



DOI: <http://dx.doi.org/10.15633/9788374387545.09>

s. Anna Walulik CSFN¹

Akademia Ignatianum w Krakowie

Homilia do dzieci – spojrzenie pedagoga

Liturgiczne przepowiadanie do dzieci określane terminem „homilia” łączy w sobie „światy” dorosłych i dziecka. Są one wspólne dla całego procesu wychowania, w tym szczególnie dla wychowania uwzględniającego odniesienia religijne. Jak wyjaśnia Zbigniew Marek, wychowania religijnego nie należy traktować jako działań zmierzającego do kształtowania jednej sfery człowieka, jak to ma miejsce w procesach określanych mianem wychowania estetycznego, moralnego czy fizycznego². To założenie uzasadnia zainteresowanie się pedagoga problematyką liturgicznego przepowiadania do dzieci. Teoria wychowania

¹ Siostra ze Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu, teolog i pedagog, doktor habilitowany, profesor Akademii Ignatianum, kierownik Katedry Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie, kierownik studiów podyplomowych: katecheza przedszkolna, członek zespołu przygotowującego podstawę programową i program katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, rzeczoznawca ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych. Współautorka multimedialnego podręcznika do religii w klasie pierwszej szkoły podstawowej pt. *Elementarz dziecka Bożego*. Bada możliwości edukacyjnego wspomagania dorosłych w kształtowaniu szczęśliwego życia z wykorzystaniem treści religijnych (walulika@gmail.com).

² Z. Marek, *Wychowanie religijno-moralne*, [w:] *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio i in., Lublin 2012, s. 31–34.



uwzględniającego treści religijne jest coraz szerzej obecna w literaturze naukowej dzięki dynamicznemu rozwojowi pedagogiki religii³. Stoi ona na stanowisku, że wychowanie religijne powinno wspomagać umiejętność interpretowania rzeczywistości w świetle Bożego Objawienia. W tym kontekście pojawia się pytanie: jak homilia wpisuje się w proces wychowania?

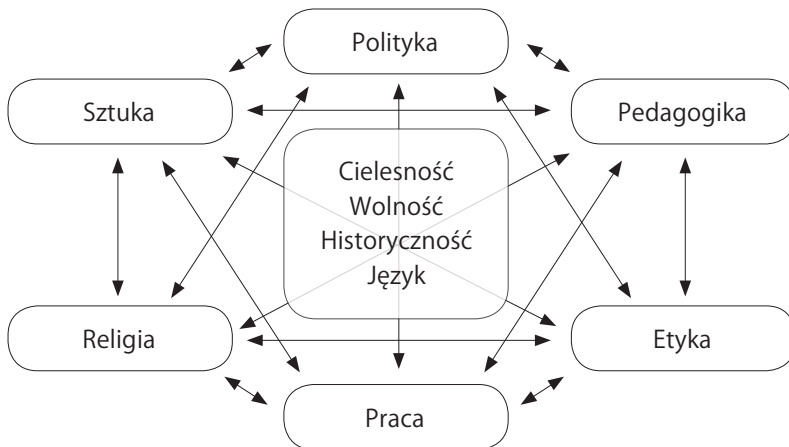
Próbie odpowiedzi na pytanie o rolę homilii w wychowaniu dzieci stanowi niniejszy artykuł. W pierwszej części zostaną przedstawione wybrane aspekty pedagogiki ogólnej i pedagogiki religii, które stanowią podstawę myślenia o homilii jako działaniu wychowawczym. Część druga odnosi się do praktyki tak zwanych „homilii aktywizujących”. Jest to refleksja pedagoga z wieloletnią praktyką duszpasterską i badawczą, zarówno w zakresie teologii, jak i wychowania.

Perspektywa teoretyczna liturgicznego przepowiadania do dzieci

Spojrzenie na liturgiczne przepowiadanie do dzieci z perspektywy pedagoga wymaga umieszczenia dwóch dziedzin związanych z tematem – teologii i pedagogiki – w całości

³ W polskiej literaturze są to między innymi: J. Bagrowicz, *Pedagogika religii (religijna)*, [w:] *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak i in., Opole 2004; J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, [w:] *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasiak, Warszawa 2005; C. Rogowski, *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007; P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, „Roczniki Teologiczne” 54 (2007) nr 6, s. 219–230; B. Milerski, *Pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk 2010; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011; Z. Marek SJ, *Religia – pomoc, czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014.

życia człowieka. Najbardziej obrazowo przedstawia je Dietrich Benner, uznając religię i pedagogikę za podstawowe elementy całościowej praktyki ludzkiej⁴. Nie wnikając w szczegóły definicyjne zaproponowane przez Bennera, warto zwrócić uwagę na fakt uznania tych dziedzin za podstawowe elementy całościowej praktyki ludzkiej. Skłania to do poszukiwania związków pomiędzy jej składowymi, tym bardziej że w rozumieniu Bennera całościowa praktyka ma charakter niehierarchiczny (zob. rys. 1).



