education in the catholic school puts the person of Jesus Christ in the centre of the world's and man's vision. In His light, the teacher who is the tutor leads the person to the real truth and love through the gift of oneself. Consequently, life conditions are taken into consideration with the whole realism, particularly present nowadays, almost in every area, tendencies threatening the truth of life as well as human integrity and dignity.

In the Ursuline school the mission of education is fulfilled in the spirit of Saint Angela Merici, who not only found the Order of the Ursulines of the Roman Union, but also gave birth to the great family of communities inspired by her charism. The teacher who takes part in the apostolic charism of Saint Angela can derive from the fruit of her life totally dedicated to God and man, as well as from the abundance

of her pedagogical thought included in her *Writings*. Saint Angela's pedagogy is the pedagogy of wise maternal love, manifests itself in the respectful attitude towards people, appropriate knowledge of a person, respecting one's freedom preserving common realism. It is love that attracts by the example of its own life, is able to encourage to develop oneself and keep the hope for the growth to one's own measure.

by s. Małgorzata Kloza OSU

Ks. dr hab. Wojciech Cichosz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Teologiczny

Elżbieta Pankowska-Siedlik

Gdynia

METODY AKTYWIZUJĄCE W WYCHOWANIU W WIERZE

Świat początku XXI wieku i Trzeciego Tysiąclecia od przyjścia Chrystusa charakteryzuje się dynamicznym procesem przemian we wszystkich sferach społecznych. Przemiany te nie omijają również edukacji i formacji osoby ludzkiej, a w jej ramach – nauki religii w szkole, katechezy przykościelnej i posługi duszpasterskiej. Współczesna cywilizacja i kultura świata ponowoczesnego, interpretowanego przez filozofię postmodernistyczną¹, stanowi wyzwanie dla Kościoła, któremu stawia szereg pytań dotyczących przekazu wiary² i języka (metod) owego przekazu. W tych ramach mieści się również pytanie o rolę i miejsce kapłana oraz katechety w środowisku szkolnym i parafialnym (lokalnym). Wzrost wykształcenia społeczeństwa i łatwy dostęp do wiedzy sprawiają, że rosną nieustannie wymagania edukacyjno-formacyjne: zarówno wobec uczących się, jak i nauczających. W recenzji książki ks. prof. Franciszka Drączkowskiego – który tajemnicę Trójcy Świętej postanowił przedstawić językiem XXI wieku, to znaczy językiem znaku, obrazu i wyobrażenia, czyli z zastosowaniem metod aktywizujących, czytamy: „*Powiedz mi, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam, pozwól wziąć udział, a zrozumieć*”. Przywołane w motcie przysłowie chińskie trafnie oddaje ducha komunikowania współczesności (świata ponowoczesnego). Człowiek dzisiejszy, uczestniczący w przemianach mentalnych o zasięgu cywilizacyjnym, nie tylko

¹ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001.

² Problem stosowanej w tym obszarze niejednoznacznej terminologii i próbę jej wyjaśnienia znajdujemy w artykule wybitnego znawcy problemu – ks. prof. Romana Murawskiego *Wychowanie w wierze: Co to jest?* Warto w tym miejscu zauważyć, że w dokumentach Magisterium Ecclesiae i literaturze przedmiotu pojawia się aż 31 różnych określeń na to samo (pozornie wydawać by się mogło) zagadnienie, bez głębszych jednak refleksji i analiz: droga wiary, formacja duchowa, formacja religijna, inicjacja w życie wiarą, komunikacja wiary, nauczanie religijne, nauczanie wiary, pedagogia Ewangelii, pedagogia wiary, pedagogia Boża, pogłębianie wiary, przekazanie wiary, przepowiadanie wiary, rozwijanie wiary, szkoła wiary, widzenie wiary, wznoszenie umysłu do widzenia wiary, wprowadzenie w wiarę, wychowanie chrześcijańskie, wychowanie do wiary, wychowanie do życia w wierze, wychowanie katolickie, wychowanie religijne, wychowanie w duchu wiary, wychowanie w świetle wiary, wychowanie w wierze, wychowanie wiary, wzrastanie chrześcijańskie, wzrastanie w wierze, wzrost wiary, zaproszenie do wiary.

myśli za pomocą obrazu i przedstawień wizualnych, ale również oczekuje niemal w każdej dziedzinie swego życia ujęć graficznych. Stąd też nowe trendy edukacyjne, zarówno w pedagogice, jak i w teologii, domagają się od osób odpowiedzialnych za kształcenie i formację, by w procesie dydaktyczno-wychowawczym zdecydowanie dowartościować i dostosować do wieku ucznia metody aktywizujące. Nie dziwi zatem fakt, że szkolnictwo początku XXI wieku, eksponując metody dynamizujące, zwraca dużą uwagę na korelację między stosowaniem wyżej wymienionych metod a efektywnością kształcenia, zwłaszcza wówczas, gdy mamy do przekazania trudny materiał poznawczy. Również ewangelizacja w czasach dzisiejszych nie może ignorować tego zapotrzebowania. Takie podejście do edukacji ma oczywiście swoich zagorzałych zwolenników, ale i zaciekłych przeciwników³.

Wspomniane powyżej uwarunkowania sprawiają, iż katechetyka i dydaktyka są zobligowane podążać za wciąż rosnącymi wymogami oraz stale unowocześniać metody pracy z dziećmi i młodzieżą, zarówno w pracy katechetycznej, jak i duszpasterskiej. W refleksji dydaktycznej ostatnich czasów szczególne miejsce zaczęły zajmować tzw. metody aktywizujące (aktywizacyjne, dynamizujące), których celem jest przybliżenie oraz ułatwienie przyswajania przez dzieci i młodzież nauczanych treści. Również współczesna katechizacja poszukuje przydatnych metod aktywizacji odbiorców Ewangelii i sposobów czynnego włączenia ich w rozwój własnej wiedzy i wiary oraz formacji osoby ludzkiej (*fides et ratio*)⁴. W literaturze przedmiotu problematyka metod aktywizujących jest zagadnieniem nie tylko modnym, ale i szeroko komentowanym. W licznych opracowaniach naukowych dostępne są wyniki badań i obserwacji związanych z praktycznym stosowaniem tych metod. W realizacji tematu posłużono się przede wszystkim metodą analizy źródłowej, co pozwoliło wyróżnić cztery podstawowe pojęcia (kategorie): metody aktywizujące, nauczanie religii w szkole, katecheza przykościelna (parafialna) oraz duszpasterstwo.

1. POTRZEBA AKTYWIZACJI WIERNYCH W PRACY KATECHETYCZNO-DUSZPASTERSKIEJ

Pod koniec XIX wieku pojawił się termin „aktywizm”, który stał się popularny w pierwszej połowie XX wieku do tego stopnia, iż mówi się niekiedy, że „stał się «przewrotem kopernikańskim» w nauczaniu: przejściem od skoncentrowania na nauczycielu do skoncentrowania na uczniu, od szkoły skupionej na programie do szkoły skupionej na uczniu”⁵. Wśród metod nauczania i ewangelizowania,

³ W. Cichosz (rec.), *Ks. Franciszek Drączkowski, Poza Kościołem nie ma zbawienia. Ujęcie graficzne*, Wydawnictwo „Bernardinum”, Pelplin 2008, ss. 197, red. A. Świeżyński, *Studia Gdańskie* 23 (2008), s. 453.

⁴ *Vademecum katechety. Metody aktywizujące*, red. Z. Barciński, Kraków-Lublin 2006, s. 7.

⁵ J.M. Parello, *Aktywizm*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 33.

zamiast encyklopedycznego modelu przekazywania wiedzy, zaczęto preferować aktywizację uczniów i ich kreatywną i twórczą postawę. Tradycyjne metody nauczania opierające się na nauczycielu lub w niektórych przypadkach na pracy grupowej (wykład, opis, opowiadanie, prelekcja) ustępują dziś miejsca nowemu modelowi, w którym rola nauczyciela ma wymiar organizacyjny i koordynujący pracę uczniów, mobilizujący uczniów do działań twórczych. W tej sytuacji konieczne są nowe, sprawne metody, skutecznie zachęcające dzieci i młodzież do twórczego działania i aktywnego zdobywania wiedzy, oparte na czynnej postawie zarówno nauczyciela, jak i ucznia i zapewniające skuteczną komunikację pomiędzy nauczającym i nauczonym.

Tego typu metodami są niewątpliwie metody aktywizujące. Ogólnie rzecz ujmując, są one definiowane jako względnie stały, powtarzalny sposób pracy uczestników zajęć. Mogą określać jedną prostą czynność uczestników lub wskazywać na cały uporządkowany szereg takich czynności. Zawsze charakterystycznym dla tych metod jest to, iż nie są metodami nauczyciela, ale samych uczestników zajęć. Centrum metody aktywizującej jest *samodzielne* i *aktywne* zdobywanie wiedzy przez uczestnika zajęć, który sam musi podejmować decyzje (np. opowiadając się za pewnym poglądem lub poszukując odpowiedzi na pojawiający się problem). Nauczanie z wykorzystaniem metod aktywizujących często określa się jako „uczenie się przez doświadczenie”, „uczenie się przez odkrywanie” lub „żywe uczenie się”. Dotyczy to również katechezy, zarówno szkolnej (nauczanie religii), jak i parafialnej (wtajemniczenie chrześcijańskie).

Pierwotna etymologia słowa „katecheza” (gr. *katecheo*) oznacza „wołanie z góry” – *ex alto* (*kata* – z góry, *echeo* – brzmieć, wypowiadać), później – „pouczać”⁶. Katecheza jest więc echem dialogu, jaki Bóg, przez wzgląd na miłość do człowieka, z nim prowadzi⁷. Jan Paweł II tak wyjaśnia pojęcie katechezy i stosowanych w niej metod przekazu Słowa Bożego: „Od chwil swoich jerozolimskich narodzin w dniu Pięćdziesiątnicy Kościół trwa w nauce Apostołów, a trwanie takie oznacza spotkanie w wierze tych, którzy nauczają, i tych, którzy bywają nauczani. To jest właśnie katecheza, wedle greckiego słowa *katecheo*. (...) Późniejsze znaczenie pouczać (gdy głos nauczyciela jest świadomym niejako echem pytania ucznia, a odpowiedź ucznia – echem nauczyciela). Ostatnie wyjaśnienie jest ważne, gdyż wskazuje na to, że pouczenie, jakim jest katecheza, dokonuje się nie tylko w sposób jednostronny, jako wykład, ale także w drodze rozmowy, poprzez pytania i odpowiedzi”⁸. Miejscem katechezy jest wspólnota wiary i jej praktyki religijne, do których należy zwłaszcza przygotowanie do dawania chrześcijańskiego świadectwa, do sprawowania liturgii i diakonicznej posługi na rzecz

⁶ J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 320.

⁷ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* [dalej: DOK], Rzym 1997, 144.

⁸ Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Città del Vaticano, 1987, s. 13.

bliźnich. Ks. Piotr Tomasik stwierdza, iż „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”⁹. Ks. Ryszard Czekalski wskazuje ponadto na czwartą jej funkcję – ewangelizację. Autor zauważa, iż choć trudno uznać ją w ścisłym sensie za funkcję (katecheza zakłada istnienie przynajmniej załączka wiary), to jednak „biorąc pod uwagę współczesny kontekst religijny, należy uwzględnić tzw. katechezę ewangelizacyjną”¹⁰.

Zgodnie z nauczaniem Soboru Watykańskiego II, katecheza winna prowadzić do osobowego spotkania z Bogiem, który jako Ojciec objawia się człowiekowi przez Jezusa Chrystusa. To Jezus Chrystus powinien zatem stać w centrum katechezy: „Jezus Chrystus z Nazaretu, Jednorodzony Syn Ojca (...), który cierpiał i umarł za nas i który teraz, ponieważ zmartwychwstał, żyje z nami na zawsze” (CT 5). Punktem wyjścia dla współczesnej katechezy jest człowiek i świat, zaś celem – spotkanie z osobowym Bogiem. Jak stwierdza ks. Czekalski: „Komunia z Jezusem Chrystusem to jest cel najistotniejszy, fundamentalny (...), cel ostateczny katechezy. Wyraża się on w wyznaniu wiary w jednego Boga: Ojca, Syna i Ducha Świętego. Katecheza zatem ma swój początek w wyznaniu wiary i prowadzi do wyznania wiary”¹¹. Aktywizacja odnosi się więc do ogółu poczynąń katechety i katechizowanych zapewniających wychowankom odgrywanie czynnej roli w realizacji podjętych zadań podczas procesu przekazywania wiedzy¹². Przez pojęcie aktywności rozumiany jest pewien stan lub zdolność człowieka do czynnego regulowania stosunków z otoczeniem, podejmowania działań, inicjatyw; czynne uczestnictwo¹³. Aktywność odnosi się do sfery biologicznej, psychicznej, społecznej, a także religijnej i jako nieodłączny i podstawowy element ludzkiego działania, jest ukierunkowana na zaspokajanie potrzeb i realizację wyznaczonych zadań. Tak zatem aktywność nigdy nie istnieje bez potrzeb, które to pobudzają aktywność. Aktywność ludzka ma dwa podstawowe źródła: pierwszy (wewnętrzny), tkwiący w samej naturze człowieka, drugi (zewnętrzny) – w szeroko rozumianym otaczającym świecie. Wewnętrzna aktywność jednostki obejmuje procesy psychiczne i stanowi integralny element rozwoju osobowości. Człowiek, realizując ją poprzez uczenie się coraz to nowych form zachowania i postępowania, rozwija i kształtuje siebie. Aktywność zewnętrzna wynika z funkcjonowania człowieka w świecie i odnosi się do potrzeb społecznych, rodzinnych i religijnych. Zyskuje się ją na drodze doświadczenia, a jej realizacja prowadzi między innymi

⁹ P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, Warszawa 2004, s. 23.

¹⁰ R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, Płock 2006, s. 85.

¹¹ Tamże, s. 63.

¹² Por. A. Podbiłska, *Metody aktywizujące w pracy z grupą*, <http://www.literka.pl/article21210.html> [dostęp: 17.04.2009].

¹³ Por. *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. A. Sikorska-Michalak, A. Wojniłko, Warszawa 1998, s. 7.

do rozwoju osobowego. Ponieważ aktywność jest istotnym elementem ludzkiego życia, konieczne jest jej odpowiednie pobudzenie i ukierunkowanie. Zabieg ten jest możliwy wówczas, gdy człowieka postrzega się w sposób całościowy, obejmujący jego sferę emocjonalną, intelektualną, sensomotoryczną i werbalną. Stosowana w dydaktyce zasada wielostronnego i wieloczynnościowego aktywizowania obejmuje wszystkie wymienione sfery¹⁴.

Impulsem aktywności jest system motywacyjny człowieka, przez wielu psychologów uważany za podstawowy stymulator i bodziec każdego ludzkiego działania. Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, ma wartość sama w sobie, podczas gdy zewnętrzna zachęca do działania, za które spodziewana jest nagroda lub chęć uniknięcia kary¹⁵. Rozwój motywacji zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej jest konieczny dla rozwoju osoby ludzkiej. Zaniechanie procesu aktywizowania może spowodować postawę bierności wobec otoczenia, lenistwo, brak umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, niesamodzielność, zamknięcie się w sobie, nieumiejętność wyrażania siebie, a nawet przekonanie o własnej nieudolności¹⁶. Efektem pasywnej postawy wobec życia staje się konsumpcyjne nastawienie do wszelkiego rodzaju dóbr, w tym kulturalnych i religijnych. Sprawa to, iż człowiek nie postrzega siebie jako „istoty sobie samej zadanej i odpowiedzialnej za swój własny rozwój, lecz bardziej daje wiarę, że postęp dokonuje się na drodze konsumowania coraz to nowych dóbr, wrażeń i przeżyć”¹⁷. Stąd też, zarówno w pracy katechetycznej, jak i duszpasterskiej istotne jest zwrócenie szczególnej uwagi na aktywizowanie wiernych. Aktywność wiernych stanowi ważne kryterium skuteczności przekazu Ewangelii. Nie dziwi zatem fakt, że Kościół w kwestii aktywizacji wiernych poszukuje swego „złotego środka”¹⁸, wskazując m.in. na metody aktywizujące, poprzez które katecheci i duszpasterze mogą skuteczniej dotrzeć z Dobrą Nowiną do każdego człowieka. Proces aktywizacji dotyczy zarówno poszczególnych wiernych, jak i środowisk, w których żyją. Istotne jest więc to, by prawdy ewangeliczne były przekazywane w sposób zrozumiały. Stąd też trzeba uwzględnić uwarunkowania współczesnego świata i jego dynamiczny rozwój tak w sferze nauki, jak i kultury.

Słowa Jezusa „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody” (Mt 28,19) obliwiają do nieustannego podejmowania dialogu z tymi, do których Kościół kieruje swoje nauczanie. Cel ten pozostaje wciąż aktualny i dla współczesnego Kościoła oznacza nieustanne otwieranie się i wychodzenie naprzeciw ludziom, do których

¹⁴ Por. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, w: tegoż, *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1987, s. 117.

¹⁵ W. Cichosz, *Miedzy nagrodą a karzeniem: rola systemów motywacyjnych w edukacji*, red. E. Wójcik, *Gdyński Kwartalnik Oświatowy* 1 (2004), s. 64-68.

¹⁶ Por. M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2004, s. 9.

¹⁷ A. Bab, *Katecheza w obliczu wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, *Katecheta* 6 (2007), s. 15. Por. także: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 286.

¹⁸ R. Chałupniak, *Aktywizacja w katechezie: szansa czy zagrożenie?*, Opole 2002, s. 5.

posyła go Chrystus¹⁹. Ewangelizacja (gr. *euangelizein* – głosić Dobrą Nowinę) polega na przepowiadaniu świata Jezusa Chrystusa oraz Jego Ewangelii tak, by dokonało się zbawienie człowieka²⁰. Prawda ta przyświeca dążeniu, by poprzez różne metody tak wychowywać człowieka, by ten samodzielnie kroczył drogą ku zbawieniu. Papież Pius XI w encyklice *Divini illius Magistri* zauważa: „Można więc, bez cienia wątpliwości stwierdzić, że wychowanie chrześcijańskie nie ma równego sobie. Dąży ono bowiem do zespolenia duszy wychowanka z najwyższym dobrem – Bogiem i do doprowadzenia społeczności ludzkiej na najwyższy możliwie stopień dobrobytu ziemskiego. Czyni zaś to w sposób najbardziej skuteczny, gdyż do wychowania prócz sił naturalnych wprowadza czynnik nadprzyrodzony i w ten sposób ułatwia wychowawcom skierowanie młodzieży na odpowiedni tor życiowy” (DIM, Wprowadzenie), którym jest Chrystus. Gdy człowiek już przylgnie do Pana, niemożliwe jest wypadnięcie z owego „toru”. Myśl tę potwierdzają słowa ze Starego Testamentu: „Wdrażaj chłopca w prawidła jego drogi, a nie zejdzie z niej i w starości” (Prz 22,6). Kościół, świadomy tej mądrości, stara się formować (ewangelizować) człowieka już od najmłodszych lat.

Szczególnym polem dla wykorzystania metod aktywizujących wiernych jest obszar nowej ewangelizacji, do której nawołuje Jan Paweł II w adhortacji *Christifideles laici*²¹. Realizację tego dzieła Papież poleca zarówno duchownym, jak i osobom świeckim, świadomie stosując termin nowej ewangelizacji, wskazując na jego duszpasterski charakter. Nowa ewangelizacja w zsekularyzowanym i zo-bojętniałym religijnie, ateizowanym i przeżywającym wielowymiarowy kryzys świecie, stanowi szansę na poprawę moralnej i duchowej kondycji ludzkości. Stosowanie metod aktywizacyjnych, które angażują i emocjonalnie aktywują człowieka, może pomóc w poszerzaniu horyzontów i otwieraniu na Boga oraz dać nadzieję na uporanie się ze wspomnianym kryzysem i odbudowę więzi międzyludzkich²². Pomocne w budowaniu wspomnianych więzi są metody integracyjne, które stosowane są w nowej ewangelizacji licznych obszarów życia społecznego, kształtując w ten sposób chrześcijański model wychowania. Otwarcie na Boga, odnowa wewnętrzna – możliwa wówczas, gdy człowiek poznaje całą prawdę o sobie – są możliwe właśnie dzięki aktywizacji wiernych – ich aktywnemu uczestnictwu w życiu wspólnoty. Aktywizacja w nowym przekazie Ewangelii wychowuje do dojrzałej postawy chrześcijańskiej poprzez różne doświadczanie Boga, możliwe dzięki głębszemu włączeniu się w życie Kościoła, wspólnoty parafialnej

¹⁹ Por. W. Cichosz, T. Krzysztof, *Kościół na ziemi kosakowskiej*, Warszawa 2009, s. 11-13.

²⁰ Por. N. Cañizares, *Ewangelizacja*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 255-259.

²¹ Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Christifideles laici* [dalej: CHL], Rzym 1988, 34.

²² Osobną kwestią pozostaje tutaj zagadnienie skuteczności samej metody, skoro wiarę należy rozpatrywać jako łaskę, dar Boga. Należy więc zapytać: w jaki sposób możemy coś formować (wiarę), co w gruncie rzeczy od nas samych nie zależy (wiara)? A jednak pozostaje możliwość formacji wiary, czyli tworzenia specyficznych warunków i klimatu do jej wzrostu (współpraca z łaską) bądź obumierania (rezygnacja z łaski).

i społecznej²³. Niezwykle istotne w tym procesie jest osobiste doświadczenie Boga i pozostawanie z Nim w zażyłej bliskości, toteż osobie głoszącej Słowo Boże powinno towarzyszyć świadectwo życia wiarą – bardziej bycie świadkiem, niż nauczycielem – oraz przekazywanie go językiem i przy użyciu form czytelnych i interesujących dla katechizowanego²⁴.

We współczesnym świecie tradycyjne metody głoszenia Ewangelii mogą być skuteczne jedynie wobec ludzi na trwałe związanych z Kościołem. W stosunku do tych, którzy znajdują się w luźnym związku z Kościołem bądź nie są z nim związani, konieczne jest stosowanie nowoczesnych metod przekazu²⁵. Właśnie metody aktywizujące mają znaczny wpływ na rozwój osobowościowy człowieka. Dzięki aktywizacji wiernych możliwe jest tworzenie nowego modelu kultury, która scala w sobie aspekt humanistyczny i chrześcijański, a także wychowuje do poszanowania wartości ogólnoludzkich. Metody aktywizacyjne ułatwiają doprowadzenie katechizowanych do świadomości tożsamości chrześcijańskiej, umiejętności kochania i przebaczenia oraz umiejętnego rozpoznawania znaków czasu. Stworzony na obraz i podobieństwo Boga człowiek wymaga specjalnej formacji, która powinna angażować na wszystkich płaszczyznach wychowawczych (poznawczej, emocjonalnej, indywidualnej, społecznej, fizycznej i duchowej) zarówno formatorów, jak i formowanych²⁶. Realizacja formacji religijnej zmierzającej do interioryzacji (uwewnętrznienia) wartości płynących z Ewangelii musi więc podolać wyzwaniom współczesnego świata, w czym mogą skutecznie pomóc metody aktywizujące wiernych.

2. SKUTECZNOŚĆ METOD AKTYWIZUJĄCYCH

Wszystkie czynności, które dokonują się podczas zajęć z dziećmi i młodzieżą, ale i dorosłymi, muszą mieć na względzie indywidualną troskę o człowieka, dostrzeganie „jedyności”²⁷ każdego z nich i prowadzić do poszukiwania takich

²³ Por. S. Nagy, *Aktualność, specyfika i teologiczne podstawy nowej ewangelizacji*, w: *Wiara umacnia się, gdy jest przekazywana. II Krajowy Kongres Misyjny w Polsce*, red. A. Kmiecik, Warszawa 1992, s. 32-35.

²⁴ Por. K. Pawlina, *Nowa ewangelizacja – zadanie Kościoła w Polsce*, w: *Mówić o Bogu współczesnemu człowiekowi*, red. Z.J. Kijas, Kraków 1997, s. 170.

²⁵ Por. *Nowa ewangelizacja. Słowo rektora KUL ks. prof. Stanisława Wielgusa na otwarcie Duszpasterskich Wykładów Akademickich KUL*, Przegląd Uniwersytecki 5 (1992), s. 3.

²⁶ Por. W. Cichosz, *Formacyjna rola szkoły katolickiej. XV-lecie „Gdyńskiego Katolika”*, Gdynia 2007, s. 161.

²⁷ W filozofii personalistycznej Jacquesa Maritaina spotykamy nie tylko rozróżnienie w człowieku jednostki (świat materialny) i osoby (świat natury duchowej), ale również jednostkowości (fr. *individuation*) i jedynostkowości (fr. *individualité*). Jedynostkowość bazuje na elemencie materialnym (filozoficzna kategoria indywiduacji) i łączy człowieka ze światem przyrody (św. Tomasza z Akwinu *materia quantitate signata* – materia ilościowo określona), zaś jedynostkowość (filozoficzna kategoria indywidualizacji) gwarantuje osobie ludzkiej jedyność i niepowtarzalność. Zob. W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 119-151.

