

Piotr Tomasiak, Stanisław Dziekoński

Biuletyn katechetyczny. Cz. 89

Collectanea Theologica 74/2, 215-240

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY (89)

ZAWARTOŚĆ: I. Ogólnopolskie podręczniki do nauczania religii; II. Katecheza wychowująca w ujęciu ks. Franciszka Woronowskiego¹.

I. OGÓLNOPOLSKIE PODRĘCZNIKI DO NAUCZANIA RELIGII – ZASADY RECENZOWANIA

Ponad roczne doświadczenie działalności Biura Programowania Katechezy przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski pozwala na sformułowanie kilku zasadniczych uwag, dotyczących procedury stosowanej przy recenzjach podręczników do użytku ogólnopolskiego. Pierwszą z tych uwag, którą należy przywołać na początku i przede wszystkim, jest ta, iż proces recenzowania jest niejednolity, ponieważ recenzenci otrzymują często materiały w zasadniczo różnej formie, sami natomiast mają własne wyobrażenie o tym, jak powinna wyglądać recenzja na danym etapie tworzenia podręcznika. Istnieje zatem pilna potrzeba ujednoczenia zarówno materiałów nadsyłanych przez autorów i wydawców do recenzji, jak i formy recenzji dla poszczególnych etapów pisania podręcznika. Opracowanie niniejsze wyraża częściowo moje własne przemyślenia, związane z bezpośrednią obserwacją procesu recenzowania, jak i uwagi, jakie nadesłali rzeczoznawcy ds. programów i podręczników katechetycznych po konferencji, która odbyła się w Opolu 26 IX 2002 r.

W niniejszym opracowaniu postaram się odpowiedzieć na następujące pytania: Jakie są rodzaje recenzowanych materiałów? Jakie elementy tych materiałów winny być oceniane przez recenzenta? Jakie są rodzaje podręczników (jako efektu finalnego procesu pisania i recenzowania materiałów) oraz czy dopuszczalny jest pluralizm form podręcznikowych? Jakie cechy winna mieć recenzja?

Charakterystyka recenzowanych materiałów

Zgodnie z *Regulaminem zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży*² zatwierdzonym przez Komisję Wy-

¹ Redaktorem Biuletynu katechetycznego jest ks. Piotr Tomasiak, Warszawa.

² Tekst dokumentu jest umieszczony na stronach Komisji Wychowania Katolickiego pod adresem www.katecheza.episkopat.pl/bpk.htm. (dalej: RZP).

chowania Katolickiego 20 IX 2001 r., ocena podręczników katechetycznych ma charakter dwustopniowy. Najpierw winna być opiniowana wstępna koncepcja podręcznika³, następnie wydana ostateczna opinia o nim⁴. Praktyka recenzowania jest jednak nieco bogatsza od opisanych w *Regulaminie zatwierdzania* procedur. W istocie bowiem, za pośrednictwem Biura Programowania Katechezy, recenzenci i autorzy prowadzą dialog, podejmują trud poprawienia nadesłanych materiałów. Recenzja zatem, w takim ujęciu, nie może być jedynie uzasadnionym stwierdzeniem, że ten czy ów podręcznik może (lub nie może) być przeznaczony do użytku w nauczaniu religii w szkole. Ta praktyka dialogu prowadzi do pełniejszej odpowiedzi na pytanie, jaką postać winny przyjąć recenzowane materiały, aby recenzje przyczyniły się nie tyle do eliminacji lub dopuszczenia materiałów, ile do stworzenia lepszych pomocy.

W praktyce Biura Programowania Katechezy w odniesieniu do wstępnej koncepcji podręcznika zdarzały się trzy sytuacje utrudniające pracę recenzentom⁵:

– Część materiałów pomijała etap prezentacji koncepcji wstępnej. To prawda, niektóre z nich budziły mniejsze wątpliwości recenzentów, jednakże wiązało się to z faktem, że recenzenci skupiali się bardziej na szczegółach, które narzuca gotowy już tekst niż na koncepcji ogólnej. Mogło się też zdarzyć, że nie mieli oni odwagi burzyć gotowej koncepcji, przez autorów określanej mianem dojrzałej. W kilku przypadkach sami recenzenci zwracali uwagę na takie wątpliwości.

– Część autorów prezentowała koncepcję podręcznika w postaci ogólnych celów, a także wymieniając tematy poszczególnych jednostek.

– Wreszcie część materiałów sprowadzała koncepcję wstępną jedynie do ukazania struktury jednostki i wymienienia celów ogólnych nauczania w danej klasie.

Wymienione sytuacje utrudniały stworzenie adekwatnej recenzji. Pierwsza z nich była wprost niezgodna z przytoczonym zapisem *Regulaminu zatwierdzania*, druga i trzecia prowadziły w rezultacie do tej samej sytuacji: wysoki stopień ogólności materiałów uniemożliwia konkretną recenzję. Trudno jest jednakże winić w tym przypadku autorów: nowa procedura i brak szczegółowych wytycznych powodują, że każdy z nich, w dobrej zapewne wierze, inaczej rozumie pojęcie koncepcji wstępnej.

Koncepcja wstępna podręcznika winna zatem, jak się wydaje, zawierać zarówno wyszczególnienie celów ogólnych, jak i zestawienie działów oraz tematów, celów szczegółowych, zawartości treściowej, ale także prezentację struktury jednostki. Dopiero taki dokument pozwala recenzentowi zorientować się, jak autorzy wi-

³ RZP § 4 ust. 1, § 5 ust. 1-2.

⁴ *Tamże* ust. 2.

⁵ W tym miejscu i w dalszych analogicznych, ze względu na klauzulę poufności materiałów, nie będę się odwoływał do konkretnych przykładów.

dzą koncepcję przyszłego podręcznika. Wymagana autorecenzja pozwala autorom na niezbędne uzasadnienie przyjętej koncepcji.

Drugim rodzajem ocenianego materiału jest wydruk podręcznika. Ze względu na olbrzymie koszty kolorowego wydruku próbnego Biuro Programowania Katechezy zgadzało się na makietę czarno-białą, niekiedy przesyłając do recenzji materiały bez ilustracji lub z ilustracjami przykładowymi. Stanowi to pewien problem dla recenzenta, który winien ocenić także układ graficzny. Z kolei niektórzy autorzy traktują wydruk właśnie jako koncepcję wstępną. Takie rozumowanie, choć jakoś uzasadnione, nie do końca jest słuszne. Na etapie wydruku zmiana koncepcji jest już raczej niemożliwa, jedynie da się wprowadzić niewielkie korekty. W razie krytycznego podejścia recenzenta może on nie tyle pomóc poprawić materiał, ile go odrzucić lub przyjąć ze zbyt dużymi zastrzeżeniami. Wydaje się zatem, że etap wydruku próbnego jest potrzebny i przydatny, o ile jest to etap następujący po ocenie koncepcji wstępnej.

Trzeci rodzaj materiałów, z założenia trzeci etap oceny, to podręczniki w postaci szczotki korektorskiej. Na tym etapie Biuro Programowania Katechezy oczekuje od rzeczoznawców recenzji ostatecznej. Oczywiście, zwykle jest to recenzja dopuszczająca. Mogłaby być odrzucająca jedynie w przypadku, gdyby na poprzednich etapach recenzenci postawili warunki konieczne do spełnienia przez autorów, a autorzy ich nie spełnili.

W pierwszym roku pracy Biura Programowania Katechezy i obowiązywania *Regulaminu zatwierdzania* pojawiła się jeszcze jedna forma materiałów: programy i podręczniki wprowadzone na rynek i zgłoszone do rejestracji do użytku ogólnopolskiego. Współpraca między autorami tych materiałów i recenzentami układała się nie najlepiej⁶, co ma swe źródło, jak się wydaje, w fakcie, iż swoją koncepcję autorzy uważali za dojrzałą i w jakiś sposób zweryfikowaną przez praktykę szkolną. W przypadku tych serii należałoby poddać kolejne wydania szczegółowej analizie, aby zapewnić wprowadzenie do materiałów postulatów formułowanych przez recenzentów.

Wydawałoby się zatem, że ta ostatnia forma programów i podręczników jest przejściowa, związana z legalizacją materiałów będących w użytku szkolnym przed sformułowaniem *Regulaminu zatwierdzania*. Otóż niektóre z diecezji⁷ usiłują tę

⁶ Takich serii dla poszczególnych etapów edukacyjnych zgłoszono 7; 2 spośród nich zostały zatwierdzone bez zastrzeżeń, 1 z zastrzeżeniami – czasowo, natomiast aż w 4 przypadkach trzeba było powołać super-recenzenta, gdyż jedna z recenzji była całkowicie negatywna. W tych 4 ostatnich przypadkach doszło do zatwierdzenia serii, choć 3 z nich budzą wątpliwość, czy rzeczywiście zostały uwzględnione wszystkie żądania zmian sformułowane przez recenzentów.

⁷ O skali opisywanego zjawiska może świadczyć fakt, iż według stanu z 1 V 2003 r. zgłoszonych było do recenzji 16 tego rodzaju podręczników lub pakietów edukacyjnych.

formę wprowadzić jako swoistą „drugą ścieżkę” zatwierdzania podręczników⁸, nie-sprzeczną co prawda z literą *Regulaminu zatwierdzania*, ale przez dokument zupełnie nie zakładaną. Ścieżka ta składa się z następujących etapów:

– Na szczeblu diecezjalnym materiały są zatwierdzane przez biskupa. Biuro Programowania Katechezy nadaje im numer diecezjalny⁹.

– Podręczniki zaczynają obowiązywać w praktyce szkolnej diecezji, natomiast kurialny Wydział Katechetyczny zwraca się do Przewodniczącego Komisji Wychowania o wszczęcie procedury zatwierdzania do użytku dla całej Polski.

