STUDIA GDAŃSKIE
TOM XXVIII

Ks. Artur Filipiak
Wydział Teologiczny
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

Dziecko jako podmiot katechezy w kontekście zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej

Streszczenie: Dokumenty Kościoła na temat katechezy postulują postrzeganie dzieci jako aktywnych i świadomych podmiotów przekazu wiary. Artykuł podejmuje kwestię rozumienia podmiotowości dziecka w historii katechezy oraz problematykę dzieciństwa we współczesnej kulturze. Dzieci żyją w coraz bardziej skomplikowanym świecie, w którym dochodzą do głosu takie zjawiska jak indywidualizm, pluralizm i zerwanie z tradycją. W tym kontekście pojawia się pytanie o zadania, które ma do spełnienia katecheza, by sprostać wyzwaniom obecnego czasu i jednocześnie pozostać „wierną człowiekowi". W tym celu konieczne jest przede wszystkim uznanie prawa dziecka do „pierwszej naiwności", poszukiwanie adekwatnego języka oraz uczenie wiary, a nie tylko religii.

Słowa kluczowe: dziecko, katecheza, pedagogika, personalizm chrześcijański, podmiotowość, przemiany kulturowe, wychowanie religijne.

Antropologia chrześcijańska jest antropologią personalistyczną, tzn. ukazuje człowieka jako osobę, której przysługuje wyjątkowa pozycja w świecie innych bytów. W naturę osoby wpisana jest również możliwość świadomego kształtowania siebie. W trosce Kościoła o człowieka niepoślednią rolę odgrywa katecheza, poprzez którą chrześcijańska wspólnota wspiera rozwój osoby oraz pośrednio przyczynia się do budowania bardziej ludzkiego świata. Obowiązujące dokumenty Kościoła na temat katechezy postulują w związku z tym postrzeganie adresatów przekazu wiary jako aktywnych i świadomych podmiotów, a nie biernych przedmiotów oddziaływań wychowawczych. Dotyczy to również dzieci[1].

Temat przedstawia się zatem – przynajmniej na pierwszy rzut oka – jako mało problematyczny, szczególnie w kontekście stereotypowego sielankowego wizerunku dzieciństwa oraz wyidealizowanego spojrzenia na katechezę dzieci: oto uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej, które jak zaczarowane

[1] Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* z dnia 15. sierpnia 1997, Poznań 1998, nr 167 (dalej skrót: DOK); por. też P. Tomasik, *Charakterystyka Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, red. A. Hajduk, Kraków 1999, s. 53.

wpatrują się w „swoją" panią lub słuchają z rozdziawionymi buziami siostry katechetki i są smutne, że już rozbrzmiewa dzwonek na przerwę, bo przecież chcą się dowiedzieć czy Jakub, którego ukochany syn został wrzucony przez braci do studni i sprzedany do Egiptu, znów weźmie w ramiona swego Józefa. I dalej: oczy dziecka, w których odbija się blask świeczek na choince. Albo dziecięce pytania w stylu: „Czy Pan Bóg ma żonę, skoro ma Syna? Jak wielki Bóg mieści się w mojej małej głowie?"

Za tym idyllicznym obrazem kryją się jednak pytania, na które trzeba wciąż na nowo szukać odpowiedzi: czym jest dziś dzieciństwo? Jaka jest sytuacja dziecka we współczesnej kulturze? Jakie ma to praktyczne konsekwencje dla katechezy? Jakie zadania wynikają z uznania podmiotowości dziecka w przekazie katechetycznym?

Niniejsze opracowanie stawia sobie za cel poszukiwanie odpowiedzi na te pytania. Na wstępie omówione zostanie historyczne rozumienie podmiotowości dziecka w katechezie w dziejach Kościoła w powiązaniu z dominującymi tendencjami pedagogicznymi danej epoki. Rozwoju katechezy – szczególnie w XX w. – nie można bowiem zrozumieć bez odniesienia do przemian zachodzących w pedagogice świeckiej. Następnie w ogólnym zarysie zostanie przedstawione aktualne nauczanie Kościoła na temat podmiotowości dziecka w kontekście teologii i pedagogiki personalistycznej oraz innych nauk humanistycznych takich jak psychologia i socjologia.

Korzystając z wyników badań tych dyscyplin zostaną przeanalizowane zjawiska społeczno-kulturowe, które mają wpływ na aktualną sytuację dziecka w Polsce i w Europie. Ukazane też zostaną konsekwencje zachodzących przemian dla rozwoju dziecka, głównie w sferze religijnej, oraz zadania, jakie z omawianych przeobrażeń wynikają dla katechezy Kościoła.

1. Ewolucja kościelnego myślenia o podmiotowości dziecka w katechezie

Kościół na przestrzeni swych dziejów podchodził do kwestii podmiotowości adresatów katechezy w różny sposób. Od początku starał się bez wątpienia uwzględniać sytuację osób, do których kieruje swe nauczanie. Widoczne jest to już w katechezie apostolskiej, zróżnicowanej w zależności od tego, czy była kierowana do Żydów czy do przedstawicieli narodów pogańskich. O potrzebie dostosowania przekazu do możliwości adresatów katechezy pisał św. Augustyn w traktacie *De catechizandis rudibus*[2]. Jego

[2] W dziele tym, uważanym za pierwszy podręcznik katechetyki, można wyodrębnić trzy części. Pierwsza z nich traktuje teoretycznie o treści katechezy i potrzebie jej dostosowania do poziomu katechizowanych. Augustyn analizuje przyczyny niepowodzeń katechetów, udzielając jednocześnie wielu cennych rad pedagogicznych w celu ich przezwyciężenia. Dostrzec w nich

rozważania dotyczyły jednak dorosłych odbiorców katechezy. Katecheza instytucjonalna dzieci i młodzieży jeszcze wówczas nie istniała, a – co się z tym wiąże – temat podmiotowości dziecka nie był podejmowany. Katechizowano dorosłych, którzy przygotowywali się do chrztu lub już po przyjęciu sakramentów inicjacji chrześcijańskiej pragnęli pogłębienia i umocnienia własnej wiary. Ciężar katechizacji dzieci i młodzieży aż do końca średniowiecza spoczywał wyłącznie na rodzinie.

W okresie reformacji i kontrreformacji zwrócono uwagę na formację religijną dzieci i młodzieży, miała ona jednak charakter jedynie uzupełniający. Wciąż na pierwszym miejscu znajdowała się katecheza dorosłych. Dopiero z czasem powstała w Kościele odrębna – urzędowa – katecheza dzieci i młodzieży. Jej intensywny rozwój rozpoczął się pod koniec XVIII w. wraz z upowszechnieniem obowiązku szkolnego oraz wprowadzeniem katechezy (utożsamianej odtąd coraz częściej z lekcją religii) do szkół publicznych jako przedmiotu nauczania. Obok niewątpliwych korzyści, wypływających z tego faktu, szybko dały się zauważyć również zagrożenia. Przede wszystkim katecheza została wyrwana ze swego naturalnego środowiska, jakim jest wspólnota wierzących, co doprowadziło do zaniku katechezy dorosłych oraz stopniowego rozpadu katechezy rodzinnej i parafialnej (rodziny i wspólnoty parafialne zaczęły przenosić swą wychowawczą i katechetyczną odpowiedzialność na szkoły). Pod wpływem racjonalistycznego ducha epoki Oświecenia, przenikającego także do szkół, powolnemu przekształceniu uległa również sama katecheza. Chodziło w niej teraz nie tyle o przekazywanie prawd wiary, ile o pouczenie w sprawach religii. W praktyce katecheza szkolna nabrała charakteru informacyjnego, a jej celem stało się przyswojenie przez uczniów jak największej ilości materiału, który przeważnie był daleki od codziennego życia katechizowanych. Ucznia traktowano przedmiotowo – jako tego, który ma pamięciowo opanować wiedzę religijną[3].

1.1. Podmiotowość dziecka w katechezie a tendencje w pedagogice XX w.

Katecheza sz44kolna w XIX w. znalazła się pod wpływem tradycyjnych nurtów pedagogicznych, w których dominowało tzw. „urabianie" młodego człowieka przez wychowawcę. Rozwój psychologii i medycyny na przełomie XIX i XX w. sprawił jednak, że pojawiły się nowe koncepcje wychowania, akcentujące

można wielką intuicję psychologiczną autora. Wskazówki metodyczne, których udziela dotyczą tworzenia radosnego i pogodnego klimatu na katechezie oraz umiejętnego przystosowania się do różnych grup słuchaczy. Pozostałe dwie części dzieła mówią o nabywaniu zamiłowania do pracy katechetycznej oraz podają praktyczne przykłady dłuższego i krótszego przygotowania katechumenów. Pierwsza i druga część tworzą dość zwartą całość i przedstawiają metodykę katechizowania, trzecia zawiera dwa przykłady (dłuższej i krótszej) katechezy o historii zbawienia. Por. Augustyn z Hippony, *Pisma katechetyczne*, przekład W. Budzik, Warszawa 1952, s. 1–60.

[3] Por. T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001, s. 243–245.

– w przeciwieństwie do modeli tradycyjnych[4] – proces samorzutnego rozwoju dziecka i ograniczające do minimum rolę wychowawcy[5].

W latach dwudziestych XX w. impulsy ze strony pedagogiki świeckiej przyczyniły się do wypracowania nowych ujęć w katechetyce. Najsilniejszy wpływ na katechezę wywarła pedagogika przeżyciowa Wilhelma Dilthey'a oraz ruch „szkoły pracy", którego inicjatorem był John Dewey[6].

W. Dilthey zwrócił uwagę na znaczenie przeżyć w procesie poznawania przez dziecko świata. Zadaniem nauczyciela jest w tym przypadku pomoc uczniowi w zinterpretowaniu własnych przeżyć, które mogą wówczas nabrać cech osobistego doświadczenia. Takie ujęcie okazało się interesujące dla osób odpowiedzialnych za katechezę. Podkreślano, że nie może w niej chodzić tylko o przekazanie abstrakcyjnych treści, lecz o autentyczne spotkanie ucznia z rzeczywistością, którą te treści wyrażają. W związku z tym zwrócono baczniejszą uwagę na możliwość emocjonalnego oddziaływania na wychowanka oraz na jego przeżycia religijne, które – zreflektowane – miały prowadzić do spotkania ucznia z Bogiem oraz praktykowania wartości chrześcijańskich[7].

Wg koncepcji J. Deweya uczeń jest centrum procesu edukacyjnego oraz aktywnym podmiotem wychowania. Dla pedagogiki był to przewrót kopernikański. J. Dewey postulował konieczność przystosowania treści i metod pracy szkolnej do potrzeb i możliwości dziecka, a także nauczanie poprzez praktykę i doświadczenie[8]. Zdaniem J. Deweya wychowanie jest procesem twórczym, uzależnionym od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, procesem, który domaga się osobistego zaangażowania wychowanka oraz powiązania z życiem. Ówcześni katechetycy dostrzegli w analizach J. Deweya szansę na uwolnienie katechezy od bierności i czysto pamięciowego przyswajania prawd wiary. Oznaczało to w konsekwencji konieczność selekcjonowania wiadomości w taki sposób, by mogły zaangażować katechizowanego i stać się jego osobistymi wartościami religijnymi.

Praktycy katechezy podchodzili z rezerwą do nowego – nazwanego pedagogicznym – kierunku katechetycznego. Zarzucano mu zbytni indywidualizm, dezorientowanie uczniów, a nawet anarchizm pedagogiczny. Opinię tę podzielił

[4] Teoria edukacji wyróżnia dwa zasadnicze stanowiska w zakresie wychowania: konserwatywne lub tradycyjne (zwane aksjocentryzmem) oraz progresywne – nowoczesne, przyzwalające, permisywne (określane jako pajdocentryzm). Por. J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002, s. 7.

[5] Por. S. Dziekoński, *Katechizowany – przedmiot czy podmiot wychowania?*, w: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 27.

[6] Szerzej na ten temat por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 47–52.

