

Piotr Tomasik

Formacja kleryków do pracy nauczycieli religii

Studia Katechetyczne 7, 266-293

2010

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.

Formacja kleryków do pracy nauczycieli religii¹

Zwracam się do was, bracia kapłani, i do wszystkich zaangażowanych w katechizację – otwierajcie na oścież drzwi Kościoła, aby z jego ogromnego duchowego skarbcza mogli czerpać obficie i skorzystać wszyscy, a zwłaszcza młode pokolenie. Kościół dzisiaj w naszym kraju może bez przeszkód prowadzić nauczanie religii w szkołach. Minęły czasy zmagania o swobodę katechizacji. Wielu z was wie, ile to kosztowało ofiar i odwagi społeczeństwo katolickie w Polsce. Została naprawiona jedna z krzywd, która spotkała ludzi wierzących w czasach systemu totalitarnego. To wielkie dobro, jakim jest nauczanie religii w szkole, domaga się szczerego i odpowiedzialnego zaangażowania. Winniśmy z tego dobra jak najlepiej skorzystać². Takim słowami Jan Paweł II apelował do księży, by wspierali dzieło nauczania religii w szkole. W Polsce w większym stopniu niż w innych krajach nauczaniem religii zajmuje się znaczny procent kapłanów. Warto zatem postawić pytanie, w jaki sposób winni oni być przygotowywani do podjęcia zadań nauczyciela religii.

Tymczasem okazuje się, iż już kandydaci do kapłaństwa nie akceptują, albo przynajmniej traktują z rezerwą swoją przyszłą pracę nauczycielską³. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele i dlatego należy podjąć refleksję nad sposobem jego zmiany oraz nad sposobem takiej formacji alumnów seminariów duchownych, by chętnie i umiejętnie podejmowali zadania nauczycieli religii w polskiej szkole. Aby ten cel zrealizować, omówię ogólne dyrektywy zawarte w dokumentach katechetycznych, odnoszące się do formacji katechetów, następnie postaram się porównać poszczególne wymiary formacji seminaryjnej i formacji katechetów, aby sformułować propozycję reguł formacji katechetów w ramach wychowania seminaryjnego⁴.

¹ Artykuł stanowi przeredagowaną wersję opracowania pt. *Formacja wychowawców katolickich. Uwagi o przygotowaniu kleryków do pracy nauczyciela religii*, „Katecheta” 2005, nr 3, s. 4-22.

² Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona 14 VI 1999 r. w Łowiczu*, 3.

³ Zob. K. Pawlina, *Powołani na progu III tysiąclecia*, w: *Przypatrzcie się bracia powołaniu waszemu*, red. A. Baran, Lublin 2002, s. 21. Badania przeprowadzone wśród kleryków roku zerowego, jeszcze przed podjęciem jakiegokolwiek pracy formacyjnej, wskazują, że zaledwie 3% z nich chciałoby poświęcić się pracy nauczycielskiej.

⁴ Pomijam omawianie specyfiki nauczania religii w polskim systemie szkolnym, gdyż jest ona zaprezentowana w innych artykułach niniejszego opracowania, choć – rzecz jasna – pytanie o formację katechetów trzeba zacząć od postawienia problemu koncepcji katechezy [R. Murawski, *Przygotowanie katechetyczne alumnów wyższych seminariów duchownych w Europie*, w: *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, Płock 1998, s. 21].

1. Dyrektywy odnoszące się do formacji katechetów

Dokumenty Kościoła ukazują zasadnicze linie formacji katechetów. Ze względu na temat niniejszego opracowania zwrócę uwagę najpierw na normy odnoszące się do formacji katechetów w ogóle, zapisane w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* oraz w polskim *Dyrektorium katechetycznym*, następnie podejmę obecne w dokumentach kościelnych zagadnienie relacji między kapłanem a katechezą, ze szczególnym zwróceniem uwagi na specyfikę polską.

W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* cel formacji katechetów związany jest ściśle z chrystocentrycznym celem samej katechezy⁵. Ujęcie takie jest logiczne: skoro katecheza ma doprowadzić do zjednoczenia z Chrystusem, to katecheta winien być świadkiem owego zjednoczenia. Formacja ma zatem naturę eklezjalną⁶, co wcale nie oznacza skupienia się jedynie na formacji duchowej. Formacja bowiem, z jednej strony, winna być wielowymiarowa, z drugiej, ma odnosić się do aktualnych potrzeb katechetycznych i ewangelizacyjnych danego kraju.

Wielowymiarowość formacji określona jest trzema dyrektywami: *być, wiedzieć, umieć działać*. Pierwsza z tych dyrektyw dotyczy dojrzałości. Dojrzałość ludzka pozwala *katechecie wzrastać w równowadze uczuciowej, w umiejętności oceny, w jedności wewnętrznej, w zdolności do relacji i dialogu, w zdolności wchodzenia w relacje i prowadzenia dialogu*⁷. Z dojrzałości ludzkiej wynika dojrzałość duchowa, a także świadomość apostołską⁸. Świadectwo życia chrześcijańskiego i duch apostołstwa oprzeć się winny na mocnym fundamencie dojrzałej osobowości i prawidłowo przeżywanego człowieczeństwa⁹. Dyrektywa druga jest wezwaniem do podejmowania gruntownej formacji biblijno-teologicznej. Celem tego rodzaju formacji jest nie tylko syntetyczne przekazanie wiedzy koniecznej do głoszenia integralnego orędzia, ale także pomoc wobec katechety w dojrzewaniu własnej wiary i uzasadnianiu nadziei obecnej w misji katechetycznej¹⁰. Formacja biblijno-teologiczna katechetów winna ponadto być bliska doświadczeniu ludzkiemu, chodzi bowiem o to, by katecheta nauczył się

⁵ DOK 235.

⁶ DOK 236.

⁷ DOK 239. Tekst polski został poprawiony na podstawie wydania łacińskiego. Chodzi zwłaszcza o wyrażenia: *in facultate diiudicandi* oraz *in capacitate instituendi relationes et dialogum*.

⁸ Szerokiej analizy tych wymiarów dokonuje S. Łabendowicz, *Permanenna edukacja i formacja katechetów*, w: *Dydaktyka katechezy*, red. J. Stala, Tarnów 2004, cz. 1, s. 311nn.

⁹ Na temat komponentów dojrzałej osobowości zob. R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, Warszawa 1996, s. 79nn.

¹⁰ DOK 241b.

nie tylko przekazywać poprawnie orędzie ewangeliczne, ale także by skutecznie i umiejętnie przygotowywał katechizowanych na przyjęcie tego orędzia w sposób czynny¹¹. W ten sposób dyrektywa: *wiedzieć* łączy się z dyrektywą: *umieć działać*. Ale umiejętność działania domaga się także formacji humanistycznej, społecznej i pedagogicznej. Przygotowanie katechetów winno sięgać po najnowsze osiągnięcia tych nauk, ale jednocześnie odpowiedzialni za tę formację muszą pamiętać o ważnym kryterium, jakim jest *ewangeliczna ocena różnych tendencji lub szkół psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych: ich wartości i ograniczeń*¹². Chodzi zatem o takie ujęcie formacji do *umiejętnego działania*, by, z jednej strony, katecheza była nowoczesna, odpowiadająca potrzebom egzystencjalnym uczniów, metodycznie zintegrowana z innymi działaniami środowisk wychowawczych, zwłaszcza szkoły; z drugiej strony należy zadbać o *szacunek dla oryginalnej pedagogii wiary*¹³. Skutkiem tej formacji będzie wychowawcza dojrzałość katechety, który zachowuje swoją tożsamość jako nauczyciel, wychowawca i świadek wiary w Chrystusa w Kościele¹⁴.

Czy tak zarysowana formacja jest możliwa do zrealizowania? Owszem, o ile poszczególne jej elementy będą się wzajemnie wspierać, uzupełniać, o ile nie zostaną sobie przeciwstawione, lecz w planie formacji zostaną potraktowane w sposób komplementarny. Skutkiem formacji ma bowiem być dojrzałość wychowawcza katechety. Nie zostanie ona osiągnięta, jeśli osobowość katechety nie będzie zintegrowana (co ma stać się skutkiem formacji ludzkiej), jeśli formacja duchowa nie doprowadzi do dojrzałości religijnej, jeśli świadomość apostołska nie będzie ciągle podsycać motywacji do głoszenia, jeśli wreszcie nie będzie wystarczającej do nauczania wiedzy oraz koniecznych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Dlatego słusznie dokumenty Kościoła mówią nie o *szkoleniu*, a o *formacji*, wielostronnej, wielowymiarowej, komplementarnej¹⁵.

Warto także spojrzeć na to zagadnienie przez pryzmat doświadczeń i potrzeb nauczania religii w polskiej szkole. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* w rozdziale poświęconym formacji katechetów zasadniczo streszcza zawarte

¹¹ DCG 112; DOK 241c.

¹² DOK 243b.

¹³ DOK 244.

¹⁴ S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, Lublin–Radom 1994, s. 146nn; R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, dz. cyt., s. 149nn.

¹⁵ S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, dz. cyt., s. 230.

w *Dyrektorium ogólnym* zasady. Nowością jest nieustanne przypominanie o możliwościach, jakie formacji katechetów daje szkolny system kształcenia nauczycieli. Dokument stwierdza bowiem, iż *odpowiedzialność za formację katechetyczną spoczywa dzisiaj zarówno na Kościele, jak i na szkole*¹⁶. Jednocześnie zasadnicza troska należy do Kościoła, zaś *szkole uzupełnia formację katechetyczną zagwarantowaną przez Kościół, głównie w zakresie doształcania pedagogicznego i dydaktycznego nauczycieli religii*¹⁷. Taki podział kompetencji jest odbiciem próby rozdzielenia kompetencji dwóch podmiotów nauczania religii: Kościoła i szkoły. Kościół odpowiedzialny jest za kwestie merytoryczne i metodyczne, szkoła – za metodyczne i organizacyjne. Kościół – idąc za myślą *Dyrektorium ogólnego* – jest odpowiedzialny za formację w duchu *pedagogii wiary*. Czyli – inaczej mówiąc – nie sposób wyłączyć strony kościelnej z procesu formowania nauczycieli religii w odniesieniu do formacji zarówno podstawowej (o jakiej traktuje niniejsze opracowanie), jak i stałej. Jednocześnie, co szczególnie warto zapamiętać, dokument przewiduje wspólną formację podstawową do nauczania religii, jak i duszpasterstwa katechetycznego w parafii. Niemniej jednak trzeba zwrócić uwagę na postulat formułowany w odniesieniu do katechetycznych studiów uniwersyteckich, by poszczególne przedmioty przygotowywały nie tylko do pracy w szkole, ale i do pracy z grupami w ramach duszpasterstwa parafialnego¹⁸.