– U kresu tej drogi znajdzie się zapewne zatwierdzenie materiałów do użytku ogólnopolskiego.

Wobec owej „drugiej ścieżki” zatwierdzania podręczników można wysunąć następujące zastrzeżenia:

– Oznacza ona w istocie likwidację etapu oceny wstępnej koncepcji podręcznika, co prowadzi do opisanych uprzednio ujemnych skutków.

– Wdrażaniu materiałów towarzyszy swoiste piractwo w kolportażu: w diecezjach sąsiednich (i nie tylko) kierowana jest oferta wprost do nauczycieli religii i do szkół, co wprowadza niepotrzebny zamęt przez łamanie ustaleń zawartych zarówno w *Regulaminie zatwierdzania*, jak i w polskim *Dyrektorium katechetycznym*¹⁰.

Jednocześnie można zauważyć, że „druga ścieżka” zatwierdzania podręczników ma jedną niebywale pozytywną cechę: pozwala na diecezjalny eksperyment katechetyczny. Jeśliby dokonywano realistycznej oceny za pomocą odpowiednich narzędzi ewaluacyjnych, nie usypiając czujności autorów optymistycznymi doniesieniami sprawozdawczości kurialnej, istotnie ów eksperyment pozwalałby na dojrzewanie udoskonalanych materiałów do dobrego wydania ogólnopolskiego. Ale tu rodzą się dwa pytania:

– Czy rok na ocenę równoległą (ewaluacja diecezjalna i recenzje rzeczoznawców ogólnopolskich) to okres nie za krótki?

– Na ile autorzy są w stanie zmienić koncepcję podręcznika, zwłaszcza jeśli na czele zespołu autorskiego stoi wizytator diecezjalny, a więc osoba mająca funkcje kontrolne?

Z powyższych rozważań wynika, że „druga ścieżka” zatwierdzania podręczników jest pomysłem wartym rozważenia, któremu Biuro Programowania Katechezy w obecnym układzie prawnym nie będzie się przeciwstawiać, ale może on zostać

⁸ Zwykle chodzi tu o podręczniki do programu ogólnopolskiego Komisji Wychowania Katolickiego oznaczonego numerem AZ-*/-01/1.

⁹ RZP § 1 ust. 4, § 6 ust. 1.

¹⁰ *Tamże*, § 6 ust. 5; PDK 136.

zrealizowany pod następującymi warunkami (które traktuję jako warunki konieczne, choć niekoniecznie wystarczające):

- Ewaluacja diecezjalna będzie trwać przynajmniej rok, a dopiero potem zostanie złożony wniosek o wszczęcie procedury zatwierdzenia podręcznika do użytku ogólnopolskiego. Trzeba zatem przekonać wydawcę, że przynajmniej przez dwa lata nakład podręcznika będzie ograniczony do popytu diecezjalnego.

- Przy okazji trzeba ograniczyć dział marketingu wydawnictwa, by nie prowadził akcji promocyjnej poza diecezją.

- Ewaluacja diecezjalna winna być prowadzona rzetelnie, a raport z jej przeprowadzenia wnioskodawca przekaże Biuru Programowania Katechezy, tak aby mogli się z nim zapoznać recenzenci.

Być może, legalizacja „drugiej ścieżki” zatwierdzania podręczników będzie wymagać nowelizacji *Regulaminu zatwierdzania*.

Przedmiotem recenzji rzeczoznawców są również poradniki metodyczne. Część wnioskodawców przedstawia je jako swoisty komentarz do podręczników, materiał pomagający recenzentowi zrozumieć koncepcję podręcznika. Jest to procedura dopuszczalna. Większość jednak wnioskodawców zwraca się o równoległą recenzję poradnika metodycznego, co zakłada zresztą *Regulamin zatwierdzania*¹¹. To drugie wyjście jest pożądane, ponieważ pozwala na dopuszczenie do użytku szkolnego całego pakietu edukacyjnego: decyzja recenzenta i wydany na jej podstawie dekret Przewodniczącego Komisji Wychowania jest wzięciem odpowiedzialności również za stronę metodyczną materiałów.

Nie można zapominać, że recenzji podlegają też zeszyty ćwiczeń¹². Zgodnie z interpretacją Biura Programowania Katechezy, zeszyty ćwiczeń mogą być zatwierdzone (lub zarejestrowane) jedynie jako materiał pomocniczy do podręczników uprzednio (lub równoległe¹³) zatwierdzonych (zarejestrowanych). W przypadku, gdy zeszyty ćwiczeń pisane są do podręcznika innych autorów, wymagana jest dodatkowa zgoda właściciela praw autorskich¹⁴. Dokonując takiej interpretacji,

¹¹ RZP § 4 ust. 2.

¹² *Tamże*, § 5 ust. 3.

¹³ Taka sytuacja jest, jak się wydaje, najbardziej pożądana, gdyż podręcznik, poradnik metodyczny i zeszyt ćwiczeń stanowią spójny pakiet edukacyjny. Ten sam wydawca ponosi wówczas ryzyko, iż zeszyt ćwiczeń wyprze z tego pakietu podręcznik, co jest trudne do zaakceptowania ze względów merytorycznych, a także marketingowych. Za pomocą ustalania proporcji nakładu podręcznika i zeszytu ćwiczeń wydawca jest w stanie ochronić podręcznik przed wyparciem z rynku.

¹⁴ *Informacja o szczegółowym trybie zatwierdzania i rejestrowania zeszytów ćwiczeń i innych materiałów dydaktycznych do nauczania religii z 14 I 2002 r.* Jej tekst znajduje się na stronach Komisji Wychowania Katolickiego pod adresem www.katecheza.episkopat.pl/bpk.htm (dalej: IZM).

Biuro Programowania Katechezy stanęło na stanowisku, iż nie można dopuścić do sytuacji, aby:

- zeszyty ćwiczeń wyparły podręczniki, jako materiały tańsze, ale przecież wypełniające znacznie mniej funkcji niż podręcznik;
- zeszyty ćwiczeń deformowały cele założone przez autorów podręcznika¹⁵, nie mówiąc już o konieczności przestrzegania praw autorskich.

Zeszyty ćwiczeń mogą jednakże pełnić funkcję podręcznika w nauczaniu religii w przedszkolu, w klasach zerowych, oraz, co może wydawać się dyskusyjne i nie ma na razie umocowania prawnego, w szkołach zawodowych.

Wreszcie wymagana jest procedura recenzowania innych materiałów dydaktycznych, w tym multimedialnych. Jeśli towarzyszą one podręcznikom, stanowią pakiet edukacyjny, który jest oceniany w całości przez jednego recenzenta. Jeśli są samoistnym materiałem pomocniczym, to obowiązują tu zasady jak przy recenzowaniu odrębnych zeszytów ćwiczeń, z tym że materiały dydaktyczne nie muszą być tworzone do konkretnego podręcznika. W recenzowaniu zeszytów ćwiczeń i innych materiałów dydaktycznych stosuje się postępowanie analogiczne do recenzowania podręczników¹⁶.

Elementy oceniane w recenzji

Recenzja podręcznika ma na celu ocenę następujących kwestii¹⁷:

- zgodności podręcznika z programem nauczania;
- poprawności teologicznej, pedagogicznej¹⁸, katechetycznej i metodycznej;
- materiału ilustracyjnego i graficznego.

Jeśli chodzi o zgodność podręcznika z programem nauczania, to warto uzmysłowić sobie, że nie jest to sprawa prosta. Jej złożoność wiąże się ze strukturą programu, który, zgodnie z *Regulaminem zatwierdzania*, składa się z następujących elementów¹⁹:

- szczegółowe cele katechetyczne;
- rozłożony na poszczególne klasy materiał kształcenia, związany z celami katechetycznymi i zadaniami nauczyciela, skorelowany z treściami innych przedmiotów szkolnych i ścieżkami edukacyjnymi;

¹⁵ Jak to miało miejsce w wydawanych ongiś licznych, pirackich zeszytach ćwiczeń do *Katechizmu religii katolickiej*.

¹⁶ IZM.

¹⁷ RZP § 4 ust. 2.

¹⁸ Co prawda przywołany przepis RZP nie wymienia poprawności pedagogicznej, jednak w praktyce Biura Programowania Katechezy (zgodnie z wnioskiem ks. prof. J. Bagrowicza) recenzenci są proszeni o uwzględnienie również tego wymiaru poprawności.

¹⁹ RZP § 2 ust. 1.

- procedury osiągnięcia celów;
- opis założonych osiągnięć ucznia, określający umiejętności i wiadomości;
- wskazówki odnośnie do duszpasterstwa katechetycznego w parafii.

Podręcznik, jako materiał przeznaczony do nauczania szkolnego, może pomiąć ostatnią kwestię, ale poprzednie winien realizować zgodnie z logiką przywołanego programu. Recenzent musi zatem odpowiedzieć na kilka pytań.

Pierwsze pytanie brzmi: W jakim zakresie realizowane są szczegółowe cele katechetyczne? W tej kwestii zawsze pojawia się możliwość zarzutu, że pewne cele można by zrealizować nieco inaczej. Recenzent winien ustalić, czy nie ma sytuacji, że jakiś cel jest pominięty; w takim przypadku powinien postawić konieczny warunek zmiany. Niekiedy zdarza się, że widzi realizację konkretnego celu inaczej niż autorzy – wtedy może sugerować zmianę, ale raczej nie powinien jej żądać w sposób kategoryczny, bowiem to nie on jest autorem podręcznika.

