

MAŁGORZATA CACKOWSKA, PIOTR STAŃCZYK

Uniwersytet Gdański

Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą¹

Artykuł ten obejmuje problematykę z obszarów dydaktyki i polityki. Takie podejście nie jest już – jak na początku demokratycznych przemian mógłby określić je Z. Kwieciński (1991) – „nieobecnym dyskursem”, a to za sprawą pedagogiki krytycznej, która stała się ważnym paradygmatem w polskiej pedagogice. Rosnąca rola pedagogiki krytycznej wynika z jej potencjału eksplanacyjnego, a także z potencjału zmiany społecznej, jaka z nią się wiąże. Ów potencjał wynika z dostrzeżenia ścisłego związku między szeroko pojmowaną dydaktyką – wyznawanymi przez nauczycieli koncepcjami uczenia się człowieka i organizacyjnym stylem pracy szkoły – a polityką. Trawestując J. Deweya, szkoła jest miejscem przyuczania do praktyki politycznej, będąc tym samym zwierciadłem życia społecznego. Pedagogika krytyczna tylko radykalizuje to stanowisko amerykańskiego pragmatyzmu (Szkudlarek 2009).

Niemniej styl, w jakim tu opracowujemy zagadnienie katechezy szkolnej realizowanej w praktykach konfesji rzymskokatolickiej, pozostaje nieobecnym dyskursem nie tylko w katechetyce, ale i w ogóle w pedagogice. Zjawisko katechezy szkolnej niemal całkowicie pominięte jest w głównym nurcie refleksji pedagogicznej, będąc zamknięte w wąskich ramach wyspecjalizowanych wydawnictw o silnie dewocyjnym charakterze². Tym samym stawiamy sobie tu za cel spojrzenie na myśl katechetyczną w perspektywie pedagogiki krytycznej i – jeżeli skoncentruje-

¹ Artykuł powstał dzięki finansowaniu badań własnych przez Uniwersytet Gdański w ramach projektu *Założone i rzeczywiste funkcje katechezy – konteksty oporu i adaptacji*, BW 7316-5-0544-0.

² Wyjątkowa w tym względzie jest publikacja B. Milerskiego (1998).

my się na jej praktycznym wymiarze indywidualnym – w perspektywie pedagogiki emancypacyjnej.

Spotkanie teoretyczne, które tutaj sobie postawiliśmy za cel, dokonuje się w obszarze pojęcia „dialogu”, które zyskało gorących orędowników pośród czołowych przedstawicieli myśli katechetycznej, jak choćby J. Bagrowicz (2000; 2006; 2010a; 2010b) i M. Śnieżyński (1998; 2001; 2002; 2008). Kategoria dialogu jest punktem wspólnym dla obu podejść – katolickiej wizji relacji wychowawczych i relacji znoszących blokadę rozwoju jednostki ku jej emancypacji. Tym samym pierwszym krokiem, jaki uczynimy w naszym postępowaniu, będzie (1) rekonstrukcja pojęcia dialogu skoncentrowana na literaturze poruszającej to zagadnienie w odniesieniu do edukacji religijnej ze szczególnym uwzględnieniem katechezy szkolnej. Tutaj jednak, nie ze względu na samą edukację religijną, ale ze względu na istotę organizacyjnego stylu pracy szkoły i wpisaną weń „mitologię transmisji” (Klus-Stańska 2008), sformułujemy (2) wątpliwość, czy szkoła jest najwłaściwszym miejscem kształtowania tak wrażliwych obszarów ludzkiego ducha, jakim jest światopogląd religijny. Łącząc oba pierwsze zagadnienia możemy wyrazić je w pytaniu o konieczne i wystarczające warunki możliwości dialogu w szkole w ogóle – tu w sukurs przyjdzie nam B. Śliwerski (1993; 1996; 2010), który wiele wysiłku poświęcił nie tylko samej refleksji teoretycznej nad demokratyzacją oświaty, lecz także próbom przeobrażenia praktyki szkolnej. Pytanie o warunki możliwości dialogu oczywiście odnosić się będzie do samej instytucji szkoły, ale przede wszystkim do myśli katechetycznej rzymskiego katolicyzmu, której naczelnym założeniem jest przekaz Prawdy Objawionej. Zgodnie z wizją utopii komunikacyjnej J. Habermasa (1999) powyższe stanowisko jest przeciwnie skuteczne wobec intensyfikacji dialogu, gdyż (3) prowadzi do „intronizacji środka” (Zamojski 2010). Wyłączenie z dyskusji celów kształcenia – te są znane z objawienia – prowadzi do uprzedmiotowienia milczącej strony procesu komunikacyjnego, co oznacza proces urabiania wychowanka. Co ciekawe, orędownicy dialogu w katechetyce zdają się świadomi tego problemu, choć w ostatecznym rozrachunku opowiadają się po stronie – jak określa to T. Bartoś – „pleonazmu prawdy obiektywnej” (Bartoś 2008, s. 76). Trudno się prowadzi dialog wobec „teologii zstępującej” (tamże, s. 76-77), której efektem jest (4) myślenie kategoriami „parametrów religijności” (Mąkosa 2009), które, niczym parametry produktu finalnego fabryki, pozwalają ocenić zgodność kondycji religijno-moralnej wychowanka z założonym ideałem wychowania, do czego uprzedmiotowiając.

Myśl, jaka nam przyświeca w przebiegu naszego wywodu, jest następująca – nie sposób rozwijać pogłębionej refleksji religijnej w sytuacji monologu, która to sytuacja w odniesieniu do katechezy szkolnej ma dwie odsłony: sama szkoła jest obsesyjnie przywiązana do wizji cierpliwie udzielającego transmisji swych uszu ucznia, a i w koncepcji „doktryny prawdziwej” (Pietrzak 2010, s. 49-54), pomimo prób uzasadniania obecności idei dialogu, niewiele pozostaje miejsca na pogłębione poszukiwania.

Między dialogiem a monologiem

W pierwszej kolejności skoncentrujemy się na znaczeniach nadawanych dialogowi przez czołowych katechetyków. Zgodnie z logiką różnicy, na której oparty jest każdy system językowy, traktujemy dialog jako proces przeciwstawny monologowi. M. Śnieżyński proponuje następujące podejście do interesującego nas pojęcia:

Dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób (Śnieżyński 1998, s. 169).

Podobne ujęcie prezentuje J. Bagrowicz. Powołuje się on na M. Navratila i uznaje dialog za:

(...) proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje oraz dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do wzajemnego zbliżenia swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia (Bagrowicz 2010a, s. 219).

Jeżeli do tych wykładni dodamy jeszcze, iż *dialog jest najlepszym sposobem na pełne, prawdziwie ludzkie, personalne spotkanie człowieka z człowiekiem* (Śnieżyński 1998, s. 171) oraz, że *każda prawdziwa rozmowa musi oznaczać akceptację inności* (tamże, s. 178), musimy dojść do przekonania, że dialogiczność staje się warunkiem koniecznym możliwości demokracji pojmowanej jako system polityczny, ale co ważniejsze, demokracji odnoszącej się do rzeczywistych stosunków społecznych między jednostkami w ich codziennym życiu. Przywołując E. Lévinasa – podobnie jak czyni to J. Bagrowicz – codzienne życie jednostki przepełnione jest spotkaniami „twarzą w twarz” z Innym (Bagrowicz 2010a, s. 221). Odnosi się to także do codzienności praktyki edukacyjnej, w której uczniowie spotykają nauczycieli.

Znaczenia dialogu, które podnoszone są przez cytowanych autorów, wskazują na występowanie w nim przynajmniej dwóch „osób”, „podmiotów” i ich „wzajemność” rozumianą jako „wymianę myśli” zapośredniczoną w „słowach”. Z przywołanych tekstów wyłaniają się również warunki możliwości dialogu, takie jak: „wymienność ról”, która oznacza „poszanowanie poglądów”. Wtedy i tylko wtedy mamy do czynienia ze „spotkaniem”, które jest „prawdziwie ludzkie” i oznacza „wzajemne poznanie” i „zrozumienie”, a także – w konsekwencji – „zbliżenie punktów widzenia”.