[7] Por. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, „Ateneum Kapłańskie" 1978, nr 91, s. 57.

[8] Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 263. Postawiony przez Johna Deweya problem aktywności wychowanka w procesie wychowawczym rozwijał niemiecki pedagog Georg Kerschensteiner (por. T. Panuś, *Główne kierunki*…, s. 49.)

w znacznym zakresie papież Pius XI w encyklice *Divini illius Magistri*[9]. Dokument, który ma charakter polemiczny wobec tez formułowanych przez zwolenników „nowego wychowania", stwierdza, że przedmiotem wychowania jest „cały człowiek, upadły, ale odkupiony"[10], potrzebujący – z powodu zranienia przez grzech pierworodny i wynikających z niego nieuporządkowanych skłonności oraz osłabienia woli – naturalnego i nadnaturalnego „urobienia"[11]. Dlatego celem wychowania chrześcijańskiego jest „współdziałanie człowieka z łaską nad urobieniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego, naśladującego Chrystusa żyjącego jego mocą sakramentalną"[12]. Pius XI sprzeciwia się nowym systemom wychowawczym „o przeróżnych nazwach", które przypisują dziecku wyłączną inicjatywę w zakresie swojego wychowania. Zgadza się z nimi natomiast co do konieczności czynnego, stopniowego i coraz bardziej świadomego współdziałania dziecka w swoim wychowaniu oraz usunięcia z procesu wychowawczego „despotyzmu i gwałtu". Podkreśla jednak, że postulaty te nie są niczym nowym w nauczaniu i w praktyce wychowawczej Kościoła[13]. Papieski dokument trzyma się zatem tradycyjnej terminologii pedagogicznej, która nadaje wychowaniu młodego człowieka charakter przedmiotowy. Jednocześnie padają w nim stwierdzenia, wskazujące pośrednio na podmiotowe traktowanie wychowanka. Ten sposób argumentacji cechuje również wypowiedzi kolejnych papieży: Piusa XII i Jana XXIII. Znaczącą zmianę miała przynieść dopiero soborowa Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, która odchodzi od rozumienia wychowania jako „urabiania" człowieka, a akcentuje podmiotową rolę wychowanka oraz konieczność jego współpracy z wychowawcą, zmierzającej do samowychowania, „do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytym kształtowaniu własnego życia"[14].

Założenia pedagogiki indywidualistycznej i subiektywnej, zwanej „nowym wychowaniem" i krytykowanej przez Urząd Nauczycielski Kościoła, zostały w latach trzydziestych XX w. zanegowane również przez kierunki pedagogiczne, które opierały się na filozofii realistycznej (przede wszystkim „esencjalizm" i „realizm"). Wskazywały one na niewystarczalność koncepcji J. Deweya, zarzucając jej m.in. przesadną koncentrację na bezpośrednich potrzebach dziecka, a pomijanie innych celów wychowania. Postulowały zatem konieczność

[9] Por. Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży (Divini illius magistri*), z dnia 31 grudnia 1929 r., przekład i objaśnienia J. Korzonkiewicz, Poznań 1931 (dalej skrót: DIM).

[10] DIM, s. 45.

[11] „Sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka – jakim być powinien, jak powinien postępować w tym ziemskim życiu, żeby osiągnąć ów wzniosły cel, dla którego został stworzony" (DIM, s. 23). Por też: J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri" wobec ówczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Człowiek we wspólnocie Kościoła*, red. L. Balter, Warszawa 1979, s. 384.

[12] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 95.

[13] Por. DIM, s. 47.

[14] Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis*), z dnia 28 października 1965 r, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje,* nowe tłumaczenie, Poznań 2001, nr 1; Por. też: S. Dziekoński, *dz. cyt*., s. 32–35.

kierowania rozwojem dziecka i uznania w wychowaniu obiektywnych wartości, niezależnych od zmieniającego się kontekstu społecznego[15]. Pod wpływem tych tendencji oraz na skutek ogólnego kryzysu wychowania, wywołanego przez dwudziestowieczne ideologie totalitarnego zniewolenia człowieka, narodził się nowożytny personalizm pedagogiczny[16].

1.2. Podmiotowość dziecka w ujęciu personalizmu pedagogicznego

Personalizm jest czymś więcej niż nauką o człowieku jako osobie[17]. Wychodząc od aksjomatu, że człowiek jest bytem osobowym[18], personalizm buduje integralny system postrzegania rzeczywistości w perspektywie fenomenu osoby. Jest ona centrum myślenia i punktem oparcia dla całego nurtu, łączącego wiele kierunków. Wspólnym dla nich elementem jest afirmacja wartości człowieka jako podmiotu, ale również żywe zainteresowanie sprawami wychowania. Stąd personalizm – wraz z jego pedagogicznymi konsekwencjami – jest nie tylko sposobem myślenia, lecz również programem działania, ukierunkowanego na wspieranie rozwoju osoby ludzkiej.

Osobę można bowiem ujmować w dwóch aspektach: w znaczeniu ontologicznym jako wartość najwyższą i bezwzględną, daną raz na zawsze, niezależną od czyjegoś uznania[19] oraz jako proces, którego celem jest stawanie się w pełni sobą i – nastawione na wartości osobowe – doskonalenie we własnym istnieniu. W tym twórczym i dynamicznym ujęciu osoby pojawia się pole działania dla wychowania, które ma przede wszystkim wspierać człowieka w dążeniu do ukształtowania dojrzałej osobowości[20]. „Człowiek jako osoba nie jest istotą »nieruchomą« i do końca raz na zawsze określoną, jednoznaczną, pełną. Jest on ciągle istotą stającą się, historią, rozdrożem pomiędzy plus i minus. (…) Osoba jest polem wiecznej ewolucji"[21].

Wychowanie w rozumieniu personalistycznym jest zatem wspomaganiem rozwoju dziecka jako osoby[22]. W tym procesie człowiek pozostaje suwerennym podmiotem działania, który poprzez akty własnej decyzji kształtuje samego

---

[15] Por. Z. Marciniak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978, s. 160.

[16] Por. F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9.

[17] Naukę o osobie Czesław Stanisław Bartnik określa mianem personologii lub prozopologii (por. C. S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 30).

[18] Personalizm przyjmuje to jako pewnik. Osoba ludzka wymyka się bowiem naukowym doświadczeniom i analizom, z czego jednak nie należy wnosić, iż własna podmiotowość jest dla człowieka niemożliwa do pojęcia lub poznania (por. J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988, s. 95).

[19] Por. P. Aszyk, *Prymat osoby. Personalistyczne przypomnienia*, „Horyzonty wychowania" 2004, nr 6, s. 211.

[20] Por. F. Adamski, *dz. cyt*., s. 13n.

[21] C. S. Bartnik, *dz. cyt*., s. 262.

[22] Por. J. Bagrowicz, *dz. cyt*., s. 207.

siebie[23]. Rola wychowawcy polega tutaj na towarzyszeniu dziecku poprzez zapewnienie mu korzystnych warunków rozwoju oraz ukazaniu wartości, które temu rozwojowi będą służyć. Stąd wynika, że wychowanie powinno być nastawione na dobro, piękno i prawdę, z jednoczesnym wykluczeniem jakiegokolwiek ich instrumentalizowania dla osiągnięcia celów ideologicznych. Wszelkie tego rodzaju działania sprzeciwiają się godności osoby[24]. Konieczność unikania manipulacji wypływa również ze specyfiki przekazywania i przyswajania wartości osobowych, które nie mogą zostać przyjęte, twórczo przekształcone i zinterioryzowane inaczej, jak tylko w warunkach poszanowania osobistej wolności[25].

Osoba doskonali się przez komunikację z innymi, przez aktywne uczestnictwo, które jest zaprzeczeniem indywidualizmu i subiektywizmu. Człowiek nie jest jednostką zamkniętą w sobie i odizolowaną od innych. Poprawne rozumienie osoby zakłada jej odniesienie do drugiego człowieka i do świata[26]. Osoba nawiązuje z nimi kontakt przez ciało (np. dzięki zmysłom i mowie), w następstwie czego staje się możliwa międzyosobowa wymiana dóbr oraz wejście w prawdziwą relację, a na płaszczyźnie komunikacji pełne spotkanie osoby autora znaku ze światem odbiorcy[27]. Dlatego wychowanie z perspektywy personalizmu musi być postrzegane jako osobowy dialog między wolnymi i świadomymi podmiotami[28].

1.3. Podmiotowość katechizowanych w posoborowym nauczaniu Kościoła na temat katechezy

Personalistyczny nurt myślenia znalazł swój wyraz w posoborowych dokumentach Kościoła dotyczących katechezy, szczególnie w sformułowanej w latach siedemdziesiątych XX w. zasadzie „wierności dochowanej Bogu i wierności okazanej człowiekowi w tym samym duchu miłości"[29]. Oznacza ona, że katecheza powinna nie tylko w sposób całościowy przekazywać orędzie zbawienia, lecz także uwzględniać całą sytuację życiową współczesnego człowieka i przeżywane

[23] Por. Z. Matulka, *dz. cyt*., s 225.

[24] Por. F. Adamski, *dz. cyt*., s, 13.

[25] Por. J. Majka, *dz. cyt*. s. 157, zob. A. Jóźwik, *Personalistyczna koncepcja wychowania*, „Katecheta" 2007, nr 2, s. 71–79.

[26] Por. P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 58–62; zob. C. S. Bartnik, *dz. cyt*., s. 30, 191; R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006.

[27] Zgodnie z hermeneutyką personalistyczną, nadawcą informacji może być każda rzecz, ale właściwym autorem znaku, dokonującym przekazu w sposób świadomy i wolny, jest wyłącznie osoba. Podobnie adresatem znaku może być każdy przedmiot, lecz najbardziej właściwy jest odbiorca osobowy (por. C. S. Bartnik, *dz. cyt*., s. 355, zob. R. Darowski, *dz. cyt*., s. 43).

[28] Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak" 1991, nr 9, s. 67.

[29] Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *O katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)* z dnia 16 października 1979 r., w: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*, t. 2, Kraków 2006, nr 55 (dalej skrót: CT).

przez niego problemy. Pierwsza część tej zasady („wierność Bogu") dotyczy zatem integralności treści katechezy, której zadaniem jest przekazywanie treści wiary w sposób pełny, bez zafałszowania lub zubożenia (CT 30, DOK 111). Drugi element („wierność człowiekowi") wynika z troski, aby treść katechezy nie pozostała w sferze abstrakcji, lecz dotarła do człowieka, znajdującego się w konkretnej sytuacji egzystencjalnej.

U podstaw zasady „wierności człowiekowi" leżą przesłanki, które zrodziły Konstytucję duszpasterską o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*[30]. Ukazuje ona chrześcijaństwo jako religię afirmującą wszystkie autentycznie ludzkie wartości i ogarniającą całe życie człowieka, a nie tylko pewne jego etapy. Dokument soborowy wskazuje na potrzebę zbliżenia się Kościoła do współczesnego człowieka i zrozumienia go. Kościół rozumie przy tym siebie jako lud pielgrzymujący, który nie posiada gotowych rozwiązań, ale znajduje się na drodze nieustannego poszukiwania w Chrystusie odpowiedzi na egzystencjalne pytania współczesnego człowieka. „Kościół strzegący depozytu słowa Bożego, z którego bierze zasady religijnego i moralnego porządku, nie zawsze mając na poczekaniu odpowiedź na poszczególne zagadnienia, pragnie światło Objawienia łączyć z doświadczeniem wszystkich ludzi, żeby oświetlać drogę, na jaką świeżo wkroczyła ludzkość" (GS 33).

