

można przeciwstawić inną koncepcję. Używając określenia zaczerpniętego od Gadamera, edukację można traktować jako „poszerzanie horyzontu”. Wychodząc od tego, co najbardziej swojskie i bliskie, młody człowiek stopniowo poszerza swą perspektywę. Zaczynając od wspólnot niższego rzędu, stopniowo zaczyna rozumieć siebie jako członka społeczności ogólniejszych. Nie mamy tu do czynienia z jednostką wybierającą sobie w nieskrępowany sposób własną tożsamość na swoistym „bazarze” wyznań, moralności i tradycji. Swoje „ja” młody człowiek buduje przez poszerzanie własnej perspektywy. Inaczej niż w myśli po-nowoczesnej, gdzie wolna jednostka wybiera sobie własną tożsamość, poszerzanie horyzontu powoduje, że przynależność do społeczności szerszych zapośredniczona jest przez wspólnoty niższego rzędu. Na przykład: najpierw jest się Polakiem, a dopiero następnie – Europejczykiem. Europejskość zyskuje się przez poszerzenie horyzontu polskości, nie zaś w opozycji do niej.

Niezależnie od możliwej polemiki ze stanowiskiem autora, szczególnie słowa uznania należą się tłumaczowi oraz wydawcy za dzieło przekładu i udostępnienie polskiej pedagogice myśli Dietricha Bennera. Zaprezentowanie w formie publikacji zwartej tekstów, które pierwotnie ukazywały się jako artykuły rozproszone w różnych czasopismach pedagogicznych, pozwala lepiej zrozumieć i – miejmy nadzieję – trafniej odczytać intencje autora.

Refleksja podejmowana przez Bennera wydaje się nie do przecenienia zarówno w perspektywie niemieckiej, jak i polskiej filozofii wychowania. Nie znaczy to jednak, że diagnozy proponowane przez niego i – jak można sądzić – słuszne w odniesieniu do edukacji niemieckiej należy współcześnie bezrefleksyjnie ekstrapolować na nasze rodzime wychowanie. Niewykluczone jednak, że w niedalekiej przyszłości młodzi Polacy upodobnią się do młodzieży opisywanej w książce. Nie wiemy tego. Kształcące może być jednak również zanalizowanie podstawowych założeń i aporii bliższej nam niemieckiej tradycji edukacyjnej. Również po to, by spróbować nie powielać błędów wcześniej popełnionych.

Jan Rutkowski  
*Uniwersytet Warszawski*

Halina Wrońska CMW, *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne. Studium pastoralno-katechetyczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, ss. 515.

„Ponieważ nauczanie religii realizowane w szkole skazane jest na intelektualizm, konieczne jest jego uzupełnienie o parafialne duszpasterstwo katechetyczne dzieci i młodzieży” – oto teza pracy habilitacyjnej s. Haliny Wrońskiej (s. 9). Wsparta jest ona stałym przekonaniem Kościoła, że parafia stanowi podstawowe „miejsce katechezy dzieci i rodziców” (KKK 2226). Miejsce/podmiotem realizującym tego rodzaju katechezę ma się stać grupa szkolna, wspólnota religijna, ruch młodzieżowy (s. 10). Oczywiście, nie trzeba zbytnio uzasadniać racji za tym przemawiających (s. 11). Pod pojęciem „grupy szkolnej” Autorka rozumie „klasy jako małe grupy celowe” (s. 12). Dwa kolejne terminy: wspólnota religijna, ruch młodzieżowy nie są już określone. Są natomiast podane ogólne informacje na ich temat, głównie o adresatach, do których są kierowane. Byłyby więc to „małe grupy”, które istniały i działały od wieków w Kościele (bractwa, sodalicje, stowarzyszenia i towarzystwa) lub „grupy, wspólnoty, stowarzyszenia i ruchy religijne”, które swym zasięgiem „obejmują dzieci, młodzież, dorosłych i całe rodziny” (s. 13). Przyznam się, że zaskakuje w tym miejscu **brak** koniecznej precyzji; nie można bowiem stosować znaku równości pomiędzy tymi różnymi, a przez to różnorodnymi przejawami ludzkiej i kościelnej socjalizacji. Tym bardziej, że s. Wrońska w dalszej partii *Wstępu* odnosi się do konkretnych dokumentów Kościoła, które albo stosują określone i precyzyjne terminy („małe wspólnoty podstawowe” – Paweł VI; „wspólnoty eklezjalne” – KKK 1882), albo przyjmują bardzo ogólne, nieostre nazwy: stowarzysze-

