

## KSZTAŁTOWANIE POJEĆ W KONTEKŚCIE ITINERARIUM WIARY

**Ks. Krzysztof Kantowski\***

Wydział Teologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego  
Koszalin-Szczecin

### Wstęp

Itinerarium wiary jest dla każdego człowieka czymś jednostkowym i specyficznym<sup>1</sup>. Droga ta się rozpoczyna się chrztem (por. Rz 6,4), dzięki któremu przyjmujący go mogą przyzywać Boga, zwracając się do Niego jako do Ojca. Drugim krańcem tej drogi jest przejście poprzez śmierć do życia wiecznego, będącego owocem zmartwychwstania Pana Jezusa, który wraz z darem Ducha Świętego pragnął włączyć w Swą własną chwałę tych, którzy w Niego wierzą (por. J 17,22). Pomiędzy tymi wydarzeniami ma miejsce wielokrotne wyznawanie cechującej się dynamizmem wiary trynitarnej<sup>2</sup>.

Dynamizm wiary ukazywany jest przez *Dyrektorium ogólne o katechizacji* w optyce procesu stałego nawrócenia. W świetle tej koncepcji człowiek rozpoczyna swą drogę wiary od zainteresowania Ewangelią, by następnie poprzez

---

\* Ks. dr Krzysztof Kantowski, kapłan diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej, doktor teologii w zakresie katechetyki, adiunkt w Katedrze Katechetyki Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego, członek i sekretarz Komisji Episkopatu Polski ds. Wychowania Katolickiego. Od 2001 roku członek Rady Programowej czasopisma „Katecheta”, rzeczoznawca ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych. Adres: Wydział Teologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego, 71-459 Szczecin, ul. Papieża Pawła VI nr 2, e-mail: kant@koszalin.opoka.org.pl.

<sup>1</sup> Kongregacja do spraw duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1997, 143. Dalej skrót DOK.

<sup>2</sup> Benedykt XVI, List apostolski w formie *motu proprio Porta fidei* ogłaszający Rok Wiary, 11 października 2011, 1-2. Dalej skrót PF.

nawrócenie, wyznanie wiary i osiągnięcie podstawowej dojrzałości być zdolnym do podjęcia decyzji o wkroczeniu na etap poszukiwania i osiągania doskonałości (DOK 56). Istotnym elementem warunkującym właściwy przebieg procesu stałego nawrócenia, a co za tym idzie – kroczenia drogą wiary, jest rozwijanie poznania wiary. Pragnienie zgłębiania treści wiary jest niejako naturalną konsekwencją poznania Boga i realizowane jest poprzez stopniowe uchwycenie całej prawdy o Bożym planie zbawienia. Droga ku temu wiedzie poprzez zgłębianie Tradycji i Pisma Świętego, realizowane przez **przekazanie symbolu wiary**, streszczenie Pisma Świętego i wiary Kościoła (por. DOK 85).

Znaczenie **przekazania symbolu** jako istotnego elementu wychowania wiary zostało przypomniane przez Benedykta XVI w chwili rozpoczynania Roku Wiary. Odnosząc się do słów św. Augustyna, Benedykt XVI zauważył: „Słowami pełnymi znaczenia przypomina o tym św. Augustyn, kiedy w jednej z homilii na temat *redditio symboli*, przekazania *Credo* mówi: »Symbol świętej tajemnicy, który otrzymaliście wszyscy razem i który wyznaliście jeden po drugim, jest słowami, na których opiera się, jak na stałym fundamencie, wiara Matki-Kościola, a fundamentem tym jest Chrystus Pan (...). Otrzymaliście więc i powtarzaliście to, co wiernie powinniście naśladować, co w duszy i sercu zawsze powinniście przechowywać, co powinniście na łóżach waszych odmawiać, o czym myślicie na placach i miejscach publicznych, o czym także i podczas posiłków waszych nie zapominajcie, strzeżcie tego w sercu, chociaż ciało zasypia«” (PF 9).

Wczytując się w przywołane przez Benedykta XVI słowa św. Augustyna, zauważyć można, iż *redditio symboli* kończyło się nie tylko na memoryzacji zawartych w *Credo* prawd wiary, ale miało swoją kontynuację w medytacji poszczególnych artykułów. Istotnym elementem tej medytacji było zestawianie ich zarówno z realiami, w których przyszło żyć chrześcijanom, jak i z ich osobistymi dążeniami i doświadczeniami. Droga proponowana przez św. Augustyna, a następnie podjęta przez Kościół, przebiegała od poznania prawd wiary, poprzez ich zapamiętanie, rozważanie i zmierzała ku realizacji zapoznanych prawd wiary w życiu. Obiektywne prawdy wiary zawarte w *Credo* traktowane były nie tylko jako podawane do zapamiętania, lecz służyć miały, po gruntownym rozważeniu, jako baza do kroczenia drogą wiary ku wierze dojrzałej. Można więc w tym wypadku postawić tezę, iż sytuacja ta wykazuje pewną analogię do opisywanej w przebiegu procesu kształcenia sytuacji dydaktycznej określanej mianem kształtowania pojęć.

