

Podsumowując rozważania odnoszące się do tożsamości narodowej katechety, chciałbym odnieść się do problemu, jaki wciąż powraca od początku niniejszego artykułu. Chodzi mianowicie o relację między tożsamością chrześcijańską i narodową, co wiąże się z relacją między ojczyznami: niebieską i ziemską. W czasie odchodzenia do ojczyzny niebieskiej papieża Jana Pawła II wypowiedziano w mediach wiele słów. Pewien wieloletni interlokutor w jednej z polskich stacji telewizyjnych, komentując bodajże *Testament* papieski, stwierdził, że jedyną ojczyzną zmarłego Ojca Świętego był Kościół. Słowa te wielokrotnie później powtarzano; mogły one wywoływać wrażenie, że wśród osobistych wartości Papieża trudno byłoby doszukać się patriotyzmu. Trzeba uczciwie powiedzieć, że Jan Paweł II – tak jak każdy konsekwentny chrześcijanin – znajdował swą ojczyznę w Kościele. Był również Europejczykiem i obywatelem świata. Ale nieprawdziwe jest takie ukazywanie Jego sylwetki duchowej, jakoby miłość Polski nie stanowiła ważnego, bardzo ważnego elementu jego tożsamości

ludzkiej, chrześcijańskiej i kapłańskiej. O tej miłości świadczy chociażby ostatnia jego książka *Pamięć i tożsamość*, a także wiele wystąpień kierowanych do rodaków w Rzymie, w wielu miejscach świata, w Ojczyźnie. Do tych cytatów, które przytoczyłem w niniejszym artykule, chciałbym dodać słowa, którymi zmarły Papież witał Ojczyznę we Wrocławiu, u progu swej pielgrzymki w 1997 roku: „Tak oto znowu stoję pośród was jako pielgrzym, drodzy bracia i siostry, synowie i córki naszej wspólnej matki Ojczyzny. Jest to już szósta podróż Papieża Polaka do ojczystej ziemi. Za każdym razem jednak niezmiennie ogrania mnie głębokie wzruszenie. Każdy powrót do Polski to tak jak powrót pod znajomą strzechę rodzinnego domu, gdzie każdy najdrobniejszy przedmiot przypomina nam to, co sercu jest najbliższe i najdroższe”⁴⁴. Niech te słowa staną się jeszcze jednym potwierdzeniem prawdy, że Jan Paweł II, również jako człowiek głęboko i żarliwie kochający Polskę, powinien być dla każdego katechety wzorem w dziedzinie kształtowania własnej tożsamości patriotycznej.

ks. Piotr Tomasiak – dr hab. katechetyki, kierownik Katedry Katechetyki Fundamentalnej i Historii Katechezy UKSW, wykładowca w WSD Diecezji Warszawsko-Praskiej, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski, koordynator Biura Programowania Katechezy.

KS. ANDZEJ KICIŃSKI

POSZUKIWANIE TOŻSAMOŚCI KATECHETY OSÓB SZCZEGÓLNEJ TROSKI

„Idąc za przykładem Mistrza, Kościół przywiązuje wielką wagę do formacji tych, których zadaniem jest nauczanie prawdy objawionej”.

(Jan Paweł II, *Formacja katechetów*, w: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Rzym 1987, s. 30).

„Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą (...) wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo”.

(Maria Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1959. Cykl 1, s. 16).

Kościół za osoby wyjątkowo umiłowane przez Jezusa Chrystusa uważa tych, którzy cierpią upośledzenie fizyczne i umysłowe, zwłaszcza jeśli to są ci najmniejsi. W ostatnich latach rozwinęła się świadomość spo-

leczna i eklezjalna oraz dokonał się niewątpliwy postęp w pedagogice specjalnej, co sprawiło, że rodzina i inne środowiska formacyjne stały się naturalnym miejscem głoszenia katechezy, do której osoby szczegól-

⁴⁴ Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, dz. cyt., s. 861.

nej troski mają prawo jako ochrzczeni, czyli powołani do zbawienia. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* podkreśla prawdę, że miłość Ojca do tych najsłabszych dzieci i ciągła obecność Jezusa z Jego Duchem prowadzą do ufności, iż każda osoba, jakkolwiek byłaby ograniczona, jest zdolna do wzrostu w świętości¹. Do nich właśnie Bóg posyła katechetów, aby dzięki nim wzrastali w świętości.

Zadania katechety specjalnego pracującego z dzieckiem niepełnosprawnym są specyficzne, inne niż zadania katechety pracującego z dzieckiem normalnym. Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole specjalnej wymaga odpowiedniej postawy katechety, którego głównym zadaniem jest rozwijanie – mimo upośledzeń fizycznych, umysłowych i innych braków – wiary ucznia i jego przynależności do Kościoła.

Kim jest katecheta? Katecheta to osoba świecka lub duchowna, która w imieniu Kościoła dokonuje chrześcijańskiego wtajemniczenia, kształcenia i wychowania. Katecheta przeżywa i głosi doświadczenie Ewangelii urzeczywistniającej się w Kościele. Uważa się za oficjalnego świadka wiary Kościoła. Uczestniczy w misji głoszenia Ewangelii przez zaangażowanie w katechizację, na podstawie misji kanonicznej i odpowiedniego przygotowania teologicznego, pedagogicznego-dydaktycznego, psychologicznego i duchowego. Zadanie katechety różni się od obowiązków innych pracowników duszpasterstwa niepełnosprawnych, jednakże powinien on współpracować z nimi.