Do tego momentu wizja dialogu prezentowana przez katechetyków nie może budzić żadnych zastrzeżeń – nie tylko, że dialog jest wymogiem naszych czasów, ale także dlatego, że dla kultury Zachodu dialogiczność ma swe znaczące źródła w chrze-

ścijaństwie (tamże, s. 218). Niemniej nie jedyne. Zapowiedź problemu napotykamy w chwili, gdy zwrócimy się w stronę pojęcia „tożsamości wyznaniowej”.

Troska o tożsamość kulturową i wyznaniową nie powinna być przeszkodą w kształtowaniu postawy dialogu i współpracy. Dialog nie może być uważany za przeszkodę w realizacji dzieła ewangelizacji i katechizacji. (...) Kościół przez edukację religijną pragnie bowiem nie tylko wtajemniczać w naukę i życie religijnej wspólnoty wierzących, ale też wychowywać do postawy przyswajania tego wszystkiego, co we współczesnej kulturze jest z ducha Ewangelii (Bagrowicz 2010b, s. 6).

Tu pojawia się pytanie, dlaczego w ogóle stawiać kwestię tożsamości wyznaniowej jako potencjalnej „przeszkody w kształtowaniu dialogu”? Nie chodzi o to, że J. Bagrowicz uważa, iż tożsamość wyznaniowa jest ową przeszkodą, lecz pisząc, iż nie powinna nią być, implikuje, iż tak rzeczywiście może się dziać. Z drugiej jednak strony dialog może być postrzegany – zgodnie z podobną logiką – jako „przeszkoda” dla „ewangelizacji i katechizacji”. Dlaczegoż to dialog miałby być przeszkodą w katechizacji? To pytanie jest zapowiedzią problemu, gdyż pozwala myśleć, iż mamy do czynienia z konfliktem wartości – dialog *versus* katechizacja – a twardym jądrem tego napięcia jest tożsamość wyznaniowa, o której H. Słotwińska (2005) pisze, że *przekazując niezmienną prawdę, opierając się na trwałych zasadach, musi jednocześnie stale się dostosowywać nie tracąc przy tym nic ze swojej tożsamości* (s. 37). Tym samym niezbywalnym warunkiem dostosowania się do współczesnej rzeczywistości jest zachowanie tożsamości wyznaniowej.

Według J. Bagrowicza pedagogika dialogu ma za zadanie realizację trzech następujących wartości: 1) przez demokratyzację ma prowadzić ku życiu w społeczeństwie pluralistycznym; 2) przez nienarzucanie światopoglądu ma wychowywać do tolerancji; 3) przez stworzenie społeczeństwa braterskiego ma przybliżać ku światu jako przestrzeni myślenia i życia (2006, s. 238–239). Z drugiej strony uznaje on, iż *dialog może być realizowany przez jednostki świadome swej tożsamości*, a ta ziszcza się dopiero w dialogu człowieka z Bogiem, co umożliwia odnalezienie się w *demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie, gdzie funkcjonują różne światopoglądy* (Bagrowicz 2010a, s. 221). Z naszej perspektywy trudno by w ogóle sformułować takie zdanie. Nie tylko dlatego, że naszym zdaniem nie ma problemu zagubienia się w demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie z powodu jego demokratyczności i pluralizmu, ale także dlatego, iż trudno się odnaleźć w społeczeństwach niedemokratycznych i niepluralistycznych, o czym zresztą świadczą dążenia wielu społeczeństw do zerwania z opresyjnymi i poniżającymi godność ludzką reżimami.

Zatem, jeżeli dialogiczność, demokracja i pluralizm stanowią istotę współczesnego społeczeństwa, a to podlega procesom laicyzacji (tamże, s. 227), to dla katechetów będących orędownikami dialogu, musi on stanowić problem.

Dialog nie może zastąpić, ani tym bardziej eliminować ewangelizacyjnej i misyjnej postawy chrześcijan. Uszanowanie partnerów dialogu religijnego nie może prowadzić do rezygnacji z własnej tożsamości religijnej (...) (tamże, s. 229).

Tu problem ukazuje się w całej okazałości, ale jeszcze nie w swym logicznym ekstremum, a co najważniejsze, nie w swej ekstremalnej postaci wobec praktyki edukacyjnej w szkole publicznej. Tymczasem, w naszej perspektywie, jedynym zagrożeniem dla rozwoju wychowanka może być deficyt demokracji oraz niedostatek pluralizmu, które współczesna szkoła zdaje się szczególnie pielegnować. Dobitym tego przykładem są analizy B. Śliwerskiego, który wykazuje, że szkoła powszechna, która dzięki transformacji ustrojowej przekształciła się z agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą wyzwolić się spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej, zmierzając ku szkole humanistycznej, dialogowej, demokratycznej, cały czas z założenia nie jest instytucją powołaną do dialogowania z dziećmi i do przestrzegania w niej zasad podmiotowości, solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności (Śliwerski 2010, s. 177–178). B. Śliwerski wyraźnie podkreśla:

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się jednak w szkolnictwie przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie formalnym (władzy, instytucji) wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się tu określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. Autorytarne społeczeństwo bardziej jednak sprzyja kształceniu autorytarnych osobowości (tamże, s. 178).

Pomimo że M. Śnieżyński również zauważa niedostatki demokratyzacji szkoły, nie rozciąga tych wniosków na katechezę szkolną. *Dziecko w szkole posttotalitarnej nadal uczy się podporządkować swoją wolę życzeniom nauczyciela i klasy, uczy się być biernym i przytakującym dorosłym* – stwierdza (Śnieżyński 1998, s. 45). W innym miejscu dodaje: (...) *warto uświadomić sobie i to, że szkoła stanowi pewien obszar przymusu, a nawet autokratyzmu* (Śnieżyński 2008, s. 103).

Ogólne sądy o szkole nie są jednak odnoszone do katechezy szkolnej, tak jakby ta stanowiła wyjątkowy pod tym względem obszar³. Wobec tego można przypuścić, że

³ Z badań M. Śnieżyńskiego nad komunikacją szkolną, obejmujących opinie uczniów o nauczycielach różnych przedmiotów w szkole, wynika, jak bardzo autorytarni i autorytarno-demokratyczni są nauczyciele (łącznie 70,2%), jak często wśród uczniów wywołują poczucie strachu (20,0%), jak często uczniowie okłamują nauczycieli (43,5%), jak wysoki jest stopień przekazu wiedzy (27,5%) i jak często podający jest tok lekcji (75,9%). W innych badaniach nad wybranymi elementami dialogu edukacyjnego M. Śnieżyński wykazuje, że w szkole przez uczniów i nauczycieli zadawane są pytania przede wszystkim o charakterze wychowawczym, pejoratywnym, najczęściej o prostej konstrukcji. Wobec tych problemów, schematów i standardów, w których tkwi szkoła powszechna, zadziwiające jest, że nauczyciele religii wypadają i tak pozytywnie, gdy – w świetle badań M. Śnieżyńskiego – według bada-

katecheza szkolna polegająca na dialogu ma przeobrazić oblicze szkoły, gdyż w innym razie musiałaby także być zagrożona posttotalitarną specyfiką systemu, w którego skład wchodzi⁴. To spostrzeżenie jest szczególnie ważne w kontekście wyłonienia się znaczenia dialogu jako potencjalnej bariery dla ewangelizacji i katechizacji.

