

MAŁGORZATA CACKOWSKA, PIOTR STAŃCZYK

Uniwersytet Gdański

Wokół problematyki demokratyczności katechezy szkolnej. W odpowiedzi Andrzejowi Potockiemu

Polemiczny tekst Andrzeja Potockiego *Katecheza w szkole lekcją dialogu* bardzo nas ucieszył. Polemika jest zbyt rzadko spotykana w dyskursie naukowym w obszarze nauk społecznych, co albo jest wyrazem zadziwiającej jednomyślności badaczy, albo też – w szerokim sensie – ignorowania tekstów, z którymi badacze się nie zgadzają. A. Potocki tą drogą nie podąża. Nie ignoruje poglądów niezgodnych z jego poglądami, a polemizując, potwierdza brak jednomyślności w kwestiach przez nas poruszanych w artykule *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*. Korzystając zatem z łamów kwartalnika *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* podejmujemy dyskusję na temat założonych i rzeczywistych funkcji katechezy szkolnej w kontekście demokratyczności kultury szkoły i w ogóle w kontekście demokratycznych przemian, których doświadczamy, tym bardziej że z częścią interpretacji naszego tekstu zgodzić się nie możemy.

Oczywiście nie jest tak, że są jakieś niepodlegające zmianie kryteria odrzucenia pewnych interpretacji, ale – nawiązując do S. Fisha – ciągle jakieś interpretacje są odrzucane, a wcale nie jest najważniejsze, co autor miał na myśli. Ta z gruntu anty-obiektywistyczna teoria interpretacji, teoria zgody implikująca teorię niezgody (Fish 2002) będzie tłem naszego odniesienia się do zarzutów autorstwa A. Potockiego.

Nasza polemika z polemiką ma dwa główne kierunki:

1. Szkolna katecheza – podobnie jak uważa A. Potocki – jest uprzywilejowanym miejscem dialogu, szczególnie w obszarze zinstytucjonalizowanej oświaty, ale – według nas – z innych powodów aniżeli naszemu polemiście się zdaje. Można odnieść wrażenie, że lekcje religii są festiwalem demokracji, nie dlatego że treść katechezy

szkolnej ma jakieś przyrodzone, konstytutywne cechy, które nadają jej charakter dialogiczny, ale dlatego że katecheza szkolna ulokowana w instytucjonalnej kulturze szkoły mierzona jest standardami tej kultury właśnie. Chodzi nam o to, iż katechezie szkolnej (i są to ostatki dążenia do zachowania neutralności światopoglądowej instytucji państwowych) przypisana jest niższa ranga niż przedmiotom – żeby poszukać ekstremum – objętych obowiązkowym egzaminom zewnętrznym. Przez to, że sukces szkolny w zakresie katechezy szkolnej nie przesądza o edukacyjnych losach uczniów i ich życiowych szansach w dorosłym życiu, instytucjonalnie stworzone są minimalne warunki do dyskusowania, ale przede wszystkim do podważania treści objętych nauczaniem. To, że uczniowie zapamiętali dyskutują z prawdami wiary, wzmacniane jest także przez to, iż dialog – podobnie jak uznaje A. Potocki – jest „narzędziem pracy”, której celem jest „realizacja celów katechezy”, co w tym wypadku sprowadza się do „odkrywania obiektywnej prawdy”. Mówiąc inaczej, co dla katechetów jest „obiektywną prawdą”, po wielokroć nie jest w stanie sprostować krytycznej refleksji uczniów, tym bardziej zachęconych do dyskusji, gdy katecheza szkolna nie ma instytucjonalnie wysokiej rangi, nie przesądza szans życiowych uczniów, a katecheci przedstawiają prawdy wiary jako niepodważalne. Jak pisze A. Potocki – *(o)to rozum, tkwiący w centrum dobrze zorganizowanej szkoły, stawia pytanie o Boga* – sądzimy, że jest to rozum uczniów, za sprawą których rozpoczyna się demokratyczny festiwal racjonalnego oporu wobec tez niespełniających kryteriów przypisywanych wiedzy naukowej.

