

# Dziekoński, Stanisław

---

## Wychowanie do wartości jako problem współczesnej edukacji i zadanie katechezy

---

Warszawskie Studia Pastoralne 5, 77-96

---

2007

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych [mazowsze.hist.pl](http://mazowsze.hist.pl).

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ks. Stanisław Dziekoński\*

## **Wychowanie do wartości jako problem współczesnej edukacji i zadanie katechezy**

Odrodzenie wychowania wypaczonego prowadzoną przez lata ideologizacją polskiej szkoły i nadmiernie rozbudowaną dydaktyką stało się jednym z głównych zadań, postawionych przed reformą edukacji w Polsce. W poszukiwaniu wzorców dla tworzenia nowych programów wychowawczych za szczególnie wartościowe uznano programy edukacyjne proponowane i realizowane w szkolnictwie przez Komisję Edukacji Narodowej i w okresie międzywojennym, ponieważ młodzież wychowywana w ówczesnych szkołach znakomicie zdała egzamin z umiejętności odbudowy życia publicznego i obrony ojczyzny.<sup>1</sup> Założenia reformy edukacji zostały już w dużej mierze zweryfikowane w praktyce, ale problem wychowania dzieci i młodzieży powraca z nową siłą. W dyskusjach współczesnych nauczycieli, wychowawców i katechetów zwraca się uwagę na konieczność zweryfikowania dotychczasowych programów wychowawczych. Powraca postulat wychowania do wartości, wokół którego będzie skoncentrowana również niniejsza refleksja. Podejmie się próbę wyjaśnienia, dlaczego wychowanie do wartości jest podstawowym problemem dzisiejszej edukacji dzieci i młodzieży, oraz na ile katecheza, realizowana zwłaszcza w ramach szkolnego nauczania religii, włącza się w wychowanie do wartości.

---

\* Ks. dr hab. Stanisław Dziekoński - Prodziekan Wydziału Teologicznego oraz kierownik Katedry Psychologicznych i Pedagogicznych Podstaw Katechizacji na tym wydziale na UKSW w Warszawie.

<sup>1</sup> Por. *Ministerstwo Edukacji o wychowaniu w szkole*, Biblioteczka Reformy 13, Warszawa 1999, s. 28–29.

## 1. Deprecjacja wartości w teorii i praktyce wychowania

Ważność wychowania do wartości można argumentować wieloma względami. Część z nich ma wydźwięk pozytywny. Tak ocenić trzeba np. propozycję ukierunkowania wychowania na pełny rozwój wychowanka, wysuwany w ramach reformy edukacji w Polsce.<sup>2</sup> Inne z kolei odnoszą się do braków dostrzegalnych w wychowaniu. W obecnym stanie rozwoju edukacji jedną z bardziej niebezpiecznych przyczyn niepowodzeń w wychowaniu do wartości jest deprecjacja wartości w teorii i praktyce pedagogicznej.

### 1.1. Kryzys wartości w lansowanej współcześnie teorii życia społecznego

W ogólnym rozumieniu *wartość jest podstawową kategorią aksjologii, oznaczającą wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń.*<sup>3</sup> W odniesieniu do wychowania do wartości to *normy postulujące określone rzeczy, czyli standardy wychowawcze, wskazujące na pożądane cechy osobowości i zachowania. Określają one pewne ogólne zmiany czy przeobrażenia w tym zakresie.*<sup>4</sup>

Samo określenie pojęcia *wartość* nie budzi kontrowersji czy sporów i jest zrozumiałe, pozostając nawet na płaszczyźnie uogólnień. Problem pojawia się wówczas, kiedy stawia się pytanie: czy wartość jest czymś, co przysługuje przedmiotom obiektywnie czy subiektywnie? Wśród filozofów, zwłaszcza etyków i estetyków, zarysowują się dwa skrajne wobec siebie stanowiska. Jedni, reprezentujący grupę tzw. obiektywistów, ujmują wartość jako cechę przysługującą przedmiotowi (zjawisku) niezależnie od jego subiektywnej oceny przez określony podmiot. Przyjmuje się zatem, że podstawowe wartości etyczne wpisane są w rozumną naturę człowieka, w jego rozsądek i sumienie. Postępowanie sprzeczne z ogólnymi dyspozycjami wypływającymi z rozumnej natury człowieka jest nieetyczne, niezależnie nawet od poglądów czy światopoglądu, jakie ma dana osoba.

<sup>2</sup> Por. Ministerstwo Edukacji Narodowej o programie wychowawczym szkoły, Biblioteczka Reformy 37, Warszawa 2001, s. 3–8.

<sup>3</sup> Nowa Encyklopedia Powszechna PWN.

<sup>4</sup> J. Mastalski, *Elementy teorii wychowania dla katechety*, w: *Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 1998, s. 73.

Drugą grupę stanowią subiektywiści. Ich zdaniem wartość jest cechą nadawaną przedmiotowi przez podmiot, ujawniającą jedynie określone postawy emocjonalne i wolicjonalne wobec wartościowania. Dlatego też moralne wartości wychowania są relatywne i zmienne, zależne od fali społecznego życia.<sup>5</sup> Wydaje się, że ten wymiar w sposób szczególny dochodzi do głosu w postmodernizmie, charakterystycznym dla współczesności. W podstawowych cechach postmodernistycznej teorii społecznej zawarte są m.in. następujące tezy:

- wszystkie twierdzenia dotyczące wiedzy i prawdy są zrozumiałe i możliwe do dyskusji jedynie wewnątrz ich kontekstu społecznego;
- nie ma jednej definitywnej wersji rzeczywistości, nie istnieje żadna pojedyncza interpretacja jakiegokolwiek zjawiska, która byłaby nadrzędna wobec innej;
- rzeczywistość należy analizować poprzez metodę dekonstrukcji, której celem jest unieważnienie, odwrócenie i przemieszczenie hierarchii umieszczonych na biegunowych opozycjach, takich jak: podmiot–przedmiot, poprawne–błędne, dobre–złe, pragmatyczne–wynikające z zasad;
- moralność trzeba odnosić do partykularnych wartości, tradycji i praktyk.<sup>6</sup>