Dialog, o którym piszą katechetycy, zasadzać się ma na humanizmie (Bagrowicz 2010a, s. 219–220; 2006, s. 238–239; Marek 2007, s. 32–36). Z. Marek, powołując się na Z. Kwiecińskiego, wskazuje na „wielogłosowość” jako istotną cechę humanizmu katechetyki jako dyscypliny. Zastanawia się on nad sensem „humanistyczności kształcenia”, mocno inspirując się poglądami Z. Kwiecińskiego, który uważa, że:

„Humanizacja” oznacza zmniejszenie opresyjności stosunków wewnątrz instytucji kształcących. „Humanitaryzm” to postulat większej współczulności, pomocniczości, opiekuńczości, wspomagania wobec słabszych, cierpiących, pozbawionych głosu i samodzielności radzenia sobie z trudnościami życia. Wreszcie „humanizm” oznacza odpowiedzialne rozumienie innych ludzi, ich świata życia i kultury, otwarcie na ich odmienność i wielogłosowość, na prawo każdego do pełni rozwoju (...) (Kwieciński 2003, s. 119).

Jednakże Z. Marek pozbawia ten wywód krytycznej refleksji, będącej charakterystyczną cechą podejścia prezentowanego przez Z. Kwiecińskiego, pomijając następujący passus:

Na to nakłada się tocząca na naszych oczach walka trzech typów dyskursów: premodernistycznego (Kościół), modernistycznego (neokapaliści, prawnicy, monetaryści, technicy, informatycy, pozytywiści), postmodernistycznego (nauka, sztuka, mass media, kultura i ruchy alternatywne) (tamże, s. 120–121).

Wielogłosowość, dialogiczność, pluralizm świadczą o humanizacji i humanitaryzmie społeczeństwa, ale wywołują problemy szczególnie w kwestiach tak wrażliwych jak edukacja religijna w szkole publicznej. B. Milerski pisze, że *pedagogika religii*

nych uczniów w aż 66,3% przypadkach stwarzają możliwości do dialogu dydaktycznego (Śnieżyński 2008, s. 41–47, 104, 149–170).

⁴ Napięcia tego zdaje się nie wyczuwać także J. Bagrowicz. W stwierdzeniu, że nauczanie religijne, które od ponad 20 lat praktykowane jest w szkole w postaci katechezy szkolnej: *jest w dużym stopniu kształtowane przez to, co od strony edukacyjnej dzieje się w murach szkoły, że nauczanie religijne jest częścią dydaktyki szkoły*, za dobrą monetę bierze instytucję szkoły, jej środowisko uznając za adekwatne miejsce dialogu pedagogicznego, idealizuje je i zupełnie nie zauważa kwestionowania przez np. B. Śliwerskiego w ogóle możliwości dialogu w szkole (o czym pisał w tomie 25 *Paedagogia*, Christiana poświęconemu dialogowi w katechezie). J. Bagrowicz uważa, że *jeśli szkoła stwarza płaszczyznę dialogu opartego o partnerstwo, ma szansę stwarzać środowisko aktywności uczniów, przejawiającej się w aktywnej współpracy w procesie przekazu wiedzy* (Bagrowicz 2010a, s. 223).

uznając pluralizm za kontekst życiowy i edukacyjny ma starać się wykroczyć poza ową wielość, przez wskazanie na stałe punkty odniesienia, co implikuje dwa przeciwstawne ruchy – w stronę fundamentalizacji religii, albo w stronę zatarcia jej tożsamości (Milerski 2002, s. 14).

Wyczuwając problem „walki dyskursów”, lecz będąc jednocześnie wolnym od wątpliwości sformułowanej przez B. Milerskiego, M. Śnieżyński próbuje pogodzić zagadnienie pluralizmu i tożsamości wyznaniowej.

Wreszcie reguła pluralizmu, czy odmienności, różnorodności, wielości. Pluralizm w odniesieniu do zasady dialogu ma za zadanie budować, scalać, jednoczyć społeczność nauczycielską i uczniowską. W postawie takiej winna obowiązywać augustiańska zasada: „Niech w rzeczach koniecznych będzie jedność, w innych wolność, we wszystkich zaś miłość”. Rzeczy konieczne to wierność podstawowym wartościom: prawdzie, dobru, pięknu. W tym przypadku nie wolno nam iść na żadne ustępstwa i kompromisy (Śnieżyński 1998, s. 136).

Pluralizm uzyskuje tu opaczne znaczenie – jest dobry, dopóki w grę wchodzi zagadnienia błahe, a staje się niepożądanym „ustępstwem” i „kompromisem”, gdy tylko inność oznacza niewierność „podstawowym wartościom”. Tym samym pojawia się kwestia „tego, co konieczne”, to bowiem nie podlega zasadom dialogu. Podobne traktowanie dialogu wyłania się z wywodu H. Słotwińskiej, która uważa, że *pluralizm stanowisk (...) szerzy się coraz bardziej* (Słotwińska 2005, s. 57), ale co ważniejsze *przynosi [to] jednostkom coraz większe możliwości rozwoju, ale utrudnia orientację* (tamże). W takim toku rozumowania podana jest nam alternatywa – rozwój i utrudnienie orientacji lub stagnacja i orientacja doskonała. Nie możemy się z tym zgodzić. Warto jednak zapytać, jak to się dzieje, że wobec takiego konfliktu wartości stawiają człowieka katechetycy – orędownicy dialogu? Sądzymy, że odpowiedź na to pytanie pozwoli nam zrozumieć, w jaki sposób ów konflikt jest rozwiązywany.

Ciekawych wniosków dostarcza analiza gotowych rozwiązań o charakterze dydaktycznym, jeżeli bowiem dialog może być przeszkodą w katechizacji i ewangelizacji, to katechetykom łatwiej jest nas namawiać do rezygnacji z dialogu. M. Śnieżyński nawiązując do tego, co konieczne, naprowadza nas na odpowiedź czym naprawdę jest dialog, gdy pisze, że *niezbędnym jest wspólne odkrywanie istoty tychże wartości i wzajemna pomoc we właściwym ich odczycie* (Śnieżyński 1998, s. 136). Logiczny wniosek, jaki z tego płynie, może być tylko jeden – możliwe jest niewłaściwe odczytanie „podstawowych wartości”. Tu oczywiście jawi się pytanie: w jaki sposób uczeń może pomóc katechezie w odkryciu tychże wartości?

„Właściwe” odczytanie „podstawowych wartości” zaciera różnice i przez likwidację wielości anihiluje dialog – o co bowiem się spierać, gdy „podstawowe wartości” są „właściwie” odczytane. Niemniej metoda dialogiczna niesie ryzyko „niewłaściwego”

ich odczytania, przed czym ostrzega J. Bagrowicz, powołując się na Akwinatę – *nie kopcie rowu, którego zaniedbacie zasypać* (Bagrowicz 2001, s. 226), i przytacza słowa J. Maritaina – *wywołanie wątpliwości, większe zamilowanie do szukania niż znajdowania oraz stawianie problemów, których nigdy nie da się rozwiązać – to wielcy wrogowie wychowania* (tamże, s. 226). Tymczasem dialog i wszelka refleksja żywi się wątpliwościami. Uważamy, że bardziej obawiać się należy braku wątpliwości niż „utrudniającego orientację” pluralizmu.

Natomiast gdy na pierwszy plan wychodzą „podstawowe wartości”, wszelka wątpliwość staje się niewłaściwa, a istotny staje się przekaz i jego uwewnętrznienie przez katechizowanego. *W realizacji zasady dialogu, w którym mamy do przekazania określonej prawdę, istotnego znaczenia nabiera umiejętność jej słuchania* – pisze M. Śnieżyński (1998, s. 137). Oczywiście chodzi o wysłuchanie przekazu. Poczynając od tego momentu, nie ma żadnych kwestii, które nie wiązałyby się z penetrowaniem zagadnienia skuteczności transmisji wartości. Pluralizm się kończy, a zadaniem dla katechety staje się konstruowanie własnego autorytetu.