W niniejszym opracowaniu podjęta zostanie próba przyjrzenia się procesowi kształtowania pojęć postrzeganemu w optyce współczesnej dydaktyki i wydobycia elementów mogących wspomagać proces rozwijania poznania wiary.

## 1. Kształtowanie pojęć w optyce dydaktycznej

Prawidłowy przebieg procesu kształcenia opisywany jest przez dydaktykę na wiele sposobów<sup>3</sup>. Jego cel najczęściej opisywany jest jako wywoływanie w uczniach założonych przez nauczyciela zmian, umożliwiających im nabywanie kompetencji funkcjonowania we współczesnym świecie<sup>4</sup>, a wśród cech wspólnych różnych opisów odnajdujemy rozciągłość czasową oraz występowanie sekwencji zdarzeń, wśród których poczesne miejsce zajmuje proces kształtowania pojęć. Opis tej sytuacji dydaktycznej domaga się przybliżenia natury „pojęcia”, wskazania na specyfikę tego procesu oraz możliwości kreowania go przez nauczyciela.

### 1.1. Istota „pojęcia”

Pojęcie rozumiane jest przez logikę jako „treść myślowa odpowiadająca właściwościom elementów zbioru wchodzącego w zakres danej nazwy. Na treść pojęcia składa się więc zbiór właściwości (cech) charakterystycznych dla zakresu danej nazwy – zbiór (wszystkich) desygnatów danej nazwy; relacja między treścią pojęć (zgodność, sprzeczność przeciwieństwo) i między ich zakresami (zmiennosc podrzędność, nadrzędność, krzyżowanie się)”<sup>5</sup>.

Psychologia traktuje „pojęcie jako obraz, znak treści bytu utworzony przez człowieka w intelektualnym poznaniu w celu oznaczenia poznanej rzeczy”<sup>6</sup>. Z. Chlewiński jako klasyczny model „pojęcia” przyjmuje rozumienie go na sposób arystotelesowski, czyli traktowanie jako pewien wzór: „Pojęcie w tym rozumieniu jest strukturą, na którą składa się zbiór cech istotnych, tzn. koniecznych i zarazem

---

<sup>3</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 129–166; R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 247–380; K. Kruszewski, *Sztuka nauczania*, t. I: *Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 9–132; R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s. 121–257.

<sup>4</sup> Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 133–134.

<sup>5</sup> A. Młynarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007, s. 318.

<sup>6</sup> Tamże.

wystarczających. Cechy te przysługują określonym przedmiotom i tylko im. Na treść (konotacje) pojęcia składają się istotne cechy, a na jego zakres (denotacja) – wszystkie obiekty, które im przysługują. Pojęciom z reguły odpowiadają nazwy ogólne (człowiek, pies, stół), które denotują nazywane przedmioty rzeczywiste tzn. określają ich zakres, a także konotują tzn. wyrażają pewne ich cechy (treść)<sup>7</sup>.

Dydaktyka rozumie natomiast „pojęcie” jako powstające w wyniku uogólnienia odbicie abstrakcyjne (myślowe) ogólnych właściwości rzeczy i zjawisk<sup>8</sup> i traktowane jest jako najmniejszy zorganizowany element wiedzy człowieka zakodowanej w umyśle<sup>9</sup>.

Pojęcie jako element wiedzy człowieka podlega kategoryzacji. Przykładem może być klasyfikacja R.I. Arendsa, który wyodrębniając występujące w pojęciach cechy istotne i nieistotne, rozróżnia trzy kategorie pojęć: koniunkcyjne, dysjunkcyjne i stosunkowe i opisuje je w następujący sposób:

- a) pojęcia koniunkcyjne – charakteryzują się posiadaniem wyłącznie cech istotnych; pojęcia tego typu są sumą tych cech i są takie same w stosunku do każdego przedmiotu opisywanego przez to pojęcie;
- b) pojęcia dysjunkcyjne – charakteryzują się posiadaniem cech istotnych i nieistotnych, tworząc dla swego opisu zestaw cech alternatywnych, które zachodzą w danym pojęciu, ale nie zawsze jednocześnie;
- c) pojęcia stosunkowe (relacyjne) – są to pojęcia, które posiadają cechy występujące w danym pojęciu w zależności od stosunku do innych pojęć (ciotka to stosunek między rodzeństwem a potomstwem)<sup>10</sup>.

## 1.2. Proces tworzenia pojęć

Pojęcie funkcjonujące w umyśle człowieka, rozumiane jako wynik odbicia w naszej świadomości danych przedmiotów, nie jest jednak efektem jedynie biernego przyswajania treści danej rzeczywistości lub jej definicji. Powstawanie pojęcia to proces psychiczny, w którym ma miejsce świadomy wysiłek, w naszym przypadku ucznia, nad uogólnianiem cech tych przedmiotów poprzez zestawienie i porównanie ich z innymi przedmiotami<sup>11</sup>. Jednakże nie należy rozumieć tego

<sup>7</sup> Z. Chlewiński, *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa 1999, s. 38.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 298.

<sup>9</sup> K. Kruszewski, dz. cyt., s. 100.

<sup>10</sup> R.I. Arends, dz. cyt., s. 278.