W świetle założeń postmodernistycznej teorii społecznej edukacja jest sprowadzona do „lokalnej kreacji”, zależnej od danego momentu historycznego. „Totalny” charakter wiedzy zostaje rozproszony, czyli nie ma „jednej wiedzy” (ponadhistorycznej i uniwersalnej). Każda wiedza – reprezentująca jakąś formę społecznie skonstruowanej praktyki, jest uzasadniona. Nie istnieje też hierarchiczne rozróżnienie kultury „wyższej” i „niższej”. Dominuje przekonanie o kruchości założeń epistemologicznych i metafizycznych. Wątpliwość zostaje podana obiektywna wartość prawdy, każdy zaś otrzymuje możliwość jej własnej interpretacji. „Ustrój prawdy” staje się więc coraz bardziej „nieuporządkowany” i „chaotyczny”. Edukacja

---

<sup>5</sup> Por. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 79.

<sup>6</sup> Por. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1*, Warszawa 2003, s. 452–456.

traci swe kulturowe uprawomocnienie i dochodzi do jej dezintegracji. Pod znakiem zapytania stoi też idea cywilizacyjnego rozwoju oraz „generalnego postępu ludzkości”, stanowiąca dotychczas, zwłaszcza w tradycji oświeceniowej, podstawę wszelkich projektów emancypacyjnych. Przekreślony zostaje uniwersalny charakter pojęć emancypacyjnych, takich jak: wolność, postęp, równość, sprawiedliwość, demokracja, autonomia i zasadność jednego języka metafizyki. W teorii postmodernistycznej „uniwersalne pojęcia”, składające się na projekt emancypacyjny, mają charakter partykularnej konstrukcji społecznej, związanej z tą „wersją” rzeczywistości, jaką posiada autor projektu.<sup>7</sup>

Przyglądając się sformułowanym powyżej tezom trudno oprzeć się stanowisku, że w postmodernizmie dominuje antyobiektywizm, czy też dochodzi do absolutyzacji subiektywizmu i relatywizmu. W rozumieniu postmodernistów w poznaniu nie mamy do czynienia z obiektywnymi prawami i rzeczywistościami, ale twórczymi gramami językowymi, czy też idealizującymi interpretacjami.<sup>8</sup> W konsekwencji jednostka radykalnie jest przeciwstawiana tradycji, normom moralnym, instytucjom, bądź obiektywnej rzeczywistości. Normą ludzkiego myślenia stają się subiektywne przekonania danego człowieka, normą postępowania – jego subiektywne sumienie, podstawą rozumienia sensu egzystencji – specyficzny horyzont doświadczeń i odczuć pojedynczych osób. Absolutyzowanie subiektywizmu traktowane jest jako zasada uniwersalna. Absolutyzowanie ludzkiej subiektywności oraz jednostkowej „wolności od” wszystkiego i od wszystkich zauważa się w wymiarze życia osobistego, rodzinnego i obyczajowego, w dziedzinie hierarchii wartości, w sztuce, literaturze i kulturze. Tendencja ta podkreślana jest we współczesnych naukach o człowieku.<sup>9</sup>

Radykalny relatywizm sfery poznawczej i aksjologicznej sprzyja tworzeniu utopijnych wizji szczęścia. Postmodernizm każdej jed-

<sup>7</sup> Por. tamże, s. 457–458.

<sup>8</sup> Por. W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 84–85; S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni wieków*, Warszawa 2004, s. 57.

<sup>9</sup> Por. M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 15–17.

nostce obiecuje osiągnięcie własnego – prywatnego szczęścia oraz własną – prywatną drogę do „nieba” na ziemi. Konsekwencją tego typu utopii indywidualistycznego szczęścia jest absolutyzacja tolerancji, czyli postawienie jej ponad miłością i prawdą, ponad zdrowym rozsądkiem i odpowiedzialnością. Pogoń za indywidualistycznym szczęściem prowadzi do powierzchowności w relacjach międzyludzkich, do obojętności na los drugiego człowieka, do braku wrażliwości na potrzeby innych, do niezdolności do współpracy, do nadmiernej koncentracji na samym sobie, do postaw egoistycznych i cynicznych. Następuje równocześnie ucieczka od rzeczywistości. Postmodernizm widzi w wychowaniu jedynie jego pozytywne aspekty i możliwości oraz dostrzega głównie jego cielesność, emocjonalność i subiektywne przekonania.<sup>10</sup>

Teoria społeczna postmodernistów, a w konsekwencji ich spojrzenie na edukację i kulturę, budzi niepokój. Szczególnym zagrożeniem jest absolutyzacja kategorii dekonstrukcji i różnicy oraz możliwość całkowitego zakwestionowania projektu emancypacji. Dochodzi wówczas do swoistej „śmierci” pedagogiki, ponieważ każda forma działania pedagogicznego może być uznana jako dążenie do dominacji. Rodzi się realne niebezpieczeństwo, że obiektywna prawda będzie musiała ustąpić miejsca racjom poszczególnych grup, prezentowanym w sposób arogancki i arbitralny. W podejściu postmodernistycznym nauczyciel–wychowawca przestaje być uosobieniem Wiedzy i Prawdy. W praktyce pedagogicznej nauczyciel–wychowawca rezygnuje z roli „pasa transmisyjnego” przekazującego wychowancom absolutną mądrość, prawdę, wiedzę, wartości społeczne. Nie kształtuje wychowanków według ściśle określonych i z góry przyjętych celów. Każdy człowiek ma tworzyć swój własny świat. Sposobem na zachowanie autorytetu nauczyciela jest tylko wejście w partnerski dialog z uczniami.<sup>11</sup>

### ***1.2. Brak właściwego oddziaływania ze strony wychowawców***

W wychowaniu do wartości niemniej groźne są przyczyny dotykające bezpośrednio praktyki wychowawczej, będącej konsek-

---

<sup>10</sup> Por. tamże, s. 18–21.