Pozostaje jeszcze problem relacji pomiędzy kapłanem a katechezą. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* odróżnia *formację katechetów świeckich i formację katechetyczną prezbiterów*¹⁹. Dokument ten kapłanom przydziela funkcję *wychowawców w wierze*, zwracając uwagę, iż *prezbiterzy pobudzają powołanie i pracę katechetów*²⁰. Stąd zadaniem prezbiterów jest *wzbudzanie zmysłu wspólnej odpowiedzialności w stosunku do katechezy, troska o gruntowne przygotowanie katechezy i jej odpowiednie zaprogramowanie* (przy czym troska ta odnosi się do katechezy prowadzonej przez innych), *wzbudzanie powołań do posługi katechetycznej, integrowanie katechezy z programem ewangelizacji wspólnoty*

¹⁶ PDK 153. W PDK istnieje pewna nieścisłość terminologiczna, bowiem w cytowanym punkcie utożsamia się *formację katechetów z formacją katechetyczną*. Wydaje się, że w następnych wydaniach dokumentu należałoby ujednotwić tę terminologię.

¹⁷ PDK 154.

¹⁸ Por. K. Misiaszek, *Wykłady katechetyki w uczelniach teologicznych w obecnej sytuacji katechetycznej*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 140; R. Murawski, *Przygotowanie katechetyczne alumnów wyższych seminariów duchownych w Europie*, art. cyt., s. 21.

¹⁹ DOK 234.

²⁰ DOK 224.

i zapewnienie więzi katechezy we wspólnocie z diecezjalnymi programami duszpasterskimi²¹. Takie postawienie sprawy pojawiło się w opublikowanym w 1994 roku *Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów*. Dokument ten streszcza podstawowe zadanie księdza w odniesieniu do katechezy jako podejmowanie funkcji *katechety katechetów*²². Ujęcie to, co prawda, nie wyklucza bezpośredniego udziału kapłanów w katechezie ani w nauczaniu religii, jednakże zarysowuje pole ich zasadniczej odpowiedzialności za katechezę nie na terenie bezpośrednich działań katechetycznych czy ewangelizacyjnych, ale na terenie programowania i koordynacji.

Jednakże praktyka nakłada na wielu księży obowiązek nauczania religii w szkole²³. Stąd polskie *Dyrektorium katechetyczne*, z jednej strony, prezentuje zasady zawarte w *Dyrektorium ogólnym* oraz w *Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów*, z drugiej natomiast, wzywa kapłanów do przyjmowania odpowiedzialności za nauczanie religii i duszpasterstwo całej społeczności szkolnej²⁴. Formacja do podejmowania zadań katechetycznych w polskich seminariach duchownych winna zatem uwzględniać przygotowanie do obu tych zakresów odpowiedzialności.

2. Wymiary formacji seminaryjnej a formacja katechetów

Dla omawianego w niniejszym opracowaniu tematu niezwykle istotne jest – jak się wydaje – postawienie pytania o związek zaplanowanej przez dokumenty kościelne formacji seminaryjnej z przedstawionymi powyżej elementami formacji katechetów. Formacja seminaryjna, opisana w adhortacji Jana Pawła II *Pastores dabo vobis* oraz przystosowana do warunków polskich w *Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia*, składa się zasadniczo z czterech elementów formacji: ludzkiej, duchowej, intelektualnej i pastoralnej. W tym ostatnim typie formacji można, ze względu na omawiany temat, wyodrębnić dodatkowo przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne.

²¹ DOK 225.

²² DPK 47.

²³ Na temat różnorodnych relacji między kapłanem a katechezą zob. *Kapłani a katecheza w Europie*, Poznań 2003. O sytuacji w Europie Środkowej pisze G. Udvardy, *Rola kapłana w katechezie*, s. 18nn. Prezentacja stanu katechezy w krajach środkowoeuropejskich nie przystaje do sytuacji polskiej i dlatego można mieć wątpliwości, czy napisanie raportu poprzedziło rzetelne zebranie danych.

²⁴ PDK 125.

3. Formacja ludzka

Celem formacji ludzkiej jest osiągnięcie przez alumnów osobowości zrównoważonej i silnej, zdolnej do utrzymywania trwałych więzi emocjonalnych, dojrzałej uczuciowo, mającej prawidłowo ukształtowane sumienie moralne, konsekwentnej w działaniu, miłującej prawdę²⁵. Wiele z tych wymogów jest kwestionowanych zarówno przez teoretyczne, jak i praktyczne nastawienie środowisk, z których pochodzą kandydaci do kapłaństwa. Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na kilka problemów.

Po pierwsze, w procesie wychowania młodzieży, zwłaszcza promowanym przez media, miejsce bohatera zajął idol. Stąd wiele młodych osób nie bardzo rozumie sens i potrzebę posiadania osobowości silnej i zrównoważonej oraz konsekwentnej. Takie ujmowanie zagadnienia jest podbudowywane przez psychologię selfizmu, skrajnie indywidualistyczną, nastawioną na realizację celów jednostkowych, nie tyle potrzeb osoby, co jej zachcianek. W ujęciu tym nie ma miejsca na *niezłomność*, wierność ideałom. Człowiek ma być zasadniczo wierny sobie, zaś własny system wartości jest wciąż w *stanie tworzenia*, podlega nieustannym zmianom. Trudno w takim ujęciu zdobyć się na decyzję *na zawsze*, wbrew okolicznościom, a także zrozumieć, czym jest ofiarność. W jaki sposób zatem budować relacje z innymi ludźmi, skoro człowiek pyta nie o to, co może dać, a jedynie o to, co może otrzymać?

Po drugie, z takiego podejścia wynika trudność w zrozumieniu pojęcia *prawidłowego sumienia moralnego*. Pojęcie to odnosi się bowiem do rzeczywistości moralnej istniejącej obiektywnie, niezależnej od subiektywnej świadomości. Kiedy jednak owa subiektywna świadomość uznana zostaje za ostateczne kryterium oceny działań, zanika potrzeba kształtowania prawidłowego sumienia. Taka sytuacja jest bardzo trudna, jeśli chodzi o praktykę formacji seminaryjnej. Nierzadko się zdarza, iż wymuszone sankcjami regulaminowymi zachowania są działaniami pozornymi, świadomie oddzielanymi przez alumnów od pojęć dotyczących dobra i zła. Praktyka takiej *dwutorowości* wartościowania i postępowania blokuje w sposób trwały możliwość kształtowania sumienia prawidłowego.

Po trzecie, negatywne procesy opisane powyżej współgrają z praktycznym brakiem szacunku dla prawdy. Ten brak szacunku występuje w mentalności wielu osób, stanowiąc smutną pozostałość systemu zakłamania. Taka sytuacja blokuje dialog społeczny i z przyzwyczajeniem braku tego dialogu do seminarium przychodzą kandydaci do kapłaństwa. Zdaniem A. Szostka, dialog jest blokowa-

²⁵ PDV 43n. Rozwinięcie tych postulatów zob. RISP 151nn.

ny przez swoistą zasadę solidarności, polegającą na ukrywaniu własnych słabości i łatwym rozgrzeszaniu się z ukrywania prawdy, założenie złej woli przeciwnika, przez przyzwyczajenie do łamania prawa, które było niesprawiedliwe w systemie komunistycznym, wreszcie nasycenie polityką i propagandą przekazu wiary oraz zastępowanie argumentów emocjami²⁶. Warto zdać sobie sprawę, że ostatnie lata pokazały, na jak niskim poziomie odbywa się *niby-dialog* między osobami należącymi do Kościoła, gdy sprawa dotyczy nie tyle wiary, co sposobów jej głoszenia albo środowiska społeczno-politycznego, w którym wierzący mają żyć i zwiastować Dobrą Nowinę. Kandydaci do kapłaństwa przychodzą do seminarium również z tym *świadectwem zgorzenia*. I dlatego – między innymi – tak łatwo jest im rozgrzeszać się z braku umiłowania prawdy, uczynić to zagadnienie *zaimpregnowanym* na formację.

Po czwarte, przyczyną (albo przynajmniej *katalizatorem*) zasygnalizowanych powyżej zjawisk i przewartościowań jest dominacja w myśleniu teoretycznym i praktycznym nurtów postmodernistycznych, które można – w pewnym uproszczeniu – sprowadzić do twierdzenia, iż prawdy absolutnej nie tylko nie sposób poznać, ale jej po prostu nie ma. Na nic zatem wysiłek poznawania prawdy. Stąd brak szacunku dla prawdy, odrzucenie kategorii prawidłowego sumienia moralnego, stąd dominacja skrajnego indywidualizmu w patrzeniu na wychowanie człowieka. Ta sytuacja poniekąd *rozgrzesza* współczesnych ludzi i pozwala, by trwali w stanie kryzysu.

Warto także zwrócić uwagę na inną kategorię problemów, związanych nie tyle ze środowiskiem pochodzenia kandydatów do kapłaństwa, co z dotychczasową praktyką wychowania seminarijnego, dostosowaną do innych czasów i przydatną w innej sytuacji społecznej. Seminaria duchowne są często prowadzone jak domy zakonne, do których powinni przychodzić ludzie, którzy chcą dostosować się do istniejącej reguły. Jednakże dziś do seminariów wstępują młodzi ludzie, którzy zachowali wszystkie pozytywne i negatywne przyzwyczajenia społeczeństwa żyjącego duchem postmodernizmu, którzy często chcą *spróbować*, czy da się żyć inaczej. Ponieważ w seminarium panuje względna stabilność życia, przyzwyczajają się do niej, lecz w trakcie formacji nie stawiają sprawy najważniejszej: wyboru *na zawsze*. Dla niektórych to, ku czemu dążą, wciąż pozostaje próbą. Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Z jednej strony, te uwarunkowania kulturowe i społeczne, o jakich mowa była uprzednio. Ale także panujący niekiedy w seminariach werbalizm: mówi się, jak winna wyglądać formacja, ale uczy się przez słowo, nakaz regulaminu, a nie przez przykład. Papierkiem lakmusowym pozostaje tu największy problem dzisiejszej mentalno-

²⁶ A. Szostek, *Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem*, „Ethos” 1997, nr 1, 55nn.