nia, ruchy i grupy (Jan Paweł II) (s. 15). Autorka nie określiła też terminu, który zawarła w tytule książki, a mianowicie, co rozumie przez „małą grupę parafialną”.

Pominąwszy uwagi natury ogólnej, zwróćmy uwagę na sam problem, dlaczego s. Wrońska podjęła temat związku i relacji pomiędzy katechezą a małymi grupami szkolnymi i parafialnymi. Stwierdza, że zagadnienie to „nie zostało dostatecznie zbadane” (s. 17). Siostra Profesor do podjęcia tego tematu jest przygotowana, bo podejmowała już to zagadnienie w kilku opracowaniach.

Publikacja składa się z *Wstępu*, pięciu rozdziałów (Rozdz. I: *Relacje między nauczaniem religii w szkole a katechezą parafialną*; Rozdz. II: *Grupa jako środowisko katechetyczno-wychowawcze*; Rozdz. III: *Wpływ grupy na tożsamość katechezy*; Rozdz. IV: *Komunikacja interpersonalna w grupie jako inspiracja dla katechezy*; Rozdz. V: *Propozycje metodyczne służące dynamizowaniu katechezy*), *Zakończenia*, *Wykazu skrótów*, *Bibliografii*, streszczeń i spisu treści w językach obcych.

1. Od 1990 r. katechetyczne przepowiadanie słowa Bożego znalazło swe miejsce w szkole. Parafie zostały pozbawione obecności dzieci, które wcześniej brały udział w katechezie parafialnej. Fakt ten, jak pisze s. Wrońska, „stawia przed Kościołem w Polsce obowiązek wypracowania własnego modelu katechetycznego, który wyrastałby ze środowiska i epoki, a przede wszystkim emanował z życia i nauczania Kościoła” (s. 27). Co przemawia na korzyść tego obowiązku? Autorka już wcześniej udzieliła odpowiedzi, idąc za wskazaniem dokumentu Konferencji Episkopatu Polski: „Ponieważ nauczanie religii realizowane w szkole skazane jest na intelektualizm, konieczne jest uzupełnienie o parafialne duszpasterstwo katechetyczne dzieci i młodzieży” (s. 9).

Zdaniem Autorki problem jest poważny. Jak bowiem „te dwa podstawowe środowiska wychowawcze wpływają na kierunek katechezy oraz czy można mówić o ich wzajemnym otwarciu się, współpracy i przenikaniu”? (s. 27). Doświadczenia krajów Europy Zachodniej pozwalają stwierdzić, że w miejsce katechetycznego przepowiadania słowa Bożego wprowadzono różne koncepcje, począwszy od modelu religioznawczego, poprzez zestrojenie wiary i kształcenia, przekazywanie informacji religijnych, uzupełnianych formacyjnym charakterem katechezy, traktowanie nauki religii jako „przedpoła katechezy”, a kończąc na stwierdzeniu, że szkolna nauka religii i katecheza parafialna „to dwie autonomiczne formy nauczania religijnego” (s. 35, 81-87). Także w dokumentach Kościoła (powszechnego – Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego z 7 IV 1988 r. (*Religijny wymiar wychowania w szkole katolickiej. Podstawowe założenia do przeglądu i refleksji*) i polskiego – dokumenty II Synodu Plenarnego) znajdziemy rozróżnienie między katechezą parafialną a nauczaniem religii w szkole, czego Autorka jest świadoma, jak również faktu, że ta pierwsza „jakby straciła na znaczeniu” (s. 89).