2. My lokujemy się jednocześnie – co oczywiście nastrocza wielu problemów z zakresu filozofii nauki – w obszarze pedagogicznych studiów kulturowych (a zatem w obszarze nauk kulturowych) i filozofii wychowania (więc w obszarze filozofii). Z jednej strony dążymy do wiedzy fundamentalnej, uniwersalnej, rozumowej i krytycznej o wychowaniu. Z drugiej, chcemy przełamywać problem bezprzesłankowości filozofii. Na zasadzie metodologicznego abstrahowania zawieszamy wątpliwości dotyczące interesującego nas obszaru, w celu prowadzenia badań empirycznych – i tu cykl zamyka się. Tymczasem A. Potocki – podobnie do nas – lokuje się w obszarze opartych na metodycznym abstrahowaniu empirycznych nauk szczegółowych, to – co najważniejsze – dodaje do swego rozumowania argumenty z porządku teologicznego. W tym sensie, gdy wywód A. Potockiego, ale także pozostałych katechetów, których teksty analizowaliśmy, dotyczy kwestii ogólnych, to nosi on cechy wiedzy teologicznej – jest to wiedza fundamentalna i uniwersalna (podobnie do filozofii), ale już o niejednoznacznym stosunku do rozumu i zdecydowanie niekrytyczna wobec przesłanek, które znalazły się w obszarze prawdy objawionej. Cały ustęp polemiki A. Potockiego zatytułowany jest *Fundamentem dialogu katechetycznego rzeczywistość teologiczna*. To tu tkwi podstawowa i generalna różnica między naszym a A. Potockiego wywodem – my metodycznie wprowadzamy się w zdziwienie, a teoretycy nauczania religii swoim krytycyzmem nie obejmują przesłanek płynących z objawienia.

W tym sensie mamy problem z nazwaniem paradygmatu, z pozycji którego występuje A. Potocki. Paradygmat ten jest jednoznacznie konserwatywny, ale niejednoznacznie techniczno-scjentystyczny. Chodzi nam o to, że wiedza pedagogiczna ma dostarczać instrumentów (podobnie za instrument uznaje się dialog) i w tym zakresie przesłanki mogą pochodzić spoza teologii. Nie zmienia to jednak faktu, że przyjmując objawienie za pierwszą przesłankę rozumowania, przedstawiciele katechetyki sprzeniewierają się krytycyzmowi charakterystycznemu dla neopozytywistycznej szkoły racjonalizmu krytycznego, czy najbardziej radykalnej odmianie tego typu myślenia, która młodego L. Wittgensteina prowadzi do konkluzji: *O czym nie można mówić, o tym należy milczeć* (Wittgenstein 2002). Zatem trudno paradygmat A. Potockiego przez scjentyzm połączyć z pozytywistyczną szkołą filozoficzną.

Podsumowując, kwestia obecności religii w szkole, teorii jej nauczania zupełnie inaczej jest postrzegana przez osoby, które bezdyskusyjnie podchodzą do prawd jakiejś określonej religii. W tym wypadku nasze wątpliwości nie mogą uchodzić za nic więcej, jak kuriozalne. I na tym moglibyśmy skończyć naszą polemikę z A. Potockim, gdyby nie to, że diabeł tkwi w szczegółach. Podążając zatem za dwoma ogólnymi kierunkami, istnieje dwanaście punktów, które sprawiają, że interpretacja naszego tekstu przez polemistę jest dla nas niemożliwa do przyjęcia.