ści, której niekiedy hołdują też wychowawcy: problem umiłowania prawdy. Nie sposób o prawdzie mówić, nauczać jej, należy nią żyć. W pedagogice cecha ta nosi nazwę *przejrzystości wychowawcy*. Jest ona potrzebna, ponieważ kultura i sposób patrzenia na problemy świata młodzieży i dorosłych są często bardzo różne. Utrudnia to przekaz światopoglądowy i dlatego tak istotne jest *zaufanie pozwalające młodszemu dostrzec w starszym egzystencjalny punkt odniesienia*. (...) *Najbardziej głębokie i trwale ślady pozostawiają nie słowa i argumenty, ale te chwile, kiedy ujawnia się powaga i głębia, z jakimi wychowawca realizuje swoje wewnętrzne przekonania*²⁷.

Problemem jest także właściwe określenie relacji pomiędzy formacją a dotychczasowymi środowiskami i – co za tym idzie – stylem życia. Otóż, z jednej strony, mówi się dziś wiele o akceptacji dla dobra, jakie znajduje się w społeczności świeckiej. Z drugiej, w tejże społeczności zauważane są tendencje szkodliwe. Albo też inaczej: jedne środowiska, z których pochodzą alumni, wspierają formację, inne ją ograniczają lub wręcz niweczą. Odpowiedzią bywa tu poszukiwanie rozwiązań generalnych. To wydaje się nie do końca uzasadnione. Chodzi raczej o indywidualizację w ocenianiu owych wpływów. I o unikanie niepotrzebnego *pseudo-radykalizmu*, w którym naturalne więzi zostają uznane przez formatorów za niestosowne, a więc powołany je albo zrywa, albo też ukrywa ich istnienie. W pierwszym wypadku pozostaje na swoistej *pustyni emocjonalnej*, w drugim – uczy się podwójnego życia. Trudno to wszystko pogodzić z postulatami zdolności do utrzymania więzi, dojrzałości uczuciowej, czy wychowania do prawdy.

Oczywiście, potrzebne jest pewne odizolowanie od dotychczasowej historii życia. Nie chodzi mi wcale o aprobatę dla modelu seminarium całkiem otwartego. Chcę jedynie podkreślić, że ocena środowisk, jakie oddziałują na kleryków, winna być zindywidualizowana. To jest trudniejsze niż zgoda na generalizowanie. Przede wszystkim formatorzy winni wystrzegać się w tym ocenianiu środowisk wszelkich stereotypów, o których tyle czyta się w rozmaitych popularnych publikacjach poświęconych formacji. Przykładowo, na powołanie nie zawsze negatywnie oddziałuje kontakt z rodziną zlaicyzowaną, bo środowisko osób kochanych, a nie znających Ewangelii, może być dodatkowym motywem dla szukania tożsamości kapłana-głosiciela Ewangelii. Podobnie dzieje się z oceną rodziny rozbitej, która wcale nie musi być dysfunkcyjna²⁸, podczas gdy niekiedy

²⁷ I. Verhack, *Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia*, „Communio” 1992, nr 3, s. 19n.

²⁸ Cytowane badania wskazują, iż 93% matek alumnów roku zerowego i 74% ojców to osoby wierzące. Jednak określenie *osoba wierząca* jest nieostre i różnie może być interpretowane przez ankietowych. Z całą pewnością dokładniejsze dane dotyczą rodzin rozbitych, z których pochodzi 9% badanych [K. Pawlina, *Powołani na progu III tysiąclecia*, art. cyt., s. 14].

rodzina pełna, ciesząca się pozytywną opinią duszpasterzy parafii pochodzenia alumna, może, na przykład, kultywować wzór kapłana – nieźle zarabiającego funkcjonariusza kultu i przez to niweczyć owoce formacji.

Formacja ludzka ma uczynić z kleryków księży, którzy byliby *ekspertami człowieczeństwa*²⁹. Stąd te zakresy są zbieżne – co nietrudno zobaczyć – z zakresami dojrzałości, jakie dla formacji katechetów formułuje *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Dobrze prowadzona formacja ludzka w seminarium w sposób – rzecz by można – *automatyczny* prowadzi do uformowania właściwego człowieczeństwa katechety. Przy czym to *prowadzenie* rozumiem nie tylko jako działanie wychowawców, ale także jako współdziałanie samych alumnów.

4. Formacja duchowa

Kategoria *współdziałania* prowadzi do kwestii zasadniczej dla omawianego tematu, mianowicie kwestii motywacji. Motywację tę właściwie można uformować i oczyścić przede wszystkim w ramach formacji duchowej. Dokumenty dotyczące formacji seminaryjnej zwracają uwagę na konieczność związku z Chrystusem i przyłgnięcia do Niego³⁰. Narzuca się tutaj podobieństwo do opisanego w dokumentach katechetycznych głównego celu katechezy, jakim jest nie tylko spotkanie czy zjednoczenie z Jezusem Chrystusem, ale głęboka z Nim zażyłość³¹. W odniesieniu do formacji kapłańskiej to przygotowanie do zażyłości z Chrystusem ma nieco inny charakter niż w wypadku formacji katechetów, skoro kapłan sprawujący liturgię ma występować *in persona Christi*. Ale przecież kapłan głosi Ewangelię. Zarówno dla formacji seminaryjnej, jak i formacji katechetów ważne jest podkreślenie konieczności dawania świadectwa, które będzie czytelne, o ile swoją moc będzie czerpać z przyłgnięcia do Chrystusa.

Drogami, jakie proponuje się w formacji duchowej alumnów, są modlitwa i czytanie Słowa Bożego, Eucharystia i pokuta, szukanie Chrystusa w ludziach, przygotowanie do celibatu oraz duchowość maryjna³². Wszystkie te działania mają widoczny związek z formacją katechetyczną. Celem formacji seminaryjnej jest kapłan posiadający tożsamość chrześcijańską i eklezjalną³³. Osiągnięcie tego celu ma znaczenie katechetyczne dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, tak uformo-

²⁹ J. Bozanic, *Stala formacja kapłana w katechezie*, w: *Kapłani a katecheza w Europie*, dz. cyt., s. 64.

³⁰ PDV 45; DFK 45; RISP 160n.

³¹ CT 5; KKK 426; DOK 80.

³² PDV 47nn; RISP 163nn.

³³ J. Bozanic, *Stala formacja kapłana w katechezie*, art. cyt., s. 65.

wany kapłan będzie przekazywał nieskażony i integralny depozyt wiary. Po drugie, będzie rozumiał nieodzowność podejmowania działań ewangelizacyjnych. Praca katechetyczna w parafii czy nauczanie religii w szkole będą się mu jawić jako normalne zadania ewangelizacyjne, właściwe również stanowi kapłańskiemu, im trudniejsze, tym bardziej domagające się podjęcia.

I tutaj właśnie pojawia się zasygnalizowana powyżej kwestia motywacji. Niechęć do nauczania religii, ucieczka przed tym nauczaniem, to w istocie kryzys motywacji. Tego aspektu formacja seminaryjna nie może przeoczyć. Nie wystarczy formacja intelektualna i pastoralna, gdy nie będzie wśród księży zrozumienia dla konieczności podejmowania trudnej, bo niekiedy robiącej wrażenie niewdzięcznej, pracy w szkole. Jeśli ksiądz dobrze sprawdzający się w strukturach dla siebie bezpiecznych: w ruchach i wspólnotach religijnych, nie podejmuje wysiłku znalezienia się *na obcym terenie*, czyli w szkole, to – być może – nie rozumie potrzeby i nie ma determinacji, by głosić Ewangelię tym, którzy jej nie znają. I to jest problem nie tyle braku zdolności intelektualnych czy umiejętności pastoralnych, ale raczej niewystarczającej lub niewłaściwej motywacji, czyli braku, który wynika z problemów duchowych³⁴. Stąd kapitalne znaczenie miałyby zrozumienie przez wychowawców, że ważną częścią działalności młodego księdza jest nauczanie religii, że jest to praca trudna, domagająca się motywacji i akceptacji, że się nie będzie wciąż *wygrywać*, że nie będzie się *rozumianym*, że w wielu wypadkach będzie rzeczywistym doświadczeniem ascetycznym. I że tym bardziej warto ją podejmować, jeśli się chce zachować wierność Temu, który powołuje.

Przy omawianiu kwestii podejmowania przez młodych, zwłaszcza księży, niełatwego zadania wychowania, jako podsumowanie zarówno formacji ludzkiej, jak i duchowej kleryków, warto przywołać wciąż aktualną diagnozę J. Bagrowicza, postawioną przed kilkunastoma laty: *W sytuacji zagrożenia laicyzacją i nowoczesnym materializmem wydaje się nam często, że ciągle trzeba szukać nowych „chwytów”, dzięki którym można by więcej młodych ludzi „przyciągnąć” do Kościoła. Takie pomnażanie zabiegów wokół zatrzymania tych, którzy są w Kościele i „skaptowania” innych jest działaniem pozornym. Mnogość inicjatyw i ciągle nowych akcji sprawia, że nie ma czasu na pracę organiczną. Należy głębiej i solidniej „wejść” w człowieka, a nie pośpiesznie przepychać dalej wózek mnożonych zajęć. Współcześni młodzi ludzie tęsknią za prawdziwą bliskością, potrzebują częstszych i głębszych kontaktów ze swoimi wychowawcami*³⁵.

³⁴ Szerzej na temat oczyszczania motywacji zob. Z. Kroplewski, *Oczyszczenie motywacji powołaniowej*, w: *Przypatrzcie się bracia powołaniu waszemu*, red. A. Baran, dz. cyt., s. 32nn.

³⁵ J. Bagrowicz, *Przyszłość Kościoła w Polsce*, „Znak” 1997, nr 1, s. 11.

5. Formacja intelektualna

Zagadnienie formacji intelektualnej zarówno kleryków, jak i katechetów, można rozważać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich zawiera konkretną wiedzę, konieczną dla sprawowania funkcji kapłańskich czy też dla głoszenia Słowa Bożego, nauczania. Skoro bowiem przekaz katechetyczny winien być integralny, katecheta – niezależnie, czy jest księdzem, czy nim nie jest – nie może być niedouczony. Druga płaszczyzna odnosi się natomiast do postaw zarówno katechety, jak i kapłana.