Na czym polega specyfika katechety specjalnego? Polega ona na posługiwaniu osobom specjalnej troski. Są to niewidomyi i niedowidzący, głusi i niedosłyszący, glucho-niewidomi, upośledzeni umysłowo, przewlekle chorzy, osoby z uszkodzeniem narządów ruchu, osoby z trudnościami w uczeniu się

wskutek dysharmonii rozwoju czy osoby społecznie niedostosowane.

I. Pedagog specjalny

Dzięki badaniom osobowości pedagogów specjalnych w Polsce i za granicą możliwe stało się precyzyjne określenie cech, które kształtują się intencjonalnie podczas trwania ich studiów. Naszą refleksję rozpoczniemy od analizy osobowości pedagogów specjalnych, próbując również odpowiedzieć na pytanie, czy środowisko zawodowe i praca z osobami niepełnosprawnymi różnicuje nauczycieli ze względu na cechy osobowościowe. Trzeba podkreślić, że kształcenie pedagogów specjalnych, w związku z rozszerzeniem się zadań w stosunku do osób odchylonych od normy, zintegrowanych ze społeczeństwem, uczących się w szkołach nie tylko specjalnych, ale i masowych, jest wciąż doskonałone. Już od pewnego czasu część uczelni odchodzi od wąskich specjalizacji, umożliwiając pedagogom zdobycie kwalifikacji w dwóch albo w kilku dziedzinach, co jest szczególnie uzasadnione w przypadku upośledzeń złożonych².

1. Jaką osobowość pedagoga specjalnego kształtuje się obecnie?

U pedagogów specjalnych kształtuje się intencjonalne, określone cechy osobowości. H. Borzyszkowska³ wymienia następujące właściwości, które powinien posiadać pedagog specjalny.

A: Ze względu na dobro jednostki upośledzonej, pedagog specjalny musi zrozumieć wartość społeczną swojej pracy i charakteryzować się specjalnym stosunkiem do jednostki upośledzonej. W tym stosunku nie może być miejsca na sentymentalizm, tkliwość czy też rozrzewnienie; musi się on odznaczać racjonalną organizacją opieki rewalidacyjnej.

¹ Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Città del Vaticano 1997, nr 189. Dalej skrót DOK.

² Por. Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998, s. 41-58.

³ H. Borzyszkowska, *Osobowość pedagoga specjalnego*, cyt. za: J. Pańczyk, *Kształcenie pedagogów specjalnych*, w: W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2002, s. 114-115. Autorka ta została przez nas wybrana ze względu na stałe odwoływanie się do niej współczesnych pedagogów specjalnych. Nie chcemy wchodzić w polemikę między koncepcją jednostki a koncepcją osoby, podkreślamy tylko terminologię nieco inną od przyjętej w obszarze teologii.

B: Pedagog specjalny, rozumiejąc wartość społeczną swojej pracy, musi też dobrze zrozumieć problemy indywidualności i otoczyć dużą troską każdą jednostkę, aby wprowadzić ją na odpowiednią drogę rewalidacji. Wynika z tego, że pedagog specjalny powinien odznaczać się dużą wnikliwością poznawczą i badawczą docieklivością.

C: Pedagog specjalny musi też być wyjątkowo odpowiedzialny za organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy z jednostką upośledzoną. To duże poczucie odpowiedzialności zmusza go do współpracy z różnymi specjalistami, rodziną, bliższym i dalszym środowiskiem społecznym. W tym miejscu trzeba dodać, że musi on nie tylko w pełni zrozumieć potrzebę współpracy, ale posiadać również dobrą umiejętność organizowania jej. Praca ta wymaga pewnej łatwości w nawiązywaniu kontaktów z różnymi osobami.

D: Ze względu na często spotykany u jednostek niepełnosprawnych brak wiary we własne siły i możliwości, poczucie niższości, procesy zahamowania i frustracji, pedagoga specjalnego musi cechować wyjątkowe zaufanie i przychylność do osób chorych. Wyżej wymienione właściwości osobowościowe są potrzebne, aby zapewnić sobie dobre efekty pracy w zakresie przeciwdziałania frustracji, a także nabywania przez jednostkę niepełnosprawną poczucia własnej godności i wartości. Osobista, emocjonalna przychylność do jednostek upośledzonych, jako właściwość osobowości pedagoga specjalnego, jest – jak twierdzi O. Lipkowski – konieczną formą zachowania się.

E: Osobowość pedagoga specjalnego powinna odznaczać się również dużym optymizmem, który zapobiega zniechęceniu, gdy rezultaty jego pracy są skromne lub gdy trzeba na nie długo czekać.

Wielu pedagogów specjalnych podkreśla, że nauczyciel prezentujący właściwą postawę zawodową nie tylko wobec osób niepełnosprawnych to taki nauczyciel, który zna, respektuje i realizuje w codziennej praktyce zasady ortodydaktyki, począwszy od plano-

wania i organizowania procesu edukacyjnego aż do jego realizacji. W ostatnich latach właśnie do postaw nauczycieli, ich osobistych predyspozycji do wykonywania zawodu przypisuje się coraz większą wagę, dostrzega się i podkreśla niezaprzeczalne związku pomiędzy osiąganymi rezultatami a osobistym zaangażowaniem nauczyciela. Jest to bardzo ważny aspekt podejmowania życiowych decyzji dotyczących wyboru zawodu. Znakomita większość pedagogów prezentuje świadomość, że samo wyuczenie się na studiach bogatej metodyki pedagogiki specjalnej nikomu nie wystarczy, aby osiągnąć pozytywne rezultaty w pracy. Podkreślone to jest przede wszystkim w obszarze pedagogiki specjalnej, że samo stosowanie procedur – nawet najdoskonalszych – to stanowczo za mało⁴.