1. A. Potocki pisze: *szkolna katecheza jest uprzywilejowanym miejscem dialogu rozumianego jako metoda komunikacji interpersonalnej służąca odkrywaniu obiektywnej prawdy*. To co dla jednego jest „obiektywną prawdą” dla innego jest mrzonką. Ze względu na nasz niejednoznaczny stosunek do „obiektywnej prawdy” z trudem moglibyśmy się zbliżyć do stanowiska A. Potockiego w takim oto stwierdzeniu: do obiektywnej prawdy dochodzi się przez nieustające podważanie prawd objawionych głoszonych *ex cathedra*.

2. Zarzuca się nam, że kreślimy *karykaturalny nieco wizerunek katechezy*. Nie katechezy, ale teorii jej nauczania. Dodatkowo, nie jest naszą intencją stworzenie karykatury myśli katechetycznej, ale okazuje się, że doprowadzając do jej skrajnych logicznych konsekwencji, nasza analiza przeobraża się w redukcję *ad absurdum* – karykatura jest wtórna, nie jest zaś zamierzonym zabiegiem.

3. A. Potocki pisze, że do dorobku katechetyki *sięgamy w niebywale skromnej mierze* – w odpowiedzi możemy jedynie zapewnić, iż kwerenda była zakrojona na zdecydowanie większą skalę, niż znajduje to potwierdzenie w bibliografii, która obejmuje jedynie źródła cytowane lub parafrazowane. Najważniejsze jest jednak, że traktując teksty z zakresu katechetyki jako materiał empiryczny do krytycznej analizy dyskursu, a także mając określoną aparaturę interpretacyjną, gromadziliśmy materiał do osiągnięcia progu teoretycznego nasycenia próbki (Kvale 2004, s. 109). Mówiąc wprost, gromadząc kolejne teksty, których przedmiotem jest katecheza szkolna, stwierdziliśmy, że dalsze studia literaturowe nie wniosą już nic nowego: poza „twardogłowymi” katechetykami udało się wyodrębnić zwolenników dialogu w katechezie, ale dalsza analiza ukazała – co już wiadomo – że dialog jest przez liberalnych kate-

chetyków (i pedagogów zajmujących się katechezą szkolną) traktowany manipulacyjnie.

4. Wykluczeni jesteśmy z dyskusji o katechezie, bo *naukową refleksją nad katechezą zajmują się najpierw i przede wszystkim teologowie*, a A. Potocki dobrotliwie pochyła się nad naszymi rozważaniami, twierdząc, że *(d)la osób niemających teologicznego przygotowania* dyskusowanie o katechezie *bywa trudne* – dodając przypuszczenie, iż stąd nasze wrażenie „dewocyjnego charakteru” katechezy szkolnej. W nawiązaniu do drugiego głównego wątku naszej polemiki, nasze wrażenie dewocyjnego charakteru myśli katechetycznej bierze się z dewocyjnego charakteru myśli katechetycznej w naszym mniemaniu. Chodzi o to, że powód, dla którego A. Potocki wyklucza nas z dyskusji o katechezie, właściwie sprowadza się do tego, że spoglądamy na myśl katechetyczną spoza afektywnego zaangażowania się w wiarę. Ponieważ jednak katecheza wprowadzona do szkół publicznych stała się też kwestią publiczną, mamy prawo wypowiedzania się o niej i nie godzimy się na wykluczanie nas z dyskusji.

5. Uniwersum od demokracji do teologii zstępującej jest przez A. Potockiego uznane za „nowatorskie” i „nieznane dotąd” z powodu „zbyt słabego uprawomocnienia”. Pojęcie „teologii zstępującej” zaczerpnęliśmy od T. Bartosia i opatrzyliśmy przypisem. Mamy nadzieję, że niedostrzeżenie przez A. Potockiego naszych teoretycznych inspiracji i adresu bibliograficznego do nich nie wynika z ignorowania poglądów T. Bartosia. Drugim zarzutem do zaproponowanej przez nas ramy pojęciowej – jeśli dobrze rozumiemy – jest idealizacja, która jak każda idealizacja jest niedoskonała, co nie przekreśla jej wartości eksplanacyjnej.