Adhortacja *Pastores dabo vobis* za zasadniczy cel formacji intelektualnej uznaje zdobycie mądrości, która uzdalnia i prowadzi człowieka do poznania Boga i przyłgnięcia do Niego. Widać tu wyraźnie skupienie się na płaszczyźnie postaw. Dokument podkreśla jednocześnie, iż formacja intelektualna winna być powiązana z formacją ludzką i duchową, bowiem *studia, które zajmują niemalą część czasu kandydata do kapłaństwa, nie są bynajmniej zewnętrznym i drugorzędnym składnikiem jego wzrastania w wymiarze ludzkim, chrześcijańskim i duchowym oraz w powołaniu*³⁶. Dopiero wskazanie na prymat postaw pozwala zrozumieć cel nauczania poszczególnych kategorii przedmiotów zawartych w seminaryjnych planach studiów. Filozofia jest nauczana nie tylko po to, by przygotować alumnów do rozumienia języka teologii spekulatywnej, ale przede wszystkim by *pogłębić [w nich] „kult wobec prawdy”, pewien rodzaj uwielbienia i miłości prawdy, co prowadzi do uznania, że to nie człowiek stwarza i wyznacza miarę prawdy, lecz że zostaje ona przekazana człowiekowi w darze przez najwyższą Prawdę, przez Boga*. Aby ta prawda nie wydawała się zbyt abstrakcyjna, dokument podkreśla również wartość nauk o człowieku, czyli socjologii, psychologii, pedagogiki, nauk ekonomicznych i politycznych oraz odnoszących się do środków przekazu. Nauki te *pomagają przyszłemu kapłanowi naśladować „osadzenie we współczesności”, które znamionowało ziemskie życie Jezusa*³⁷. Tak pojmowane studium filozofii i nauk o człowieku ma niebagatelne znaczenie dla wsparcia formacji ludzkiej, która boryka się z wymienionymi uprzednio problemami, związanymi ze współczesnym, postmodernistycznym kryzysem myślenia.

Teologia, studiowana w seminariach duchownych, winna mieć charakter formacyjny, znacznie przekraczający formację intelektualną. Teolog bowiem to *człowiek wiary, który zastanawia się nad własną wiarą, by osiągnąć głębsze jej zrozumienie*. W nauczaniu teologii te *obydwa aspekty – wiara i dojrzała refleksja*

³⁶ PDV 51.

³⁷ PDV 52.

– *ściśle się z sobą wiążą i splatają*. Tak studiowana teologia formuje duchowo i pastoralnie: *teologia ma głębokie wewnętrzne konotacje chrystologiczne i kościelne, które kandydat do kapłaństwa powinien świadomie przyjąć, nie tylko w tym, co odnosi się do jego osobistego życia, lecz i w tym, co dotyczy jego posługi pasterskiej*³⁸. Uporządkowanie wiedzy religijnej, jakie dokonuje się w ramach formacji intelektualnej, winno służyć własnemu życiu religijnemu kleryków, a przez to także umiejętności dawania świadectwa³⁹.

W takim ujęciu należy dostrzec kilka bardzo praktycznych wskazań. Pierwsze dotyczy metody studiowania teologii. Nie chodzi tu o sam wykład teologii, przekazujący pewne minimum wiedzy, ale o nauczanie kandydatów do kapłaństwa myślenia kategoriami teologicznymi. Potrzeba tu tym większego wysiłku, im bardziej jest zsekularyzowany współczesny świat. Drugie wskazanie dotyczy seminaryjnych profesorów teologii. Winni to być nie tylko dobrzy specjaliści, ale i świadkowie wiary. Po trzecie, należy wystrzegać się i przewyżczać tak nierzadkie w seminariach oddzielanie osób i zagadnień dotyczących *pionu duchowego* i *pionu naukowego*. Jan Paweł II podkreśla to bardzo mocno, stwierdzając, iż *formacja intelektualno-teologiczna i życie duchowe, zwłaszcza życie modlitwy, spotykają się i nawzajem umacniają, co nie pomniejsza ani powagi poszukiwań, ani duchowej głębi modlitwy*⁴⁰. Rozwój duchowy alumnów nie odbywa się przez mnożenie coraz to nowych dni skupienia odbywających się kosztem wykładów. Rozwój duchowy domaga się życia modlitwy, ale i solidnego studium. Również do formacji kapłańskiej odnosi się znaczące zdanie napisane przez Jana Pawła II w encyklice *Fides et ratio*: *Złudne jest mniemanie, że wiara może silniej oddziaływać na słaby rozum; przeciwnie, jest wówczas narażona na poważne niebezpieczeństwo, może bowiem zostać sprowadzona do poziomu mitu lub przesądu*⁴¹. Po czwarte, formacja teologiczna winna być jednocześnie chrystologiczna i kościelna. Wynika to ze związku Chrystusa i Kościoła w strukturze Objawienia. Jak zauważa J. Ratzinger, *wiara nie odnosi się po prostu do Księgi, która jako taka byłaby dla niej jedyną i ostateczną instancją. W centrum wiary chrześcijańskiej nie znajduje się Księga, lecz osoba – Jezus Chrystus, który sam jest żywym Słowem Bożym i interpretuje siebie samego poprzez słowa Pisma (...) Związek z Nim wymaga włączenia się w pielgrzymujący lud*⁴². Takie ujęcie dopełniają dwa, zaznaczone w adhortacji *Pastores dabo vobis*, kierunki refleksji

³⁸ PDV 53.

³⁹ Z. Kroplewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz? Seminarium w dobie nowej ewangelizacji*, Warszawa 2001, s. 100.

⁴⁰ PDV 53.

⁴¹ FeR 48.

⁴² J. Ratzinger, *W drodze do Jezusa Chrystusa*, Kraków 2004, s. 164n.

teologicznej: *studium słowa Bożego, zapisanego w Świętej Księdze, otaczanego i przeżywanego w żywej Tradycji Kościoła, autentycznie interpretowanego przez Urząd Nauczycielski Kościoła, oraz skoncentrowanie się na człowieku, który rozmawia z Bogiem: człowieku powołanym, by wierzył, by żył, by przekazywał innym chrześcijańską wiarę i etos*⁴³. Stwierdzenia te posiadają ważne konsekwencje katechetyczne. Formacja jednocześnie chrystologiczna i eklezjologiczna, wierna Bogu i człowiekowi, pozwoli kapłanom nauczającym religii być otwartymi na problemy współczesnego człowieka świadkami Chrystusa i Kościoła. A sprawa świadectwa to nie kwestia nauczania się, ale wewnętrznego przeświadczenia. To dokonuje się w seminarium *na styku* człowieczeństwa, duchowości i intelektu.

Temat niniejszego opracowania każe zatrzymać się też nad problemem praktycznego wykorzystania studium teologii. Jest to zagadnienie nieco odrębne od formacji pastoralnej, bowiem dotyczy metody nauczania teologii. Formacja intelektualna winna mieć wciąż na uwadze praktyczny cel, jakim jest *ukształtowanie dobrych duszpasterzy, którzy nie tylko mają wiedzę teologiczną, lecz także osiągnęli mądrość bazującą na kompetencji oraz opanowali warsztat operowania zdobytą wiedzą i mądrością*⁴⁴. Jednym z kryteriów doboru treści i tworzenia struktury wykładów z bibliistyki i teologii systematycznej winno być – oczywiście, poza podstawową strukturą samej dyscypliny teologicznej – pastoralne wykorzystanie tej wiedzy. Pamiętać trzeba jednak, iż *pastoralność teologii nie znaczy, że teologia jest mniej doktrynalna lub zostaje wręcz pozbawiona swego naukowego charakteru*⁴⁵. Dokumenty dotyczące formacji seminaryjnej bardzo mocno podkreślają wagę wysokiego poziomu studiów. Na związek tego poziomu z posługą katechetyczną szczególnie dobitnie zwrócił uwagę Jan Paweł II w adhortacji *Pastores dabo vobis: W obecnej sytuacji coraz bardziej potrzebni są nauczyciele zdolni stawić czoło złożonym problemom naszych czasów, a także odpowiedzieć w sposób kompetentny, jasny i głęboki na pytania o sens, stawiane przez współczesnych ludzi, na które jedynie Ewangelia Jezusa Chrystusa daje pełną i ostateczną odpowiedź*⁴⁶.

Współczesna teologia nastawiona jest mocno na dialog ze światem, stąd w samym materiale teologicznym można znaleźć takie zagadnienia, które bezpośrednio mogą zostać wykorzystane w formacji katechetycznej. Podkreślić tu

⁴³ PDV 54.

⁴⁴ R. Jaworski, *Problemy metodyki nauczania w seminariach duchownych w perspektywie nowego „Ratio studiorum”*, „Ateneum Kapłańskie” 1998, z. 537-538, s. 261.

⁴⁵ PDV 55. Por. także RISP 205.

⁴⁶ PDV 56. Myśl tę potwierdza RISP 201.

należy, przede wszystkim, tematykę katolickiej nauki społecznej, która należy do dziedziny teologii, zwłaszcza teologii moralnej⁴⁷.

Innym zagadnieniem, od strony formacyjnej mocno związanym z kształceniem intelektualnym, jest kwestia inkulturacji orędzia wiary i ewangelizacji kultur⁴⁸. Sprawa ta jest szczególnie ważna ze względu na podejmowanie przez księży zadań nauczycieli religii w szkole, gdzie jedną z zasad wprowadzania zagadnień religijnych w edukację szkolną jest korelacja. Zasada ta domaga się od nauczycieli religii orientacji w innych przedmiotach oraz podejmowania dialogu z nauczycielami i podręcznikami, z których wychowankowie uczą tych przedmiotów⁴⁹. Stąd potrzebne jest podjęcie w ramach formacji seminaryjnej trudu kształcenia kulturowego kleryków. Współczesne szkoły publiczne, z których alumni przychodzą do seminarium, często zaniżają w tej dziedzinie poziom⁵⁰. Kościół winien – zwłaszcza w obliczu kryzysu kultury – stać się jej krzewicielem. Stąd koniecznością staje się kulturowa formacja w seminarium. I ten postulat powinien być nie tyle zapisywany w statutach seminaryjnych jako hasło, co potrzebuje konkretyzacji w postaci obowiązkowych zajęć z literatury religijnej, kultury języka, antycznych korzeni kultury europejskiej czy historii sztuki chrześcijańskiej.

Ważne jest wreszcie – zarówno dla całości formacji seminaryjnej, jak i formacji katechetycznej kandydatów do kapłaństwa – wykorzystywanie tych umiejętności, z jakimi alumni przychodzą do seminarium. Chodzi tu, na przykład, o znajomość języków obcych oraz o posługiwanie się technikami komputerowymi. W odniesieniu do pierwszego zagadnienia zwykle w seminariach nie ma większych zastrzeżeń, umiejętność ta jest wykorzystywana choćby przy pisaniu pracy magisterskiej. Inaczej bywa z kompetencjami z zakresu technologii informacyjnej. W ramach formacji w niektórych seminariach oddziela się kleryków nawet na kilka lat od możliwości osobistego posługiwania się komputerami. Zwłaszcza w sytuacji, gdy nauczanie papieskie kładzie taki nacisk, by ewangelizować za pomocą nowoczesnych środków medialnych i przez Internet, bezrozumne jest takie *zakopywanie talentów* i trwonienie możliwości.