(...) istotnym warunkiem w wychowaniu do słuchania jest budowanie naszego autorytetu (...). Jest to żmudna i trudna praca. Szczególnie w dzisiejszych czasach, kiedy niektórym grupom społecznym szczególnie zależy na dyskredytowaniu wszelkich autorytetów, na relatywizowaniu postaw i zachowań (Śnieżyński 1998, s. 181; 2001, s. 25).

Budowanie autorytetu, prowadzenie wychowanka za rękę ku podstawowym wartościom i właściwym interpretacjom rozstrzyga konflikt, którego jądrem jest tożsamość wyznaniowa, na rzecz monologu. Jak inaczej można interpretować twierdzenie, iż „najważniejszym pytaniem” w refleksji nad praktycznymi aspektami dialogu w katechezie szkolnej jest pytanie – *jak mówić, by nas słuchano?* (tamże, s. 184, tamże, s. 26). To pytanie winni zadać sobie adepci katechetyki, którzy znajdą na nie odpowiedź w książkach M. Śnieżyńskiego, uświadamiającego, że chcąc skutecznie trafić z treścią swojego przekazu, katechetyk powinien *uświadomić słuchaczom wyraźnie i przekonująco cel swojego monologu* (tamże, s. 184–185, 26–27, 35).

W obliczu niezmiennych wartości dialog staje się parawanem dla monologu, a to co my moglibyśmy nazwać dialogiem dla odmiany nazwane zostało „targowiskiem słów”:

W dobie targowiska słów, rozchwiania systemu wartości, odchodzenia od sprawdzonych drogowskazów, w szumie informacyjnym, w dochodzeniu do głosu wielu subkultur i sekt, naszemu społeczeństwu potrzebny jest Ktoś, komu się zawierzemy, kogo będzie się świadomie słuchało, Ktoś kto wskaże pewną drogę, którą można będzie godnie przejść przez życie doczesne, a równocześnie zapewnić sobie w przyszłości spotkanie z Bogiem (tamże, s. 25, 182).

W stronę monologu – o teologii zstępującej prawdy objawionej⁵

Wobec tego nieodzowne staje się pytanie o fundamentalne warunki możliwości przemiany dialogu w monolog. Odpowiedź jest dość oczywista i znajduje swój wyraz w konstrukcji subdyscypliny katechetyki fundamentalnej, czyli wywiedzionej z Prawdy Objawionej i spełniającej funkcję kerygmatyczną (Orczy 2009, s. 24). Innymi słowy, cele są doskonale znane i zawarte w dokumentach Kościoła. Są też obecne w retoryce katechetów i traktowane jako rdzeń nauczania. Ze względu na taką strukturę katechetyki nie stosuje się do niej myśl pedagogiczno-dydaktyczna, a już z pewnością nie stosuje się jej odmiana krytyczna. O specyfice katechetyki pisze J. Bagrowicz (2000):

Ze względu na swoją eklezjalność i treść tkwiącą w Objawieniu i nauce Kościoła katechezy nie da się zamknąć jedynie w kategoriach pedagogiczno-dydaktycznych, chociaż oba te elementy są ważne (s. 42).

Podobne przekonanie o wyjątkowości procesów edukacyjnych katechezy szkolnej wyraża B. Twardzicki (2001):

Katecheza to nie zwykły przekaz wiedzy religijnej, gdyż chodzi w niej w pierwszym rzędzie nie o pojęcia, ale o Osobę Boga i człowieka, o ich wzajemne relacje. Jest ona jedną z podstawowych form przekazu Słowa Bożego, pogłębioną formą głoszenia orędzia zbawczego i jako taka należy do istotnej, duszpasterskiej funkcji Kościoła (s. 9).

Pomimo że katecheza ma wymykać się pojęciom pedagogicznym, to w przytoczonych tekstach znaleźć można charakterystyczne dla pedagogiki tradycyjnej rozumienie „przekazu”⁶. Kluczowa jest kwestia, że i „Objawienie”, i „kategorie pedagogiczno-dydaktyczne” dla myśli katechetycznej są ważne. Zatem nie sposób nie zapytać o to, jakie są między nimi relacje.

Analiza celów katechezy szkolnej i katechezy w ogóle wskazuje na identyczną formułę, której istotą jest Prawda Objawiona – to do jej przekazu sprowadzają się cele katechezy (Mąkosa 2006, s. 49; Twardzicki 2001, s. 20; Słotwińska 2006b, s. 7; Orczy

⁵ T. Bartoś o radykalnej postaci teologii zstępującej pisze: *Klasyczna teologia „od góry” chce, aby własne „mające-nie-być” doświadczenie zastąpione zostało nadanym z góry doświadczeniem religijnym wraz z nową religijną tożsamością. Inni lepiej wiedzą, co myślisz, co robisz, co zamierzasz, jakie masz plany, co reprezentujesz skrycie lub nieświadomie, czy jesteś reprezentantem cywilizacji śmierci czy miłości (Bartoś 2008, s. 76–77).*

⁶ Tu oczywiście pojawia się pytanie o pierwszeństwo – czy to pedagogika tradycyjna zasymilowała język katechetyki, czy też katechetyka uwewnętrzniała język pedagogiki tradycyjnej. Nie ma tu miejsca, aby pogłębić te rozważania, lecz widoczna jest wyraźna homologia języka.

2009, s. 27; Goliszek 2006, s. 158). Wobec tego, jako konsekwencja posiadania Prawdy Objawionej, pozostaje tylko problem metody i tylko metody, cele są bowiem znane. H. Słotwińska wyraża to następująco:

Zadaniem katechezy jest zatem nieustanne poszukiwanie takich metod w przekazywaniu Prawdy Objawionej, poprzez które Prawda ta będzie przystępna dla człowieka konkretnego, „tu i teraz”, a nie dla człowieka anonimowego (Słotwińska 2006b, s. 7).

Trzeba jednak podkreślić, iż *poszukiwanie metod przekazu Prawdy Objawionej*, pomimo że skoncentrowane na „człowieku konkretnym”, pozostaje podporządkowane Prawdzie Objawionej. Ważki pogląd w tej materii przedstawia P. Mąkosa, który wskazuje na problem aktywizujących metod nauczania, mających *zакtywizować wychowanków i uczynić katechezę ciekawą i atrakcyjną*” i *zapobiec „brakom metodycznym”, „nieumiejętnościom zaciekawienia”, których konsekwencją są „nudne zajęcia”* (Mąkosa 2006, s. 44). Dalej P. Mąkosa pisze:

Wychodząc ze słusznego założenia nauczyciele religii i katecheci postawili sobie za cel uczynienie za wszelką cenę z katechezy i lekcji religii zajęć atrakcyjnych, ciekawych i interesujących. Takie podejście wydaje się słuszne, problem w tym, że w wielu wypadkach atrakcyjność okazała się jedynym kryterium (tamże, s. 44).

Pozostawanie atrakcyjności katechezy szkolnej jest jednak dla niego problemem – pisze on, że *atrakcyjność wyjaławia* (tamże, s. 44). Tym samym nie chodzi o to, żeby uczniowie uczyli się ciekawych i interesujących treści, lecz by podążali za treściami zaproponowanymi przez nauczyciela. W wypadku nauczycieli religii jest to treść Prawdy Objawionej – treść treściwa i choćby przyprawiała uczniów o znudzenie, to jej prymat jest na tyle ważny, że w całości determinujący procesy edukacyjne w katechezie szkolnej.

Nie wystarczy, że dzieci na lekcjach religii będą się dobrze bawić, a młodzież podyskutuje o tym, co ich akurat ciekawi. Pozornie wszyscy będą zadowoleni: uczniowie, bo nie nudzą się na lekcji, ale zajmują ciekawymi rzeczami, nauczyciele, bo wreszcie nie mają problemów z dyscypliną a uczniowie są zакtywizowani (tamże, s. 44).