Drugie pytanie jest następujące: Czy konkretne treści są realizowane w ramach poszczególnych klas i modułów tematycznych? Niekiedy autorzy podręczników łączą treści w moduły tematyczne nieco inaczej, niż zakładają to autorzy programu, niekiedy zmieniają kolejność omawiania treści. Recenzent w takim przypadku staje wobec problemu, czy tak zmodyfikowany materiał spełnia wymóg zgodności podręcznika z programem. Z drugiej strony zrozumiałe jest, że spis treści podręcznika nie musi (i nie powinien) być przepisaniem treści z programu. Jakie zatem są granice modyfikacji, aby podręcznik mógł być rzeczywiście materiałem oryginalnym, a jednocześnie zgodnym z programem? Pozytywne rozwiązanie tego problemu jest niełatwe. I nie wynika to tylko z faktu, że opisywany proces recenzowania jest czymś nowym w naszej katechetyce²⁰. Raczej należałoby sformułować jakieś kryteria negatywne, np. jakich granic przekroczyć nie wolno. Otóż wydaje się, że można wymienić przynajmniej dwa takie kryteria:

– Treści przypisane przez program do danej klasy nie mogą być przenoszone przez autorów podręczników do innych klas. W tej kwestii chodzi o konieczność zachowania integralności treściowej²¹. Przypisanie konkretnych treści nauczania do danej klasy różnicuje program nauczania i podstawę programową.

²⁰ Jeśli chodzi o pozytywne dokonania w tej dziedzinie, można podać przykład podręczników do kl. I liceum zespołów krakowskiego i poznańskiego. Oba podręczniki bez wątpienia zawierają treści zapisane w programie AZ-4-01/1, jednakże w innych proporcjach. I to jest owa słuszna i postulowana różnorodność.

²¹ To kryterium było powodem, dla którego zdecydowano się podręczniki gimnazjalne powstałe na zlecenie Komisji Wychowania (wersja poznańska, krakowska i warszawsko-praska), pisane przecież według podobnego projektu i filozofii nauczania religii, zarejestrować w ramach odrębnych programów: AZ-3-02/2, AZ-3-01/1, AZ-3-02/3.

– Treści wpisane do programu stanowią minimum, które winni zrealizować autorzy podręcznika. Mogą oni uzupełniać treści programowe, ale w sposób racjonalny, tzn. unikając encyklopedycznego przeładowania materiałów informacjami, a także realizując zapisane w programie cele katechetyczne i zadania nauczyciela. Innymi słowy, wierność programowi polega na tym, że treści nie mogą być uznane za coś odrębnego, niepodporządkowanego celom katechetycznym i zadaniom nauczyciela.

Takie postawienie sprawy domaga się, moim zdaniem, napisania przez autorów podręcznika swoistego usprawiedliwienia z odstępstw od programu, w formie autorecenzji, mającego na celu ułatwienie pracy recenzentom. Autorzy mają uzasadnić, dlaczego przekroczyli założenia programu. Wymogu takiego kształtu autorecenzji nie traktuję, oczywiście, w sposób kategoriyczny, ale ułatwi to z całą pewnością recenzentowi zrozumienie intencji autorów. Jeśli te intencje są trudno uchwytnie w samym tekście podręcznika, recenzent może podać propozycje zmian, by również nauczyciel i uczeń je zauważyli.

Trzecie pytanie brzmi następująco: Czy w podręcznikach obecna jest korelacja z całością nauczania i wychowania szkolnego, z innymi przedmiotami i ścieżkami edukacyjnymi? Ta kwestia różnie wygląda w omawianych podręcznikach. Niekiedy bezpośrednie wzmianki ukierunkowujące tok lekcji lub samodzielnej pracy ucznia zawarte są w samych podręcznikach, niekiedy takie wskazówki zawarte są w poradnikach metodycznych, zdarzają się materiały, w których kwestia ta jest potraktowana marginalnie. Zdaję sobie sprawę z trudności podejmowania korelacji, jako że na tym poziomie możliwa jest ona między konkretnym podręcznikiem do religii i innymi, również konkretnymi, podręcznikami do innych przedmiotów. Autorzy podręcznika nie piszą swojej książki „pod” inny podręcznik czy cały ich zestaw. Trzeba z drugiej strony zdać sobie sprawę, że skonkretyzowana forma korelacji dokonywana jest przez nauczyciela religii, natomiast podręcznik powinien stać się użytecznym narzędziem i wypełniać przynajmniej te zalecenia, które w miarę konkretnie formułują programy. Musi zatem znaleźć się w podręcznikach jakiś materiał odnoszący się do korelacji międzyprzedmiotowej, a w poradnikach metodycznych opis wykorzystania tego materiału w pracy z uczniami. To żądanie winno być, jak sądzę, kategoriyczne, wynika bowiem z koncepcji lekcji religii opisanej przez oba dyrektoria katechetyczne: lekcja religii ma stać się „elementem koniecznego dialogu interdyscyplinarnego”²².

Czwarte pytanie można sformułować tak: Na ile podręcznik (a zwłaszcza poradnik metodyczny) winien stosować się do założonych przez program proce-

²² DOK 73; PDK 83; por. też K. Nycz, *Kościół w szkole czy szkoła w Kościele?* Pastores 3/2002, s. 21.

dur osiągnięcia celów? Procedury te, to opis proponowanych metod, także ukazanie proporcji pomiędzy poszczególnymi elementami katechezy oraz wskazania dla funkcji ewangelizacyjnej. Nie są one zatem zbędnym dodatkiem dołączonym do programu. Owszem, stanowią jego integralną część. Sądzę, iż niemożliwe jest wypełnianie zaprojektowanej w polskim *Dyrektorium katechetycznym* koncepcji nauczania religii w szkole, która służy katechezie²³, o ile nie uwzględni się tych opisywanych w procedurach kwestii. Odpowiedź zatem na zadane pytanie brzmi jednoznacznie: Podręcznik (a zwłaszcza poradnik metodyczny) winien realizować procedury osiągnięcia celów opisane w programie. I znowu powstaje kwestia, co zrobić, by recenzent mógł to łatwo zauważyć. Nie wystarczy ogólne stwierdzenie w autorecenzji, iż podręcznik realizuje procedury osiągnięcia celów opisane w programie. Trzeba to udowodnić. Zwykle autorzy materiałów, w których tzw. gołym okiem widać, że istotnie realizują założone procedury, nie mają trudności z uzasadnieniem tego w sposób przekonujący w ramach autorecenzji. Jednakże takie uzasadnienie potrzebne jest zwłaszcza w sytuacjach, gdy procedury opisane w programie są realizowane w podręczniku w sposób – że użyję eufemizmu – bardziej subtelny.

Wreszcie o s t a n i e p y t a n i e, jakie trzeba zadać w odniesieniu do relacji między podręcznikiem a programem, jest następujące: W jaki sposób podręcznik winien przełożyć zapisany w programie opis założonych osiągnięć ucznia określający umiejętności i wiadomości? W tej kwestii nie ma większych trudności, zwłaszcza jeśli do podręcznika dołączony jest poradnik metodyczny. Zwykle standardem takiego poradnika jest umieszczenie w nim wymagań dotyczących oceniania, a także wskazywania, jaka wiedza i jakie umiejętności są kształtowane w ramach poszczególnych jednostek. Chodzi z jednej strony o to, by spis wiadomości i umiejętności umieszczony w poradniku nie pomijał osiągnięć opisanych przez program, ale z drugiej strony nie może on na sposób encyklopedyczny tych osiągnięć mnożyć. W odniesieniu do pierwszej kwestii, to sprawa jest przeważnie prosta, ze względu na ogólność (czasem wręcz ogólnikowość) zapisanych w programach osiągnięć; w odniesieniu do drugiej – zwykle autorzy podręczników słusznie sobie radzą, oddzielając osiągnięcia na poziomie podstawowym od osiągnięć fakultatywnych. W takim przypadku podręcznik stanowi pomoc w indywidualizowaniu procesu edukacji religijnej.

Sądzę, że zaproponowane odpowiedzi na pięć pytań odnoszących się do związku między podręcznikiem i programem pozwalają uniknąć sytuacji (a taka sytuacja zdarzyła się już kilka razy), gdy autorzy podręcznika przedstawiali materiał

²³ Por. PDK 82-91. Szerzej na temat koncepcji nauczania religii w PDK zob. R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płock 2001, s. 72-76; K. Nycz, *Kościół w szkole czy szkoła w Kościele?* s. 16-25.

napisany do całkiem innego programu (bądź wczesnej wersji programu Komisji Wychowania), domagając się uznania materiałów za zgodne z zatwierdzonym programem. W takiej sytuacji należy wybrać jedną z dwóch możliwości:

- albo wraz z podręcznikiem przedłożyć program i wnosić o jego zatwierdzenie;
- albo poprawić podręcznik tak, aby rzeczywiście odzwierciedlał program.

Chodzi bowiem o to, by nie naciągać wszystkich możliwych materiałów jako realizujących program, zwłaszcza program Komisji Wychowania²⁴.

Druga grupa zagadnień, do których winna odnieść się recenzja, to ocena poprawności teologicznej, pedagogicznej, katechetycznej i metodycznej. Określenia zakresów poprawności są dość ogólne i dlatego domagają się ściślejszego wyjaśnienia. Najpierw jednak trzeba poczynić konieczną uwagę. Otóż ocena poprawności może być dokonywana według kryteriów negatywnych i pozytywnych. Poprawność ujęta od strony negatywnej to inaczej brak błędów w danym zakresie, poprawność ujęta pozytywnie to istnienie rzeczywistych walorów. Recenzent, jak się wydaje, musi zbadać poprawność podręcznika zarówno od strony negatywnej, jak i pozytywnej. Zauważenie błędów, usterek jest proste do wychwycenia przez recenzenta, jak też stosunkowo łatwe do poprawienia przez autorów. Sprawa się komplikuje w odniesieniu do strony pozytywnej. Trzeba pytać, jakie są granice uprawnionej interwencji recenzenta w koncepcję podręcznika, a także, w jaki sposób autorzy mogą dodać do przygotowanego (dojrzałego ich zdaniem) materiału owe walory teologiczne, pedagogiczne, katechetyczne czy metodyczne. Wydaje się, że ze względu na konieczność realizowania pozytywnego aspektu poprawności konieczny jest dialog między autorami a recenzentami prowadzony za pośrednictwem Biura Programowania Katechezy.