6. Nie zgadzamy się z A. Potockim, że szansa dialogu w Kościele ograniczana jest przez różne przypadkowe i niekonstytutywne aspekty codziennego życia Kościoła. Po pierwsze, naszym zdaniem, niedostatki dialogu mają swe przyczyny w traktowaniu prawd wiary za trwałe i niezienne, choć historia pokazuje, że takimi nie są. Po drugie, jeżeli – jak w innym miejscu polemiki z nami pisze A. Potocki – *(c)złowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boże nie może nie być istotą dialogową*, a dopiero teraz „staje pytanie o szanse dialogu w Kościele”, to pojawia się pytanie, jak wytłumaczyć, że instytucja w jakiś sposób „najbliższa” Bogu dopiero teraz staje przed szansą, aby uznać ludzką cechę dialogiczności, która rzekomo pochodzi do boga właśnie?

7. Adhortacje papieskie, jakkolwiek zaznaczające rangę dialogu w relacjach międzyludzkich w ogóle, a w życiu wspólnoty religijnej w szczególności, ani nie są dowodem na obecność dialogu w Kościele, ani nie są przejawem dialogu – nie można nauczyć nikogo dialogować, upominając go. Umiejętność prowadzenia dialogu rozwija się w dialogicznej praktyce, której nie ułatwia, a wręcz stanowi blokadę uznanie, iż ów dialog ma prowadzić do „właściwego odczytania wartości”.

8. Odnosimy wrażenie, że A. Potocki nie rozumie naszej wątpliwości co do tego, czy szkoła jest najwłaściwszym miejscem dla edukacji religijnej. Z uporem powtarzamy, że nauczanie treści wysoce dyskusyjnych, ale bronionych przed tą dyskusją za pomocą trików dydaktycznych, może sprawić, że edukacja religijna może przerodzi

się w prozelityzm niestosowny. Dla odmiany, dziwi nas stwierdzenie, że podając w wątpliwość stosowność zinstytucjonalizowanego przez system szkolny formowania religijnego, *pozbawiamy szkoły prawa do udziału w dojrzewaniu uczniowskiej orientacji w świecie*. A my po prostu uważamy, że prawa mają przede wszystkim jednostki, a nie instytucje. W swoim wywodzie koncentrujemy się na najliczniejszej, ale i najsłabszej grupie zaangażowanej w procesy edukacyjne w szkole – koncentrujemy się na uczniach. Z kolei A. Potocki koncentruje się na większościowym i uprzywilejowanym związku wyznaniowym, czego nie możemy zrozumieć.

9. W jednym z akapitów A. Potocki zarzuca nam, że niezgodnie z rzeczywistością wkładamy w usta katechetów słowa, iż do ich dziedziny nie stosuje się myśl pedagogiczno-dydaktyczna. Takiego stwierdzenia w usta katechetów nie wkładamy. To my konstatujemy, iż myśl pedagogiczno-dydaktyczna nie stosuje się do nauczania religii, dodając jednak, iż chodzi nam o jej odmianę krytyczną. Tu znów wracamy do drugiego z głównych kierunków w naszej polemice. Naszym zdaniem katechetycy uznają wiedzę pedagogiczno-dydaktyczną jedynie za użyteczny instrument do przekazu prawd wiary. W ten sposób pozbawiają wiedzę pedagogiczną jakiegokolwiek wymiaru krytycznego.