Pedagog, będący depozytariuszem Prawdy Objawionej, nie może dopuścić myśli, by uczeń uczył się tego, czego chce, tego, co utrafia w jego aspiracje poznawcze, w jego – mówiąc językiem L. Wygotskiego – strefę najbliższego rozwoju. Takie podejście, jak wynika z tekstu P. Mąkosa, musi rodzić znudzenie uczniów i w konsekwencji ich opór. W pluralistycznym i demokratycznym społeczeństwie doktryna Prawdy Objawionej, gdy tylko staje się przedmiotem szkolnym i narzuca się uczniom, sama rodzi problemy dydaktyczne (i wychowawcze), których nie może rozwiązać, i nie pomoże tu myślenie życzeniowe w rodzaju tego, prezentowanego przez B. Twardzickiego. Pisze on:

Aby katecheza była skuteczna, musi być najpierw wierna Bogu, to znaczy winna być orędem zbawczym, ukazywać zbawcze działanie Boga (...) (2001, s. 11).

Zgodnie z tym tokiem myślenia, w zderzeniu z heterodoksją należy być jeszcze bardziej ortodoksyjnym, co nie byłoby problemem, gdyby nie doktryna Prawdy Objawionej, która w całości jest prawdą:

(...) dokumenty katechetyczne Kościoła zwracają uwagę na bardzo istotny wymóg: postulat integralności katechezy, czyli na konieczność przekazywania całej prawdy (Dziekoński 2002, s. 158).

To zaś musi prowadzić uczniów wéwiczonych w zachodnią kulturę rozumu do logicznego wniosku, że doktryna ta w całości jest prawdziwa, albo w całości fałszywa, a zatem rodzić wzmógłony opór wobec podstawowych wartości. Jest to jednak opór jakościowo inny niż ten, który opisywali P. McLaren (1989) czy P. Willis (1981). Nie jest to opór nieświadomy, bezwolny, irracjonalny i niemy, lecz taki, który ma za swą podstawę świadomość, wolność, rozum i co ważniejsze – głos. Tu oto w pełni ukazuje się nam problem napięcia między dialogiem a katechizacją. Stąd też przestrogi, które dają nauczycielom religii katechetycy, aby przypadkiem dialog nie zaburzył przekazu Prawdy Objawionej. Mówiąc wprost, aby dialog nie zaburzył monologu depozytariuszy tej prawdy.

Doskonale ilustruje, opisywane przez nas zagadnienie, uwaga B. Twardzickiego w kwestii metod problemowych, która jest jednocześnie instrukcją prowadzenia dialogu:

Tę uprzedzającą zwerbalizowanie aktywność trzeba przygotować, tzn. ukierunkować uczniów, na co mają zwrócić uwagę[ę], a następnie przeprowadzić dialog prowokujący do samodzielnej wypowiedzi. Służy temu właściwa atmosfera na katechezie, która domaga się wielkiej cierpliwości od katechety, zwłaszcza, gdy uczeń niedokładnie wyraził to, co poznał, albo zgłosi inaczej niż oczekiwał katecheta (Twardzicki 2001, s. 154).

Ergo, zanim uczeń się odezwie, lepiej żeby wiedział, co należy powiedzieć „samodzielnie”, aby nie wystawić „wielkiej cierpliwości” katechety na próbę, co stanie się, gdy dialog potoczy się nie po myśli depozytariusza Prawdy Objawionej. Najważniejsze jest to, że wynikiem „dialogu” mają być padające z ust ucznia treści, których oczekuje nauczyciel. Owszem, można założyć, że są jakieś oczekiwania co do metody, którą jest dialog, ale – naszym zdaniem – dialog sam w sobie jest cenny i może być postrzegany autotelicznie. Inne zaś możliwe rezultaty nie mogą sprowadzać się do tego, że uczniowie wygłaszają treści w znaczeniu determinowanym przez nauczyciela (dowolnego przedmiotu). Dialog ma swą istotę w różnicy, a przytakiwanie uczniów nauczycielowi nie może być uznane za dialog.

W konsekwencji dialog, choć w warunkach rzeczywistych może prowadzić do nierozstrzygalników, w sztucznych warunkach szkolnych powinien chronić uczniów przed dylematami. B. Twardzicki formułuje następujące warunki dylematu katechezy, pośród których najbardziej symptomatyczne jest to, aby:

(...) młodzież wyrobiła sobie wcześniej szacunek i zdobyła zaufanie do Objawienia Bożego oraz nauki Kościoła; ma przekonanie do szczerości intencji Kościoła (...). W przeciwnym wypadku mogą nie przyjąć argumentów (tamże, s. 264),

oraz warunek, że: *(...) przekazywana prawda nie nasuwa wątpliwości wiary (tamże).*

O jakim dylemacie jest mowa, skoro nie ma on „nasuwać wątpliwości”, i o jakim dialogu, skoro jego warunkiem jest „przyjęcie argumentów”? O takim dylemacie i takim dialogu, w którym *katecheta dobrze panuje nad klasą (tamże).*

Jeszcze dalej w instrumentalizacji dialogu posuwa się M. Śnieżyński. Nie tyle, że nie chce on usłyszeć z ust uczniów „błędnych” interpretacji, ile właśnie chce je usłyszeć, żeby ich upodmiotowić, a następnie *ujarzmzić* – jakby określił to M. Foucault (2009, s. 25). Poniższa wypowiedź M. Śnieżyńskiego jest transkrypcją tekstu mówionego, stąd jego specyfika, decydujemy się na dłuższe cytowanie, gdyż – jak sądzimy – zawarty jest w niej cały sens dialogu, tak jak rozumieją go jego orędownicy pośród rzymskokatolickich katechetów:

Kolejna zasada to zasada wstępnego założenia, że być może uczniowie mają część racji. Ja takie założenie mogę sobie zrobić. To jest etap hipotezy, wszystko może być dozwolone. Być może ty masz rację. (...) Być może oni mają rację, ale ja wiem, jak to ma być. Natomiast z racji szacunku do tego drugiego człowieka, wysłucham go do końca – ja zakładam sobie wstępnie: być może ty masz rację (Śnieżyński 2002, s. 72).

I dalej:

Następna zasada, to zasada krytyki i obrony. Tak by trzeba było prowadzić dialog, że nie tylko uczniowie mając odmienne zdanie mają krytykować, ale i ja jako reprezentant Kościoła. Pozwólcie, że ja też teraz coś powiem. Wysłuchałem was, wiem jaki jest wasz punkt widzenia wypowiedziany tu, w tym miejscu publicznie, nie poza moimi uszami, gdzie atakują Kościół. Stworzyłem im takie warunki, takie możliwości, żeby każdy z nich mógł się wypowiedzieć. Wiem, w czym tkwią błędy, w ich rozważaniach, w ich koncepcji, w ich poglądzie na eutanazję, na aborcję, na pamiętaj abyś dzień święty święcił, i na szóste przykazanie itp. Przy zastosowaniu partnerstwa, szanowaniu każdego punktu widzenia, oni odważyli się powiedzieć, – jakie jest ich myślenie. I tu jest teraz moja rola, że ja rozszyfrowując ich, w serdecznym stosunku do każdego z nich, mogę teraz te poplątane ścieżki próbować wyprostować. Te rozdarcia próbuję teraz łączyć. Ja wiem, że to nie nastąpi od razu, (...) ale jest to moja twarda droga. Ja wiem, w czym jest problem (tamże, s. 72).

Z tej wypowiedzi wynika całkowita instrumentalizacja dialogu i podporządkowanie go zstępującej Prawdzie Objawionej, co prowadzi do uprzedmiotowienia ucznia. Najważniejsze, że koncepcja M. Śnieżyńskiego doskonale wpisuje się w zasady *Nadzorować i karać* – warunkiem uprzedmiotowienia podmiotu jest jego uprzednie upodmiotowienie. Jeżeli katechetycy piszą o „człowieku konkretnym” jako „podmiocie katechezy”, to właśnie w tym Foucaultowskim znaczeniu.

