KATECHEZA OSÓB

Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Teologii

WYDAWNICTWO
KUL
50 LAT
WYDAWNICTWA

ks. Andrzej Kiciński

KATECHEZA OSÓB

Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W POLSCE PO SOBORZE WATYKAŃSKIM II

WYDAWNICTWO KUL
Lublin 2007

RECENZENCI
dr hab. Janusz Kirenko, prof. UMCS
ks. dr hab. Piotr Tomasik, prof. UKSW

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
s. Maryla Koper CSL

OPRACOWANIE GRAFICZNE
Agnieszka Smreczyńska-Gąbka

OPRACOWANIE KOMPUTEROWE
COLLAGE Przemysław Gąbka

Na okładce ilustracja tablicy do spowiedzi
Alina Smyczek

©Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2007

ISBN 978-83-7363-641-5

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 081 740 93 40, fax 081 740 93 50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl

Druk i oprawa:
AKAPIT s.c.
Węglowa 3
20-481 Lublin

Spis treści

Wykaz skrótów 17

Wstęp 19

Rozdział pierwszy
Teologiczno-psychopedagogiczne podstawy katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną 33
I. Podstawy teologiczne katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną 37
1. Chrystocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną 39
1.1. Katecheza jako spotkanie Chrystusa z człowiekiem 40
1.2. Katecheza jako spotkanie człowieka z Chrystusem 44
2. Teocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną 47
2.1. Katecheza ukazaniem drogi przez Chrystusa do Ojca w Duchu Świętym 48
2.2. Katecheza ukazywaniem tajemnicy Boga przychodzącego do człowieka 50
3. Eklezjocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną 54
3.1. „Kościół tworzy katechezę" – Kościół jako podmiot katechezy 57
3.2. „Katecheza tworzy Kościół" – Kościół jako przedmiot i cel katechezy 59
II. Wskazania Magisterium Kościoła dotyczące osób z niepełnosprawnością intelektualną 62
1. Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną 63
1.1. Troska o osoby z niepełnosprawnością intelektualną wypływająca z wierności Słowu Bożemu 65
1.2. Troska o osoby z niepełnosprawnością intelektualną wypływająca z zasad ogólnoludzkich 68
2. Troska Kościoła o środowiska życia osób z niepełnosprawnością intelektualną 73
2.1. Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną w procesie inkulturacji wiary 74
2.2. Troska Kościoła o rodzinę osoby z niepełnosprawnością intelektualną 77

3. Troska Kościoła o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną 80
3.1. Troska Kościołów lokalnych o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną 80
3.2. Troska Kościoła w Polsce o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną 87
III. Psychopedagogiczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną 96
1. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim 103
1.1. Klasyczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim 104
1.2. Współczesne poszukiwania charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim 109
1.3. Recepcja wskazań psychopedagogicznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim 111
2. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym 113
2.1. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym 115
2.2. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym 117
2.3. Recepcja wskazań psychopedagogicznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym 121
3. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim 123
3.1. Klasyczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim 124
3.2. Współczesne poszukiwania charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim 126
3.3. Recepcja wskazań psychopedagogicznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim 128

ROZDZIAŁ DRUGI
Środowiska katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną 131
I. Rodzina środowiskiem katechezy 135
1. Rodzice dziecka z niepełnosprawnością intelektualną 135
1.1. Reakcja rodziców na niepełnosprawność intelektualną dziecka 136
1.2. Postawy środowiska wobec rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną 139
1.3. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i wychowanie religijne 141
2. Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną 144
2.1. Trudności w życiu rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną 144
2.2. Atmosfera wychowawcza rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną 146
2.3. Konieczność wsparcia rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną 149
3. Katecheza rodzinna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną 152
3.1. Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną pierwszym środowiskiem doświadczenia wiary 153
3.2. Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – domowym Kościołem 156