Dalej A. Potocki pisze, że naszej opinii *(p)rzeczy (...) już sam fakt, że nauczanie religii odbywa się w szkole, przejmuje zatem chcąc nie chcąc podstawowe właściwości tej instytucji*. Tyle, że w polskim szkolnictwie wiedza pedagogiczna jest przede wszystkim wiedzą instrumentalną, która pozbawiona jest wątpliwości moralnych wiążących się z wychowywaniem i nauczaniem. Z jednym możemy się jednak zgodzić. Faktycznie, nauczanie religii w szkole przejmuje podstawowe właściwości tej instytucji (por.: pkt 8). Jak zatem można zakładać, że właśnie katecheza szkolna, która przejęła cechy kultury szkolnej, „przymus i autorytaryzm”, ma przeobrazić szkołę? Z drugiej strony uważamy, że festiwal demokratycznego dialogu odbywać się może właśnie w trakcie katechezy szkolnej, ale że jest to – o czym już była mowa – efekt uboczny niskiej instytucjonalnej rangi tego przedmiotu.

10. Nie wycofujemy się z naszej oceny, iż dialog sam w sobie jest cenny i można go postrzegać autotelicznie. Czy jednak proponujemy myślenie, które A. Potocki zamyka frazą: *podialogujmy, może coś z tego wyniknie?* I tak, i nie. Nie ulega wątpliwości, że działanie komunikacyjne ma swój materialny kontekst, a zatem możemy po Habermasowsku traktować komunikację jako działanie zorientowane na osiągnięcie porozumienia. Są jednak sprawy, w których uzyskanie całkowitego porozumienia jest nie tylko niemożliwe, ale wręcz szkodliwe. Do tych spraw zaliczamy zagadnienia wiary. Jedną ze zdobyczy demokratycznych społeczeństw jest wolność sumienia i wyznania, i to właśnie w tym zakresie moglibyśmy uznać suponowane nam słowa o podialogowaniu. Tak, kwestie wiary nie muszą kończyć się konkluzją, a społeczeństwa działają dalej i działają tym lepiej, gdy prawem zagwarantowane jest to, iż kwestie wiary konkluzją się nie skończą. Zatem to ochrona sumienia i wyznania, a nie jednomyślności jest wynikiem dialogu, kompromisem.

11. Najbardziej rozbrajający passus z polemiki A. Potockiego dotyczy masturbacji. A. Potocki wyciąga wniosek, że przyjmujemy *zachowania autoerotyczne za empiryczny wskaźnik stopnia zaawansowania procesu demokratyzacji*. Wyjaśniając pokrótce historię splątania wątków masturbacji, katechetyki i demokracji (zob.: Cackowska, Stańczyk 2012, s. 33–35), należy zacząć od tego, iż masturbacja pojawiła się w naszym tekście ze względu na zgromadzony przez nas materiał empiryczny. Mówiąc inaczej, nam do głowy nie przyszłoby umieścić wątku zachowań autoerotycznych w artykule dotyczącym demokratyczności katechezy szkolnej, gdyby nie to, iż wątek ten został w bardzo symptomatyczny i nadmierny – naszym zdaniem – sposób uwypuklony w jednym z analizowanych przez nas tekstów. Chodzi o książkę P. Mąkosy (2009), który określając „parametry wiary”, za jeden z nich uznał akceptację zachowań autoerotycznych młodzieży. Tak jak A. Potockiego dziwi związek akceptacji masturbacji z demokracją, tak nas dziwi traktowanie poziomu akceptacji masturbacji, jako konsekwencyjnego parametru wiary. Jeżeli zatem A. Potocki uznaje – podobnie do P. Mąkosy – że religijność w jakiś sposób wiąże się i z akceptacją, i z samym aktem masturbacji, a my uznajemy, iż katecheza jako formacja religijna łączy się z demokracją, a z tym A. Potocki nie polemizuje, to znaczy, że masturbacja jako akt i społeczne przyzwolenie dla niej, w jakiś sposób wiążą się z demokracją. A teraz rozłączmy ten węzeł. Nie twierdzimy, że zachowania autoerotyczne są *empirycznym wskaźnikiem stopnia zaawansowania procesu demokracji*. Uznajemy natomiast kontrolę i represjonowanie takich zachowań za przejaw deficytów demokracji, na które cierpi tradycyjna (nawet oparta na dialogu) katechetyka, która uznaje masturbację za sprawę najwyższej wagi. Tym samym – jeżeli w ogóle – musielibyśmy uznać obojętność wobec cudzych zachowań autoerotycznych za elementarne pozostawienie tego aspektu życia ludzkiego najbardziej zainteresowanym.