2. Czy środowisko zawodowe i praca z dziećmi niepełnosprawnymi różnicuje nauczycieli ze względu na cechy osobowościowe?

W Polsce badania nad osobowością nauczycieli mają długą tradycję i płyną dwoma nurtami: na podstawie obserwacji praktyk nauczycielskich, ankiet, zapisów pamiętnikarskich itp. Można skonstruować listę pożądanych cech dobrego nauczyciela lub *a priori* zbudować model wychowawcy idealnego na podstawie ogólnej wiedzy o naturze ludzkiej. W ten sposób empirycznie lub dedukcyjnie pozyskany materiał mówi nam niewiele o specyficznej osobowości nauczyciela, ponieważ zawiera zestaw dodatnich cech człowieka w ogóle. Można również w inny sposób pozyskać wiedzę o osobowości nauczyciela – odwołać się do wystandaryzowanych, znormalizowanych testów. Posługując się znormalizowanym narzędziem, możemy ocenić, na ile konkretny nauczyciel zbliża się do modelowego ujęcia. Jest to sprawa po prostu interesująca, ponieważ relacje nauczyciel – uczeń są szczególnego rodzaju. Zakłada się jeszcze, zostawiając na boku problematykę wpływu mass mediów, że nauczyciel obok rodziny jest osobą o najsilniej-

⁴ Por. L. Klaro-Celej, L. Mossakowska, *Obowiązki nauczyciela szkoły specjalnej*, w: M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*, Warszawa 2001, Cz. 1, s. 20-21.

szych możliwościach oddziaływania na psychikę dziecka i kształtowania jego osobowości. Rola nauczyciela kształtującego dzieci niepełnosprawne niesie specyficzne napięcia; można przypuszczać, że są one bardzo złożone i delikatne.

Z nowych badań nad osobowością nauczycieli wspierających rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można, m. in. wyróżnić badania Krystyny Baranowicz⁵ z Uniwersytetu Łódzkiego, która zastosowała standardowe narzędzie, jakim jest inwentarz psychologiczny (California Psychological Inventory) H. G. Gougha. Inwentarz mierzy 18 różnych aspektów osobowości odpowiadających 18 skalom (dominacja, ambicja, towarzyskość, swoboda towarzyska, poczucie własnej wartości, dobre samopoczucie, odpowiedzialność, uspołecznienie, opanowanie, tolerancja, chęć podobań się, typowość, powodzenie przez konformizm, powodzenie przez niezależność, wydajność umysłowa, wnikliwość psychologiczna, rzutkość, kobiecość). Każda skala jest opatrzona dwubiegunowym komentarzem odnośnie do wyników wysokich i wyników niskich, a kolejne skale łączą się w kategorie. Autorka badań zastanawiała się, jak osobowościowo są wyposażeni nauczyciele klas integracyjnych, czy różnią się – jeśli tak, to czym – od nauczycieli, którzy uczą wyłącznie dzieci niepełnosprawne i od nauczycieli uczących wyłącznie dzieci pełnosprawne.

Badaniami objęto 50 nauczycielek szkół podstawowych na terenie Łodzi. Szkoły specjalne (dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz dla dzieci głuchych i słabo słyszających) reprezentowało 17 osób, szkoły ogólnodostępne – 20 osób, klasy integracyjne – 13 osób. Autorka badań, po przeprowadzeniu porównań wielokrotnych między grupami badanych nauczycieli, stwierdziła, że nie potwierdziła się hipoteza, iż wszyscy badani nauczyciele charakteryzują się dużą swobodą w kontaktach społecznych, wysokim uspołecznie-

niem, odpowiedzialnością, opanowaniem, tolerancją, niezależnością, koncentracją skierowaną na potrzeby wychowanków, cierpliwością i wytrwałością.

Zaskoczeniem dla autorki stały się niskie wyniki, jakie uzyskali wszyscy badani nauczyciele w skali „uspołecznienie”. Według Gougha są oni: zaczepni, wymagający, dogmatyczni, uparci, samowolni, buntujący się, kłamliwi, czasami nielojalni w stosunku do innych, skłonni do wyburków, pokazywania się i ostentacji. Łatwo można ich urazić i nie zawsze można na nich polegać

Co dla naszych rozważań jest ważne, w badaniach sprawdzila się hipoteza, że środowisko zawodowe i praca z dziećmi niepełnosprawnymi różnicuje nauczycieli ze względu na cechy osobowościowe. Autorka badań podkreśla, że nauczyciele dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (szkoła specjalna i klasy integracyjne) są bardziej opanowani, cechuje ich kobieca opiekuńczość w większym stopniu, niż nauczycieli dzieci bez zaburzeń w rozwoju. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych uzyskali również odpowiednio niższe wyniki w zestawieniu z nauczycielami szkół specjalnych w skalach: swoboda towarzyska, typowość i w skali niezależność w porównaniu z nauczycielami klas integracyjnych. Rzutkość okazała się najbardziej różnicującą cechą – nauczyciele szkół ogólnodostępnych mają niższe wyniki niż nauczyciele szkół specjalnych, a ci niższe od nauczycieli klas integracyjnych. Sama autorka potwierdza, że wyniki badań nie upoważniają do uogólnień, nie pretendują do twierdzeń, jednak sygnalizują problemy warte dalszej penetracji badawczej. Dla naszych rozważań ważna jest hipoteza, że środowiska zawodowe i praca z dziećmi niepełnosprawnymi różnicuje nauczycieli ze względu na cechy osobowości.