3.3. Wyzwania pastoralne wobec katechezy rodzinnej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną ... 160
II. Parafia środowiskiem katechezy ... 163
1. Katecheza parafialna osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 166
1.1. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnocie parafialnej ... 167
1.2. Wyzwania stojące przed parafią jako środowiskiem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 170
1.3. Wyzwania pastoralne wobec katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 173
2. Katecheza sakramentalna osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 180
2.1. Katecheza przed bierzmowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 186
2.2. Katecheza przed Pierwszą Komunią Świętą osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 191
2.3. Katecheza przed przystąpieniem do sakramentu pokuty i pojednania osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 197
3. Programy i pomoce dydaktyczne do katechezy parafialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 201
3.1. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną według Z. Rybarczyk ... 202
3.2. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną według W. Gałczyńskiej ... 206
3.3. Katecheza osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną według K. M. Lauscha ... 211
III. Szkoła specjalna środowiskiem katechezy ... 218
1. Szkoła specjalna środowiskiem wychowania osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 220
1.1. Struktura szkolnictwa specjalnego w Polsce ... 221
1.2. Założenia edukacji w szkole specjalnej ... 228
1.3. Zadania szkoły specjalnej ... 236
2. Katecheza w szkole specjalnej ... 242
2.1. Podstawa katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ... 242
2.2. Założenia katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ... 245
2.3. Zadania katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ... 250
3. Programy i podręczniki do nauki religii w szkołach specjalnych ... 253
3.1. Program nauczania religii dla uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim ... 254
3.2. Programy, podręczniki metodyczne i karty pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym ... 261
3.3. Propozycja wychowania religijnego osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim ... 268

Rozdział trzeci
Dydaktyka katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 273
I. Osobowość pedagoga i katechety oraz ich posługa osobom z niepełnosprawnością intelektualną ... 278
1. Pedagog specjalny ... 278
1.1. Kształcenie pedagogów specjalnych ... 279
1.2. Kwalifikacje pedagogów specjalnych ... 281
1.3. Osobowość pedagoga specjalnego ... 287
2. Katecheta specjalny ... 291
2.1. Kształcenie katechetów ... 294

2.2. Kwalifikacje katechety ... 299
2.3. Osobowość i funkcje katechety ... 301
II. Zasady wychowania i nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną ... 304
1. Zasady postępowania dydaktycznego ... 304
1.1. Tradycyjna typologia zasad postępowania dydaktycznego ... 305
1.2. Typologia zasad nauczania wynikająca z koncepcji dialogu edukacyjnego ... 308
2. Zasady edukacji i rewalidacji ... 317
2.1. Układ schematyczny zasad edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych ... 317
2.2. Układ systemowy zasad edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych ... 318
3. Zasady dydaktyczne w katechezie ... 321
3.1. Kierunki rozwoju zasad dydaktycznych w katechezie ... 322
3.2. Kierunki rozwoju zasad dydaktycznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 324
III. Metody nauczania i wspomagania rozwoju religijnego osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 327
1. Metody organizacji zajęć ... 335
1.1. Metody ośrodków pracy ... 336
1.2. Metoda organizacji zajęć według M. Montessori ... 339
1.3. Metoda behawioralna organizacji zajęć ... 343
2. Metody aktywnego nauczania-uczenia się ... 344
2.1. Metody rehabilitacji i wspierania rozwoju ... 348
2.2. Metody postępowania wychowawczego ... 352
IV. Środki dydaktyczne w nauczaniu i wychowywaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 355
1. Klasyfikacja środków dydaktycznych ... 355
1.1. Funkcje środków dydaktycznych ... 358
1.2. Zasady stosowania środków dydaktycznych ... 359
2. Przykłady zastosowania środków dydaktycznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną ... 360
2.1. Przykład zastosowania tradycyjnych środków dydaktycznych ... 361
2.2. Przykłady zastosowania nowych środków dydaktycznych ... 365

Zakończenie ... 377

Aneksy ... 393
I. Propozycja Z. Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu!* ... 395
II. Z. Rybarczyk – rachunek sumienia według Dziesięciu przykazań ... 406
III. Z. Rybarczyk – rachunek sumienia według Przykazań kościelnych ... 407
IV. Z. Rybarczyk – rachunek sumienia z grzechów głównych ... 408
V. W. Gałczyńska. *Mów do nas Panie Jezu* ... 409
VI. W. Gałczyńska – rachunek sumienia nr 1 ... 411
VII. W. Gałczyńska – historie biblijne ... 412
VIII. W. Gałczyńska – rachunek sumienia nr 2 ... 413
IX. W. Gałczyńska – rok liturgiczny ... 414

X. K. M. Lausch. I rok katechizacji przedkomunijnej. Tematyka katechez 415
XI. K. M. Lausch. II rok katechizacji przedkomunijnej. Tematyka katechez 417
XII. K. M. Lausch. Materiały dla katechizacji grupy komunijnej. Tematyka katechez 420