Poprawność teologiczna od strony negatywnej oznacza zarówno brak określeń sprzecznych z Biblią i Magisterium Kościoła, jak też brak prezentacji hipotez teologicznych, zachowanie integralności przekazu (brak luk w podstawowej strukturze teologicznej), adekwatność obrazów katechetycznych. Jeśli chodzi o tę ostatnią sprawę, to przykładem może być kwestia obrazów dotyczących Jezusa Chrystusa, które nie akcentują bóstwa kosztem człowieczeństwa, ani na odwrót, lecz

²⁴ Inną kwestią jest fakt, iż niekiedy sami autorzy podręczników poddają program Komisji Wychowania dość gruntownej krytyce. Można tutaj proponować dwa rozwiązania: albo będą dążyć do stworzenia odrębnych programów i zarejestrowania ich na terenie Polski, albo ich uwagi posłużą do dokonania korekt programu Komisji Wychowania. To drugie rozwiązanie, choć merytorycznie bardziej prawidłowe, pociąga za sobą kłopoty organizacyjne, nie do przewyżczenia przynajmniej w ciągu kilku najbliższych lat. Zmiana programu Komisji Wychowania domagałaby się zmiany w wszystkich podręczników pisanych do tego programu. Dlatego przed 2006 r. (czyli przed pięcioleciem obowiązywania programu) takich zmian nie należałoby dokonywać. Pozostaje zatem wyjście pierwsze.

w sposób zrównoważony przekazują prawdę o Zbawicielu, Bogu i Człowieku. Od strony pozytywnej, poprawność teologiczna oznacza przekazywanie pewnej myśli teologicznej, która ma jednocześnie znaczenie dla adresata, prezentuje wiarę Kościoła i ma na celu budzenie pewności wiary. Tutaj pojawi się problem, na ile podręczniki odnoszą się do słowa Bożego (jako źródła katechezy) i miejsc, w których to słowo Boże można odnaleźć²⁵.

Poprawność pedagogiczna od strony negatywnej polega na uniknięciu błędów pedagogicznych w prezentowaniu materiału i realizacji celów nauczania religii. W aspekcie pozytywnym poprawność ta oznacza zgodność z pewną uzasadnioną teorią pedagogiczną, dostosowaną do wieku uczniów i środowiska, w którym żyją, niesprzeczną z celami nauczania religii. Zwykle założenia te omawiane są przez autorów podręczników w poradniku metodycznym. Warto tu podkreślić związek, jaki w zreformowanej szkole łączy cele nauczania i wychowania. Ten związek winien być respektowany w nauczaniu religii; należałoby zatem dążyć w poradnikach metodycznych do usuwania sztucznego podziału na cele nauczania i wychowania.

Poprawność katechetyczna od strony negatywnej oznacza brak błędów lub redukcji w odniesieniu do funkcji²⁶, elementów²⁷ lub zadań katechezy²⁸. Od strony pozytywnej oznacza najpierw przyjęcie perspektywy pedagogicznej (właściwej dla pedagogii wiary), a także wypełnianie funkcji, elementów i zadań katechezy, ze szczególnym podkreśleniem funkcji ewangelizacyjnej. W zakres poprawności katechetycznej wchodzi także wspomniana uprzednio korelacja nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi i ścieżkami edukacyjnymi.

Wymóg poprawności katechetycznej nauczania religii bierze się z przyjęcia w polskich dokumentach katechetycznych koncepcji lekcji religii, która uczestniczy w katechetycznej posłudze Kościoła. Z tego wynika konieczność realizacji w szkolnym nauczaniu religii wszystkich funkcji, elementów i zadań katechezy, ale bynajmniej nie w pełnym zakresie, bowiem „nauczanie religii w szkole i katecheza wzajemnie się uzupełniają”²⁹, a nie są ze sobą tożsame. Jednocześnie trzeba pamiętać o związku, jaki w nauczaniu religii winien łączyć poprawność pedagogiczną

²⁵ PDK 32.

²⁶ W *tamże* 37-57 wymienione i omówione są następujące funkcje katechezy: wychowawcza, dydaktyczna, wtajemniczająca i ewangelizacyjna.

²⁷ W *tamże* 58-81 wymienione i omówione są następujące elementy katechezy: biblijny, teologiczny, egzystencjalny, inkulturacyjny, chrystocentryczny (oraz związany z nim teo- i eklezjocentryczny), dialogiczny (związany z ekumenizmem i dialogiem międzyreligijnym).

²⁸ W *tamże* 23-30 wymienione i omówione są następujące zadania katechezy: rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji.

²⁹ *Tamże* 82.

z poprawnością katechetyczną. Obowiązująca w Polsce koncepcja lekcji religii pozostaje w sferze katechetyki, a nie pedagogiki religijnej.

Poprawność metodyczna wiąże się ze stosowaniem skutecznych i adekwatnych metod nauczania religii. Poprawność ta w aspekcie negatywnym oznacza brak błędów metodycznych, w aspekcie pozytywnym wiąże się z odpowiedzią na pytanie o metody i język podręcznika, o wykorzystanie świadectw i tekstów literackich, o rodzaj argumentacji (przemawiającej do rozumu czy wyobraźni), wreszcie o to, czy nacisk położony jest bardziej na przekaz wiedzy czy też kształtowanie postaw chrześcijańskich³⁰.

Wreszcie trzecia grupa zagadnień, do których winna odnieść się recenzja, to ocena materiału ilustracyjnego i graficznego. Trzeba tu sformułować kilka istotnych uwag.

Po pierwsze, ocena materiału ilustracyjnego i graficznego ma ścisły związek z poprawnością teologiczną, pedagogiczną, katechetyczną i metodyczną podręcznika. Materiał ilustracyjny i graficzny nie może być odniesiony tylko do standardów, jakie ustanawia rynek podręczników świeckich, ale również do tego, jak ilustracja ma służyć przekazowi wiary. Można zresztą na tę kwestię patrzeć znów w aspekcie negatywnym i pozytywnym. Aspekt negatywny wiąże się z eliminacją błędów materiału ilustracyjnego, dotyczących każdego z wymienionych zakresów. Aspekt pozytywny odnosi się do wspierania i uwydatniania walorów teologicznych, pedagogicznych, katechetycznych i metodycznych podręcznika.

Po drugie, materiał ilustracyjny winien być również oceniany z punktu widzenia jego wartości artystycznych, ze świadomością, w jaki sposób ta czy inna ilustracja oddziałuje na uczniów. Często recenzent nie jest w stanie wydać w tych kwestiach kompetentnych opinii. Pozostaje otwarte pytanie, czy nie należy zobowiązać wydawcy, podobnie, jak w przypadku recenzji polonistycznej, do załączenia opinii eksperta w dziedzinie sztuki. Rozwiązanie to stwarza jednak obawę, że recenzje takie nie byłyby do końca bezstronne, a dziedzina sztuki jest dużo bardziej umowna niż ta, która dotyczy poprawności językowej.

Po trzecie, recenzenci słusznie skarżą się, iż wydawcy zbyt późno przysyłają materiał ilustracyjny do oceny. Zwykle ma to miejsce w formie tekstu wydrukowanego, dawanego do recenzji ostatecznej. Jest zatem zbyt mało czasu na przemyślenie oddziaływania poszczególnych elementów wizualnych podręcznika, a recenzent ma małą możliwość sugerowania zmian.

³⁰ W charakteryzowaniu kryteriów, jakie winien spełniać podręcznik, zwłaszcza jeśli chodzi o ocenę poprawności katechetycznej, teologicznej i metodycznej korzystam z sugestii, jakie zgłosił w ankiecie rzeczoznawców ks. prof. R. Murawski. Na temat zasad budowania podręcznika katechetycznego dla dzieci i dla młodzieży zob. też K. Misiaszek, *Jaki podręcznik dla współczesnej katechezy?* Horyzonty Wiary 1/1999, s. 39-50; J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 244-260.

Rodzaje podręczników

Problem elementów podręcznika, które są przedmiotem recenzji, każe zwrócić uwagę na zagadnienie funkcji i rodzajów podręcznika do nauczania religii oraz domaga się postawienia pytania o granice pluralizmu. Tematowi funkcji podręcznika do nauczania religii poświęcił artykuł ks. prof. J. Bagrowicz. W tym miejscu chciałbym jedynie odnieść się do zagadnień, jakimi winien, moim zdaniem, zająć się recenzent.

Dydaktyka ogólna wymienia następujące funkcje podręcznika³¹: informacyjną, motywacyjną, badawczą, praktyczną, samokształceniową, kontrolną i autokorektywną. Otóż recenzent musi odpowiedzieć na pytanie, które z tych funkcji i w jakim zakresie wypełnia oceniany podręcznik. Dla zwięzłości recenzji być może lepsze jest skomasowanie funkcji, jednakże w tym miejscu chciałbym dotknąć bardzo ważnego, jak sądzę, zagadnienia, mianowicie typów podręczników. Proponuję zatem następującą klasyfikację podręczników³²:

– Podręcznik uniwersalny, zawierający tekst systematyczny, proponujący problemy do rozwiązania, pomysły badawcze, ćwiczenia i pytania powtórzeniowe, wypełniający zasadniczo wszystkie funkcje przypisywane podręcznikowi.

– Podręcznik systematyczny, obejmujący uporządkowaną wiedzę w zasadzie odpowiadającą programowi przedmiotu. W tym typie podręcznika zauważalny jest przerost funkcji informacyjnej. Może on jednak spełniać wszystkie funkcje podręcznika (w mniejszym lub większym zakresie), poza funkcją motywacyjną. Dlatego stanowi dobry materiał do przygotowywania się do powtórzeń, egzaminów, konkursów, natomiast budzi bardzo zastrzeżenia, jeśli chodzi o użytek na lekcjach religii.

– Podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych, który może przyjmować postać zeszytu ćwiczeń. Ta kwestia została już omówiona w początkowej części niniejszego artykułu.

– Podręcznik programowany obejmuje zwykle część rocznego kursu danego przedmiotu i przeznaczony jest do nauczania programowanego. Nauczanie programowane jednakże charakteryzuje się przerostem funkcji informacyjnej, a kwestię motywacji łączy ze sferą intelektualną, dlatego wykorzystanie tego typu nauczania i podręcznika w nauczaniu religii wymaga szczególnej ostrożności, aby lekcja religii nie utraciła charakteru katechetycznego.

³¹ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 95-97; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 296-299; J. Póliturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, s. 240-242. Szerzej o funkcjach podręcznika do nauczania religii zob. P. Tomasiak, *Podręcznik w edukacji religijnej młodzieży*, w: S. Dziekoński (red.), *Dydaktyka w służbie katechezy*, Kraków 2002, s. 252-259; zob. też J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, s. 248-251.

³² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 299-300; J. Póliturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, s. 242-243.

W nauczaniu religii, jak się wydaje, najskuteczniej mogą realizować jej katechetyczne zadania podręczniki uniwersalne. Uniwersalność tego typu podręczników ma tę zaletę, że żadna z funkcji podręcznika nie zostaje zaniedbana. Standardem stało się ukazywanie w tekście takiego podręcznika, jakich funkcji dotyczy poszczególne partie materiału. Stanowi to znaczne ułatwienie dla ucznia i nauczyciela. Przy okazji warto wspomnieć, że różne serie podręcznikowe kładą niejednakowy nacisk na konkretne funkcje podręcznika. Przykładem mogą być tu serie podręcznikowe dla gimnazjum, wydane na polecenie Komisji Wychowania Katolickiego. Seria krakowska i warszawsko-praska realizują standardowe założenia podręcznika uniwersalnego, dbając o zachowanie względnej równowagi między funkcjami podręcznika. Natomiast podręczniki serii poznańskiej zawierają stosunkowo mało tekstu wiążącego, a przez to gorzej nadają się do samodzielnej lektury³³. Taka koncepcja podręcznika jest również poprawna dydaktycznie. Rozróżnienie tych dwóch typów podręcznika pokazuje, jak sędzę, granice pluralizmu typów podręcznika.

Powyższe uwagi o pluralizmie koncepcyjnym podręczników prowadzą do pytania, które nieraz pojawiało się w tle dotychczasowych rozważań: Na ile dopuszczalna jest interwencja recenzenta w koncepcję podręcznika? Albo z drugiej strony: Jak daleko sięga autonomia autorów? Nie sposób generalnie odpowiedzieć na powyższe pytania, bowiem odpowiedź ta musiałaby uwzględnić zbyt wiele czynników. Nie oznacza to, że w odniesieniu do konkretnego podręcznika nie jest konieczne udzielenie odpowiedzi. Jest to problem realny, który zauważany jest z całą ostrością przez Biuro Programowania Katechezy: brak rozwiązania tego zagadnienia prowadzi niekiedy do sporu między recenzentem i autorami, który nie dotyczy racji, a kompetencji. Dlatego, aby zapobiec tego rodzaju jałowym w dużej mierze konfliktom, należałoby kwestię wypełnienia przez podręcznik poszczególnych funkcji umieścić zarówno w autorecenzji, jak i w recenzji. Uważam, że recenzent ma prawo oczekiwać realizacji wszystkich funkcji podręcznika (choć niekiedy w różnych proporcjach), a jednocześnie autor ma obowiązek taki właśnie podręcznik przedstawić do oceny. Granice autonomii autorów zakreśla zatem dyrektywa wypełnienia wszystkich funkcji podręcznika uniwersalnego. Z kolei recenzent nie może żądać takiego ujednoczenia materiałów, by dyktować autorom proporcje realizacji tych funkcji.

Reasumując zagadnienie rozmaitych typów podręcznika i kwestię elementów oceny podręcznika, trzeba sformułować zasadę ogólną, która stanowi, iż popraw-

³³ Autorzy tych podręczników kontynuują tradycję podręczników poznańskich, znaną chociażby z dwóch serii materiałów wydawanych dla szkół średnich, gdzie podręcznik służył przede wszystkim jako pomoc w trakcie lekcji.

ność podręcznika nie oznacza jednolitej koncepcji. Jest to poważna bariera, której, jak sądzę, recenzenci nie powinni przekraczać. Ujmując sprawę nieco kolo-kwialnie: pozytywna ocena podręcznika nie oznacza, iż on jest podręcznikiem marzeń konkretnego recenzenta i że jako nauczyciel religii chciałby koniecznie według niego nauczać. Jednocześnie, w ramach swoich słusznych uprawnień, recenzent winien dążyć do udoskonalenia przesłanego do oceny materiału. Tę drogę, jak już zauważyłem, szczęśliwie wyznaczyła praktyka.

Ku nowej formie recenzji

Dotychczasowe rozważania nie podejmowały zagadnienia cech, jakie powinna spełniać recenzja, bowiem skupiały się na kwestii najważniejszej, a mianowicie, jaki powinien być podręcznik. Na zakończenie postaram się krótko omówić cechy recenzji i przedstawić kilka postulatów odnoszących się do procesu recenzowania.

Recenzja powinna być przede wszystkim uzasadniona i konkretna. Wnioski, jakie formułuje recenzent, mają stanowić punkt wyjścia do dalszego dialogu między nim a autorami. Z tego wynika właśnie ten wymóg. Szczególnie cenne są te recenzje, które konkretnie wskazują, co jest mankamentem ocenianych materiałów, dlaczego jest to mankament, i wreszcie, jaką drogę poprawienia proponuje recenzent. Mankamenty warto by było podzielić na te, które dobrze byłoby usunąć oraz te, które koniecznie trzeba usunąć. Doświadczenie Biura Programowania Katechezy wskazuje, że niekiedy dochodzi do nieporozumień między recenzentami i autorami na tle braku tego rozróżnienia. Wreszcie recenzja winna zawierać jasno sformułowaną konkluzję:

- w recenzji koncepcji wstępnej należy odpowiedzieć na pytanie, czy koncepcja może stanowić punkt wyjścia do dalszej pracy nad podręcznikiem;
- w recenzji podręcznika należy odpowiedzieć na pytanie, czy proces redagowania materiału ma być kontynuowany;
- w ostatecznej recenzji podręcznika należy odpowiedzieć na pytanie, czy oceniany podręcznik może zostać dopuszczony do użytku szkolnego.

Wreszcie konieczne jest, by recenzja była wykonywana w terminie określonym w piśmie Biura Programowania Katechezy. Brak terminowości stawia w trudnej sytuacji autorów i w dużej mierze uniemożliwia im poprawienie materiałów, a to ze względu na warunki marketingowe, jakie chcą zapewnić wydawcy.

W trakcie konsultacji prowadzonych przez Biuro Programowania Katechezy dość często pojawiały się postulaty stworzenia formularza recenzji, który byłby punktem odniesienia nie tylko dla recenzentów, ale i autorów. Całościowy zarys takiego formularza przedstawił ks. prof. R. Murawski. Zarys ten, uzupełniony

wnioskami wynikającymi z niniejszej analizy, stanie się podstawą formularza recenzji oceniających następujące materiały:

- koncepcji wstępnej podręcznika;
- wydruku podręcznika (etap II);
- ostatecznej wersji podręcznika.

Formularze winny zostać zróżnicowane ze względu na to, czy podręcznik towarzyszy zatwierdzanemu programowi, czy jest zatwierdzany w małym pakiecie edukacyjnym (tylko z poradnikiem metodycznym), czy też w dużym (obejmującym ponadto materiały multimedialne, karty pracy czy zeszyty ćwiczeń).

W celu usprawnienia pracy recenzentów i ułatwienia komunikacji z autorami należy też sformułować standardy trzech powyżej wymienionych rodzajów materiałów, a także autorecenzji.

Do Komisji Wychowania należeć będzie odpowiedź na pytanie, czy opisana w niniejszym artykule „druga ścieżka” zatwierdzania podręczników winna zostać skodyfikowana w znolizowanym *Regulaminie zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży*. Być może, w obecnej sytuacji dobrze jest poczekać jeszcze jakiś czas, by praktyka podyktowała lub skorygowała proponowane rozwiązania. Jednakże czas ten nie może być zbyt długi, gdyż przeciąganie stanu tymczasowości grozi chaosem. Ewentualna nowelizacja *Regulaminu zatwierdzania* winna także uwzględnić sankcje wobec wydawców kolportujących podręczniki poza terenem ich obowiązywania, a także tych, którzy bezprawnie zmieniają tekst formuły zatwierdzania podręczników, wprowadzając w błąd nauczycieli.

ks. Piotr Tomasiak, Warszawa

II. KATECHEZA WYCHOWUJĄCA W UJĘCIU KS. FRANCISZKA WORONOWSKIEGO

Wychowanie jest jedną z podstawowych funkcji, jakie przypisuje się katechezie. Podkreślają to w sposób wyjątkowy katechetyczne dokumenty Kościoła, przy czym najpełniej czyni to adhortacja apostołska Jana Pawła II o katechizacji, ogłoszona w 1979 r.¹ W myśl dokumentu „katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego”². Temat wychowania w kateche-

¹ Por. R. Murawski, *Co to jest katecheza?*, Szczecińskie Studia Kościelne 1995, t. 6, s. 30.

² *Catechesi tradendae*, nr 18.

zie podejmują też niektórzy teoretycy katechezy oraz pastoralści, wśród których na szczególne zauważenie zasługuje ks. Franciszek Woronowski. Przy prezentacji jego koncepcji katechezy wychowującej główna uwaga zostanie skoncentrowana na określeniu wychowania, jego celach i podmiotach.