„narzędzi i metod, które pomogą mu rozwijać się na wszystkich płaszczyznach jego osobowości”²⁸. Nauczyciel „zatróskany o swego ucznia, będzie szukał takich metod, które ułatwią mu, a nie utrudnią, uczenie się oraz pobudzą do refleksji nad nową wiedzą i zdobywanymi umiejętnościami”²⁹, a „być nauczycielem – to przede wszystkim uświadomić sobie bogactwo ogromnego daru. Odkryć go w sobie i odpowiedzieć na niego swoim życiem – to prawdziwie osobowa odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka”³⁰. Dbający o rozwój swoich uczniów nauczyciel-katecheta powinien dążyć do maksymalnego przekazania wiedzy i ukształtowania swoich uczniów zgodnie z powierzoną mu misją, albowiem, jak czytamy w Liście św. Pawła do Rzymian: „Wiara rodzi się z tego, co się słyszy (*fides ex auditu*), tym zaś, co się słyszy, jest słowo Chrystusa” (Rz 10,17). Zadanie to mogą ułatwiać metody dydaktyczne, w tym metody aktywizujące, których zadaniem jest mobilizowanie uczestników zajęć do kreatywnej, aktywnej i twórczej postawy. Poprzez określony sposób współdziałania grupy i osoby prowadzącej, umożliwiają one aktywne uczenie się, zarówno poprzez działanie, jak i przeżywanie. Nauczyciel prowadzący zajęcia przy pomocy metod aktywizujących, „ma zarządzać samodzielną pracą uczniów – indywidualną lub grupową – a nie «przelewać» gotową wiedzę w ich «puste głowy». Jego poszukiwania metodyczne koncentrują się więc na tym, co mają robić jego uczniowie, a to, co on ma robić jako nauczyciel, schodzi na drugi plan”³¹.

Celem metod aktywizujących jest „wydobycie” posiadanej przez wychowanka wiedzy i umiejętności oraz uczynienie z niej punktu wyjścia do dalszego jej zgłębiania. Wiedza ta może pochodzić z różnych źródeł (w tym innych uczniów), a porządkujący i organizujący ją uczestnicy procesu uczenia się (samokształceni) stają się podmiotem aktywnym, poszukującym rozwiązania postawionego przed nimi problemu, nie będąc jedynie – jak to ma miejsce w tradycyjnych metodach nauczania – biernym odbiorcą przekazywanych treści. Metody aktywizujące rozbudzają w uczniach zainteresowanie przedmiotem, umożliwiają zorientowanie się nauczyciela w zakresie posiadanej przez uczniów wiedzy, umożliwiają uczestnikom zajęć łączenie faktów w związku przyczynowo-skutkowe, predysponują do wyciągania logicznych wniosków, a także rozwijają myślenie krytyczne i analityczne.

Zastosowanie przez katechetę właściwej metody nauczania sprzyja rozwiązywaniu zagadnień, opanowywaniu wiedzy oraz umiejętności posługiwania się nią w różnego typu zadaniach. Takie działanie prowadzi do rozwoju zainteresowań i postaw twórczych uczniów. Podstawowym kryterium wyboru określonej metody pracy jest zmierzanie do osiągnięcia założonego celu – służby Objawieniu

²⁸ W. Żmudziński, *Metodologia uczenia się*, Poznań 2001, s. 5.

²⁹ Tamże.

³⁰ W. Cichosz, *Pasja etosu nauczyciela*, Universitas Gedanensis 2 (2001), s. 49.

³¹ *Metody aktywizujące w katechezie*, cz. 1, red. Z. Barciński i J. Wójcik, Lublin 1998, s. 8.

i nawróceniu³². Należy jednocześnie podkreślić, iż istotna jest również osobowa relacja katechety z katechizowanymi (formatora z formowanymi). Czerpie ona z pasji wychowawczej, rozwijanej kreatywnością, przystosowaniem, a także maksymalnym szacunkiem dla wolności osoby³³.

O wyborze metody nauczania decydują następujące kryteria: cel i treść lekcji, osobowość formatora i baza dydaktyczna. Dobrze dobrana metoda jest gwarancją wierności przekazu w stosunku do przekazywanej treści³⁴. Kongregacja ds. Duchowieństwa w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* podkreśla, iż przyjęcie założenia „wierności Bogu i wierności człowiekowi prowadzi do unikania wszelkich przeciwstawień, sztucznych podziałów czy domniemanej neutralności między metodą a treścią, stwierdzając ich konieczną korelację i wzajemne oddziaływanie. Katecheta uznaje, że metoda służy objawieniu i nawróceniu, przez co staje się konieczne jej zastosowanie. Z drugiej strony katecheta wie, że treść katechezy nie jest obojętna dla żadnej metody, ale raczej wymaga procesu przekazywania odpowiedniego do natury orędzia, do jego źródeł i języka, do konkretnych uwarunkowań wspólnoty kościelnej oraz do sytuacji poszczególnych wiernych, do których zwraca się katecheza” (DOK 149).

Jak już wspomniano, wybór metody głównej powinno dyktować konkretne podejmowane zagadnienie, podmiot, uczestnik zajęć. Różnorodność używanych metod jest „dowodem szacunku dla adresatów. Taka różnorodność jest wymagana przez wiek i poziom umysłowy katechizowanych, stopień ich dojrzałości eklesjalnej i duchowej oraz wiele innych indywidualnych uwarunkowań” (DOK 148). W praktyce szkolnej zauważa się różnorodność grup uczniów. Powszechnie wiadomo, że z jednym zespołem łatwiej i szybciej nawiązuje się kontakt intelektualny i emocjonalny, z innym trudniej. Gdy w jednej klasie dana metoda jest skuteczna, w innej – staje się nieproduktywna³⁵. Ponadto na efektywność pracy uczniów (ale i nauczycieli) wywiera wpływ samopoczucie, pora dnia i miejsce, które stanowią wyzwanie do poszukiwania skutecznej – w danej chwili – metody³⁶, a zatem dobry katecheta powinien umiejętnie posługiwać się różnorodnymi metodami aktywizującymi.

Aby osiągnąć cele stawiane przed nauką religii i katechezą, katecheta powinien posiadać doskonałe przygotowanie teoretyczne i praktyczne. Jak podkreśla Kongregacja ds. Duchowieństwa, charyzmat dany katechecie „przez Ducha Świętego, pogłębiona duchowość, przejrzyste świadectwo życia stanowią duszę każdej metody i tylko własne jakości ludzkie i chrześcijańskie gwarantują dobre wykorzystanie tekstów i innych pomocy. Katecheta jest bezpośrednim przedstawicielem, który ułatwia komunikację między osobami i misterium Boga oraz

³² Por. DOK 144.

³³ Por. tamże 156.

³⁴ Por. tamże 149.

³⁵ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 243-247.

³⁶ Por. E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1974, s. 177.

między osobami we wspólnocie” (DOK 156). Konieczne jest zatem głębokie osobiste zaangażowanie nauczyciela-katechety w wykonywane dzieło, tak by „jego wizja kulturowa, pozycja społeczna i styl życia nie stanowiły przeszkód na drodze wiary, tworząc raczej warunki bardziej sprzyjające temu, by orędzie chrześcijańskie było szukane, przyjmowane i pogłębione”³⁷. Jasne określenie celu i treści lekcji oraz kreatywność nauczyciela religii musi uzupełniać stosowna baza dydaktyczna (pomoc dydaktyczne), której umiejętność przygotowywania przyszły katecheta powinien osiąść już podczas studiów, jeszcze przed podjęciem misji katechetycznej w szkole i parafii³⁸.

Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metod aktywizujących składają się z trzech etapów pracy, które tworzą: 1) organizacja pracy przez prowadzącego, która obejmuje podział uczestników zajęć na małe grupy, postawienie zadań poszczególnym zespołom, podanie instrukcji odnośnie sposobu pracy, określenie czasu przeznaczonego na wykonanie zadania oraz dostarczenie poszczególnym grupom materiałów pomocniczych; 2) praca w małych grupach, polegająca na wypowiedziach słownych, pisemnych, malarskich, przedstawieniach dramatycznych i in., które zmierzają do przygotowania wystąpienia na forum ogólnym; 3) praca na forum ogólnym jest końcowym etapem zajęć z zastosowaniem metod aktywizujących. Uczestnicy na tym etapie prezentują efekty pracy grup, które prowadzący podsumowuje. Końcowa puenta zamyka „pewien etap pracy – jednocześnie otwierając inny”³⁹, stanowiący impuls do dalszych indywidualnych rozmyślań nad podjętym tematem. Stosując metody aktywizacyjne, prowadzący dąży do zrealizowania trzech zasadniczych celów: 1) zrozumienia przez uczniów tekstów (wniknięcia w temat) – proces ten ma miejsce podczas rozwiązywania problemu, poszukiwania odpowiedzi na postawione pytanie. Aktywna praca z tekstem prowadzi do jego lepszego zrozumienia przez uczniów, pomaga dostrzec rzeczywistość, na jaką wskazuje tekst oraz lepiej go zapamiętać; 2) rozwoju indywidualnego uczniów – aktywność uczestników zajęć prowokuje ich do samodzielnego myślenia, zaangażowania emocjonalnego i podejmowania decyzji; 3) rozwoju więzi w grupie – wspólne rozwiązywanie problemów prowokuje do współpracy, rozmów, wymiany poglądów, planowania wspólnego działania, co sprzyja nawiązywaniu i rozwijaniu więzi, czyli budowaniu wspólnoty⁴⁰.

Prowadzenie zajęć przy pomocy metod aktywizujących jest możliwe wówczas, gdy zostaną stworzone właściwe warunki. Realizacji takich zajęć sprzyja właściwa organizacja przestrzeni, przygotowanie niezbędnych materiałów pomocniczych (takich jak papier, flamastry, kopie tekstów itp.), zarezerwowanie odpowiedniej ilości czasu na przeprowadzenie zajęć z zastosowaniem danej metody i dokonanie

³⁷ Tamże.

³⁸ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 171.

³⁹ Por. tamże, s. 8.

⁴⁰ Por. tamże, s. 9.

podsumowania, a także rezygnacja ze stawiania ocen bieżących, bowiem celem nie jest ocena pracy uczniów, ale przede wszystkim zaproszenie do rozmowy⁴¹. Nauczyciel, prowadząc zajęcia z zastosowaniem metod aktywizujących, nie tylko przekazuje uczestnikom konkretne treści, ale stawia też wymagania. Taki zabieg aktywizuje uczniów i ułatwia zrozumienie materiału⁴² oraz wspomaga wyraźne absorbowanie rzeczywistości, a tym samym skuteczne zapamiętanie biblijnego przekazu. Zajęcia takie inicjują rozwój całego człowieka jako osoby, bowiem uczestnicy są zmuszeni do wykorzystywania i przekształcania posiadanej już wiedzy, wykorzystywania własnych umiejętności, doświadczeń i konfrontowania ich z proponowanymi podczas spotkania tekstami. Ponadto, proponowane przez katechetę (duszpasterza) sytuacje modelowe wspomagają doskonalenie umiejętności podejmowania trafnych decyzji. Zaletą tego rodzaju metod jest zaangażowanie wszystkich uczestników w przebieg katechezy, bowiem każdy z nich chce wziąć udział w grze czy zabawie (rozumianej tutaj jako metoda gier dydaktycznych, a nie jako zabawa w potocznym znaczeniu tego słowa!), czuć się ważnym i potrzebnym. Zadaniem tego typu zabiegów, dzięki możliwości wypowiedzenia się bez względu na jego cechy osobowościowe, jest dowartościowanie każdego uczestnika⁴³. Podczas zajęć z zastosowaniem metod aktywizujących nieśmiali nabierają odwagi i śmiało dają świadectwo swoich przekonań religijnych.

Zajęcia prowadzone przy pomocy metod aktywizujących pogłębiają umiejętność pracy w zespole i uczą współdziałania dla wspólnego dobra, a wyrażone sądy i opinie nie budzą lekceważenia bądź odrzucenia przez grupę. Ponadto, zadania stawiane małym grupom sprzyjają współpracy, rozmowie, wymianie poglądów, poszukiwaniu wspólnych rozwiązań, prowokują do otwarcia się na drugiego człowieka. Zajęcia te pomagają również w budowaniu więzi pomiędzy katechizującym i katechizowanym. Istotnym efektem prowadzonych zajęć jest kształtowanie niezwykle pożądanej we współczesnych czasach umiejętności sensownego argumentowania i komunikowania się.

⁴¹ Prowadzenie zajęć przy zastosowaniu różnorodnych metod i technik aktywizacyjnych zostało szczegółowo opisane w literaturze zajmującej się tym problemem, np.: Z. Barciński, *Konstruowanie scenariuszy katechetycznych z wykorzystaniem metod aktywizujących*, Poznań 2004; E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2003; J. Gierula, *Metody aktywizujące w katechezie. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2001; K. Masłyk, *Odkrywać prawdę. Konspekty dla prowadzących zbiórki ministranckie i inne spotkania z młodzieżą*, Kraków 2008; *Metody aktywizujące w katechezie*, cz. 1, red. Z. Barciński i J. Wójcik, Lublin 1998; *Metody aktywizujące w katechezie*, cz. 2, red. Z. Barciński i in., Lublin 2001; H.J. Press, *Przez zabawę do nauki. Obserwacje i doświadczenia*, Warszawa 1997; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008; M. Śnieżyński, *Nauczanie aktywizujące*, Kraków 1984; E. Wójcik, *Metody aktywizujące stosowane w pracy grupowej w duszpasterstwie. Skrypt przeznaczony dla animatorów grup*, Łódź 1987; także, *Metody aktywizujące stosowane w spotkaniach grupowych*, Łódź 1994; także, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków 2000; *Vademecum katechety...*, i inne.

⁴² Potwierdza to piramida Dale'a, ukazująca procentowy udział zapamiętywania materiału w stosunku do formy przekazu.

⁴³ Por. E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, s. 5.

Wadą metod aktywizacyjnych jest ich nadmierna czasochłonność i ogromny nakład pracy wiążący się z przygotowaniem zajęć (np. inscenizacja wymaga zaprojektowania kostiumów, napisania ról, przygotowanie scenografii itp.). Przeciwnie ich stosowaniu przemawia także fakt, że istnieje ryzyko zapomnienia o celu, do którego się zmierza⁴⁴. Najważniejszy cel, zbliżenie katechizowanych do Boga, może stać się tłem, zamiast istotą katechizacji, a do religijnego przekazu może wkraść się powierzchowność. Ponadto, pracujący w grupach uczestnicy zajęć, w wyniku zmiany postawy z pasywnej na aktywną (rozmowy i emocjonalne zaangażowanie w tok lekcji) sprawiają, że podczas zajęć uwidaczniają się pozory chaosu. Taki przebieg zajęć może u postronnego obserwatora rodzić posądzenie prowadzącego o nieumiejętność zapanowania nad uczniami, a co za tym idzie – o niewystarczające umiejętności dydaktyczne. Same metody nie są też w stanie zapobiec przełamaniu bariery bierności uczestników zajęć, jeśli zabraknie odpowiedniego zaangażowania i profesjonalizmu ze strony katechety lub duszpastorza. W takiej sytuacji zamiast rozbudzenia oczekiwanych postaw, zajęcia staną się jedynie straconym czasem.

Na podstawie powyższych rozważań można powiedzieć, że aktywizacja z całą pewnością jest ogromną szansą dla nowego przekazu Ewangelii. Aby jednak okazała się skuteczna, konieczny jest ściśle przemyślany sposób działania, określona metoda, jasno zdefiniowany cel, do którego się zmierza. Adhortacja apostołska *Catechesi tradendae* jasno precyzuje potrzebę posługiwania się w katechizacji różnorodnymi, dostępnymi metodami. W dokumencie tym czytamy: „Ażeby katecheza osiągnęła swój właściwy cel, to jest wychowanie w wierze, niezbędne jest wprowadzenie różnych metod (...), różnorodności tej domaga się wszystko, co ma związek ze środowiskiem społeczno-kulturalnym, w którym Kościół katechizuje” (CT 51). Pluralizm metod aktywizacyjnych świadczy o żywotności i pomyślności katechizujących, ich aktywnym uczestnictwie w wykonywaniu swego posłannictwa⁴⁵, jednak musi opierać się „na prawie wierności dochowanej Bogu i wierności okazanej człowiekowi w tym samym duchu miłości” (CT 51).

Gwarancją skutecznej katechizacji jest umiejętne zakorzenienie jej w świecie współczesnym, jego uwarunkowaniach i odnalezienie wspólnej płaszczyzny porozumienia z katechizowaną grupą osób. W przekazie Prawd Objawionych słowo pełni niezwykle ważną rolę i choć współcześnie jego rola uległa znacznej degradacji na rzecz obrazu, to jego siła przekonywania rośnie wraz z poparciem czynem, doświadczeniem życiowym i religijnym, świadectwem życia wiarą. Wynika stąd potrzeba ścisłej więzi osoby głoszącej Słowo z jego postawą w życiu

⁴⁴ Por. W. Cichosz, *Kapłan gwiazdor, showman i inkwizytor: zagrożenia aktywizmem w posłudze katechetyczno-duszpasterskiej*, red. A. Romejko, Studia Gdańskie 26 (2010).

⁴⁵ *Catechesi tradendae* stwierdza wręcz, że jest „oznaką życia i pewnym bogactwem”. Zob. Jan Paweł II, Adhortacja apostołska *Catechesi tradendae* [dalej: CT], Rzym 1979, 51.

codziennym, co jest jednym z warunków skuteczności katechez, kazań i homilii, głoszonych językiem zrozumiałym dla większości katechizowanych⁴⁶.

Podsumowując poczynione rozważania, nasuwa się wniosek, iż stosowanie metod aktywizujących staje się skuteczne wówczas, gdy jasno zostanie określony cel zajęć przygotowanych z niezwykłą starannością i przewidzeniem ewentualnych trudności, dostosowaniem do wieku i poziomu katechizowanych osób. Św. Paweł napominał: „Jakże więc mieli wzywać Tego, w którego nie uwierzyli? Jakże mieli uwierzyć w Tego, którego nie słyszeli? Jakże mieli usłyszeć, gdy im nikt nie głosił?” (Rz 10,14). *Fides ex auditu* – wiara z całą pewnością *rodzi się ze słuchania*, ale musi także zostać zdynamizowana, w czym mogą pomóc różnorodne metody aktywizujące. Można w tym miejscu przywołać ze wstępu pracy słowa Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”, jednak najistotniejsze jest to, by wybrana metoda katechizacji opierała się na podstawowym prawie obowiązującym w życiu Kościoła – na prawie wierności dochowanej Bogu i wierności okazanej człowiekowi.

3. WYBRANE PŁASZCZYZNY STOSOWANIA METOD AKTYWIZUJĄCYCH

Tym, co nadaje nauczaniu religii w szkole szczególny wymiar jest fakt, że przenika ono na obszar kultury i wchodzi w relację z innymi dziedzinami wiedzy⁴⁷. Jako szczególna forma posługi słowa, nauczanie religii w szkole uobecnia Ewangelię w osobistym systematycznym i krytycznym procesie przyswajania kultury ludzkości. Nauczanie religii w szkole akcentuje element poznawczy – wymiar katechetyczny posiada o tyle, o ile nauczyciel-katecheta i uczniowie są autentycznie zainteresowani sprawami wiary. Jeśli bowiem klasa uczestnicząca w lekcji religii jest jedynie wspólnotą nauczania-uczenia się a nie wspólnotą wiary, to trudno mówić o wymiarze katechetycznym tego spotkania, a jeszcze trudniej utożsamiać naukę religii z katechezą⁴⁸. Katecheza bowiem z założenia ma miejsce we wspólnocie wiary i prowadzi do jej praktykowania. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* ogłoszone przez Kongregację ds. Duchowieństwa w 1997 roku stwierdza, iż „katecheza stanowi podstawowe centrum wzrostu katolicyzmu i jest zaczątkiem odnowy kościelnej” (DOK 78). Relację między nauką religii i katechezą *Dyrektorium* określa jako relację komplementarności i różnicowania, bowiem między nauczaniem religii i katechezą istnieje nierozdzielny związek, ale i jasna różnica. Z kolei Konferencja Episkopatu Polski uczuła, by podejmując różne działania katechetyczne pamiętać, że „między katechezą dzieci i młodzieży a katechezą dorosłych powinna istnieć ciągłość, tak mocno

⁴⁶ Por. *Mówić o Bogu współczesnemu człowiekowi*, s. 178.

⁴⁷ P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, Warszawa 2004.

⁴⁸ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 76.

podkreślana przez Jana Pawła II: *Chodzi także o to, by katecheza dzieci, młodzieży, dorosłych, katecheza ciągła, nie były jak gdyby terenami oddzielonymi od siebie czy pozbawionymi wzajemnej łączności. Jeszcze ważniejsze jest, by nie doszło między nimi do całkowitego rozłamu, lecz wręcz przeciwnie, trzeba aby się one między sobą uzupełniały.* Pilną więc potrzebą jest poszukiwanie takich form i metod katechezy dorosłych, aby zostały wypełnione wszystkie jej założenia, cele i zadania” (DKP 12)⁴⁹.

3.1. Nauka religii w szkole

Szkola, oprócz rodziny i parafii jest jednym z najważniejszych obszarów działalności Kościoła w kwestii katechizowania (formacji) dzieci i młodzieży. Historyczne uwarunkowania i tradycja katechetyczna w Polsce sprawiają, iż nauczanie religii w szkole należy „traktować jako część katechezy, tj. jako specyficzną formę katechezy” (DKP 82), będącej od najdawniejszych lat ogromnym walorem polskiej szkoły. Katechizacja szkolna pełni funkcję służebną wobec osób, do których jest skierowana⁵⁰. W soborowej Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* szkoła, która „mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem” (DWCH 5) stawiana jest szczególnie wysoko w hierarchii odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia.

Wykładnią norm określających cele i zadania stawiane przed nauczaniem religii w szkole jest w naszym kraju *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* oraz *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Istotą tych dokumentów jest „poszukiwanie takich form posługi duszpastersko-katechetycznej, które będą uwzględniały nową sytuację katechetyczną i zostaną do niej dostosowane po to, aby poprzez przekaz treści religijnych wspierać procesy dojrzewania dzieci i młodzieży do pełnego człowieczeństwa”⁵¹. Nauka religii jest postrzegana jako przedmiot szkolny i podlega ocenie oraz klasyfikacji śródrocznej i rocznej. Podmiotem działającym w szkolnym nauczaniu religii (misja kanoniczna udzielana nauczycielom) i w katechezie (parafia) jest Kościół, jednakże szkolne nauczanie religii musi wypełniać zadania postawione przez oba podmioty nauczające – Kościół i szkołę (państwo). Zadaniem religii, jako przedmiotu szkolnego, jest dostarczenie podstawowych wiadomości

⁴⁹ Por. także: P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, s. 24-43.

⁵⁰ Por. J. Kasztelan, *ABC katechety w szkole*, Kraków 1994, s. 5.

⁵¹ Z. Marek, *Założenia programowe nauczania religii w szkole*, w: *Język katechezy*, red. R. Przybylska, W. Przyczyna, Tarnów 2008, s. 10.

z zakresu nauki o wierze i nie musi (z założenia) wpływać na pogłębianie formacji duchowej wychowanka⁵², co z kolei powinna wypełniać szkolna katecheza. Jej zadaniem jest pogłębianie i wskazywanie przykładu postępowania według nauki Kościoła, ciągle odwoływanie do liturgii, sakramentów i życia Kościoła – nie jest zatem jedynie nabywaniem szczególnego rodzaju wiedzy, ale kształtowaniem postawy wiary. Należy pamiętać, że „katecheza jest działaniem kościelnym, a jej przedmiotem jest zarówno cała wspólnota Kościoła, jak i parafia”⁵³, jednak „podmiotami lekcji religii jest (...) i Kościół, i szkoła”⁵⁴.

Tak zwana katecheza szkolna, odpowiadając na wyzwania współczesnego świata, musi sprostać wielorakim wymaganiom (zdobycie wiedzy religijnej), jednak jej celem nadrzędnym jest doprowadzenie katechizowanych do komunii (zjednoczenia, wspólnoty) z Chrystusem⁵⁵ i przygotowanie do apostolskiej służby w rozszerzaniu Królestwa Bożego. Jeżeli jednak nauka religii w szkole traktowana jest wyłącznie jako przedmiot szkolny, to niejednokrotnie kwestię religijnego zaangażowania się uczniów pozostawia jako rzecz otwartą, dowolną. Chociaż dostarcza wówczas podstawowych informacji o wierze, to nie prowadzi do coraz pełniejszego życia według jej wskazań. Na szczęście, w Polsce taka forma realizacji lekcji religii w szkole nie jest powszechna⁵⁶. Jan Paweł II w *Evangelii nuntiandi* podkreśla, iż „całe dzieło ewangelizacji bardzo (...) zyskuje, jeśli katecheci mogą korzystać z odpowiednich podręczników, mądrze i umiejętnie napisanych i zatwierdzonych powagą biskupów – w obrębie nauczania katechetycznego, o jakie stara się Kościół, w szkołach, tam gdzie to jest możliwe, zależnie od warunków, w domach chrześcijańskich” (EN 44). Wskazane powyżej elementy stanowią podstawowe przesłanki do opracowywania podręczników, konstruowania programów nauczania⁵⁷ i samego przeprowadzania lekcji religii, toteż chcąc stosować w praktyce lekcyjno-katechetycznej metody aktywizujące, katecheta powinien starać się dobierać te, które umożliwią mu realizację zasadniczych zadań katechezy szkolnej, którymi są: rozwijanie poznawania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna i wychowanie do modlitwy⁵⁸.

Rozwijanie poznawania wiary, zgłębianie jej tajników i coraz głębsze wnikanie w nią, jest możliwe po uprzednim poznaniu wiary i sięgnięciu do jej źródeł zawartych w Objawieniu Bożym, które znajdują swoje odzwierciedlenie na kartach Pisma Świętego. Realizację tego procesu ułatwiają metody biblijne, wśród których znajdują się metody dramatyzacyjne (dramowe), egzegetyczne

⁵² Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 76, 77.

⁵³ P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, s. 39.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Por. DOK 80.

⁵⁶ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 76.

⁵⁷ Zob. także: P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, s. 232-260. Por. także: R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, s. 267-274.

⁵⁸ Por. R. Murawski, *Duszpasterstwo katechetyczne przygotowujące do sakramentów bierzmowania i małżeństwa*, Katecheta 9 (2005), s. 13.