Bibliografia 425
I. Źródła 427
1. Dokumenty Soboru Watykańskiego II 427
2. Nauczanie papieży 428
3. Dokumenty Stolicy Apostolskiej 430
4. Dokumenty Kościoła w Polsce 431
5. Dokumenty Kościołów partykularnych w innych krajach 432
6. Programy i pomoce katechetyczne 433
7. Dokumenty państwowe 435
7.1. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (DzU z 1996 r. nr 67 poz. 329 z późniejszymi zmianami) 435
7.2. Rozporządzenia wykonawcze 435
8. Dokumenty prawa międzynarodowego 436
II. Literatura przedmiotu 437
1. Literatura z zakresu katechezy i duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną 437
2. Literatura z zakresu psychologii i pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną 444
III. Literatura pomocnicza 447
1. Słowniki i leksykony 450
2. Strony internetowe 450

Spis tabel i rysunków 453
1. Spis tabel 455
2. Spis rysunków 456

Indeks osób 457

Summary 467

Contents

List of abbreviations 17

Introduction 19

Chapter I
The theological-psychopedagogical fundamentals of catechesis for persons with intellectual disability 33
I. The theological fundamentals of catechesis for persons with intellectual disability 37
1. Christocentrism in catechesis for persons with intellectual disability 39
1.1. Catechesis as a kind of meeting held between Christ and Man 40
1.2. Catechesis as a kind of meeting held between Man and Christ 44
2. Theocentrism in catechesis for persons with intellectual disability 47
2.1. Catechesis as the means through which Christ shows us the way to the God the Father and the Holly Spirit 48
2.2. Catechesis as the means to disclose the mystery of God approaching Man 50
3. Ecclesiocentrism in catechesis for persons with intellectual disability 54
3.1. "This is the Church that creates catechesis" – The Church as the subject of catechesis 57
3.2. "This is Catechesis that creates the Church" – The Church as the object and aim of catechesis 59
II. Ecclesiastical Magisterium indications concerning persons with intellectual disability 62
1. Concern of the Church for persons with intellectual disability 63
1.1. Concern, deriving from loyalty towards God's Word, for persons with intellectual disability 65
1.2. Concern, deriving from mankind universal rules, for persons with intellectual disability 68

2. Concern of the Church for living environment of persons with intellectual disability 73
2.1. Concern of the Church for persons with intellectual disability with respect to the process of inculturation of faith 74
2.2. Concern of the Church for the family with person suffering from intellectual disability 77
3. Concern of the Church for proper catechesis for persons with intellectual disability 80
3.1. Concern of the local churches for proper catechesis for persons with intellectual disability 80
3.2. Concern of the Church in Poland for proper catechesis for persons with intellectual disability 87
III. Psychopedagogical characteristics of persons with intellectual disability 96
1. Psychopedagogical characteristics of persons with slight intellectual disability 103
1.1. Classic characteristics of persons with slight intellectual disability 104
1.2. Contemporary research concerning establishing characteristics of persons with slight intellectual disability 109
1.3. Proper reception of psychopedagogical guidance for catechesis for persons with slight intellectual disability 111
2. Psychopedagogical characteristics of persons with moderate and severe intellectual disability 113
2.1. Psychopedagogical characteristics of persons with moderate intellectual disability 115
2.2. Psychopedagogical characteristics of persons with severe intellectual disability 117
2.3. Proper reception of psychopedagogical guidance for catechesis for persons with moderate and severe intellectual disability 121
3. Psychopedagogical characteristics of persons with profound intellectual disability 123
3.1. Classic characteristics of persons with profound intellectual disability 124
3.2. Contemporary research concerning establishing characteristics of persons with profound intellectual disability 126
3.3. Proper reception of psychopedagogical guidance for catechesis for persons with profound intellectual disability 128

Chapter II
Environments for catechesis for persons with intellectual disability 131
I. Family being the environment for catechesis 135
1. Parents of a child with intellectual disability 135
1.1. Parents' reaction towards diagnosed intellectual disability of their child 136
1.2. Different attitudes that the community represents towards families with children suffering from intellectual disability 139
1.3. Parents of children with intellectual disability versus religious education 141
2. Siblings of persons with intellectual disability 144
2.1. Difficulties that the siblings of persons with intellectual disability are facing in their everyday lives 144
2.2. Educational atmosphere among siblings of persons with intellectual disability 146
2.3. Necessity to provide support to siblings of persons with intellectual disability 149
3. Family catechesis for a child with intellectual disability 152