<sup>11</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 144.

jedynie jako klasyfikowania obiektów i formowania kategorii. To także coś więcej niż uczenie się nowych nazw lub słów pasujących do danych klas przedmiotów i idei. „Uczenie się pojęć jest procesem tworzenia się wiedzy i organizowania wiadomości w struktury poznawcze. Jest to niejako »włączanie rzeczy do klasy« i w efekcie rozpoznanie obiektów należących do tej klasy”<sup>12</sup>.

Proces ten opisywany jest przez dydaktykę na różne, ale jak zauważymy, korelujące ze sobą sposoby.

W. Okoń opisuje proces tworzenia pojęć jako trzyetapowy:

1. Kojarzenie nazw z odpowiadającymi im przedmiotami – jest to etap wstępny, dokonuje się bardzo często poza kontekstem edukacji szkolnej. Aby nastąpiło pożądane skojarzenie, czasami wystarczy jednokrotne zetknięcie nazwy przedmiotu z nim samym, jednak częstsza jest sytuacja kilkakrotnego, rozciągniętego w czasie zetknięcia z danym przedmiotem; efektem tego etapu jest powstanie spostrzeżenia.
2. Tworzenie „przedpojęć” na podstawie znajomości zewnętrznych cech rzeczy i zdarzeń – na tym etapie dochodzi do kształtowania pojęć elementarnych, określanych również mianem uogólnionych wyobrażeń. Są to półwerbalne, półobrazowe informacje o zewnętrznych cechach świata realnego, uczeń już nie tylko kojarzy nazwę z rzeczą, lecz posiada elementarną wiedzę o związanych z pojęciem przedmiotach, czyli można mówić o powstaniu wyobrażenia.
3. Nabywanie pojęć naukowych. Na tym etapie W. Okoń wyróżnia pięć kroków:
  - a) zestawienie przez uczniów danego obiektu lub zdarzenia z innymi w celu wyodrębnienia go spośród innych;
  - b) wyszukiwanie cech podobnych, ich uogólnień, to jest szukanie tego, co jest wspólne dla różnych zjawisk fizycznych, faktów społecznych;
  - c) poszukiwanie cech różniących dane rzeczy bądź zdarzenia od innych, zarówno nieistotnych cech zewnętrznych, jak i przede wszystkim cech istotnych, ujawniających istotne związki między nimi;
  - d) wytworzenie sobie przez uczniów danego pojęcia na podstawie znajomości istotnych cech danej kategorii przedmiotów; jest to po dokonanej uprzednio analizie cech moment ich syntezy, połączenia zebranych informacji w całość; dopiero ta synteza pozwala uczniowi uporządko-

---

<sup>12</sup> R.I. Arends, dz. cyt., s. 277.

wać właściwą treść danego pojęcia oraz, w razie potrzeby, zdefiniować to pojęcie;

- e) zastosowanie przez uczniów poznanego pojęcia w nowych sytuacjach poznawczych bądź praktycznych sprzyja sprawdzeniu, czy wszyscy uczniowie je sobie przyswoili, to jest czy pojęcie to zostało prawidłowo uogólnione i odróżnicowane, a następnie utrwalone. W razie stwierdzenia braków w opanowaniu pojęcia niezbędna jest praca nad ich wyeliminowaniem<sup>13</sup>.

Nieco odmienną strukturę procesu tworzenia pojęć proponuje K. Kruszewski<sup>14</sup>. W optyce czynności nauczyciela proces ten przebiega w następujący sposób:

1. Zebranie pojęć nadrzędnych, współrzędnych i podrzędnych w stosunku do tych, których zamierzamy nauczyć uczniów.
2. Ustalenie hierarchii pojęć zgromadzonych dzięki wykonaniu pracy opisanej w pierwszym punkcie, czyli uporządkowanie ich od najbardziej ogólnego do najbardziej szczegółowego. Pojęcie ma cechy właściwe tylko sobie oraz pojęciu stojącemu wyżej w hierarchii. Lista ma objąć hierarchiczne uporządkowanie pojęcia stanowiące obiekt uczenia się i pojęcia z nim związane.
3. Sporządzenie listy definicji tych pojęć.
4. Ustalenie cech definicyjnych (istotnych) i niektórych (ważnych) cech zmiennych, niedefinicyjnych (nieistotnych).
5. Zebranie przykładów danego pojęcia i niepojęcia.
6. Ustalenie najmniejszego, ale wystarczającego do wydobywania wszystkich definicyjnych cech pojęcia zestawu przykładów i nieprzykładów.
7. Ułożenie przykładów i nieprzykładów w pary (lub liczniejsze zestawy), w których będą prezentowane uczniom i uporządkowanie ich według założonej kolejności wydobywania cech.
8. W razie potrzeby zebranie zasad, w których funkcjonuje dane pojęcie (i ewentualnie pojęcia, z którymi nauczane pojęcie może być łatwo mylone).
9. W razie potrzeby (to znaczy jeśli chcemy dobrze osadzić pojęcie w wiedzy ucznia i doprowadzić do tego, żeby w niej funkcjonowało) wykonanie

---

<sup>13</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 144.

<sup>14</sup> K. Kruszewski, dz. cyt., s. 103.

kilku ćwiczeń opartych na rozwiązaniu problemów, do których wykonania potrzebne będą uczniom nowe pojęcia.