<sup>11</sup> Por. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, art. cyt., s. 460–463.

wencją przyjęcia – mniej lub bardziej świadomego – złożenia stawianych przed edukacją, bądź wysuwanych w ramach teorii życia społecznego. Chodzi przede wszystkim o brak właściwego oddziaływania ze strony wychowawców, w tym rodziców i nauczycieli.

Dzisiejsi rodzice coraz częściej dyspensują się od wychowania dziecka zaślaniając się głównie pracą. Nie umniejszając bynajmniej tego problemu, a nawet rozszerzając go o dotkliwy brak polityki pro-rodzinnej, trzeba zauważyć pewną tendencję niemal całkowitego przetrzucania zadań wychowawczych na „specjalistów od wychowania”, przede wszystkim na nauczycieli. Dlatego też tak trudno jest włączyć rodziców w dialog wychowawczy z nauczycielami czy szkołą. Przez niektórych rodziców rodzina i szkoła traktowane są jako dwa odrębne światy, co gorsza, sobie przeciwstawne. W tej sytuacji dochodzi nie tylko do konfliktu interesów wychowawczych tych dwóch podstawowych środowisk wychowania, ale nawet do wzajemnej wrogości. Po wielu latach pracy w szkole jedna z nauczycielek tak scharakteryzowała współpracę szkoły i rodziny, nauczycieli i rodziców: *Często rodzice, wydając głośno krzywdzącą opinię o nauczycielu, nastawiają własne dziecko negatywnie do szkoły. Wówczas o współpracy nie może być mowy. Każde niepowodzenie dziecka, bez wnikięcia w istotę sprawy, traktowane jest jako uprzedzenie uczącego do mojego syna, córki.*<sup>12</sup>

Rodzice dość łatwo zapominają też, albo chcą zapomnieć, że od rodziny w największym stopniu zależy postawa człowieka względem Boga, ludzi i samego siebie. Wszechobecna ekonomizacja życia, podsycana sztucznie potrzeba posiadania, pogoń za coraz wyższym standardem życia, przesłaniają prawdę, że podstawowym zadaniem rodziny jest wprowadzenie dzieci i młodzieży w prawdziwą miłość, ukazanie jej jako najważniejszej wartości tak dla jednostek, jak i całych społeczności. Nie jest to miłość jedynie emocjonalna czy szukająca dobrego nastroju, ale realistyczna, czyli oparta na pełnej prawdzie o człowieku, jego naturze, ograniczeniach, aspiracjach i po-

---

<sup>12</sup> J. Bagrowicz, *Nauczyciele, rodzice, uczniowie – wspólnotą wychowującą*, w: *Szkola katolicka na przestrzeni wieków*, red. A. J. Sowiński, A. Dymier, Szczecin 2001, s. 188.

wołaniu.<sup>13</sup> Jest to miłość ofiarna i wymagająca, ale dająca szansę na przezwycięzenie egoizmu i prowadząca do pełni szczęścia, które dzisiaj nazbyt często jest kojarzone jedynie z osiągnięciem odpowiedniej pozycji społecznej czy ekonomicznej. Problem wychowania do wartości, ich pełnego odkrycia, jest skutecznie przesuwany na dalsze miejsce. By się o tym przekonać wystarczy sięgnąć do badań empirycznych. Bez trudu zauważymy, że rodziny coraz częściej dyspensują się od religijnego wychowania swych dzieci, które przecież, jak żadne inne, jest komunikowaniem wartości i to najwyższych. Następuje wyraźny wzrost zainteresowania różnymi formami spędzania wolnego czasu, np. spacerem czy oglądaniem telewizji. Nie ma jednak czasu na wspólną modlitwę, rozmowę o życiu w kontekście ewangelicznego przesłania. Nawet świętowanie niedzieli, świąteczna Msza św., są zagrożone – w dużych miastach nie tylko wypoczynkiem i turystyką, ale też pójściem na zakupy do supermarketu czy pracą podejmowaną w celach komercyjnych. Chrześcijańscy rodzice XXI w. ulegają pokusie takiego życia, jakby Boga nie było, podporządkowując się bezwiednie wszechobecnej ekonomizacji życia i przyjmując pogańską hierarchię wartości.<sup>14</sup>

Do tego problemu nawiązał Jan Paweł II w adhortacji posynodalnej *Ecclesia in Europa*, gdy mówił: (...) *na kontynencie europejskim nie brak cennych symboli chrześcijańskiej obecności, ale wraz z powolnym, stopniowo wkraczającym zeświecczeniem, powstaje niebezpieczeństwo, że staną się one jedynie pamiątkami przeszłości. Wielu ludzi nie potrafi już łączyć ewangelicznego przesłania z codziennym doświadczeniem; wzrasta trudność przeżywania osobistej wiary w Jezusa w takim kontekście społecznym i kulturowym, w którym chrześcijańska koncepcja życia jest stale wystawiana na próbę i zagrożona; w wielu sferach publicznych łatwiej jest deklarować się jako agnostycy, niż jako wierzący; odnosi się wrażenie, że niewiara jest czymś naturalnym, podczas gdy wiara wymaga uwierzytelnienia społecznego, które nie jest ani oczywiste, ani przewidywalne.*<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Por. M. Dziewiecki, *Odpowiedzialna pomoc wychowawcza*, Radom 1999, s. 132.

<sup>14</sup> Por. A. Offmański (red.), *W drodze do Eucharystii. Materiały katechetyczno-duszpasterskie inicjacji eucharystycznej*, Szczecin 2000, s. 67.