Zasadnicze linie określające zasadę „wierności człowiekowi" w procesie katechetycznym odnaleźć można w adhortacji apostolskiej Jana Pawła II *Catechesi tradendae*. Są one zbieżne z całościową papieską wizją wychowania, której fundamentem jest „norma personalistyczna", czyli szacunek wobec każdego człowieka jako osoby. Papież łączy godność osoby z przykazaniem miłości Boga i bliźniego, z którego wynika postulat poszanowania wolności jednostki. Na miłość Boga może ona bowiem odpowiedzieć tylko jako istota wolna. Dla wychowania oznacza to konieczność odrzucenia wszelkich prób posługiwania się osobą jako narzędziem[31]. Te pryncypia stanowią też podstawę papieskiego nauczania na temat katechizacji. W przełożeniu na konkrety „wierność człowiekowi" zakłada nieodzowność powiązania doktryny chrześcijańskiej z życiem katechizowanych (por. CT 18), troski o pełną wolność człowieka w procesie katechetycznym, (por. CT 29), dostosowania katechezy do możliwości i potrzeb człowieka (por. CT 31) oraz poszukiwania odpowiedniego języka i metody (por. CT 19; 51)[32]. *Catechesi tradendae* postuluje, aby w procesie katechetycznym uwzględniać ludzkie problemy i pytania, nie pomijając tych, przed którymi stają najmłodsi uczestnicy katechezy (por. CT 36-37).

---

[30] Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* (*Gaudium et spes*) z dnia 7 grudnia 1965 r., w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*…, s. 526-606, (dalej skrót: GS).

[31] Por. S. Urbański, *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. S. Urbański, Warszawa 2000, s. 9.

[32] Por. J. Charytański, *Główne wątki adhortacji apostolskiej Jana Pawła II (cz. 1)*, „Katecheta" 1980, nr 3, s. 97-108; tenże, *Główne wątki adhortacji apostolskiej Jana Pawła II (cz. 2)*, „Katecheta" 1980, nr 4, s. 145-155.

Tendencję personalistyczną w katechezie kontynuuje i rozwija obowiązujące *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, które stwierdza, że „adresatem Ewangelii jest »osoba konkretna i historyczna«, zawsze zakorzeniona w określonej sytuacji i zawsze znajdująca się pod wpływem uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych i religijnych, bez względu na to czy jest tego świadoma, czy też nie". W związku z tym „w procesie katechetycznym adresat powinien być czynnym, świadomym i odpowiedzialnym podmiotem, a nie neutralnym, milczącym i biernym odbiorcą" (DOK 167).

1.4. Podmiotowość dziecka w kierunku antropologicznym katechezy

Zwiększone zainteresowanie człowiekiem w soborowych dokumentach Kościoła zaowocowało rozwojem w latach siedemdziesiątych XX w. nowego kierunku w katechetyce, który – doceniając dotychczasowe zdobycze katechetyki i przyjmując zasady przepowiadania kerygmatycznego[33] – wypracował nowe podstawy nauczania i wychowania w wierze, zgodnie z którymi punktem wyjścia dla każdego procesu katechetycznego powinien stać się człowiek i jego aktualna sytuacja. Dlatego kierunek ten nazwano antropologicznym.

Na antropologiczne ukierunkowanie katechezy niewątpliwy wpływ wywarł również rozwój psychologii. Liczne badania z zakresu psychologii rozwojowej i pedagogiki religii potwierdzają, iż dzieciństwo – czyli wiek od urodzenia do ok. 12. roku życia – jest czasem burzliwych zmian w życiu człowieka. Choć wszechstronne studia podejmują ten temat z różnych punktów widzenia, to jednak łączy je pogląd, że rozwój umysłowy, emocjonalny, psychospołeczny i religijny dziecka przebiega fazami lub etapami[34] i rozpoczyna się jeszcze przed urodzeniem[35].

Dlatego w katechetyce przyjmuje się, że dynamika i skuteczność katechezy uwarunkowana jest w znacznym stopniu prawami rozwojowymi człowieka, które stanowią równocześnie prawa jego rozwoju religijnego[36]. Można założyć,

[33] Tzw. ruch odnowy kerygmatycznej zaczął rozwijać się w Europie Zachodniej w latach trzydziestych XX w. Do Polski dotarł w latach sześćdziesiątych. Zwrócono w nim uwagę, że katecheza nie może być jedynie popularyzowaniem teologii, lecz winna się stać głoszeniem Ewangelii. Choć głównym przedmiotem zainteresowania kerygmatyków były treści katechezy, to jednak przekaz prawd wiary pojmowano w kategoriach wezwania Bożego i osobistej odpowiedzi człowieka. Stąd już w ruchu kerygmatycznym pojawił się postulat, by katechizowany był traktowany jako podmiot: jako osoba, do której Bóg kieruje swoje zaproszenie (por. R. Murawski, *dz. cyt*., s. 61).

[34] Por. F. Schweitzer, *Kind*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, k. 1000–1005; tenże: *Pädagogik der früher Kindheit*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*…, t. 2, k. 1469–1475; B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf 2000, s. 32–79.

[35] Por. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009; S. Kulpaczyński, *Psychologia rozwojowo wychowawcza nie tylko dla katechetów*, Lublin 2009, s. 38–40.

[36] Pomocne są w tym zakresie liczne badania z zakresu psychologii rozwojowej, szczególnie schematy rozwoju religijnego (por. np. A.–M. Rizzuto, *The birth of the living God,* Chicago 1979;

że rozwija się nie tylko religijność, ale również wiara człowieka. W historii teologii pogląd ten nie zawsze znajdował uznanie, co wynika głównie z rozumienia wiary i objawienia. W statycznym, instrukcyjnym modelu objawienia, wiara oznacza przyjęcie do wiadomości podanych przez Pana Boga prawd i uznanie ich za prawdziwe. W tym kontekście na pierwszy plan wysuwa się treść wiary, a poza sferą zainteresowań pozostaje fakt, że Boże prawdy są przyjmowane lub nie przez konkretnego człowieka, który żyje w określonych warunkach. Stopień dojrzałości wiary nie jest tutaj brany pod uwagę. W dialogicznym rozumieniu objawienia wiara jest natomiast komunikacją między Bogiem a człowiekiem. W tym kontekście wiara oznacza, że człowiek osobistym aktem zawierzenia odpowiada na objawione przez Jezusa Chrystusa Boże tajemnice. Ta odpowiedź człowieka jest uzależniona od historii jego życia i od aktualnej sytuacji. Nie wszystkie prawdy wiary mają na różnych etapach życia oraz w różnych warunkach takie samo znaczenie, także praktyczne. Nie zawsze odpowiedź człowieka brzmi tak samo. Na tej podstawie Karl Rahner pytał już w latach pięćdziesiątych XX w., czy nie istnieje coś takiego jak cykl rozwoju wiary, jak proces dochodzenia do zgody na Boże objawienie. Z uznania faktu rozwoju wiary wynikałoby bowiem, że każda faza życia ma do podjęcia sobie właściwe decyzje dotyczące wiary[37].

Wiara nie rozwija się w warunkach sterylnego laboratorium. Uznanie podmiotowości dziecka domaga się zatem spojrzenia na jego kontekst społeczny. Tutaj z pomocą katechezie przychodzi socjologia, która wskazuje na relacje między człowiekiem a środowiskiem jego życia[38]. Badania socjologiczne pokazują, że człowiek nie tylko żyje w pewnym otoczeniu, a ono go kształtuje, ale jest również nosicielem wartości swego środowiska i przyczynia się do jego rozwoju[39].

W tym kontekście należy zastanowić się nad kwestią, jak obecnie zmienia się społeczno-kulturowa sytuacja dziecka i jakie skutki mają te zmiany dla

F. Oser, P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich 1984; C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka,* w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii,* red. S. Głaz, Kraków 2006 s. 111–146; w pewnym sensie także kontrowersyjna praca J. Fowler, *Stages of faith*, New York 1981) oraz teorie rozwoju moralnego (por. np. J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde,* Frankfurt am Main, 1979; L. Kohlberg, *Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach,* w: *Moral development and behavior. Theory, reseaech and social issues*, red. T. Lickona, New York 1976, s. 31–53).

[37] Por. K. Rahner, *Sendung und Gnade*, Innsbruck 1959, s. 166–168.

[38] Na przełomie XX i XXI w. pojawiły się prace z dziedziny socjologii i studiów kulturowych, krytykujące psychologię rozwojową za pojmowanie dziecka jedynie jako „potencjalnego" podmiotu. Teorie wypracowane przez psychologię rozwojową zdają się bowiem – zdaniem jej krytyków – sugerować, że dzieciństwo jest stanem niedoskonałości, a racja istnienia dziecka wynika wyłącznie z faktu, że dopiero zmierza ono ku dorosłości rozumianej jako stan doskonały. Nowe badania socjokulturowe akcentują natomiast znaczenie procesu tworzenia się aktualnej (a nie jedynie potencjalnej) podmiotowości dziecka (por. N. Lee, *Childhood and Society,* Buckingham 2001, V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 135).

[39] Por. T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi*…, s. 245.

katechetycznego przekazu wiary. Innymi słowy pytanie brzmi: Do kogo Kościół adresuje dziś swoje nauczanie? Stawiając je, trzeba zwrócić uwagę na zjawiska występujące dziś w Polsce i w Europie (w różnym nasileniu), które bezpośrednio lub pośrednio dotyczą katechizowanych oraz mają wpływ na sposób odbierania przez dzieci nauczania Kościoła. W niektórych przypadkach można mówić dopiero o zwiastunach kryzysu, kiedy indziej widać już wyraźne jego oznaki.

2. Dzieciństwo w transformacji

Pewne elementy wieku dziecięcego pozostają niezmienne. Z biologicznego punktu widzenia każda i każdy jest córką bądź synem swoich rodziców, którzy przekazali im takie, a nie inne geny. Także psychologicznie rzecz ujmując pewne cechy dzieciństwa pozostają stałe, niezależnie od czasu i kultury: dzieci uczą się i poznają świat, doświadczają stresu czyniąc coś po raz pierwszy (pierwszy raz widzieć morze, siedzieć w szkolnej ławce), bawią się (choć dziś inaczej niż jeszcze 20 lat temu).

Z drugiej strony różne kultury i epoki aranżują tę fazę życia w bardzo różnorodny sposób. Czasem jest ona niezmiernie krótka (np. jeszcze stosunkowo niedawno normą było, że w Europie już siedmioletnie dzieci pracowały przy wypasie owiec), kiedy indziej zostaje przeniesiona do specjalnie dla dzieci przeznaczonych obszarów (pokój dziecinny, przedszkole), by za chwilę dopuścić dzieci do wszystkich przestrzeni życia dorosłych[40].

Dzieciństwo w sensie wyodrębnionego okresu życia człowieka ma w Europie relatywnie krótką historię. Jego pojawienie się jest związane z rozwojem społeczeństwa obywatelskiego oraz powstaniem zbioru zasad niezbędnych do życia i funkcjonowania nowoczesnego państwa. Społeczeństwo staje tu przed nowego rodzaju zadaniem, mianowicie przekazania (poprzez właściwe instytucje) nowo narodzonym obywatelom potrzebnej do życia wiedzy. Powstaje system szkolny obejmujący niemal wszystkich młodych obywateli. Aby umożliwić dzieciom udział w procesie zdobywania wiedzy, zostają one wyłączone na dłużej niż do tej pory z obowiązku pracy[41].

Dziś w kulturze europejskiej dzieci spędzają dużą część swojego czasu w szkole. W ostatnich dziesięcioleciach okres ten wydłuża się nawet znacznie poza dzieciństwo – aż po 25. rok życia. Obok rozwoju systemu szkolnego trzeba wymienić rozbudowę innych zinstytucjonalizowanych form wychowania i spędzania przez dzieci wolnego czasu. Nie wolno jednak przeoczyć faktu, że wolny dostęp do systemu oświaty nie usuwa różnic i nierówności, które powstają w okresie wczesnej socjalizacji w rodzinie. Dzieci także dziś nie mają równego startu. Dotyczy to np. różnic w rozwoju mowy u dzieci rozpoczynających edukację. Nie inaczej rzecz wygląda w przypadku zróżnicowania w rozwoju

[40] Por. P. M. Zulehner, *Pastoraltheologie*, t. 3: *Übergänge. Pastoral zu den Lebenswenden*, Düsseldorf 1990, s. 180.