10. Zebranie zwrotów i słów, z którymi często bywa wiązane dane pojęcie i ustalenie związków między nimi a właściwościami definiującymi pojęcie.

Jak widzimy na przytoczonych powyżej przykładach, tworzenie pojęć jest procesem o dużym stopniu złożoności. Jego właściwy przebieg warunkują zarówno kompetencje nauczyciela, jak i możliwości poznawcze uczniów.

Jeśli chodzi o działania przynależne nauczycielowi, to jego zadanie polega na wprowadzaniu w tok dydaktyczny i ukazywaniu uczniom obiektów, które będą posiadały cechy właściwe, istotne dla danego pojęcia, jak i obiektów, które, będąc podobne, tych cech nie będą posiadały. W koncepcji K. Kruszewskiego te pierwsze określane są przykładami, a drugie nieprzykładami<sup>15</sup>.

Interesującym sposobem operowania przykładami i nieprzykładami, czy też – pozostając przy terminologii R.I. Arendsa – wyodrębniania cech istotnych i nieistotnych danych pojęć, jest odwołanie się do map poznawczych, czyli graficznego ujęcia struktury pojęcia, wyodrębnienia jego cech istotnych i nieistotnych. Dokonuje się to poprzez tworzenie schematów, których składowymi są, za K. Kruszewskim, przykłady i nieprzykłady<sup>16</sup>.

Przybliżony powyżej proces uczenia się pojęć domaga się również predyspozycji uczniów. Jako podstawowe przyjmowane jest posiadanie przez ucznia wiedzy konceptualnej, czyli zdolności do zdefiniowania pojęcia według pewnych kryteriów i rozpoznania stosunków, w jakich dane pojęcie pozostaje z innymi pojęciami, oraz wiedzy proceduralnej, czyli zdolności do wykorzystywania pojęcia dla dokonywania rozróżnień<sup>17</sup>.

## 2. Kształtowanie pojęć na katechezie

Zaprezentowane powyżej rozumienie pojęć można odnieść także do pojęć religijnych. Religijność współkonstruuje strukturę psychiczną człowieka i stanowiąc jej immanentną składową, funkcjonuje na zasadach przynależnych innym komponentom osobowości. Zmienia się jedynie treść rzeczywistości, która

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat w: R. Fisher, *Uczymy się uczyć*, Warszawa 1999, s. 74–85. Można tam znaleźć przykłady struktur i form map poznawczych.

<sup>17</sup> R.I. Arends, dz. cyt., s. 280.

w przypadku pojęć religijnych uzyskuje wymiar transcendentny<sup>18</sup>. Naturalną konsekwencją tej prawidłowości było przyjęcie przez W. Kubika założenia, że proces kształcenia w katechezie charakteryzuje się tożsamością w stosunku do dydaktycznej optyki tego procesu, zachowując jednak specyficzne dla obecności treści transcendentnych możliwości i ograniczenia<sup>19</sup>.

Rozpatrując katechetyczne uwarunkowania przebiegu procesu kształcenia, W. Kubik podjął także próbę analizy przebiegu procesu tworzenia pojęć, w tym wypadku pojęć religijnych. Wyszedł on z założenia przyjętego przez W. Okonia: „Wydawać by się mogło, że skoro przekazaliśmy uczniom wiedzę, albo gdy oni aktywnie ją sobie przyswoili, praca została zasadniczo zakończona. Tymczasem w dydaktyce bardzo mocno podkreśla się, że dopiero za pomocą wyzwolonych operacji myślowych uczniowie dochodzą do uogólnień, do odkrycia istotnych właściwości tego, co jest wspólne danym faktom, rzeczom czy wydarzeniom, z którymi się zetknęli. Do operacji myślowych, o które tutaj chodzi, zalicza się uogólnianie, porównywanie, indukcję, dedukcję oraz analizę i syntezę. (...) Inaczej mówiąc, trzeba na lekcjach zatroszczyć się nie tylko o wiedzę, o jej zdobywanie, ale także o to, aby uczeń zdobywał właściwe pojęcia, czyli odkrywał w poznanej rzeczywistości to, co istotne”<sup>20</sup>. Konsekwencją przyjęcia tego założenia była teza, że w trakcie katechezy zachodzi analogiczny proces powstawiania pojęć, przebiegający na drodze: spostrzeżenie – wyobrażenie – pojęcie. Jego istota polega w głównej mierze na odejściu od odwoływania się tylko do pamięci, do zapamiętywania pewnych treści, a zmierzaniu do uruchomienia innych operacji myślowych. Poprzestawanie na zaufaniu do pamięci, która jest władzą psychiczną najmniej trwałą i najbardziej zawodną u człowieka, jest skazywaniem katechezy na niepowodzenie.

Prawidłowy przebieg kształtowania pojęć na katechezie rozpoczyna się od kojarzenia nazw z dostrzegalnymi przedmiotami, na przykład liturgicznymi, czy obrzędami religijnymi. Tę rzeczywistość katechizowany w mniejszym lub większym stopniu napotyka w życiu codziennym. Zadaniem katechezy będzie doprowadzanie do wielokrotnego kojarzenia nazwy z obiektem, który ona opisuje.

Następnie istotne jest doprowadzanie do tego, aby poznawana przez zmysły rzeczywistość zaczęła być kojarzona z rzeczywistością poznawaną na drodze wiary.