Intronizacja środka, czyli o roli dydaktyki w katechetyce

Stąd istnieje nie tylko możliwość, ale nawet konieczność nieustannych poszukiwań nowych metod w przekazywaniu odwiecznych Bożych prawd (Słotwińska 2006a, s. 135).

Wynikiem takiego poszukiwania, o którym pisze H. Słotwińska, jest manipulacyjne podejście do dialogu, jakie prezentuje M. Śnieżyński. Ważniejsze jest jednak to, że dialog w perspektywie teologii zstępującej staje się tylko nowinką metodyczną. Nowinką mniej lub bardziej skuteczną, przy czym w swych celach nie różni się niczym od rozwiązań dydaktycznych w najbardziej tradycyjnym rozumieniu.

Przykładem twardego kursu w katechetyce jest myśl F. Drączkowskiego i jego „metoda wykresograficzna”, która polega na graficznym przedstawieniu zestawu Prawd Wiary. Jej wartość to przede wszystkim „wartość dydaktyczno-korygująca”, pozwalająca na *oczyszczenie nauki o Bogu z antropomorfizmów, przewyższenie tryteizmu oraz odrzucenie kryptoarianizmu* (Drączkowski 2006, s. 161-125).

Dalej zaś – nie zważając na obyczaje panujące w nauce – F. Drączkowski przedstawia dwie recenzje swoich prac, które warto przytoczyć w całości, aby uchwycić sens wartości dydaktyczno-korygujących.

Na wartość korygującą metody wykresograficznej (...), zwraca również uwagę ks. dr Roman B. Sieroń w recenzji pracy F. Drączkowskiego pt. Teologia w kategoriach geometryczno-matematycznych, Pelplin 2003. Ks. Sieroń, oceniając pozytywnie wartość wymienionej metody, pisze w swej recenzji co następuje: „Nowa książka ks. Profesora Franciszka Drączkowskiego wykazuje, że teologia posiada własną, wewnętrznie spójną strukturę. Dzięki oparciu jej na elementach wizualnych, ukonkretnionych dzięki figurom geometrycznym, zyskuje w pewnym sensie ewidentność, występującą w naukach empirycznych. Wykład ten, oparty na przedstawieniach geometrycznych, posiada walor ścisłości matematycznej do tego stopnia, że jest on w stanie skorygować szereg błędów i nieścisłości, występujących w świadomości wielu wierzących” (tamże, s. 125).

I jeszcze bardziej dobitny fragment:

Ojciec Profesor Antoni Jozafat Nowak zwraca uwagę na wartość korygującą „metody wykresograficznej” w recenzji pracy: „Poza miłością nie ma zbawienia”, autorstwa F. Drączkowskiego, gdzie została przedstawiona wyżej wzmiankowana metoda w 10 ujęciach graficznych. Swą opinię Ojciec Profesor Nowak formułuje następująco: „Jest to publikacja bardzo aktualna, eklezyjalna, żywa i autentyczna jak sama Miłość. Należałoby ją szczególnie zalecić tym czytelnikom, którzy cierpią na skutek zamętu sumień wprowadzonego przez laicyzujących, lewicujących i relatywizujących teologów. (...) Autor zdecydowanie podkreśla istnienie czyśćca i piekła. Dalej akcentuje, iż zbawienia wiecznego nie można osiągnąć bez wysiłku. (...) Omawiana pozycja zadaje kłam teologom, którzy na bazie błędnych założeń głoszą nadzieję dla wszystkich” (tamże, s. 124).

Wszelkie odstępstwo od „Prawdy Objawionej”, od teologii zstępującej, to treści, którym należy „zadać kłam”. Nie ma tu żadnego pola do dialogu, gdyż treści będące przedmiotem katechezy same się narzucają, są „ewidentne”, a ci, którzy tego nie widzą, mają zapewne „zmacone sumienie”, co kwalifikuje ich jako odbiorców zabiegów korekcyjnych.

W sytuacji edukacyjnej zawsze mamy do czynienia z treściami, a zetknięcie się z dowolną treścią kulturową siłą rzeczy staje się doświadczeniem kształcącym. Spór o metody w katechetyce wiąże się ze zjawiskiem intronizacji środka. B. Twardzicki chce dialogu, byleby nie usłyszeć tego, co nie jest zgodne z Prawdą Objawioną. M. Śnieżyński dialogu chce dlatego, by właśnie usłyszeć to, czego nie chce usłyszeć B. Twardzicki, gdyż to otwiera możliwości korygowania „błędów” uczniów. F. Drączkowski natomiast pokazuje na tyle ewidentne wykresy, że nie pozostawiają żadnych wątpliwości względem Prawd Wiary. We wszystkich tych pomysłach na dobrą katechezę dokonuje się – jakby określił to J. Habermas – „działanie strategiczne” (Habermas 1999, s. 472). Działanie, które wprawdzie jest zapośredniczone w aktach mowy, lecz nie ma nic więcej wspólnego z działaniem komunikacyjnym, gdyż jego celem jest opanowanie adresata komunikatu, a nie porozumienie z nim. To skazuje myśl katechetyczną, będącą przedłużeniem teologii zstępującej, na myślenie w dawno już skompromitowanych kategoriach „przekazu” (Dziekoński 2002; Goliszek 2006; Marek 2002; Orczy 2009; Słotwińska 2005, 2006a, 2006b; Śnieżyński 1998; Twardzicki 2001) i jego „skuteczności” (Bagrowicz 2000; Marek 2002; Słotwińska 2005; Twardzicki 2001; Wrońska 2006). Nie sposób wyrwać się z okowów mitologii transmisji. Instrumentalizacja idzie tak daleko, że w perspektywie celów ostatecznych i transmisji Prawdy Objawionej, także nauczyciel jest uprzedmiotowiony. *Katecheta – nauczyciel religii nie jest tu najważniejszy, jest jedynie wysłannikiem Boga, jakby narzędziem w Jego Ręku* – pisze B. Twardzicki (2001, s. 11).

Parametry wiary i ideał wychowania

Teologia zstępująca Prawdy Objawionej kieruje myśl katechetyczną, odnoszącą się do edukacji szkolnej, bardziej na tory myślenia instrumentalnego o technicznej biegłości niż na zagadnienia z obszaru praktyczno-moralnego⁷. Choć J. Bagrowicz widzi ten problem, to w obliczu pleonazmu prawdy obiektywnej⁸ nie sposób przełamać impasu, w którym znalazła się myśl katechetyczna, przerodzona w praktykę edukacyjną, doświadczaną przez całe pokolenia młodzieży:

Coraz częściej mówi się o potrzebie powrotu do problematyki aksjologicznej i teleologicznej w dyskusji nad zagadnieniami pedagogiki ogólnej. Koncentracja bowiem jedynie na metodach i środkach nie prowadzi do skuteczności wychowawczego działania, ponieważ pozbawia pedagogikę i wychowanie podstaw, jasnej wizji celów, ku którym wychowanie ma zmierzać. Dlatego też zdaje się przejmiać pewna niechęć czy odwrócenie się w pedagogice od dyskusji aksjologicznych (Bagrowicz 2000, s. 212).

Jak trafnie wykazuje w swojej książce P. Zamojski (2010), „jasna wizja celów” wychowawczych unieważnia dyskusję aksjologiczną i teleologiczną. Jeżeli myśl katechetyczna będzie wolna od dylematów i wątpliwości, pozostanie w obszarze wiedzy, a nie refleksji aksjologicznej. Jedynym problemem będzie skuteczność metod znajdująca swój wskaźnik w „parametrach religijności” (Mąkosa 2009, s. 172 i n.). Wszystko podporządkowane esencjalistycznemu ideałowi wychowania, w którym uczeń, produkt kształcenia, ma cechy takie, jak zostało to założone.