[41] Por. P. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München 1988.

religijnym pierwszoklasistów. Zaniedbań, powstałych w łonie rodziny, nie da się tak prosto (o ile w ogóle) zlikwidować w szkole przez katechezę. Można różnie reagować na te różnice. Albo będzie się forować uzdolnionych, dobrze wyposażonych przez rodzinę, stawiając na ich dalszy rozwój, albo poprzez pedagogiczne i katechetyczne wsparcie pomagać tym, którzy wskutek uwarunkowań rodzinnych znajdują się w gorszej sytuacji wyjściowej. Wydaje się, że w nauczaniu religii obowiązywać powinien ten drugi wariant[42]. Tak przynajmniej postąpiłby Jezus, który zawsze pochylał się najpierw nad ubogimi i potrzebującymi pomocy. Ta zasada dotyczy również zaniedbanych religijnie i duchowo dzieci.

W ostatnich dziesięcioleciach spojrzenie na dzieciństwo podlega głębokim przeobrażeniom, co w nieunikniony sposób odbija się na procesach wychowania religijnego. Zmiany te można streścić w trzech hasłach, które określają zasadnicze cechy współczesnej kultury. Są to:

– indywidualizm, prowadzący niekiedy do ukształtowania osobowości narcystycznych;
– pluralizm, przekształcający się czasem w relatywizm;
– zerwanie z tradycją, powodujące przerwanie łańcucha przekazu norm i wartości[43].

2.1. Ambiwalentna sytuacja dziecka – między podmiotem a przedmiotem

Wymienione zjawiska nie pozostają bez wpływu na dzieciństwo. Położenie młodych ludzi we współczesnej kulturze Hans J. Geppert streszcza w jednym zdaniu: „Dostają wszystko, a nie mają nic"[44]. Ukazuje to ambiwalencję sytuacji dzieci – z jednej strony większość z nich (przynajmniej w kręgu cywilizacji zachodniej) wzrasta w tak korzystnych warunkach materialnych, jak nigdy dotąd (choć nie można zapominać o tych, którzy żyją w ubóstwie lub nawet nędzy); z drugiej strony wiele jest przeraźliwie zaniedbanych ze społecznego, psychicznego i duchowego punktu widzenia. Płacą wysoką cenę za procesy industrializacji i urbanizacji, które wywołują nowego rodzaju obciążenia, trudne do zniesienia dla młodego człowieka. Wysoki odsetek depresji, przestępczości, stanów lękowych oraz agresji u coraz młodszych ludzi mówi sam za siebie, podobnie jak rosnące spożycie alkoholu, zażywanie narkotyków, uzależnienie od leków, zaburzenia psychiczne, np. bulimia lub anoreksja, zakłócenia uwagi i koncentracji, próby samobójcze, a także wzrastająca liczba chorób psychosomatycznych i chronicznych. Autodestrukcja do wewnątrz oraz agresja i potrzeba niszczenia na zewnątrz są stronami tego samego medalu[45].

---

[42] Por. P. M. Zulehner, *dz. cyt*., s. 181.

[43] Por. A Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach,* Warszawa 2007, s. 52–53.

[44] H. J. Geppert, *Sie bekommen alles und haben nichts,* w: *Unterwegs zum Ich (Publik-Forum extra),* Oberursel 1991, s. 24.

[45] Por. K. Hurrelmann, *Anspruch auf die „Lebensphase Kindheit",* „Deutsche Jugend" 1990, nr 38, s. 13.

Ambiwalencja sytuacji dziecka rozciąga się na wiele obszarów życia. Nie ulega wątpliwości, że dzieci są dziś bardziej cenione. Przykłada się większą wagę do ich wykształcenia i wychowania. Tym samym wzrosły oczekiwania społeczne wobec rodziców. Zadania, które się przed nimi stawia – jeśli chcą być „dobrymi rodzicami" – są w praktyce trudne do zrealizowania. Nawet nagromadzenie wiedzy pedagogicznej przez rodziców nie stanowi jeszcze gwarancji sukcesu w wychowaniu. To, że dzieci są dziś przeważnie chciane, upragnione, może być dla nich jednocześnie obciążeniem. Doświadczają z pewnością wiele uwagi ze strony rodziców, którzy starają się dać im jak najwięcej miłości, troszczyć się o nie najlepiej jak potrafią, wspierać i ochraniać. Jednak bycie „upragnionym" dzieckiem może być dla dzieci emocjonalnym i psychicznym balastem. Czują, że muszą sprostać oczekiwaniom rodziców i to je przerasta[46].

Dzieci mogą tym samym służyć jako środek do spełnienia ambicji rodziców, do zaspokojenia ich potrzeb. Jest to jeden z czynników skutkujących różnymi nadużyciami wobec dzieci. Naturalnie przyczyny tego stanu rzeczy są bardziej złożone, ale niewątpliwie dzisiejsza sytuacja rodzin nie pozostaje tu bez znaczenia. Rodzina stała się terenem prywatnym, wyrwanym spod kontrolującej kurateli społeczeństwa. Próby zbytniej ingerencji ze strony władz w wychowanie dzieci spotykają się ze słusznymi głosami sprzeciwu. Jednocześnie ciągle przychodzą na świat dzieci niechciane. Jednak wobec wciąż (dodać należy: na szczęście) powszechnego w społeczeństwie przekonania, że należy się cieszyć z każdego nowego życia, rodzice wypierają swe agresywne uczucia wobec niechcianego przez nich dziecka. Wcześniej czy później toksyczne emocje znajdują jednak swoje ujście we wszelkiego rodzaju nadużyciach, zaniedbaniach oraz fizycznej i psychicznej przemocy wobec dziecka[47]. Także z takim dziećmi nauczyciele religii spotykają się na katechezie.

Innym przejawem nowej sytuacji życiowej dziecka jest mocniejsze emocjonalne związanie z rodziną. Ponieważ ojcowie (jeśli w ogóle jeszcze są obecni) związani są przede wszystkim ze światem pracy, środowisko rodzinne zostaje oddane pod władanie matek. Tak powstaje swoisty „patriarchalny matriarchat". Skutki tej niezwykłej sytuacji są dla dorastających dzieci zapewne o wiele dalej idące, niż można to dziś przewidzieć. W tych matriarchalnych oazach, jedno lub dwójka dzieci spędza większość czasu z matką – nawet jeśli pracuje ona zawodowo. Do tego – na skutek dzisiejszej sytuacji mieszkaniowej – osoby te są skupione na raczej małej przestrzeni. To oznacza, że związek dziecka z matką jest niezwykle silny. Nadmierna troska i niekontrolowane uczucia komplikują usamodzielnienie się dziecka, tzw. drugie odcięcie pępowiny. Na skutek tej dziwnej rodzinnej konstelacji niemało dzieci zatrzymuje się w rozwoju, pozostając – by odwołać się do terminologii Freuda – w fazie oralnej – tzn. w fazie zaspokajania wszystkich potrzeb przez matkę. To znajduje swoje odbicie w notorycznej słabości własnego „Ja". Silne charaktery są coraz

[46] Por. N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 2000, s. 34.

[47] Por. P. M. Zulehner, *dz. cyt*., s. 184.

rzadsze[48]. Osoby o słabej osobowości są z kolei niepełnosprawne w relacjach z innymi. Miłość wymaga dojrzałego „Ja", gdyż tylko takie jest w stanie oddać się drugiemu. Słabe, niedojrzałe osobowości nie są do tego zdolne, skłaniają się raczej ku temu, by uczepić się drugiego człowieka, stopić się z nim i w ten sposób regresywnie zaspokoić swoje potrzeby. Tak rodzą się osobowości narcystyczne. Między innymi z tego powodu pojawiają się różnego rodzaju uzależnienia emocjonalne[49].

Kolejną cechą charakteryzującą sytuację dziecka jest zastąpienie autorytarnego stylu wychowania przez model partnerski. Unika się nakazów i zakazów, preferuje natomiast dyskusję, apelowanie do własnego rozsądku i odpowiedzialności. Zamiast norm i zasad przekazywanych młodym przez starszą generację, akcentuje się otwartość na wzajemne międzypokoleniowe uczenie się i poznawanie. Wielu rodziców czuje się zresztą do tego stopnia niepewnie odnośnie tego, jakie wartości i normy mieliby przekazać, że nie są w stanie przeciwstawić się swoim dzieciom. Taki opór jest jednak konieczny do wykształcenia przez dziecko samodzielnej tożsamości[50].

Niepewność rodziców odnośnie wychowania dzieci przekłada się na strach przed popełnieniem błędów wychowawczych[51]. Dlatego wychowanie chętnie powierzają ekspertom – pedagogom, nauczycielom, katechetom. Podejmują wysiłki, by udostępnić dzieciom przestrzenie odpowiadające ich potrzebom. Rozpoczyna to się od tego, że przygotowuje się dla dziecka – zależnie od możliwości – własny pokój, potem są żłobki, przedszkola, szkoły, internaty aż po instytucje mające zapewnić dzieciom miłe spędzanie wolnego czasu. Nie można jednak przeoczyć faktu, że są to sztucznie stworzone, pedagogiczne obszary, odizolowane od rzeczywistego świata, w których dziecko jest traktowane jako obiekt rozmaitych oddziaływań. „Jest prawdziwym nieszczęściem wielu dzieci w naszym społeczeństwie, że nie mają nikogo, od kogo mogliby się nauczyć, jak dobrze i prawdziwie żyć. Uczestniczą wprawdzie w wysoce wyspecjalizowanym systemie edukacji, ale wiedza życiowa jest z niego prawie zupełnie wyłączona"[52].

Instytucje systemu służą de facto odseparowaniu dzieci od świata dorosłych. Dzieci bowiem przeszkadzają. To swoisty paradoks: im cenniejsze dla swoich rodziców, tym są mniej mile widziane w przestrzeni publicznej. Świat dorosłych nie jest miejscem, w którym dzieci mogą się swobodnie poruszać. We współczesnym społeczeństwie są traktowane jako zakłócające spokój przeszkody. Odpowiednio odseparowane, wykluczone z ważnych obszarów życia,

[48] Por. R. Affemann, *Krank an der Gesellschaft*, Stuttgart 1974, s. 73.

[49] Por. A. Zellma, *Uzależnienie młodzieży od pochwał jako nowe wyzwanie katechetyczno wychowawcze*, „Katecheta" 2008, nr 7–8, s. 6–19.

[50] Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 34.

[51] Por. A. Biesinger, *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg-Basel-Wien 2005, s. 46.

[52] D. Emeis, K. H. Schmitt, *Handbuch der Gemeindekatechese*, Freiburg-Basel-Wien 1986, s. 170.

poznają tylko stworzony dla nich sztuczny świat. Muszą pozostać na zewnątrz prawdziwego życia albo przeobrazić się w „małych dorosłych". Przykładem jest zanik dziecięcej mody. Dzieci muszą coraz częściej ubierać i zachowywać się jak dorośli. Znikają typowo dziecięce zabawy, ponieważ dzieci uczestniczą w infantylnych zabawach swych rodziców[53].

Coraz więcej dzieci wzrasta dziś w środowisku duchowego zubożenia lub nawet pustki[54]. Nie są więc w stanie wyrobić w sobie elementarnej wrażliwości na doświadczenie religijne oraz rozumienia języka transcendencji. Współczesna kultura prezentuje dziecku świat, który jest szybki i głośny, stechnicyzowany i bezideowy, pozornie pewny siebie, a w rzeczywistości naznaczony lękiem. Zanurzenie dzieci od wczesnych lat w takie otoczenie powoduje, że zostają całkowicie przesiąknięte panującymi powierzchownymi przekonaniami, zgodnie z którymi zasadniczo prawie wszystko jest relatywne, możliwe do racjonalnego wyjaśnienia, a możliwości człowieka są nieograniczone[55]. W takim środowisku przychodzi im z trudnością znaleźć wewnętrzny spokój i ciszę, uczyć się zdziwienia i szacunku wobec tajemnicy, rozumieć symbole religijne i słuchać, gdy jest mowa o Bogu[56].