---

<sup>18</sup> Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 85–89.

<sup>19</sup> W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1991, s. 169–207.

<sup>20</sup> Tamże, s. 182–183.



Prowadzenie w ten sposób do Prawdy stwarza podstawę do zdobywania elementarnych uogólnień i przygotowuje katechizowanych do dokonywania porównań i podejmowania pracy umysłowej odnoszącej się do sfery wiary.

Końcowym etapem jest tworzenie pojęć właściwych, który przebiega na drodze wskazanej przez dydaktyków. Możliwości te W. Kubik zobrazował na dwóch przykładach.

Pierwszym z nich jest kluczowe dla budowania wiary pojęcie Boga. Zakłada się, że pierwszy etap kształtowania tego pojęcia zachodzi w życiu codziennym. Katechizowany ma spostrzeżenie, że Bóg to rzeczywistość przekraczająca wymiar ziemski, byt inny, wyższy niż człowiek. W oparciu o to spostrzeżenie należy dążyć do budowania wyobrażenia Boga jako osoby, Stwórcy świata i człowieka. Budowanie właściwego pojęcia Boga winno następować już w trakcie katechezy odwołującej się do wydarzeń biblijnych i prowadzić do „odkrywania Boga jako miłującego, najlepszego Ojca, jako Tego, w którym odnajdziemy podstawę zaufania i poczucie bezpieczeństwa. Przybliżanie uczniom Boga zatroskanego o ludzi, Boga bliskiego, a więc takiego, jakim On sam siebie objawia, budzi nadzieję, że będą oni kształtować w sobie właściwe rozumienie tajemnicy Boga. Z takim Bogiem uczeń chętnie będzie się kontaktował”<sup>21</sup>.

W drugim przypadku W. Kubik analizuje przebieg procesu tworzenia pojęć, odwołując się do przykładu pojęcia „sakrament”. Tworzenie tego pojęcia rozpoczyna się już, tak jak i pozostałych, poprzez wielokrotne kojarzenie nazw z dostrzegalnymi przedmiotami, na przykład liturgicznymi, czy obrzędami liturgicznymi. Zadanie, które stoi przed katechetą, polega na skontrolowaniu, czy takie skojarzenia uczniowie mają. Przyczyn ewentualnych braków w tym względzie W. Kubik upatruje nie tylko w braku zainteresowania sprawami religijnymi, ale także w konstruowaniu katechezy odwołującej się jedynie do pamięci ucznia: „Może przekazywano wiedzę, licząc na jej zapamiętanie. Może nie troszczono się o wielokrotne połączenie wypowiedzanego słowa z właściwym wyjaśnieniem rzeczywistości, jako ono oznacza. Może poprzestawano na przekazywaniu słów, nie sprawdzając, z czym te słowa uczniowie kojarzą i czy w ogóle je z czymś kojarzą. Jeśli nie nastąpiło wielokrotne skojarzenie słowa z przekazywaną i wyjaśnianą prawdą, rzeczywistością, to znaczy, że już na pierwszym etapie myślenia nastąpił brak niweczący skuteczność dalszej pracy katechetycznej”<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Tamże, s. 185.

<sup>22</sup> Tamże, s. 187.

Następnym etapem procesu kształtowania pojęć jest tworzenie przedpojęć. Zadaniem katechety jest prowadzenie myślenia uczniów w ten sposób, by posiadane już właściwe nazwy kojarzyły się z odpowiadającą im rzeczywistością poznawaną na drodze wiary z odnoszeniem poznawanych prawd ku Bogu – Prawdzie, i w ten sposób stwarzanie podstawy do zdobywania elementarnych uogólnień i wprowadzania katechizowanych do dokonywania pewnych porównań, do podejmowania pracy umysłowej.

Przebieg trzeciego, najistotniejszego etapu, czyli wytwarzania pojęć właściwych, W. Kubik relacjonuje w następujący sposób: „Chcąc zadośćuczynić wymaganiom dydaktyki, należy razem z uczniami porównywać elementy wspólne rzeczywistości sakramentalnej, np. we wszystkich sakramentach spotykamy się z Chrystusem, który jednoczy nas z Ojcem i Duchem Świętym. We wszystkich sakramentach spotykamy się z Kościołem, bo są one jego życiem. Chrystus udziela się nam przez sakramenty w Kościele i przez posługę Kościoła, tworząc jednocześnie wspólnotę Kościoła itp. Poza tym katechizowani powinni odkryć, co w rzeczywistości sakramentalnej odróżnia jeden sakrament od drugiego, np. to, że w każdym sakramencie jest inny znak widzialny, każdy sakrament stawia przed nami inny rodzaj zadania.

Jeśli podobieństwa i różnice zostały już dostrzeżone, należy pomagać uczniom odkryć pewne zależności, powiązania pomiędzy sakramentami, np. jedne są warunkiem przyjęcia innych, wszystkie czerpią swą moc z ofiary Chrystusa uobecnionej w Eucharystii. Wniosek, jaki z tego wynika, wskazuje na to, że wszystkie mogą i powinny być sprawowane podczas Mszy świętej. Dopiero potem można dokonywać pewnej syntezy, która oznacza, że uczeń naprawdę zdobył pojęcie rzeczywistości sakramentalnej.