Pozostaje techniczna biegłość, a nie pogłębiona refleksja – myślenie o konspektach, a nie myślenie z uczniami. Doskonałą ilustracją tego szerszego zjawiska jest praca Z. Struzika (2009), który podaje nauczycielom gotowe wskaźniki ich skuteczności – punkt 9. każdego konspektu, czyli „osiągnięcia i efekty” oraz wskaźniki bezradności – punkt 10. zatytułowany „zagrożenia”. Ciekawsza jest analiza tego, co nazwaliśmy „wskaźnikiem bezradności”, gdyż tu można wychwycić stosunek do pluralistycznego

⁷ Wykorzystujemy tu terminologię R. Kwaśnicy (2003; 2007).

⁸ T. Bartoś uważa, że: *nie istnieje inny, aniżeli subiektywny dostęp do prawdy. Prawda, zgodnie z koncepcją Tomasza z Akwinu, uznawaną w Kościele katolickim za klasyczną, znajduje się w intelekcie, a intelekty zawsze są subiektywne i pojedyncze, nawet intelekt boski. Pojęcie prawdy obiektywnej to pleonazm, masło maślane. Rozróżnienie prawdy obiektywnej i subiektywnej zaciera fundamentalne rozróżnienie na prawdę i fałsz i wprowadza sugestię, jakoby subiektywnie, tj. samodzielnie nie można było myśleć. Dopiero „obiektywne” myślenie jest poprawne. To jednak oznacza nie własne myślenie, lecz myślenie „z drugiego” (ab alio): inny myśli, a ja to powtarzam, oto możliwy sens przywoływanej tu obiektywności. Różnorodność opinii nie jest więc „subiektywizmem” w sensie przypisanym przez potępienia kościelne – byłaby nim raczej arbitralność, postawa, w której dla własnych stanowisk, poglądów, zachowań człowiek nie czuje się w obowiązku szukać uzasadnień. Odmawia dialogu* (Bartoś 2008, s. 76).

społeczeństwa demokratycznego, które otwarte jest na różne style życia. I tak na przykład, niepowodzenie katechety znajduje swoje potwierdzenie w tym, że: *istnieje niechęć do uczestniczenia w katechezach, lekcjach religii, obecności w kościele* (tamże, s. 78); *błędnie interpretuje się rolę Boga i autora natchnionego* (tamże, s. 87); *istnieje ryzyko nieuznawania autorytetu Kościoła i Tradycji w jej [Biblii – przyp. M.C., P.S.] interpretacji* (tamże, s. 88); *następuje pomieszanie ról płciowych* (tamże, s. 142); *zakładane są pozamałżeńskie związki* (tamże, s. 143). Jeżeli to są te kwestie, które zgodnie z formułą Augustiańską są konieczne, a zatem nie obejmują ich zasady dialogu, to rodzi się poważna wątpliwość co do nadążania katechetyki za demokratycznymi przemianami społecznymi.

I znowu dochodzimy do napięć w myśli katechetycznej. Wcześniej dialog był przeszkodą dla katechizacji i ewangelizacji, a rozwiązaniem taki dialog, który bardziej jest monologiem niż dialogiem. Teraz zaś mamy do czynienia z „podstawowymi wartościami”, dla których przeszkodą jest demokracja i pluralizm – o czym możemy przeczytać u J. Bagrowicza, powołującego się w tym względzie na badania J. Mariańskiego:

Demokratyzacja życia w Polsce oraz postępująca pluralizacja społeczeństwa – jego zdaniem [J. Mariańskiego – przyp. M.C., P.S.] – nie pozostaje bez wpływu na religijność Polaków (Bagrowicz 2000, s. 73).

Co jednak ważniejsze, to to, że nie chodzi o religijność w ogóle, lecz religijność zgodną z nauczaniem Kościoła. Jeżeli podstawowym „parametrem religijności” jest deklaracja wiary, to badania wskazują, iż zdecydowana większość uznaje siebie za osoby wierzące (Bagrowicz 2000, s. 68; Mąkosa 2009, s. 173). Najważniejsze jest jednak to, że katechetykom nie chodzi o wiarę w ogóle, lecz o jej wskaźniki obserwowalne – *czysto materialną szczerść*, jakby określił to S. Žižek (2001)⁹ – a zatem uczestnictwo w praktykach religijnych i podążanie młodzieży za nauczaniem Kościoła ze szczególnym uwzględnieniem etyki seksualnej.

Mniejsze uczestnictwo w obrzędach jest *poważnym kryzysem wartości religijnych* i pozostaje w związku z *kontestacją Kościoła* (Mąkosa 2009, s. 9). Tymczasem udział w obrzędach *jest kwestią niezwykle istotną, gdyż z jednej strony świadczy o realnym przywiązaniu do wiary, a z drugiej tę wiarę wzmacnia* (tamże, s. 174). W tym układzie znaczeń nadawanych religijności deklaracja wiary jest mniej ważna niż materialnie szczerze uczestnictwo w praktykach, tym bardziej że sama deklaracja wiary we współczesnym społeczeństwie wymyka się dawnym znaczeniom, o czym pisze J. Bagrowicz (2000):

⁹ S. Žižek, wyjaśniając, jak zmaterializowane ideologie związane są z naszymi świadomymi przekonaniami, powołuje się na Bergsonowski zwrot *czysto materialna szczerść* i przywołuje słowa Pascala: *jeśli nie wierzysz, przykleknij i postępuj tak, jak gdybyś wierzył, a wiara sama do ciebie przyjdzie* (Žižek 2001, s. 21).

Ów niekościelny i indywidualistyczny charakter moralności młodzieży ujawnia się na przykład w tym, że 65% uczniów – wbrew nauce Kościoła – uważa współżycie przedmałżeńskie za dozwolone. W sposób odmienny od Kościoła młodzież Polska podchodzi do zagadnienia środków antykoncepcyjnych, które uważa za dozwolone. Rozwody dopuszcza 55,9%, a aborcję socjalną 46,6% młodych Polaków (s. 76).

Założenie konieczności wartości podstawowych, które zdaniem młodzieży nie są konieczne, kończy się negatywną oceną moralną młodzieży i stwierdzeniem, że jej kondycja jest zła, gdyż kwestie stylów życia są „parametrem konsekwencyjnym” pośród parametrów religijnych:

Ostatnim prezentowanym parametrem religijności gimnazjalistów jest ich świadomość moralna. W. Piwowarski nazywał ten parametr konsekwencyjnym, ponieważ jest „w pewnym stopniu sprawdzianem skuteczności religijnej wiary, wiedzy, doświadczenia i praktyki w życiu codziennym”. Badania potwierdzają, iż moralność polskiej młodzieży szeroko ujętej przeżywa współcześnie poważny kryzys, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii związanych z poszanowaniem życia i przeżywaniem własnej seksualności w zgodzie z normami Kościoła katolickiego. Niżej zostaną przedstawione wyniki badań dotyczących akceptacji przez młodzież gimnazjalną następujących kwestii moralnych: współżycia przedmałżeńskiego (przed ślubem kościelnym), zachowań autoerotycznych, aborcji, antykoncepcji i nierozważalności małżeństwa (Mąkosa 2009, s. 179).

I dalej:

W odniesieniu do podejmowania współżycia seksualnego przed zawarciem małżeństwa katolickiego tylko 15,6% badanych gimnazjalistów wyraża dezaprobatę, podczas gdy 64,5 je aprobuje. Z kolei zachowań autoerotycznych nie akceptuje 21,4% badanych, a 58,4% ma przeciwnie zdanie. 10,9% respondentów odrzuca stosowanie antykoncepcji, ale aż 69,3% spośród nich ją akceptuje (tamże, s. 179).

To zaś ma świadczyć o *największym problemie w religijności młodzieży*, który odnosi się do *nauczania Kościoła dotyczącego seksualności* (tamże, s. 180). Nie chcemy doprowadzać problematyki etyki seksualnej do absurdu, lecz zagadnienie *akceptacji zachowań autoerotycznych* nie jest ani największym, ani najważniejszym, ani w ogóle nie jest problemem współczesnego świata. Jednakże katechetycy, stojąc na straży niezbywalnych wartości, zdają się nie widzieć, że jest to kwestia, którą powinno się pozostawić rozwiązaniu zgodnie z zasadą pluralizmu. Pozostając na stanowisku fundamentalistycznym, skazują samych siebie na bezradność, oraz ukazują anachroniczność i niedostosowanie do wyzwań demokratyzacji, a także do warunków rozwoju, dla których demokracja jest ramą.