2.2. Kultura konsumpcyjna i podejście do mediów

Omawiane procesy są wzmacniane przez kulturę konsumpcyjną. Już trzyletnie dzieci stały się obecnie jedną z ważniejszych grup docelowych dla marketingu. Człowiek w tak młodym wieku dysponuje wprawdzie relatywnie małą siłą nabywczą, jest jednak znakomitym konsumentem, który potrafi doskonale wyciągać pieniądze z kieszeni dorosłych. Rodzice, powodowani wyrzutami z racji zbyt małej ilości czasu poświęcanego dla swoich pociech, są gotowi płacić. Poprzez zaspokojenie drugorzędnych potrzeb swych dzieci uspokajają własne sumienie. W efekcie to dzieci stają się dla dorosłych wzorem zachowań konsumpcyjnych. Dochodzi do zamiany ról i zachwiania relacji międzypokoleniowych – dzieci decydują za dorosłych[57].

Kolejnym symptomem przemian jest podejście do mediów. Wcześniejszą wszechobecność Boga zastąpiła wszechobecność środków masowego przekazu[58]. Co to oznacza dla świata dorosłych i co mogą tu stracić lub zyskać dzieci jest cały czas przedmiotem specjalistycznych studiów[59]. Badania, przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, wykazały, że prawie połowa niemowląt w wieku

[53] Por. N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt 1983, s. 93.
[54] Por. A. Potocki, *dz. cyt.*, s. 49.
[55] Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 36.
[56] Por. K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung,* Gütersloh 1990, s. 305.
[57] Por. P. M. Zulehner, *dz. cyt.*, s. 184.
[58] Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 36.
[59] Por. D. Buckingham, *dz. cyt.*, s. 151–169.

od pierwszego do trzeciego miesiąca (sic!) życia regularnie ogląda telewizję lub jest karmiona nagraniami wideo. Od drugiego roku życia już ok. 90% dzieci spędza dużo czasu przed telewizorem. W Polsce są to – jak pokazują najnowsze badania TNS OBOP – przeciętnie 2,5 godziny dziennie[60]. Dzieci są bezbronne wobec elektronicznych inscenizacji w najbardziej wrażliwej fazie rozwoju mózgu, gdy następuje lawinowa rozbudowa synaps, które, jak się szacuje, łączą wzajemnie ok. 100 miliardów komórek nerwowych na dziesiątki tysięcy sposobów. Na tym etapie dziecko jest zalewane chaosem obrazów. Każdy obraz, każda sekwencja wymaga od niego najwyższej uwagi, ponieważ mózg dziecka nie wykształcił jeszcze umiejętności selekcjonowania bodźców na ważne i mniej ważne. Ten zalew obrazów blokuje wewnętrzną organiczną hierarchię rozwoju mózgu. Podejrzewa się, że tutaj tkwi przyczyna zaburzeń uwagi i koncentracji (np. ADHD), na którą cierpi coraz więcej młodych ludzi[61].

Wszechobecność mediów wpływa na podejście do rozrywki. Szybkie zmiany obrazu oraz możliwość natychmiastowego przełączenia na inny program, gdy ten w danym momencie oglądany jest nieciekawy, oczekiwanie, by w każdej chwili dobrze się bawić, stanowi kontrast dla wszelkich czynności, wymagających wytrwałości, cierpliwości, czekania na efekty (praca nad sobą, nauka w szkole itd.). „Oglądanie telewizji nie wymaga żadnych szczególnych zdolności, ale żadnych też nie rozwija" [62].

Innym zjawiskiem jest podejście dzieci do czasu. Charakterystyczne jest, że posiadają one własne zegarki, i to już na długo przed ukończeniem 9. roku życia („przed Pierwszą Komunią"). Nierzadko mają też – wzorem dorosłych – swój własny rytm czasu: lekcje gry na gitarze, dodatkowy język obcy, korepetycje, trening, spotkanie z rówieśnikami. Dzieci bardzo wcześnie wpadają w sieć ściśle zorganizowanego planu dnia, sieć, która rozciąga się na czas nauki, pracy i rozrywki[63].

Zmiana w podejściu do czasu prowadzi do niepewności w odniesieniu do przyszłości – nie tylko własnej, ale i przyszłości w ogóle. Towarzyszy temu zmiana postrzegania sensu życia w wieku dziecięcym. O ile wcześniej dzieciństwo oznaczało przygotowanie do tego co będzie jutro, do dorosłości, o tyle w chwili obecnej, w obliczu niepewności czy w ogóle będzie jakieś jutro i w obliczu zwątpienia, czy w imię jakiejś niepewnej przyszłości warto się wysilać, by wyrabiać w sobie umiejętności i postawy, dzieciństwo stało się fazą życia nastawioną na teraźniejszość, której sens zamyka się w tu i teraz, którą trzeba przeżyć jak najintensywniej, co niekoniecznie oznacza „jak najlepiej"[64].

---

[60] Dzieci najwięcej przesiadują przed ekranem w sobotę, czyli w dzień, gdy jego rodzice mają wolne. Por. *Podaruj dzieciom… siebie,* „Newsweek" 2011, nr 22, s. 6.

[61] Por. J. Röser, *Guter Buchstabe, böses Bild?*, „Christ in der Gegenwart" 2008, nr 31, s. 336.

[62] N. Postman, *dz. cyt*., s. 93.

[63] Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 35.

[64] Por. K. Gabriel, *Die Schülerinnen und Schüler von heute,* „Katechetische Blätter" 1991, nr 11, s. 757.

Podsumowując trzeba stwierdzić, że dzieci – podobnie jak dorośli – żyją dziś w coraz bardziej skomplikowanym świecie. Zjawiska występujące w nowoczesnych społeczeństwach nie omijają ich i nie pozostają bez wpływu na ich rozwój. Dzieci bywają konfrontowane z decyzjami i problemami, z którymi nierzadko nie radzą sobie ich rodzice, żyją w „społeczeństwie ryzyka"[65]. Określenie to dotyczy przede wszystkim ryzyka decyzji, które człowiek zmuszony jest nieustannie podejmować. I często nie radzi sobie w przestrzeni wolności, którą stworzyło współczesne społeczeństwo, przekonując, że dziś wszystko wolno, że nic już nie trzeba. „Tylko jedno musisz – zdaje się podpowiadać kultura – musisz wybierać". Człowiek, który gubi się w wielości różnych propozycji i możliwości, w końcu zacznie się wycofywać z podejmowania decyzji. Woli pozostawić to innym. To daje pole do popisu wszelkiego rodzaju manipulatorom i sektom. To, co miało prowadzić do nieograniczonej wolności, tworzy klatkę zbudowaną ze strachu przed odpowiedzialnością i podejmowaniem decyzji. Współczesny świat dorosłych nie przedstawia się dzieciom jako kosmos, lecz chaos. To świat, w którym już prawie nic nie jest pewne, wszystko za to relatywne i nieokreślone, świat wypełniony płytkimi przekonaniami, w którym ludzie – również dzieci – gonią za coraz nowymi przeżyciami[66] i bodźcami, by zagłuszyć wewnętrzną pustkę.

Oczywiście pewne uogólnienia nie oddają do końca rzeczywistości. Obecna sytuacja młodego człowieka jest o wiele bardziej skomplikowana i nie tylko negatywna. Uogólnienia pozwalają jednak dostrzec symptomatyczne zjawiska i potraktować je jako poszlaki do uzasadnienia tezy, że sytuacja dzieci we współczesnej kulturze zmienia się diametralnie. Jeśli zbierze się wszystkie wyżej wymienione aspekty, to nie może dziwić, że wielu z zatroskaniem pyta o przyszłość współczesnych społeczeństw. To pytanie stawiają także ci, którzy czują się odpowiedzialni za przekaz wiary w Kościele, którzy inwestują wiele czasu i pracy w wychowanie powierzonego ich pieczy młodego pokolenia. Muszą oni nieraz zderzyć się z faktem, że te wysiłki są za ich plecami niweczone przez współczesną kulturę. Czasem wydaje się, że niewiele można jej przeciwstawić.

3. Konsekwencje dla katechezy

Katecheza musi brać pod uwagę dzisiejszą sytuację dziecka. Nie dokonuje się ona poza czasem, lecz zawsze w kontekście konkretnej rzeczywistości, która

[65] Por. U. Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986, s. 116-119.

[66] Pogoń za przeżyciami nie jest tutaj rozumiana jako potrzeba kontemplacji i harmonii. Według Gerharda Schulze współczesne poszukiwanie przeżyć – utożsamiane z pragnieniem szczęścia – koncentruje się na dynamice, silnym pobudzeniu zmysłów, kontrastach, dysonansach, gwałtownych zmianach nastroju, które przyjęło się określać jako *power*, *action*, *drive*. Zdaniem autora pojęcie „przeżycia" łączy się zatem przede wszystkim z rozrywką i zabawą (por. G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt-New York 1992, s. 599).

stanowi wyzwanie dla wszystkich odpowiedzialnych za dzieło katechizacji[67]. Poniżej zostaną przedstawione wybrane konsekwencje i zadania dla katechezy, które wynikają z aktualnej sytuacji dziecka. Nie są to sprawy nowe. Chodzi raczej o zaakcentowanie pewnych elementów, które obecne są od dawna w teorii i praktyce katechezy. Wydaje się jednak, że na dziś i na jutro stają się jeszcze bardziej palące. Dlatego trzeba położyć na nie większy nacisk.

3.1. Uznanie prawa dziecka do „pierwszej naiwności"

Dzieci należy traktować jako podmioty – osoby, które na swój sposób poszukują i pytają. Dzieci są współkonstruktorami swej religijności. Mają swą dziecięcą wiarę, którą należy uznać i potraktować poważnie. Dlatego zadaniem katechezy jest w praktyce pobudzanie dziecka do pytań, towarzyszenie mu w jego poszukiwaniach przy uwzględnieniu aktualnego stopnia rozwoju. Trzeba pogodzić się z faktem, że dzieci rozumieją przekazy i prawdy religijne na swój sposób, zgodny z ich możliwościami percepcji i specyficznej interpretacji świata[68]. Traktowanie dziecka w sposób podmiotowy oznacza zatem z jednej strony, że rozwinięte przez dziecko samodzielne wyobrażenia i wyjaśnienia nie muszą być natychmiast korygowane. Dziecko ma prawo do własnej religijności, własnej teologii, ma prawo do „pierwszej naiwności" [69]. Z drugiej strony zasada ta nie może być traktowana absolutnie. Dziecko potrzebuje również ukierunkowania i jasnych kryteriów, które dają mu poczucie bezpieczeństwa. Ma prawo do korygującej interwencji katechety, gdy wytworzony przez nie obraz Boga wykazuje cechy patologiczne[70]. Znalezienie złotego środka między akceptacją religijności

[67] Por. H. Kochanek, *Die Erlebnisgesellschaft als Herausforderung an die Katechese*, w: *Katechese im Umbruch*, red. F. P. Tebartz-van Elst, Freiburg-Basel-Wien 1998, s. 442; N. Mette, *dz. cyt.*, s. 34-37.

[68] Według Norberta Mette wielu nauczycielom religii i katechetom wciąż przychodzi z trudnością uznanie dziecka jako aktywnego podmiotu uczenia się. Ta trudność ukazuje się głównie w przekonaniu, że „trzeba coś zrobić dla dziecka, ewentualnie razem z nim, ale nie, że dziecko może coś odkryć samo z siebie". (por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 179).

[69] O pojęciu „pierwszej naiwności" zob. A. A. Bucher, *»Wenn wir immer tiefer graben… kommt vielleicht die Hölle«. Plädoyer für die Erste Naivität*, „Katechetische Blätter" 1989, nr 9, s. 654-662, oraz dyskusję: B. Grom, *Zurück zum alten Mann mit Bart?*, „Katechetische Blätter" 1989, nr 11, s. 790-793; F. Oser, H. Reich, *Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 170-176; R. Oberthür, *Die »Erste Naivität« ist in der »Zweiten« »aufgehoben«*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 176-181; L. Kuld, *Kinder denken anders*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 181-185; K. Wegenast, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 185-190.