(interpretacyjne) i egzystencjalne⁵⁹. Najciekawsze spośród nich wydają się metody dramowe (techniki teatralne wykorzystywane w edukacji), których celem jest zrozumienie motywów, jakimi ludzie kierują się w swoim postępowaniu. Jak zauważa bp Antoni Długosz, metody te „przez utożsamianie się z postaciami biblijnymi dają możliwość osobistego spotkania się ze Słowem Bożym. Dzięki temu pozwalają w nowy sposób odkrywać wydarzenia biblijne i nadają im nowy aspekt egzystencjalny”⁶⁰. I tak, czytanie Pisma Świętego z podziałem na role wymusza zaangażowanie w pracę zespołu i czynne uczestnictwo w lekcji, umożliwia wczucie się w role granych bohaterów, utożsamianie się z nimi, a co za tym idzie – ocenę ich postaw. Z kolei, w pracy z tekstem przypowieści sprawdza się pantomima, której istotą jest rozgrywanie akcji na podstawie przeczytanego tekstu. Samo przygotowanie się i charakteryzacja oraz wyrażenie jedynie przy pomocy gestów i mimiki treści przeczytanego tekstu, wywołują sporą dawkę emocji i dają nadzieję na łatwiejsze zapamiętanie istoty analizowanego zagadnienia⁶¹. Celem scenek dramatycznych⁶² jest prowokowanie do dyskusji umożliwiającej wypowiedzenie się uczestników zajęć i obrona osobistych przekonań, a także lepsze zrozumienie motywów postępowania odgrywanych postaci. Metoda ta ćwiczy wyobraźnię i empatię. Głębszemu zrozumieniu i zapamiętaniu fragmentów dziejów biblijnych sprzyja metoda pisania listu. Polega ona na utożsamieniu się ucznia z konkretną postacią biblijną i napisaniu z tej pozycji listu na określony temat⁶³.

Mówiąc o stosowaniu metod aktywizacyjnych w wychowaniu liturgicznym na lekcjach religii, chodzi głównie o przybliżenie, ewentualnie pokazanie i wyjaśnienie znaków i symboli. Działanie to jest swoistym katalizatorem pobudzającym aktywność wychowanków. Tę sytuację katecheci powinni umieć wykorzystać przy realizacji różnych wymiarów katechizacji tak, by przybliżyć i pogłębić znaczenie symboli, co z kolei może sprzyjać głębszemu przeżywaniu liturgii⁶⁴. Realizacja tego zadania ma miejsce również w procesie przygotowywania dzieci do sakramentu Komunii świętej (spotkania w kościele), młodzieży do sakramentu bierzmowania (np. napisanie listu do biskupa z prośbą o udzielenie sakramentu), uczestnictwie w różnego rodzaju nabożeństwach, zwiedzaniu kościołów i innych miejsc kultu religijnego. Najnowszy polski dokument katechetyczny – *Dyktorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* – podkreśla, iż pielgrzymki, w tym na Jasną Górę i do innych miejsc kultu religijnego, sprzyjają rozbudzaniu uczuć

⁵⁹ Por. A. Długosz, *Jak przygotować i oceniać katechezę*, Częstochowa 1997, s. 85, 86.

⁶⁰ Tamże, s. 91.

⁶¹ Por. *Vademecum katechety...*, s. 9.

⁶² Scenka dramatowa polega na odgrywaniu ról bohaterów biblijnych w specjalnie zaaranżowanych sytuacjach – np. niezawarta w Biblii scena spotkania Piłata z żoną pół roku po Zmartwychwstaniu Chrystusa.

⁶³ *Vademecum katechety...*, s. 9.

⁶⁴ Por. A. Długosz, *Jak przygotować i oceniać katechezę*, s. 59.

religijnych dzieci i młodzieży⁶⁵, a także uwrażliwiają na piękno architektury, malarstwa, rzeźby i muzyki sakralnej⁶⁶. W większości placówek oświatowych wyjazdy pielgrzymkowe są uwzględniane w rocznym planie pracy szkoły dla dzieci komunijnych, po przyjęciu sakramentu bierzmowania, uczniów klas maturalnych. W pielgrzymkach tych biorą udział również wychowawcy klas, nauczyciele, niekiedy inni pracownicy szkoły lub rodzice. Realizacji tego rodzaju celów sprzyjają aktywizujące metody praktyczno-eksponujące. Skoro obraz ma dla przekazu informacji szczególne znaczenie, to film i przeżrocza odgrywają znaczącą rolę w przekazywaniu katechetycznym⁶⁷. Uczniowie wprowadzeni za ich pośrednictwem w dzieje biblijne, mogą identyfikować się z postaciami biblijnymi. Z kolei quizy i rebusy umożliwiają wypowiedzi uczniów na temat wydarzeń z historii Kościoła, literatury religijnej, etyki, wykazanie się znajomością modlitw, cytatów z Biblii itp.

Warto w tym miejscu wspomnieć również o innej formie oddziaływania duszpasterskiego i aktywizowania uczniów w szkole, jakim jest troska o gazetki informujące o aktualnych propozycjach duszpasterskich dla uczniów, rodziców i nauczycieli, prezentujących informacje z życia Kościoła, artykuły o charakterze religijnym, zdjęcia, ilustracje i inne tego typu treści. Podobne zadania może wypełniać plakat i kolaż ukazujący treści religijne, zaś wykonanie kalendarza umożliwia zapoznanie uczniów z okresami roku liturgicznego lub lepsze zgłębienie i kojarzenie wydarzeń biblijnych z wydarzeniami z historii powszechnej. Tworzenie map i plansz zwraca uwagę uczniów na miejsce rozgrywania się wydarzeń religijnych⁶⁸, czego przykładem może być opracowanie map podróży św. Pawła.

W procesie katechizacji należy pamiętać, iż „katecheza jest aktem komunikacji międzyludzkiej i dlatego wymaga znajomości metod i środków komunikacji. Tę umiejętność działania może katechezie zapewnić dobra orientacja w dydaktyce i pedagogice oraz zdobyta przez ćwiczenia i praktyki zdolność posługiwania się różnymi metodami stosowanymi w procesie dydaktycznym i pedagogicznym z uwzględnieniem specyficznych metod katechetycznych” (DKP 155), w tym metod aktywizujących.

3.2. Katecheza przykościelna

Konferencja Episkopatu Polski słusznie zgłasza postulat: by lekcje religii w szkole nie były traktowane wyłącznie jako jeden z przedmiotów nauczania, musi je dopełniać parafialne duszpasterstwo katechetyczne. Należy przez to rozumieć, iż wszelkie czynności podejmowane przez katechetę w szkole w zakresie wychowania liturgicznego, muszą mieć swoje źródło w życiu liturgicznym

⁶⁵ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce* [dalej: DKP], Kraków 2001, 113.

⁶⁶ J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 216.

⁶⁷ Por. F. Drączkowski, *Poza Kościołem nie ma zbawienia*, Pelplin 2008, s. 8.

⁶⁸ Por. *Vademecum katechety...*, s. 10-13.

Kościół i jednocześnie jeszcze lepiej do niego przygotowywać⁶⁹. Właśnie parafia jest środowiskiem katechetycznym, które jest wspólnotą złączoną przez tę samą wiarę w Chrystusa. Jan Paweł II zauważa, iż co prawda katecheza może być prowadzona w każdym środowisku, to jednak „wspólnota parafialna, jako zajmująca szczególne miejsce, powinna pozostać krzewicielką wiary i inspiratorką katechezy” (CT 67). Głównym zadaniem katechezy parafialnej jest wypełnianie zadań „o charakterze inicjacji chrześcijańskiej ściśle powiązanej z sakramentami wtajemniczenia”⁷⁰. W parafii funkcja katechizacyjna wypełniana jest poprzez posługę Słowa Bożego, celebrację liturgiczną i diakonię chrześcijańską. Realizacja tego procesu przyczynia się do rozwoju dojrzałej wiary obecnej w życiu wspólnoty Kościoła. Funkcja nauczania powinna orientować się na budowanie wspólnot, dowartościowanie katechezy dorosłych i zaangażowanie świeckich, natomiast funkcja liturgiczna – prowadzić do uczestnictwa w praktykach religijnych. Katecheza, z samej natury swego założenia, ma miejsce we wspólnocie wiary i prowadzi do praktykowania wiary i jest nastawiona na przygotowanie do dawania chrześcijańskiego świadectwa, do sprawowania liturgii i diakonicznej posługi na rzecz bliźnich w poczuciu odpowiedzialności za nich⁷¹.

Jednym z zasadniczych wychowawczych zadań katechezy jest formacja moralna, czyli rozwijanie wrażliwości moralnej oraz kształtowanie dojrzałego, prawego sumienia, będącego „źródłem wolności i prowadzącego do pokoju serca” (KKK 1784). Zdaniem M. Dziewieckiego, zadaniem katechety jest przekonanie katechizowanych, że człowiek nie ma prawa ustalać własnych, subiektywnych norm moralnych będących drogowskazem w codziennym postępowaniu (relatywizm i sytuacjonizm etyczno-moralny), a także ukazanie, iż „wrażliwość moralna oznacza inteligentne odróżnianie zachowań, które rozwijają i cieszą, od zachowań, przez które krzywdzi się siebie i innych”⁷². Należy w tym miejscu wspomnieć o rodzicach, jako pierwszych wychowawcach, katechetach i wzorze do naśladowania. Dzięki ich nienagannej postawie moralnej w życiu codziennym i w życiu społecznym dzieci zyskują wzorce godne do naśladowania⁷³. Realizując proces formacji moralnej katecheta może posłużyć się różnymi metodami aktywizującymi, spośród których należy wymienić m.in. metodę dylematu moralnego. Metoda dylematu moralnego wymaga postawienia uczestników zajęć wobec konieczności wyboru pomiędzy dwiema przeciwstawnymi lub nawet wieloma możliwościami rozstrzygnięcia trudnej sytuacji. Za każdą możliwością rozwiązania problemu stoją pewne wartości, co wywołuje sytuację konfliktu wartości. Zaletą proponowanej metody jest wpływanie na kształtowanie wartości, pobudzanie

⁶⁹ Sources Chrétiennes, wyd. H. de Lubac, J. Danielou, C. Mondéseret, Paris, 42, 43.

⁷⁰ Z. Marek, *Założenia programowe nauczania religii...*, s. 11.

⁷¹ Por. T. Panuś, *Potrzeba katechezy parafialnej*, Ateneum Kapłańskie 2 (2004), s. 216, 217.

⁷² Por. M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 77-86.

⁷³ Szeroko na ten temat w: St. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa 2006, s. 31-227.

do refleksji, rozwijanie umiejętności podejmowania trafnych decyzji w trudnych moralnie sytuacjach, a także zdobywanie umiejętności obrony prezentowanych przez siebie wartości⁷⁴. Katecheta, posługując się tego typu metodą, powinien unikać zbyt jednostronnych stanowisk, starać się, by poddany ocenie dylemat był pozytywny⁷⁵, jasno ukazywać istotę problemu, a także umiejętnie prezentować katechizowanym wartościowe dla ich rozwoju postawy.

Niezwykle istotne w procesie katechizacji jest wychowanie do modlitwy. Ks. prof. Władysław Kubik, analizując tę kwestię i jej rolę w katechezie, zauważa, że zanim przystąpi się do modlitwy, konieczna jest wspólna z katechizowanymi refleksja nad tym, za co chce się Bogu dziękować, za co przeprosić, lub też o co, w nawiązaniu do odkrytej i przemyślanej podczas katechezy prawdy, Go prosić⁷⁶. Wartościową praktyką w realizacji formacji modlitwowej jest odczytywanie na zakończenie katechezy fragmentów Pisma Świętego, łączących się bezpośrednio z tematem zajęć, zaśpiewanie psalmu bądź piosenki, nawiązującej do prezentowanych w czasie spotkania treści⁷⁷. Przedstawione zadania i metody aktywizacji wiernych poprzez katechezę przykościelną odsyłają katechizowanych do rzeczywistości nadprzyrodzonej – do Boga, obecnego i działającego w szczególnie sposób w życiu każdego chrześcijanina.

Misja katechetyczna kapłanów nie ogranicza się tylko do zajęć w szkole – ich duszpasterstwo obejmuje katechezę w szerszym zakresie: w grupach wspólnotowych, parafialnych czy rekolekcyjnych. We wszystkich tych obszarach działalności duszpasterskiej z powodzeniem można posługiwać się metodami aktywizującymi. Jezus Chrystus misję głoszenia słowa Bożego powierzył najpierw Apostołom, by mocą Ducha Świętego katechizowali pierwszych chrześcijan. Niebawem „katechezą nazwano całość wysiłków podejmowanych w Kościele dla powoływania uczniów i dla pomagania ludziom w uwierzeniu, że Jezus Chrystus jest Synem Bożym, aby przez wiarę mieli życie w imię Jego, aby ich wychować i uczyć tego życia, budując w ten sposób Ciało Chrystusa” (CT 1). Dzięki katechizacji wypełniane jest posłanie misyjne otrzymane przez Kościół od Chrystusa. W *Katechizmie Kościoła Katolickiego* stwierdza się, iż „katecheza (...) jest ściśle złączona i związana z całym życiem Kościoła. Od niej bowiem zależy nie tylko rozprzestrzenianie się Kościoła w świecie i jego wzrost liczebny, ale jeszcze bardziej jego rozwój wewnętrzny i jego zgodność z zamysłem Bożym” (KKK 7).

Katecheza rozumiana jako pogłębiony przekaz orędzia zbawienia zawiera trzy elementy⁷⁸: biblijny – przekaz orędzia zbawienia; teologiczny – będący pogłębionym przekazem; egzystencjalny – przekaz skierowany na człowieka. Katechezę

⁷⁴ Por. *Vademecum katechety...*, s. 33-35. Por. także: W. Żmudziński, *Metodologia uczenia się*, s. 119-125.

⁷⁵ Należy unikać sformułowań typu: „Czy kara śmierci jest...”, „czy zabójstwo jest...” itp.

⁷⁶ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 256.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Za: J. Szpet, D. Jackowiak, *Lekcje religii szkołą wiary*, Poznań 1996, s. 8.

należy więc postrzegać jako misję pełnioną na rzecz Boga i ludzi. „Łączy się – jak czytamy w *Katechizmie Kościoła Katolickiego* – z niektórymi elementami pasterskiej misji Kościoła, chociaż się z nimi nie utożsamia. Mają one aspekt katechetyczny, przygotowują do katechezy lub z niej wynikają. Są to: pierwsze głoszenie Ewangelii, czyli przepowiadanie misyjne w celu wzbudzenia wiary; poszukiwanie racji wiary; doświadczenie życia chrześcijańskiego; celebrowanie sakramentów; umacnianie wspólnoty eklesjalnej; świadectwo apostołskie i misyjne” (KKK 6).

Katechezę przykościelną należy rozumieć jako wychowanie w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, bowiem „podmiotami ewangelizacji są wszyscy członkowie Kościoła”⁷⁹. Jej celem jest wprowadzenie wierzących, poprzez systematyczne i całościowe wyjaśnianie nauki chrześcijańskiej, do Królestwa Bożego. Katecheza ta jest wypełnianiem pasterskiej misji Kościoła, a jej nadrzędnym celem jest „nie tylko doprowadzić do spotkania z Chrystusem, ale wspomóc w zażyłości z Nim, bo tylko On może prowadzić człowieka do miłości Ojca w Duchu Świętym” (KKK 5).

Szczególną wagę Kościół przywiązuje do katechez przygotowujących do sakramentów świętych, w tym: sakramentu I Komunii św., bierzmowania i małżeństwa. W adhortacji apostołskiej Pawła VI o ewangelizacji w świecie współczesnym *Evangelii nuntiandi* z roku 1975 czytamy: „Ewangelizacja nie wyczerpuje się ani w przepowiadaniu, ani w nauczaniu. Musi dotrzeć do życia – czy to życia naturalnego, któremu nadaje nowe znaczenie u tych, co otwierają się na Ewangelię; czy to do życia nadprzyrodzonego, które nie ma w pogardzie życia naturalnego, ale je oczyszcza i wywyższa” (EN 47). Niezwykle istotne jest to, by zachodziła pełna korelacja między głoszonym słowem Bożym i sakramentami, ponieważ dopiero wówczas ewangelizacja „roztacza swe pełne bogactwo” (EN 47). Zatem zadaniem katechizującego jest takie wykształcenie w wierze, by przyjmowane przez katechizowanych sakramenty święte były wynikiem prawdziwie przeżywanej wiary, a nie bezwolnego naśladownictwa⁸⁰.

Metody aktywizujące mogą znacząco ułatwiać realizację wymienionych powyżej założeń katechezy parafialnej. Ksiądz M. Majewski wymienia następujące nowoczesne metody katechetyczne: biblijne, liturgiczne, dydaktyczne i ewangelizacyjne. Metody biblijne, takie jak kręgi biblijne, godziny biblijne, dzielenie się Ewangelią, pomagają ożywić wiarę katechizowanych, ponieważ wiara rodzi się i umacnia przez słuchanie słowa Bożego. Praca z tekstem biblijnym zmierza poprzez przywoływanie doświadczeń wiary bohaterów z Pisma Świętego, do szukania sposobów przyjęcia tych doświadczeń za własne. Sprzyjają temu m.in.: czytanie Biblii, opowiadanie, medytacja, dialog z tekstem, przedstawianie ról, wywiad, tworzenie plakatu, pisanie listu, przyporządkowanie tekstu biblijnego do problemu

⁷⁹ *Słownik katechetyczny*, s. 255.

⁸⁰ Por. Paweł VI, Adhortacja apostołska o ewangelizacji w świecie współczesnym *Evangelii nuntiandi* [dalej: EN], Rzym 1975, 47.

życiowego, quizy biblijne⁸¹. Metody liturgiczne uczą nawiązywania osobowego kontaktu z Chrystusem i kształtują ducha chrześcijańskiej wspólnoty miłości. Należą do nich celebracje, adoracje, nabożeństwa paraliturgiczne, pielgrzymki, układanie tekstów modlitewnych. Metody te wymagają klimatu rozmodlenia, skupienia, otwarcia się na Pana Boga. Dzięki ich wykorzystaniu możliwe jest przenoszenie poznawanych intelektualnie treści na płaszczyznę przeżyć indywidualnych⁸².

Inną formą katechizacji przykościelnej są katechezy przygotowujące do sakramentu małżeństwa, który jest nie tylko zwieńczeniem miłości kobiety i mężczyzny, ale również przymierzem zawieranym przed Stwórcą. Zgodna z postawą chrześcijanina realizacja tego zadania nie jest łatwa, toteż przygotowanie do niego jest dla Kościoła katolickiego⁸³ niezwykle istotne, tym bardziej, że sakramentalny akt zawarcia małżeństwa dopiero rozpoczyna nową drogę katechizacji. Episkopat Polski wymienia następujące formy katechizacji małżeństw: konferencje formacyjne dla młodych małżeństw, nauki stanowe podejmujące konkretne sytuacje współczesnych małżeństw, „udostępnianie odpowiednich materiałów”⁸⁴, których treści mogą dotyczyć życiowych problemów małżonków (szczególnie młodych), rozważanych w świetle nauki Chrystusa. Aby prawdy i zasady zawarte w programie katechizacji przedmałżeńskiej i małżeńskiej wzbudzały zainteresowanie i trwalej wpisywały się w życie osób przygotowujących się do przyjęcia sakramentu małżeństwa (lub par trwających w stanie małżeńskim), konieczne jest stosowanie różnorodnych metod sprzyjających lepszemu zrozumieniu i zapamiętaniu treści katechez oraz formowaniu właściwych postaw. Katechizujący muszą zatem pamiętać, by nie poprzestawać na wygłaszaniu – często nieinteresujących – konferencji czy pouczeń. Chcąc wzbudzić w katechizowanych zainteresowanie tematem, konieczne jest również na tej płaszczyźnie pracy duszpasterskiej posługiwanie się metodami aktywizującymi⁸⁵. Prowadzenie katechez przy ich pomocy umożliwia narzeczonym i małżonkom głębsze zrozumienie i wniknięcie w liturgię sakramentu. Ponadto stwarza okazję do lepszego poznania siebie w różnych sytuacjach, pogłębia umiejętność nawiązywania niezwykle istotnej w małżeństwie współpracy i prowadzi do wzmocnienia więzi z Bogiem⁸⁶.

Metody aktywizujące sprzyjają osiągnięciu wspomnianych powyżej celów. B. Strojnowska jako warte polecenia metody aktywizujące wskazuje m.in.:

⁸¹ M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, Kraków 1995, s. 150.

⁸² Tamże, s. 151.

⁸³ Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris Consortio* [dalej: FC], Rzym 1981, 3, 12; *Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1661.

⁸⁴ Episkopat Polski, *I Instrukcja Episkopatu Polski dla duchowieństwa o przygotowaniu wiernych do sakramentu małżeństwa i o duszpasterstwie rodzin*, Warszawa 1969, III.1.A.

⁸⁵ Por. J. Stala, *Przygotowanie do sakramentu małżeństwa*, Ateneum Kapłańskie 2004, z. 2(573), s. 251.

⁸⁶ Tamże, s. 241; B. i J. Strojnowscy, *Dynamika grupowa i jej zastosowanie w duszpasterstwie*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, red. Z. Chlewiński, Lublin 1989, s. 112, 113; E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, s. 70-87.

dyskusję na określony temat, analizę transakcyjną, psychodramę, rysunek, rozmowy biblijne oraz bibliodramę⁸⁷. Dla zobrazowania zagadnienia poddana zostanie analizie, na zasadzie egzemplifikacji, jedna z metod – rozmowa biblijna. Składa się ona z dwóch etapów: egzegetycznego wyjaśnienia tekstu oraz zastosowania go do konkretnej sytuacji życiowej każdego z uczestników katechezy przedmałżeńskiej. Przygotowując katechezę, należy pamiętać, by teksty zaczerpnięte z Pisma Świętego dotyczyły obrzędów sakramentu małżeństwa. Poszczególne pary narzeczonej otrzymują więc Rytuał liturgiczny do domu, by wybrać trzy czytania, które zostaną wykorzystane podczas ich ślubu. W trakcie kolejnego spotkania, zadaniem poszczególnych par staje się odczytanie wybranych przez nich tekstów i uzasadnienie ich wyboru. Kolejnym etapem spotkania jest dyskusja wszystkich par nad wybranymi tekstami i dzielenie się refleksjami wynikającymi z analizowanych tekstów. J. Kudasiewicz podkreśla, iż ten typ duszpasterstwa biblijnego ma duże znaczenie zarówno dla uczestników spotkań, jak i dla duszpasterza, bowiem „wyrabia refleksję, zdolność wyciągania z biblijnych tekstów wniosków życiowych, uczy patrzeć na świat przez pryzmat wiary, przygotowuje do owocnego udziału w liturgii oraz dowartościowuje rolę świeckich w Kościele”⁸⁸. Z kolei duszpasterzowi „umożliwia poznawanie problemów nurtujących wiernych”⁸⁹.

3.3. Grupy parafialne i środowiskowe

Posługa katechetyczna kapłanów obejmuje spotkania w różnorodnych grupach wspólnotowych i parafialnych, które tworzą na przykład ministranci i lektorzy, schola i oaza, duszpasterstwo młodzieżowe i akademickie, kluby seniora, Semper Fidelis i nadzwyczajni szafarze Komunii św. Tego rodzaju wspólnot w Kościele katolickim funkcjonuje wiele. Autorzy *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* postulują realizację w grupach parafialnych trzech podstawowych warunków katechezy: wypełnianie własnej natury katechezy, urzeczywistnianie katechezy typowej dla danej duchowości grupy wspólnotowej, z zachowaniem nadrzędnej funkcji wspólnej dla wszystkich członków Kościoła, ale także pamiętanie o fakcie, iż „ruchy i stowarzyszenia, jeśli chodzi o katechezę, nie są zwykłą alternatywą dla parafii, gdyż ta jest podstawową wspólnotą wychowującą” (DOK 262)⁹⁰. We wszystkich tych formacjach mogą być stosowane metody aktywizujące⁹¹.

Duszpasterstwo młodzieżowe i akademickie spełnia szczególną rolę w kształtowaniu religijnym i etycznym młodego pokolenia. Aby jednak zaciekać młodych wspomnianym duszpasterstwem, konieczne jest dostosowywanie form

⁸⁷ E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, s. 70-87.

⁸⁸ Por. J. Kudasiewicz, *Biblia w duszpasterstwie*, Lublin 1976, s. 428-431.

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Por. także: R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, s. 244.

⁹¹ *Metody aktywizujące w katechezie*, s. 23.

i metod do zmieniającego się świata. Przykładem tego typu działalności są spotkania młodych w Lednicy, podczas których odbiór symboli, tak współcześnie wszechobecnych, ma decydujące znaczenie, a każde spotkanie osobiście angażuje poszczególnych uczestników. W spotkaniach lednickich symbole odgrywają główną technikę aktywizującą. Dominikanin o. Jan Góra, poznański duszpasterz akademicki i organizator Ogólnopolskich Spotkań Młodzieży w Lednicy, uważa, iż „dzisiejsi ludzie są tak głodni symboli, że pośród wolnego rynku, na którym króluje materialna tandeta i zwodnicze idee, symbole religijne jawią się jak latarnie morskie, drogowskazy, które są nam niezbędne, żeby uporać się z tą magmą, z tym bliżej nieokreślonym produktem mediów”⁹². Wykorzystywane podczas spotkań: sól (przeszłość – tożsamość wiary), zapach (współczesność – dajcie świadectwo) i światło (światłość wiekuista) „są jak trzy drogowskazy Chrystusa, wiodące ku szczęściu wiecznemu”⁹³, a brama lednicka – wskazówką zegara dziejów. Tego typu spotkania aktywizują wszystkich uczestników i spełniają zasadę „Trzech A”: *atrakcyjny mówca, atrakcyjny sposób przekazu, atrakcyjny temat*.