Rozumienie wychowania

Ks. Franciszek Woronowski najpierw zwraca uwagę na trudność definitywnego określenia wychowania, podkreślając, że chrześcijańska pedagogia charakteryzuje się wielkim bogactwem treści oraz metod i środków. Podejmuje jednak próbę wyjaśnienia pojęcia „wychowanie”, które należy rozumieć „jako wszechstronną pomoc w formowaniu się osoby ludzkiej w człowieka miłości, komunii i dobra wspólnego – w zjednoczeniu w Chrystusie budowanego”³. Jest to bardzo ogólne sformułowanie, które otrzymuje bardziej szczegółowe wyjaśnienia w dalszej refleksji. Autor wyraźnie podkreśla, że podana definicja wychowania jest wynikiem spojrzenia na człowieka jako na osobę ludzką, rozumną i społeczną, a równocześnie obdarzoną łaską życia nadprzyrodzonego, wezwaną do świętości. Jest to więc spojrzenie na wychowanie człowieka – chrześcijanina z perspektywy doczesności i wieczności, natury i łaski. Uwzględnia się zarazem konieczność osobistego doskonalenia się wychowanka oraz wychowanie dla społeczności ludzkiej i Kościoła. Winna to być pedagogia pełni, która umożliwi i wzmacnia rozwój człowieka we wszystkich możliwych płaszczyznach wychowania⁴.

Przedstawiona definicja wychowania podkreśla wspomagający charakter działania wychowawcy. Wskazują na to słowa, z których jednoznacznie wynika, że wychowanie polega na pomocy we wszechstronnym rozwoju osoby ludzkiej. Wychowawca jest kimś, kto odpowiada za cały proces formacji, towarzyszy wychowankowi, czuwa nad jego rozwojem, zabezpiecza prawidłowe wychowanie. Czynnikiem urabiania jest praktycznie wyeliminowany, zaś wychowanie staje się procesem samodoskonalenia się wychowanka. Autorem doskonalenia życia zostaje sam wychowanek, który znajduje się na tej samej linii działania co wychowawca. Pedagogii chrześcijańskiej nie można więc traktować jak tresury. W wychowaniu tym trzeba wyjść poza urabianie i modelowanie, zwracając uwagę przede wszystkim na pomoc, jakiej potrzebuje wychowanek w pełnym rozwoju swojej osobowości⁵.

Powyższe ujęcie wychowania oparte jest przede wszystkim na personalistycznej koncepcji wychowania, która postrzega człowieka jako świadomą i wolną osobę,

³ F. Woronowski, *Chrześcijańska pedagogia w nowej ewangelizacji*, Łomża 2002, s. 86.

⁴ Por. *tamże*, s. 86-87.

⁵ Zob. *tamże*, s. 46-47.

wykraczającą poza naturę, w której i którą żyje, oraz społeczność, w jakiej funkcjonuje. Człowiek jest tutaj wartością samą w sobie, celem, który ma godność i nie może być nigdy traktowany jako środek⁶. Personalistyczne spojrzenie na człowieka sprawia, że wychowanie nabiera charakteru prawdziwie ludzkiego, jest wysiłkiem samodoskonalenia się osoby przez przyjmowanie prawdy, wolności, wartości, obiektywnych prawd. Przyjęcie tych wartości wymaga od wychowanka zaangażowania inicjującego proces interioryzacji, w którym obiektywne wartości stają się równocześnie prawami subiektywnymi wychowanka⁷.

Cele wychowania

Celami wychowania określa się stany rzeczy, które mają być osiągnięte przez zabiegi wychowawcze. Cele wychowania obejmują najrozmaitsze dyspozycje i cechy osobowościowe, które pragnie się rozwinąć w wychowanku. Specyfika wychowania wymaga zgodności poszczególnych celów między sobą; jest ona zapewniona, jeśli wspomniane cele przenika jedna główna idea. Idea ta stanowi zarazem treść ideału wychowania, który jest najwyższym i nadrzędnym celem, nadającym kierunek i charakter pozostałym celom, występującym w wychowaniu⁸.

W ujęciu ks. F. Woronowskiego, ideałem wychowania jest osiągnięcie pełni życia chrześcijańskiego, którą należy rozumieć jako najwyższą moralną i duchową doskonałość człowieka, czyli świętość⁹, polegającą na zjednoczeniu z Bogiem. Człowiek może bowiem osiągnąć pełnię dopiero w Bogu, uczestnicząc w Jego życiu¹⁰. Cel ten jest pożądanym nie tylko ze względu na indywidualne dobro osoby, lecz także na dobro społeczności¹¹. Jest to podstawowy cel wychowania, który wymaga sformułowania i realizacji bardziej szczegółowych celów. Część z nich odnosi się bezpośrednio do indywidualnej płaszczyzny wychowania, inne z kolei są ukierunkowane na rozwój społeczny. Jedne nie wykluczają drugich, a nawet przenikają się wzajemnie, i w praktyce duszpasterskiej ich rozgraniczenie jest prawie niemożliwe.

Cele wychowania w płaszczyźnie czysto ludzkiej są nastawione na osiągnięcie przez wychowanka pełni człowieczeństwa. Nie chodzi tu jednak wyłącznie o rozwój władz fizycznych, lecz także duchowych, gdyż człowiek, będąc istotą cielesną,

⁶ Por. P. Viotto, *Pedagogia generale*, 1966, s. 229-231.

⁷ Por. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Warszawa 2000, s. 39-40.

⁸ Zob. *tamże*, s. 54-55.

⁹ Por. F. Woronowski, *Chrześcijańska pedagogia w nowej ewangelizacji*, s. 42.

¹⁰ Por. tenże, *Chrystus i świat*, Łomża 1998, s. 56.

¹¹ Por. tenże, *Chrześcijańska pedagogia w nowej ewangelizacji*, s. 42.

jest również obdarzony nieśmiertelnym pierwiastkiem duchowym. Wychowanie do pełni człowieczeństwa wymaga też formacji intelektualnej, ponieważ człowiek jest istotą rozumną, oraz kształtowania woli, wychowania do odpowiedzialności, formacji sumienia¹², która ściśle jest związana z wychowaniem moralnym. Ono z kolei winno być zorientowane na wychowanie do miłości, która jest wpisana w istotę chrześcijaństwa, ponieważ „w pełni chrześcijańska osobowość – to osobowość miłości”¹³.

Źródłem miłości jest Bóg. Miłość Boga do człowieka najpełniej została ukazana w tajemnicy wcielenia i zbawienia. Wychowanie do miłości jest warunkiem właściwego rozwoju postawy społecznej, działania chrześcijanina w świecie. Przez nią człowiek nie tylko sam się uświęca, ale dokonuje przemiany świata według zasad Ewangelii i przyczynia się do stworzenia między ludźmi prawdziwej wspólnoty, którą najdokładniej wyraża pojęcie „*unum in Cristo*” lub „komunia”¹⁴. W formacji pełni życia chrześcijańskiego należy zatem położyć szczególny akcent na „kształtowanie chrześcijan w prawdziwych ludzi miłości, świadomych swej godności przybranych w Chrystusie synów Bożych i członków żywego Mistycznego Ciała Chrystusa, powołanych do miłości i ewangelizowania świata, w który są wpisani”¹⁵.

Ewangelizowanie świata winno zmierzać do przepojenia rzeczywistości ziemskiej duchem Ewangelii. We wszelkie działania ukierunkowane na doskonalenie środowiska życia należy wprowadzać Chrystusową prawdę, sprawiedliwość, miłość, troszcząc się o dobro wspólne, o postęp duchowy i materialny, doskonaląc każdą dziedzinę życia. Trzeba więc wprowadzać cywilizację miłości, która korzystając z najnowszych osiągnięć nauki i techniki będzie przepojona chrześcijańskimi wartościami, humanizmem chrześcijańskim, znajdującym się u podstaw stosunków międzyludzkich, życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i politycznego¹⁶.

Z wychowaniem do apostołstwa pozostaje w ścisłym związku wychowanie do ewangelizacji, która jest wpisana w naturę Kościoła, o czym przekonują świadectwa Nowego Testamentu. Ewangelizacja zapoczątkowuje wiarę pogłębianą później przez katechezę. Dlatego też otrzymuje ona o wiele bogatszą treść wówczas, kiedy jest rozpatrywana w znaczeniu szerszym, obejmującym nie tylko pierwsze głoszenie Ewangelii, lecz także przepowiadanie Dobrej Nowiny tym, którzy już zostali ochrzczeni i oczekują pogłębienia świadomości wiary. Ewangelizacja jest potrzebą, a nawet wymogiem naszych czasów¹⁷.

¹² Por. *tamże*, s. 38.

¹³ F. Woronowski, *Duszpasterz nowej ewangelizacji*, Łomża 2000, s. 11.

¹⁴ Por. *tamże*, s. 11-12.

¹⁵ *Tamże*, s. 61.

¹⁶ Por. tenże *Wizja parafii XXI wieku. Istota i rola*, Łomża 1999, s. 29-30.

¹⁷ Por. tenże *Chrześcijańska pedagogia w nowej ewangelizacji*, s. 65-66.

Wychowanie do apostołstwa jest zatem jednym z najważniejszych obszarów katechezy. Jest ono ściśle związane z urzeczywistnianiem organicznej komunii miłości, która powinna charakteryzować parafię XXI w. Wszyscy ochrzczeni, każdy na swój sposób, są wezwani do realizacji tego dzieła¹⁸. Zaangażowanie apostołskie wymaga jednak podjęcia jeszcze innych działań, zmierzających do budowania pokoju i wolności, które należy opierać na wspomnianych wyżej wartościach: prawdzie, sprawiedliwości i solidarności¹⁹.