Z kolei pojęcia, które uczeń zdobył przy okazji mówienia o sakramentach, należałoby powiązać z innymi treściami wiary, np. z prawdami wiary zawartymi w *Credo*: wierzymy w Trójcę Świętą, z którą jednoczymy się w sakramentach; wierzymy w Chrystusa, który za nas umarł, ofiarował się, a ta ofiara uobecnia się w Eucharystii, wierzymy w grzechów odpuszczenie, którego dostępujemy w sakramencie pokuty itd.<sup>23</sup>

Zaprezentowana droga tworzenia pojęć religijnych, postrzegana zarówno w optyce dydaktyki, jak i refleksji katechetycznej, jawi się jako zadanie wymagające zarówno dla katechety, jak i katechizowanych. Jednak jedynie podjęcie tego

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 187–188.

wysiłku, świadomość konieczności wspierania katechizowanych w budowaniu pojęć prowadzić może do właściwego rozwoju wiary. Bez wytworzenia pojęć religijnych, opierając się jedynie na wiedzy utrwalanej pamięciowo, nie doprowadzimy uczniów ku wierze dojrzałej.

### 3. Katechizm narzędziem kształtowania pojęć

Opisany powyżej proces tworzenia pojęć religijnych, z fundamentalnym dla religijności pojęciem Boga, będąc rzeczywistością o dużym stopniu złożoności, jest jednak obligatoryjny dla prawidłowego osiągnięcia dojrzałości wiary. Zadanie katechezy polega więc na poszukiwaniu możliwości wspierania tego procesu, jak i wskazywaniu na narzędzia, które mogą pozytywnie stymulować wychowywanie wiary. Odwołując się do zaprezentowanej powyżej analizy W. Kubika, można stwierdzić, że wspomagająca funkcja katechezy może być realizowana poprzez uruchamianie w umysłach uczniów operacji myślowych zmierzających ku między innymi abstrahowaniu, wyodrębnianiu czy uogólnianiu cech przedmiotów. Następuje to na drodze zestawiania i porównywania różnorodnych obiektów pozwalających wyodrębnić cechy istotne czy też reflektować przykłady i nieprzykłady. Zadanie katechezy będzie więc polegać na podsuwaniu narzędzi i kontrolowaniu przebiegu tego procesu. Jeśli chodzi o kontrolowanie, to kluczowym warunkiem jest znajomość prawidłowego przebiegu tego procesu, co zostało przedstawione powyżej. A jeśli chodzi o narzędzia wspomagające ten proces, to jako jedno z nich wskazywany jest *Katechizm Kościoła katolickiego* (por. PF 12) wraz z *Kompendium KKK* oraz kontynuującym zamysł autorów *Katechizmu* katechizmem dla młodych – YOUCAT. Przydatność *Katechizmu* wyrażać się może poprzez odwołanie się do jego struktury oraz przyjętej w nim pedagogii wiary.

#### 3.1. Struktura

W rozważaniach o przydatności *Katechizmu* dla dzieła kształtowania pojęć religijnych wynikającej z samej jego struktury warto już na wstępie przytoczyć przyjęte przez autorów założenie, że zamysłem ich nie było dążenie do ukazania wiary jako systemu ani przyjęcie za punkt wyjścia jakiejś systemowej idei. Chodziło raczej o ukazanie wzajemnego przenikania się podstawowych

elementów życia chrześcijanina: „Aby być chrześcijaninem, trzeba nauczyć się wierzyć; powinno się przyjąć sposób życia chrześcijańskiego, tak zwany chrześcijański styl życia; powinno się umieć modlić po chrześcijańsku oraz przystąpić do misterii i liturgii Kościoła. Wszystkie te cztery elementy należą w sposób wewnętrzny jeden do drugiego: wprowadzenie do wiary nie jest przekazem jakiejś teorii, jakby wiara była rodzajem filozofii, »platonizmem dla ludu«, jak zostało pogardliwie stwierdzone; wyznanie wiary nie jest niczym innym niż rozwinięciem formuły chrzcielnej. Wprowadzenie w wiarę jest samą mistagogią, wprowadzeniem w chrzest, w proces nawrócenia, w którym nie działamy tylko my sami, lecz pozwalamy, aby Bóg działał w nas. Dlatego wykład wyznania wiary jest ściśle związany z katechezą liturgiczną, jest przewodnikiem do celebracji misterii. Wprowadzenie w liturgię zakłada także nauczanie się modlitwy, a umieć się modlić oznacza żyć, czyli zakłada problem moralny”<sup>24</sup>.

Tak rozumiany układ treści w *Katechizmie* koresponduje w potrzebami procesu kształtowania pojęć. Sięganie w trakcie katechezy po *Katechizm* daje gwarancję, że katechizowany nie będzie przyswajał prawd wiary pamięciowo, lecz że będzie ją zdobywał na drodze operacji myślowych. *Katechizm* może pomóc w odszukiwaniu terminów, koncepcji, kategorii teologicznych i etycznych nowych sposobów zrozumienia i wartościowania znaczących doświadczeń ludzkich oraz wspólnej pedagogiki komunikowania się. Może wspomagać kształtowanie pojęć w obszarze właściwym dla języka katechezy, przeciwstawiając się ryzyku standaryzacji i indoktrynacji<sup>25</sup>.