Inną formą aktywizacji młodych chrześcijan jest wykorzystanie muzyki. Współczesna muzyka chrześcijańska znacznie różni się od tej sprzed kilkudziesięciu lat i jest w stanie zainteresować współczesną młodzież. Parafialna schola dziecięca czy młodzieżowa ułatwia zbliżenie do Chrystusa poprzez różne nurty muzyki jazzowej, bluesowej, rockowej i popowej, czyniąc pieśni religijne atrakcyjnymi dla młodego odbiorcy. Współczesna muzyka chrześcijańska staje się nowym językiem, nową formą głoszenia Dobrej Nowiny, a samym wykonawcom daje wewnętrzną okazję do spotkania z Bogiem⁹⁴. Tak zatem muzyka, zgodna z duchem czasu, również stanowi ważną rolę aktywizującą w pracy kapłana i katechety.

3.4. Rekolekcje i nabożeństwa

Śledząc historię pierwszych chrześcijan, zauważa się, iż pierwotne formy katechezy były znane już w pierwszej połowie I wieku po Chrystusie⁹⁵. Jej rozwój przez kolejne stulecia, aż do naszych czasów, jest związany z rozwojem Kościoła, jego myśli, teologii, sposobów badania i pojmowania świata. Paweł VI we wspomnianej już adhortacji apostolskiej *Evangelii nuntiandi* ewangelizację definiuje, jako „pokazywanie Chrystusa Pana tym, którzy Go nie znają, jako kaznodziejstwo, katechizację, chrzest i udzielanie innym Sakramentów” (EN 17). „Jest tym samym, co zanoszenie Dobrej Nowiny do wszelkich kręgów rodzaju ludzkiego, aby przenikając je swą mocą od wewnątrz, tworzyła z nich nową ludzkość” (EN 18). Dalej Papież dopowiada: „Kościół wtenczas ewangelizuje, kiedy Boską

⁹² J.W. Góra, *Z nogami za kaloryferem*, Poznań 2006, s. 13.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ Por. M. Warmiak, *Rola muzyki chrześcijańskiej w Nowej Ewangelizacji*, red. A. Świeżyński, *Studia Gdańskie* 20 (2007), s. 142-143.

⁹⁵ Por. R. Murawski, *Katecheza czasów apostołskich*, Bobolanum 7 (1996), s. 58.

mocą tej Nowiny, jaką głosi, stara się przemienić sumienie poszczególnych ludzi i wszystkich razem, potem także ich działalność, a wreszcie ich życie i całe środowisko, w jakim się obracają” (EN 18).

Bez wątpienia, we współczesnym świecie metody aktywizujące również na płaszczyźnie katechizacji przykościelnej spełniają znaczącą rolę. Mogą być one pomocne w prowadzeniu spotkań grupowych, ułatwiać przekazywanie informacji, służyć pogłębianiu refleksji, pobudzać uczestników do własnej twórczości, umożliwiać rozwój osobowy i kontakty interpersonalne⁹⁶. Skoro dzieci, młodzież i dorośli lepiej zapamiętują rzeczy osobiście przeżyte i doświadczone, to metody aktywizujące powinny stanowić nieodłączny element pracy kapłana na wielu płaszczyznach jego posłannictwa. Wspomnianych form działalności kapłańskiej nie należy oczywiście ze sobą utożsamiać, niemniej mają one liczne wspólne elementy – wydaje się więc, że można je rozpatrywać równolegle. Wskazanie na dzieci nie wyczerpuje oczywiście adresatów tego typu działalności pastoralnej, jednak ta grupa wiekowa wydaje się być jedną z najbardziej podatnych na stosowanie bogatego wachlarza metod aktywizujących. Należy pamiętać, by przed przystąpieniem do pracy w określonej grupie katechizowanych, dostatecznie się z nią zapoznać, tak by możliwe było wybranie stosownych metod, języka i sposobu postępowania.

Nabożeństwa szkolne, takie jak spotkania opłatkowe, jasełka, adoracja przy żłóbku i Grobie Pańskim, sprzyjają aktywizacji, dzięki której wywołują większe zainteresowanie dzieci (a także nauczycieli i innych pracowników szkoły) tą formą przepowiadania i formacji. Skutecznymi sposobami katechizacji okazują się również różnego rodzaju dekoracje, zbiórki wielkopostnych postanowień, serduszek adwentowych czy postanowień misyjnych, będące swoistymi treściami symbolicznymi ułatwiającymi dotarcie do dzieci i młodzieży. Rekolekcje – najczęściej wielkopostne i adwentowe, ale też przed I Komunią świętą lub sakramentem bierzmowania, rekolekcje dla maturzystów i inne – są kolejną formą posługi katechetycznej duszpasterzy⁹⁷. Atrakcyjność rekolekcji i kazań podnosi „zerwanie bariery”, jaką tworzy ambona. „Wyjście do ludzi” automatycznie pociąga za sobą reakcję odbiorcy w postaci wzmoczonej aktywności. Metody aktywizujące, takie jak: rozmowa kierowana, burza mózgów, zagranie scenki biblijnej znacznie podnoszą atrakcyjność spotkania, a bezpośredni kontakt z odbiorcami, bez pośrednictwa mikrofonu i bariery mówienia z ambony, z pewnością ułatwia nawiązanie kontaktu z młodzieżą. Włączenie dodatkowo różnego rodzaju dygresji, opowiadań, a jeśli istnieją takie możliwości techniczne – muzyki, filmu związanego z przedmiotem rozważań – zdecydowanie podnosi zaciekanie i aktywny udział wiernych.

⁹⁶ Por. E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, s. 6.

⁹⁷ Por. tamże, s. 54-56.

Dla zobrazowania powyższych analiz niech posłuży krótka prezentacja wybranych metod aktywizujących używanych podczas różnych spotkań katechetycznych z dziećmi. Dobrym pomysłem będzie na pewno zastosowanie np. zagadek i rebusów, których hasła mogą stać się myślami przewodnimi spotkania. Okazja do odgadnięcia przez dzieci rozwiązania zagadki czy rebusu da im możliwość lepszego zapamiętania rozważań, bowiem „łatwiej zapamiętać treść, jeśli w jakiś sposób nad nią pracujemy, przetwarzamy ją”⁹⁸. Ciekawym i niezwykle obrazowym, aktywizującym wszystkich uczestników spotkań rekolekcyjnych, może być spotkanie przeprowadzone przy pomocy metody zwanej „rzeźbą”, której istotą jest „wyrażenie przeżyć i postawy danej osoby w związku z konkretnym wydarzeniem”⁹⁹. Środkiem wyrazu w tej metodzie jest ciało, gest, mimika osób ukazujących analizowane wydarzenie, a materiałem do utworzenia rzeźby są sami uczestnicy¹⁰⁰. Z kolei „burza mózgów” umożliwia aktywne rozważanie przez uczestników rekolekcji wybranej perykopy. Stosując metodę projektów, duszpasterz ma możliwość przygotowania nabożeństwa, aktywizując uczniów do samodzielnego przygotowania go pod nadzorem katechizującego. Uczestnicy projektu, korzystając z różnych źródeł informacji, pogłębiają swoją wiedzę z Bogiem poprzez lekturę duchową czy studiowanie Pisma Świętego i rozmowę z kierownikiem duchowym. Drzewo decyzyjne służące analizie i rozumieniu motywów kierujących podejmowaniem trudnych decyzji, pomaga przybliżyć uczestnikom rekolekcji kontrowersyjne postacie i decyzje, umożliwia podsumowanie w atrakcyjnej formie przeprowadzonej konferencji. Posługujący się tą metodą uczestnicy mają możliwość przeanalizowania wszystkich potencjalnych rozwiązań zaistniałych sytuacji i określenia korzyści i niebezpieczeństw z nich wynikających. Metoda ta jest szczególnie przydatna podczas omawiania problemów związanych z moralnością czy duchowością oraz podczas próby oceny postępowania wybranej postaci biblijnej.

Szerokie pole dla stosowania metod aktywizujących w duszpasterstwie mogą stanowić niektóre nabożeństwa dla dzieci, czy katechezy przygotowujące do I Komunii św. Podczas adwentu dzieci przygotowują lampiony, z którymi udają się na roraty. Już samo przygotowanie lampionu, który umożliwia dziecku czynne uczestniczenie podczas nabożeństwa w procesji światła, jest aktywizacją. Również wspólne śpiewy i kazania dla dzieci w czasie rorat sprzyjają stosowaniu metod aktywizujących. W wielu parafiach praktykuje się zwyczaj wrzucania przez dzieci do specjalnie przygotowanego koszyka serduszek z dobrymi postanowieniami lub uczynkami, za co wylosowane dziecko w nagrodę otrzymuje do następnego nabożeństwa roratnego figurkę Matki Bożej, przed którą wraz z rodziną ma

⁹⁸ Z. Barciński, *Metody plastyczne*, w: *Metody aktywizujące w katechezie*, cz. 1, red. Z. Barciński i J. Wójcik, Lublin 1998, s. 63.

⁹⁹ B. Aleksandrowicz, Z. Barciński, A. Tutka, *Metody dramowe*, w: *Metody aktywizujące w katechezie*, cz. 1, red. Z. Barciński i J. Wójcik, Lublin 1998, s. 86.

¹⁰⁰ Por. tamże.

możliwość modlić się w domu. Metody aktywizujące mogą być stosowane także w obchodach wielu uroczystości roku kościelnego. Duszpasterze posługujący się w katechizacji przykościelnej tego rodzaju metodami muszą pamiętać, że nie mogą one stanowić celu samego w sobie, wpływać jedynie na popularność prowadzącego spotkania, ale mają być środkiem (pomocą) w lepszym przekazaniu, zapamiętaniu i zrozumieniu treści ewangelicznych.

ZAKOŃCZENIE

Cechą współczesnego świata jest nieustanna dążność do zmian i poszukiwania nowych kierunków rozwoju we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia oraz nasilająca się niechęć do bezkrytycznego przyjmowania tzw. „suchych faktów”. Proces ten nie omija również dydaktyki katechetyczno-duszpasterskiej (zdobywanie wiedzy i umiejętności) oraz pracy formacyjnej (kształtowanie postaw celem osiągnięcia ideału wychowawczego). Wydarzenia doświadczane osobiście nie tylko łatwiej zapadają w pamięć, ale stają się bardziej zrozumiałe. Tak więc metody aktywizujące, w naturalny sposób, zostały włączone zarówno w pracę z dziećmi i młodzieżą, jak i z dorosłymi. Są obecne na lekcjach religii w każdej przestrzeni wychowawczej, dydaktycznej i formacyjnej: w nauczaniu religii w szkole, w katechezie przykościelnej i przygotowującej do przyjęcia sakramentów, spotkaniach wspólnotowych i parafialnych, rekolekcjach i nabożeństwach. Aby podnosić skuteczność przekazu religijno-ewangelizacyjnego poszukuje się wciąż nowych sposobów przekazu.

Na podstawie bogatej literatury przedmiotu można sformułować wniosek, iż nowe trendy zmierzające do aktywizacji w procesie wychowania i formacji religijnej służą zarówno uczniom (zaciekawienie i ułatwienie przyswajania wiedzy oraz uatrakcyjnienie spotkania z Bogiem), jak i katechetom i duszpasterzom (szersze spojrzenie na wykładany przedmiot, zwiększenie efektywności kształcenia: korelacja międzyprzedmiotowa, edukacyjna wartość dodana – EWD, staniny, mediany i modalne). Pamiętając o właściwym korzystaniu z metod aktywnych, ważne, by w dydaktycznym przekazie o wymiarze chrześcijańskim nie zapomnieć o właściwym pojmowaniu wartości, zmierzających od materialnych, poprzez duchowe, ku absolutnym.

Na zakończenie należy mieć nadzieję, iż podjęte powyżej rozważania będą pomocne katechetom i duszpasterzom prowadzącym liczne działania w szkołach i parafiach na rzecz formacji religijnej człowieka na każdym etapie jego rozwoju (*pedagogika*, *antropagogika*). Dotyczy to wszystkich grup wiekowych: dzieci (*pedagogika*), młodzieży (*hebagogika*), dorosłych (*andragogika*) i starszych (*gerontagogika*). Być może ułatwią one podejmowanie decyzji w kwestii stosowania w przekazie ewangelicznym właściwych metod dydaktycznych, zachęcą do ich urozmaicania, a jednocześnie uświadomią zagrożenia wynikające z ich

bezkrytycznego (nieprzemyślanego) stosowania. Jeżeli podjęte analizy przekonują do stosowania nowoczesnych metod nauczania, jakimi są metody aktywizujące, zarówno w katechizacji, jak i duszpasterstwie, a jednocześnie prowadzą do zastanowienia się nad korelacją zachodzącą pomiędzy przekazywanymi treściami kształcenia a stosowanymi metodami dydaktycznymi, to artykuł spełnił swoje zadanie. Jego celem było bowiem wzbudzenie refleksji, na ile stosowanie metod aktywnych może stanowić znaczącą pomoc ewangelizacyjną, a na ile rodzić zagrożenie skupienia się nauczających (ewangelizujących) na sposobie przekazu, nie zaś na głównym celu, jakim jest formacja chrześcijańska prowadząca do pełnego wychowania w wierze. Parafrazując słowa św. Augustyna, tylko wtedy podjęte wysiłki ewangelizacyjne będą na swoim miejscu, gdy Bóg będzie na pierwszym miejscu.

SUMMARY

Active Learning Methods in Religious Education and Formation

The constant pursuit of changes and searching for new directions of development in all areas of human life are characteristic of the modern world. Our modern life is also characterised by a growing reluctance to accept facts without questioning them. This phenomenon also refers to teaching religious education. The events that have been experienced personally are not only more deeply embedded in our memory, but they also become easier to understand and comprehend. Thus, in a natural way, active learning methods have been incorporated into educating both children and adults. They are used during all sorts of religious education lessons – at school, in church, during the process of preparation for receiving the holy sacraments, during congregation and parish community meetings, during religious retreat and services. In order to improve the effectiveness of religious and evangelizing message, new methods of conveying it are constantly searched for.

On the basis of extensive literature on the subject, a conclusion can be reached that the new trends that aim at stimulating the process of religious education are beneficial to both students (making lessons more interesting and appealing to them, facilitating the process of acquiring knowledge) and religious education teachers and priests (a wider look at the subject they teach, enhancing the effectiveness of education – educational value added, correlation between the subjects). In the education process in the Christian dimension it is essential that the values – material, spiritual and absolute ones are understood in the proper way.

Dr hab. Elżbieta Osewska, prof. UKSW

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Wydział Teologiczny

Ks. dr hab. Józef Stala, prof. UPJPII

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydział Teologiczny – Sekcja w Tarnowie

PRACA Z PODRĘCZNIKIEM DO NAUKI RELIGII JAKO WSPARCIE ROZWOJU EMOCJONALNEGO UCZNIA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Szósty i siódmy rok życia jest dla dziecka etapem znaczącym i przełomowym, ponieważ w tym czasie zmienia się jego tryb życia i sytuacja społeczna, pojawiają się nowe środowiska rozwojowe, a samo dziecko staje przed wieloma nowymi i zróżnicowanymi wymaganiami. W większości krajów jest to okres przechodzenia z rzeczywistości przedszkolnej do rzeczywistości szkolnej¹. Stąd znaczącą rolę odgrywa motywacja do podejmowania różnorodnych zadań, uczenia się, doskonalenia i zdobywania umiejętności oraz wiadomości. W tym okresie wzrasta aktywność fizyczna, psychiczna i społeczna dziecka. Wzrasta stopniowo poziom dojrzałości emocjonalnej dziecka, co umożliwia rozstanie z rodzicami, opiekunami, dziadkami i przebywanie w szkole oraz stopniowo coraz lepsze kontrolowanie swoich emocji. W tym kontekście duże znaczenie ma wsparcie rozwoju emocjonalnego dziecka, którego aktywność ulega przekształceniu i ze spontanicznej, opartej w dużym stopniu o zabawę, przechodzi w dociekliwość poznawczą związaną z systemem zadań i obowiązków w szkole. Dlatego w niniejszym artykule warto podjąć zagadnienie pracy z podręcznikiem będącej wsparciem rozwoju emocjonalnego ucznia, zwłaszcza na początku w zakresie adaptacji do edukacji szkolnej. Najpierw zostaną przedstawione aspekty rozwoju emocjonalnego kilkulatek rozpoczynającego edukację szkolną. Następnie zostanie zaprezentowana seria „Dar Jezusa” pakietów edukacyjnych do nauki religii w młodszych klasach szkoły podstawowej. W ostatniej części zostaną ukazane propozycje wzmocnienia rozwoju emocjonalnego ucznia w młodszym wieku szkolnym.

¹ Por. R. Pachociński, *Współczesne systemy edukacyjne*, Warszawa 2000; Komisja Europejska. Dyrektoriat ds. Edukacji i Kultury, *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Warszawa 2002.

1. WYBRANE ASPEKTY ROZWOJU EMOCJONALNEGO DZIECKA NA PROGU EDUKACJI SZKOLNEJ

W związku z nową „Podstawą programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego” do pierwszych klas w polskich szkołach wejdą już dzieci sześciolatnie, a dzieci pięcioletnie zostaną objęte obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym. Ze względu na trudność przejścia z etapu wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej autorzy nowej „Podstawy programowej” przewidują, iż w pierwszych latach edukacji szkolnej w klasach szkolnych pojawią się kąciaki rekreacyjne odpowiednio do tego przygotowane, umożliwiające dzieciom łatwą adaptację do warunków szkolnych. Ponieważ edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej jest realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, a nauka religii odbywa się w formie odrębnego przedmiotu, potrzeba dużej troski nauczycieli religii o zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa oraz ciągłości wychowania i kształcenia². Znaczącą podstawą dla różnorodnych czynności i działalności dziecka w nowej sytuacji szkolnej jest wzmożona jego własna aktywność we wszystkich sferach rozwoju. Aktywność: fizyczna, intelektualna, emocjonalna i społeczna jest rozbudzana i wzmacniana przez otaczających dziecko dorosłych w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym. W tym czasie sfera emocjonalna dziecka jest bardzo mocno powiązana z aktywnością dziecka, zwłaszcza z aktywnością fizyczną.

Dziecko w wieku od sześciu do ośmiu lat nadal ma bardzo duże zapotrzebowanie na aktywność ruchową. Dlatego znaczącym zadaniem szkoły jest stworzenie odpowiednich warunków do aktywności fizycznej tak, by szybkie i dynamiczne zabawy ruchowe przeplatały się z aktywnością wymagającą zrównoważonego i spokojnego działania. Podejmowanie tego typu działań nie jest dla dziecka czymś drugorzędnym, ale źródłem trwałego i pozytywnego nastroju. Co w następstwie pozwala dziecku w sposób bardziej zrównoważony wyrażać swoje emocje wobec innych osób. Warto pamiętać, że jeśli dorośli starają się usilnie zahamować aktywność dziecka, to w jego samopoczuciu zaczynają zachodzić zmiany negatywne. Czego skutkiem bywają niekontrolowane wybuchy emocji, które, spotykając się z dezaprobatą dorosłych, jeszcze bardziej pogłębiają niewłaściwe stany emocjonalne. W ten sposób tworzy się „błędne koło”. Kiedy opiekunowie i wychowawcy ograniczają aktywność dziecka i starają się je zdyscyplinować i wdrożyć do zachowań o mniejszej aktywności, następują mocne wybuchy emocji w postaci płaczu, złości, krzyku. Stąd najlepszym rozwiązaniem wydaje się

² Por. *Rozporządzenie ministra edukacji z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z dnia 15 I 2009 r., nr 4, poz. 17.

zapropnowanie dzieciom różnorodnych form aktywności, dzięki którym stopniowo będą uczyć się wyrażenia swoich emocji i odniesień prospołecznych³.

Rozwój centralnego układu nerwowego oraz zmiany w sferze poznawczej sprawiają, że rozumowanie dziecka cechuje się coraz większym poziomem logiczności i mniejszym poziomem zależności od sprzeczności percepcyjnych, co w powiązaniu z odwracalnością myślenia, decentracją i pojęciem stałości, umożliwia dziecku spójność i stabilność myślenia. Również sfera emocjonalna zyskuje stopniowo większą stabilność, co ujawnia się w większej kontroli ekspresji emocji⁴. Jednak sześć-, siedmioletnie dzieci⁵ nadal wyrażają swoje emocje w sposób burzliwy i niekontrolowany, czego przykładem mogą być reakcje dzieci w trakcie gier i zabaw, dramy i przedstawień szkolnych. Stopniowo natężenie reakcji słabnie, bowiem dzieci szkolne uczą się, że wobec obcych ludzi oraz w sytuacjach szkolnych wobec rówieśników, nie zawsze można okazywać z dużym natężeniem przeżywane emocje. W nabywaniu coraz większej kontroli nad emocjami pomagają dzieciom kontakty rówieśnicze oraz sytuacje zabawy i ćwiczeń dramatycznych, które skłaniają dzieci do lepszego rozumienia sytuacji społecznych. Stwarza to podstawy do stopniowego formowania do życia we wspólnocie i wychowania moralno-religijnego.

Stopniowo afekty dzieci w pierwszych klasach szkolnych nabierają charakteru normatywnego, to znaczy, podlegają uogólnieniu, trwają dłużej i są powiązane z autonomią⁶. Sprawia to jednak, że uczucia negatywne mogą wywierać bardziej destrukcyjny wpływ na dzieci, niż w poprzednich okresach rozwojowych. Dość często źródłem niepożądanych przeżyć emocjonalnych jest środowisko szkolne, ponieważ, przyjmując rolę ucznia i kolegi szkolnego, dziecko staje wobec nowych wyzwań. Pozytywne oddziaływanie tych ról na rozwój emocjonalny i społeczno-moralny dziecka zależy od odpowiedniego powiązania wymagań związanych z realizacją tych ról z indywidualnymi możliwościami dziecka i jego potrzebami rozwojowymi. Z tego powodu środowisko szkolne może budzić w młodszym uczeniu pozytywne lub negatywne konotacje emocjonalne. Negatywne opisuje się często pojęciem fobii szkolnej⁷ spowodowanej nie tylko nadmiarem wymagań, ale w przypadku dzieci zdolnych również ich niedomiarem⁸. Dlatego stawianie

³ Por. C. Opalach, *Rozwój fizyczny, intelektualny i emocjonalny dzieci w szkole podstawowej*, w: *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, cz. 1: *Wychowanie ogólne*, red. J. Stala, Tarnów 2006, s. 57; L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979, s. 626.

⁴ Por. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 173.

⁵ Por. D. Sullivan, J. Gallagher, R. E. *The Primary Years. Promise and Potential for the Way Ahead*, London 1990; D. Sullivan, "To such as these the Kingdom of Heaven belongs": children's spirituality and our contemporary world, w: *The Candles are Still Burning*, London 1995, s. 137-146.

⁶ Por. B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, s. 122.

⁷ Por. N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1998, s. 77, 78.

⁸ Por. I. Obuchowska, *Dynamika nerwic*, Warszawa 1983, s. 165.

wymagań adekwatnych do możliwości rozwojowych i potrzeb dziecka stwarza warunki do prawidłowego rozwoju emocjonalnego, społecznego i religijnego⁹.

Wejście w środowisko szkolne powoduje, iż ulega reorganizacji różnorodna i wszechstronna aktywność dziecka, która stopniowo przekształca się ze spontanicznej i zdominowanej przez zabawę, w system zadań i obowiązków podlegających szkolnej ocenie. W ten sposób szkoła z jednej strony staje się miejscem ujawnienia potencjalności poznawczych, emocjonalnych i fizycznych dziecka, a z drugiej strony rozwija te umiejętności¹⁰. W kontekście naszkicowanego rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, ściśle związanego z rozwojem społeczno-moralnym i religijnym dziecka, znaczącym elementem nauczania religii w szkole winna stać się mądra i odpowiedzialna aktywizacja emocjonalna dziecka.

2. NOWE PROPOZYCJE PAKIETÓW EDUKACYJNYCH DO NAUKI RELIGII W MŁODSZYCH KLASACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Dbając o formację chrześcijańską uczniów klas I–III szkoły podstawowej, przygotowano zgodnie z programem nauczania numer AZ-1-01/1 pakiety edukacyjne – klasa I: *Jesteśmy rodziną Jezusa*¹¹; klasa II: *Jezus nas kocha*¹² oraz klasa III: *Jezus przychodzi do nas we Mszy Świętej*¹³, zawierające: *Przewodnik metodyczny*, *Podręcznik* i *Zeszyt ucznia* oraz płytkę CD wraz z *Teczką środków dydaktycznych* dla klas I–III. Powyższe pakiety ukazały się w serii: „Dar Jezusa”.

W układzie treści nauczania religii dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej za wiodące przyjęto zagadnienie: „Dar Jezusa”, kładąc nacisk na poznanie przez ucznia Jezusa, Jego życia, nauki i dzieła zbawczego oraz na spotkanie i pogłębioną relację z Nim obecnym i żyjącym w swoim Kościele. Jezus Chrystus jest bowiem jednocześnie i Darem, i Dawcą. On zapowiada miłość Boga w słowie, On ją przynosi w działaniu i On sam jest jej uobecnieniem i skutkiem. Kościół od Jezusa Chrystusa otrzymał polecenie głoszenia miłości Boga do człowieka i przyczyniania się do tego, aby ta miłość mogła uzewnętrznić się w naszym świecie. Dokonuje się to w poszczególnych sakramentach, które w sposób

⁹ Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 181.

¹⁰ Por. C. Opalach, *Rozwój fizyczny, intelektualny i emocjonalny dzieci w szkole podstawowej*, w: *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, cz. 1: *Wychowanie ogólne*, red. J. Stala, Tarnów 2006, s. 61–63.