Prawda jest podstawową zasadą we właściwych relacjach międzyludzkich. Jej brak wpływa destruktywnie na życie społeczne, niszcząc zaufanie, dzieląc ludzi. Życie chrześcijańskie nie może być również pozbawione sprawiedliwości, która jest czynnikiem porządkującym relacje między ludźmi. Sprawiedliwość broni przed krzywdą i nierównym traktowaniem, przypomina niezwykłe i nienaruszalne prawa, jakie ma człowiek jako osoba przeznaczona do życia we wspólnocie.

Ludzie potrzebują również solidarności. Jest to wpisane w ich naturę. Solidarność dochodzi do głosu szczególnie w chwilach trudnych i pozwala nieraz przetrzymać nawet najcięższe próby, których doświadcza człowiek. Czasami realizuje liczne potrzeby ludzi, pomaga w rozwiązaniu problemów społecznych, np. bezrobocie, bieda itp.

Prawda, sprawiedliwość i solidarność stanowią trzy filary porządku społecznego, które rozwija i umacnia miłość chrześcijańska²⁰. Ona też inspiruje działania na rzecz miłosierdzia, które należy rozumieć jako miłość czynną²¹ i ma stanowić kolejny przedmiot wychowania. Źródło i pełnię miłosierdzia odnajdujemy w Bogu, który okazuje je upadłym ludziom, według planu odnowienia wszystkiego. Miłosierdzie Boga zostaje objawione na kartach Biblii – najbardziej w osobie, słowach i czynach Syna Bożego. W tajemnicy Wcielenia nieskończony Bóg stał się widzialny w osobie Jezusa Chrystusa, podobny do ludzi we wszystkim oprócz grzechu. Temat miłosierdzia powraca w nauczaniu Zbawiciela, ale w najwyższy sposób jest ono objawione w tajemnicy krzyża i zmartwychwstania. Jezus w sposób doświadczalny pokazał światu, na czym polega niewyczerpane miłosierdzie Boga wobec ludzi²², równocześnie zaś wzywa do czynienia miłosierdzia²³. Nie dziwi zatem, że stanowi ono jeden z głównych celów wychowawczych katechezy. Chodzi o wykształtowanie postawy czynnego miłosierdzia, które „jest ogromną dziedziną międzyludzkich działań i rozwiązuje różnorodne potrzeby ludzi tam, dokąd nie sięga

¹⁸ Por. t e n ż e *Wizja parafii XXI wieku*, s. 29.

¹⁹ Por. t e n ż e *Chrystus i świat*, s. 62-63.

²⁰ Por. t e n ż e *Chrześcijanin nowej ery*, Łomża 2000, s. 14-16.

²¹ Por. t e n ż e *Miłosierni miłosierdzia dostąpią*, Łomża 1989, s. 13-14.

²² Por. t e n ż e, *Chrystus i świat*, s. 25-28.

²³ Por. t e n ż e, *Wizja parafii XXI wieku*, s. 28.

sprawiedliwość. Jest ono niezbędnością natury wspólnoty, wymagającej komplementarności i wymaganiem Chrystusa. Bez czynnego miłosierdzia nie może być rzeczywistej wspólnoty. Czynne miłosierdzie czyni ją żywą, działającą przez wymianę dóbr między członkami i stanowi ważną działalność – zawsze aktualną”²⁴.

Nakreślone wyżej cele, jakkolwiek mają własną specyfikę, równocześnie są ze sobą organicznie związane. Wydaje się, że oddzielenie choćby jednego z nich wyraziłoby znaczące szkody całości wychowania, jako organicznemu procesowi ukierunkowanemu na świętość.

Podmioty realizujące cele wychowania katechetycznego

Mówiąc o podmiotach wychowania ma się na uwadze osoby odpowiedzialne za wychowanie. Ks. F. Woronowski wśród podmiotów wychowania wyróżnia: duszpasterzy, rodziców oraz samych wychowanków.

Duszpasterze

Duszpasterza powinna charakteryzować przede wszystkim dobrze ukształtowana osobowość społeczna. Jej formacja dokonuje się m.in. przez życie w społeczności, która tworzy warunki rozwoju, aż do osiągnięcia pełni życia chrześcijańskiego. Rozwój społecznej osobowości determinują jednak nie tylko działania, jakie podejmuje społeczność, czyli czynniki zewnętrzne. Niezwykle istotne jest także zaangażowanie się jednostki w proces wychowania. Korzystając z warunków, jakie tworzy społeczność, należy włączać się w tworzenie dobra wspólnego, rezygnując nawet ze swej wolności na rzecz życia społecznego. Odrzucenie wszelkich przejawów egoizmu jest podstawową zasadą w kształtowaniu osobowości społecznej.

Spółeczny rozwój jest wpisany w naturę człowieka. Dlatego też każdej osobie z natury rzeczy przysługują prawa do takiego rozwoju, równocześnie zaś spoczywają konkretne obowiązki. Najważniejsze z nich to: odpowiedzialna obecność i zaangażowanie w świecie, traktowanie pracy jako swego powołania, liczenie się z prawami innych osób, zaangażowanie w kształtowanie więzi społecznych i tworzenie dobra wspólnego, kierowanie się prawdą, sprawiedliwością i solidnością, troska o środowisko społeczno-przyrodnicze, okazywanie gościnności, będącej istotnym wyrazem braterstwa i solidarności, rozwijanie patriotyzmu, rozumianego jako miłość ojczyzny, tworzenie rodzimej kultury.

Powyższe elementy winny być obecne w kształtowaniu osobowości społecznej duszpasterza. Swoją postawą ma on wyrażać w sposób szczególny człowieczeństwo,

²⁴ *Tamże*, s. 23.

które jest podstawą autentycznego apostołstwa, ukierunkowanego na nową ewangelizację²⁵. „Ukształtowaną osobowość społeczną doskonali autentyczne i pełne życie chrześcijańskie. Jest ono bowiem umacnianiem zjednoczenia z Chrystusem i jednoczenia się w Nim z innymi chrześcijanami w społeczność chrześcijańską – stanowiącą Jego Ciało.”²⁶ Trzeba więc, „by duszpasterz kształtował swoją osobowość społeczną w osobowość w pełni chrześcijańską. W pełni zaś chrześcijańska osobowość – to osobowość miłości. Wyjaśnia ją i uzasadnia jej konieczność istota chrześcijaństwa”²⁷.

Z istoty chrześcijaństwa wypływa jeszcze kolejny wymóg, który odnosi się do duszpasterza: upodobnienie się do Chrystusa, który jest Pasterzem Kościoła. Pojmując to wezwanie duszpasterz ma działać w świecie jako żywa część Kościoła, winien uobecniać Chrystusa Pasterza wśród ludzi posługując się różnymi środkami, nie tylko tradycyjnymi, lecz także najnowszymi. Ważne jest jednak, by działanie duszpasterza nie sprowadzało się do zwykłego administrowania parafią, organizowania imprez religijnych, które nie pomagałyby w tworzeniu komunii wiernych oraz przeobrażaniu świata w Chrystusie²⁸.

Powyższe zadania mają na celu przede wszystkim formację samego duszpasterza, przy czym spoczywają na nim jeszcze inne obowiązki, związane bezpośrednio z pomocą, jaką należy okazywać wiernym w osiągnięciu doskonałości. Wśród najważniejszych działań duszpasterskich należy wymienić²⁹:

- zespół zadań niezbędnych dla formacji przewodnictwa parafii³⁰;
- zespół zadań potrzebnych do ustawienia parafii na jej cel zasadniczy;
- zadania posługi słowa Bożego i wychowawcze;
- rozwijanie i pogłębianie życia sakramentalnego w parafii;
- praca nad duchowością parafii;
- kształtowanie odpowiedzialności;
- budzenie powołań;
- przepajanie ludzkiej pracy duchem Ewangelii;
- formowanie diakonii, czyli tworzenie parafialnych zespołów charytatywnych;
- formowanie ducha misyjnego i ekumenizmu;
- pogłębianie ducha pokoju;
- pomoc rodzinie;

²⁵ Por t e n ż e, *Duszpasterz nowej ewangelizacji*, s. 9-11.

²⁶ *Tamże*, 11.

²⁷ *Tamże*.

²⁸ Por. *tamże*, s. 14-15.

²⁹ Por. t e n ż e, *Zarys teologii pastoralnej*, cz. 3, Warszawa 1988, s. 338-348.

³⁰ Ks. F. W o r o n o w s k i posługuje się często sformulowaniem „przewodnictwo parafii”. Określenie to oznacza osoby lub grupy w szczególnie sposób zaangażowane na rzecz parafii, odpowiedzialne za jej funkcjonowanie i rozwój.

- ożywianie grup religijnych w parafii;
- zadania resocjalizacyjne;
- pogłębianie kultury;
- zadania adaptacyjne, które obejmują między innymi dostosowywanie metod do aktualnych potrzeb działalności ogólnoparafialnej, dostosowywanie metod w poszczególnych grupach i formach działania;
- zadania związane z administrowaniem parafią.

Każde z zadań zakłada jeszcze bardziej szczegółowe działania. W zakres np. zadań istotnych dla formacji przewodnictwa parafii wchodzi³¹:

- Formowanie Unum Kapłańskiego, które ma na celu tworzenie najściślejszego jedno między kapłanami, wezwanymi do tego, by sobie pomagać i budować pełne życie religijne. Znacząca rola przypada tutaj proboszczowi, który ma inspirować budowanie wspólnoty.

- Formacja rady duszpasterskiej. Chodzi tu o właściwe przygotowanie osób do uczestnictwa w radzie parafialnej, która obejmuje: wybór i powołanie członków rady, ich teologiczno-pastoralne przygotowanie, rozwijanie z nimi zespołowego działania duszpasterskiego.