Innym z założeń redakcyjnych *Katechizmu* wspierającym proces tworzenia pojęć jest odwołanie się do zasady hierarchii prawd<sup>26</sup>. Oznacza ona organiczną zasadę strukturalną skutkującą faktem, że różne prawdy wiary układa się wokół pewnego centrum, pewnego ośrodka i ze względu na niego. W centrum umieszczona została tajemnica Trójcy Świętej i tajemnica Chrystusa. Pozostałe prawdy wiary ukazywane są zawsze w odniesieniu do tych dwóch podstawowych

---

<sup>24</sup> J. Ratzinger, *Katechizm Kościoła katolickiego i optymizm odkupionych*, w: J. Królikowski (red.), *Powstanie i znaczenie Katechizmu Kościoła katolickiego w wypowiedziach papieża Jana Pawła II i kardynała Josepha Ratzingera*, Poznań 1997, s. 144.

<sup>25</sup> J. Szpet, *Katechizm Kościoła katolickiego może być prawdziwym narzędziem umacniania wiary*, w: K. Kantowski, W. Lechów (red.), *Ku doświadczeniu wiary*, Szczecin 2012, s. 99–100.

<sup>26</sup> Ch. Schönborn, *Katechizm Kościoła katolickiego. Myśli przewodnie i główne tematy*, w: R. Sujka (red.), *Wprowadzenie do Katechizmu Kościoła katolickiego*, Warszawa 1994, s. 24. Warto w tym miejscu zauważyć, że prowadząc uczniów ku odkrywaniu tej struktury, należy pamiętać, iż hierarchii prawd nie wolno mylić ze stopniami pewności.

prawd. Katechizm pragnie bowiem przedstawić wiarę Kościoła prawdziwą co do znaczenia, integralną co do zakresu i systematyczną co do powiązań<sup>27</sup>, ukazując strukturę wiary jako nadprzyrodzoną, niepodlegającą manipulowaniu, przekraczającą zdolności umysłowe poszczególnych podmiotów<sup>28</sup>. Odwoływanie się do tej organicznej konstrukcji treści *Katechizmu* i wykorzystywanie jej w katechezie może pozytywnie stymulować proces kształtowania pojęć.

### 3.2. Natura pedagogii wiary

Drugim aspektem wpływającym z założeń redakcyjnych *Katechizmu*, wspomagającym proces tworzenia pojęć jest przyjęta koncepcja pedagogiki wiary. Przekaz wiary jest kluczowym zadaniem *Katechizmu*<sup>29</sup>, ma on pomóc każdemu wierzącemu żyć wiarą w całej pełni, która polega na darze wiary i przyjęciu go. „Wiara jest zasadniczo darem Boga, który skłania do powierzenia siebie Panu Jezusowi. W ten sposób przyjęcie treści wiary staje się postawą, decyzją pójścia za Jezusem upodobnienia własnego życia do Jego życia, jak to dobrze wyjaśnia apostoł Paweł, który pozwala nam wniknąć do wnętrza tej głębokiej struktury pedagogicznej wiary: »Sercem przyjęta wiara prowadzi do usprawiedliwienia, a wyznawanie jej ustami – do zbawienia« (Rz 10,10)»<sup>30</sup>.

Przyjęcie wiary nie jest jedynie aktem intelektualnym. Wzrost w wierze dokonuje się bowiem poprzez odkrywanie treści wiary wyznawanej, celebrowanej, przeżywanej i przemodlonej oraz zastanawianie się nad samym aktem wiary (PF 9). I w tym tworzeniu syntezy wiary można językiem dydaktyki powiedzieć, że w tworzeniu siatki pojęć z obszaru liturgii, modlitwy, zasad życia chrześcijańskiego *Katechizm* wydaje się pomocą właściwą. Staje się on wówczas nie tylko narzędziem pomocnym do wyrażenia intelektualnej zgody na to, co proponuje Kościół, ale wprowadza w pełni tajemnicy zbawczej objawionej przez Boga. „To poszukiwanie jest autentyczną »preambułą« wiary, gdyż kieruje ludzi na drogę, która prowadzi do tajemnicy Boga. Sam ludzki rozum nosi w istocie wrodzoną potrzebę tego, »co wartościowe, nieprzemijalne«. Wymóg ten stanowi nieustannie zachętę, trwale wpisaną w serce człowieka, aby wyruszyć w drogę i znaleźć

---

<sup>27</sup> Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska o katechezie *Catechesi tradendae*, 16 października 1979, 21; 30.

<sup>28</sup> J. Szpet, dz. cyt., s. 101.

<sup>29</sup> Jan Paweł II, Konstytucja apostolska *Fidei depositum*, 11 października 1992, 2.

<sup>30</sup> Synod Biskupów XIII Zwyczajne Zgromadzenie Ogólne, *Nowa ewangelizacja dla przekazu wiary chrześcijańskiej. Instrumentum laboris*, Watykan 2012, 101.