¹¹ Zob. *Jesteśmy rodziną Jezusa. Pakiet edukacyjny do nauczania religii do klasy 1 szkoły podstawowej*, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2008.

¹² Zob. *Jezus nas kocha. Pakiet edukacyjny do nauczania religii do klasy 2 szkoły podstawowej*, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2009.

¹³ Zob. *Jezus przychodzi do nas we Mszy Świętej. Pakiet edukacyjny do nauczania religii do klasy 3 szkoły podstawowej*, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2010.

widzialny, słyszalny i doświadczalny ukazują człowiekowi, że Bóg kocha nas przez Jezusa. Dlatego, stosując podział na trzy grupy wiekowe, wybrano następujące zagadnienia – klasa I: „Jesteśmy rodziną Jezusa”, klasa II: „Jezus nas kocha” i klasa III: „Jezus przychodzi do nas we Mszy Świętej”.

Zgodnie z wymaganiami programu nauczania religii materiał kształcenia w klasie I szkoły podstawowej rozwija postawę otwartości na poznanie, spotkanie i pogłębioną relację z Jezusem i wprowadza w rozumienie rodziny Jezusa – wspólnoty chrześcijańskiej. Zasada integralności treści na tym poziomie nauczania religii została zachowana poprzez zaprezentowanie następujących modułów: I. Katechezy integracyjne; II. Przez chrzest weszliśmy do rodziny Jezusa; III. Rodzina Jezusa słucha słów Boga; IV. Rodzina Jezusa chwali Boga i dziękuje Mu za dary; V. Rodzina Jezusa prosi Boga o pomoc; VI. Rodzina Jezusa doświadcza miłości Ojca; VII. Rodzina Jezusa kocha Boga; VIII. Katechezy okolicznościowe. Natomiast w klasie II szkoły podstawowej następuje przygotowanie uczniów do spotkania z Jezusem Chrystusem w sakramencie pokuty i pojednania oraz w Eucharystii. Bardzo znaczące jest nawiązanie do doświadczeń uczniów zaczerpniętych z codziennego życia, zwłaszcza tych, które pomagają w zrozumieniu istoty sakramentów, ze szczególnym wskazaniem na Jezusa, który Ojcu składa siebie w ofierze, karmi nas słowem i swoim Ciałem oraz zaprasza do uwielbiania Boga we Mszy Świętej i nabożeństwach liturgicznych. Jezus wskazuje miłosiernego Boga Ojca, który czeka w sakramencie pokuty i pojednania i w osobie kapłana udziela przebaczenia grzechów oraz zaprasza do zmiany życia. Zasada integralności treści na tym poziomie nauczania religii została zachowana poprzez zaprezentowanie następujących modułów: I. Jezus żyje; II. Jezus przypomina nam Dekalog; III. Jezus mówi do nas o życiu chrześcijańskim; IV. Jezus przebacza nam grzechy w sakramencie pokuty i pojednania; V. Jezus został z nami w sakramencie Eucharystii; VI. Trwamy w przyjaźni z Jezusem. Z kolei w klasie III szkoły podstawowej następuje utrwalenie więzi z Jezusem Chrystusem w sakramentach oraz przygotowanie do świadomego, czynnego, pełnego i owocnego uczestnictwa we Mszy Świętej. Bowiem Eucharystia ogarnia każdego chrześcijanina i jego życie i umożliwia, aby codziennie przemieniał się dzięki łasce Jezusa Chrystusa w dojrzałego chrześcijanina na wzór Mistrza z Nazaretu. Dlatego znaczące jest nawiązanie do doświadczeń uczniów zaczerpniętych z codziennego życia, zwłaszcza tych, które pomagają w zrozumieniu istoty sakramentów, ze szczególnym wskazaniem na Pana Jezusa, który Ojcu składa siebie w ofierze, karmi nas słowem i swoim Ciałem oraz zaprasza do uwielbiania Boga we Mszy Świętej i nabożeństwach liturgicznych. Dziecko stopniowo odkrywa Boga Ojca, który jest wszechmogący, jest Panem i Stworzycielem; Jezusa swojego Zbawiciela i Ducha Świętego, który wszystko ożywia i uświęca; oraz wspólnotę Kościoła, w której stopniowo uczy się odpowiadać Bogu poprzez wyznanie wiary i kształtowanie postawy chrześcijańskiej. Zasada integralności treści na tym poziomie

nauczania religii została zachowana poprzez zaprezentowanie następujących modułów: I. Jezus jest z nami; II. Jezus przychodzi do nas w obrzędach wstępnych; III. Jezus przychodzi do nas w liturgii słowa; IV. Jezus przychodzi do nas w liturgii eucharystycznej; V. Jezus przychodzi do nas w obrzędach zakończenia; VI. Rok liturgiczny. Treści kształcenia przekazywane w toku procesów katechetycznych powiązane są z wyznaczonymi celami.

3. PROPOZYCJE WSPARCIA ROZWOJU EMOCJONALNEGO DZIECKA

Odpowiadając na potrzeby współczesnego ucznia z klas I–III szkoły podstawowej i uwzględniając jego możliwości rozwojowe, fizyczne, intelektualne i emocjonalne oraz kontekst społeczno-religijny, E. Osewska i J. Stala przygotowali wraz z zespołem pakiety edukacyjne do nauki religii zawierające interesujące rozwiązania metodyczne oraz budzące ciekawość dziecka¹⁴. Podręczniki ucznia zostały tak przygotowane, iż zazwyczaj każda jednostka znajduje się na dwóch sąsiadujących stronach i zawiera: temat, tekst biblijny, słowa klucze, słowa ludzi, którzy umiłowali Boga¹⁵, refleksję i celebrację, a także sytuację egzystencjalną, ciekawostki oraz propozycje lektur i stron internetowych. Poszczególne elementy są wskazywane poprzez odpowiednie ikonki, które są wyjaśnione w *Podręczniku ucznia*. Zatem dzieci wiedzą, kiedy czytają tekst biblijny, kiedy słowa ludzi, którzy bardzo ukochali Boga, a kiedy wypowiedzi swoich rówieśników. *Podręcznik ucznia* pozwala na jego podwójne wykorzystanie: w trakcie procesu katechetycznego w szkole oraz podczas samodzielnej pracy w domu. O sposobie pracy z *Podręcznikiem ucznia* decyduje nauczyciel religii. Na końcu *Podręcznika ucznia* umieszczono *Pieśni i piosenki zawarte w katechezach* oraz *Katechizm*. Podane różnorodne propozycje pracy ucznia z podręcznikiem umożliwiają jego zastosowanie zarówno w sali szkolnej, jak i podczas samodzielnej pracy dziecka. Korzystając z podręcznika, dziecko może samodzielnie utrzymywać treści zawarte

¹⁴ Zob. J. Stala, E. Osewska, *Tarnowska seria podręczników do nauki religii w szkole podstawowej*, w: *Zobowiązani do wiary. Po dwudziestu latach na drodze wyznaczonej przez Jana Pawła II* (Tarnów, 9-10 VI 1987), red. J. Stala, J. Królikowski, Tarnów 2008, s. 357-368; J. Stala, E. Osewska, *Optymalny podręcznik do nauki religii w szkole podstawowej*, Tarnowskie Studia Teologiczne 2 (2010), s. 21-28; J. Stala, E. Osewska, *Nowe podręczniki do nauki religii w szkole podstawowej. Tarnowska seria*, w: *Podręczniki do religii. Sens czy bezsens?*, red. J. Kostorz, Opolo 2009, s. 131-141; E. Osewska, J. Stala, *W poszukiwaniu dobrego podręcznika*, w: *Poszukiwania optymalnego podręcznika do katechezy*, red. P. Mąkosa, Lublin 2009, s. 147-158.

¹⁵ Uznając znaczenie tekstów literackich, przykładów i świadectw, redaktorzy i autorzy umieścili nie tylko w przewodniku metodycznym, ale także w podręczniku ucznia bogatą bibliografię, wysokiej jakości teksty: wypowiedzi papieży, świętych i błogosławionych, wskazania na znaczące publikacje oraz na adresy stron internetowych. W ten sposób otwarto uczniom całe zasoby biblioteczne. Opierając się na doświadczeniach z wcześniejszymi pakietami edukacyjnymi – katecheci i rodzice podkreślają, iż zaciekawieni uczniowie sprawdzali szybko zwłaszcza strony internetowe i w ten sposób docierali do nowych tekstów i źródeł.

w katechizmie, przypominać poznane teksty biblijne, wracać do tekstów pieśni i piosenek. A jeśli jest bardziej zainteresowane, to początkowo z pomocą rodziców, a stopniowo coraz bardziej samodzielnie, może czytać zaproponowane pozycje książkowe i zdobywać nowe wiadomości religijne poprzez korzystanie ze stron internetowych. Jest to pierwsza i jak na razie jedyna propozycja korzystania przez dzieci z ciekawych zasobów internetowych podana w podręcznikach do nauki religii w Polsce. Mając świadomość, że dzieci korzystają z Internetu głównie grając w gry komputerowe, redaktorzy i autorzy proponują strony internetowe związane z tematyką religijną umożliwiające samodzielne odszukiwanie różnych informacji.

Redaktorzy i autorzy opisywanych pakietów edukacyjnych dobrze rozumieją, że w pracy z dziećmi w klasach I–III, a szczególnie w klasie I, kiedy następuje trudne dla dziecka „przejęcie” z sytuacji przedszkolnej¹⁶ do klasy szkolnej, niezbędne jest duże wyczulenie nauczyciela na potrzeby, oczekiwania oraz możliwości rozwojowe dziecka. Stąd, chociaż zabawa przestaje być dominującą formą aktywności dziecka¹⁷, winna jednak nadal zajmować znaczące miejsce w procesie dydaktyczno-wychowawczym¹⁸. Duże znaczenie ma również identyfikacja dziecka z bohaterami i potrzeba konkretnych wzorów do naśladowania. Dlatego E. Osewska i J. Stala zastosowali swój autorski pomysł – niespotykany w żadnym innym pakiecie edukacyjnym – polegający na pojawieniu się bohaterów: dziewczynki i chłopca, którzy wzrastają razem z dziećmi i wraz ze swoimi rodzinami przeżywają wiele wydarzeń, które są interpretowane w świetle wiary¹⁹. Zarówno we wcześniej przygotowanych pakietach do edukacji religijnej dzieci w wieku przedszkolnym, jak i w pakietach dla dzieci w klasach I–VI szkoły podstawowej, E. Osewska i J. Stala odwołują się do znaczącej roli doświadczenia w procesie rozwoju wiary chrześcijańskiej. Doświadczenia zakorzenione w codziennym

¹⁶ Zob. J. Stala, *Katecheza dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Katechetyka szczegółowa*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 19-57; *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005.

¹⁷ Por. E. Osewska, *Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 351-374.

¹⁸ Należy zauważyć, iż jest to już zgodne z tzw. nową „Podstawą programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego”, która zakłada istnienie w najmłodszych klasach części edukacyjnej i rekreacyjnej, co umożliwi dzieciom zarówno naukę jak i zabawę. Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

¹⁹ Niniejszy autorski pomysł E. Osewskiej i J. Stali wprowadzenia głównych bohaterów, którzy wzrastają razem z dziećmi od przedszkola po ostatni etap edukacyjny, został po raz pierwszy zastosowany w napisanych i opracowanych przez nich pakietach edukacyjnych do nauczania religii dzieci w wieku przedszkolnym: czterolatki: *Bóg kocha dzieci*, red. E. Osewska, J. Stala, Kielce 2005; pięcioletki: *Jestem dzieckiem Bożym*, red. E. Osewska, J. Stala, Kielce 2005; sześciolatki: *Kocham dobrego Boga*, red. E. Osewska, J. Stala, Kielce 2006; Por. E. Osewska, *Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym*, Łomża 2002, s. 75, 76.

życiu dziecka interpretowane we wspólnocie rodzinnej²⁰ i grupie katechetycznej prowadzą do modlitewnego kontaktu z Bogiem oraz uczestnictwa we Mszy Świętej. W ten sposób może powoli wykształcić się w dziecku poczucie stałej obecności Boga, wyjaśniania wszystkich wydarzeń w świetle wiary oraz trwałej relacji z Bogiem²¹. W proponowanym podręczniku dla ucznia zastosowano ciekawą formę opisu codziennego doświadczenia dziecka. Pojawiają się zarówno opowiadania wypowiadane przez dzieci, jak i ich dialogi z rówieśnikami, członkami rodziny lub innymi znaczącymi osobami. Dialogi zaczerpnięte bezpośrednio z codziennego życia dziecka wskazują na związki między dzieckiem a jego środowiskiem rozwoju. Mają charakter aktywnej wzajemnej interakcji i skłaniają czytające je dzieci do większego zaangażowania w swoje środowisko.

Jedną z charakterystycznych, a zarazem oryginalnych i niespotykanych do tej pory propozycji, jest wprowadzenie do wszystkich poziomów edukacji religijnej dziecka, począwszy już od przedszkola, głównych bohaterów – Zuzi i Piotrka (oraz ich rodzin, a także anioła Gabi i psa Pysia), którzy „rosną” razem z dziećmi i spotykają się z nimi podczas każdej lekcji. Towarzyszą oni dzieciom za pośrednictwem ilustracji, opowiadań, dialogów z innymi członkami rodziny i rówieśnikami umieszczonych w podręczniku ucznia lub w postaci pacynek. Powoduje to, że dzieci rozmawiają ze swymi bohaterami, zadają im pytania, uzupełniają odpowiedzi, żywo reagują na ich przygody podobne do ich własnych. Wydaje się, że wprowadzenie stałych bohaterów daje większe szanse oddziaływania pedagogicznego. Dzieci bowiem, słuchając opowiadań swych bohaterów, często się z nimi identyfikują, niejednokrotnie też podejmują próby naśladowania ich. Posługiwanie się przez nauczyciela religii pacynkami sprawia, iż bohaterowie są dla dzieci postaciami żywymi i autentycznymi do tego stopnia, że dzieci dopytują się nawet o ich samopoczucie czy stan zdrowia. Przeżycia i doświadczenia głównych bohaterów opisane w podręczniku ucznia można uznać za sprzyjające zmianie zachowań uczniów młodszych klas szkolnych, bowiem, czytając o trudnych sytuacjach Zuzi i Piotrka, wraz z nimi odnajdują konkretne rozwiązania. Sprzyja to przeciwdziałaniu „fobiom” szkolnym, np. jeśli Piotrek umiał poradzić sobie ze starszymi kolegami, którzy próbowali go zastraszyć, to dziecko uzyskuje wzmocnienie, że ono również będzie potrafiło to zrobić. Jeśli Zuzia przeżywa trudne chwile spowodowane odrzuceniem przez koleżanki, które uznały ją za prymuskę i dlatego nie chcą się z nią spotykać, to czytające o tym dziecko otrzymuje informację, że takie sytuacje zdarzają się i trzeba szukać pomocy innych

²⁰ Por. J. Stala, *Katecheza o małżeństwie i rodzinie w Polsce po Soborze Watykańskim II. Próba oceny*, Tarnów 2004; E. Osewska, J. Stala, *W kierunku katechezy rodzinnej*, Kielce 2003; *Drogi katechezy rodzinnej*, red. E. Osewska, J. Stala, Poznań 2002; *W kręgu rodziny*, red. E. Osewska, J. Stala, Poznań 2003; J. Stala, E. Osewska, *Fundamentalne podstawy i obszary katechezy rodzinnej*, Tarnów 2000; J. Stala, *Podstawy teologiczno-antropologiczne katechezy rodzinnej*, Tarnów 1998.

²¹ Por. E. Osewska, *Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym*, Łomża 2002, s. 2, 16-29, 39-42, 66 i 72-73.

osób, aby z nimi sobie poradzić. Przy czym znaczące będą nie tylko konkretne przykłady, ale wzmocnienie poszukiwań twórczych dziecka w rozwiązywaniu problemów i nabywaniu większej stabilności emocjonalnej.

W prawie każdej jednostce metodycznej dzięki postaciom głównych bohaterów dzieci łatwiej nawiązują do doświadczeń zdobywanych w środowisku rodzinnym. Rodzina Zuzi to nie tylko rodzice i siostra, ale również babcia. Wszyscy członkowie rodziny chętnie dzielą się z Zuzią swoimi przeżyciami religijnymi i wyjaśniają prostym językiem niekiedy skomplikowane kwestie teologiczne. Natomiast rodzina Piotrka jest przykładem rodziny wielodzietnej i wielopokoleniowej, w której wszyscy wspierają się wzajemnie i dbają o siebie. Pomimo trudności finansowych rodzina Piotrka charakteryzuje się radosną, życzliwą i otwartą atmosferą pełną miłości, troski i przebaczenia. A wzrastające w niej dzieci w naturalny sposób łączą codzienne doświadczenia z rzeczywistością religijną. Dużą rolę w procesie wychowania w tej rodzinie odgrywa przebaczenie, ponieważ życie codzienne przynosi nie tylko wiele radości, ale również trudności i problemów wynikających niekiedy z niewłaściwych zachowań dzieci. W życiu rodzinnym bohaterów, katechizowani odnajdują swoje własne przeżycia oraz osobiste doświadczenia. Przeżywając wraz z głównymi bohaterami wiele zróżnicowanych sytuacji, dzieci doskonałą umiejętność wyrażania swoich emocji i uczuć. Odkrywają, że nawet silne uczucia złości, gniewu, frustracji, rozdrażnienia, mogą być wyrażane mniej gwałtownie. Wraz z głównymi bohaterami zdobywają także większą umiejętność rozpoznawania, nazywania i wyrażania swych emocji i uczuć. Szczególnie uczucia miłości, serdeczności, życzliwości, wzruszenia, spokoju, zachwyty, czułości.

Główni bohaterowie pakietów edukacyjnych pomagają dzieciom również w kształtowaniu świadomości dziecięctwa Bożego, stopniowo wprowadzając w historię zbawienia, pomagają w nawiązywaniu dialogu z Bogiem i udzielaniu odpowiedzi na Jego wezwanie, wspierają w poznawaniu podstawowych prawd wiary oraz samoocenie zdobytej wiedzy i umiejętności, wdrażają do kształtowania umiejętności związanych ze świętowaniem wiary. Dzięki temu wspierają rozwój i dynamikę uczuć religijnych. Dodatkowo główni bohaterowie: Zuzia i Piotrek pomagają dzieciom w nabywaniu wrażliwości na piękno otaczającego świata i pomagają w odkrywaniu wspaniałych darów Boga. Odkrycie wielkości i różnorodności darów, którymi człowiek został obdarzony przez Boga, budzi pragnienie dziękczynienia i uwielbienia Boga, stąd początkowo w modlitwie dzieci dominuje modlitwa dziękczynna i chwalebna, zarówno spontaniczna, jak i przygotowana przez nauczyciela religii.

Przeżycia, jakie powstają u dziecka w wyniku kontaktu z głównymi bohaterami, ilustracją, sztuką, spełniają ważną rolę w rozwoju społeczno-moralnym dziecka, wpływają na poszerzanie się doświadczeń społecznych dzieci, pogłębianie zdolności rozumienia innych ludzi. Dziecko, o wiele silniej niż dorosły, przeżywa

wszystko, co widzi i słyszy. Identyfikuje się z postaciami, naśladuje pozytywne zachowania bohaterów, uczy się krytycznego stosunku do zachowań negatywnych. Rozbudzona pod wpływem prezentowanych obrazów i utworów wyobraźnia, przyczynia się do rozwoju uczuć ogólnoludzkich, poczucia więzi z innymi ludźmi²².

Zaproponowany podręcznik ucznia do nauki religii realizuje funkcję motywacyjno-wychowawczą, gdyż jego punktem wyjścia jest określona sytuacja egzystencjalna ucznia. Prezentując ją w postaci tekstu oraz ilustracji, podręcznik zachęca ucznia do refleksji nad swoim życiem, nad odniesieniami do innych ludzi, nad relacją do Pana Boga. Wspiera ucznia nie tylko w zdobywaniu i ocenie wiedzy i umiejętności, ale w dokonywaniu oceny własnych zachowań i postaw. Opisany podręcznik do nauki religii nie jest przeładowany moralizmem czy dydaktyzmem, ale zachęca dziecko do rozmowy, do porównywania swoich zachowań z zachowaniami bohaterów, do odkrywania, czym charakteryzuje się świadek wiary i do oceny swoich zachowań i postaw.

Uwzględniając współczesny kontekst społeczno-kulturowy, redaktorzy i autorzy wprowadzili do podręcznika ucznia wiele ilustracji, które pełnią nie tylko funkcję estetyczną, ale przede wszystkim informacyjno-przeżyciową. Ze względu na swoją czytelność ilustracja stanowi źródło informacji o ludziach, świecie i Kościele, a jednocześnie zaś pobudza do przeżyć i wartościowania. Znaczące treści religijne ukazane na ilustracjach wykonanych zgodnie z rzeczywistością biblijną i eklezjalną zostają nie tylko utrwalone w pamięci dziecka, ale również przeżyte, a tym samym związane z konkretnymi emocjami i uczuciami. Wywołując duże wrażenie na dzieciach, skłaniają je do pogłębionego odczytania treści ilustracji i ciekawych wypowiedzi.

Wsparcie rozwoju emocjonalno-uczuciowego ucznia w młodszym wieku szkolnym to zjawisko bardzo bogate i zróżnicowane. Bowiem dziecko, wchodząc w relację z Bogiem, uczestniczy w niej w sposób niepowtarzalny, a struktura psychiczna tej relacji bardzo szybko ulega przekształceniom. Uczucia religijne w młodszym wieku szkolnym bardzo szybko różnicują się, co sprawia, że dziecko religijne może wykazywać dużą wrażliwość w relacji do Pana Boga i przejawiać różnorodne formy ekspresji uczuć. Głębię uczuć religijnych dziecka można odkryć w jego świadomym przebywaniu z Panem Bogiem. Rozwój emocjonalno-uczuciowy w tym rozwój uczuć religijnych nie jest czymś niezwykłym, ale należy do właściwego rozwoju dziecka. Ostateczny rezultat tego rozwoju jest związany z wieloma uwarunkowaniami, wśród których dużą rolę odgrywają czynniki wrodzone, wpływ środowiska i aktywność własna²³. W młodszym wieku szkolnym

²² Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994, s. 140.

²³ Por. M. Tatala, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, Lublin 2000, s. 61-70; C. Rogowski, M. Tatala, *Psychologiczny wymiar uczuć religijnych*, Paedagogia Christiana 4 (1999), s. 149-155.

istnieje wiele czynników zewnętrznych oddziałujących na rozwój uczuć dziecka, wśród nich znaczącą rolę odgrywa szkoła, a w jej ramach nauczanie religii. Oprócz stworzenia życzliwej i przyjaznej atmosfery w grupie szkolnej, zadbania o pozytywne kontakty dziecka z nauczycielem religii i rówieśnikami, warto zadbać o lepsze wykorzystanie podręcznika do nauki religii w procesie rozwoju emocjonalnego dziecka. Ma to szczególne znaczenie w formowaniu uczuć związanych z rzeczywistością religijną, bowiem u człowieka wierzącego odniesienie, a nawet sama myśl o Bogu, nie jest czysto intelektualna, ale ściśle powiązana z procesami emocjonalno-motywacyjnymi. Uczucia mogą być tak silne, że przyczyniają się do zmiany dotychczasowego nastawienia do życia, do innych ludzi i do Boga. Dzięki nim aktywność związana z życiem religijnym jest silniej motywowana, a człowiek łatwiej może uczestniczyć w głębokiej więzi z Panem Bogiem. Emocje i uczucia odgrywają również ważną rolę w aktywności intelektualnej, bowiem ułatwiają zaangażowanie intelektualne, sprzyjają tendencji do skracania przebiegu procesów myślowych oraz wyzwalają specjalny typ aktywności, który ma na celu realizację więzi z Bogiem. W tym kontekście wspieranie rozwoju emocjonalno-uczuciowego dziecka jest nie tylko wsparciem jego dojrzałości emocjonalnej, ale przede wszystkim znaczącą pomocą w procesie kształtowania jego dojrzałości religijnej.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Förderung der emotionalen Entwicklung des Schülers in den ersten Grundschuljahren durch die Arbeit mit dem Schulbuch für den Religionsunterricht

Das sechste und siebte Lebensjahr stellen für das Kind eine bedeutende Etappe des Umbruchs dar, da sich in dieser Phase seine gesamte Lebensführung und seine soziale Situation verändern, neue Umgebungen für seine Entwicklung in Erscheinung treten, und das Kind selbst vor vielen neuartigen und unterschiedlichen Herausforderungen steht. Von großer Bedeutung ist dabei die Förderung der emotionalen Entwicklung des Kindes, dessen Aktivität großen Veränderungen unterliegt und von der in hohem Maße spielerischen Spontaneität zum forschenden Lernen übergeht, das mit den Aufgaben und Pflichten der Schule verbunden ist.

Im vorliegenden Artikel wurde die Frage aufgegriffen, wie mit dem Schulbuch gearbeitet werden kann, um damit insbesondere am Beginn der Anpassung an die schulische Bildung die emotionale Entwicklung des Schülers zu unterstützen. Zunächst wurde auf Aspekte der emotionalen Bildung von Schulanfängern eingegangen. Im Anschluss daran wurde die Serie „Das Geschenk Jesu“ als didaktisches und pädagogisches Gesamtpaket für den Religionsunterricht in den unteren Grundschulklassen vorgestellt. Der letzte Teil befasst sich mit Vorschlägen, wie die emotionale Entwicklung des Schülers in den ersten Grundschuljahren gefördert werden kann.