3. Wysokie wymagania i mały prestiż

Dla potrzeb naszych rozważań została przeprowadzona ankieta pilotażowa, która

⁵ Zob. K. Baranowicz, *Z badań nad osobowością nauczycieli wspierających rozwój dzieci*, w: W. Dykcik, Cz. Kosakowska, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, Olsztyn – Poznań – Warszawa 2002, s. 191-199.

objęła 35 pedagogów specjalnych, pracujących w lubelskich ośrodkach. Analizie poddamy tylko dwa pytania otwarte, skierowane do nauczających: Które z cech osobowości są najważniejsze w pracy nauczyciela oligofrenopedagoga?; Jakie zauważasz różnice pomiędzy nauczycielami szkoły masowej a nauczycielami „szkoły życia”?

Lubelscy pedagodzy specjaliści wymienili aż 37 cech, oto one: niska neurotyczność; duża otwartość; wysoka inteligencja emocjonalna; tolerancyjność; twórcza, aktywna postawa; opanowanie; zrównoważenie; zaangażowanie; indywidualne podejście; chęć poznania dziecka; dobór odpowiedniej metody; ciepło; wrażliwość; wyrozumiałość dla innych; życzliwość; tolerancja; ustawiczne dokształcanie; cierpliwość; opanowanie; empatia; konsekwencja w dążeniu do celu; spokój; opanowanie; wewnętrzna równowaga; stabilność emocjonalna; życzliwy stosunek do ludzi; odwaga; życzliwość; uczciwość; akceptacja; rozumienie potrzeb innych; odporność na stres; motywacja do pokonywania trudności; koncentracja na ludziach; odwaga eksperymentowania; wrażliwość na potrzeby innych; szacunek dla inności, cierpienia.

Na pierwszym miejscu – przed empatią i tolerancją – znalazła się cierpliwość. Już pobieżna analiza wskazuje na dużą świadomość pedagogów specjalnych odnośnie do wysokich wymagań stawianych ich pracy. Można przypuszczać, że ta świadomość może stać się również powodem frustracji. Trudno nie zgodzić się z W. Hugiem, który twierdzi, iż „(...) nauczanie dzieci potrzebujących szczególnej pomocy jest zadaniem niewdzięcznym i powodującym frustrację. Reakcje uczniów są często nieprzewidywalne, współpraca z rodzicami, jeżeli można na taką liczyć, jest trudna, zaangażowanie instytucji z zewnątrz przypadkowe i niekonsekwentne, poza tym trudno jest ocenić możliwości uczniów. Opinie społeczeństwa co do wyboru tego wymagającego zawodu są negatywne. Nauczyciela często podziwia się

z kpiną za jego »ducha misyjnego«. Zdaniem autora, mimo powszechnego braku zrozumienia ze strony społeczeństwa wielu nauczycieli decyduje się na »wyboistą drogę« – nauczanie dzieci niepełnosprawnych”⁶.

Na drugie pytanie lubelscy pedagodzy odpowiedzieli następująco. Nauczyciele „szkoły życia” są bardziej elastyczni, twórczy, pracują z mniejszą liczbą dzieci, ale są narażeni na większe stresy i nieprzewidziane sytuacje. W swojej pracy stosują więcej metod czynnych, praktycznego działania, niż nauczyciele szkół masowych, wykorzystujących głównie metody słowne. W „szkole życia” dominuje indywidualne podejście do każdego ucznia i większa wrażliwość; nauczyciel w szkole specjalnej musi przygotowywać się do zajęć, mając na uwadze wszystkie zasady ortodydaktyki; musi traktować ucznia podmiotowo. Nauczyciele szkół masowych kierują swoje wysiłki na przekazanie wiedzy i realizację programu, natomiast nauczyciele „szkół życia” zwracają większą uwagę na indywidualne predyspozycje dziecka, podchodzą do ucznia, uwzględniając jego całościowy rozwój. Przyjmują na siebie problemy ucznia; wykazują większą troskę o bezpieczeństwo i zdrowie dzieci; patrzą na każde dziecko indywidualnie, a nie przez pryzmat całej grupy. Naturalne staje się większe zaangażowanie w pracę; zainteresowanie się dzieckiem w szerokim tego słowa znaczeniu. Nauczyciele w „szkole życia” potrafią udzielić pomocy w trudnej sytuacji, cechują ich: zwiększona wrażliwość na potrzeby innych, dociekliwość w poszukiwaniu nowych metod pracy, akceptacja „inności”, tolerancja, umiejętność dostosowania wymagań, oczekiwań do indywidualnych możliwości ucznia czy dostrzegania drobnych osiągnięć; odpowiedzialność za postępy ucznia, uwzględnianie szerokiego kontekstu społecznego i rodzinnego w pracy z uczniem.