⁴⁷ SRS 41; PDV 54.

⁴⁸ PDV 55; RISP 206.

⁴⁹ Szerzej na temat korelacji i dialogu edukacji szkolnej z lekcją religii zob. P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, dz. cyt., s. 159nn.

⁵⁰ Szerzej na ten temat zob. np. J. Bagrowicz, *Czy stoimy w obliczu zmiany modelu nauczania religijnego?*, „Znak” 2000, nr 9, s. 51nn; A. Borowski, *O wykształceniu humanistycznym duchownych*, „Ateneum Kapłańskie” 1998, z. 537-538, s. 165nn; K. Nycz, *Prości, mądrzy, święci. Rozmowa B. Łozińskiego*, „Wiadomości KAI” 2004, nr 9, s. 20n; M. Starowieyski, *Formacja kulturowa przyszłych kapłanów*, „Ateneum Kapłańskie” 1989, z. 481, s. 392nn.

6. Formacja duszpasterska

Formacja duszpasterska integruje całość formacji, wszystkie jej wymiary, ze względu na cel, dla którego zakłada się w diecezjach seminaria duchowne⁵¹. Z formacją duszpasterską bardzo często wiąże się postulat praktycznego nauczania rozmaitych *technik pastoralnych*. Ta kwestia – jak się wydaje – jest ważna i oczywista, ale błędem byłoby sprowadzenie formacji duszpasterskiej do wymiaru praktycznego czy *technicznego*. To właśnie do formacji duszpasterskiej odnosi się ważna dyrektywa adhortacji *Pastores dabo vobis*, aby w ramach całości programu wychowawczego w seminarium *zainicjować autentyczny proces kształtowania wrażliwości pasterskiej, przygotować do świadomego i dojrzałego przyjęcia odpowiedzialności, wpajając wewnętrzny nawyk oceniania problemów, ustalania priorytetów i wyboru rozwiązań w świetle jednoznacznych nakazów wiary i zgodnie z teologicznymi wymogami samego duszpasterstwa*⁵². Takie ujęcie nakazuje położenie szczególnego nacisku na teologię pastoralną, a także na dyscypliny współtworzące obraz formacji duszpasterskiej: katechetykę i homiletykę. Wszystkie te przedmioty winny być przyswajane przez alumnów na poziomie głębszym niż tylko techniczny⁵³. Do tej kwestii, w odniesieniu do katechetyki, trzeba będzie jeszcze powrócić.

Jeśli chodzi o praktyczny aspekt formacji duszpasterskiej, należy podkreślić, iż szczególnie uprzywilejowanym miejscem zdobywania doświadczenia duszpasterskiego jest parafia, *żywe środowisko, w którym przyszli kapłani staną wobec specyficznych problemów swej posługi w różnych dziedzinach i specjalizacjach*⁵⁴. Polskie *Ratio studiorum* przewiduje, iż praktyka ta dotyczy trzech wymiarów posługi alumnów⁵⁵:

- posługi liturgicznej, właściwej dla danego etapu formacji głoszenia Słowa i sprawowania kultu;
- posługi budowania wspólnoty, z uwzględnieniem podejmowania współpracy ze świeckimi i umiejętności korzystania ze środków przekazu;
- posługi diakonalnej, obejmującej opiekę nad chorymi oraz wieloma kategoriami osób dotkniętych różnymi nieszczęściami.

Warto zwrócić uwagę na kwestię skorelowania formacji intelektualnej i duszpasterskiej. Odnośnie do tego zagadnienia posłużę się kilkoma przykładami.

⁵¹ PDV 57; RISP 207.

⁵² PDV 58.

⁵³ Por. RISP 210nn.

⁵⁴ PDV 58.

⁵⁵ RISP 218.

Zdarza się niekiedy, że w ramach praktyk pasterskich klerycy niższych lat podejmują zadania katechetyczne w zakładach opiekuńczych dla młodzieży. Zbyt wczesne rozpoczynanie tego rodzaju praktyki skutkować może dezorientacją samych wychowanków, gdyż ich młodzi *nauczyciele* są po prostu jeszcze mało kompetentni. Dodatkowym niebezpieczeństwem może być przekonanie alumnów, że do zadań katechetycznych nie potrzeba rzetelnej wiedzy teologicznej. Również skazywanie kleryków na porażkę na samym początku nauczania prowadzić może do późniejszych trudności w katechizowaniu.

Drugi przykład odnosi się także do praktyk duszpasterskich odbywanych poza seminarium, ale w czasie pobytu alumnów w domu formacyjnym. Zdarza się, że klerycy zmieniają grupy i środowiska co pół roku. Odpowiedzialni za ten stan rzeczy tłumaczą, iż alumni muszą zobaczyć jak najwięcej grup wiernych, którym jako kapłani będą w przyszłości nieść pomoc. Takie ujęcie wydaje się nieprawidłowe. Od strony kleryków błąd takiego rozwiązania polega na działaniu wręcz przeciwnym do wychowania zdolności do tworzenia trwałych więzi osobowych, co zostało opisane uprzednio, przy okazji formacji ludzkiej. Bowiem przez pół roku klerycy dopiero poznają owych podopiecznych. Gdy trochę ich znają, gdy ich pomoc może stawać się skuteczna, każe się ten kontakt zerwać, by nawiązywać nowy. W dzisiejszym świecie, tak silnie zatimizowanym, nawiązywanie kontaktów naskórkowych, nic nie znaczących jest wielką pokusą. Taki zabieg *pseudo-formacyjny* ową pokusę pogłębia. Warto na opisaną sytuację spojrzeć też od strony podopiecznych. W takim ujęciu praktyk pastoralnych traktuje się ich jak *króliki doświadczalne*, które mają być pomocą do przeszkolenia kleryków. Takie nastawienie jest głęboko nieetyczne. Wydaje się, że okres trwania praktyk powinien wynieść co najmniej dwa lata. Praktyki te winien programować, również personalnie, odpowiedzialny za nie przełożony, a nie jeden z wyznaczonych alumnów. Sprawa jest bowiem poważna. To prawda, że przy takim rozwiązaniu kleryk pozna mniej środowisk, ale nauczy się więcej. Ponadto przecież klerycy uczestniczą w praktykach stacjonarnych, gdy nie mieszkają w seminarium, ale w parafii. Wtedy istnieje możliwość uzupełnienia *spectrum* problemów duszpasterskich.

Trzeci przykład dotyczy doboru miejsc praktyk stacjonarnych. Parafie te winny być wzorcowo prowadzone, przedstawiać rzeczywistą różnorodność grup i problemów. Dobrze, gdy konkretny kleryk w ciągu kilku rozmaitych praktyk posługuje w innych parafiach. Ważne jest też zapewnienie takich miejsc praktyk, w których kontakty między duszpasterzami układają się prawidłowo.

Kolejny przykład odnosi się do samego *Ratio studiorum*. Otóż słusznie ukazuje się teologię pastoralną jako *naukową refleksję o codziennym wzrastaniu*

*Kościola, w mocy Ducha Świętego, w kontekście historii*⁵⁶. Można by zatem oczekiwać, iż realizowany w ramach teologii dogmatycznej kurs eklezjologii poprzedzi zajęcia z teologii pastoralnej. Tymczasem tak nie jest. *Ratio studiorum* dla Polski przewiduje zajęcia z eklezjologii na roku V, zaś zajęcia z teologii pastoralnej od roku IV, przy czym – co jak najbardziej jest uzasadnione – na początku omawia się zagadnienia dotyczące teologii pastoralnej fundamentalnej, jak *istota Kościoła, autorealizacja Kościoła we współczesności oraz działalność pastoralna i jej teologiczne podstawy*⁵⁷. Słuszny zatem wydaje się postulat zmiany tego ewidentnego niedopatrzenia.

Wreszcie warto zwrócić uwagę na związek formacji duszpasterskiej z uczeniem posługiwania się przez alumnów językiem komunikatywnym, poprawnym oraz bogatym. Ta kwestia wiąże się ze wspomnianymi problemami formacji humanistycznej. W seminarium duchownym winno się stworzyć warunki do nadrobienia odziedziczonych po systemie szkolnym zaniedbań kulturowych, z jakimi wstępują kandydaci do kapłaństwa. Ta sprawa wiąże się nie tylko z przygotowaniem katechetycznym, ale pastoralnym i homiletycznym.

7. Przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne

Do formacji duszpasterskiej, ale w sposób bardzo specyficzny, odnoszą się również zajęcia rozstrzygające od strony formalnej i merytorycznej o przygotowaniu katechetyczno-pedagogicznym alumnów.

Kwestia formalnego przygotowania do pracy nauczyciela religii jest regulowana polskim prawem oświatowym, konkretnie *Porozumieniem pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski a Ministrem Edukacji Narodowej z 6 IX 2000 roku*. Przewiduje ono, iż wszyscy absolwenci wyższych seminariów duchownych mają kwalifikacje do nauczania religii we wszystkich typach szkół oraz że przygotowanie pedagogiczno-katechetyczne obejmuje 270 godzin zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki i katechetyki oraz 150 godzin pozytywnie zaliczonych praktyk katechetycznych.

Jednocześnie obecnie obowiązujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 IX 2004 roku o standardach kształcenia nauczycieli* przewiduje, iż przygotowanie pedagogiczne realizowane na jednolitych studiach magisterskich obejmuje 330 godzin zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej oraz przedmiotów uzupełniających oraz 150 godzin pozytywnie

⁵⁶ RISP 212. Jest to cytat z PDV 57.