<sup>15</sup> Jan Paweł II, *Ecclesia In Europa*. Adhortacja posynodalna, 2003, nr. 8–9.



Na brak czasu narzeka wielu nauczycieli, zajętych zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego. Jakkolwiek sama idea doskonalenia warsztatu zawodowego jest słuszna – w założeniach chodzi bowiem o podniesienie poziomu nauczania, o przygotowanie lepszych fachowców – w rzeczywistości, jak pokazuje praktyka, nie do końca jest ona zrealizowana, a nawet w jakiejś części wypaczona. Nie należy do rzadkości, że ideał rozwoju zawodowego został sprowadzony do „zdobywania papierków”: jakość zaczęła ustępować ilości; im szybciej tym lepiej; nie ważne gdzie, aby było. W konsekwencji zaczęło przybywać „fachowców” z dyplomami, ale praca nauczyciela coraz mniej zaczęła być traktowana jako powołanie. Kolejne kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe, połączone z ciągłymi wyjazdami, przygotowywanie się do egzaminów, przesłoniły bardzo istotną prawdę: jako nauczyciel jestem powołany by wychowywać. Według Tadeusza Gadacza kryzys współczesnej szkoły, również i wychowania realizowanego w obrębie szkoły, jest w swej istocie kryzysem osobowym. Współczesna szkoła – wyjaśnia Autor – przestała być wspólnotą realizującą edukację, gdzie wychowawca–nauczyciel jest mistrzem idącym wraz z wychowankiem ku prawdzie, dobru i pięknu.<sup>16</sup>

Niekiedy zauważa się też w postawie nauczyciela poczucie wyższości w stosunku do rodziców dziecka, czy też trudność w przyznaniu się do popełnionych błędów. Tymczasem przyznanie się do błędu, połączone z przeproszeniem, może być wstępem do wzajemnego porozumiewania się i owocnych działań wychowawczych mających na względzie dobro dziecka.<sup>17</sup>

Wobec zasygnalizowanych wyżej zjawisk rodzi się pytanie: jakie podjąć działania, by wychowanie do wartości uczynić bardziej skutecznym? Pytanie to można odnieść do katechezy, która, zgodnie z założeniami programowymi, winna być realizowana przede wszystkim w trzech środowiskach: rodzinie, parafii i szkole. Prowadzona w tym względzie refleksja pozwoli rozwiązać inny, bardzo istotny

---

<sup>16</sup> Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 43(1991), s. 62.

<sup>17</sup> Por. J. Bagrowicz, *Nauczyciele, rodzice, uczniowie – wspólnotą wychowującą*, art. cyt., s. 189–190.

problem: na ile współczesna katecheza jest ukierunkowana na wychowanie do wartości?

## 2. Wychowanie do wartości w katechezie

W katechezie uznaje się, że podstawowe wartości etyczne wpisane są w rozumną naturę człowieka, w jego rozsądek i sumienie, posiadają zatem wartość obiektywną i są trwałe, niezależnie od zmieniającego się kontekstu. Elementem charakterystycznym dla katechezy jest między innymi to, że wychowuje ona nie tylko do wartości chrześcijańskich, odnoszących się do wiary w Jezusa Chrystusa, ale też do wartości ogólnoludzkich.

### 2.1. Wychowanie do wartości religijnych

W katechezie wychowanie do wartości podporządkowane jest dobru wiary, ponieważ katecheza, ze swej natury, jest wychowaniem w wierze. Stanowisko to znajduje swe potwierdzenie przy zgłębianiu natury katechezy czy analizowaniu jej definicji. Rzeczownik *katecheza*, użyty po raz pierwszy przez Hipolita Rzymskiego w traktacie *Tradycja Apostolska* (ok. 211–212 r.), został wprowadzony na oznaczenie pouczenia w wierze. Podobne rozumienie *katechezy* spotykamy w katechetycznych dokumentach Kościoła, ogłoszonych po Soborze Watykańskim II i wyznaczających kierunki rozwoju współczesnej katechezy. Według *Directorium Catechisticum Generale* z roku 1971 *katechezą trzeba nazwać tę formę działalności kościelnej, która prowadzi zarówno wspólną jak i poszczególnych wiernych do osiągnięcia dojrzałości w wierze*.<sup>18</sup> Dokument ten, mówiąc o wierze, rozróżnia jej dwa aspekty, czyli rozumie wiarę albo jako pełne przyłączenie do Boga dokonane pod wpływem łaski (*fides qua*), albo jako treść (przedmiot) objawiania chrześcijańskiego orędzia (*fides quae*). Te dwa aspekty są ze sobą zintegrowane, w praktyce występują łącznie, a ich rozdzielenie jest podyktowane jedynie względami metodologicznymi.<sup>19</sup> Bardziej szczegółową definicję katechezy podaje ad-

---

<sup>18</sup> Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna Instrukcja Katechetyczna*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, t. 1, red. W. Kubik, Warszawa 1985, 21 (dalej skrót: DCG).

<sup>19</sup> Por. tamże, 36.

hortacja apostołska o katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae* z 1979 r. W świetle tego 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.*<sup>20</sup> Tak też pojmuje katechezę *Katechizm Kościoła Katolickiego*<sup>21</sup> i *Dyrektorium Ogólne o katechizacji* z 1997 r., które odnosi katechezę do ewangelizacji postulowanej przez adhortacje apostołskie *Evangelii nuntiandi* oraz *Catechesi tradendae* i uwzględnia treści wiary zaproponowane przez *Katechizm Kościoła Katolickiego*.<sup>22</sup>

W wychowaniu realizowanym na katechezie – ze swej natury ukierunkowanej na budzenie i rozwijanie wiary, najwyższą wartością jest Bóg i pełne z nim zjednoczenie osoby ludzkiej. Przekonujemy się o tym nie tylko wnikając w istotę wiary, ale też poznając ostateczny cel katechezy, określony w katechetycznych dokumentów Kościoła. Zgodnie z wyjaśnieniami adhortacji apostołskiej o katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae*: *ostatecznym celem katechezy jest doprowadzenie kogoś nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości. Bo tylko On sam może prowadzić do miłości Ojca w Duchu Świętym i do uczestnictwa w życiu Trójcy Świętej.*<sup>23</sup> Wypowiedź ta została przywołana w późniejszych czasowo dokumentach: *Katechizm Kościoła Katolickiego*<sup>24</sup> i w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*.<sup>25</sup>

W hierarchii wartości komunikowanych poprzez katechezę najwyższe miejsce zajmują więc wartości religijne i duchowe, którym podporządkowane są dobra materialne. Nie oznacza to bynajmniej

<sup>20</sup> Por. Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o katechizacji w naszych czasach*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1985, 18 (dalej skrót: CT).