Ten szeroki wachlarz różnic pomiędzy nauczycielami szkoły masowej a nauczycielami „szkoły życia” można różnie zinterpretować

⁶ W. Hug, *It takes a maladjusted teacher to teach a maladjusted child. Occupational motivation and professional attitudes of teacher in schools for the maladjusted*, „Maladjustment and Therapeutic Education”, nr 5/1987, s. 34, cyt. za: A. Olszak, *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Lublin 2001, s. 15.

wać. Podobne badania przeprowadzone w Niemczech dowodzą, że wysokie wymagania stawiane nauczycielowi szkoły specjalnej, uciążliwość i stres związany z wykonywaniem tej profesji czynią ten zawód bardzo trudnym; zajmuje on ostatnie miejsce w hierarchii prestiżu wszystkich specjalności nauczycielskich. Prestiż ten, zdaniem H. Baiera, jest zależny od „materiałnej” wartości ucznia: „(...) skoro społeczeństwo skłonne jest uplasować jubilara wyżej niż na przykład blacharza, bo jubiler pracuje z bardziej wartościowym materiałem, to tak prawdopodobnie ocenia się też kategorie nauczycieli. Decydujące zdają się tu być tzw. uzdolnienia uczniów”. Wyższa pozycja społeczna pedagogów specjalnych byłaby z pewnością dodatnim czynnikiem, sprzyjającym dobru powierzonych im uczniów. „Chodzi o to, aby zmienić ambiwalentne nastawienie, polegające na tym, iż z jednej strony nauczyciela szkoły specjalnej traktuje się jako zastępczego „dobroczyncę” społeczeństwa, a równocześnie identyfikuje się go z jego podopiecznymi, co prowadzi do znikomego poważania tego zawodu”⁷.

II. Katecheta specjalny

Wielu teoretyków pedagogiki specjalnej podkreśla, że istotne jest, aby osoby podejmujące pracę pedagogiczną z niepełnosprawnymi wierzyły w jej sens i powodzenie. Wydawałoby się to oczywiste w odniesieniu do katechetów. Niemniej poszukując specyfiki katechety specjalnego, warto podkreślić, że nie tylko to, co i jak się z dzieckiem robi, ale właśnie to, kto z dzieckiem pracuje, niejednokrotnie decyduje o wartości procesu wychowania.

Szkoda, że nie dysponujemy badaniami, kim i jacy są katecheci specjalni. Posiadamy natomiast historię świętą tysięcy osób, które czerpiąc inspirację i siłę z Ewangelii, całe swe życie poświęciły posłudze samarytańskiej osobom potrzebującym. Posiadamy również wiele dokumentów z zasadami pracy z osobami niepełnosprawnymi, które nie

spadły z nieba, lecz są owocem wielowiekowego doświadczenia obecności wierzących wśród niepełnosprawnych.

1. Czy na marginesie życia katechetycznego?

Wychowanie wiary, które obejmuje przede wszystkim rodzinę, lecz również katechezę w szkole czy w ośrodku dla osób niepełnosprawnych, wymaga odpowiednich i dostosowanych do osoby dróg, wymaga uwzględnienia badań pedagogicznych, aby urzeczywistniło się w sposób owocny w kontekście całościowego wychowania osoby. Magisterium Kościoła podkreśla, że należy unikać ryzyka polegającego na tym, że katecheza – z konieczności specjalistyczna – mogłaby zostać zepchnięta na margines duszpasterstwa wspólnotowego. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce* naucza, że należy ofiarować tym osobom odpowiednią katechezę zarówno w szkole, jak i w parafii bądź też w innych miejscach formacyjnych, wspomagając zwłaszcza rodzinę⁸.

Zauważa się dziś pozytywny fakt, że do programów studiów wprowadza się wykłady i ćwiczenia z zakresu katechezy specjalnej, ze względu na to, że taka katecheza wymaga szczególnych kompetencji i przygotowania katechetów. Właśnie od rozwiązania kwestii kompetentnego przygotowania katechetów do posługiwania osobom niepełnosprawnym będzie zależał w znacznej mierze dalszy rozwój katechezy specjalnej. Brak takich zajęć na wielu jeszcze wydziałach teologicznych i w seminariach duchownych stawia katechezę specjalną na marginesie życia katechetycznego.

2. Zasady formacji katechety specjalnego

Katechetę, tak jak pedagoga specjalnego, trzeba przygotować, aby nie koncentrował się tylko na brakach, niepełnosprawności i upośledzeniu wychowanków. Swą posługę musi oprzeć na odkrytej, dostrzeżonej wartości każdego z nich. Nasz Pan, Jezus Chrystus nigdy nie koncentrował się na chorobach i brakach, lecz na sercu człowie-

⁷ H. Baier, *Das Sozialprestige des Sonderschullehrers für Lernbehinderte im Vergleich zu Lehrern anderer Schularten*, „Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung”, nr 1/1978, s. 481. Cyt. za: A. Olszak, *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Lublin 2001, s. 14-15.

⁸ Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków, WAM, 2001, 109.

ka. Pierwszą, podstawową zasadą, która została jasno i stanowczo potwierdzona i którą Kościół od początku przypomina, jest fakt, że osoba upośledzona to w pełni ludzki podmiot z odpowiadającymi mu przyrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami i to bez względu na to, czy chodzi o wrodzoną ulomność, następstwo chorób chronicznych czy też wypadków, upośledzeń psychicznych lub upośledzeń zmysłów oraz bez względu również na ich stopień. Stwierdzenie to opiera się na stanowczym uznaniu, że istota ludzka posiada własną, jedyną godność i własną autonomiczną wartość od chwili poczęcia i w każdej fazie swego rozwoju, niezależnie od jej stanu fizycznego, psychicznego czy duchowego. Co więcej, osoba upośledzona z wpisanymi w jej ciało i władze ograniczeniami oraz cierpieniem, bardziej uwydatnia tajemnicę osoby ludzkiej, z całą jej godnością i wielkością. Stając na katechezie wobec osoby upośledzonej, jesteśmy wprowadzeni w tajemnicze granice ludzkiej egzystencji i wezwani, by do tej tajemnicy zbliżyć się z szacunkiem i miłością⁹.