Rys. 1. Pedagogika i religia w całościowej praktyce ludzkiej

Źródło: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 138.

⁴ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 127–138.



Przyjęcie niehierarchicznej struktury całościowej praktyki ludzkiej oznacza, że wszystkie jej składowe są ze sobą ściśle powiązane; poszukiwanie związków pomiędzy nimi jest nie tylko ciekawe i inspirujące, ale przede wszystkim pożyteczne. Zadanie takie jest nie lada przedsięwzięciem, bo wymaga oglądu rzeczywistości z wielu perspektyw merytorycznych i metodologicznych. Poza tym nie każda sytuacja wychowawcza wymaga refleksji nad relacjami we wszystkich obszarach życiowej praktyki⁵. Na przykład dla przedstawienia zagadnienia przepowiadania liturgicznego do dzieci można skupić się na analizie związków zachodzących pomiędzy obszarami bezpośrednio dotyczącymi sytuacji wychowawczej, czyli na pedagogice i religii. Uznając, że sytuacja wychowawcza to „ogół warunków, w jakich są zaspokajane potrzeby dziecka”⁶, można za taką uznać homilię na mszy świętej z udziałem dzieci i próbować owe warunki opisać.

Zgodnie z koncepcją Bennera związki pomiędzy poszczególnymi elementami całościowej praktyki ludzkiej zachodzą w przestrzeni utworzonej przez cielesność, wolność, historyczność i język. Wskazuje ona na fakt, że człowiek egzystuje jako istota różna od zwierząt, ale też i od boskości. Dla Bennera ciało człowieka nie jest ani maszyną, którą mógłby sterować, ani autopojetycznym (samowytwarzającym) organizmem, w którym byłby on ograniczony pod względem swych autorelacji i relacji ze światem. W ciele, dzięki niemu i wraz z nim osoba doświadcza świata jako personalnej oraz przedmiotowej inności i odpowiada na pytania do niej skierowane. Takie określenie cielesności wymaga rozumienia jej w kategoriach wolności

⁵ D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, Warszawa 2008, s. 127–139.

⁶ Por. I. Jundziłł, *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Gdańsk 1975, s. 11–12.



polegającej na możliwości odwrócenia przez działanie kryzysu wpływającego z własnej niedoskonałości. Co więcej, wolność ludzkiej praktyki jest wyrazem wolności historycznej, która umożliwia określenie przez osobę stosunku do teraźniejszości, rozpamiętywanie tego, co przeszłe, i prognozowanie przyszłości. Historia nie jest zatem wyłącznie tradycją przeszłą, lecz wciąż utrwalaną, a co za tym idzie – wspominaną⁷. To historyczne doświadczenie świata i międzyludzkie porozumienie przechowywane jest w słowach, a jej szczególnym wyrazem są charakterystyczne dla sytuacji wychowawczej relacje Ja–Ty.

Dostrzeżone przez Bennera przestrzenie, w których zachodzą związki pomiędzy poszczególnymi elementami całościowej praktyki ludzkiej, wskazują na konieczność odkrywania antropologicznych podstaw wychowania. Ten nurt poszukiwań reprezentują w pedagogice religii między innymi Hans-Georg Ziebertz i Stefan Heil. Uważają oni, że podstawową właściwością każdego człowieka są trzy ściśle z sobą związane sfery: cielesna, umysłowa i duchowa. Podobnie jak Benner określenia „cielesny” nie utożsamiają oni tylko z tym, co materialne. W ich rozumieniu cielesność stanowi indywidualną właściwość każdej osoby i jest cechą przypisaną osobie. Z kolei to, co „umysłowe”, obejmuje zarówno struktury kognitywne, jak i emocjonalne. Natomiast termin „duchowy” łączy z tym wymiarem człowieka, którego nie można wyjaśnić w kategoriach ciała i umysłu. Oznacza to, że sfera duchowa jakościowo różni się od kategorii ciała i umysłu, a obszar życia człowieka wyraża zdolność ponoszenia przez osobę odpowiedzialności za posiadaną wolność⁸.

⁷ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 134–137.

⁸ H.-G. Ziebertz, S. Heil, *Antropologiczne podstawy kształcenia religijnego*, „Horyzonty Wychowania” 1 (2002) nr 1, s. 131–132.