[70] Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 181. Obraz Boga i odniesienie dziecka do Niego zależy w dużym stopniu od tego, jaki obraz Boga mają rodzice dziecka. W tym sensie dzieci są „skazane" na swoich rodziców. Religijność ma swój fundament w rodzinie, a nauczanie religii czy katecheza nie ma to bezpośredniego wpływu (jedynie pośredni przez katechizację rodziców), ponieważ wyobrażenia religijne i obraz Boga rozwija się na długo przed tym, zanim w dziecku pojawi się

i wiary dziecka a obowiązkiem przekazu wiary Kościoła, to prawdziwa sztuka. Od katechetów należy dziś oczekiwać, że będą artystami, a nie tylko solidnymi rzemieślnikami.

3.2. Katecheza jako znak sprzeciwu

Od wczesnych lat dzieci są zasypywane i rozpraszane lawiną obrazów, zmieniającymi się i coraz bardziej agresywnymi informacjami, które mają wzbudzić zainteresowanie. Coraz trudniej jest im się bronić przed tymi atakami. Nauczyciel religii musi zdawać sobie z tego sprawę i przynajmniej próbować uczyć skupienia uwagi i ciszy, które są przecież niezbędnym warunkiem modlitwy, rozmowy z Bogiem.

Inne ważne zadanie to wyrabianie umiejętności krytycznego odróżniania rzeczy ważnych od mniej ważnych, prawdy od fałszu, rzeczywistości od fikcji. Ta krytyczna funkcja nauczania religii zyskuje na znaczeniu także w podejściu do korzystania z mediów. Katecheza powinna być znakiem sprzeciwu wobec lansowanej i coraz bardziej powszechnej mentalności sukcesu i wszechmocy człowieka. Dzieci przesiąkają stylem oceniania człowieka w zależności od tego, co udało mu się osiągnąć, uczą się, że na miłość trzeba zasłużyć, że wartość człowieka zależy od tego, co posiada, że jesteś więcej wart, gdy masz dobre stopnie. Tutaj nie wystarczy mówienie, że media, że świat, że kultura są złe. Nie wystarczy moralizowanie. Być może jest to jedna z fundamentalnych chorób polskiej katechezy, że stacza się ona nieświadomie na te właśnie tory. Prawdopodobnie jest to nie tyle kwestia programów, co pewnego „zakodowania" księży i katechetów. Bardzo znamienne wydają się w tym kontekście rozważania św. Augustyna przytaczane przez Jana Pawła II. Augustyn pyta: „Czy to miłość sprawia, że przestrzegamy przykazań, czy też raczej ich przestrzeganie rodzi miłość?". I odpowiada: „Któż może mieć wątpliwości, że to miłość poprzedza zachowywanie przykazań? Kto bowiem nie miłuje, pozbawiony jest motywacji dla ich przestrzegania"[71].

3.3. Ukazywanie Tego, który wyzwala

Większość dzieci, młodzieży i dorosłych podświadomie nie czuje się dobrze z tym, w jaki sposób żyją. Nie potrafią się jednak wyzwolić od pewnego

świadome odniesienie do Boga. Wpływ rodziny jest decydujący dla późniejszego rozwoju religijnego młodego człowieka. Rodzice mogą w nim pomóc lub przeszkodzić, ale nie jest to zależność absolutna. Religijny dom rodzinny nie wydaje w sposób automatyczny ludzi wierzących i na odwrót: może się zdarzyć – aczkolwiek niezbyt często – że dzieci bez wychowania religijnego rozwiną w sobie relację do Boga (por. M. Studenski, *Mój obraz Boga. Jak rodzice i katecheci mogą pomóc dziecku w kształtowaniu obrazu Boga,* Kraków 2008, s. 5-61; B. Grom, *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne,* Kraków 2009, s. 184-194; A. Biesinger, *dz. cyt*., s. 48-51).

[71] Jan Paweł II, *Encyklika Veritatis Splendor*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II,* t. 2, Kraków 1996, nr 22.

narzuconego stylu życia i myślenia. Brakuje im siły, by żyć inaczej. Czują się skazani na taki, a nie inny świat. „Łatwo przychodzi mi chcieć tego, co dobre, ale wykonać nie – opisał to zjawisko św. Paweł już blisko dwa tysiące lat temu – Nie czynię bowiem dobra, którego chcę, ale czynię to zło, którego nie chcę. O nieszczęsny ja człowiek! Któż mnie wyzwoli?" (por. Rz 7,18-25). Pilnym zadaniem katechezy na dziś jest pokazywanie, kto wyzwala człowieka. Wskazywanie na Jezusa jako Tego, który nadaje sens życiu, który kocha i akceptuje człowieka niezależnie od jego osiągnięć oraz wbrew wszelkiej winie. To można przekazać nie tylko słowami, ale przede wszystkim podejściem do ucznia na katechezie, w którym bezwarunkowa miłość Jezusa stanie się ciałem w osobie katechety. Jan Paweł II pisał, że „na tym ostatecznie polega »Ewangelia«, radosna nowina dla każdego człowieka: Bóg pierwszy nas umiłował (por. 1 J 4,10.19); Jezus do końca nas umiłował (por. J 13,1). Dzięki darowi Ducha miłość Boża zostaje dana wierzącym, przez co oni również stają się zdolni do takiej miłości; przynagla ona serce każdego ucznia Chrystusa i całego Kościoła (por. 2 Kor 5,14). Właśnie dlatego, że została dana przez Boga, miłość staje się przykazaniem dla człowieka (por. J 13,34). Życie w miłości staje się zatem radosną nowiną dla każdego człowieka, ukazuje bowiem miłość Boga, która nikogo nie opuszcza. Ostatecznie oznacza to dawać zagubionemu człowiekowi rzeczywiste powody, by nie tracił nadziei"[72].

Refleksję na ten temat podejmuje też Benedykt XVI: „uwierzyliśmy miłości Boga – tak chrześcijanin może wyrazić podstawową opcję swego życia. U początku bycia chrześcijaninem nie ma decyzji etycznej czy jakiejś wielkiej idei, ale natomiast spotkanie z wydarzeniem, z Osobą, która nadaje życiu nową perspektywę, a tym samym decydujące ukierunkowanie"[73]. W tym kontekście prawda o Bożej miłości jawi się jako zasada fundamentalna dla egzystencji chrześcijanina, a życie w miłości jest najpierw odkrywaniem prawdy o uprzedzającej miłości Boga. „Ponieważ Bóg pierwszy nas umiłował (por. 1 J 4,10), miłość nie jest już przykazaniem, ale odpowiedzią na dar miłości, z jaką Bóg do nas przychodzi"[74].

Oznacza to, że w katechezie nie chodzi w pierwszym rzędzie o zapoznanie z treściami, czy raczej: podstawową treścią i centrum każdej katechezy jest – jak pisał Jan Paweł II w *Catechesi Tradende* – żywa Osoba, „Jezus Chrystus z Nazaretu, jednorodzony od Ojca, pełen łaski i prawdy, który cierpiał i umarł za nas i który teraz, ponieważ zmartwychwstał, żyje z nami na zawsze. On właśnie jest Drogą, Prawdą i Życiem, a życie chrześcijańskie polega na tym, że idziemy za Chrystusem, a więc na *sequela Christi* (…) W tym znaczeniu ostatecznym celem katechezy jest doprowadzić kogoś nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości"

[72] Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Ecclesia in Europa*, z dnia 28 czerwca 2003 roku, Kraków 2003, nr 84.

[73] Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est,* z dnia 25 grudnia 2005 r., Kraków 2006, nr 1.

[74] Tamże.

(CT 5). Jest to zatem cel, którego nigdy nie wolno stracić z oczu, formułując cele i wymagania, określając kryteria oceniania. Jest oczywistym, że osiągnięcie ostatecznego celu wymyka się ludzkiemu planowaniu i dydaktycznym zabiegom. Wymyka się również ocenianiu. Cele katechezy są bowiem szersze niż to, co podlega ocenie i kontroli w czasie lekcji religii.

3.4. Uczenie wiary, nie tylko religii

Jeżeli treścią i celem katechezy jest Jezus Chrystus, to chodzi w niej najpierw zawsze o wiarę, o akt zawierzenia Jezusowi. Dla kogoś, kto Go jeszcze nie poznał, nie zaufał Mu, nie wyruszył z nim w drogę, wszystkie inne treści katechezy pozostaną bez większego znaczenia. Katecheza stoi więc przed zadaniem interpretowania prawd wiary jako dynamicznych i bliskich życiu. Hermeneutyczne wyjaśnianie prawd wiary czy dogmatów nie jest jeszcze katechezą, nie jest jeszcze przekazem wiary. W katechezie, szczególnie w dzisiejszych warunkach, chodzi nie tylko o prawdę samą w sobie, ale też o prawdę „dla mnie i dla ciebie", o ukazanie, jakie znaczenie ta prawda ma dla życia konkretnego człowieka.

Jak to możliwe? Czy w ogóle możliwe? Czy i jak można kogoś nauczyć wierzyć? Nie jest to na pewno proces, który można dydaktycznie lub metodycznie zaplanować. Można jednak go ułatwić, można pobudzić do uczenia się, resztę pozostawiając działaniu Ducha Świętego.

Proces uczenia się młodego człowieka dokonuje się przede wszystkim przez wspólne życie i współdziałanie. Także wierzyć można nauczyć się przede wszystkim poprzez wiarę innych, przez wspólne życie z wierzącymi. Oznacza to najpierw, że pierwszorzędnym zadaniem katechety jest nie tyle prowadzić do wiary, ale żyć z wiary, działać z wiary. Tego domaga się dziś bardziej niż kiedykolwiek sytuacja współczesnego świata. „Nie wystarcza przekazywać prawdę i łaskę przez głoszenie Słowa i sprawowanie sakramentów; konieczne jest, by były one przyjmowane i przeżywane w każdej konkretnej sytuacji, w sposobie życia chrześcijan i wspólnot kościelnych. Jest to jedno z największych wyzwań, jakie stają przed Kościołem w Europie na początku nowego tysiąclecia"[75].

W warunkach szkolnych to dzielenie życia z wierzącymi jest ograniczone, czasami do dwóch godzin w tygodniu. Ale można poszukiwać metod, które choć w części pozwolą uczniom doświadczyć, czym jest życie z wiary. Nie trzeba tutaj wymyślać niczego nowego, tylko sięgnąć do praktyki Jezusa i postawić pytanie, w jaki sposób On starał się przybliżyć innym swe doświadczenie bliskości z Ojcem. Wydaje się, że najważniejsze były dwa sposoby – po pierwsze: Jezus opowiadał historie (przykłady, przypowieści, przysłowia, metafory), po drugie: świętował razem z ludźmi[76]. I tak można wyróżnić dwie podstawowe drogi

[75] Jan Paweł II, *Ecclesia in Europa*…, nr 49.

[76] Por. H. Kohler-Spiegel, *Am rechten Ort zur rechten Zeit. Chancen und Grenzen des organisierten Lernens*, „Katechetische Blätter" 2000, nr 2, s. 79.

przekazu, odpowiadające zarówno mentalności młodego człowieka, jak i jego aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej.

Opowiadanie jest ważną metodą katechezy, która sięga judaistycznej i chrześcijańskiej tradycji biblijnej oraz tradycji teologii narratywnej[77]. Opowiadanie umożliwia dzielenie się życiowym doświadczeniem tam, gdzie wspólne życie jest niemożliwe lub utrudnione. To, co zostało opowiedziane, staje się obecne i zaczyna działać. Kto opowiada, musi sobie przypomnieć, tzn. musi uobecnić na nowo własne doświadczenie, tak by można je wyrazić słowem. Kto opowiada, tworzy jakiś obraz samego siebie i świata. Opowiedziana historia nie pozostawia dziecka obojętnym, ale jednocześnie nie pozbawia go wolności[78].