3.1. Family of a child with intellectual disability as the environment allowing for first experience of religious faith ... 153
3.2. Family of a child with intellectual disability – as a domestic church ... 156
3.3. Pastoral challenges of the family catechesis for a child with intellectual disability ... 160
II. Parish being the environment for catechesis ... 163
1. Parish catechesis for persons with intellectual disability ... 166
1.1. Persons with intellectual disability within parish community ... 167
1.2. Challenges of parish as environment for catechesis for persons with intellectual disability ... 170
1.3. Pastoral challenges of the catechesis for persons with intellectual disability ... 173
2. Sacramental catechesis for persons with intellectual disability ... 180
2.1. Catechesis before Confirmation for persons with intellectual disability ... 186
2.2. Catechesis before the First Holy Communion for persons with intellectual disability ... 191
2.3. Catechesis before receiving the sacraments of Penance and Reconciliation by persons with intellectual disability ... 197
3. Special programmes and didactic materials for parish catechesis for persons with intellectual disability ... 201
3.1. Catechesis for persons with intellectual disability according to Z. Rybarczyk ... 202
3.2. Catechesis for persons with intellectual disability according to W. Gałczyńska ... 206
3.3. Catechesis for persons with profound intellectual disability according to K. M. Lausch ... 211
III. Special education institutions as environments for catechesis ... 218
1. Special education institutions as educational environments for persons with intellectual disability ... 220
1.1. Structure of special education system in Poland ... 221
1.2. Principles of education in special education institutions ... 228
1.3. Objectives of special education institutions ... 236
2. Catechesis for special education institutions ... 242
2.1. The basis of catechesis for persons with intellectual disability within special education institution ... 242
2.2. The fundamentals of catechesis for persons with intellectual disability within special education institution ... 245
2.3. Objectives of catechesis for persons with intellectual disability within special education institution ... 250
3. Special programmes and textbooks for religious education within special education institutions ... 253
3.1. Religious education programme for pupils with slight intellectual disability ... 254
3.2. Special programmes, methodical textbooks and working charts for pupils with moderate and severe intellectual disability ... 261
3.3. Suggestions concerning religious education for persons with profound intellectual disability ... 268

Chapter III
Didactics of catechesis for persons with intellectual disability 273
I. Proper personality of a pedagogue and a catechist as well as the services they provide to persons with intellectual disability 278
1. Special pedagogue 278
1.1. Model of education of special pedagogues 279
1.2. Proper professional qualifications of special pedagogues 281
1.3. Proper personality of a special pedagogue 287
2. Special catechist 291
2.1. Model of education of catechists 294
2.2. Proper professional qualifications of catechists 299
2.3. Proper personality and functions that a catechist should perform 301
II. Rules of bringing up and educating children and teenagers with intellectual disability 304
1. Rules of didactic procedures 304
1.1. Traditional typology concerning rules of didactic procedures 305
1.2. Typology concerning rules of education resulting from educational dialogue concept 308
2. Rules of proper education and rehabilitation 317
2.1. Scheme presenting rules of education and rehabilitation for disabled persons 317
2.2. System presenting rules of education and rehabilitation for disabled persons 318
3. Didactic rules of catechesis 321
3.1. Directions in development of didactic rules of catechesis 322
3.2. Directions in development of didactic rules of catechesis for persons with intellectual disability 324
III. Methods of educating and supporting religious development of persons with intellectual disability 327
1. Classes organisation methods 335
1.1. Activity centres method 336
1.2. Classes organisation method according to M. Montessori 339
1.3. Behavioural method of classes organisation 343
2. Methods of active teaching-learning 344
2.1. Methods of rehabilitation and development support 348
2.2. Methods of conducting educational procedures 352
IV. Didactic means applied in teaching and bringing up persons with intellectual disability 355
1. Didactic means classification 355
1.1. Didactic means functions 358
1.2. Rules of didactic means application 359
2. Exemplary applications of didactic means in catechesis for persons with intellectual disability 360
2.1. Exemplary application of typical didactic means 361
2.2. Exemplary application of modern didactic means 365