<sup>21</sup> Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, wyd. pol., Poznań 1994, 5 (dalej skrót: KKK).

<sup>22</sup> *Wstęp*, w: *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, wyd. pol., Poznań 1998, s. 13 (dalej skrót: DOK).

<sup>23</sup> CT 5.

<sup>24</sup> Por. KKK 426.

<sup>25</sup> Por. DOK 80.

pogardy dla wartości doczesnych, czy ich całkowitego przekreślenia. Współczesna katecheza bardzo silnie akcentuje egzystencjalne wartości wiary.

## 2.2. *Wychowanie do wartości ogólnoludzkich*

O związkach wiary z codziennym życiem traktuje między innymi *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, głównie w postulatach odnoszących się do wychowania moralno-społecznego na katechezie. Według dokumentu już na poziomie przedszkola należy budzić w dziecku potrzebę rozwijania własnej dojrzałości, kształtować poczucie odpowiedzialności za innych, za rozwój w nich życia wiary. Będzie to wymagało uczenia konkretnych form bycia we wspólnocie, przejmowania na siebie wynikających z tego obowiązków. Trzeba też pomagać dziecku w odkrywaniu Bożego zamiaru względem niego oraz kształtować w nim umiejętność poznawania prawdy o sobie i innych ludziach. Problematyka ta jeszcze mocniej wybrzmiewa w programie katechezy realizowanej w klasach I–III, a więc wprowadzającej w rzeczywistość sakramentów pokuty i Eucharystii. Za szczególnie istotne uznać trzeba postulaty dotyczące:

- rozwijania w katechizowanym postawy zaufania do Boga i udzielenia odpowiedzi na jego wezwanie;
- kształtowania świadomości przynależenia do społeczności Kościoła i odnajdywania w niej swojego miejsca;
- formowanie osobowości na przykładzie wzoru świętych.<sup>26</sup>

W nauczaniu zintegrowanym, tj. na poziomie klas IV–VI szkoły podstawowej, do wymienionych wyżej zadań dochodzą jeszcze inne:

- interpretacja własnego – ludzkiego życia w świetle wezwania Bożego;
- kształtowanie refleksyjnej postawy wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych;

---

<sup>26</sup> Por. *Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, s. 26–27 (dalej skrót: PPK).

- nabywanie umiejętności odczytywania własnych zadań we wspólnocie rodzinnej, kościelnej, koleżeńskiej czy szkolnej.<sup>27</sup>

Wyjątkowe zadania stawia się przed katechezą młodzieży szkoły gimnazjalnej. Jest to spowodowane głównie specyfiką wieku dorastania. W tym bowiem czasie dokonują się zmiany rozwojowe związane między innymi ze sferą osiągnięć. Młody człowiek – bardziej niż miało to miejsce do tej pory, uświadamia sobie własne dążenia i cele, zdolności, jakie posiada, szanse i ograniczenia ich realizacji. U młodzieży w gimnazjum następuje też wzrost autonomii emocjonalnej i autonomii przy podejmowaniu decyzji. Dorastający coraz bardziej chcą sami decydować o własnym losie, dążą do osiągnięcia pełnej niezależności. Równocześnie kształtuje się w nich tożsamość, dzięki której rośnie szacunek i zaufanie do siebie, wiara we własne siły, przekonanie o słuszności wyboru drogi życiowej.<sup>28</sup>

Zmiany rozwojowe związane ze sferą osiągnięć, niezależności i tożsamości następująca wielorakich problemów wychowawczych będących w dużej mierze skutkiem doświadczania napięć między potrzebą samodzielności a ograniczeniami narzucanymi przez rodziców, wychowawców, nauczycieli.<sup>29</sup> Ale w tym właśnie czasie otwierają się też nowe możliwości, przede wszystkim dość intensywnie przebiega dojrzewanie religijne, dokonujące się na drodze trzech procesów psychicznych: interioryzacji, absolutyzacji i socjalizacji. Interioryzacja pozwala młodemu człowiekowi osobiście zaakceptować wartości religijne przekazane mu wcześniej w ramach edukacji religijnej. Z osobistą akceptacją wartości równolegle dokonuje się proces absolutyzacji, czyli porządkowania przez jednostkę przyjętych wartości, ich selekcji, układania według określonej hierarchii. Na czoło wychodzą te idee, które są najważniejsze dla życia wychowanka, jego egzystencji.<sup>30</sup> U młodego człowieka bardziej dochodzi do głosu potrzeba znalezienia swego miejsca w świecie i w Kościele, czyli od-

---

<sup>27</sup> Por. tamże, 38–39.

<sup>28</sup> Por. R. Murawski, *Problematyka wieku dorastania*, w: *Teoretyczne założenia katechez młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 71–73.

<sup>29</sup> Por. PPK, s. 49–53.