Liturgiczne przepowiadanie do dzieci to także sytuacja zachodząca w opisaney przez Bennera przestrzeni wolności, cielesności, historyczności i języka, w sferach określonych przez Ziebertza i Heila jako cielesna, umysłowa i duchowa. Świadczy o tym sama etymologia słowa „homilia” używanego na jej określenie (gr. ‘przebywanie razem’, ‘rozmowa’) oraz warunki, jakie musi spełniać ta forma przepowiadania słowa Bożego. W przestrzeń całościowej praktyki ludzkiej wpisuje homilię to, co odróżnia ją od innych form posługi słowa, czyli ściśle powiązanie z liturgią. W ten sposób homilia jako integralna część liturgii służy „działaniu na rzecz ludu” przez pomoc w odkrywaniu praktycznego zastosowania słowa Bożego w codziennym życiu. Homilia posiada charakter relacyjny analogicznie jak każda sytuacja wychowawcza.

Warunki, które tworzą sytuację wychowawczą, nie mają charakteru akomodacyjnego. Jej podstawową cechą jest relacyjność we wszystkich wymiarach, spośród których – jak zauważa Krystyna Ablewicz – decydujący jest wymiar podmiotowy: spotkanie wychowanka i wychowawcy. Oznacza to, że chociaż nie mogą o niej decydować priorytety społeczne, to jest ona ściśle wpisana w struktury makrospołeczne: „sens indywidualnego spełnienia każdego człowieka odnajduje swe możliwe realizacje w tym, co ogólnospołeczne, obywatelskie i polityczne”⁹. Tym, co wprost uprawnia do uznania homilii za sytuację wychowawczą, jest wzajemne doświadczenie dwóch podmiotów: wychowawcy (wychowawców) i wychowanka (wychowanków). Ich rola w sytuacji wychowawczej jest inna, ale wspólna jest droga w kierunku odkrywania sensu życia wychowanka.

⁹ K. Ablewicz, *Antropologiczna podstawa wychowania, czyli sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób*, [w:] *Pedagogika wiary*, Kraków 2007, s. 29.

Analiza sytuacji wychowawczej, jaką jest homilia, z perspektywy doświadczeń wychowawcy i wychowanka wskazuje zarówno na jej indywidualny, jak i wspólnotowy charakter. W wydarzeniu, jakim jest liturgiczne przepowiadanie do dzieci, zachodzi koniunkcja przynajmniej trzech „światów”. Dwa z nich tworzą dorośli z najbliższego środowiska dziecka (rodzice, dziadkowie, opiekunowie) oraz homilista, a trzeci należy do dziecka. Homilia „dzieje się” we wspólnym doświadczeniu tych światów (zob. rys. 2). Z perspektywy pedagogicznej dla zrozumienia rzeczywistości homilii, trzeba umieć dostrzec i wyodrębnić wspomniane powyżej „światy”, a jednocześnie pamiętać, że w praktyce muszą one być pojmowane jako całość.



Rys. 2. Homilia jako sytuacja wychowawcza

Źródło: opracowanie własne.



W „świecie” dziecka wyakcentować należy jego możliwości poznania, w tym poznania Boga (w biblijnym rozumieniu, a więc nie tylko wiedzy) oraz ściśle z nimi związane potrzeby i warunki ich zaspokajania. Zwrócenie w XVIII w. uwagi na to, że dziecko nie jest miniaturą dorosłego, zapoczątkowało „stulecie dziecka”, poszukiwanie między innymi tego, jak nauczać i jak wychowywać dzieci. Oznacza to, że „świat” dziecka w wieku przedszkolnym różni się od „świata” dziecka w okresie wczesnoszkolnym, a ten także od potrzeb i możliwości ucznia kolejnych klas szkoły podstawowej¹⁰. Ta kwestia jest niezmiernie ważna w odniesieniu do przepowiadania. Specyfika poszczególnych okresów rozwojowych stanowi nie tylko barierę związaną ze skutecznym przepowiadaniem słowa Bożego, ale przede wszystkim szansę. Jej wykorzystanie lub zmarnowanie zależy do dorosłych – na ile potrafią zrozumieć „świat” dziecka. Podstawową rolę w tym procesie odkrywają rodzice.

Rodzice w sposób naturalny poznają „świat” swojego dziecka. Tworzy to sytuację analogiczną do specyfiki rozwojowej poszczególnych okresów rozwojowych, która staje się zarówno szansą, jak i zagrożeniem. Rodzina jako naturalne środowisko wychowawcze nie tworzy żadnych planów edukacyjnych, a jednocześnie posiada naturalne predyspozycje do wspomagania dziecka w rozwoju. W niej dziecko zdobywa życiowe kompetencje przez obserwację i naśladownictwo. Rodzice często jednak nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności, które mogą okazać się niezbędne w sytuacjach nietypowych. Zdarza się również, że kompetencje życiowe rodziców są niewystarczające, co powoduje, że opierają oni swoje działania na przyzwyczajeniach i negatywnych wzorcach środowiska. Dlatego rodzice powinni mieć możliwość korzystania z profesjonalnej

¹⁰ Zob. E.H. Erikson, *Dimensions of a new identity*, New York 1974.



pomocy i wsparcia w realizacji ich zadań wychowawczych. Dotyczy to także wychowania religijnego. Przyjmując sakrament małżeństwa, wierzący zobowiązują się do wychowania w wierze swoich dzieci. Jedną z możliwości wspierania rodziców w wypełnianiu tego zadania jest „świat” przepowiadania.