Conclusion 377

Annexes 393

Bibliography reference 425

List of charts and drawings 453

Index of Persons 457

Summary 467

Wykaz skrótów

AAS	– „Acta Apostolicae Sedis". Città del Vaticano 1909-
AK	– „Ateneum Kapłańskie". Włocławek 1909-
ChL	– *Christifideles laici*. Posynodalna adhortacja apostolska Jana Pawła II o powołaniu i misji świeckich w Kościele. 30 grudnia 1988.
CT	– *Catechesi tradendae*. Posynodalna adhortacja apostolska Jana Pawła II o katechizacji w naszych czasach. 16 października 1979.
DA	– *Apostolicam actuositatem*. Dekret o apostolstwie świeckich. 16 listopada 1965.
DB	– *Christus Dominus*. Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele. 28 października 1965.
DCE	– *Deus caritas est*. Encyklika Benedykta XVI o miłości chrześcijańskiej. 25 grudnia 2005.
DeV	– *Dominum et Vivificantem*. Encyklika Jana Pawła II o Duchu Świętym w życiu Kościoła i świata. 18 maja 1986.
DH	– „Dolentium Hominum". Città del Vaticano 1986-
DiM	– *Dives in misericordia*. Encyklika Jana Pawła II o Bożym miłosierdziu. 30 listopada 1980.
DOK	– *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. 15 sierpnia 1997.
DSM	– Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
DV	– *Dei Verbum*. Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym. 18 listopada 1965.
DWCH	– *Gravissimum educationis*. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim. 28 października 1965.
DzU	– „Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiej". Warszawa 1918-1939, 1944-
EC	– *Ewangelia cierpienia*. Wybór homilii, przemówień i dokumentów Jana Pawła II. Kraków 1997.
EdE	– *Ecclesia de Eucharistia*. Encyklika Jana Pawła II o Eucharystii w życiu Kościoła. 17 kwietnia 2003.

EN	– *Evangelii nuntiandi*. Posynodalna adhortacja apostolska Pawła VI o ewangelizacji w świecie współczesnym. 8 grudnia 1975.
EV	– *Evangelium vitae*. Encyklika Jana Pawła II o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego. 25 marca 1995.
FC	– *Familiaris consortio*. Posynodalna adhortacja apostolska Jana Pawła II o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym. 22 listopada 1981.
ICD	– „International Classification of Diseases" - Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.
KDK	– *Gaudium et spes*. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. 7 grudnia 1965.
KK	– *Lumen gentium*. Konstytucja dogmatyczna o Kościele. 21 listopada 1964.
KKK	– *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań 1994.
KL	– *Sacrosanctum Concilium*. Konstytucja o liturgii świętej. 4 grudnia 1963.
KO	– *Dei verbum*. Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym. 18 listopada 1965.
KPK	– *Kodeks Prawa Kanonicznego*. Poznań 1984.
MpsBKUL	– Maszynopis Biblioteki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.
MpsBPWT	– Maszynopis Biblioteki Papieskiego Wydziału Teologicznego w Warszawie.
MpsBUKSW	– Maszynopis Biblioteki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
NUCN	– „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale". Roma 1972-
OIK	– *Ogólna instrukcja katechetyczna* (Directorium catechisticum generale). 11 kwietnia 1971.
OsRomPol	– „L'Osservatore Romano" (wersja polska). Città del Vaticano 1980-
PDK	– *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Konferencja Episkopatu Polski. 20 czerwca 2001.
PPK	– *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Konferencja Episkopatu Polski. 20 czerwca 2001.
RH	– *Redemptor hominis*. Encyklika Jana Pawła II o Odkupicielu człowieka. 4 marca 1979.
RL	– „Rivista Liturgica". Padova 1914-
RM	– *Redemptoris missio*. Encyklika Jana Pawła II o stałej aktualności posłania misyjnego. 7 grudnia 1990.
RT	– „Roczniki Teologiczne". Lublin 1991/1992-
RTK	– „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne". Lublin 1949-1990.
Sc	– *Sacramentum caritatis*. Posynodalna adhortacja apostolska Benedykta XVI. 22 lutego 2007.
SD	– *Salvifici doloris*. List Apostolski Jana Pawła II. O chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia. 11 lutego 1984.
SSHT	– „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne". Katowice 1968-
TMA	– *Tertio millennio adveniente*. List Jana Pawła II w związku z przygotowaniem Jubileuszu Roku 2000. 10 października 1994.

Cytaty z Pisma Świętego według: *Biblia Tysiąclecia*. Wyd. 3. Poznań-Warszawa 1980; łącznie z zawartymi tam skrótami.

Dokumenty Soboru Watykańskiego II według edycji: Sobór Watykański II. *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*. Nowe tłumaczenie. Poznań 2002; łącznie z przyjętymi tam skrótami.