⁵⁷ RS, s. 189; por. także s. 174.

zaliczonych praktyk pedagogicznych. Przedmioty uzupełniające to emisja głosu, a także zajęcia z zakresu prawa oświatowego, organizacji i funkcjonowania systemu oświaty, zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna, wreszcie takie przedmioty, jak: etyka, kultura języka, historia i kultura regionu, sztuka i wiedza o sztuce. Przy okazji zaznacza się, iż zestaw tych przedmiotów ustala szkoła wyższa, w zależności od jej możliwości i zainteresowań studentów. *Novum* tej regulacji prawnej stanowi dołączenie do standardów kształcenia nauczycieli obowiązkowych zajęć z technologii informacyjnej oraz poświadczonej odpowiednim egzaminem znajomości języka obcego. Jednocześnie standardy określają minimalny wymiar poszczególnych przedmiotów składających się na przygotowanie pedagogiczne: z psychologii i pedagogiki – po 75 godzin, z dydaktyki przedmiotowej – 120 godzin, z przedmiotów uzupełniających – 60 godzin, w tym 30 godzin z emisji głosu. Odnośnie do technologii informacyjnych zawarto dość ogólny przepis, iż nauczanie tego przedmiotu odbywa się w *wymiarze uzależnionym od posiadanej przez studentów wiedzy i umiejętności oraz potrzeb wynikających z zakresu kształcenia, zapewniającym przygotowanie do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć)*. Standardy określają też sylwetkę absolwenta studiów nauczycielskich oraz tematyczny zakres przedmiotów stanowiących o przygotowaniu pedagogicznym.

Rozporządzenie podaje również dość precyzyjne przepisy odnośnie do praktyk pedagogicznych. Celem praktyk jest poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek oraz nabycie następujących umiejętności: planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć, prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania, analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów, wreszcie analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów. Dokument wymienia następujące formy praktyk: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych studentów. W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć powinno być realizowanych w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki. Przewiduje się, iż zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 30% czasu przeznaczanego w programie studiów na praktyki pedagogiczne, zaś co najmniej 40% czasu praktyk powinno być realizowanych podczas ostatniego roku kształcenia nauczycielskiego. Udział studenta w zajęciach objętych praktykami pedagogicznymi jest dokumentowany. Praktyki pedagogiczne podlegają ocenie z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole.

Przywołanie przepisów *Rozporządzenia o standardach kształcenia nauczycieli* jest o tyle istotne, iż panuje ogólna, racjonalna tendencja do dostosowania standardów kształcenia nauczycieli religii do ogólnych standardów kształcenia, a to ze względu na potrzebę przystawalności kwalifikacji nauczycieli i nauczycieli religii. Porównanie tych wymogów z polskim *Ratio studiorum* prowadzi do kilku wniosków oraz postulatów, które postaram się w skrócie zaprezentować.

Psychologia w polskim *Ratio studiorum* ujęta jest w szerszym zakresie godzinowym (120 godzin⁵⁸), jak i tematycznym. Zagadnienia formacji kapłańskiej obejmują nie tylko problematykę psychologii rozwojowej i osobowości, ale także istotne zagadnienia z zakresu psychologii pastoralnej⁵⁹.

Zajęcia z pedagogiki w seminaryjnym *Ratio studiorum* przewidywane są w wymiarze 60 godzin, a więc mniejszym niż zakładają to standardy kształcenia nauczycieli. Ponadto *Ratio studiorum* przewiduje, iż w programie studiów seminaryjnych zagadnienia z dydaktyki winny być omawiane w ramach wykładu pedagogiki⁶⁰. Zalecenie to jest zgodne z propozycją programu pedagogiki zawartą w standardach kształcenia nauczycieli, gdzie zagadnienia z dydaktyki ogólnej znalazły się w ramach kursu pedagogiki. Należy jednakże dążyć do tego, by dostosować *Ratio studiorum* do standardów kształcenia nauczycieli przez zwiększenie zajęć z pedagogiki (wraz z dydaktyką ogólną) o 15 godzin. Może się to dokonywać poprzez wyodrębnienie z katechetyki zagadnień dydaktyki katechetycznej i połączenie ich z tematami dydaktyki ogólnej w ramach jednego przedmiotu, noszącego nazwę dydaktyka (czy dydaktyka ogólna i katechetyczna), w większym jednakże wymiarze niż 15 godzin.

Dydaktyka przedmiotowa zapisana w standardach kształcenia nauczycieli oznacza – w pewnym uproszczeniu – w przekładzie na kategorie używane w kształceniu katechetów wszystkie przedmioty katechetyczne. W *Ratio studiorum* przewiduje się zajęcia z katechetyki w wymiarze co najmniej 120 godzin, przy czym część wykładów na roku VI ma dotyczyć dydaktyki ogólnej i katechetycznej⁶¹. Takie rozwiązanie jest nominalnie zgodne ze standardami kształcenia nauczycieli, jednakże pojawia się pytanie, czemu ma służyć powtarzanie materiału z dydaktyki ogólnej, zwłaszcza w ostatnim roku studiów, gdy studenci odbyli już przynajmniej część praktyk. Nietrudno zresztą zauważyć, iż polskie

⁵⁸ Stosuję przelicznik: 1 godzina tygodniowo przez semestr = 15 godzin w semestrze. Użyty przez autorów przelicznik 1 godzina przez semestr = 14 godzin w semestrze, nie jest zgodny z przepisami polskiego prawa oświatowego.

⁵⁹ RS, s. 200nn.

⁶⁰ RS, s. 204n.

⁶¹ RS, s. 206nn.

Ratio studiorum różni się dość zasadniczo od propozycji, jakie zawarli wykładowcy katechetyki w czasie sympozjum poświęconego ocenie projektu tego dokumentu⁶². Ujęcie materiału nauczania z katechetyki domaga się gruntowniejszej reformy. Chodzi zatem o przeniesienie zagadnień dotyczących dydaktyki katechetycznej w początkowe części kursu, na czas przed rozpoczęciem praktyk. Zagadnienia programów nauczania winny być – jak się wydaje – omówione po, a nie przed kursem katechetyki materialnej.

Polskie *Ratio studiorum* zostawia natomiast pewną dowolność odnośnie do praktyk katechetycznych. Przewiduje się, iż praktyki takie mają miejsce na roku V i polegają na hospitowaniu różnych lekcji (nie tylko religii), a także na przygotowywaniu i prowadzeniu lekcji pod kierunkiem wykładowcy katechetyki. Dokument przewiduje również ćwiczenia odnoszące się do analizy podręczników katechetycznych, zaś w ogólnym zestawieniu (nie mającym odniesienia do reszty dokumentu) przewiduje się aż 210 godzin ćwiczeń i praktyk. Należy domniemywać, że autorom *Ratio studiorum* chodziło o praktyki katechetyczne w ramach praktyk parafialnych⁶³. Takie ujęcie – choć rodzi pewne wątpliwości – pozwala na swobodniejsze tworzenie siatki godzin w poszczególnych seminariach. Niemniej jednak trzeba zadbać, by regulacje te czyniły zadość państwowym wymogom formalnym i merytorycznym, koniecznym dla uzyskania przygotowania pedagogicznego w ramach studiów seminaryjnych. Ważne jest także, by praktyki katechetyczne były udokumentowane dzienniczkiem praktyk i podsumowane opinią ich opiekuna. Warto także formy praktyk dostosować do państwowej regulacji prawnej⁶⁴.

Jeśli chodzi o naukę języków obcych w seminariach duchownych, to należałoby pytać, na ile prowadzone lektoraty są skuteczne. To pytanie dotyczy nie tylko seminariów, ale i innych wyższych uczelni. Jeśli chodzi zaś o nauczanie technologii informacyjnej, warto byłoby zastanowić się, czy nie przenieść przedmiotu *Elementy informatyki* (może z nową nazwą) z grupy przedmiotów fakultatywnych do grupy przedmiotów obowiązkowych⁶⁵. Z całą pewnością przedmiot ten znacznie by wspomagał zajęcia proseminaryjne. Należałoby się również zastanowić nad istniejącym w niektórych seminariach duchownych zakazem po-

⁶² Materiały z tego sympozjum zob. w: *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, dz. cyt.

⁶³ RS, s. 147, 149, 208, 210, 218nn.

⁶⁴ O formach ćwiczeń i praktyk katechetycznych i pedagogicznych zob. szerzej M. Owoc, *Ćwiczenia, hospitacje i praktyki katechetyczne*, w: *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, dz. cyt., s. 65nn; J. Szpet, *Wykłady z katechetyki. Sytuacja aktualna – propozycje zmian*, „Ateneum Kapałskie” 1994, z. 513-514, s. 252n.

⁶⁵ Por. RS, s. 143.

siadania przez alumnów komputerów osobistych. Zrozumiały jest sprzeciw położonych wobec niewłaściwego używania komputerów, ale, z drugiej strony, trzeba pamiętać, że formacja seminaryjna nie powinna lekceważyć biegłego posługiwania się technikami informacyjnymi, tak ważnej przecież umiejętności, z jaką wielu kandydatów do kapłaństwa przekracza furkę seminaryjną. Jeśli poważnie mówi się o wykorzystaniu tych technik na rzecz nowej ewangelizacji, to w tym zakresie należałoby działać bardziej racjonalnie.

Przedmioty uzupełniające są w seminariach duchownych zwykle wykładane w wystarczającym wymiarze. Chodzi tu o obecną w planach studiów fonetykę lub dykcję (być może, warto by było dostosować nomenklaturę i nazwać przedmiot emisją głosu). Inne przedmioty, jak historia Kościoła, historia sztuki, znajdują się w grupie przedmiotów obowiązkowych lub fakultatywnych.

Ważne zagadnienie, które wiąże się z przygotowaniem pedagogicznym przyszłych nauczycieli religii, a na które należałoby zwracać baczną uwagę w trakcie formacji seminaryjnej, stanowi ogólna zachęta zawarta w dokumentach kościelnych, by korzystać z osiągnięć nauk społecznych, zwłaszcza psychologii i pedagogiki. Oczywiście, procesy formacji chrześcijańskiej, nauczania religii, katechezy i ewangelizacji, powinny być wspierane całkiem świeckimi umiejętnościami. Należy oczekiwać od katolickiego wychowawcy, by był kompetentny. W nauczaniu psychologii i pedagogiki należy widzieć nie tylko wymóg formalny, ale także szansę zwiększenia skuteczności oddziaływań. Jest jednak pewne zasadnicze ograniczenie, jakie nieustannie dokumenty kościelne powtarzają, jeśli chodzi o korzystanie z nauk społecznych. Chodzi tu o konieczność dokonywania wspomnianej uprzednio *ewangelicznej oceny różnych tendencji lub szkół psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych*⁶⁶. Innymi słowy, chodzi o badanie przedzałożeń antropologicznych, jakie leżą u podstaw pewnych idei pedagogicznych i związanych z nimi koncepcji psychologicznych⁶⁷. Stąd słuszną intuicję mieli autorzy polskiego *Ratio studiorum*, gdy do zajęć pedagogizacyjnych dołączyli wykład z antropologii filozoficznej⁶⁸. Ewangeliczna ocena idei pedagogicznych i szkół psychologicznych winna bowiem zaczynać się od badania koncepcji człowieka, jaka stanowi przedzałożenie owych rozstrzygnięć. I tego należy nauczyć alumnów, by nie przyjmowali bezrefleksyjnie wszelkich nowości nauk społecznych, by życzliwie, ale i krytycznie oceniali propozycje tych nauk, by umieli w tych

⁶⁶ DOK 243b.