- Formacja wspólnoty współpracowników kościelnych w parafii. Duszpasterską posługą należy też objąć współpracowników kościelnych i to nie tylko katechetów, lecz także innych pracowników. Chodzi o takie ich przygotowanie, by mogli rzeczywiście włączać się w działania prowadzone przez kapłana i pomagać mu w kierowaniu religijnym życiem parafii.

- Formowanie ośrodka diakonii parafialnej, przewodnictwa apostołstwa i sprawnej rady parafialnej.

Rodzice

Ks. F. Woronowski podkreśla, że wychowanie winno być dla rodziców równie ważną sprawą, jak rodzenie. Obie te funkcje są ze sobą integralnie związane, dlatego że wypływają z natury i celu, które zostały nadane przez Stwórcę człowiekowi. Przekazywanie życia i wychowanie jest zatem obowiązkiem wypływającym z samego prawa natury. Prawo to powinny uszanować wszystkie instytucje, włącznie z władzą państwową.

Rodzice winni mieć głęboką świadomość odnośnie do swych praw i obowiązków związanych z wychowaniem. Spoczywające na nich wychowawcze posłannictwo mają traktować jako powołanie, którego nie mogą się zrzec i inni nie mają prawa im tego odebrać.

³¹ Por. *tamże*, s. 338-339.

Wychowanie powinno obejmować różne płaszczyzny: fizyczną, intelektualną, moralną. Nie można jednak pominąć wychowania religijnego, do którego każdy człowiek ma prawo jako osoba. W przypadku chrześcijan-katolików wychowanie to winno pomagać dziecku w stopniowym wchodzeniu w realizację obowiązków względem wspólnoty wierzących, Mistycznego Ciała Chrystusa. Rodzice nie mogą nie doceniać wychowania religijnego swoich dzieci, jak również odpowiedzialności, jaka na nich spada w tym względzie. Nie chodzi tu jednak wyłącznie o świadomość wskazanej odpowiedzialności i wielkość ich wychowawczego posłannictwa, ale o rzeczywiste włączenie się w realizację spoczywających na nich zadań, które są bardzo liczne.

Funkcja religijna jest spełniana tylko w rodzinie wierzącej, która zaszczenia dzieciom religijność, utwierdza ją i dynamizuje przede wszystkim przez działania rodziców. Wychowanie religijne prowadzone przez rodziców w domu rodzinnym jest niezwykle istotne, ponieważ rzutuje na całe religijne życie człowieka, jego zjednoczenie z Bogiem. Wpływa też na kształtowanie się relacji człowieka do innych osób oraz środowiska. Rodzice winni być świadomi, że na jakość życia religijnego ich dziecka wywierają wpływ nie tylko ich zachowania bezpośrednio związane z oddawaniem czci Bogu, ale też ich czysto ludzkie odniesienia. Dlatego też powinni tworzyć środowisko sprzyjające religijnemu wychowaniu dziecka za pośrednictwem wszystkich działań, jakie podejmują. Jest to ściśle związane ze spoczywającym na nich obowiązkiem troski o Kościół domowy. Nie można jednak pomniejszać tych działań, które bezpośrednio kształtują postawę religijną dziecka. Należy do nich zaliczyć codzienną modlitwę rodziców³², ich praktyki religijne, uczęszczanie do kościoła. Rodzice winni stworzyć właściwy klimat do tworzenia się postawy religijnej dziecka. Modlitwa matki np., w której będzie się wyrażała jej ufność do Boga, stanowi znakomity środek kształtowania postawy zaufania Bogu również u dziecka. Z biegiem czasu samo dziecko będzie czyniło znaki oddające cześć Bogu i wymawiało pierwsze słowa modlitwy. Do rodziców należy przygotowanie wielkich wydarzeń religijnych, które stają się udziałem dziecka, przede wszystkim chrztu i I Komunii św. Rodzice zatem kładą fundamenty pod religijność swego dziecka³³. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na zadania związane ze społecznym wychowaniem dziecka.

Płaszczyzna społeczna domaga się wychowania człowieka do solidarności z innymi ludźmi, miłości, dialogu, które są elementami składowymi cywilizacji miło-

³² Ks. F. Woronowski określa modlitwę jako dialog człowieka, przybranego w Chrystusie za syna Bożego, ze swym Ojcem i Panem; por. F. Woronowski, *Teologia duszpasterstwa liturgicznego*, Łomża 1977, s. 51.

³³ Por. tenże, *Zarys teologii pastoralnej*, cz. 2, Warszawa 1986, s. 232-234.

ści³⁴. Współcześnie istotna rola przypada wychowaniu do miłosierdzia, które jest wpisane w chrześcijaństwo, a nawet stanowi jego specyfikę oraz podstawę w formowaniu parafii w komunię. Trzeba tu mieć na względzie przede wszystkim czynne miłosierdzie, którego wszyscy potrzebują, a równocześnie każdy ma możliwość jego świadczenia przez pomoc niesioną innym. Miłosierdzie chrześcijanina winno być odbłaskiem Bożego miłosierdzia. Przez realizację miłosierdzia chrześcijanin formuje parafię w organiczną komunię³⁵. „Przedmiotem miłosierdzia jest to wszystko, co człowiekowi w napotykanym przez niego niedomaganiach pomaga w dążeniu do pełni dobra integralnej natury. Chrześcijańska miłość ma bowiem za przedmiot pełnię dobra integralnego człowieka. Miłosierdzie zaś jest miłością szczególną, odnoszącą się do człowieka w niemocy, cierpiącego, nie mogącego zaradzić swoim potrzebom”³⁶. Jest to jednak ogólne rozumienie miłosierdzia, które może być pojmowane wielorako, jako:

- modlitwa za potrzebujących;
- przykład życia chrześcijańskiego;
- zachęcanie innych i pomaganie im w duchowej mobilizacji do życia sakramentalnego i miłości społecznej;
- ofiarowane Bogu swych trudów, doświadczeń i cierpień ofiarowanych za współbraci w różnych ich potrzebach;
- przebaczenie i pojednanie, które usuwa zaistniałe rozdarcia i leczy spowodowane tym rany;
- ofiarowanie wolnego czasu dla chorych, osamotnionych, duchowo załamanych, niesienie im posługi w postaci bezinteresownej pracy, fachowej rady, współdzielenie przeżywanego przez nich cierpienia;
- tworzenie funduszu stypendialnego, który służyłby najuboższym materialnie.

Są to tylko niektóre formy miłosierdzia, których realizacja staje się czynnikiem formowania parafii w jeden organizm, w dynamiczną i organiczną komunię³⁷. Przez czynną miłość ma się odrodzić autentyczne i pełne życie chrześcijańskie, zaś rola rodziny w tym względzie, a szczególnie rodziców, jest niezastąpiona³⁸.

Wychowanie społeczne prowadzone przez rodziców w środowisku domu rodzinnego ma szczególne wagę. „Rodzina jest bowiem najmniejszą społecznością naturalną, lecz mającą fundamentalne znaczenie dla społeczeństwa, narodu, Ko-

³⁴ Por. F. Woronowski, J. L. Grajewski, *Formacja rodziny na miarę cywilizacji miłości*, Łomża 1993, s. 27.

³⁵ Por. F. Woronowski, *Czym jest dla mnie moja parafia?* Łomża 2002, s. 18-19.

³⁶ Tenże, *Zarys teologii pastoralnej*, cz. 3, s. 432; tenże, *Pasterska teologia miłości*, Rozporządzenia Urzędowe Łomżyńskiej Kurii Diecezjalnej 4/1983, s. 78-84.

³⁷ Por. tenże, *Czym jest dla mnie moja parafia?*, s. 18-19.

³⁸ Por. tenże, *Wiodący program duszpasterski nowego tysiąclecia*, Łomża 2000, s. 22.

ścioła. Jakie bowiem rodziny, takie i społeczeństwo i naród. Rodzina jest bowiem dla społeczeństwa jak komórka dla żywego organizmu. Jeśli komórki jego są zdrowe i dynamiczne spełniają swe funkcje, cały organizm jest zdrowy, żyje, działa, rozwija się i doskonali, wypełnia swe zadania i osiąga cele, dla których istnieje”³⁹.

Przypomnienie niezastąpionej funkcji rodziców i rodziny w wychowaniu wyjątkowo jest ważne obecnie, kiedy sama rodzina, jej życie, są zagrożone w ogromnym stopniu, m.in. przez zanik sakramentalności małżeństwa, wykroczenia przeciwko życiu, wyzbywanie się odpowiedzialności za wychowanie przyszłych pokoleń, konsumpcyjne podejście do życia, alkoholizm, a nawet narkotyki⁴⁰.

* * *

Ks. F. Woronowski poświęca wiele miejsca kwestii wychowania przez katechezę. Na podstawie jego publikacji można sformułować definicję wychowania, jego cele oraz wskazać osoby, na których spoczywa największa odpowiedzialność za ich realizację. Nauka ks. F. Woronowskiego dotycząca tych kwestii jest rozwinięciem wypowiedzi II Soboru Watykańskiego oraz dokumentów posoborowych. W jednym i drugim przypadku przebija personalistyczna koncepcja wychowania. Wyakcentowana zostaje konieczność pomocy wychowankowi w procesie samowychowania. Całe zaś wychowanie zostaje ukierunkowane na cel ostateczny, którym jest zjednoczenie z Bogiem.

Refleksja ks. F. Woronowskiego w omawianym temacie nabiera jednak odpowiedniej specyfiki. Ma charakter wybitnie duszpasterski oraz rozpatrywana jest w kontekście nauki Chrystusa o jedności Kościoła.

ks. Stanisław Dziekoński, Warszawa-Łomża

³⁹ Por. tenże, *Chrześcijańska pedagogia w nowej ewangelizacji*, s. 13; tenże, *O nowy ład ludzkiego bytowania*, Łomża 1996, s. 32.

⁴⁰ Por. tenże, *Chrześcijańska pedagogia w nowej ewangelizacji*, s. 13.