Zakończenie, czyli o możliwej edukacji religijnej, która pozostanie dialogiem

Faktycznym zagrożeniem może się dziś okazać „katecheza demokratyczna”, a przynajmniej próby jej wprowadzenia. Oto katecheci wcale często stają wobec niebezpieczeństwa roszczeń ze strony uczniów chcących w sposób „demokratyczny” ustalić treści teologiczne. Rzadziej chodzi o treści dogmatyczne (bo do tych uczniowie zwykli odnosić się z większą obojętnością), częściej zaś o treści moralne (Potocki 2002, s. 46).

Problem demokracji i pluralizmu wraca w analizowanej przez nas myśli katechetycznej jak weksel – rewersem „zagrożenia katechezą demokratyczną” i wyraża się domaganiem się katechezy niedemokratycznej, choćby pod płaszczykiem dialogu.

Tymczasem B. Milerski zdaje się wskazywać na możliwość przekroczenia impasu, w którym znalazła się katechetyka rzymskokatolicka, często opacznie eksploatując środek czy metodę, jaką jest dialog w nauczaniu religii. Uznanie bowiem pluralizmu za ważny kontekst dydaktyczny oznacza – w ujęciu B. Milerskiego – nie tylko dowartościowanie problemowego toku lekcji i metod poszukujących, co wydaje się raczej oczywiste i z wielu innych względów uzasadnione, lecz uwzględnianie wielości obecnych stanowisk i perspektyw w zakresie poglądów religijnych, interpretacji wydarzeń, postaw i ich uzasadnień – co przytoczone wyżej wykładnie zdają się nie dopuszczać. W takim ujęciu – pisze B. Milerski dalej – oswojenie z odmiennością, otwarcie na nią i jej rozumienie staje się jednym z bardziej istotnych zadań edukacji religijnej, chociaż zdaje sobie sprawę z tego, że budzi ono sprzeciw niektórych środowisk kościelnych (Milerski 2002, s. 13). Tak rozumiana edukacja religijna pod znakiem zapytania stawia sens prowadzenia jej w szkole publicznej (tamże, s. 14).

B. Śliwerski w sytuacji realnego monologu i utopii dialogu w szkole, odpowiada zapytaniem o to, *kiedy skończymy w szkołach z fikcją, działalnością pozorną, z ukrywaniem w niej pseudowychowania i udawaniem tego, czego w istocie w niej nie realizujemy, czyli zasad dialogu i demokratyzacji?* (Śliwerski 2010, s. 191). Przyłączamy się do tego pytania.

Bibliografia

- BAGROWICZ J., 2000, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, UMK, Toruń.
BAGROWICZ J., 2006, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, UMK, Toruń.
BAGROWICZ J., 2010a, *Dialog w edukacji religijnej*, Paedagogia Christiana, 2(26), Toruń.
BAGROWICZ J., 2010b, *Od redakcji*, Paedagogia Christiana, 2(26), Toruń.

- BARTOŚ T., 2008, *Jan Paweł II. Analiza krytyczna*, Sic!, Warszawa.
- DRĄCZKOWSKI F., 2006, *Metoda wykresograficzna w katechezie*, [w:] H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, KUL, Lublin.
- DZIEKOŃSKI S., 2002, *Zadania katechety jako nauczyciela*, [w:] S. Dziekoński (red.), *Dydaktyka w służbie katechezy*, Ignatianum, WAM, Kraków.
- FOUCAULT M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, ALETHEIA, Warszawa.
- GOLISZEK P., 2006, *Implikacje metodyczne kerygmatu chrześcijańskiego*, [w:] H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, KUL, Lublin.
- HABERMAS J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, PWN, Warszawa.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2008, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2(8), Gdańsk.
- KWAŚNICA R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.
- KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, DSW, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., 1991, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część 1, UMK, Toruń.
- KWIECIŃSKI Z., 2003, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, [w:] K. Konecki, I. Werbiński (red.), *Edukacja, kultura, teologia*, UMK, Toruń.
- MAREK Z., 2002, *Wykorzystywanie założeń współczesnej dydaktyki w katechezie*, [w:] S. Dziekoński (red.), *Dydaktyka w służbie katechezy*, Ignatianum, WAM, Kraków.
- MAREK Z., 2007, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Ignatianum, WAM, Kraków.
- MAKOSA P., 2006, *Kryteria doboru metod w katechezie*, [w:] H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, KUL, Lublin.
- MAKOSA P., 2009, *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*, KUL, Lublin.
- MCLAREN P., 1989, *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longan, Nowy Jork–Londyn.
- MILERSKI B., 1998, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, ChAT, Warszawa.
- MILERSKI B., 2002, *Cele edukacji religijnej w kontekście pluralizmu*, *Paedagogia Christiana*, 2(10), Toruń.
- ORCZY A., 2009, *Wokół natury koncepcji i treści katechezy*, UKSW, Warszawa.
- PIETRZAK M., 2010, *Prawo wyznaniowe*, LexisNexis, Warszawa.
- POTOCKI A., 2002, *Katecheza wobec współczesnych wyzwań*, [w:] J. Zimny (red.), *Katecheza dziś*, Wydawnictwo Diecezjalne Sandomierz, Sandomierz.
- SŁOTWIŃSKA H., 2005, *Katecheza w szkole publicznej*, [w:] S. Kulpaczyński (red.), *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*, Polihymnia, Lublin.
- SŁOTWIŃSKA H., 2006a, *Metoda anamnezy w katechezie*, [w:] H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, KUL, Lublin.
- SŁOTWIŃSKA H., 2006b, *Słowo wstępne*, [w:] H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, KUL, Lublin.
- STRUZIK Z., 2009, *Program wychowawczy oparty na wartościach według nauczania Jana Pawła II*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa.
- SZKUDLAREK T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 1993, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 1996, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2010, *Czy możliwy jest w szkole dialog?*, *Paedagogia Christiana*, 1(25), Toruń.

- ŚNIEŻYŃSKI M., 1998, *Zarys dydaktyki dialogu*, PAT, Kraków.
- ŚNIEŻYŃSKI M., 2001, *Dialog edukacyjny*, PAT, Kraków.
- ŚNIEŻYŃSKI M., 2002, *Katecheza dialogu*, [w:] J. Zimny (red.), *Katecheza dziś*, Wydawnictwo Diecezjalne Sandomierz, Sandomierz.
- ŚNIEŻYŃSKI M., 2008, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- TWARDZICKI B., 2001, *Katechetyka formalna w służbie wiary*, Wydawnictwo Archidiecezji Przemyskiej, Przemyśl.
- WILLIS P., 1981, *Schooling to Labor. How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, Nowy Jork.
- WROŃSKA H., 2006, *Weryfikacja zespołowa pracy katechetycznej*, [w:] H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*, KUL, Lublin.
- ZAMOJSKI P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- ŽIŽEK S., 2001, *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

School catechesis – between democracy and descending theology

The article is questioning school catechesis in the Polish system of education from the critical pedagogy perspective. One can notice that this kind of critique in main theoretical reflection is almost abandoned. We are inquiring the conditions and possibilities of the idea of dialogue at school catechesis – which seems to be problematic due to the main reasons: (1) post-totalitarian school is still the place of teachers' monologue empowered by "transmission mythology" ideology, (2) even dialogic idea advocates' language used in speaking on obligatory school catechesis belongs to the language of doctrinal descending theology without the openness to pluralism and democracy. In the conclusion we are doubtful whether mass school is the appropriate place for education for such sensitive field of human spirituality as religious worldview is?