„Świat” liturgicznego przepowiadania nie posiada takich możliwości wychowawczych jak rodzina, także w wymiarze wychowania religijnego (KKK 1657). Ma on jednak szansę stworzyć środowisko sprzyjające osobowościowemu i religijnemu rozwojowi dziecka. Szczególną rolę w tych działaniach należy przyznać homiliście, który uwzględniając warunki liturgicznego przepowiadania oraz korzystając z profesjonalnej wiedzy teologicznej i osiągnięć nauk humanistycznych, spełnia zadanie głoszenia słowa Bożego. Głosząc homilię, oprócz bycia prorokiem, staje się również nauczycielem dorosłych. Jego sposób przepowiadania przejmują rodzice w stosunku do swoich dzieci.

Różnorodność podmiotów sytuacji wychowawczej, jaką jest homilia (różni nadawcy i odbiorcy) może być niezmiernie cenna dla wychowania, bo sprzyja powstawaniu zjawiska synergii¹¹. W pedagogice synergii za naczelną zasadę myślenia i działania przyjmuje Olaf-Axel Burow. Wyjaśniając obecność synergii w pedagogice, używa określenia „synergetyczna współpraca” wskazując, że proces ten wyzwala zaangażowanie i odwagę do porzucenia schematów i stereotypów; do rezygnacji z komfortu i poczucia bezpieczeństwa wynikającego z posiadanych

¹¹ Z grec. *sin* oznacza ‘wspólny’, a *ergos* – ‘działanie’. Synergia dotyczy powstawania dowolnych zjawisk współdziałania pomiędzy poszczególnymi elementami układu. Rozumie się ją jako taki efekt współdziałania podmiotów, który swoją efektywnością przekracza sumę działań pojedynczych podmiotów. Określenie to jest z nauk przyrodniczych przeniesione do nauk społecznych. Błyskotliwie, a często i z nadużyciem jest wykorzystywane szczególnie w kręgach menedżerskich. Zob. J. Hubert, *Spółczesność synergetyczne*, dz. cyt., s. 16.



wcześniej perspektyw¹². W kontekście przepowiadania liturgicznego do dzieci zjawisko synergii należy rozumieć jako współdziałanie, które wykorzystuje obecność wielu czynników naturalnych (mocne i słabe strony uczestników, atmosferę, emocje, estetykę pomieszczenia itd.), ale także obecność i działanie Jezusa Chrystusa podczas sprawowanej liturgii. Rodzi to przekonanie, że w wyniku ich współdziałania może powstawać nowa jakość życia¹³.

Perspektywa pedagogiczna oglądu homilii wyznacza przynajmniej dwa obszary, w których może powstawać nowa jakość – z jednej strony nowa jakość przepowiadania, a z drugiej nowa jakość życia odbiorców tego przepowiadania. Obszary te, choć w analizach teoretycznych mogą być rozpatrywane odrębnie, to w praktyce nie można, a nawet nie wolno ich rozdzielać, skoro celem homilii jest umocnienie w wierze. Powierzchność wiary często nie oznacza pominięcia ani deformowania prawd w wymiarze poznawczym, lecz wyraża się w braku spójności między wiedzą a życiem. Dlatego z perspektywy pedagogicznej szczególnie ważna jest nowa jakość życia wyrażająca się w działaniach opartych na interpretacji codzienności w perspektywie wiary. Jej osiągnięciu ma służyć zarówno liturgiczne, jak i rodzinne przepowiadanie do dzieci.

¹² Zob. O.-A. Burow, *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 91–105.

¹³ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków 2011, s. 141–143.



Praktyka liturgicznego przepowiadania do dzieci

Próba określenia nowej jakości homilii do dzieci z perspektywy pedagoga wymaga odniesienia się do zasad dydaktyki ogólnej i szczegółowej. Uzupełniając je o perspektywę teologiczną, należy przyjąć, że podstawowym kryterium działania wychowawczego w przypadku homilii jest zasada wierności Bogu i człowiekowi. Jest to wymóg skierowany głównie do homilisty. Głoszenie słowa Bożego kładzie na nim zobowiązania zarówno w odniesieniu do dzieci, jak i do zgromadzonych na liturgii dorosłych. Odpowiedzialność w stosunku do dzieci wyraża się w respektowaniu rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, religijnego, ale także fizycznego młodego odbiorcy. Dlatego konieczne jest rozpoznanie charakterystycznych cech rozwojowych adresata przepowiadania i dostosowanie do nich przekazu.