WSTĘP

Paweł VI w adhortacji *Evangelii nuntiandi* uwypuklił powszechność ostatnich słów Jezusa: „Idźcie na cały świat i głoście Ewangelię wszelkiemu stworzeniu" (Mk 16,15), podkreślając, że słowa te nie są zacieśnione żadnymi granicami (por. EN 49-50). Punktem wyjścia w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest fakt, że na początku swojej posługi Jezus głosił, iż został posłany, aby ubogim nieść radosne orędzie (zob. Łk 4,18); przepowiadał, a następnie potwierdzał swoim życiem, że Królestwo Boże jest przeznaczone dla wszystkich ludzi, począwszy od tych, którzy znajdują się w najbardziej niekorzystnej sytuacji. Jezus rzeczywiście stał się katechetą Królestwa Bożego w stosunku do wszystkich kategorii osób: wielkich i małych, bogatych i ubogich, zdrowych i chorych, bliskich i dalekich, żydów i pogan, mężczyzn i kobiet, ludu i władz, jednostek i grup. Jest do dyspozycji każdego człowieka i interesuje się wszystkimi jego potrzebami, zarówno potrzebami duszy, jak i ciała, uzdrawiając i przebaczając, pouczając i zachęcając słowem i czynem. Jezus kończy swoje ziemskie życie, zobowiązując swoich uczniów do podobnej postawy miłości (por. DOK 163).

Kościół uważa za wyjątkowo umiłowanych przez Jezusa Chrystusa tych, którzy są niepełnosprawni fizycznie czy intelektualnie lub mają inne ograniczenia. W ostatnich latach rozwinęła się świadomość eklezjalna i społeczna oraz dokonał niewątpliwy postęp w pedagogice specjalnej, co sprawiło, że rodzina i inne miejsca formacyjne mogą dać niepełnosprawnym odpowiednią katechezę, do której mają oni 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, że każda osoba, niezależnie od jej ograniczeń, jest zdolna do wzrostu w świętości (por. DOK 189).

Wychowanie wiary, które obejmuje przede wszystkim katechezę w rodzinie, ale także w szkole czy ośrodku dla osób z różnymi niepełnosprawnościami, wymaga odpowiednich i dostosowanych do osoby dróg oraz uwzględnienia badań pedagogicznych, aby przyniosło owoce w całościowym kształtowaniu osoby. Magisterium Kościoła podkreśla, że należy troszczyć się o to, by uniknąć ryzyka zepchnięcia

katechezy specjalistycznej na margines duszpasterstwa wspólnotowego. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* naucza, że trzeba ofiarować osobom niepełnosprawnym odpowiednią katechezę zarówno w szkole, jak i w parafii bądź w innych miejscach formacyjnych, wspomagając zwłaszcza rodzinę (por. PDK 109). Kościół naucza, że potrzebne jest większe zaangażowanie duszpasterskie w stosunku do tych rodzin, które stawią czoła trudnemu zadaniu wychowania dzieci niepełnosprawnych. Zachęca, aby na wzór Dobrego Pasterza w sposób mądry i roztropny docierać do każdej osoby, bez względu na jej ograniczenia (por. FC 77). Rodzina jest miejscem, gdzie szczególną troską winno być otoczone dziecko i gdzie należy rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej. Odnosi się to do każdego dziecka, ale szczególnie ważkie staje się wobec dziecka wymagającego opieki całkowitej, wobec dziecka chorego, cierpiącego lub niepełnosprawnego. Kościół, ukazując rolę rodziny troszczącej się o każde dziecko przychodzące na świat i otaczającej je czułą i rzetelną opieką, wypełnia swoje podstawowe posłannictwo, powołany jest bowiem do objawiania i przedstawiania na nowo przykładu i przykazania Chrystusa Pana, który postawił dziecko w samym centrum Królestwa Bożego, mówiąc: „Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im; do takich bowiem należy Królestwo Boże" (Mk 10,14). Odnośnie do osób niepełnosprawnych, Magisterium Kościoła wskazuje na takie wartości, jak: przyjęcie, miłość, szacunek oraz wieloraką i jednolitą służbę materialną, uczuciową, wychowawczą i duchową (por. FC 26). Troska duchowa przejawia się w przygotowaniu tych osób do życia sakramentalnego. Odpowiedzi od Magisterium Kościoła doczekali się ci, którzy mieli wątpliwości co do tego, czy Komunię Świętą mogą przyjąć osoby z niepełnosprawnością w stopniu głębokim bądź inne niemające możliwości komunikacji werbalnej. Benedykt XVI w Posynodalnej adhortacji apostolskiej *Sacramentum caritatis*, będącej wyrazem troski o zapewnienie Komunii eucharystycznej wszystkim osobom niepełnosprawnym intelektualnie, podkreśla, że otrzymują one Eucharystię w wierze, również w wierze ich rodziny lub wspólnoty, która im towarzyszy (Sc 58).

Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną opiera się przede wszystkim na Piśmie Świętym, które uczy, że każdy człowiek został stworzony „na obraz Boży" (Rdz 1,27) i jest zdolny do poznania oraz miłowania swego Stwórcy (por. KDK 12). Termin «katecheza» pochodzi od greckiego czasownika *katecheo*: „wołać z góry", ale również: „wywoływać echo"[1]. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną jest trudnym wyzwaniem wywołania echa słowa Bożego: „A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre" (Rdz 1,31).

Współczesne dokumenty Kościoła podkreślają, że katecheza jest pogłębionym przekazem orędzia zbawienia. Zawiera trzy elementy harmonijnie powiązane ze

[1] Jan Paweł II. *Katecheza u początków Kościoła*. Katecheza środowa. 12 grudnia 1984. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*. Red. S. Dziwisz [i in.]. Watykan 1987 s. 13-14.

sobą: biblijny (katecheza przekazuje orędzie Boże), teologiczno-doktrynalny (pogłębia je refleksją teologiczną) i egzystencjalny (adresuje je do człowieka)[2]. Jan Paweł II definiuje katechezę następująco: „Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego" (CT 18). Podstawowym celem katechezy jest komunia z Jezusem Chrystusem (por. CT 5; KKK 426; DOK 80).

Po Soborze Watykańskim II oficjalnie został zainicjowany proces przezwyciężania koncepcji katechezy jako nauki doktryny chrześcijańskiej czy autorytatywnej komunikacji werbalnej przez przyjęcie perspektywy osobowego spotkania, którego głównym celem jest wspólnota. Katecheza to nauczanie, ale także działalność wychowawcza oraz proces inicjacji (por. DOK 68). Wielkie wydarzenie kościelne, jakim był Sobór Watykański II, przyniosło ze sobą wiele inicjatyw i nowych wymogów, związanych z głęboką odnową katechetyczną w Kościele. Bogate Magisterium Kościoła znalazło swoje odzwierciedlenie w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* z 1997 roku. W ostatnim dziesięcioleciu poszczególne episkopaty odczuły przede wszystkim potrzebę ustalenia norm i nakreślenia kierunków dla zdecydowanej rewizji aktywności katechetycznej Kościoła[3]. Konferencja Episkopatu Polski uczyniła to w roku 2001, ogłaszając *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* i *Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Dokumenty te podają normy i wytyczne dla katechezy w naszym kraju oraz formułują podstawy do opracowywania programów szczegółowych dla różnych form katechizacji.

Współczesna katecheza podkreśla tajemnicę osoby i przeciwstawia się wielorakim postaciom przemocy, której poddawana jest osoba ludzka. Magisterium Kościoła wyraża przekonanie, że „istota ludzka, jeśli nie jest uznana i kochana na miarę jej godności żywego obrazu Boga (por. Rdz 1,26), narażona jest na najbardziej upokarzające i wynaturzone akty uprzedmiotowienia" (ChL 5). Uwypuklenie mocy Słowa Bożego w katechizacji doprowadziło do stwierdzenia, że każda osoba, niezależnie od jej ograniczeń, jest zdolna do relacji z Bogiem (por. DOK 189). Człowiek postrzegany w tej relacji ukazuje prawdę, że to on sam, z wszystkimi swoimi słabościami, jest największą wartością. W Bogu każdy człowiek odkrywa swoją istotę, swoje życie, prawa i obowiązki oraz przeznaczenie. Tajemnica człowieka pozostaje złożona, ale rozjaśnia się w relacji do Trójcy Osób Bożych[4]. Literatura katechetyczna używa pojęcia «adresat» katechezy. Czyni to najczęściej na podstawie kryterium wieku (np. katecheza dorosłych, dzieci i młodzieży), sytuacji społeczno-kulturowej (np. niepełnosprawni, nieprzystosowani, ludzie nauki, robotnicy), a czasami sytuacji

[2] R. Murawski. *Katecheza*. W: *Leksykon teologii pastoralnej*. Red. R. Kamiński. Lublin 2006 s. 344.

[3] E. Alberich. *Na 50-lecie „Katechety" w poszukiwaniu nowego „paradygmatu katechetyki". Refleksja nad sytuacją katechezy w Europie*. „Katecheta" 51:2007 nr 10 s. 73-74.