Druga zasada wypływa z pierwszej. Ponieważ osoba obarczona upośledzeniem jest podmiotem posiadającym wszystkie swoje prawa, należy jej ułatwić udział w życiu społeczeństwa, we wszystkich jego wymiarach i na wszystkich poziomach, które leżą w granicach ludzkich możliwości. Uznanie tych praw oraz obowiązek ludzkiej solidarności stanowią zobowiązanie i zadanie, które można spełnić poprzez tworzenie dogodnych warunków i struktur psychologicznych, społecznych, rodzinnych, wychowawczych i ustawodawczych, służących przyjęciu i pełnemu rozwojowi osoby upośledzonej.

Trzecia zasada podkreśla fakt, że jakość wiary – podobnie jak i jakość społeczeństwa – mierzy się szacunkiem i miłością, którą okazuje się najsłabszym członkom. Jeżeli świat współczesny, społeczeństwo z całym swym technicznym rozwojem dopuściłoby wyłącznie członków pełnosprawnych, a tych, którzy nie odpowiadają temu modelowi lub

niezdolni są do spełniania swej roli, odepchnęłyby, uwięziły lub – co gorsza – wyeliminowały, należałoby uważać je za całkowicie niegodne człowieka, nawet gdyby okazało się ekonomiczną potęgą. Trzeba wyraźnie podkreślić, że osoba upośledzona jest jednym z nas i ma nienaruszalne prawo do pełnego życia zarówno w społeczeństwie, jak i w Kościele. Uznając i popierając jej godność i prawa, uznajemy i pogłębiaamy naszą własną godność i prawa nas samych.

Stolica Apostolska w dokumencie wydanym z okazji Międzynarodowego Roku Niepełnosprawnych (1981) stwierdza, że podstawowe nastawienie w podchodzeniu do problemów związanych z uczestnictwem osób upośledzonych w życiu społecznym i kościelnym musi być inspirowane przez zasady integracji, normalizacji i personalizacji. Mowa jest o zasadzie integracji, która przeciwstawia się tendencji do izolowania, segregacji i spychania na margines osoby upośledzone, a równocześnie wybiega dalej, aniżeli postawa czystej tolerancji. Podkreśla zobowiązanie do pełnego uznania osoby upośledzonej za podmiot, zgodnie z jej możliwościami zarówno w zakresie życia rodzinnego, naukowego, zawodowego, jak i w ogóle we wspólnocie społecznej, politycznej i religijnej. Z tej „formuły” jako naturalna konsekwencja zostaje wyprowadzona zasada normalizacji, która oznacza i pociąga za sobą wysiłek zmierzający do całkowitej rehabilitacji osób upośledzonych za pomocą wszelkich dostępnych dziś środków i technik, a w przypadkach gdy to okaże się niemożliwe, do stworzenia im warunków życia i działania zbliżonych do normalnych. W końcu zasada personalizacji przedstawiona przez Stolicę Apostolską ukazuje, że we wszelkiego rodzaju staraniach, jak też w rozmaitych stosunkach wychowawczych i społecznych, które zmierzają do wyeliminowania upośledzenia, zawsze trzeba przede wszystkim uwzględniać, chronić i wspomagać godność, warunki życia i integralny rozwój osoby upośledzonej, we wszystkich jej wymiarach oraz uzdolnieniach fizycznych, moralnych i duchowych. Poza tym, zasada ta oznacza i po-

⁹ Zob. R. Harmaciński, *Katecheza osób niepełnosprawnych umysłowo*, „Katecheta”, nr 4-5/1998, s. 23-25.

ciąga za sobą wyjście poza styl pewnych środowisk nacechowanych kolektywizmem i anonimowością, na jakie często jest skazana osoba upośledzona, a które to jeszcze można zauważyć w naszym kraju¹⁰.

3. Włączenie całej wspólnoty chrześcijańskiej

Problem tożsamości katechety szczególnej troski dotyka również problemu współpracy z innymi osobami. Bardzo ważne jest przy podejmowaniu pracy katechetycznej ustalenie, kto będzie realizował poszczególne punkty programu wychowania.

Odnosnie do pracy pedagogicznej odnajdujemy liczne wskazania, aby przy podziale zadań wśród osób pracujących z osobami niepełnosprawnymi kierować się nie tylko kompetencjami, ale i relacjami, w jakich te osoby pozostają z podopiecznymi. J. Lausch-Żuk¹¹ podaje taki przykład, że nie wszystkie zajęcia usprawniające powinna prowadzić osoba blisko emocjonalnie związana z podopiecznym, ale niekompetentna w danej dziedzinie. Z kolei specjalista nie może zastąpić matki w zaspokajaniu pewnych potrzeb dziecka (zwłaszcza emocjonalnych) czy też w uczeniu określonych sprawności (np. treningu czystości). Podstawowe elementy programu powinny być realizowane przez wszystkie osoby kontaktujące się i pracujące z podopiecznym. Autorka dodaje, że nie wszystkie podejmowane wobec dziecka i z dzieckiem działania mające wartość usprawniającą, muszą być zawarte w programie. Idealem pracy pedagogicznej jest dobra współpraca wszystkich osób, pracujących z podopiecznym, co nie tylko sprzyja uzgodnieniu zadań, metod, doboru form i środków, ale również pomaga zachować obiektywność w analizowaniu i ocenianiu przebiegu pracy pedagogicznej.