Kościół jest wspólnotą, która rodzi się z opowiadania i przez opowiadanie przekazuje swoją wiarę. „Wiara rodzi się ze słuchania" (Rz 10,14. 17). Kto opowiada w katechezie, odwołuje się do tradycji Pisma Świętego. Zanim jednak zacznie opowiadać, musi wsłuchać się w historię uczestników katechezy. Tak może połączyć swoje opowiadanie z doświadczeniami słuchaczy, by tym samym udzielić odpowiedzi na wypowiedziane i ukryte tęsknoty uczniów. Dzieje się tak, gdy katecheta dzieli się swoim doświadczeniem wiary, ale także, gdy potrafi przekazać opowiadania biblijne lub z historii Kościoła jako doświadczenie wiary i życia ludzi wierzących przeszłych pokoleń. Opowiedziane historie rozbrzmiewają echem (*kate-cheo*), zostają omówione i wyjaśnione. W ten sposób uczestnicy katechezy w świetle opowiadania mogą odnaleźć siebie i skonfrontować z nim własne życie. Bardzo dobrze nadają się do tego wszystkie metody pracy z tekstem, wspomaganej przez dydaktykę obrazu.

Świętowanie z kolei może przeniknąć całego człowieka. Człowiek odbiera dźwięk, zapach, nastrój, jeszcze zanim potrafi formułować i zrozumieć słowa[79]. Katecheza powinna stać się w większym stopniu miejscem, gdzie można doświadczyć wiary, a nie tylko o niej opowiadać. Konkretnie oznacza to np., że nie wystarczy mówić o liturgii i modlitwie, ale trzeba też wprowadzać elementy

---

[77] Por. G. Stachel, *Ganzheitliche Weitergabe biblischen Glaubens*, „Lebendige Katechese" 1988, nr 2, s. 99; F. L. Hossfeld, *»Was wir hörten und erfuhren, was uns die Väter erzählten« (Ps 78, 3). Glaubensweitergabe in biblischer Zeit*, „Lebendige Katechese" 1988, nr 2, s. 81n; B. Wacker, *Narrative Theologie?*, München 1977; G. Baudler, *Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie*, München 1977.

[78] Por. A. Ligendza, *Bajki i opowieści w katechezie*, „Katecheta" 2005, nr 1, s. 57-59; S. Zimmer, *Erzählen*, w: G. Bitter, R. Engelert, G. Miller, K. E. Nipkow (red.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, s. 481-484; O. Betz, *Inhalte erzählend vermitteln*, „Lebendige Katechese" 1987, nr 2, s. 107; F. W. Niehl, *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege*, München 2006, szczególnie rozdział: „Weshalb brauchen wir Erzählungen?", s. 19-34. Więcej wg lingwistycznych, psychologicznych, filozoficznych i teologicznych założeń opowiadania por. L. Wachinger, *Erzählen in der Katechese*, „Lebendige Katechese" 1983, nr 1, s. 19-22.

[79] Por. O. Betz, *Durch Sinneserfahrung zur Sinnerfahrung*, „Lebendige Katechese" 1983, nr 1, s. 1-6, 1; H. Geilen, *Katechese mit allen Sinnen*, w: *Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*, red. G. Bitter, A. Gerhards, Stuttgart-Berlin-Köln 1998, s. 114-128, 115; H. Kohler-Spiegel, *dz. cyt.*, s. 79; H. Müller-Bardorff, *Fest, Feier*, w: N. Mette, F. Rikers (red.), *Lexikon der Religionspädagogik*…, t. 1, kol. 573n.

celebracji i wspólnej modlitwy. Świętowanie nie wyczerpuje się oczywiście w formach liturgicznych lub medytacyjnych. W katechezie jest miejsce na muzykę, taniec, wspólny śpiew. Niedaleko od świętowania znajduje się także gra i zabawa,[80] która pozwala uczniom się otworzyć: chodzi o scenki teatralne, pantomimę, bibliodramę, zabawy interakcyjne. W ten sposób może dojść do konfrontacji z własnym życiem lub ze światem, a zatem do procesu uczenia się[81]. U młodego człowieka jest ono najpierw zorientowane na działanie i uczestnictwo. Nie inaczej jest z uczeniem się wiary.

Wspomniane metody i formy uczenia się dają możliwość przekazu wiary na różnorodnych płaszczyznach, dotarcia do ucznia z różnych stron. Ważne, by pamiętać, aby zastosowane metody były zgodne z celami i treściami katechezy. To samo dotyczy środków dydaktycznych, na czele z podstawowym medium katechezy, jakim jest słowo.

3.5. Słowo w katechezie

Język katechezy domaga się bliskości z życiem. By zastosować ten postulat w praktyce, trzeba sobie najpierw uświadomić, że we współczesnych społeczeństwach wiara i życie rozeszły się tak dalece, że język wiary stał się na co dzień nawet dla wielu chrześcijan językiem obcym. Przekraczają oni wprawdzie jeszcze progi Kościoła (i jego katechezy), ale tak jakby przybywali do obcego kraju, którego mowy nie rozumieją. Ta mowa jest co prawda z wielkim wysiłkiem tłumaczona i wyjaśniana, ale pozostaje tak czy inaczej obca. Trzeba się jej na nowo nauczyć tak, by młodzi ludzie po zakończeniu katechezy mogli opowiedzieć własnymi słowami o tym, co usłyszeli o Bogu i wierze[82].

---

[80] Każdy rytuał ma w sobie coś z gry, która przekazuje sens i wartości głębiej niż tylko słowa. Rytuał jednak, w przeciwieństwie do gry, poprzez ciągłe powtarzanie daje poczucie bezpieczeństwa i stabilności, zobowiązuje i porządkuje jednocześnie (por. W. Dietrich, *Spiel*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*…, t. 2, kol. 2024–2028; H. Wöller, *Faszination vom Geheimnis und die Tränen der Braut*, „Katechetische Blätter" 2004, nr 2, s. 86–93).

[81] Por. H. J. Frisch, *Leitfaden Gemeindekatechese*, Düsseldorf 1990, s. 191.

[82] Por. M. Entrich, *Verbrauchte Kirchensprache*, „Lebendige Katechese" 1996, nr 1, s. 18n; W. Greulich, *Von Gott und der Welt sprechen lernen*, w: *Katechese im Umbruch*…, s. 411; M. Pilters, *Glaubenssprache – eine Fremdsprache?*, „Katechetische Blätter" 1985, nr 2, s. 124. Tematyka języka katechezy była i jest bliska również polskim teoretykom i praktykom nauczania katechetycznego. Widać to choćby na przykładzie specjalistycznego czasopisma dla nauczycieli religii „Katecheta", począwszy od pierwszego jego numeru (por. B. Jabłońska, *O języku katechetycznym,* „Katecheta" 1957, nr l, s. 34–44) aż po dyskusję, która przetoczyła się na łamach pisma na początku pierwszej dekady XXI w. (por. np. Z. Barciński, K. Czeczko, M. Kosacz, Z. P. Maciejewski, *„Czad" na katechezie*, „Katecheta" 2000, nr 5, s. 63–66; A. Kiciński, *Czy wystarczy założyć „jeans" i mówić „slangiem"? Problemy z językiem na katechezie,* „Katecheta" 2000, nr 7–8, s. 97–99; T. Słomiński, *Katecheza jak piosenka,* „Katecheta" 2000, nr 9, s. 70–72; R. Szymkowiak, *Językowy wytrych, czyli kilka słów o slangu na katechezie,* „Katecheta" 2001, nr l, s. 66–67, C. Sękalski, *Czy jesteśmy komunikatywni,* „Katecheta" 2002, nr 2, s. 59–63).

Jak to uczynić? Ciekawą refleksję na ten temat podejmuje Andrzej Czaja. Odwołując się do biblijnego opisu zesłania Ducha Świętego na apostołów podkreśla, że Łukaszowe zdanie o „mówieniu obcymi językami" oznacza dosłownie (greckie *apophthegestai*) głoszenie Ewangelii z wielkim zapałem i entuzjazmem, nauczanie, które wywołuje zadziwienie słuchaczy.

Przyczyną tego zdziwienia było to, że każdy z uczestników wydarzenia słyszał apostołów w swoim własnym języku ojczystym. Św. Łukasz wydaje się zatem sugerować, że dar Pięćdziesiątnicy był również darem słyszenia (Dz 2,6. 11). „Jedni w Duchu mówią, drudzy ogarnięci Duchem słyszą, a treścią mówienia są »wielkie dzieła Boże« (Dz 2,11b). Łukasz nie precyzuje tych dzieł, ale z dalszego kontekstu wynika, że są nimi męka, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa, które objawiają potęgę i dobrodziejstwo miłości Boga do rodzaju ludzkiego. Owocem jest jednoczenie rozproszonego rodzaju ludzkiego, a więc przezwyciężenie tego, co znacząco ilustruje opowiadanie o wieży Babel"[83].

U podstaw katechezy stoi zatem dar mówienia nowym językiem lub jeszcze inaczej – dar rozumienia języka Boga i przekazywania Jego słów w języku ludzkim. „Ta dwujęzyczność jest dzisiaj istotnym warunkiem komunikacji w czasie katechezy"[84].

4. Zakończenie

Życie dziecka od swego początku to nieustanna wyprawa badawcza. Dziecko odkrywa niezmordowanie swoje otoczenie i samo inicjuje poznawanie świata, co oznacza, że od samego początku kieruje swoim rozwojem i jest aktywnym konstruktorem rzeczywistości. Rodzinny i społeczny kontekst daje wprawdzie dziecku odpowiednie impulsy dla rozwoju i okazje do poznawania, faktem jest jednak, że dziecko jest zdolne do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania, które niesie życie oraz do wyjaśniania świata na swój sposób[85]. Ten świat, w którym przyszło dziś dorastać dziewczynkom i chłopcom, staje się coraz bardziej złożony. Nierzadko nawet dorośli nie radzą sobie z jego interpretacją, a co się z tym wiąże, wprowadzają najmłodsze pokolenie w jeszcze większy chaos. Dzieci są bowiem „skazane" na życie w takim świecie, jaki przygotują dla nich dorośli. Katecheza, która chce pozostać wierną podmiotowości dziecka, musi brać pod uwagę tę sytuację. W tym kontekście niezbędne wydają się dwa końcowe uzupełnienia.

[83] A. Czaja, *Być Kościołem ewangelizującym czyli świadczyć o Miłości*, w: Komisja Duszpasterstwa Konferencji Episkopatu Polski, *Bądźmy świadkami miłości. Kościół niosący Ewangelię nadziei. Program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006–2010. Rok 2009/2010,* Poznań 2009, s. 196.

[84] T. Panuś, *Pięć zadań stojących przed nauczającymi religii w polskiej szkole*, „Katecheta" 2009, nr 9, s. 51.

[85] Por. K. E. Nipkow, *dz. cyt.*, t. 3, s. 57; N. Mette, *dz. cyt.*, s. 177–179.

Najpierw staje się oczywiste, że aby sprostać wyzwaniom współczesności, Kościół nie może ograniczyć się jedynie do nauczania religii w szkole. Znakiem czasu staje się potrzeba nowej jakości w katechezie parafialnej, gdzie wspólnota parafialna jest rozumiana nie tylko jako przestrzeń i adresat katechezy, lecz przede wszystkim jako jej podmiot. Potrzeba zatem budowania wspólnot, które same staną się „żywą katechezą" i w których każdy jako jedyna i niepowtarzalna jednostka – od najmłodszego do najstarszego – będzie mógł w czasie liturgii i w uczynkach chrześcijańskiej miłości doświadczyć tego, o czym jest mowa na katechezie.