⁶⁷ Szerzej na ten temat zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992; J. Szpet, *Wykłady z katechetyki*, art. cyt., s. 251n; P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją*, dz. cyt., s. 55nn.

⁶⁸ RS, s. 148.

propozycjach znaleźć to, co prawdziwe, i rozpoznać to, co jest fałszywe. Wychowawca katolicki winien szukać prawdziwego dobra wychowanka, mieć na uwadze jego osobową godność.

8. Sposoby formacji katechetów w ramach formacji seminaryjnej

Ostatnie zagadnienie, jakie należy rozważyć, to kwestia takiego sposobu formowania alumnów, by jednocześnie mieli oni szansę stać się dobrymi katechetami. W związku z tym zagadnieniem warto omówić najpierw problem ogólniejszy, mianowicie możliwość zastosowania pedagogii Chrystusa w odniesieniu do nauczania religii, a następnie przejść do szczegółowych zagadnień, związanych z zadaniami osób odpowiedzialnych za formację alumnów oraz z regulaminem wspólnoty seminaryjnej.

9. Pedagogia Chrystusa jako dyrektywa formacji nauczyciela religii

Opisane w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* zasady pedagogii Chrystusa można sprowadzić do następujących zasad⁶⁹:

- przyjęcie drugiego człowieka, zwłaszcza ubogiego, nic nie znaczącego w oczach ludzkich, grzesznika, jako miłowanego przez Boga;
- szczerze głoszenie Królestwa Bożego;
- styl delikatnej i silnej miłości, wyzwalającej od zła i rozwijającej życie;
- nagłe zaproszenie do życia ukierunkowanego przez wiarę w Boga, nadzieję Królestwa, miłość bliźniego;
- wykorzystanie bogactw komunikacji międzyosobowej, jak słowo, milczenie, metafora, obraz.

Można postawić pytanie, czy zasady te mogą zostać zastosowane w procesie nauczania religii. Odpowiedź jest dość prosta i twierdząca. Owszem, wszystkie te dyrektywy są jak najbardziej zgodne z koncepcją lekcji religii w polskiej szkole, zwłaszcza z jej celem ewangelizacyjnym.

Jest jednak pewien problem, niezwykle doniosły, który trzeba wydobyć i podkreślić, a który dotyczy szczególnego związku pomiędzy wychowaniem i formacją przyszłych wychowawców religijnych. Otóż wpojenie prawidłowych reguł wychowawczych polega nie tylko na przekazaniu pewnej wiedzy i technik, ale

⁶⁹ DOK 140.

również na dawaniu przykładu właściwego stosunku do wartości, do godności wychowanka i do samego wychowania. Innymi słowy, formacja wychowawców polega też na dawaniu przykładu, jak wychowywać. Jest to sprawa bardzo istotna zwłaszcza w ramach formacji odbywającej się w zamkniętym środowisku formacyjnym (czy wychowawczym), jakim jest seminarium duchowne. I tu dopiero pojawia się bardzo zasadnicze pytanie, czy wychowanie seminaryjne dokonuje się zgodnie z regułami pedagogii Chrystusa. Czy przykład formatorów potwierdza, że stosowanie tych zasad pedagogii Chrystusa jest możliwe, czy też owa pedagogia jest ujmowana jako idealna, ale odległa od praktyki zasada, której nie da się wcielić w życie? Czy wreszcie szczególnie odpowiedzialni za formację domownicy seminarium, czyli przełożeni zewnętrzni i ojcowie duchowni, chętnie w seminarium przebywają – jak Chrystus ze swymi uczniami? Czy swoją zwykłą obecnością przekażą przyszłym księżom, że w wychowaniu szkolnym bardzo dużo zależy od tego, że nauczyciel jest w szkole, jest dostępny dla swoich uczniów, a nie przychodzi do pracy i po niej już nie ma czasu?

Z dokonanej uprzednio prezentacji dokumentów dotyczących formacji kapłańskiej wynika, iż formacja ta jest zgodna ze specyficzną pedagogią wiary, mającą źródło w pedagogii Chrystusa, która przyjmuje następujące cele⁷⁰:

- popieranie syntezy pełnego przyłgnięcia człowieka do Boga (*fides qua*) oraz treści orędzia (*fides quae*);
- rozwijanie wszystkich aspektów wiary, czyli poznawania, celebrowania, przeżywania i medytowania;
- kierowanie osoby ku temu, by powierzyła się Bogu oraz by poznała swe powołanie.

10. Pedagogia Chrystusa jako dyrektywa formacji seminaryjnej

Pytania o możliwość zastosowania zasad pedagogii Chrystusa i pedagogii wiary trzeba odnieść do formacji seminaryjnej, konkretnie do szczegółowych rozwiązań, dotyczących zadań osób odpowiedzialnych za formację kleryków oraz zasad zapisanych w regulaminie seminaryjnym.

Pierwsza kwestia wiąże się z podstawową dyrektywą formacji, którą można by określić mianem urzeczywistniania człowieczeństwa. Chodzi mianowicie

⁷⁰ DOK 144. W polskim tłumaczeniu używa się określenia *właściwa pedagogia wiary*. Tekst łaciński używa tu co prawda terminu: *paedagogia singularis fidei*, lecz zarówno tłumaczenie włoskie tłumaczy to jako *pedagogia originale della fede*, jak i angielskie jako *the original pedagogy of faith*. Wydaje się zatem, że chodzi tu o oryginalną, specyficzną pedagogię, a nie tylko właściwą.

o przeciwstawienie się kolektywizmowi, o zachowanie podmiotowości wychowanka, przy jednoczesnej wierności prawdzie jako kryterium obiektywnego zarówno dla wychowawcy, jak i dla sumienia wychowanka. Takie z gruntu personalistyczne ujęcie przeciwstawia się rozwiązaniom selfizmu, czyli popularnych dziś kierunków psychologicznych, nazywających siebie humanistycznymi, a stanowiących fundament wychowania liberalnego⁷¹. Problemem selfizmu polega nie tylko na pewnej *modzie* w dziedzinie teorii, ale na praktycznym stosowaniu jego rozwiązań oraz ogólnym nastawieniu, które ma wpływ na pedagogię zarówno szkoły, jak i mediów. Sprowadza on się przede wszystkim do przyjęcia optyki skrajnego indywidualizmu, do *ubóstwienia* wyborów osobistych. Praktyczny problem formacyjny stanowią zachowania osób zbyt wpatrzonych w swoje przeżycia, celebrujących swoje stany ducha i psychiki, skupienie się na indywidualnej, własnej, odrębnej od reszty drodze rozwoju.

Takie podmiotowe nastawienie domaga się, by przełożeni i pozostali wychowawcy ze sobą uczciwie współpracowali oraz by z odpowiedzialnością otwierali się na problemy kleryków. W wychowaniu seminaryjnym potrzebna jest atmosfera prawdy. Stąd ważną jest rzeczą, by wszyscy wychowawcy seminaryjni budowali uczciwe relacje, cenili prawdę i nie pozwalali na tworzenie sytuacji zafałszowania. Sprzyjać temu będzie z całą pewnością statut seminarium, który by w sposób precyzyjny rozdzielał zakres odpowiedzialności i kompetencje poszczególnych przełożonych i wychowawców. Konieczna spójność pracy wychowawców⁷² wiąże się zarówno z umiejętnością podejmowania przez nich lojalnej współpracy, jak i z możliwością wypowiedzenia się przez nich na zebraniach zarządu czy sesjach profesorskich w sposób szczerzy. Nie służy tworzeniu atmosfery prawdy sytuacja, gdy przełożeni i wychowawcy podejmują krytykę swoich poczynań wobec wychowanków. Źle jest też, gdy ich poglądy, osobowość, temperament są tłamszone przez autorytarne go rektora, ucinającego wszelkie dyskusje. Problemem może być także takie ustawienie pracy grona wychowawczego, które bym określił mianem *zabawy w złego i dobrego policjanta*: jedni przełożeni grają wobec alumnów rolę liberalnych, inni autorytarnych. Takie zafałszowanie relacji z alumnatem może w jakiś sposób być wyrazem spójności dążeń przełożonych, ale w sposób nieunikniony wprowadza do życia wspólnoty seminaryjnej atmosferę zakłamania.

Odnosnie do spójności działań wychowawczych wobec alumnów należy podkreślić bardzo istotne zagadnienie, jakie wiąże się z relacjami w seminariach

⁷¹ Na temat selfizmu i jego skutków wychowawczych zob. W. K. Kilpatrick, *Psychologiczne uwiedzenie*, Poznań 1997, s. 37nn; P. Vitz, *Psychologia jako religia. Kult samouwielbienia*, Warszawa 2002, s. 77nn.

⁷² Z. Kroplewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz?*, dz. cyt., s. 130n.

duchownych tzw. *pionu zewnętrznego* oraz *wewnętrznego (duchowego)*, czyli przełożonych zewnętrznych i ojców duchownych. Konieczne jest takie sformułowanie planu wychowawczego seminarium, aby jego cele były realizowane we wszystkich czterech wymiarach formacji seminaryjnej. Dotyczy to również tematyki rekolekcji i dni skupienia oraz osób, które te ćwiczenia będą prowadzić⁷³. Potrzebne jest chronienie pewnego oddzielania między wychowawcami zewnętrznymi i ojcami duchownymi, zwłaszcza odnośnie do przepływu informacji. Jednakże zbyt ostre oddzielenie *pionu duchowego* może doprowadzić do sytuacji, że wymiar formacji duchowej zostanie całkiem wyodrębniony z całości formacji i przeciwstawiony innym jej wymiarom. Sprawa ta jest dodatkowo istotna dla formacji kleryków jako przyszłych katechetów. W sytuacjach szkolnych czy parafialnych ksiądz-nauczyciel religii spełnia zarówno zadania nauczyciela, jak i księdza, niekiedy kierownika duchowego czy spowiednika. W seminarium musi *odczuć*, że sprawy duchowe i sprawy całkiem zewnętrzne stanowią w życiu człowieka i w wychowaniu pewną całość.