<sup>30</sup> Por. R. Murawski, *Problematyka wieku dorastania*, art. cyt., s. 75–78.

czytania powołania życiowego zgodnie z wolą Boga. Element ten został zauważony w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, która kładzie równocześnie nacisk, aby wprowadzać katechizowanych do przestrzegania miłości w zakresie indywidualnym i wspólnotowym.<sup>31</sup>

Najwięcej treści dotyczących odkrywania i realizacji powołania odnajdujemy jednak na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, co nie dziwi, jeśli uwzględni się, że młodzież na tym etapie rozwoju bezpośrednio przygotowuje się do podjęcia ról człowieka dorosłego, chce samodzielnie decydować o własnym losie, autonomicznie dokonywać wyborów w zakresie pracy zawodowej, czy stanu życia. Naprzeciw tym dążeniom wychodzi katecheza, stawiająca sobie za cel pomoc młodemu człowiekowi w odnalezieniu swego miejsca w rodzinie, świecie, we wspólnocie Kościoła.<sup>32</sup> Życie chrześcijańskie jest ukazywane jako droga ku doskonałości. Podkreśla się przy tym konieczność kształtowania w katechizowanych zdolności do samodzielnego analizowania zjawisk zachodzących w społeczeństwie i krytycznej ich oceny. Porusza się problem permanentnej formacji chrześcijanina oraz szczegółowe zagadnienia z zakresu: etyki małżeńskiej i bioetyki, mass mediów, patologii życia społecznego. Oddzielną grupę zagadnień stanowią: praca, bezrobocie, sposoby życia w sytuacji braku pracy, szukanie realizacji powołania w służbie innym.<sup>33</sup>

Współczesna katecheza często sięga do dziedzictwa kultury chrześcijańskiej, na jakiej wyrosła Europa. Nie chodzi tu tylko o odwoływanie się w podręcznikach katechetycznych do pomników kultury, historii, dla zobrazowania egzystencjalnej wartości wiary chrześcijańskiej. Katecheza realizowana w dużej części w ramach szkolnego nauczania religii wchodzi w tzw. korelację z innymi przedmiotami szkolnymi i ścieżkami przedmiotowymi. Na poziomie nauczania zintegrowanego zachodzi korelacja nauczania religii między innymi z językiem polskim, historią i wiedzą o społeczeństwie, sztuką, wychowaniem do życia w społeczeństwie. Przedmioty te mniej lub bardziej wprowadzają katechizowanego w obszar kultury. Dla przyk-

---

<sup>31</sup> Por. PPK, s. 49–53.

<sup>32</sup> Por. *Program nauczania religii*, Kraków 2001, s. 107 (dalej skrót: PNR).

<sup>33</sup> Por. PPK, s. 73.

ładu w wychowaniu do życia w społeczeństwie realizowane są następujące treści:

- elementy historii regionu i ich związki z historią i tradycją własnej rodziny;
- lokalne i regionalne tradycje święta, obyczaje i zwyczaje;
- życie w grupie (więzi, wartości, role, podejmowanie decyzji);
- jednostka, społeczeństwo, naród, państwo;
- wartości i normy życia społecznego, kultura społeczna i polityczna.<sup>34</sup>

Problematyka związana w kulturą zostaje rozszerzona na dalszych etapach edukacji – w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie dochodzą między innymi treści dotyczące edukacji regionalnej (dziedzictwo kulturowe w regionie) i europejskiej czy też omawia się kulturę polską na tle kultury śródziemnomorskiej.

Polskie dokumenty katechetyczne, łącząc wiarę z życiem, czy też ukazując egzystencjalne wartości wiary, nawiązały niewątpliwie do soborowych dokumentów Kościoła. Dla wychowania w wierze, realizowanego poprzez katechezę, wyjątkowe znaczenie mają wypowiedzi zamieszczone w soborowej deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. W dokumencie tym jednoznacznie podkreślono, że wychowanie chrześcijańskie zakłada równocześnie harmonijny i pełny rozwój osoby ludzkiej, zarówno w wymiarze indywidualnym – osobowym, jak i społecznym. Tę właściwość dostrzega się w określeniu wychowania przysługującego osobom ochrzczonym, które – według Ojców Soboru, (...) *zdąza nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej (...), lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary.*<sup>35</sup> Osiągnięcie celu specyficznego dla chrześcijańskiego wychowania wymaga wprowadzenia wychowanka w życie mod-

<sup>34</sup> Por. tamże, s. 44–47.

<sup>35</sup> Por. Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, 28.10.1965, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań<sup>3</sup>1968, 2 (dalej skrót: DWCH).

litwy, zwłaszcza liturgicznej, pogłębiania w nim świadomości własnego powołania oraz uczenia odpowiedzialności za rozwój Kościoła i chrześcijańskie budowanie świata.<sup>36</sup>

Uwzględnienie prawdy o osobie ludzkiej w szeroko rozumianej formacji chrześcijańskiej przekonuje, że Sobór Watykański II nie tylko dokonał przewartościowania w myśli teologicznej, ale też zaprezentował odnowioną antropologię, zwłaszcza w konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*. W dokumencie tym, już w części wprowadzającej, został położony silny nacisk na ważność samej osoby. Osoba ludzka znalazła się w centrum uwagi Soboru. Niezwykle interesująca i ważna jest teza o godności człowieka, której podstawę – według konstytucji *Gaudium et spes* – stanowi z jednej strony „dostojeństwo” natury, z drugiej zaś jej wywyższenie przez Wcielenie i przeznaczenie, jakie przed każdym człowiekiem otwarło dzieło Odkupienia.<sup>37</sup> Prawdę o osobie ludzkiej rozwinięto na drodze opisu socjologicznego oraz poprzez analizę normatywną. Prawda ta zamieszczona w części pierwszej *Gaudium et spes* stanowi podbudowę części drugiej, poruszającej najważniejsze i najtrudniejsze problemy dzisiejszego świata. Ich znaczenie doceniamy wówczas, gdy sprowadzimy je do właściwego wymiaru człowieka jako osoby.<sup>38</sup>

Idee antropologiczne formułowane przez *Vaticanum II* znalazły swój wyraz w pierwszym posoborowym dokumencie katechetycznym *Directorium Catechisticum Generale*, w którym zawarto wiele ważnych wskazań dla formacji chrześcijańskiej w szerszym, pedagogicznym wymiarze.<sup>39</sup> W tym dokumencie troska o rozwinięcie w katechizowanym istotnych wartości życia ludzkiego została silnie zaakcentowana w wielu miejscach. Aspiracje i wewnętrzne pragnienia właściwe ludzkiej naturze oraz problemy dotyczące sensu i znacze-

---

<sup>36</sup> Por. tamże, 2.