2. Siostra Wrońska rozdział drugi książki poświęciła przedstawieniu grupy jako środowiska katechetyczno-wychowawczego. Słusznie zauważyła, że ostatni z dokumentów dotyczących katechezy i katechizacji, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* z 1997 r. (DOK), nie posługuje się w odniesieniu do społeczności katechizowanej i katechizującej terminem środowisko, ale „wspólnota” (s. 105). Jest to zrozumiałe, bo refleksję nad katechezą i katechizacją przeprowadzono w nim w kontekście „ekleziologii *communio*”. W ten sposób, mamy w tym dokumencie do czynienia z „teologią” wychowania, a nie „pedagogiką” lub swoiście rozumianą pedagogiką: mówiąc ściśle, mamy do czynienia z pedagogią wiary, u podstaw której leży pedagogia Boża, o czym jest mowa w DOK. A ponieważ Siostra Profesor nie przyjęła tego kierunku refleksji w swej pracy, co wychodzi z całą oczywistością w tym rozdziale i w kolejnych, mamy zatem do czynienia nie ze studium pastoralno-katechetycznym, ale z jakąś formą dociekań o charakterze pedagogicznym, z nawiązywaniem do terminów religijnych.

Niewątpliwie, w rozwoju społecznym, w tym – w rozwoju wiary, decydujące znaczenie posiada „grupa”. „Dlatego – stwierdza Siostra Profesor – trudno oczekiwać skuteczności katechezy, jeśli nie otworzy się ona na grupy, szczególnie młodzieżowe”. Dodajmy jednak, jeśli chcemy utrzymać się w nurcie „teologii” wychowania, a nie tylko na płaszczyźnie wykorzystania pedagogiki dla celów katechetycznych, że trudno oczekiwać skuteczności katechezy, jeśli nie przejmie się ze wszystkimi konsekwencjami „deuterokatechumenalnego modelu katechezy”. Wszelkie refleksje

dotyczące pojęcia, rodzajów i dynamiki funkcjonowania grupy (s. 107-137), dywagacje na temat grup szkolnych i ich znaczenia wychowawczego (s. 137-167), mają o tyle sens, jeśli pozostają **wskazaniem**, że grupa, jako zjawisko życia społecznego, podobnie jak osoba ludzka – dzięki obecności i działaniu Ducha Świętego – posiada wszelkie potrzebne warunki, by mogły dokonać się zakorzenienie i rozwój w wierze Kościoła. Gdy to się dokona, wówczas mamy do czynienia z ruchem eklezjalnym, stowarzyszeniem kościelnym, wspólnotą. Siostra słusznie podkreśla: „Dla katechezy wspólnota jest uwieńczeniem formacji człowieka” (s. 171).

3. W rozdziale trzecim postawiono problem wpływu grupy na tożsamość katechezy. Zebrawszy bogate doświadczenie na temat katechetycznego przepowiadania słowa w ruchach i stowarzyszeniach kościelnych, jakie – po części – przedstawiła nam s. Wrońska w ostatnim paragrafie rozdziału drugiego, pozostawia je i nie wykorzystuje tego w swej pracy, najbardziej zajmując się aspektami pedagogicznymi i socjologicznymi w katechezie. Jest zrozumiałe, że nie może to jej doprowadzić do zrealizowania przyjętych założeń. Jest to zresztą szerszy problem, gdyż w wielu współczesnych opracowaniach katechetycznych uwidacznia się to zarażenie bakcylem pedagogicznym, nie prowadzące do potrzebnych pogłębień kwestii samej katechezy czy szerzej rozumianej formacji chrześcijańskiej. Taka jest cena służby dwóm panom.

Powróćmy jednak do zagadnień poruszanych w tej części książki. Jeśli dobrze zrozumiałem tekst, to Autorce chodzi o zachowanie tożsamości katechezy w spotkaniu z konkretnymi warunkami życia lub panującymi w nim trendami, które pragnęłyby zawłaszczyć katechetyczne przepowiadanie słowa Bożego, a nawet uczynić z niego narzędzie polityczne. Co więcej – istnieje w związku z tym realne niebezpieczeństwo, że właśnie grupa, bo nie ruch eklezjalny lub stowarzyszenie kościelne, może stanowić poważne zagrożenie dla tożsamości katechezy jako aktu Kościoła. Klasycznym tego przykładem był nurt teologii politycznej i teologii wyzwolenia w katechezie, a obecnie realnym niebezpieczeństwem staje się „pedagogika religijna”, skażona u swego źródła laicyzmem, który spłaszcza wydarzenie, jakie stanowi religia, do rangi towarzyskiego zwyczaju.