Kolejna kwestia, która wiąże się bardzo ściśle z spoistością oddziaływań wychowawczych, to zrozumienie, że wykładowcy winni być prawdziwymi wychowawcami kleryków, winni nie tylko przekazywać wiedzę, ale również wpływać na formację duchową, dawać przykład chrześcijańskiego i kapłańskiego życia, wreszcie działać w jedności, by stać się dla wychowanków przykładem wspólnoty kościelnej⁷⁴. To zrozumienie wychowawczej roli wykładowców winno towarzyszyć zarówno przełożonym, jak i samym wykładowcom. Ważne jest zatem, by byli to księża, którzy swoim postępowaniem będą budować kleryków. Chodzi tu zarówno o dyspozycje moralne, jak i pedagogiczne. Jan Paweł II w adhortacji *Pastores dabo vobis* podkreślił, iż *skuteczność formacji w dużej mierze zależy od silnej i dojrzałej osobowości wychowawców, ocenianej z punktu widzenia ludzkiego i ewangelicznego*⁷⁵. Jednocześnie nie powinni się oni czuć gośćmi, ale domownikami seminarium. Dlatego też *Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia* wzywa ich do brania pełnego udziału w życiu wspólnoty seminaryjnej, uczestniczenia w spotkaniach i w rekreacji w seminarium, spożywania wspólnie z alumnami posiłków. Innymi słowy, wykładowcy staną się dla kleryków wychowawcami, jeśli nie ograniczą się do przekazywania wiedzy, ale będą dzielić się własną osobowością, bogactwem swego wnętrza. Jeśli będą dzielić się z seminarzystami obecnością⁷⁶.

⁷³ Tamże, s. 114.

⁷⁴ PDV 67; RISP 116n.

⁷⁵ PDV 66.

⁷⁶ RISP 122nn. Zob. także Z. Kroplewski, *Wolność w wychowaniu seminaryjnym*, „Pastores” 2001, nr 2, s. 45.

Wychowanie seminaryjne winno być zaprogramowane, jednakże należy pamiętać, iż *praca wychowawcza ze swej natury polega na towarzyszeniu konkretnym osobom, żyjącym w konkretnym momencie historycznym, w ich dążeniu do wyboru i realizacji określonych ideałów życiowych*. Stąd konieczne jest, by *umiejętnie godzić jasne przedstawienie celu, ku któremu się idzie, wymóg zdecydowanego dążenia ku niemu i troskę o „podróżnika”, (...) brać pod uwagę cały zespół sytuacji, problemów i trudności, różnych rytmów wędrówki i wzrastania. Wymaga to mądrej elastyczności, co wcale nie oznacza kompromisu ani co do wartości, ani co do świadomego i wolnego zaangażowania, ale prawdziwą miłość i szczerą szacunek dla osobistych uwarunkowań tego, który dąży do kapłaństwa*⁷⁷. Ta kwestia odnosi się zwłaszcza do regulaminu seminaryjnego. Z jednej strony potrzebny jest konkretny program, ściśle ramy działania wspólnoty, z drugiej natomiast należy uwzględniać indywidualne potrzeby i predyspozycje kleryków. Regulamin winien tak formułować zadania wspólnoty, by stała się ona miejscem wychowania⁷⁸. Należy pamiętać, iż regulamin odnosi się do ludzi dorosłych i tym większa jest potrzeba wyjaśniania celów, jakie się chce osiągnąć za pomocą konkretnych postanowień dyscyplinarnych.

Wystrzegać się należy zatem zarówno przesadnego rygoryzmu, jak i liberalizmu w kwestiach dyscyplinarnych. Ta sprawa dotyczy szerszej kwestii koncepcji seminaryjnej jako miejsca wychowania, więcej: wiąże się z nauczaniem przyszłych księży, jaki typ szkoły winni akceptować, jak postrzegają w tym kontekście zagadnienie autorytetu. W spojrzeniu na seminarium jako szkołę, jak i w spojrzeniu na szkołę w ogólności, można wyodrębnić dwa skrajne typy: szkołę autorytarną i szkołę liberalną.

W systemie szkoły autorytarnej autorytet ma charakter pozorny. Relacja nauczyciel–uczeń jest tam relacją przedmiotową, służbową jedynie. Pozorny autorytet, nie wyzwalaający, lecz zniewalający, uniemożliwia wychowankowi nabycie umiejętności wolnego i odpowiedzialnego wyboru⁷⁹. W szkole autorytarnej nie widzi się też potrzeby wyjaśniania przepisów. Prowadzi to albo do wykształcenia zachowań konformistycznych, albo też fanatycznych.

Natomiast w systemie szkoły liberalnej dochodzi do całkowicie świadomego odrzucenia pojęcia autorytetu. Przyjmuje się za pewnik w dziedzinie wychowania

⁷⁷ PDV 61.

⁷⁸ Szerzej na ten temat zob. K. Dyrek, M. Kożuch, K. Trojan, *Powołanie, rozeznanie i rozwój. Aspekt psychologiczny*, Kraków 1993, s. 59nn.

⁷⁹ Z. Kroplewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz?*, dz. cyt., s. 48n; S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Toruń 1992, s. 10.

twierdzenie, iż autorytet ogranicza naturalny rozwój jednostki⁸⁰. To dostrzegane w wychowaniu liberalnym *obrzydzenie autorytetem kryje w istocie zwykłą bezradność intelektualną (...), jak być życiodajnym w relacji wychowawczej*⁸¹. W seminarium prowadzonym na wzór szkoły liberalnej alumn traci rozeznanie kierunku formacji i motywację pracy nad sobą⁸². Szkoła liberalna albo prowadzi do relatywizowania wszelkich postanowień regulaminowych (jeśli w ogóle takie się formułuje), albo też brnie w ciągłe uzasadnianie i oczekiwanie zgody wychowanków na takie lub inne przepisy. System szkoły liberalnej nie uczy ponadto stałości wyboru⁸³.

Jeszcze raz chcę podkreślić myśl, która wciąż towarzyszy niniejszemu opracowaniu: Klerycy uczą się być wychowawcami poprzez to, jak są wychowywani. Trudno zatem oczekiwać, że będą skutecznie wychowywać, gdy ich doświadczenie wolności i autorytetu zostanie wypaczone przez dryl seminarium autorytarnego lub niemoc i pogardę dla prawdy, jakie towarzyszą wychowaniu liberalnemu. Potrzebne jest przyjęcie perspektywy wychowania do wolności, szanującego autorytet, ustanawiającego podmiotowe traktowanie i wychowanka, i wychowawcy.

Chciałbym zwrócić uwagę na pewien szczegółowy problem, który jest niezwykle ważny dla rozumienia regulaminu jako instrumentu wychowania i formacji wychowawców. Chodzi mianowicie o takie sformułowanie jego postawień, aby były one możliwe do wypełnienia. Gdy bowiem regulamin zawiera przepisy anachroniczne, nieżyciowe, takie, które nie będą przestrzegane, oznacza to zgodę na nieprzestrzeganie przepisów, co jest głęboko niewychowawcze⁸⁴. A to rodzi u przyszłych wychowawców postawę niekonsekwencji. Stąd należy sformułować postulat, aby w seminariach następowało ciągłe przystosowywanie regulaminów do istniejących potrzeb. Nie chodzi tu w żadnym wypadku o relatywizację celów, ale o skuteczną ich realizację, o doskonalenie narzędzia formacji, jakim jest regulamin⁸⁵. Przepisy regulaminu winny nie tylko skupiać się na zakazach, ale uczyć korzystania z dobrodziejstw techniki, również środków komunikacji społecznej. Zwłaszcza, że technika ta i owe środki mają stać się w rękach księdza narzędziem: służby ewangelizacji⁸⁶.

⁸⁰ Tamże, s. 14.

⁸¹ L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 148.

⁸² Z. Kroplewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz?*, dz. cyt., s. 49.

⁸³ Z. Kroplewski, *Doświadczenie wolności i posłuszeństwa w seminarium duchownym. Refleksja psychologiczna*, „Ateneum Kapłańskie” 1998, z. 537-538, s. 206n.

⁸⁴ Tamże, s. 198.

⁸⁵ Por. RISP 144.

⁸⁶ Zob. K. Nycz, *Prości, mądrzy, święci*, art. cyt., s. 19. K. Nycz podejmuje w tej rozmowie sprawę telewizji, Internetu, również telefonów komórkowych.

Formacja seminaryjna nie jest sprawą łatwą, podobnie jak trudna jest współczesna formacja katechetów. Celem niniejszego opracowania było wskazanie, jak wiele jest punktów wspólnych pomiędzy tymi dwoma typami formacji. Staralem się ukazać, że precyzyjne określenie celów formacji i jej metod wychodzi na dobre zarówno kształceniu przyszłych księży, jak i przyszłych nauczycieli religii. Należy tak właśnie patrzeć na program formacji: pod kątem przyszłych zadań kapłańskich i pod kątem motywacji do podejmowania posługi. Ta myśl winna towarzyszyć przełożonym i pozostałym wychowawcom seminaryjnym. Ta myśl ważna jest dla samych kleryków. Stąd niniejsze rozważania kończę wciąż aktualnymi słowami Jana Pawła II, jakie skierował on niegdyś do alumnów polskich seminariów duchownych: *Każde pokolenie niesie w sobie specyficzne wartości, ale też napotyka na wielorakie trudności. Wasze pokolenie często odczuwa lęk przed „zawierzeniem siebie”. Zamyka się w sobie. Musicie to przełamywać, by mocą wiary i dynamizmu powołania zdobyć się na całkowite pójście za Chrystusem, bez szukania „własnych zabezpieczeń”, na służbę Chrystusowi w Jego Kościele... Wasze pokolenie odczuwa, może bardziej niż inne, głód prawdy, a zarazem trudność pełnego otwarcia się na prawdę, otwarcia się „w prawdzie”, trudność „zaufania sile prawdy”. Jakby czasem brakowało wystarczającej wiary w moc dobra, jaka jest w was samych, w człowieku, w ludzkim środowisku, w moc dobra obecną w konkretnym środowisku seminaryjnym i kapłańskim, wspieraną skuteczną łaską powołania i sakramentu. Otwórzcie się na Prawdę, jaką jest Chrystus, by nieść Jego prawdę i chrześcijańską nadzieję światu*⁸⁷.

⁸⁷ Jan Paweł II, *Kazanie do kleryków w czasie poświęcenia kamienia węgielnego pod budowę WSD w Szczecinie 11 VI 1987 r.*, 8.