Ks. dr Grzegorz Łuszczak SJ

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

MEDIA W DYDAKTYCE KATECHETYCZNEJ

1. MEDIA A MISJA EWANGELIZACYJNA KOŚCIOŁA

Podstawowym zadaniem Kościoła jest ewangelizacja świata, która wymaga jasnego i wyraźnego głoszenia zbawienia w Jezusie Chrystusie, głoszenia Jego nauki, życia, obietnic, Jego Królestwa i posługi jako Syna Boga żywego i Syna Maryi¹. Głoszenie Dobrej Nowiny dokonywało się na przestrzeni wieków w różnej formie i w różnych kontekstach kulturowych i społecznych. Za każdym jednak razem Kościół starał się dostosować swój język do wymogów danej epoki. Również dziś, w dobie szczególnie szybkiego rozwoju techniki komunikacyjnej, Kościół, pragnąc skutecznie wypełniać swoją misję, podejmuje ze swej strony refleksję nad środkami komunikowania społecznego, widząc w nich szczególne „dary Boże”² i narzędzia do skutecznego ewangelizowania. Kościół, który na mocy swego powołania jest wychowawcą, chcąc dotrzeć ze zbawczym orędziem do mentalności współczesnego człowieka, musiał zwrócić swą uwagę na sposoby komunikowania się i media, które są nieodzownym atrybutem dzisiejszych czasów³.

Od samego początku istnienia Kościoła podstawową Jego działalnością jest przepowiadanie. Szczególny wyraz przepowiadanie Kościoła znajduje w katechezie, która nie tylko jest samym nauczaniem, ale jest przede wszystkim sposobem przekazywania wiary obejmującym proces wtajemniczenia, inicjacji i wprowadzenia w pełnię życia chrześcijańskiego⁴. Katechizacja w naturalny sposób związana była z kościołem-świątynią jako naturalnym miejscem, w którym dokonywało się katechizowanie. Zasadniczą zmianę przyniósł okres Oświecenia, w którym to katecheza przeniesiona została z terenu parafii do szkoły i przekształcona została w przedmiot nauczania⁵. Katecheza musiała tym samym

¹ Por. Jan Paweł II, *Orędzie do członków UNDA*, 25 X 1978 [IGP I 64-69], w: *Kościół o środkach komunikowania myśli*, red. J. Góral, K. Klauza, Biblioteka „Niedzieli” n. 54, Częstochowa 1997, s. 285.

² Papieska Komisja ds. Środków Społecznego Przekazu, *Instrukcja pastoralna „Communio et progresio”*, n. 2, w: *Kościół o środkach komunikowania myśli*, red. J. Góral, K. Klauza, Częstochowa 1997, s. 174-274. [dalej: CP].

³ Por. T. Chromik, *Środki społecznego przekazu na tle duszpasterskich zadań i potrzeb Kościoła*, w: *Kościół a kultura masowa*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1987, s. 75.

⁴ Por. R. Murawski, *Katecheza w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostołskich*, w: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, red. S. Dziekoński, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis, Olecko 2000, s. 11.

⁵ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań

dostosować się do nowych wymogów poprzez uwzględnienie metod i środków w nauczaniu przedmiotowym.

Rewolucja techniczna, która odbiła się tak szerokim echem we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego, nie ominęła również edukacji. Nowe technologie w dziedzinie komunikowania się otworzyły niewątpliwie nowe możliwości i szanse przed prowadzącymi zajęcia nauczycielami czy katechetami uczynienia procesu dydaktycznego bardziej efektywnym, niemniej jednak doprowadziły one również do istotnych zmian w samym języku komunikowania się. Kościół, państwo, rodzina czy szkoła, chcąc oddziaływać wychowująco i nawiązać więź z młodym człowiekiem, muszą uwzględnić zmiany cywilizacyjne i kulturowe, które wywierają ogromny wpływ na psychikę i kształtowanie się osobowości wychowanka⁶. Niewątpliwie wysiłkom katechetów przychodzi z pomocą technika, która coraz odważniej wchodzi w proces dydaktyczny. Stosowanie jednak nowoczesnych mediów dydaktycznych powinno być poprzedzone rzetelną analizą zalet, jakie one niosą, jak i zagrożeń, które im towarzyszą, a które mogą zniekształcić czy wręcz przesłonić prawdę głoszonego orędzia.

Media, które do niedawna były traktowane jako jedynie aspekt kultury w całości życia społecznego, zaczęły nabierać coraz to większego znaczenia w każdej niemal dziedzinie życia człowieka. Możliwości techniczne wykorzystywane w prasie, radiu czy telewizji w dużej mierze wywierają decydujący wpływ na model życia społecznego, a przez to na system wartości, typ relacji międzyludzkich, na jakość środowiska życia człowieka, w skali masowej niemal determinując szanse i kierunek rozwoju człowieka i wspólnoty ludzkiej. Co więcej, wpływ nowych technologii w dziedzinie mediów na model społeczeństwa i ich wpływ na kształtowanie gustów, postaw, hierarchii wartości, sposobu postrzegania świata czy wręcz myślenia sprawiają, że trzeba na nie spojrzeć w nowym, szerszym kontekście i w ten sposób włączyć w całość duszpasterskiego myślenia⁷.

Kościół towarzyszy człowiekowi w jego wędrowaniu przez historię i wspiera go swą mądrością i radą w różnych momentach wielkich przemian, potrzeb, nieszczęść i walk. Został założony, by rozumieć, leczyć i uświęcać, dając tym samym światło na drogę i wskazując właściwy kierunek rozwoju całej ludzkości⁸. Również w wypadku środków społecznego przekazu nie mógł pozostać obojętny i pragnął zająć stanowisko w poczuciu odpowiedzialności za wypełnienie swej misji głoszenia i komunikowania zbawczego orędzia.

Stanowisko Kościoła wobec mediów jest o tyle cenne, że ukazuje sposób, w jaki Kościół rozumie środki masowej komunikacji, ich rolę i znaczenie w życiu

1999, s. 15, 16.

⁶ Por. T. Chromik, *Środki społecznego przekazu...*, s. 75.

⁷ Por. A. Koprowski, *Odpowiedzialność Kościoła w epoce mediów*, Przegląd Powszechny 1(3) (1997), numer specjalny, s. 59, 60.

⁸ Por. A.M. Deskur, *Wprowadzenie do „Dekretu o środkach społecznego komunikowania myśli”*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, wyd. 2, Poznań, s. 107.

człowieka, dając tym samym cenne wskazania dla katechizujących co do umiejętnego wykorzystania osiągnięć cywilizacyjnych w procesie przekazywania wiary. Wyrażając swoją postawę wobec technik komunikowania, Kościół domaga się, aby w procesie głoszenia Ewangelii posługiwał się takim językiem, jakiego używa współczesny człowiek, gdy chce nawiązać kontakt z otoczeniem i zacieśnić więź z drugim człowiekiem. Dziś niewątpliwie jest to język mediów, który należy poznać i skutecznie włączyć we wszelkie formy przekazu wiary, w tym i do katechezy⁹. Głoszenie orędzia zbawczego wymaga zatem od przepowiadającego nie tylko znajomości samej głoszonej treści, ale także wymagana jest znajomość języka współczesnego odbiorcy i jego oczekiwań co do formy przekazu. W realizacji tak wytyczonych zadań szczególną pomocą okazują się różnego rodzaju środki komunikowania.

Przez katechezę i nauczanie religii Kościół podejmuje i realizuje nakaz Chrystusa wyrażony w słowach: „Idźcie i nauczajcie wszystkie narody” (Mt 28,19) i poprzez katechizację chce jak najpełniej służyć współczesnemu człowiekowi¹⁰. Choć niezmienną pozostaje sama treść katechezy, która swe źródło ma w nauce Jezusa Chrystusa, to na przestrzeni wieków ulegała zmianie jej forma, jak i sposób przepowiadania. Zmiany, jakim ulegały sposób, forma czy język katechezy, wynikały z konieczności dostosowania stylu przepowiadania do zmieniających się na przestrzeni wieków sposobów i stylu życia ludzi. Szczególnie ważnym momentem w historii katechezy było wprowadzenie jej do szkoły i włączenie w proces dydaktyczny i wychowawczy całej placówki. W konsekwencji pociągnęło to konieczność dostosowania katechezy do wymogów realizowanego w szkole danej epoki programu edukacyjnego.

2. DYDAKTYKA SZKOLNA I DYDAKTYKA KATECHETYCZNA

Mówiąc o dydaktyce katechetycznej, należy na wstępie zaznaczyć za *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, że „w przekazywaniu wiary Kościół nie posiada własnej metody ani jedynej metody, ale w świetle pedagogii Bożej wybiera metody danego czasu, przyjmuje w sposób wolny »wszystko, co jest prawdziwe, co godne, co zasługuje na uznanie« (Flp 4,8), syntetyzując wszystkie elementy, które nie sprzeciwiają się Ewangelii i włącza je w służbę na jej rzecz. Znajduje to przedziwne potwierdzenie w historii Kościoła, w której tak wiele charyzmatów w służbie Słowa Bożego zrodziło najróżniejsze propozycje metodologiczne. W ten sposób ‘różnorodność metod jest oznaką życia i pewnym bogactwem’ a zarazem dowodem szacunku dla adresatów. Taka różnorodność jest wymagana

⁹ Por. T. Chromik, *Środki społecznego przekazu...*, s. 84.

¹⁰ Por. S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1997, s. 7.

przez ‘wiek i poziom umysłowy katechizowanych, dojrzałości eklezjalnej i duchowej oraz indywidualnych uwarunkowań’. Metodologia katechetyczna ma na celu wychowanie do wiary; wykorzystując w katechezie nauki pedagogiczne i nauki o komunikacji: uwzględnia liczne i znaczne osiągnięcia katechetyki współczesnej”¹¹.

Poszukiwanie i udoskonalanie metody przekazu orędzia ewangelicznego jest procesem, który równolegle towarzyszył rozwojowi ogólnej myśli dydaktycznej¹². Trudności, na jakie napotykają teoretycy i praktycy katechezy, wynikają ze specyfiki samej katechezy. Katecheza bowiem łączy w sobie dwa elementy wzajemnie na siebie oddziaływujące: aspekt wiedzy religijnej i formacji chrześcijańskiej. Ten właśnie fakt wymaga ciągłego rewidowania samego przekazu wiary, zwłaszcza jeśli chodzi o nauczanie religii w szkole, bowiem nie chodzi tutaj o zwykłe zdobywanie wiedzy o religii, ale chodzi o możliwie wszechstronne zgłębianie treści wiary tak, aby zdobyta wiedza stała się źródłem wiary i motywem pełniejszego zjednoczenia się z Bogiem¹³.

Może rodzić się pytanie: skoro Kościół na przestrzeni tylu wieków przepowiadał Dobrą Nowinę i to z takim sukcesem, to czy dziś potrzebna jest dydaktyka? Czy nie wystarczy sama dobra wola, wiara i gorliwość apostołska katechetów? Zapewne te czynniki są istotne, jednak nie możemy zapominać, że „Bóg przyszedł do ludzi na sposób ludzki, przemawiał do nich ludzkim językiem, posłużył się konkretną kulturą i wypracowanymi sposobami przekazu słowa. Katecheza, która jest pedagogią w akcie wiary w realizacji swoich zadań podobnie winna korzystać z działań pedagogicznych, pragnąc na wzór pedagogii Bożej uczynić swoje działanie skutecznym. Wynika stąd niezbędność korzystania z dorobku nauk pedagogicznych, psychologii, dydaktyki ogólnej”¹⁴.

W trosce o skuteczność katechezy, potrzeba ustawicznie podejmować badania procesu katechizacji, aby odkryć, kiedy i w jakich okolicznościach człowiek najpełniej otwiera się na przekazywane wartości i jakie prawidłowości występują w procesie pracy nauczyciela z uczniem. Specyfika katechezy zmusza jednak do stałej czujności i troski o to, aby, wykorzystując postulaty i wskazania dydaktyki ogólnej, nie spłycały realizacji zadań katechezy. Potrzebne jest zatem tworzenie dydaktyki katechetycznej, która roztropnie i z całą odpowiedzialnością będzie korzystała z dorobku innych nauk¹⁵.

¹¹ DOK 148.

¹² Dokładne omówienie rozwoju myśli dydaktycznej znajduje się w opracowaniu: ks. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, ATK, Warszawa 1987. Opracowanie to ukazuje narodziny i rozwój dydaktyki katechetycznej na tle rozwoju dydaktyki ogólnej. Ukazuje poszczególne etapy asymilacji osiągnięć dydaktyki ogólnej do dydaktyki katechetycznej.

¹³ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 98.

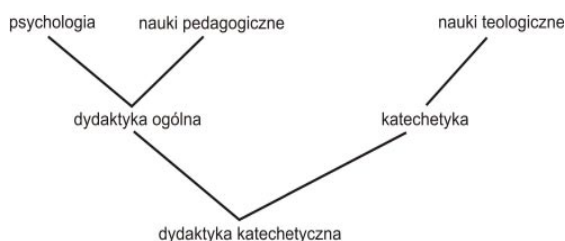
¹⁴ E. J. Korherr, *Nauczanie religii w szkole służą człowiekowi*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków 1991, s. 99.

¹⁵ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 98.

Dydaktyka katechetyczna rozwija się niejako równolegle do dydaktyki ogólnej. Korzysta z jej dorobku naukowego, poddając jednak krytycznej analizie możliwości zastosowania tych osiągnięć w procesie nauczania – uczenia się religii. Ze względu na specyfikę przedmiotu modyfikuje je czy wnosi swój własny wkład. Dydaktyka katechetyczna jest zatem nauką, którą można usytuować na pograniczu nauk pedagogicznych i teologicznych. Niewątpliwie stanowi ona integralną część katechetyki, czyli teorii katechezy, dla której punktem wyjścia w tworzeniu zwanego systemu teorii natury, celu i treści jest Objawienie Boże, proces zbawczy dokonywany przez Boga w Jezusie Chrystusie i Kościele oraz odpowiedź człowieka na Boże wyzwanie. Dydaktyka katechetyczna wprowadza w proces kształcenia specyficzne dla celu metody działania¹⁶, ale nie zapomina przy tym o ważnych metodach komunikacji, choć widzi je nie tylko w relacji nauczyciel – uczeń ale także Bóg – człowiek.

Dydaktyka katechetyczna opracowuje przesłanki teoretyczne i normy praktyczne dla osób zajmujących się katechezą i nauczaniem religii. W ten sposób pełni rolę służebną wobec katechetów. Celem wszystkich badań prowadzonych w obrębie dydaktyki katechetycznej jest podnoszenie efektywności procesu katechetycznego, którego podstawowym celem jest wzrastanie w wierze i przyłgnięcie do osoby Jezusa Chrystusa¹⁷, ale również nie można zapominać o aspekcie poznawczym katechizacji, którego celem jest przyswojenie wiadomości religijnych. W tym wypadku dydaktyka katechetyczna szczególnie odwołuje się do opracowań dydaktyki ogólnej, która, opierając się na psychologii rozwojowej i kognitywistyce opracowuje zasady nauczania – uczenia się¹⁸.

Dydaktyka katechetyczna jest więc nauką, która korzysta z dorobku zarówno nauk pedagogicznych jak i teologicznych. O ile nauki pedagogiczne wspomagają ją w opracowaniu zasad i metod nauczania – uczenia się w aspekcie poznawczym, o tyle nauki teologiczne z racji swego przedmiotu wspomagają dydaktykę katechetyczną w aspekcie formacyjnym. Relację pomiędzy tymi dwoma rodzajami nauk ilustruje następujący schemat:



rys. 1
źródło: J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 19

¹⁶ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 18.

¹⁷ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 99, 100.

¹⁸ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 18.

Jak można wywnioskować, dydaktyka katechetyczna jest pojęciem szerszym od dydaktyki ogólnej, bowiem swoim zakresem obejmuje nie tylko teorię nauczania–uczenia się opracowaną na podstawie psychologii i nauk pedagogicznych, ale uwzględnia również nauki teologiczne, które ze swej strony uzupełniają refleksję dydaktyczną o swoje wyniki badań, których podstawowym przedmiotem jest Objawienie Boże.

Czym zatem jest dydaktyka katechetyczna? Odpowiadając na to pytanie, można powiedzieć, że:

- dydaktyka katechetyczna jest teorią nauczania–uczenia się związaną z przekazem religijnym, treścią i postawą wiary. W centrum jej zainteresowań badawczych znajdują się zatem podmioty uczestniczące w procesie katechezy, jak i zjawiska z nią związane. Celem badań podejmowanych przez dydaktyków katechetycznych jest dążenie do odkrycia, kiedy człowiek najpełniej otwiera się na przekazywane mu prawdy i spotkanie z Bogiem¹⁹.
- dydaktyka katechetyczna jest nauką o kształceniu, jego celach, treściach, metodach, środkach i organizacji. Podejmuje takie problemy jak: formułowanie celów i zadań katechezy, nauki religii; ustala właściwe kryteria doboru treści, określa formy i metody oraz warunki właściwego realizowania procesu nauczania–uczenia się, precyzuje sposoby wychowania i wtajemniczania uczniów, opracowuje środki dydaktyczne i zasady ich stosowania w procesie katechetycznym celem podniesienia jego efektywności oraz opracowuje program nauczania religii i katechizacji²⁰.
- dydaktyka katechetyczna jest realizacją pedagogiki w akcji wiary, pedagogiki, która wpisuje się w dialog zbawienia między Bogiem i człowiekiem, jednocześnie nie miesza zbawczego działania Boga, który jest czystą łaską, z działaniami pedagogicznymi człowieka, lecz stara się łączyć te dwa wymiary, stając się rzeczywistym dialogiem²¹. W ten sposób staje się szczególną pedagogią znaków, gdzie spotykają się czyny i słowa, nauczanie i doświadczenie²².

Szczególną troską dydaktyki katechetycznej, podobnie zresztą jak dydaktyki ogólnej, jest uczynienie procesu katechetycznego (nauczania–uczenia się religii) jak najbardziej efektywnym. W tym celu stara się we właściwy sobie sposób i przy uwzględnieniu własnej specyfiki wykorzystać dostępne środki, aby ten cel zrealizować. Jednym ze sposobów uczynienia dydaktycznego procesu nauczania religii bardziej efektywnym jest wykorzystanie tych pomocy i środków dydaktycznych, które są wynikiem rozwoju cywilizacyjnego i postępu technicznego, jak i teorii komunikacji.

¹⁹ Por. tamże, s. 19.

²⁰ Por. tamże.

²¹ Por. DOK 144.

²² Por. DOK 143.

3. OD PRZEKAZU DO KOMUNIKOWANIA TREŚCI RELIGIJNYCH

Zasadniczym celem stosowania środków dydaktycznych w procesie nauczania–uczenia się jest optymalizacja tego procesu. Sposób ich wykorzystania natomiast uzależniony jest od celów, treści, sposobu przebiegu lekcji oraz czynników socjokulturowych i antropogennych²³. Dydaktyka szkolna wspomina na ogół o trzech podstawowych funkcjach, jakie mogą pełnić środki dydaktyczne; są nimi: funkcja poznawcza, kształcąca i motywacyjna. W odniesieniu do nauki religii, która stanowi główne zainteresowanie w tej części rozprawy, można dodać jeszcze dwie specyficzne funkcje charakterystyczne dla celów i zadań katechezy:

1. funkcja reprezentatywno-przedstawiająca: polega na tym, że niewidzialną rzeczywistość zbawczą próbuje się przedstawić, przybliżyć w formie zmysłowej;
2. funkcja pośrednicząco-wychowująca: wyraża się ona w pośredniczącym i wychowawczym charakterze obrazu czy tekstu, które służą celom edukacyjnym²⁴.

Trudno przecenić rolę środków dydaktycznych (mediów) w katechezie. Obraz i muzyka przemawiają do serca treściami, których nie da się czasem przekazać słowem, pomagają wejść w misterium Boga, pozwalają na kontemplację i upamiętnienie. Przy pomocy środków audiowizualnych można stworzyć przekaz bardziej uniwersalny i otwarty, przemawiający mocniej i wyraźniej do serca i umysłu odbiorcy poprzez fakt, iż odwołuje się do wielu zmysłów²⁵. Zasadniczo o ich doborze decyduje sam katecheta, kierując się przy tym: celem katechezy, wiekiem uczniów, treścią katechezy oraz możliwością dostępu do tych środków. I tak dla uczniów początkowych lat nauczania najodpowiedniejszymi środkami są przedmioty naturalne, takie jak zabawki, naczynia, liście, żołędzie, kasztany, szyszki, kamyki. Funkcję poznawczą i aktywizującą mogą też w tym okresie spełniać różnego rodzaju obrazy, foliogramy, fazogramy, fotokopie, ilustracje, przezrocza, film, materiały do tablic magnetycznych, flanelowych i świetlnych. W starszych latach edukacji można stosować różnego rodzaju teksty, tabele, diagramy, środki audiowizualne²⁶.

J. Szpet, omawiająca zagadnienie stosowania środków dydaktycznych na lekcji religii, wskazuje na następujące zasady:

1. środek dydaktyczny nie powinien zastępować pracy katechety, np. 45-minutowa projekcja wideoкасety jest niedopuszczalna,

²³ Por. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 256.

²⁴ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 240, 241.

²⁵ Por. E. Młyńska, *Metoda biblijnej katechezy dorosłych*, w: *Katechizacja różnymi metodami*, red. M. Majewski, Kraków 1994, s. 61.

²⁶ Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 241.

2. wykorzystane środki muszą być estetyczne, czytelne i nieuszkodzone,
3. z pomocy dydaktycznych należy korzystać tylko wówczas, kiedy są one potrzebne do spełnienia określonych funkcji,
4. treści prezentowane za pomocą poszczególnych środków winny łączyć bezpośrednio z lekcją i jej celami,
5. treści i cele katechezy winny rzutować na dobór środków,
6. korelacja międzyprzedmiotowa nie może przesłaniać zadań i celów nauki religii,
7. kompleksowość stosowania środków nie może przeładowywać lekcji ich liczbą,
8. katecheta powinien znać budowę i zasady obsługi środków, z których korzysta na lekcji,
9. pomoce powinny być przygotowane i sprawdzone przed lekcją,
10. należy zwrócić uwagę na warunki odbioru treści prezentowanych za pomocą środków,
11. należy przygotować uczniów do odbioru przekazu wykorzystanych środków dydaktycznych²⁷.

Przedstawione powyżej zasady korzystania z pomocy dydaktycznych na lekcji religii oparte są w dużej mierze na zasadach wypracowanych przez dydaktykę szkolną, dla której podstawą stosowania jest zasada pogładowości. Nieco odmienne podejście do funkcji i zasad stosowania mediów dydaktycznych proponuje dydaktyka pojmowana w świetle nauk o komunikowaniu.

Troska o dostosowanie języka przekazu treści religijnych do potrzeb i zdolności komunikacyjnych odbiorcy towarzyszyła Kościołowi od samego początku istnienia. Również dziś obserwujemy starania podejmowane przez katechetów w celu dostosowania języka katechizacji czy nauki religii do zmian, jakie zaszły w świecie i mentalności współczesnego człowieka pod wpływem nowoczesnych technologii komunikacyjnych, jakimi są multimedia czy hipermedia.

Rozwój nauk o komunikowaniu pozwolił rzucić nowe światło na proces nauczania–uczenia się, na zmiany jakie zaszły w samej kognitywistyce, a które są wynikiem zmian w technologii komunikacyjnej. Najogólniej można powiedzieć, że dziś obserwuje się przejście od „przekazu” do „komunikowania”²⁸. Zmiany te nie odnoszą się tylko i wyłącznie do dydaktyki szkolnej, ale w równie istotny sposób dotyczą katechezy (nauki religii). Edukacja religijna, katecheza czy nauczanie religii dokonują się bowiem w konkretnej sytuacji egzystencjalnej konkretnego człowieka i muszą uwzględniać kontekst społeczno-kulturowy.

W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* czytamy: „Każdy środek pełni własną rolę, każdy wymaga specyficznego zastosowania oraz każdy powinien być

²⁷ Por. tamże, s. 241, 242.

²⁸ Por. H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, w: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, red. S. Dziekoński, Olecko 2000, s. 28.

dowartościowany. W dobrze zorganizowanej katechezie takie pomoce powinny więc zostać uwzględnione²⁹. W następnym numerze czytamy również: „Dobre wykorzystanie środków społecznego przekazu wymaga od pracujących w katechizacji poważnej troski o poznanie, kompetencję oraz kwalifikowane i aktualne wykorzystanie. Przede wszystkim jednak, ze względu na silny wpływ na kulturę, do której przyczyniają się środki społecznego przekazu, nie należy zapominać, że ‘nie wystarczy używać ich do szerzenia orędzia chrześcijańskiego i Magisterium Kościoła, ale trzeba włączyć samo orędzie w tę *nową kulturę*, stworzoną przez nowoczesne środki przekazu... z nowymi językami, nowymi technikami, nowymi postawami psychologicznymi’. Tylko w ten sposób, za łaską Bożą orędzie ewangeliczne jest zdolne do przeniknięcia do świadomości każdego oraz wzbudzenia najbardziej osobistego przyłgnięcia i zaangażowania”³⁰.

Słowa *Dyrektorium* nabierają szczególnego znaczenia w kontekście upowszechnienia się nowoczesnych mediów interaktywnych, multimediów, które nie tylko zmieniają kulturę współczesnego świata, ale również sposób bycia w niej człowieka. W tej perspektywie zasadnym wydaje się postawienie kilku pytań:

1. Jaki jest wpływ mediów elektronicznych, nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych na chrześcijański przekaz wiary?
2. Jakie perspektywy otwierają przed katechezą i edukacją religijną nowe technologie?
3. Czy nowe możliwości techniczne wpływają tylko na formę i metody katechezy, czy też na treść katechezy?³¹.