Analogicznie trzeba to odnieść do katechety specjalnej. Ważne jest przygotowanie strategii działania. Chodzi zwłaszcza o współ-

pracę z rodzicami i proboszczem. Odnosnie do tej współpracy posiadamy wskazania zawarte w *Podstawie programowej katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*¹². Wskazania są jasne, chociaż jeszcze życzeniowe, aby otoczyć rodziców dużą troską, serdecznością i otwartością, a wspólnoty parafialne zachęcić, by integrowały się z osobami niepełnosprawnymi. Może brakuje w nowych dokumentach katechetycznych figury katechety parafialnego, który ewangelizowałby rodziny i ustalał z proboszczem, np. plan katechezy rodzinnej, przedsakramentalnej czy katechezy indywidualnej w szczególnych przypadkach.

Syntetyczne i godne uwagi jest stwierdzenie K. Lausch¹³, że katecheta musi zdawać sobie sprawę ze ścisłego powiązania, jakie istnieje między wiarą rodziców a wychowaniem religijnym ich dzieci. Wychowanie to odbywa się przede wszystkim w domu rodzinnym, a szkoła jedynie kontynuuje i uzupełnia to, czego uczą rodzice. Atmosfera, jaka panuje w domu, w istotny sposób wpływa na rozwój religijny dziecka. Dla dziecka, którego rodzice żyją prawdziwą wiarą i traktują Ewangelię jako drogowskaz, oczywistość istnienia Boga jest nie do podważenia. Dla tego dziecka rodzice są widzialnym znakiem obecności Boga. Autorka stawia również retoryczne pytanie bardzo ważne dla katechetów, jakie oparcie ma w rodzicach dziecko, które zostało „zapisane” na religię bynajmniej nie z troski o jego rozwój duchowy, ale dlatego, by nie odróżniało się od dzieci z otoczenia. Wiadomo bowiem, że to czego dziecko będzie uczyło się w szkole, nie będzie miało żadnego przełożenia na jego codzienne życie. Pan Bóg pozostanie w jego świadomości tylko „tu i teraz”: na spotkaniu katechetycznym w szkole, w kościele na nabożeństwie itp. Po powrocie do domu zostanie pozbawione możliwości radosnego przeżywania Jego obecności.

¹⁰ Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych, „L'Osservatore Romano” (wyd. pol.), nr 3/1981, s. 21-22.

¹¹ Por. J. Lausch-Żuk, *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, w: W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2002, s. 164.

¹² Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków, WAM, 2001, nr 6.6.

¹³ Por. K. Lausch, *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*, w: M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*, Warszawa 2001, Cz. 1, s. 113.

Właściwa perspektywa współpracy środowisk jest podobna do katechezy masowej. To cała wspólnota chrześcijańska pozostaje pierwszym i podstawowym podmiotem katechezy, punktem odniesienia także dla katechezy specjalnej.

III. Zakończenie

Doświadczenie katechetyczne potwierdza, że Kościółowi najpierw są potrzebni dobrzy katecheci, a potem programy i katechizmy. Współczesne dokumenty katechetyczne zwracają uwagę na konieczność zdynamizowania prac nad przygotowaniem nowych katechetów oraz stałej formacji katechetów. Pierwszym krokiem będzie zweryfikowanie i ewentualne skorygowanie, czy prowadzony przez nas proces formacji katechetów jest dobrze zaplanowany, czy przygotowuje katechetów do posługi wśród osób szczególnej troski. W rozważaniach podkreślono, że katechetę osób szczególnej troski – podobnie jak pedagoga specjalnego – trzeba przygotować tak, aby nie koncentrował się on tylko na brakach, niepełnosprawności i upośledzeniu wychowanków. Swą posługę musi oprzeć na odkrytej, dostarczonej wartości każdego z nich.

Szczególną rolę w formacji katechetów posługujących wśród osób szczególnej troski może odegrać proboszcz, który – według dokumentów katechetycznych – ma stać się inspiratorem i koordynatorem odpowiednich w tym względzie działań. Widać również potrzebę budowania struktur ponadparafialnych, bo trudno wyobrazić sobie specjalistyczną katechezę bez specjalistów (szczególnie w dziedzinie formacji katechetów osób niepełnosprawnych). Aby stawić czoło temu zadaniu, konieczne jest poszukiwanie katechetów obdarzonych głęboką wiarą, jasną tożsamością chrześcijańską i eklezjalną oraz głęboką wrażliwością społeczną, aby formować już posługujących katechetów oraz tych, którzy obecnie studiuja.

Potrzebna nam jest również zmiana mentalności, zrozumienia, że katecheza specjalna to nie marginalny problem. Co siódmy Polak jest niepełnosprawny. Liczba niepełnosprawnych w naszym kraju stale rośnie. Wśród nich jest dziś ok. 260 tys. dzieci poni-