W praktyce można zaobserwować, że homilista w różnorodny sposób próbuje zaangażować odbiorców w przepowiadanie. Najczęściej odbywa się to przez dialog między homilistą i zgromadzonymi dziećmi. W tym celu wykorzystywana jest metoda dydaktyczna zwana „pogadanką sokratejską”. Opiera się ona na założeniu, że narzędziem narodzin wiedzy w człowieku jest pytanie. Jej podstawą jest stawianie takich pytań, które staną się źródłem myślenia. Pogadanka jako metoda nauczania jest bardzo atrakcyjna i inspirująca dla uczniów, ale niezmiernie wymagająca dla nauczyciela. Mimo powszechności jej stosowania w homiliach do dzieci i pozornego nieskomplikowania stwarza ona wiele problemów. Stosując się do założeń tej metody, homilista musi podążać za pojawiającymi się odpowiedziami, ale jeśli pytanie jest dobrze postawione, odpowiedzi nie da się przewidzieć. Odpowiedzi dzieci i trudności z poprawną na nie reakcją głoszącego homilię stwarzają często sytuacje niekomfortowe, a nawet uniemożliwiają poprawne głoszenie słowa Bożego.



Być może dlatego w liturgicznym przepowiadaniu do dzieci najczęściej stosowany jest uproszczony wariant tej metody polegający na dążeniu do z góry ustalonych przez siebie wniosków, który przybiera postać pogadanki heurystycznej. W tym wariacie aktywizacja myślenia ucznia jest pozorna, bo odpowiada on na pytania, które są zazwyczaj sformułowane w taki sposób, aby możliwa była tylko jedna odpowiedź. Mimo tych uproszczeń owa pogadanka heurystyczna sprzyja również powstawaniu nowej wiedzy i ułatwia jej przyswajanie.

W praktyce nawet uproszczona formuła pogadanki wymaga zmierzania się z wieloma trudnościami¹⁴. Brak umiejętności zastosowania tej metody w homilii wyraża się najczęściej niepoprawną konstrukcją zdań pytających, stosowaniem pytań rozstrzygnięcia, stawianiem pytań zbyt ogólnych lub odwrotnie – zbyt szczegółowych, wykraczających poza wiedzę uczestników dialogu, albo tak zwanym „echem pedagogicznym”. Błędy tego typu powodują niejednoznaczne, a czasami także krępujące odpowiedzi dzieci, na które dorośli reagują śmiechem. Wynika to z odrębności wspomnianych wcześniej „światów” dziecka i dorosłych. W takiej sytuacji bardzo ważna jest reakcja homilisty. Wpisanie się w reakcję zgromadzonych może spowodować negatywne nastawienie dzieci (nie tylko tego jednego) do tej formy homilii, poczucie nieufności i w konsekwencji trudności w życiu wiarą.

W homiliach do dzieci stosuje się także inscenizacje – najczęściej spontaniczne, inicjowane podczas wspólnej rozmowy. Przedstawiane sytuacje nawiązują do codziennych sytuacji życiowych dziecka lub wydarzeń opowiedzianych w Biblii i przywołanych w liturgii słowa. Dzieci chętnie odgrywają role innych, ale ich dobór musi spełniać wspomnianą już wcześniej

¹⁴ M. Śnieżyński, *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 29 (2013) nr 3, s. 13–21.



zasadę wierności Bogu i człowiekowi. Należy zadbać o bezpieczeństwo dzieci, szacunek dla miejsca i poprawny przekaz treści biblijnych. Inscenizacjom podczas homilii towarzyszy często przedstawianie treści za pomocą opowiadania. Jest ono pierwotną formą odkrywania i poznawania rzeczywistości, a także najstarszą formą przekazu myśli ludzkiej. Jest bliskie potrzebom dziecka i posiada wiele walorów edukacyjnych. Dzieci zwykle słuchają opowiadań z wielką uwagą. Są otwarte na wyłaniającą się przed nimi rzeczywistość i w konsekwencji wdzięczne temu, kto ją odsłania, przybliża i wyjaśnia. Także religijna rzeczywistość jest przybliżana i odsłaniana dziecku głównie przez opowiadanie. Jednak w przypadku stosowania opowiadań biblijnych należy pamiętać o specyficznych cechach tej formy przekazu treści¹⁵. Opowiadanie biblijne, oprócz reguł dotyczących każdego opowiadania, wymaga zastosowania zasad umożliwiających dochowanie wierności Bogu i człowiekowi. Do typowych błędów popełnianych przy opowiadaniu biblijnym należą: fabulacja, modernizowanie, psychologizowanie i moralizowanie oraz historyzowanie.