Nie rozumiem też terminu „katecheza kulturowa” (s. 247-253). Wprawdzie s. Wrońska tłumaczy, że „w katechetycznym nauczaniu nie może zabraknąć odniesienia katechezy do kultury” (s. 248), a „katecheza kulturowa (...) uświadamia katechizowanym religijny wymiar kultury europejskiej, w tym również kultury polskiej” (s. 253), to jednak należałoby zrezygnować z neologizmu na korzyść trzymania się tekstu *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* z 1997 r. na ten temat (art. 109-113, 202-214).

4. Podczas refleksji nad pracą Siostry Wrońskiej towarzyszy mi pytanie, dlaczego w analizie fenomenu grupy nie wykorzystano dostępnego w tłumaczeniu polskim artykułu H.-J. Theysena, *Potęga żywej komórki* (w: *Biblioteczka animatora*, z. 1: *Koinōnia. Kościół wspólnotą – wspólnoty w Kościele*, Krościenko n. Dunajcem 1977, s. 81-85), a także z tekstu ks. F. Blachnickiego, *Mała grupa w Kościele* (ten sam zeszyt, s. 64-80) oraz pracy zbiorowej *Die Zelle in der Kirche und Welt* (hrsg. von A. Spitaler, Graz-Wien-Köln 1960). Niewątpliwie wiąże się to z wcześniej zauważonym brakiem teologicznej koncentracji w refleksji katechetycznej na korzyść socjo-psycho-pedagogicznej, co w konsekwencji prowadzi do zafałszowania metodologicznej poprawności dyskursu pastoralnoteologicznego, a więc także katechetyki, która należy do dyscypliny teologicznej. Nadto, nie wykorzystano tego dorobku myśli teologicznopastoralnej, która została wypracowana przez ks. F. X. Arnolda na temat roli i znaczenia słowa w procesie wiary. O tym pisał Ksiądz Blachnicki w pierwszym tomie *Teologii pastoralnej ogólnej* (Lublin 1970, s. 102-172). Uwagi te dotyczą początku rozdziału czwartego pracy Siostry Profesor, który ma służyć przedstawieniu komunikacji interpersonalnej w grupie jako inspiracji dla katechezy, co zrealizuje się właśnie we wspólnocie, a nie w grupie, jak chce tego s. Wrońska. Do ukształtowania fenomenu grupy wystarczą inne wartości niż te, które charakterystyczne są dla fenomenu wspólnoty. O tym jednak nie ma mowy w książce. Powołanie się na Ferdynanda Tönniesa (*Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, Warszawa 1988) jest kolejnym nieporozumieniem, gdyż Tönnies zajmował się zagadnieniem wspólnoty od strony filozoficzno-

socjologicznej – czemu dał wyraz, zmieniając w drugim wydaniu swej książki jej podtytuł na *Grundbegriffe der Reiner Soziologie* – a nie od strony teologicznej. Teologia wspólnoty została wypracowana przez ks. Ferdynanda Klostermanna, wybitnego pastora austriackiego (1907-1982), w jego *Prinzip Gemeinde* (Wien 1965), a potem rozwinięta w dwutomowym dziele *Gemeinde – Kirche der Zukunft. Thesen, Dienste, Modelle* (Bd. 1-2, Freiburg-Basel-Wien 1974).

Zauważmy też, że nie ma czegoś takiego jak „katecheza wspólnotowa” (s. 298 i nn.). Tak, istnieją **czynniki wspólnototwórcze katechezy** (s. 291), ale katechezy wspólnotowej nie ma. Tak, katecheza, jako swoisty rodzaj przepowiadania słowa Bożego, winna mieć swe miejsce we wspólnocie Kościoła, w jego macierzyńskim łonie, i winna prowadzić do przeżycia wspólnoty, i – ostatecznie – do życia we wspólnocie Kościoła, ale katechezy wspólnotowej nie ma. Elementami, które pozwalają na określenie, że dana społeczność ludzka jest wspólnotą i przyczyniają się do wewnętrznego rozwoju wspólnoty, są według ks. Klostermanna: Duch, słowo, kult i miłość Pana (*Prinzip Gemeinde*, s. 40-58). Siostra Wrońska zwróciła uwagę jedynie na dwa: słowo (s. 299-301) i kult (s. 301-311).