<sup>37</sup> Por. J. Majka, *Wprowadzenie do Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, dz. cyt., s. 532.

<sup>38</sup> Por. K. Wojtyła, *Wstęp ogólny*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, dz. cyt., s. 20.

<sup>39</sup> Por. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 168.



nia życia współczesnych ludzi znalazły się w centrum zainteresowania katechezy i dały impuls do jej odnowy.<sup>40</sup> W aspekcie godności ludzkiej zostały podjęte tematy wolności<sup>41</sup> i miłości<sup>42</sup>. W dyrektorium mocno uwypuklono rolę osobistych doświadczeń człowieka w procesie katechezy, czy też wychowania w wierze. Zauważano, że zadaniem katechezy jest uczenie człowieka właściwej refleksji nad jego osobistym doświadczeniem, w świetle Ewangelii wyjaśnianie jego codziennych problemów, by w ten sposób obudzić w chrześcijaninie pragnienie przekształcania – doskonalenia własnego życia.<sup>43</sup> *Katecheza* – wyjaśniano w *Directorium Catechisticum Generale* – *ma udzielić pomocy, by coraz bardziej odkrywać i porządkować autentyczne wartości.*<sup>44</sup> Ducha tej wypowiedzi odnajdujemy w *Dyrektorium Ogólnym o Katechizacji*, w którym przypomniano, że doświadczenie ludzkie pełni w wychowaniu do wiary różne funkcje, przede wszystkim zaś budzi pragnienie przekształcania życia oraz sprzyja zrozumieniu orędzia chrześcijańskiego, czyli pośredniczy w pogłębieniu i przyjęciu prawd stanowiących obiektywną rzeczywistość. Zadaniem katechezy jest więc uwrażliwianie osób na najważniejsze doświadczenia, niesienie im pomocy w ocenianiu doświadczeń im w świetle Ewangelii oraz wychowywanie do nowego stylu życia tak, by katechizowany potrafił odpowiedzialnie zaangażować się w odkrywanie planu Bożego w swoim życiu.<sup>45</sup> *Wyjaśnianie i interpretowanie doświadczenia w oparciu o treści dostarczane przez wiarę staje się trwałym zadaniem pedagogii katechetycznej.*<sup>46</sup>

### 3. Wybrane kryteria zdynamizowania i większej skuteczności wychowania do wartości

Wychowanie do wartości jest wpisane w program współczesnej katechezy, przy czym wymaga podjęcia szeregu jeszcze innych działań. Jednym z nich jest zwrócenie większej uwagi na współpracę

---

<sup>40</sup> Por. DCG 2.

<sup>41</sup> Por. tamże, 61.

<sup>42</sup> Por. tamże, 64.

<sup>43</sup> Por. DCG 74.

<sup>44</sup> Tamże, 85.

<sup>45</sup> Por. DOK 152.

<sup>46</sup> Tamże, 153.

nauczycieli i rodziców, czy też na prowadzenie między nimi wychowawczego dialogu.

### **3.1. Prowadzenie dialogu nauczycieli z rodzicami**

Dialog (gr. *dialogos*), który tłumaczy się jako rozmowa między dwiema lub kilkoma osobami<sup>47</sup>, zakłada spotkanie między osobami, co najbardziej oddaje filozoficzne ujęcie dialogu, przeciwstawiające mu relację do rzeczy. Trudno zatem będzie nawiązać dialog, jeśli któraś ze stron nie dostrzega potrzeby spotkania. Inną kwestią jest natomiast troska o jakość spotkań czy poziom prowadzenia dialogu. Dotychczasowa praktyka pokazuje, że nauczyciele dużą uwagę przywiązywali do tzw. wywiadówek, przybierających – i to w niewielkiej części, formę „porachunków” z rodzicami. Głównym źródłem informacji był nauczyciel, odbiorcą rodzic, który równocześnie przyjmował funkcję egzekutora, jeśli wyniki dziecka w nauce i zachowaniu nie były zadowalające lub w skrajnych wypadkach zastraszające. Współcześnie taka komunikacja między nauczycielem i rodzicem nie wystarcza, a jej pełna realizacja jest nawet nie do pomyslenia. Potrzeba szerszej płaszczyzny porozumienia, wymiany doświadczeń, spotkań o charakterze systematycznym, nawet wspólnych warsztatów konsekwentnie pogłębiających tematy związane z wychowaniem dziecka.

### **3.2. Szukanie prawdziwego dobra dziecka**

W dyskusji nad wychowaniem nie wystarczy się zatrzymać na wskazaniu czysto pragmatycznych porad, ale trzeba sięgnąć do podstaw wychowania człowieka, oprzeć je o trwałe wartości. U podstaw aksjologicznych wychowania powinna znaleźć się pełna teoria człowieka. W innym bowiem przypadku, przy redukcjonistycznym podejściu, człowiek będzie ujmowany jedynie bądź od strony materialistycznej, pozbawiającej życie głębszego sensu, bądź idealistycznej, odrzucającej wartość ciała i doczesne cele. Wszelki redukcjonizm w rozumieniu człowieka odbija się fatalnie na ujęciu celów wychowania i konsekwentnie prowadzi do budowania fałszywych teorii

---

<sup>47</sup> Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 97.