Przez fabulację rozumie się „wprowadzenie do opisu lub opowiadania elementów fikcyjnych” lub „fantazjowanie na temat rzekomych wydarzeń w przeszłości i własnego w nich udziału”¹⁶. Nie wyklucza to troski o to, by tekst biblijny odpowiednio przystosować do zdolności poznawczych dziecka, aby mogło ono go zrozumieć, przemyśleć i przyjąć. Jednak niejednokrotnie głoszący słowo Boże usiłują wydarzenia, opowiedziane w Piśmie Świętym w sposób prosty i zwięzły, przepracować

¹⁵ J. Charytański, *Wprowadzenie teologiczne*, [w:] *Bóg z nami*, cz. 3, Warszawa 1972, s. 12–16; *Założenia dydaktyczne podręcznika dla III roku katechizacji*, [w:] *Bóg z nami*, cz. 2, Warszawa 1972, s. 30.

¹⁶ *Fabulacja*, [w:] *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2013.



i rozszerzyć przy pomocy własnej wyobraźni. Rodzi to niebezpieczeństwo wyakcentowania spraw drugorzędnych i skupienia na nich uwagi słuchających, a tylko zasygnalizowania, albo i pominięcia, kerygmy. Przy rozwijaniu tekstów biblijnych należy dopowiedzieć tylko to, co jest konieczne, by dziecku łatwiej było zrozumieć i uchwycić istotną treść zbawczego orędzia. Ponadto głoszący homilię niejednokrotnie próbują osobom występującym w opowiadaniu biblijnym przypisać motywację, która nie zgadza się z intencją tekstu. Mimo że tekst biblijny nie upoważnia do tego rodzaju interwencji, wykorzystuje się je do przedstawienia własnych interpretacji tekstu, co często przekształca się w moralizowanie.

Modernizowanie to kolejny często występujący błąd w opowiadaniach biblijnych. Polega na tym, że homilista usiłuje biblijne zdarzenie przenieść we współczesną rzeczywistość. Taki sposób przedstawiania zdarzeń biblijnych prowadzi do ich przekształcania w czysto naturalne opowiadanie zawierające (w najlepszym przypadku) jakieś pouczenie moralne, które nie ma nic wspólnego z głoszeniem słowa Bożego. Natomiast odwrotna sytuacja ma miejsce wówczas, gdy homilista przedstawia dzieciom osobę Jezusa Chrystusa tylko historycznego, jego naukę i działalność „z tamtych czasów”. Opowiadanie wydarzeń biblijnych nie może ograniczać się do ich zrelacjonowania, choćby z zachowaniem najdalej idącej wierności historycznej. Błąd historyzowania uniemożliwia dziecku doświadczenie i zrozumienie tego, co Jezus czyni dzisiaj, kim jest dla obecnych na Eucharystii i co ma do powiedzenia współczesnemu człowiekowi.

Popełnianie zasygnalizowanych błędów może prowadzić do instrumentalizowania słowa Bożego – „przemycania” pod pozorem głoszenia Ewangelii pewnych doktryn i norm, które nie są ewangeliczne, lecz filozoficzne, kulturowe, społeczne czy nawet polityczne. Dlatego punktem wyjścia dla opowiadania



biblijnego powinien być tekst biblijny. Każda z biblijnych perykop posiada swoją właściwość, której nie można pominąć. Oznacza to, że przygotowując opowiadanie biblijne, należy odkryć zbawcze orędzie oraz poznać i uwzględnić własną, specyficzną dla danego tekstu formę literacką i strukturę językową.

W przybliżaniu dzieciom zbawczego orędzia w homiliach wykorzystywane są często pomoce dydaktyczne w postaci obrazów, nagrań słownych czy innych przedmiotów związanych z życiem dziecka. Ich stosowanie w pracy z dziećmi wzmacnia możliwości percepcyjne i służy lepszemu poznawaniu nowych treści; budzi ciekawość i pomaga w koncentracji na przekazywanych treściach; stymuluje atmosferę i buduje klimat przekazu. Stosowanie pomocy dydaktycznych w liturgicznym przepowiadaniu do dzieci wymaga stosowania się do ogólnych zasad dydaktycznych oraz okazania szczególnego szacunku rzeczom związanym z kultem religijnym. Wzmocnienie przekazywania treści słowa Bożego przez zastosowanie pomocy dydaktycznych zostanie osiągnięte tylko wówczas, gdy będą one skupiały uwagę młodych słuchaczy, a nie rozpraszały. Dlatego należy zadbać także o ich jakość oraz odpowiednią prezentację.