Oczywiście, wszędzie tam, gdzie do głosu dochodzi wymiar pedagogiczny i psychologiczny, Siostra Profesor wykazuje najwyższe umiejętności przedstawienia zagadnienia. Chociaż nieporozumieniem jest pisanie, że „komunikacja interpersonalna zakłada podmiotowe ujęcie nadawcy i odbiorcy, co przejawia się w tym, że wszystkie podmioty same przekazują sobie prawo do realizacji własnych potrzeb i interesów” (s. 289). Pierwszy człon tego stwierdzenia jest słuszny, drugi natomiast jest błędny, bo z faktu spotkania osób, objawiających siebie, nie wynika, ani nie jest przejawem komunikacji między nimi, przekazanie prawa do realizacji własnych potrzeb i interesów. Mielibyśmy bowiem do czynienia z kłbowiskiem egoizmów, ale nie komunikacją.

Uwagę dotyczącą umiejętności prowadzenia naukowego dyskursu można odnieść także do niektórych zagadnień teologicznych poruszanych w tej książce, a konkretnie do przedstawienia zasad, jakie charakterystyczne są dla posługi zbawczej Kościoła, będącej w służbie procesu zbawczego (zob. s. 311-335), choć tu można wskazać na zastrzeżenia postawione wyżej, a dotyczące braku wykorzystania dorobku ks. Arnolda w tej dziedzinie. Natomiast zapoznanie elementarnej roli Ducha Świętego – źródła i korzenia wspólnoty: jedna Osoba w Chrystusie i wielu osobach – prowadzi w moim przekonaniu do zbyt przesadnego znaczenia roli i zadania katechety w katechetycznym procesie przepowiadania słowa Bożego (s. 336-359).

5. Ostatni rozdział posłużył s. Wrońskiej przedstawieniu propozycji bardziej o charakterze formalnym, administracyjnym niż metodycznym, chociaż określenie „propozycje metodyczne” zawarty jest w tytule tego rozdziału. Propozycje te mają służyć dynamizowaniu procesu katechetycznego przepowiadania słowa. Autorka wiąże je z procesem rozwoju katechezy, w którym „istotną rolę odgrywają trzy czynniki: formacja permanentna katechetów, programowanie katechetyczne oraz koordynacja i weryfikacja założeń katechetycznych” (s. 361). Każdemu z tych zagadnień poświęca osobny paragraf.

Siostra Profesor – za E. Alberichem – zwraca uwagę na „konieczność przejścia od programu do programowania”, który rozumie jako proces wymagający „przemyślenia i organizacji działań w odniesieniu do konkretnych osób i sytuacji” (s. 388), także – a może przede wszystkim – w odniesieniu do „treści katechezy”. Wydaje się, że Autorka zapomniała w tym momencie o dotychczasowym toku prowadzenia wywodu, a mianowicie znaczeniu i roli grupy, małej grupy, w procesie katechetycznego przepowiadania słowa Bożego, które ma prowadzić do wykształcenia „wspólnoty”, bo skupia się bardziej na formalnym wymiarze programowania niż na teologicznym i duszpasterskim.

Pozostałe dwa paragrafy nie wnoszą nic nowego do tego zagadnienia, bo stanowią jedynie odwzorowanie istniejących struktur formalnych w zakresie odgórnego (kurialnego) kierowania procesem katechetycznym. Autorka w tym względzie nie wnosi własnych przemyśleń, a szkoda, bo można by było podjąć krytykę tego stanu rzeczy w świetle „zasady pomocniczości”.

Marek Marczewski  
Lublin

S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2006, ss. 619.