żej 15 roku życia. Tylko 5% z nich chodzi do przedszkola, znaczna część uczy się w szkole podstawowej tylko na zajęciach indywidualnych w domu rodzinnym. Poszukiwania tożsamości katechety specjalnego powinny leżeć na sercu nie tylko samym katechetykom, ale całej wspólnocie chrześcijańskiej. W rozwijaniu katechezy specjalnej będzie potrzebna konieczna znajomość problematyki oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, logopedii, tyflopädagogiki, defektologii i pedagogiki resocjalizacyjnej, ale nie chodzi tu o przygotowanie tylko pod kątem specjalizacji. Trzeba przewyciężyć twierdzenia, że tym zajmują się „fachowcy”. We wszystkich najnowszych dokumentach katechetycznych mowa jest o obowiązku wspólnotowego zaangażowania się w realizację procesu katechetycznego. To właśnie w takich żywych wspólnotach powinny kształtować się dojrzałe osobowości katechetów specjalnych, którzy poprzez odpowiednie przygotowanie staną się wiarygodnymi świadkami wiary i nadziei. Doświadczenie Kościoła wskazuje, że tym co głównie wpływa na rozwój osoby katechizowanej, jest tożsamość katechety, a dopiero później inne treści, metody czy środki, którymi się posługuje. Konieczne jest dogłębne poznanie Magisterium Kościoła, aby nie traktować niepełnosprawności jako przeszkody do wzrostu w świętości, a tych co służą osobom niepełnosprawnym jako katechetów nie przynoszących widocznych owoców.

Literatura:

1. *Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych* (4 III 1981r.), „OR”, nr 3/1981, s. 21-22.
2. *Équipe de catéchistes du diocèse de Dijon, Merveilles en chemin. Un parcours catéchétique pour des enfants et des jeunes marqués par une déficience intellectuelle ou mentale*, Centurion-Privat 1991.
3. Foley E. (red.), *Developmental disabilities and sacramental access*, Minnesota 1994.
4. Jan Paweł II, *Przesłanie do uczestników międzynarodowego sympozjum na temat: „Godność i prawa osoby z upośledzeniem umysłowym”*, „OR”, nr 4/2004, s. 16-18.

5. Kiciński A., *Duszpasterstwo katechetyczne w parafii w świetle „Dyrektorium katechetycznego dla Kościoła Katolickiego w Polsce”, „RT”, nr 6/2004, s. 141-156.*
6. Kiciński A., *Katecheza grup szczególnej troski, „RT”, nr 6/2003, s. 121-137.*
7. Kiciński A., *Katecheta specjalny*, w: J. Stala (red.), *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Kielce 2003, s. 39-53.
8. Konferencja Episkopatu Polski. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków, WAM, 2001.
9. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków, WAM, 2001.

10. Morante G., *Una presenza accanto. Orientamenti e indicazioni per la pastorale e la catechesi con persone in situazione di handicap in parrocchia*, Elledici Leuman (Torino) 2001.
11. Lausch K. i K., *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, w: J. Stala (red.), *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Kielce 2003, s. 169-185.
12. Olszak A., *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Lublin, UMCS, 2001.
13. Przygoda W., *Posługa charytatywna Kościoła w Polsce*, Lublin, KUL, 2004.

ks. Andrzej Kiciński – dr katechetyki, adiunkt w Katedrze Katechetyki Integralnej KUL w Lublinie, wykładowca w WSD w Siedlcach.

KS. RADOŚLAW CHAŁUPNIAK

STATUS I ROLA NAUCZYCIELA RELIGII W NIEMCZECH

Sytuacja szkolnego nauczania religii katolickiej w Niemczech jest niezwykle złożona¹. Z jednej strony zajęcia te są solidnie zabezpieczone pod względem prawnym (liczne odniesienia w dokumentach państwowych, przede wszystkim w samej Konstytucji) i organizacyjnym (zaplecze dydaktyczno-metodyczne), z drugiej strony – ze względu na mocno zróżnicowane uwarunkowania społeczno-polityczne i religijne Niemiec – lekcja religii wydaje się przechodzić „ciągly kryzys”, pozostając tematem ożywionych dyskusji.

Jednym z istotnych priorytetów związanych z nauczaniem religii w szkole jest troska o osoby uczące tego przedmiotu. Od nich bowiem w dużej mierze zależy jakość edukacji religijnej, dokonującej się w ramach zajęć szkolnych.

Historycznie sylwetka nauczyciela religii ulegała istotnym przemianom. Od katechety podlegającego wyłącznie władzy kościelnej aż po urzędnika państwowego; od osoby duchownej po niemal wyłącznie nauczycieli

świeckich; od herolda Dobrej Nowiny po zawodowego nauczyciela solidnie przygotowanego metodycznie i merytorycznie, który obok religii uczy także innych przedmiotów. Obecnie nauczyciele religii są zatrudniani i opłacani przez odpowiednie władze szkolne, przez co stają się urzędnikami państwowymi. Włączeni do grona pedagogicznego jako jego pełnoprawni członkowie posiadają takie same uprawnienia i obowiązki jak inni nauczyciele. Ponieważ państwo organizuje zajęcia z religii, musi zatroszczyć się także o wystarczającą liczbę nauczycieli religii. W przeciwnym wypadku nie zostałby spełniony konstytucyjny obowiązek zapewnienia uczniom tego typu zajęć². Równocześnie, zgodnie z prawem, żaden nauczyciel nie może uczyć religii w publicznej szkole bez odpowiedniego kościelnego upoważnienia, co wiąże go z określoną wspólnotą religijną. Zgodnie z Konstytucją żaden nauczyciel nie może być przymuszony do uczenia religii. Odmowa nauczania nie musi być uzasad-

¹ Artykuł jest częścią szerszego opracowania, przygotowywanego przez autora na temat lekcji religii w niemieckiej szkole.

² Por. J. Ennunschat, *Religionsunterricht in Deutschland: 2. Rechtslage*, w: N. Mette, F. Rickers (red.), *Lexikon der Religionspädagogik* (skróc: LexRP), Neukirchen-Vluyn 2001, T. 2, k. 1782.