12. Żeby nie kończyć tak arcyważną dla katechetów kwestią, jaką jest masturbacja, chcielibyśmy jeszcze odnieść się do „założenia obcego katechezie”, iż *celem dialogu jest wymyślanie, konstruowanie prawdy*. Choć czujemy, że to zarzut, to trudno nam się nie zgodzić z tezami konstruktivistów. Społeczeństwo, kultura, wartości, człowiek, tożsamość, podmiotowość, religia, style życia są wymyślone, albo może lepiej powiedzieć, społecznie (s)konstruowane.

Podobnie konstruktivistyczną interpretację możemy wymyślić dla Sokratesa wymyślonego przez Platona. A. Potocki kładzie nacisk na maieutyczną metodę obecną w dialogach platońskich – metodę, w której Sokrates wydobywa ze swoich interlokutorów, czym naprawdę są wartości powiązane z ideami. W naszym mniemaniu, gdybyśmy spojrzeli na Platońskie dialogi z punktu widzenia dawno dokonanego przewrotu antypozytywistycznego w socjologii, zwrotu lingwistycznego, ale przede wszystkim teorii pustych znaczących E. Laclau (2004; 2009), to Sokrates jawi się nam jako osoba, która rekonstruuje siatkę pojęciową wyrażającą świat życia rozmówcy, próbując jednocześnie doprowadzić go do porzucenia poczucia oczywistości, które wynika z codziennego bycia-w-świecie. Wobec czego, naszym zdaniem, właśnie to metoda

elenktyczna, a nie maieutyczna, jest uprzywilejowaną metodą dialogu – metodą, która pozornie antagonizuje, ale ciągle jest wspólnym dochodzeniem do porozumienia, pomimo i na przekór niemożliwości porozumienia w pewnych kwestiach. Pośród kwestii nierozstrzygalnych pozostają kwestie wyznania, ale nie wolności sumienia i wyznania, przynajmniej w demokracji, której jesteśmy gorącymi orędownikami.

Bibliografia

- CACKOWSKA M., STAŃCZYK P., 2012, *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (57).
- FISH S., 2002, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Universitas, Kraków.
- KVALE S., 2004, *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok.
- LACLAU E., 2004, *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- LACLAU E., 2009, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MAKOSA P., 2009, *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*, KUL, Lublin.
- WITTGENSTEIN L., 2002, *Tractatus logico-philosophicus*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Around the problem of democracy of school religious education. In response to Andrzej Potocki

In the presented article we undertake a polemic against the text of Andrzej Potocki *Katecheza w szkole lekcją dialogu (Religious education at school – a lesson of dialogue)*. Taking advantage of the quarterly *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* we start a discussion about the assumed and real functions of religious education in the context of the democracy of the school culture and in general in the context of democratic transformations which we are experiencing, the more so as we cannot agree with some interpretation of our text. Our polemic has two main directions:

1. A school lesson of religious education – similarly to what A. Potocki thinks – is a privileged place of a dialogue, particularly in the area of institutionalised education, but – according to us – for other reasons than our polemicist thinks. What we mean is that a lesson of religious education has much less prestige than – being extreme – the subjects that are covered with obligatory external examinations.
2. We locate ourselves in the area of pedagogical culture studies (i.e. in the area of cultural sciences) and philosophy of education (i.e. in the area of philosophy) and A. Potocki adds theological arguments to his reasoning. It is here where the basic and general difference between ours and A. Potocki's argument is – we methodologically put ourselves in astonishment and the theoreticians of religious education do not cover the reasons that flow from the revelation.