Należy tu jednak stwierdzić, iż odpowiedź na te pytania nie jest możliwa, bez uprzedniej analizy rzeczywistości kreowanej przez nowe media (jak np. rzeczywistość wirtualna), nowych form komunikowania (Internet, e-mail, sms, mms itp.), nowego języka mediów (obraz i interaktywność) czy też problemu zacieraania się granic pomiędzy rzeczywistym a fikcyjnym.

Interaktywność i multimedialność to pojęcia, które stają się podstawowymi kategoriami współczesności, są wyrazem ducha epoki. Wiele tradycyjnych pojęć wraz z pojawieniem się multimediów zostało zdewaluowanych bądź też straciło na znaczeniu. Tak jak w latach 70. mówiło się o ikonosferze, czyli dominacji obrazu w poznawaniu rzeczywistości i komunikowaniu się, tak dziś mówi się o media-sferze, która przyczynia się do zatracania różnicy pomiędzy naturą a cywilizacją, zaś komunikowanie urosło do rangi podstawowego obszaru wszelkiej ludzkiej działalności³².

Wszechpotężna moc mediów i ich możliwości, które zdają się przekraczać granice wyobraźni, nakazują ostrożność i roztropność, z jaką przychodzi

²⁹ DOK 160.

³⁰ DOK 161.

³¹ Por. H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, s. 26.

³² Por. R.W. Kluszczyński, *Światy multimediów*, w: *W świecie mediów*, red. E. Nurczyńska-Fidelska, Kraków 2001, s. 85.

korzystać z ich dobrodziejstw zwłaszcza w wykorzystaniu ich do celów duszpasterskich. Istnieje bowiem ogromne niebezpieczeństwo traktowania mediów elektronicznych tylko jako nowoczesnych środków audiowizualnych, które będą wspierać tradycyjny model katechezy i przyczynią się do lepszego przekazu wiary. Takie zastosowanie nowych mediów w celu pobudzenia lub pogłębienia wiary może przynieść rozczarowanie, bo nie na tym polega ich nowość. Nowością mediów elektronicznych jest tworzenie płaszczyzny dialogu, przestrzeni komunikacji, w której interaktywność wspomaga proces kształtowania osobowości³³.

Media elektroniczne mogą być cenną pomocą w procesie nauczania religii, o ile prowadzący zajęcia rozumieją zmiany kulturowe jakie dokonały się w świadomości i psychice nowego pokolenia, dla którego media te nie stanowią nowości, nadzwyczajności, ale są naturalnym elementem świata. Nowe wyzwania, jakie stają przed katechetami i nauczycielami religii w tej sytuacji, polegają na poszukiwaniu i organizowaniu takiego procesu uczenia się, który pozwoli uczniom na odkrycie znaczenia wartości chrześcijańskich³⁴. Innymi słowy chodzi o ewangelizację rzeczywistości kreowanej przez media elektroniczne i wykorzystanie tejże w procesie nauczania religii. Należy jednak pamiętać, iż media elektroniczne, podobnie jak środki audiowizualne, pełnią tylko funkcję pomocniczą w stosunku do metodyki katechetycznej czy strategii wychowawczej i nigdy nie powinny zastępować katechety czy nauczyciela religii.

Media elektroniczne zmieniają oblicze współczesnego świata. Z jednej strony stały się źródłem informacji, a z drugiej bardzo silnie kształtują system wartości i postawy ludzi. Dlatego istnieje paląca potrzeba nauczania ludzi, zwłaszcza nauczycieli i katechetów, posługiwania się mediami, selektywnego, a nawet analityczno-krytycznego odbioru informacji, ich wartościowania, umiejętnego gromadzenia, przetwarzania i wreszcie generowania własnych komunikatów. Powstające nowoczesne technologie informacyjne mogą sprzyjać edukacji zintegrowanej, poznawaniu przez uczących się określonego fragmentu rzeczywistości poprzez rozważanie problemowe. Jednak należy pamiętać, iż nowe technologie wymuszają nowy, obrazowy sposób odbioru, myślenia i wyrażania myśli³⁵.

Nowoczesne media, bardziej niż środkami, stały się sposobami komunikowania się. W tej sytuacji proces komunikowania dotyka także rzeczywistości wiary, jednak jej przyjęcie nie jest uzależnione od zastosowania takiego czy innego medium, lecz zależy przede wszystkim od osobistego zaangażowania się osoby w ten proces. Wiara jest bowiem łaską, której przyjęcie lub odrzucenie zależy od wolnej woli człowieka.

³³ Por. H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, s. 33.

³⁴ Por. tamże, s. 34.

³⁵ S. Juszczyk, *Rola pośredniej komunikacji interpersonalnej w edukacji*, w: *Homo communicus*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Katowice 2000, s. 71.

„Przekaz” tradycji chrześcijańskiej dokonuje się również dzisiaj, w świecie zdominowanym przez media, przez język audiowizualny, w świecie pełnym relatywizmu, konsumizmu i konformizmu, gdzie coraz mniej miejsca na wartości etyczne i religijne. Nauczyciel religii nie może zagwarantować przekazu wiary, ale może zapewnić odpowiednią jakość odkrywania i poznawania prawdy o człowieku, o jego wymiarze religijnym i duchowym. Technologie informacyjno-komunikacyjne nie dodają zatem niczego do komunikacji wiary, ale raczej zmieniają założenia i paradygmaty edukacyjne, wprowadzają rozdźwięk pomiędzy teorią i praktyką katechetyczną³⁶.

Problem, przed którym stoi dziś wszelkiego rodzaju nauczanie, zaś nauczanie religii w sposób szczególnie, dotyczy języka przekazu. Jako problem pierwszorzędny wśród zagadnień dotyczących przystosowania katechezy do potrzeb i możliwości odbiorców postuluje się poszukiwanie takiego języka przekazu, który byłby dostosowany do dzieci, młodzieży czy też innych osób uczestniczących w katechezie³⁷.

4. JĘZYK AUDIOWIZUALNY W NAUCZANIU RELIGII

Programy do nauki religii katolickiej na różnych szczeblach edukacji zachęcają do poszukiwania i używania różnych języków w przekazie orędzia chrześcijańskiego. Wśród nich jedno z poczesnych miejsc zajmuje język wizualny. Używając terminu „wizualny”, podkreślona zostaje relacja pomiędzy przedmiotem, który się widzi i podmiotem, który ów przedmiot ogląda. Inny termin „wizyjny” odnosi się natomiast bardziej do samego zmysłu wzroku, akcentując sam oglądany (widziany) przedmiot³⁸. Język wizualny jest jednym z podstawowych środków współczesnej komunikacji, gdzie obraz pełni fundamentalną wręcz rolę.

Mówiąc o języku wizualnym, akcentuje się te formy komunikacji, które wykorzystują różnorodne środki techniczne i formy reprodukcji tego wszystkiego, co się „widzi”. Podkreślanie wizualności komunikacji oznacza również zwrócenie szczególnej uwagi na ten jakże charakterystyczny aspekt współczesnej kultury, jakim jest obraz. „Różnorakie obrazy, istniejące w bezpośrednim otoczeniu człowieka, tworzą jego specyficzne środowisko zwane ikonosferą. Poszczególne jej składniki oddziałują na psychikę człowieka, wywołując w niej odpowiednie zmiany. Każdy ma swoją ikonosferę. Jest ona zatem jednym ze «światów» współczesnego człowieka. Winna się przeto znajdować w polu stałych zainteresowań katechizującego Kościoła”³⁹.

³⁶ Por. H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, s. 35

³⁷ Por. H. Iwaniuk, *Język katechetyczny w teorii i praktyce*, w: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, red. S. Dziekoński, s. 150.

³⁸ Por. M. F. Tricarico, *La comunicazione visuale nella pedagogia religiosa*, msp., s. 2.

³⁹ A. Lepa, *Katecheta i świat obrazów*, *Katecheta* 4 (1993), s. 193.

Mówiąc o ikonosferze, należy wyodrębnić jej znaczenie szersze, które obejmuje sumę obrazów stanowiących środowisko człowieka, w którym człowiek mieszka, pracuje, odpoczywa, modli się itp. W znaczeniu wąskim ikonosfery mówi się o obrazach tworzących środowiska, których człowiek jest użytkownikiem. Wyróżnia się wówczas ikonosferę mieszkania, hali fabrycznej, osiedla, kościoła, cmentarza itp.⁴⁰

Biorąc natomiast pod uwagę stosunek do elementów religijnych, można wyodrębnić ikonosferę sakralną oraz ikonosferę świecką. Nie ma tutaj większego znaczenia czy stosunek do religii wyrażony w formie obrazowej jest pozytywny czy negatywny⁴¹.

Inna klasyfikacja ikonosfery rozpatruje ją w sensie ścisłym, jako zespół obrazów wyłącznie wizualnych, angażujących tylko zmysł wzroku, oraz w znaczeniu poszerzonym, jako zespół obrazów wizualnych jak i audialnych (np. programy radiowe) oraz audiowizualnych (np. film i telewizja)⁴². Warto tutaj zwrócić uwagę na fakt, iż mówiąc o ikonosferze w sensie szerszym, nie odnosi się tego terminu tylko i wyłącznie do obrazu wizualnego, ale dotyczy ona również szczególnej formy obrazowania dźwiękiem, czy też łączenia dźwięku i obrazu w formę obrazu audiowizualnego.

Wizualność języka współczesnego tworzona jest przy współudziale takich środków wyrazów, jak: montaż, kadrowanie, komentarz, kolory, dźwięki, język werbalny i ciała, muzyka. Jednocześnie wizualność odnosi się do różnych gatunków związanych z technicznymi środkami przekazu, takimi jak: film akcji czy dokument, telewizja, fotografia, videoklipy czy cyberprzestrzeń⁴³. Dzięki ekspresji uzyskanej przy zastosowaniu odpowiednich środków wyrazu i gatunków prezentacji, język audiowizualny jest niezwykle sugestywny i tworzy poczucie realności tego, co się widzi. Dlatego ważnym jest, aby komunikację audiowizualną postrzegać w odpowiedniej perspektywie antropologicznej, a nie mechanistycznej, behawiorystycznej czy cybernetycznej.

Komunikacja za pomocą tekstu wizualnego jest rozumiana jako rezultat współdziałania trzech czynników: autora tekstu wizualnego, samego tekstu wizualnego oraz odbiorcy (widza). Oznacza to, że nie tylko sam nadawca zarządza procesem komunikacyjnym, ale również sam tekst (to, co jest oglądane) nie jest pojmowany jako coś pasywnego w procesie komunikowania się, ale jest rozumiany jako swoistego rodzaju podmiot, który na swój sposób obserwuje widza i go zmienia (sam także ulegając zmianie), tak że staje się propozycją (prowokacją) do interpretacji przez odbiorcę. Widz (odbiorca) jest również aktywnym współtwórcą procesu komunikacyjnego dzięki temu, że sam, obserwując tekst, aktywnie

⁴⁰ Por. A. Wallis, *Miasto i przestrzeń*, Warszawa 1977, s. 7-37.

⁴¹ Por. A. Lepa, *Katecheta i świat obrazów*, s. 194.

⁴² Por. tamże.

⁴³ Por. M. Canevacci, *Antropologia della comunicazione visuale. Per un feticismo metodologico*, Costa & Nolan, Genova 1995, s. 5.

dekoduje informacje zawarte w tekście wizualnym, narzucając na tekst swoje rozumienie i sam ulegając pewnej zmianie⁴⁴.

Relacja pomiędzy tymi trzema podstawowymi elementami tekstu audiowizualnego, ale także każdego innego, prowokuje zasadne pytanie o interpretację tego tekstu, czyli w jaki sposób odkryć sens przekazu, jak w pełni odczytać zamiar autora tekstu? E. Eco, omawiając zagadnienie procesu interpretacji, wymienia trzy poziomy interpretacji:

1. *intentio auctoris*: oznacza to wszystko, co autor pragnął zakomunikować. Ten aspekt intencji jest niezwykle trudny do zrekonstruowania, gdyż często i sam autor miałby trudności z określeniem motywacji, jakie nim kierowały przy tworzeniu dzieła.
2. *intentio lectoris*: oznacza cały bagaż doświadczeń odbiorcy dzieła, który jest nakładany na interpretację danego dzieła. Odbiorca interpretuje zgodnie z własnymi oczekiwaniami i potrzebami.
3. *intentio operis*: odnosi się do tego, co tekst sam w sobie oznacza⁴⁵.

Ważkość problemu interpretacji tekstu audiowizualnego wynika również z faktu, że jest on tworzony za pomocą symboli. Symbole służą bowiem wyrażeniu uczuć, myśli, postaw, zachowań, które mogą się znajdować na różnych płaszczyznach intencjonalności. Symbole pozwalają nie tylko dostrzec rzeczywistość (zobaczyć ją), ale również zrozumieć sens tejże. Tekst audiowizualny, poprzez swoją symbolikę, pobudza twórcze myślenie i dotarcie do istoty przekazu⁴⁶.

W tej perspektywie użycie języka audiowizualnego w przekazie treści religijnych zakłada przyjęcie strategii dydaktycznej, polegającej na przejściu od widzenia i słyszenia do obserwacji i słuchania. Jest zatem jasne, że język audiowizualny nie pełni tylko funkcji ilustracyjnej, wsparcia słowa mówionego w czasie lekcji, ale sam jest praktycznym środkiem pobudzającym myślenie i pomagającym tworzyć pojęcia nie tyle na drodze formalnej, co poprzez asocjacje i ewokacje⁴⁷.

Język audiowizualny może być doskonałym środkiem w przekazie treści religijnych. Przekaz wydarzeń religijnych nie przebiega tyle na drodze argumentacji, co poprzez ich opowiadanie, także tych bliskich doświadczeniu osobistemu uczniów. Zastosowanie języka audiowizualnego w nauce religii powinno być jednak podporządkowane celom katechezy, którymi m.in. są: pomoc katechizowanym w odkryciu wymiaru religijnego w konkretnym życiu i historii; rozpoznanie znaków obecności wiary w rozmaitych wydarzeniach, miejscach itp.; dostrzeżenie wartości moralnych i etycznych w konkretnych postaciach i sytuacjach; zrozu-

⁴⁴ Por. tamże, s. 6.

⁴⁵ Por. U. Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano 1990, s. 15-38.

⁴⁶ Por. M. De Fleur, L. Ball Koreach, *Teorie delle comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna 1995, s. 332-336.

⁴⁷ Por. M.F. Tricarico, *La comunicazione Visual nell'insegnamento della religione*, Prospettiva EP 19 (1996) 2, s. 84.

mienie języka religijnego, za pomocą którego wyrażane są treści wiary; poznanie osoby Jezusa i Jego orędzia; kształtowanie postawy odkrywania sensu rzeczywistości⁴⁸.

Język audiowizualny może być w tej perspektywie traktowany jako środek, za pomocą którego treści wiary wyrażone w Piśmie Świętym, czy doktrynie Kościoła znajdują swoje aktualizacje. Jednak efektywność stosowania tego języka w nauce religii zakłada umiejętność stosowania go przez katechetów, jak i umiejętność właściwego zrozumienia go przez uczniów. Tylko w ten sposób możliwym będzie ukazanie obecności Boga w życiu chrześcijanina, który żyje lub nie żyje według wskazań Chrystusa, czy też lepsze zrozumienie nauki Kościoła⁴⁹.

Dla pedagoga i katechety istotnym problemem w rozważanym zagadnieniu jest pytanie, w jaki sposób odbiera człowiek docierające do niego obrazy. Odbiór ten uzależniony jest między innymi od takich czynników, jak: zdolność percepcyjna ucznia, pamięć, umiejętność selekcjonowania docierających treści, stopień podatności na wpływy, sztuka koncentracji itp. Wspomniane czynniki mają znaczny wpływ na kształtowanie osobowości ucznia. Język audiowizualny poprzez swoją siłę oddziaływania może wzmacniać pozytywne lub też negatywne cechy⁵⁰.

Język audiowizualny w dydaktycznym procesie nauczania–uczenia się, może pełnić funkcję informacyjną czy też edukacyjną, pobudzać emocje, przyczyniać się do budowania wspólnoty. Należy jednak pamiętać, iż każda z tych funkcji może mieć aspekt pozytywny lub negatywny i wpływać tym samym w sposób pozytywny lub negatywny na rozwój osobowy człowieka. Katecheci świadomi niebezpieczeństwa dominacji obrazu nad słowem mówionym czy drukowanym, powinni roztropnie podchodzić do pomocy audiowizualnych na lekcji religii. Owszem należy pokazywać filmy, obrazy czy korzystać z multimediiów, ale należy przy tym pamiętać, iż stanowią one jedynie pomoce katechetyczne, które powinny służyć podstawowemu celowi katechizacji, jakim jest doprowadzenie ucznia do osobistego spotkania z Chrystusem.

SUMMARY

Media in catechetical didactics

Media, which used to be treated only as an aspect of culture in the entirety of social life are becoming increasingly important in almost every sphere of human life. Technical capacities used in the press, radio or television affect considerably a model of social life and therefore a system of values, type of interpersonal relations, quality of a human life environment, on a mass scale almost determines chances and

⁴⁸ Por. tamże, s. 87.

⁴⁹ Por. tamże.

⁵⁰ Por. A. Lepa, *Katecheta i świat obrazów*, s. 194.

a direction of development of a person and human community. Influence of new technologies in the domain of media on a model of a society and their influence on defining tastes, attitudes, hierarchy of values, the way of perceiving the world or even the way of thinking make one look at them in a new and broader context and incorporate them into the entirety of pastoral thinking. In the first part of the paper the author focuses on media perceived in the context of the evangelising mission of the Church. Afterwards he tries to answer the question what a catechetical didactics is and shows its particular features in the context of the whole school didactics. The second part includes elaboration of issues related to communication of a religious content and an audiovisual language in catechesis.

Ks. dr Jarosław Kotowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Teologiczny

DOROSŁY JAKO PODMIOT EDUKACJI I SAMOWYCHOWANIA W KONCEPCJI EDUKACJI PERMANENTNEJ

Przełom wieków XX i XXI stał się okazją do poszukiwania tego wszystkiego, co może pomóc pełniej rozumieć świat, w którym żyje człowiek. Zostało niemalże urzędowo stwierdzone, że edukacja jest jednym z kluczy pozwalającym współczesnemu człowiekowi przekroczyć granicę XXI. Wystarczy przypomnieć raport, który Komisja pod przewodnictwem Jacques'a Delors w 1996 roku przygotowała dla UNESCO. Zostało stwierdzone, że Komisja nie uważa edukacji za cudowne remedium lub formułę magiczną otwierającą drzwi do świata, w którym wszystkie posiadane ideały zamieniają się w rzeczywistość. Jest jednak uważana za jedno z głównych narzędzi, które w tej chwili jest do dyspozycji, aby promować bardziej harmonijny i sprawiedliwy rozwój ludzkości, aby zmniejszać w świecie obszary ubóstwa, ignorancji, zniewolenia, marginalizacji i wojen¹. Wprawdzie Raport opisuje świat edukacji i perspektywę jej rozwoju, biorąc pod uwagę szczególnie dzieci i młodzież, to stwierdzić jednak trzeba, że z edukacji nie mogą być wyłączeni ludzie dorośli. Koncepcja edukacji, która trwałaby przez całe życie stanowi podstawę do zmian w mentalności i tradycyjnym systemie kształcenia. Jawi się konieczność przemyślenia i rozszerzenia ideału edukacji permanentnej. Powinna być ona nie tylko sposobem przystosowania dla tych, którzy zmieniają typ pracy, ale trzeba by była pojmowana, jako proces ciągłej formacji całego człowieka: jego wiadomości i przyzwyczajień, jego kompetencji oraz krytycznego myślenia i działania. Chodzi też o to, aby umożliwiła człowiekowi pogłębienie świadomości samego siebie i swego środowiska i zachęcała go do spełniania we właściwy sposób roli społecznej, jaka została mu powierzona².

1. WIEM KIM JESTEM, DLATEGO SIĘ UCZĘ – TOŻSAMOŚĆ

Jest konieczne, aby dorosły pojmował samego siebie jako podmiot edukacji i był tak rozumiany nie tylko w wypadku, kiedy jest nauczycielem, animatorem, wychowawcą etc. Potrzebna jest pogłębiona świadomość bycia podmiotem,

¹ Por. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, red. J. Delors, Roma 1997, s. 11.

² Tamże, s. 17.

który angażuje się w proces formacyjny, bierze w nim udział. Na pewno istotne jest poszukiwanie tożsamości dorosłego, jego otwarcia na zmiany, teorii uczenia się dorosłych i głównych wymiarów jego kształcenia. Ważna staje się również problematyka, w jakim kontekście przebiega kształcenie dorosłego, jakie są uwarunkowania środowiskowe, jaka jest wreszcie postawa społeczności, czy ceni ona kształcenie, czy też uważa je za niepotrzebną stratę cennego czasu. Podjęcie powyższych pytań staje się próbą odpowiedzi na zagadnienie edukacji dorosłych we współczesnym świecie. Przejście od wieku młodzieńczego do dorosłego stanowi wkroczenie w nowy świat, co nie dotyczy tylko aspektu biologicznego czy prawnego, ale odnosi się do całej wizji osoby. Określone wartości charakteryzują ten etap życia: świadomość przyjętych obowiązków, dotrzymanie danego słowa, wierność w relacjach z osobami, które okazały zaufanie, honor jako znak uczciwości i sprawiedliwości, zdolność rozeznawania prawdy od fałszu w różnych wymiarach życia. Ten okres życia jest jak najbardziej odpowiedni, aby odkryć sens ciągłości i trwałości doświadczeń ludzkiego życia. Pozwala to w odpowiednim czasie dokonać właściwej oceny tego, co dorosły buduje, podtrzymuje i umacnia³.

Określenie tego, kim jest dorosły i co znaczy dorosłość zawsze stanowiło sprawę problematyczną. Możemy powiedzieć, że podobnie jak wiele innych zjawisk dzisiejszego świata również kategoria bycia dorosłym i samej dorosłości podlega przemianom. Dorosłość w społeczeństwie tradycyjnym jest pojmowana w sposób jednoznaczny, określona wiekiem, zdeterminowana poprzez podejmowanie właściwej sobie roli społecznej. Społeczeństwo otwarte, nowoczesne postrzega dorosłość jako umiejętność spełniania wymagań, konkurencyjność wobec innych, kompetencje w posługiwaniu się wiedzą, techniką i środkami przekazu. W społeczeństwach ponowoczesnych dorosłość jest również stanem pewnego zagubienia, poprzez niejasność kryteriów jej określenia, manipulowanie nią poprzez media i uczynienie jej swoistym towarem, który odpowiednio zareklamowany, łatwo można nabyć⁴.

Po upadku paradygmatu racjonalizmu i wycofaniu się z permanentnych pewności dotyczących osoby dorosłej jesteśmy świadkami tworzenia się nowej tożsamości dorosłego. W miejsce koncepcji osoby dojrzałej, kompletnej, charakteryzującej się zespołem cech właściwych dorosłemu, wchodzi figura całkowicie odmienna. Odznacza się ona ciągłym wzrostem, stałą ewolucją i otwarciem na zmiany. Wiek dorosły nie stanowi już wypełnienia aspiracji wieku dziecięcego i młodzieńczego, nie jest już pewnego rodzaju obszarem pomiędzy wiekiem młodzieńczym a starością. Stanowi za to pewien etap rozwoju i wzrostu ze wszystkimi radościami, bólami i zmęczeniem, które są spowodowane takimi procesami.

³ Por. R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Milano 1987, s. 47, 48.

⁴ Por. E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesolowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej*, red. E. Przybylska, Toruń 2001, s. 79-85.

Wiek dorosły nie jest jedynie faktem chronologicznym. Kontekst chronologiczny pomaga w studiowaniu i refleksji nad wymiarami dorosłego życia. Wśród tych wymiarów możemy wyliczyć: życie afektywne, różnorodne relacje osobowe w gronie rodziny i w społeczności etc.⁵ M. Kowles stwierdza, iż należy zapytać o rozumienie tego, jaką treść niesie termin „dorosły”. Odpowiadając na to pytanie, wskazuje on cztery wymiary, w których dorosłość i dorosły winny być definiowane: biologiczny, prawny, społeczny i psychologiczny. Dorosłość biologiczna zostaje osiągnięta, kiedy jednostka jest zdolna do reprodukcji. Według definicji prawnej dorosłym staje się, kiedy zostaje osiągnięty wiek, który według prawa pozwala głosować w wyborach, zrobić prawo jazdy, ale przede wszystkim chodzi o wiek, w którym można założyć rodzinę. Definicja społeczna opisuje dorosłego, jako jednostkę, która zaczyna przyjmować role właściwe dorosłym: pracownika, obywatela etc. Psychologiczna definicja stwierdza, że potrzebne jest osiągnięcie pojęcia samego siebie, jako osoby autonomicznej i odpowiedzialnej za własne życie, aby osoba mogła zostać nazwana dorosłym. Ten ostatni opis wydaje się najbardziej przydatny, jeśli bierzemy pod uwagę edukację⁶. Trzeba wziąć pod uwagę, że definiowanie dorosłości jako pewnej kategorii, którą chcemy opisać ciągle się zmienia. Biorąc pod uwagę różne aspekty, zauważymy, jakie zaszły zmiany w przeciągu ostatnich dziesięcioleci, jeśli chodzi o niezależność ekonomiczną, podjęcie pracy, zawarcie małżeństwa, macierzyństwo i ojcostwo. Te wszystkie momenty ludzkiego życia, które jeszcze jakiś czas temu świadczyły o dorosłości, dzisiaj nie mają już takiego znaczenia dla definiowania, czym jest dorosłość. Tak samo nie jest przestrzegane dzisiaj pewne, obowiązkowe wprost, następstwo etapów wchodzenia w dorosłe życie: ukończenie nauki, pierwsza praca, małżeństwo, opuszczenie domu rodzinnego, przyjście na świat dzieci. Niektóre z nich ulegają znacznemu przesunięciu, wystarczy wspomnieć coraz późniejsze opuszczenie domu rodzinnego czy też coraz późniejszy czas macierzyństwa. Co więcej, zmiany nie są związane z czasowym przesunięciem etapów ludzkiego życia. Głębsze przemiany związane są z przekonaniami, że praca zawodowa, absorbująca i dobrze wynagradzana, nie jest już domeną mężczyzn, a macierzyństwo nie jest wcale jedyną drogą realizowania się kobiety⁷.