Tego, którego byśmy nie poszukiwali, gdyby nie wyszedł już nam na spotkanie. Wiara zaprasza nas właśnie na to spotkanie i w pełni otwiera” (PF 10). Podążając wyznaczoną przez *Katechizm Kościoła katolickiego* pedagogią wiary, człowiek przemierzający swe itinerarium wiary „strona po stronie, odkrywa, że to, co jest przedstawione, nie jest jakąś teorią, ale spotkaniem z konkretną Osobą, która żyje w Kościele. Po wyznaniu wiary następujące wyjaśnienie życia sakramentalnego, w którym Chrystus jest obecny, działa i nadal buduje swój Kościół. Bez liturgii i sakramentów wyznanie wiary nie miałoby skuteczności, gdyż zabrakłoby łaski, która wspiera świadectwo chrześcijan. Podobnie nauczanie *Katechizmu* na temat życia moralnego nabiera swego pełnego znaczenia, jeżeli umieszczone jest w kontekście wiary, liturgii i modlitwy” (PF 11). Można więc postawić tezę, że wiara tak przekazywana, bazując na zgodzie intelektualnej, na spójności pojęć, które zostają przez człowieka odkryte i wypracowane, ma duże szanse na rozwój prowadzący ku dojrzałości.

### **Zakończenie**

Przekazywanie wiary jest żywym aktem tradycji kościelnej (DOK 78). W tym dziele Kościół wspiera się zarówno wypracowanymi od wieków narzędziami wychowywania wiary, jak i sięga po dorobek współczesności. Jedną z dróg jest odkrywanie w dorobku nauk pedagogicznych elementów wspólnych dla wychowania i wychowywania wiary. Takim elementem jest opisywany przez dydaktykę proces kształcenia, a szczególnie proces tworzenia pojęć, który może rzutować na tworzenie pojęć religijnych. Sięgnięcie po dorobek dydaktyki nie determinuje działań katechetycznych, jednak może być inspiracją dla konstruowania procesu wychowywania w wierze.

Budując ten proces, nie można jednak w katechezie zapominać o narzędziu właściwym dla przekazu wiary, a mianowicie *Katechizmie Kościoła katolickiego*. Odwołania do struktury *Katechizmu*, przyjętych zasad redakcyjnych czy odkrywanie pedagogii wiary mogą przynosić pożądane przez katechezę efekty.

### Literatura

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Benedykt XVI, List apostolski w formie *motu proprio Porta fidei* ogłaszający Rok Wiary, 11 października 2011.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991.
- Chlewiński Z., *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa 1999.
- Fisher R., *Uczymy się uczyć*, Warszawa 1999.
- Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska o katechezie *Catechesi tradendae*, 16 października 1979.
- Jan Paweł II, Konstytucja apostolska *Fidei depositum*, 11 października 1992.
- Kongregacja do spraw duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1997.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania*, t. I: *Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993.
- Kubik W., *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1991.
- Młyniarczyk A. i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Ratzinger J., *Katechizm Kościoła katolickiego i optymizm odkupionych*, w: J. Królikowski (red.), *Powstanie i znaczenie Katechizmu Kościoła katolickiego w wypowiedziach papieża Jana Pawła II i kardynała Josepha Ratzingera*, Poznań 1997.
- Schönborn Ch., *Katechizm Kościoła katolickiego. Myśli przewodnie i główne tematy*, w: R. Sujka (red.), *Wprowadzenie do Katechizmu Kościoła katolickiego*, Warszawa 1994.
- Synod Biskupów XIII Zwyczajne Zgromadzenie Ogólne, *Nowa ewangelizacja dla przekazu wiary chrześcijańskiej. Instrumentum laboris*, Watykan 2012.
- Szpet J., *Katechizm Kościoła katolickiego może być prawdziwym narzędziem umacniania wiary*, w: K. Kantowski, W. Lechów (red.), *Ku doświadczeniu wiary*, Szczecin 2012.

**KSZTAŁTOWANIE POJĘĆ W KONTEKŚCIE ITINERARIUM WIARY****Streszczenie**

Rok Wiary zaowocował w Kościele pogłębionym spojrzeniem na rzeczywistość wiary oraz na sposoby jej przekazywania. Jednym ze sposobów wnikliwszego spojrzenia na pedagogię wiary może być konfrontowanie przebiegu tego procesu z dorobkiem nauk pedagogicznych reflektujących w różnorodny sposób procesy wychowawcze.

W niniejszym artykule podjęto próbę ukazania roli, jaką w procesie dochodzenia do wiary dojrzałej może odegrać kształtowanie pojęć religijnych, oraz ukazano możliwości, jakie w tym dziele otwiera przed katechezą *Katechizm Kościoła katolickiego*.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, kształtowanie pojęć, katechizm, pedagogia wiary, pojęcia religijne

**SHAPING THE CONCEPTS IN THE CONTEXT OF FAITH****Summary**

Year of Faith in Church resulted in deep look at the reality of faith and ways of its transmission. One way to look at the pedagogy of faith can be confronting this process with the achievements of pedagogical science in various ways in educational processes.

The article shows not only the role of shaping religious concepts in the process of mature faith but also the opportunities of catechesis in Catechism of the Catholic Church.

**Keywords:** teaching, shaping the concepts, catechism, the pedagogy of faith, the religious concepts

*Translated by Mirosława Landowska*