wychowawczych.<sup>48</sup> Tak też ujmował tę kwestię Jan Paweł II, kiedy podczas audiencji dla biskupów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki przybyłych z wizytą *ad limina Apostolorum*, w październiku 1983 r. wyjaśniał: (...) *katolicka edukacja jest naprawdę zainteresowana całą osobą, jego czy jej wiecznym przeznaczeniem i wspólnym dobrem społeczeństwa, które Kościół stara się popierać. W praktyce wymaga to zadbania o fizyczne, moralne i intelektualne dobro dzieci i młodzieży, tak żeby mogli zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystając z wolności i przygotowując się do czynnego udziału w życiu społecznym.*<sup>49</sup>

W wypowiedzi skierowanej do biskupów Stanów Zjednoczonych Ameryki papież wyakcentował równocześnie znaczenie osobistego zaangażowania wychowanka w wychowanie. Ojciec Święty, opowiadając się za personalistyczną koncepcją wychowania, traktował młodych ludzi bardzo podmiotowo. Wyjaśniał, że autorem swego życia jest sam człowiek, który powinien kierować sobą w sposób świadomy i celowy. W młodym człowieku Jan Paweł II widział nie tyle chwilowego słuchacza, co partnera, współtowarzysza drogi.<sup>50</sup>

### 3.3. Współpraca rodziców, pedagogów, psychologów i duszpasterzy

Podmiotowe traktowanie dziecka czy wychowanka jest jednym z głównych warunków sukcesu pedagogicznego<sup>51</sup>, ale wymaga dość szczegółowego wspólnego studium ze strony nauczycieli i rodziców, pod kierunkiem zwłaszcza pedagogów. Doświadczenie niektórych szkół pokazuje, że jest możliwe prowadzenie takich spotkań. Przyjmują one nawet formę warsztatów, czy pracy w grupach z udziałem specjalistów różnych dziedzin: najczęściej psychologów i pedagogów. Widzimy zatem, że we współpracę nauczycieli z rodzi-

<sup>48</sup> Por. J. Bagrowicz, *Nauczyciele, rodzice, uczniowie – wspólnotą wychowującą*, art. cyt., s. 182–185.

<sup>49</sup> Jan Paweł II, *Audiencja dla biskupów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, przybyłych z wizytą „ad limina Apostolorum”*, Watykan, 28 października 1983, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. S. Urbański, Warszawa 2000, s. 235.

<sup>50</sup> Por. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, dz. cyt., s. 206–207.

<sup>51</sup> Por. J. Bagrowicz, *Nauczyciele, rodzice, uczniowie – wspólnotą wychowującą*, art. cyt., s. 187.

cami trzeba angażować także inne osoby, które wypełniają spotkania treścią potrzebną do zrozumienia i rozwiązania problemów wychowawczych, na jakie natrafiają nauczyciele i rodzice. Wiele cennych rozwiązań może zostać wypracowanych, jeśli do współpracy włączy się duszpasterz. Uwaga ta ma swoje znaczenie zwłaszcza dzisiaj, kiedy zastraszająco szybko powiększa się obszar nędzy duchowej, a problemy dotyczące wnętrza człowieka próbuje się rozwiązać, często nieskutecznie, jedynie przy pomocy psychologii lub pedagogiki.

Na jakości dialogu nauczycieli z rodzicami może zaważyć także miejsce jego prowadzenia. Zazwyczaj spotkania organizowane są w budynku szkolnym. Jakkolwiek przemawiają za tym względy praktyczne, w odbiorze przynajmniej części rodziców, przy czym wcale niemałej, spotkanie te odbierane są jako urzędowe. Trudno wówczas o szczerzy dialog, o stworzenie wspólnego frontu w wychowaniu dzieci. W dialogu inicjatywę oddaje się nauczycielom, wpisanim w rzeczywistość szkoły i odpowiedzialnym za jej charakter. Tymczasem zmiana miejsca nadałaby dialogowi nową jakość. W tym przypadku naprzeciw może wyjść duszpasterz. Tętniące życiem przed rokiem dziewięćdziesiątym XX w. salki katechetyczne przy parafii, dzisiaj zazwyczaj puste, mogą na nowo stać się miejscem formacji nie tylko umysłów, ale też serc – tym razem nie uczniów, ale nauczycieli, wychowawców, rodziców. Jest to możliwość spotkania jakby na „neutralnym” terenie, ale dla większości rodziców i nauczycieli, uznanym za „enklawę” spokoju i bezpieczeństwa. Wówczas łatwiej będzie stworzyć nie tylko pewne forum dyskusyjne, ale też zawiązać wspólnotę.

#### **4. Wnioski**

Uwzględniając kontekst życia współczesnego człowieka – wychowanka trzeba wyraźnie powiedzieć, że katecheza stoi przez trudnym zadaniem, chcąc w pełni zrealizować założony program wychowania do wartości. Nie można zapominać, że wartości, które w katechezie uważane są za pierwszorzędne, w coraz większej grupie uczestników katechezy – uczniów, nie mają takiej pozycji. Podporządkowanie wszystkiego prawom ekonomii, podejście utylitarne do życia, egoizm, to tylko niektóre elementy charakterystyczne dla dnia dzi-

siejszego, które przenikają do naszych wychowanków przede wszystkim ze środowisk w jakich żyją, także z rodziny. Komunikacja wartości na katechezie domaga się zatem uwrażliwienia na wartości innych środowisk wychowania, głównie rodziny. Niemniej ważne będzie zwrócenie uwagi, do jakich wartości dziecko ma być wychowywane w szkole. W wychowaniu do wartości nie można też pominąć faktu, że sam wychowawca – nauczyciel powinien dawać świadectwo wartościom, które głosi. Do tego nawiązał m.in. Jan Paweł II w adhortacji *Ecclesia in Europa*, wyjaśniając, że współczesny świat bardziej potrzebuje świadków niż nauczycieli, a jeśli słucha nauczycieli to dlatego, że są świadkami.