Kościół od początku swojego istnienia powierzył rodzinie formację chrześcijańską dziecka jako jedno z głównych jej zadań. Na rodzinie spoczywał obowiązek wprowadzenia dziecka w życie społeczne, we wspólnotę Kościoła i wszczęcie go w tajemnicę Chrystusa. Od wieku VI praktyka ta wzmocniła się pod wpływem sporów z pelagianizmem, który zaprzeczał istnieniu grzechu pierworodnego. W związku z tą sytuacją coraz powszechniejszy stawał się chrzest małych dzieci.

W czasach średniowiecza główną troską Kościoła była inicjacja chrześcijańska ochrzczonych dzieci. Proces ten dokonywał się w sposób naturalny w środowisku rodzinnym. Rodzina zastąpiła w tej roli katechumenat. Kościół wspomagał rodzinę w tym zadaniu przez odpowiednie dokumenty i kazania niedzielno-święteczne, które miały charakter katechez. Ich głównym tematem była modlitwa *Ojciec nasz*, *Credo* i dzieła miłosierdzia. Oprócz tego, tłumaczono znaczenie chrztu świętego, obrzędów Mszy św. oraz prawd wiary związanych ze świętami kościelnymi. Od XII wieku zakres tematów poszerzył się. Organizowane synody polecały tłumaczenie wiernym czytań mszalnych.

Formację religijną dziecka, oprócz powyższych form, uzupełniała średniowieczna katecheza. Podstawowym medium była *Biblia pauperum*. Ukazywała ona podstawowe wydarzenia z historii zbawienia i poszczególne prawdy wiary. Przeznaczona była dla ludzi, którzy nie umieli czytać i pisać. Drugą formą przekazu nauki chrześcijańskiej był odpowiedni wystrój romańskich i gotyckich świątyń. Innym medium w tym czasie była modlitwa różańcowa. Usłyszane prawdy wiary były medytowane podczas różańca. Do formacji religijnej dziecka przyczyniała się również droga krzyżowa, misteria Męki Pańskiej, jasełka, pielgrzymki, kościelne i rodzinne tradycje i zwyczaje.

Rodzina zachowała swoje pierwsze miejsce w formacji dziecka w wierze także w wieku XVI i XVII. Był to czas, kiedy katecheza nabrała charakteru ludowo-kościelnego. Taką rolę pełniła rodzina do XVIII wieku, kiedy wprowadzono obowiązek szkolny. Państwo przejęło opiekę nad dzieckiem w sposób ustawowy. W nowej sytuacji znalazła się katecheza, która – dotąd uczona przy kościele – została przeniesiona do szkół działających pod kuratelą państwa oraz przekształcona została w nauczanie religii. Przyczyniło się to do dyspensowania parafii od zadań chrześcijańskiego wychowania dziecka. Wkrótce podobna sytuacja zaistniała w rodzinie.

Na formację chrześcijańską dziecka duży wpływ miał industrializm. W epoce, która poprzedziła to zjawisko, rodzina dość dobrze spełniała swoje zadanie. Można to było zauważyć w sposób szczególny w rodzinie wiejskiej, gdzie spełniano liczne praktyki religijne: wspólny pacierz, różaniec, modlitwy przy posiłkach, śpiewanie pieśni religijnych, obchodzenie świąt i uroczystości kościelnych. Szczególne znaczenie miały sakramenty. Uroczyscie obchodzono chrzty, pierwszą komunię, sakrament małżeństwa, namaszczenie chorych, pogrzeb. Rodzina pielęgnowała zwyczaje i obrzędy religijne. Na tworzenie atmosfery i wychowanie religijne miały wpływ liczne przedmioty kultu. Do nich zaliczano: krzyże, liczne obrazy, figurki, medaliki, gromnice. W miarę edukacji członków rodziny, coraz większą rolę zaczęły odgrywać żywoty świętych. Bardzo często były czytane wspólnie w obecności wszystkich członków rodziny. Całą tę sytuację zakłócił proces industrializacji i urbanizacji. Zmienił się model rodziny. Rodzice zostali zmuszeni do podjęcia pracy, coraz mniej czasu poświęcali dzieciom i ich wychowaniu religijnemu. Wzrastała laicyzacja społeczeń-