Stosowane przez homilistę metody i środki dydaktyczne umożliwiają współdziałanie wychowawcy i wychowanka. Działania dydaktyczne oparte na współdziałaniu wymagają jednak od dorosłego szerokiego zakresu kompetencji. Zasada ta dotyczy także homilii. Homilista powinien reprezentować nie tylko wysoki poziom kompetencji teologicznych i dydaktycznych (można powiedzieć – „zawodowych”), ale także rozległy zakres tak zwanych kompetencji miękkich, szerokich¹⁷. Domaga się tego zasada wierności Bogu i człowiekowi, gdyż w homilii (także

¹⁷ E. Maslyk-Musiał, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2000, s. 111.

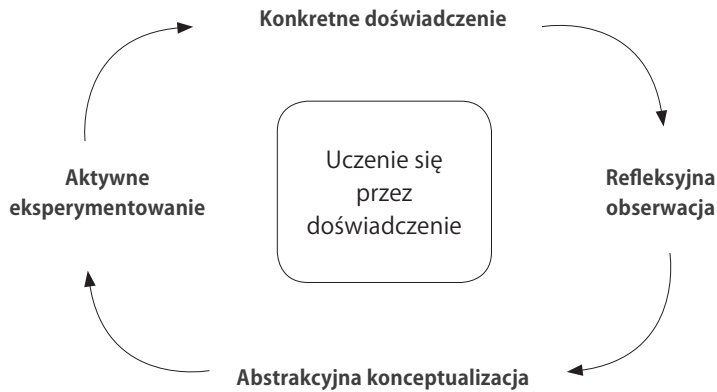
tej w postaci rozmowy) chodzi o odkrywanie zbawczego orędzia, a nie o jakiś szczególnie rodzaj zaktywizowania słuchaczy.

Przedstawione powyżej spostrzeżenia odnoszą się głównie do tak zwanych homilii aktywizujących i dotyczą dwóch wspomnianych wcześniej światów: dziecka i homilisty, ale nie są neutralne wobec „świata rodziców”. Wytworzona w homilii sytuacja posiada charakter doświadczenia. Oznacza to, że bezpośredni kontakt podmiotów uczestniczących w homilii z przedmiotem, jakim jest słowo Boże, i jego konsekwencje nie ograniczają się do chwili owego kontaktu¹⁸.

Homilia skierowana do dzieci w sytuacji, gdy jej uczestnikami są także dorośli, staje się szansą do uczenia się przez doświadczenie. Zasadę tę można odnieść do liturgicznego przepowiadania do dzieci, które jest doskonałym „miejscem” uczenia się dorosłych, jak „mówić” dzieciom o Bogu. We współczesnej dydaktyce dorosłych uczenie się przez doświadczenie znalazło szczególne uznanie. Ma ono charakter cykliczny i w formule zaproponowanej przez Davida Kolba składa się z czterech etapów¹⁹ (zob. rys. 3).

¹⁸ T. Buksiński, *Doświadczenie w naukach społecznych*, [w:] *Doświadczenie*, red. T. Buksiński, Poznań 2001, s. 88.

¹⁹ Proces uczenia się ma swój początek w konkretnym doświadczeniu, które dzieje się aktualnie lub zostało przypomniane. Może ono mieć dwojaki charakter: zgadzać się z dotychczasową wiedzą uczącego się lub jej przeczyć. *Refleksyjna obserwacja* to etap, w którym doświadczenie ujmowane jest z różnych perspektyw – analizowane poprzez zbieranie danych, obserwację i refleksję. Na etapie *abstrakcyjnej konceptualizacji* uczący się kontynuuje analizę danych i wyciąga wnioski z analizowanego doświadczenia. W wyniku tych działań tworzy uogólnienia, które uznać może za własne teorie. Aktywne eksperymentowanie to etap, na którym uczący się zmienia swoje zachowanie w wyniku eksperymentowania i sprawdzania nowej wiedzy, by zobaczyć, jak nowo wypracowane teorie sprawdzają się w praktyce – w nowych sytuacjach, w rozwiązywaniu problemów i w podejmowaniu decyzji. Zob. M. Łąguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić...*, Gdańsk 2004, s. 39.



Rys. 3. Uczenie się przez doświadczenie. Cykl Kolba

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 44–51.

Odnosząc powyższe elementy do liturgicznego przepowiadania, można stwierdzić, że homilia do dzieci ze wszystkimi jej składowymi stanowi konkretne doświadczenie. Zarówno treść, jak i towarzyszące jej konteksty zwykle zostają przez rodziców poddane refleksyjnej obserwacji. Dorosły analizuje to, co usłyszał, zobaczył, odczuł. Dlatego tak ważny jest przekaz homilisty zarówno od strony merytorycznej, jak i metodycznej. Od jakości przekazu zależy, czy stanie się on doświadczeniem edukacyjnym, a proces uczenia się przyniesie owoce. W przypadku homilii do dzieci dorośli otrzymują szansę uczenia się, którego owocem jest umiejętność werbalizowania doświadczeń religijnych ich dzieci i kształtowania w nich umiejętności interpretowania doświadczeń w świetle słowa Bożego. Szczególne znaczenie w refleksyjnej obserwacji doświadczenia, jakim jest udział dorosłych w liturgicznym przepowiadaniu do dzieci, należy przypisać wspomnianym wcześniej metodom: pogadance i opowiadaniu. Dają one szansę, by rodzice zweryfikowali, co i jak