Edukacja jest poszukiwaniem. W owo poszukiwanie może zaangażować się ten, kto jest świadomy swojej tożsamości. Świadomość tego, kim jest i jakie zadania stoją przed nim do spełnienia, rodzą w dorosłym poczucie i postawę odpowiedzialności. Odpowiedzialność wzywa do podejmowania konkretnych wysiłków, aby podejmować zdobywanie wiadomości, nabywanie umiejętności i kształtowanie postaw.

⁵ Por. S.R. Graubard, *Prefazione al problema dell'età adulta*, w: *L'adulto. Una prospettiva interculturale*, red. E.H. Erikson, Roma 1976, s. 10.

⁶ Por. M. Kowles, *Quando l'adulto impara*, Milano 1993, s. 76.

⁷ Por. A.M. Mariani, *L'adulto: riflessioni pedagogiche*, w: *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, red. A.M. Mariani, M. Santerini, Milano 2002, s. 24.

2. DECYDUJĘ O MOIM KSZTAŁCENIU – PODMIOT EDUKACJI

Podejmując badania nad edukacją dorosłych w jej historycznym rozwoju, można zauważyć, że była ona zawsze w pewnym sensie inna od tradycyjnych modeli nauczania. Z pewnością na początku wieku XIX dominował schemat, według którego dorosły podejmujący kształcenie miał być podporządkowany regułom obowiązującym w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży. Jednakże, tak dokonujące się nauczanie przysparzało dorosłym kształcącym się i organizującym kształcenie licznych sytuacji rozczarowania.

Podmiot w procesie kształcenia

Aplikacja schematu używanego w edukacji dzieci i młodzieży do edukacji dorosłych polegała na jednokierunkowym przekazie wiedzy. W ten sposób ignorowane było doświadczenie osób dorosłych. Dokonywano oceny ich postępów w kształceniu, tak jak się dokonuje oceny szkolnej uczniów. Nie odwoływano się do psychologii, która pomogłaby dokonać charakterystyki wieku dojrzałego i wskazałaby na jakie zasady należałoby zwrócić uwagę. Dokonywano prostego przeniesienia schematu obecnego w kształceniu dzieci i młodzieży do kształcenia osób dorosłych. W opozycji do tak pojmowanej edukacji dorosłych wykształcił się jednak z biegiem czasu odmienny schemat rozumienia osoby dorosłej jako podmiotu edukacji, który czynnie bierze udział w całym procesie. Szczególnie pomocne w wykrystalizowaniu się całego procesu i jego zasad stały się konkretne doświadczenia edukacji dorosłych⁸.

Koncepcja edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej, w której dorosły uczestniczy, stara się przezwyciężyć pokusę traktowania go jako ucznia nie posiadającego osobistego doświadczenia. Dorosły winien się stawiać podmiotem edukacji w pełnym tego słowa znaczeniu. Znaczy to, że trzeba zwrócić uwagę na całą złożoność osobowości dorosłego i charakterystykę środowiska, w którym żyje. Osoba dorosła zaangażowana w proces edukacyjny staje się jego uczestnikiem i współtwórcą. Owe współtworzenie polega zarówno na dzieleniu się i dawaniu, jak również na otwarciu i przyjmowaniu od innych. Trzeba w tym wszystkim pamiętać, że dorosły jest w jakimś sensie „dziejcem dorastającego”. Dziedzictwo polega na bazowaniu na otrzymanej już edukacji, na wyuczonych schematach, na posiadanych niedostatkach wykształcenia, na wszystkim, co pociąga lub zniechęca dorosłego do ciągłej edukacji⁹.

⁸ Por. *Introduzione all'educazione permanente*, red. P. Lengrand, Roma 1974, s. 73, 74.

⁹ Tamże, s. 76.

Otwarty na zmiany

Wizja osoby dorosłej postrzeganej jako podmiot kształcenia musi zawierać w sobie koncepcję otwartości na zmiany. Bez zmian nie można mówić o kształceniu. Akcent jest tu zawsze położony na aspekty związane z zachowaniem, nabyte i podlegające modyfikacji, wobec wcześniejszych sytuacji. Dorosły posiadający autonomiczną wizję i koncepcję swojej własnej osoby czuje głęboką potrzebę swojej niezależności, którą może wyrazić, a która przez innych zostanie uszanowana. Otwarcie na zmiany stanowi węzłowy punkt dla całego procesu edukacji. Relacja pomiędzy dorosłością i otwartością na zmiany i jej pogłębienie stanowi swoiste wyzwanie pedagogiczne¹⁰.

Osoba dorosła staje się protagonistą procesu kształcenia, o ile ma odwagę, aby przechodzić ponad utartymi i posiadanymi przez nią samą schematami. Kształcenie dla dorosłego nie jest jedynie prostym uczeniem się, zdobywaniem czy poznawaniem, lecz jest również ryzykiem pogłębienia, które może prowadzić do porzucenia aktualnego modelu życia.

Dorosły często jest przedstawiany jako ten, którego tożsamość można opisać jako poszukiwanie i jako historię, która nie jest skończona. Pragnienie, aby nieustannie wzrastać nie jest przywilejem wieku dojrzewania. Także dorosły często uważa swoją formację i wzrastanie jako niedokończone. W opozycji do tradycyjnego i stabilnego modelu w różnych sektorach życia, wkracza model, który potrzebuje zmian i odnowy, który realizuje się poprzez wszystko, czego doświadcza osoba dorosła¹¹.

Typologie uczestników procesu kształcenia

Biorąc pod uwagę kształcenie osób dorosłych, możemy wyróżnić kilka typów orientacji w procesie kształcenia.

Wśród dorosłych można wyróżnić grupę, która angażuje się w proces kształcenia, chcąc osiągnąć z góry założone cele, jak np. umiejętność publicznego przemawiania, rozwiązywania konfliktów w rodzinie, udoskonalenia swoich umiejętności w sektorze handlowym itd. Należący do tej grupy rozpoczynają kształcenie, kiedy identyfikują cel, który jest dla nich wystarczająco atrakcyjny. Można stwierdzić, że w tym wypadku motywacja skłaniająca do kształcenia jest ściśle zewnętrzna. Taka edukacja charakteryzuje się pewną doraźnością, wywołaną pojawiającym się zainteresowaniem. Nie można tu mówić o regularnym i stałym pragnieniu kształcenia. Tylko wtedy, gdy pojawia się określony cel dorośli należący do tej grupy widzą sens zapisania się na organizowany kurs i przynależenia do grupy podejmującej kształcenie¹².

¹⁰ Por. D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma 1990, s. 77.

¹¹ Por. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Bari 1999, s. 251.

¹² Por. K.P. Cross, *Adult as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco 1982, s. 82. Zob. także M.S. Knowles, *Quando l'adulto impara*, s. 65, 66.

Istnieje inna grupa dorosłych, która zdeterminowana jest do pewnej aktywności i nie ma potrzeby podejmowania kształcenia ze względu na określony cel. Zainteresowanie jest wywołane samą możliwością uczestniczenia, aktywności czy studiowania problemów. Uczestnictwo wywołane jest sytuacją, którą osoba dorosła przeżywa jako skłaniającą do podjęcia aktywności. Osoby te decydują się uczęszczać na kurs czy też zaangażować się w jakąś działalność, ponieważ chcą się wyrwać z samotności, chcą przełamać nudę życia rodzinnego albo też pragną znaleźć towarzysza życia. Częstokroć zaangażowanie w kształcenie jest próbą ucieczki lub ucieczką od rzeczywistych problemów. Dużą rolę odgrywają tutaj relacje osobowe. Nastawienie na aktywność wpływa z potrzeb wewnętrznych i charakteru danej osoby¹³.

Wreszcie grupa nastawiona na kształcenie poszukuje wiedzy i umiejętności dla nich samych. W postawie osób przynależących do tej grupy zauważa się fundamentalne pragnienie, aby wzrastać poprzez uczenie się¹⁴. Większość osób, które podzielają ten punkt widzenia była już zaangażowana w studiowanie. Kształcenie, które podejmują jako osoby dorosłe jest dla nich swoistą kontynuacją. Trzeba tu zauważyć, że wszystko, co czyni dorosły przynależący do tej grupy ma nawiązanie do kształcenia. Aby kształcić się wchodzi się do grupy, organizacji, instytucji, wybiera się programy telewizyjne, ceni spotkania, a wszystko to ma służyć edukacyjnemu doświadczeniu osoby¹⁵.

3. POZNAĆ ZASADY – TEORIA KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Dobre poznanie dorosłego i jego kondycji prowadzi do wypracowania teorii kształcenia osób dorosłych. Uwidacznia ona niektóre punkty charakterystyczne, które należy wyakcentować.

Przyjmując koncepcję zmiany, jako podstawę kształcenia dorosłych, niektórzy utrzymują, że bardziej poprawne jest mówienie o andragogice niż pedagogice¹⁶. Przyjmuje się, że termin ten jest bardziej odpowiedni, aby wyrazić proces

¹³ M.S. Knowles, *Quando l'adulto impara*, s. 66

¹⁴ Por. K.P. Cross, *Adult as Learners...*, s. 83.

¹⁵ Por. M.S. Knowles, *Quando l'adulto impara*, s. 66.

¹⁶ Słowo andragogika pochodzi z języka greckiego: *anér* – dorosły i *agein* – prowadzić. Termin został użyty po raz pierwszy w roku 1833 przez Alexandra Kappa w jego książce *Platons Erziehungslehre*, aby opisać edukację osoby dorosłej. Herbart skrytykował wydźwięk tego terminu, wskazując że edukacja dorosłych nie stanowi jakiegos szczególnego rodzaju edukacji. Termin ten przez lata był nieużywany. Został ponownie wprowadzony i zaproponowany przez socjologa Eugena Rosenstocka, ale bez większego sukcesu. W roku 1957 Franz Poggeler, publikując swoją książkę, rozpropagował ten termin. Tym razem został przyjęty i zaczął być szeroko używany przez zajmujących się edukacją w Niemczech, w Austrii, Holandii i Jugosławii. Swoich zwolenników termin ten znalazł także w Stanach Zjednoczonych. (I. Wirth, *Andragogik*, w: *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*, red. I. Wirth, Paderborn 1978, s. 37). Zob. także G. Van Gent, *Andragogy*, w: *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, red. A.C. Tuijnman,

formacyjny osoby dorosłej. Andragogika została zdefiniowana jako dyscyplina mająca pomóc dorosłym w ich edukacji. W modelu, który nazwać można andragogicznym wyróżniamy kilka węzłowych punktów:

- dorosły postrzega siebie jako byt niezależny, który jest zdolny do samostanowienia i samokształcenia,
- potężnym zasobem edukacyjnym w procesie kształcenia dorosłych jest doświadczenie każdej osoby,
- pozycja i rola społeczna osoby warunkuje jej gotowość do podjęcia kształcenia,
- podejmujący kształcenie bardziej koncentruje się na problemach niż na studiowanych dyscyplinach i ukazuje różny stopień dyspozycyjności na zmiany¹⁷.

Pod wpływem doświadczeń nauczycieli osób dorosłych, którzy w procesie kształcenia korzystali z pryncypiów andragogiki w kształceniu młodzieży, Knowles sformułował tezę, że idea andragogiki nie jest w opozycji do pedagogiki, lecz trzeba obydwie pojmować w perspektywie komplementarności. Doświadczenie pomocy dorosłemu w procesie jego edukacji staje się użyteczne w nauczaniu dzieci i młodzieży¹⁸.

Punktem centralnym tej koncepcji jest uświadomienie sobie, że dorosły postrzega siebie jako kogoś, kto jest niezależny. Tę niezależność chce on wyrazić w swoich życiowych wyborach i chce, by to jego prawo było respektowane. Potrzeba uznania własnej niezależności może być nieuświadomiona, lecz budzi się, gdy nie jest respektowana. Trzeba stwierdzić, że przez brak respektu wobec tej potrzeby wielu zrezygnowało z kształcenia, którego pragnęło.

Z drugiej strony jego doświadczenie gromadzone dzień po dniu powinno być dostrzeżone, jako potężny zasób umożliwiający dorosłemu zweryfikowanie usłyszanych treści. Człowiek definiuje siebie poprzez swoją historię życia. Na pytanie kim jest, odpowiada, przytaczając fakty ze swojego życia. Doświadczenie dorosłego jest oczywiście jakimś fragmentem doświadczenia konkretnej jednostki. Jeżeli jednak znajduje się w sytuacji, że to doświadczenie nie jest akceptowane, minimalizowane albo marginalizowane, czuje się odrzucony jako osoba.

Obydwa wymiary, autonomia i doświadczenie, są tak ważne, że ci którzy organizują i prowadzą formację dorosłych winni zdawać sobie sprawę, by znaleźć właściwą równowagę pomiędzy nimi w całym procesie edukacyjnym¹⁹.

114-117; M.S. Knowles, *L'educazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano 1996, s. 72.

¹⁷ Por. M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*, New York, Association Press, 1970, 39.

¹⁸ Tamże, 38, 39.

¹⁹ Por. D. Demetrio, *L'età adulta...*, s. 78.

4. KSZTAŁCĘ SIĘ, BO CHCĘ – MOTYWACJA

Po zakończeniu obowiązku szkolnego dorosły nie może być przymuszony do przedłużenia cyklu kształcenia. Prawdziwym impulsem podjęcia kształcenia staje się konieczność i pragnienie, aby nauczyć się czegoś nowego. Motywacje, które do tego prowadzą, jak zostało już wspomniane, są zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Zadaniem organizujących i prowadzących formację osób dorosłych jest rozwijanie zainteresowań i pomoc w uświadamianiu sobie ważności i potrzeby ciągłego rozwoju. Odkrycie istniejącej różnicy pomiędzy punktem, w którym jest się obecnie i do którego chce się dotrzeć, stanowi zawsze ważny środek dopingujący, by pragnąć nowej wiedzy i angażować się w poznawanie nowych treści. Zmaganie się o jakość życia jest czynnikiem, który odgrywa niezwykle istotną rolę w kształceniu dorosłych. Jeśli osoba jest zainteresowana jakimś problemem zmienia się jej sposób postrzegania, przyswajania pamięciowego, myślenia, zmieniają się również emocje, które temu procesowi towarzyszą²⁰.

Rola motywacji

Termin motywacja opisuje szeroki zakres czynników, które uwarunkowują podmiot i jego aktywność. Motywacja jako zbiór sił wewnętrznych opiera się na czterech podstawowych elementach: zainicjowaniu aktywności, prowadzeniu do osiągnięcia określonego celu, ożywianiu zainteresowania dopóki cel nie zostanie osiągnięty, uwrażliwianiu na postrzeganie i wybieranie szczególnie tego, co dotyczy celów, do których się dąży. Trzeba pamiętać o ważności wpływu środowiska, które generuje tendencje istniejące w podmiocie, a które uwidaczniają się pod wpływem czynników zewnętrznych. Ten wpływ odgrywa istotną rolę w procesie edukacji²¹.

Dorośli, szczególnie ci, którzy osiągnąwszy już wysoki stopień wykształcenia, nadal angażują się w edukację w sposób niejako naturalny, rozumieją kontynuację uczenia się jako odpowiedź na pojawiające się problemy. Nowe idee i kompetencje, które uzyskują, umożliwiają im nie tylko łatwiejsze przystosowanie się do zmieniających się warunków, ale również możliwość wzrostu, zmiany, rozwiązywania trudności etc.²² Trudno jest zbudować teorię, która klasyfikowałaby motywację uczestnictwa i angażowania się dorosłych. Istnieją jednak próby

²⁰ Por. A. Maslow, *Motivazione e personalità*, Roma 1973, s. 61, 62. Zob. także M.S. Knowles, *Quando l'adulto impara*, s. 77, 78.

²¹ Por. A. Ronco, *Motivazione*, w: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, red. J.M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA, Torino 1997, s. 717. Zob. także *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, red. E. FAURE, s. 33.

²² Por. J.M. PIETERS, *Psychology of Adult Education*, w: *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, red. A. TUIJNMAN, s. 155.

wyróżnienia pewnych grup i obszarów. Pierwsza obejmuje racje uczestnictwa skoncentrowane na jednostce, zostaje tu podkreślony aspekt poznania. W drugiej uwidaczniają się wpływy społeczeństwa na jednostkę. Trzecia grupa podkreśla rolę wzajemnych interakcji pomiędzy jednostkami a wpływami społecznymi. Generalnie jednak, bardziej można mówić o usiłowaniach klasyfikacji niż o klasyfikacji właściwie istniejącej²³.

Motywacje wewnętrzne

O ile osoba jest pozytywnie motywowana można wyróżnić pewne charakterystyczne linie jej działania. Na pierwszym miejscu znajduje się pojawienie się zainteresowania dla argumentu, który chce się pogłębić. W następstwie daje się zauważyć: zwracanie ciągłej uwagi na studiowany problem, pragnienie pogłębienia wybranego argumentu charakteryzujące się spontanicznością i wytrwałością, wysoki poziom zainteresowania, który pomaga, aby nie poddać się zwątpieniu i oddalać zmęczenie. Dzięki temu proces kształcenia jest w znacznym stopniu ułatwiony, a przyswojony materiał jest utrwalony. Zadaniem formatorów jest pozytywne motywowanie dorosłych i ukierunkowywanie ich ku osobistemu rozwojowi. W człowieku istnieją dwie kategorie potrzeb, które powinny być zaspokojone. Chodzi tutaj o potrzebę zachowania stanu rzeczy. Z drugiej strony istnieje potrzeba rozwoju, która pobudza osobę do poszukiwań, przekraczania granic, budzenia zainteresowań. Aby zaspokoić te potrzeby, jednostka jest stymulowana do osobistego wysiłku, ustalenia celów i zmierzania ku ich osiągnięciu. Są to potrzeby, które pobudzają prawdziwą motywację rozwoju²⁴.

Pedagogika tradycyjna kładła nacisk na zewnętrzne motywowanie osoby. W ten sposób akcentowano konieczność pobudzania uwagi uczestnika procesu kształcenia. W perspektywie nowej pedagogiki usiłuje się dowartościować motywacje wewnętrzne, które uważa się za motywacje właściwe. Podmiot podejmuje działanie zgodnie z impulsami, które pochodzą z jego wnętrza. Wewnętrzne motywacje wyrażają osobiste zainteresowania danej osoby. Identyfikacja motywacji wewnętrznych staje się bardzo przydatna w procesie kształcenia dorosłych. Zadaniem prowadzących formację nie jest jedynie przyciągnięcie uwagi uczestnika, lecz takie prowadzenie uczestnika, by doświadczył potrzeby edukacji. Z pewnością można wyróżnić także motywacje właściwe jednostkom warunkowane indywidualnymi różnicami poszczególnych osób i motywacje wspólne, charakterystyczne dla całych grup uczestników²⁵.

Fundamentalny problem stanowi pytanie: jak motywować, aby poszczególne osoby były zainteresowane procesem kształcenia i zechciały się w niego zaangażować?

²³ Por. D. Deshler, *Participation: Role of Motivation*, w: *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, red. A. Tuijnman, s. 571.

²⁴ Por. P. Grieger, *La formazione permanente. Pedagogia speciale degli adulti. Organizzazione – Programmazione. I. Formazione e promozione della persona*, Milano 1985, s. 53.

²⁵ Tamże, s. 54.

zować? Takie uwrażliwianie osób dorosłych jest procesem trudnym. Niektórzy utrzymują, że kluczem do motywowania jest tworzenie sytuacji problemowych, aby uczestnicy czuli się zaangażowani nie tylko intelektualnie. Problemy przyciągają uwagę i angażują całą osobę, jeżeli nie są oderwane od rzeczywistości. Podstawowym zadaniem jest stworzenie takiej sytuacji, w której jednostka lub grupa, poszukując rozwiązania, uczy się nowych rzeczy, odkrywa jak rozwiązywać problemy, uczy się postaw i nabywa kompetencje, aby przewycięzać „starzenie się” posiadanej wiedzy i umiejętności²⁶.

Motywacje zewnętrzne

Obszar motywacji zewnętrznych jest ściśle związany z przemianami, jakie zachodzą w społeczeństwie i którymi społeczeństwo żyje. Szybki rytm przemian w zdecydowany sposób wpływa na programy i przebieg edukacji. Nie wystarczy już pewne przygotowanie encyklopedyczne, aby rozwiązywać szczegółowe zagadnienia. Obserwuje się wzrastającą coraz bardziej potrzebę specjalizacji wiedzy i jej praktycznego wykorzystania. Z drugiej strony wzrasta poziom ogólnego przygotowania poszczególnych osób. Doświadczenie podpowiada konieczność kształcenia ustawicznego, aby być przygotowanym pod względem kompetencji, lecz by czuć się pewnie w społeczeństwie ponowoczesnym, które jest zróżnicowane i niestałe. Wiele osób nie jest w stanie dotrzymać kroku rytmowi zachodzących przemian. Przeżywają je, jako pewną formę upośledzenia, z którym nie potrafią sobie poradzić. Zmiany zachodzące w wielu dziedzinach życia społeczno-kulturalnego prowadzą do pewnej dezorientacji i wykorzenienia wyrażających się w różnorodnych formach uzależnienia i manipulacji²⁷.

Transformacje zachodzące w dzisiejszym społeczeństwie powodują, że jednostka czuje się pozbawiona wpływu i decyzji na swoje zachowanie. Naruszają one przyzwyczajenia i poczucie pewności jednostki. W takiej sytuacji możemy mówić o zjawisku obsolescencji – „starzeniu się” i dezaktualizacji nabytych wiadomości i umiejętności. Dorosły czuje się wyobcowany i nie przygotowany do działania w nowej rzeczywistości. W takiej sytuacji czuje się on zmuszony do walki przeciwko starzeniu się jego wiedzy i kompetencji. Te natomiast dezaktualizują się coraz szybciej. W takiej perspektywie edukacja permanentna nie może być postrzegana jako luksus, ale jako konieczność dzisiejszych czasów. W społeczeństwie istnieje więc pewne podwójne permanentne poruszenie: z jednej strony stałe starzenie się wiedzy i kompetencji, z drugiej zaś ciągle dążenie do ich innowacji. Na tych dwóch charakterystycznych zjawiskach opiera się edukacja

²⁶ Tamże, s. 57.

²⁷ Por. E. Alberich, A. Binz, *Adulti e catechesis. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, Torino 2004, s. 52. Zob. także S. Pintor, *Come leggere il catechismo degli adulti. Presentazione, strutture e indicazioni pastorali per l'utilizzazione del catechismo "Signore da chi andremo"*, Bologna 1981, s. 10, 11.

permanentna jako odpowiedź na potrzeby przystosowania osoby do warunków życia i wykonywanej przez nią pracy²⁸.

Koncepcja edukacji permanentnej, o ile chce być propozycją godną zainteresowania osoby dorosłej, powinna opierać się na gruntownym poznaniu teorii kształcenia osób dorosłych oraz uznania ich podmiotowości w procesie kształcenia. Mogłoby się wydawać, że takie postulaty są dawno przebrzmiały. Niestety także i dzisiaj spotykamy wizję kształcenia ustawicznego rozumiane w kluczu pewnej funkcjonalności. Edukacja permanentna służyć ma jedynie uzyskaniu pewnych specjalistycznych kompetencji potrzebnych do niezawodnego funkcjonowania w obszarze pracy zawodowej. Ideał edukacji permanentnej, rozumiany w całej swej oryginalności, domaga się rozwoju osoby, a w konsekwencji jakości życia. Tylko wtedy możemy mówić również o samowychowaniu. Wpływ studiowanych problemów nie wpływa tylko na poziom przydatności zawodowej osoby, ale również jest siłą napędową przemian zachodzących w osobowości. Tylko taka wizja edukacji permanentnej jest do przyjęcia i zaakceptowania. I nie jest to wcale wizja utopijna, ale jak najbardziej realna i domagająca się zrealizowania.

RIASSUNTO

L'adulto come soggetto dell'educazione ed autoeducazione nella concezione dell'educazione permanente

Gli inizi dell'educazione degli adulti consistevano nella trasmissione del sapere a senso unico. Non esisteva un riferimento alla psicologia differenziata, ma si faceva una semplice applicazione dei classici schemi dell'apprendimento.

Il modello di educazione permanente cerca di superare la tentazione di trattare la persona adulta come alunno senza esperienza personale, che riceve informazioni senza un atteggiamento critico. Si vuole quindi passare dall'essere oggetto dell'educazione a essere soggetto nel pieno senso della parola. Bisogna fare molta attenzione alla complessità del personaggio, con tutte le implicazioni psicologiche e sociologiche dell'ambiente in cui vive. L'adulto, siccome è coinvolto nell'educazione, dovrebbe essere un collaboratore.

L'adulto diventa protagonista dell'apprendimento, in quanto è disponibile al cambiamento, in quanto ha coraggio di andare oltre gli schemi già posseduti. L'apprendimento per l'adulto non è soltanto un semplice imparare, acquisire, conoscere, ma è anche rischiare un approfondimento che può portare ad un abbandono del modo di vita attuale. L'educazione permanente, come concetto della continua ricerca e di apprendimento, spinge l'adulto a diventare il vero soggetto dell'educazione.

²⁸ Por. P. Besnard, *Socio-pédagogie de la formation des adultes*, Paris 1974, s. 77, 78.