Drugim elementem koniecznym, by wspólnota wierzących mogła wypełnić swe powołanie wobec dziecka jest katechizacja rodziców. Nie może ona stanowić – jak to dziś często bywa w praktyce parafialnej – jedynie uzupełnienia katechezy dzieci. Takie potraktowanie sprawy jest instrumentalizacją rodziców. W katechezie matek i ojców jako naturalnych i pierwszych wychowawców swoich dzieci, chodzić musi zawsze najpierw o ich życie i ich wiarę. Zasadnicze pytanie, na które powinni sobie odpowiadać rodzice w trakcie katechizacji nie może brzmieć zatem: „Jak mam mówić mojemu dziecku o Chrystusie i Kościele?' lecz: „Jak mam żyć wiarą na co dzień, by moje dziecko zechciało razem ze mną wierzyć w Chrystusa w Kościele?"

Literatura

Podaruj dzieciom… siebie, „Newsweek" 2011, nr 22, s. 6.

Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9–19.

Affemann R., *Krank an der Gesellschaft*, Stuttgart 1974.

Ariès P., *Geschichte der Kindheit*, München 1988.

Aszyk P., *Prymat osoby. Personalistyczne przypomnienia*, „Horyzonty wychowania" 2004, nr 6, s. 208–219.

Augustyn z Hippony, *Pisma katechetyczne*, Warszawa 1952, s. 1–60.

Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 179–212.

Barciński Z., Czeczko K., Kosacz M., Maciejewski Z. P., *„Czad" na katechezie,* „Katecheta" 2000, nr 5, s. 63–66.

Bartnik C. S., *Personalizm*, Lublin 1995.

Baudler G., *Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie*, München 1977.

Beck U., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986.

Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est,* z dnia 25 grudnia 2005 r., Kraków 2006.

Betz O., *Durch Sinneserfahrung zur Sinnerfahrung*, „Lebendige Katechese" 1983, nr 1, s. 1–6.

Betz O., *Inhalte erzählend vermitteln*, „Lebendige Katechese" 1987, nr 2, s. 106–109.

Biesinger A., *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg-Basel-Wien 2005.

Bucher A. A., *»Wenn wir immer tiefer graben… kommt vielleicht die Hölle«. Plädoyer für die Erste Naivität*, „Katechetische Blätter" 1989, nr 9, s. 654-662.
Buckingham D., *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 151-169.
Charytański J., *Główne wątki adhortacji apostolskiej Jana Pawła II (cz. 1)*, „Katecheta" 1980, nr 3, s. 97-108.
Charytański J., *Główne wątki adhortacji apostolskiej Jana Pawła II (cz. 2)*, „Katecheta" 1980, nr 4, s.145-155.
Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
Czaja A., *Być Kościołem ewangelizującym czyli świadczyć o Miłości*, w: Komisja Duszpasterstwa Konferencji Episkopatu Polski, *Bądźmy świadkami miłości. Kościół niosący Ewangelię nadziei. Program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006-2010. Rok 2009/2010,* Poznań 2009, s. 191-212.
Czekalski R., *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006.
Darowski R., *Cielesno-duchowy wymiar człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 41-58.
Dietrich W., *Spiel*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 2, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, kol. 2024-2028.
Dziekoński S., *Katechizowany – przedmiot czy podmiot wychowania?*, w: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 26-49.
Emeis D., Schmitt K. H., *Handbuch der Gemeindekatechese*, Freiburg-Basel-Wien 1986.
Entrich M., *Verbrauchte Kirchensprache*, „Lebendige Katechese" 1996, nr 1, s. 15-23.
Fowler J., *Stages of faith*, New York 1981.
Frisch H. J., *Leitfaden Gemeindekatechese*, Düsseldorf 1990.
Gabriel K., *Die Schülerinnen und Schüler von heute,* „Katechetische Blätter" 1991, nr 11, s. 755-763.
Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak" 1991, nr 9, s. 57-72.
Geilen H., *Katechese mit allen Sinnen*, w: *Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*, red. G. Bitter, A. Gerhards, Stuttgart-Berlin-Köln 1998, s. 114-128.
Geppert H. J., *Sie bekommen alles und haben nichts,* w: *Unterwegs zum Ich (Publik-Forum extra),* Oberursel 1991.
Greulich W., *Von Gott und der Welt sprechen lernen*, w: *Katechese im Umbruch*, red. F. P. Tebartz-van Elst, Freiburg-Basel-Wien 1998, s. 408-421.
Grom B., *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne,* Kraków 2009.
Grom B., *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind- Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf 2000.
Grom B., *Zurück zum alten Mann mit Bart?*, „Katechetische Blätter" 1989, nr 11, s. 790-793.
Hossfeld F. L., *»Was wir hörten und erfuhren, was uns die Väter erzählten« (Ps 78, 3). Glaubensweitergabe in biblischer Zeit*, „Lebendige Katechese" 1988, nr 2, s. 80-84.
Hurrelmann K., *Anspruch auf die „Lebensphase Kindheit",* „Deutsche Jugend" 1990, nr 38, s. 13-24.
Jabłońska B., *O języku katechetycznym,* „Katecheta" 1957, nr l, s. 34-44.

Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Ecclesia in Europa*, z dnia 28 czerwca 2003 r., Kraków 2003.
Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *O katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)* z dnia 16 października 1979 r., w: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. t. 2, Kraków 2006, s. 15–39.
Jan Paweł II, *Encyklika Veritatis Splendor*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II,* t. 2, Kraków 1996, s. 531–637.
Jóźwik A., *Personalistyczna koncepcja wychowania*, „Katecheta" 2007, nr 2, s. 71–79.
Kaźmierczak P., *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003.
Kiciński A., *Czy wystarczy założyć „jeans" i mówić „slangiem"? Problemy z językiem na katechezie,* „Katecheta" 2000, nr 7–8, s. 97–99.
Kochanek H., *Die Erlebnisgesellschaft als Herausforderung an die Katechese*, w: *Katechese im Umbruch*, red. F. P. Tebartz-van Elst, Freiburg-Basel-Wien 1998, s. 439–457.
Kohlberg L., *Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach,* w: *Moral development and behavior. Theory, reseaech and social issues*, red. T. Lickona, New York 1976, s. 31–53.
Kohler-Spiegel H., *Am rechten Ort zur rechten Zeit. Chancen und Grenzen des organisierten Lernens*, „Katechetische Blätter" 2000, nr 2, s. 78–87.
Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* z dnia 15 sierpnia 1997, Poznań 1998.
Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009.
Kuld L., *Kinder denken anders*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 181–185.
Kulpaczyński S., *Psychologia rozwojowo wychowawcza nie tylko dla katechetów*, Lublin 2009.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
Lee N., *Childhood and Society,* Buckingham 2001.
Ligendza A., *Bajki i opowieści w katechezie*, „Katecheta" 2005, nr 1, s. 57–59.
Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 155–168.
Marciniak Z., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978.
Maritain J., *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988.
Matulka Z., *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s 225–235.
Mette N., *Religionspädagogik*, Düsseldorf 2000.
Müller-Bardorff H., *Fest, Feier*, w: N. Mette, F. Rikers (red.), *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, kol. 573–574.
Murawski R., *Etapy rozwoju katechezy*, „Ateneum Kapłańskie" 1978, nr 91, s. 49–70.
Niehl F. W., *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege*, München 2006.
Nipkow K. E., *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung,* Gütersloh 1990.
Oberthür R., *Die »Erste Naivität« ist in der »Zweiten« »aufgehoben«*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 176–181.
Oser F., Gmünder P., *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich 1984.
Oser F., Reich H., *Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 170–176.

Panuś T., *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001.
Panuś T., *Pięć zadań stojących przed nauczającymi religii w polskiej szkole*, „Katecheta" 2009, nr 9, s. 49-52.
Panuś T., *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001.
Piaget J., *Das moralische Urteil beim Kinde,* Frankfurt am Main, 1979.
Pilters M., *Glaubenssprache – eine Fremdsprache?*, „Katechetische Blätter" 1985, nr 2, s. 123-135.
Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży (Divini illius magistri*), z dnia 31 grudnia 1929 r., przekład i objaśnienia J. Korzonkiewicz, Poznań 1931.
Postman N., *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt 1983.
Potocki A, *Wychowanie religijne w polskich przemianach,* Warszawa 2007.
Rahner K., *Sendung und Gnade*, Innsbruck 1959.
Rizzuto A.–M., *The birth of the living God,* Chicago 1979.
Röser J., *Guter Buchstabe, böses Bild?*, „Christ in der Gegenwart" 2008, nr 31, s. 335-336.
Schulze G., *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt-New York 1992.
Schweitzer F., *Kind*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, k. 1000-1005.
Schweitzer F., *Pädagogik der früher Kindheit*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 2, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, k. 1469-1475.
Sękalski C., *Czy jesteśmy komunikatywni,* „Katecheta" 2002, nr 2, s. 59-63.
Słomiński T., *Katecheza jak piosenka,* „Katecheta" 2000, nr 9, s. 70-72.
Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis*), z dnia 28 października 1965r, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje,* nowe tłumaczenie, Poznań 2001, s. 314-324.
Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* (*Gaudium et spes*) z dnia 7 grudnia 1965 r., w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje,* nowe tłumaczenie, Poznań 2001, s. 526-606.
Stachel G., *Ganzheitliche Weitergabe biblischen Glaubens*, „Lebendige Katechese" 1988, nr 2, s. 98-104.
Studenski M., *Mój obraz Boga. Jak rodzice i katecheci mogą pomóc dziecku w kształtowaniu obrazu Boga,* Kraków 2008.
Szymkowiak R., *Językowy wytrych, czyli kilka słów o slangu na katechezie,* „Katecheta" 2001, nr l, s. 66-67.
Tarnowski J., *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri" wobec ówczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Człowiek we wspólnocie Kościoła*, red. L. Balter, Warszawa 1979.
Tomasik P., *Charakterystyka Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, red. A. Hajduk, Kraków 1999, s. 45-65.
Urbański S., *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. S. Urbański, Warszawa 2000.
Wachinger L., *Erzählen in der Katechese*, „Lebendige Katechese" 1983, nr 1, s. 19-22.
Wacker B., *Narrative Theologie?*, München 1977.
Walesa C., *Rozwój religijności człowieka,* w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii,* red. S. Głaz, Kraków 2006 s. 111-146.

Walkerdine V., *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 135–150.
Wegenast K., *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen*, „Katechetische Blätter" 1990, nr 3, s. 185–190.
Wöller H., *Faszination vom Geheimnis und die Tränen der Braut*, „Katechetische Blätter" 2004, nr 2, s. 86–93.
Zellma A., *Uzależnienie młodzieży od pochwał jako nowe wyzwanie katechetyczno wychowawcze*, „Katecheta" 2008, nr 7–8, s. 6–19.
Zimmer S., *Erzählen*, w: G. Bitter, R. Engelert, G. Miller, K. E. Nipkow (red.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, s. 481–484.
Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.
Zulehner P. M., *Pastoraltheologie*, t. 3: *Übergänge. Pastoral zu den Lebenswenden*, Düsseldorf 1990.

The child as the subject of catechesis in the context of changing socio-cultural situation

Summary

Christian anthropology is personalistic, i.e. the man is a person who has unique position among other beings. The current catechetical documents of the Church require therefore that those to whom communication of the faith is addressed are seen as active, conscious subjects and not as passive objects of education. This also applies to children.

Social changes of the past 20 years have had a decisive influence on the situation of the child in Poland. The article approaches the issue of understanding the child's subjectivity in the history of catechesis as well as the problems of childhood in contemporary culture. It may be said that the children of today live in an increasingly complex world in which such processes as (i) individualism, (ii) pluralism and (iii) breaking the continuity of tradition come to the fore. In this context, the question arises what tasks catechesis has to perform, in order to meet the challenges of our times. At the same time catechesis should remain faithful to the principle that in the process of the faith communication, the child must be an active subject, conscious and co-responsible, and not merely a silent and passive recipient. For this purpose it is necessary (i) to recognize the right of the child to "first naivety", (ii) to search for an adequate language and (iii) to teach the faith, not just religion by means of incorporating elements of the celebration combined with recounting the history of salvation to the catechetical process.

Keywords: catechesis, child, Christian personalism, cultural transformations, pedagogy, religious education, subjectivity.