mówią swoim dzieciom o Bogu. Jest to najczęstsza forma ich przepowiadania, gdyż można przypuszczać, że nikt z rodziców nie posługuje się w rozmowie z dziećmi pomocami dydaktycznymi. Na podstawie poczynionych obserwacji kształtuje się ich „teoria” przepowiadania, przekazywania treści religijnych, objaśniania rzeczywistości w perspektywie religijnej. W koncepcji Kolba to etap abstrakcyjnej konceptualizacji – wyciągania wniosków z doświadczenia, które stało się udziałem rodziców. Jeżeli rodzice poddadzą refleksji poprawne wzorce, to również ich przepowiadanie będzie nie tylko aktywnym, ale przede wszystkim owocnym, jak to określa Kolb, eksperymentowaniem.

Podsumowanie

Refleksję pedagoga na temat homilii do dzieci streszcza przywoływana wielokrotnie w niniejszym artykule zasada wierności Bogu i człowiekowi. Oznacza to, że zarówno poszukiwania teoretyczne, jak i praktyka liturgicznego przepowiadania do dzieci przebiegają na styku teologii i pedagogiki religii. W tym kontekście niezmiernie aktualna jest propozycja papieża Franciszka przedstawiona w adhortacji *Evangelii gaudium*: „Jedynie tytułem przykładu przypomnijmy kilka praktycznych narzędzi, które mogą wzbogacić przepowiadanie i uczynić je bardziej atrakcyjnym. Jednym z najważniejszych jest obrazowanie. Dlatego też ważne jest nauczenie się posługiwania w przepowiadaniu obrazami, czyli przemawiania obrazowego. Czasem używa się przykładów, aby uczynić bardziej zrozumiałym coś, co chce się wyjaśnić, ale te przykłady często odnoszą się tylko do rozumowania; natomiast obrazy pomagają w docenieniu i przyjęciu przesłania, które chcemy przekazać. Atrakcyjny obraz sprawia, że przesłanie jest odczuwane jako coś swojskiego, bliskiego,



możliwego, powiązanego z naszym życiem. Trafny obraz może doprowadzić do zasmakowania w przesłaniu, które pragniemy przekazać, budzi pragnienie i motywuje wolę ku Ewangelii. Dobra homilia, jak powiadał mi stary mistrz, powinna zawierać «jedną myśl, jedno uczucie i jeden obraz» (EG 157). Propozycja papieża jest praktyczną adaptacją podstawowych zasad dydaktyki na potrzeby homilii.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Antropologiczna podstawa wychowania, czyli sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób*, w: *Pedagogika wiary*, Kraków 2007.
- Bagrowicz J., *Pedagogika religii (religijna)*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004.
- Bagrowicz J., *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2005.
- Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008.
- Benner D., *Pedagogika ogólna*, w: *Pedagogika t. 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.
- Buksiński T., *Doświadczenie w naukach społecznych*, w: *Doświadczenie*, red T. Buksiński, Wyd. UAM, Poznań 2001.
- Burow O-A., *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1992.
- Charytański J., *Wprowadzenie teologiczne*, w: *Bóg z nami*, cz. III, Wyd. ATK, Warszawa 1972, s. 12-16; *Założenia dydaktyczne podręcznika dla III roku katechizacji*, w: *Bóg z nami*, cz. III, Wyd. ATK, Warszawa 1972.



- Erikson E.H., *Dimensions of a new identity*, Wyd. Norton, New York 1974.
- Hubert J., *Spółczesność synergetyczna*, Wyd. UNIVERSITAS, Kraków 2008.
- Jundziłł I., *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. Uczelniane UG, Gdańsk 1975.
- Łaguna M., *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, GWP, Gdańsk 2004.
- Marek Z., *Wychowanie religijno-moralne*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wyd. KUL, Lublin 2012.
- Masłyk-Musiał E., *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2000.
- Mąkosza P., *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, „Roczniki Teologiczne” 54(2007)6.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, GWP, Gdańsk 2010.
- Rogowski C., *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007.
- Śnieżyński M., *Rola i znaczenie pytań w szkolnej edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i praktyce” 29(2013)3.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergetyczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wyd. WSFP Ignatianum WAM, Kraków 2011.
- Ziertz H.-G., Heil S., *Antropologiczne podstawy kształcenia religijnego*, Horyzonty Wychowania 1(2002)1.