[4] Zob. K. Góźdź. *Teologia człowieka. Z najnowszej antropologii niemieckiej*. Lublin 2006 s. 483-496.

religijnej (np. nawróceni, ochrzczeni, oddaleni, obojętni) (por. CT 35-45; DOK 163-214). Według nowej koncepcji katechezy bardziej powinno się mówić o uczestnikach niż adresatach, ponieważ w procesie przekazu wiary oraz jej rozwoju wszyscy mają do spełnienia konkretne zadania. W tym znaczeniu raczej należałoby mówić o katechezie „z" (z dorosłymi, z niepełnosprawnymi itp.) niż katechezie „dla"[5].

Troska Kościoła o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną wynika z wierności przykładowi i nauczaniu Założyciela. Jezus Chrystus w pierwszej kolejności otaczał opieką każdą osobę potrzebującą szczególnej troski, darząc ją w swojej posłudze miłosierdziem i miłością oraz ukazując w niej moc Odkupienia, która obejmuje człowieka w jego jedyności i pełni. Zgodnie z dorobkiem współczesnych nauk użyty został termin «niepełnosprawność intelektualna». Światowa Organizacja Zdrowia, Amerykańskie Towarzystwo ds. Niedorozwoju Umysłowego oraz Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne używają terminu *mental retardation* (łac. *retardation* – opóźnienie, zwłoka), który w Polsce był tłumaczony najpierw jako «upośledzenie umysłowe», a teraz coraz częściej jako «niepełnosprawność intelektualna»[6]. Podział niepełnosprawności intelektualnej na cztery stopnie: lekka, umiarkowana, znaczna i głęboka służy głównie potrzebom edukacyjnym. Temat pracy nie został zawężony do jednej z tych grup uczestników katechezy, lecz określa podstawę teologiczną posługi słowa Bożego każdej osobie z niepełnosprawnością intelektualną, koncentrując się nie na jej brakach, lecz na możliwościach we wzroście w świętości.

Miejsce katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną związane jest ściśle z panującymi kierunkami katechetycznymi, które odzwierciedlają wielość koncepcji katechezy. Na początku XIX wieku, kiedy wprowadzano obowiązkową naukę religii do szkół państwowych, powszechnie w świadomości eklezjalnej panowała intelektualistyczna koncepcja Objawienia oparta na modelu autorytatywnego przekazu prawdy[7]. W katechezie panował model neoscholastyczny, w którym przedmiotem katechezy był katechizm do nauczenia się na pamięć. Pod wpływem neoscholastyki próbowano treść nauczania katechetycznego sprowadzić do najważniejszych pojęć i zasad doktryny chrześcijańskiej przekazywanej w formie katechizmu w pytaniach i odpowiedziach. Największą popularnością cieszył się katechizm Josepha Deharbe'a[8] zatytułowany *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff nebst einem kurzen Abriss der Religionsgeschite von Anbeginn den Welt bis unsere Zeit. Für die Jugend sowohl als für Erwachsene*. Przyczynił się on do rozpropagowania katechezy o charakterze pouczeń na temat religijno-moralnych

[5] E. Alberich. *Katecheza (adresaci)*. W: *Słownik katechetyczny*. Red. J. Gevaert, K. Misiaszek. Warszawa 2007 s. 408.

[6] J. Kostrzewski. *Niepełnosprawność intelektualna*. Referat wygłoszony 19 września 2006 r. w Letniej Szkole Pedagogiki Specjalnej s. 1 [mps].

[7] T. Panuś. *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*. Kraków 2001 s. 25-31.

[8] Z. Kacprzak. *Deharbe Joseph*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 3 kol. 1095-1096.

obowiązków chrześcijanina. Od początku XIX wieku powszechne było stosowanie katechizmów przygotowywanych na wzór podręczników szkolnych. Zgodnie z ówczesną praktyką szkolną, także w nauczaniu katechizmu stawiano na intelekt ucznia. Również katecheza polska pozostawała pod silnym wpływem ujęć scholastycznych. Katechetom chodziło przede wszystkim o to, aby uczniowie nauczyli się dokładnie na pamięć pytań i odpowiedzi katechizmowych. Treść i język katechizmów były abstrakcyjne, oderwane od Biblii, a jako jedyną metodę nauczania stosowano analizę tekstu. Zrozumiałe jest, że tak pojmowana katecheza stała się niedostępna dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kierunek ten był daleki od autentycznego nurtu chrześcijańskiej tradycji, w której zawsze zwracano uwagę na autentyczne spotkanie osoby z żywym i autentycznym słowem Bożym[9].

Na przełomie XIX i XX w. powstał model monachijski. U początków tego modelu katechezy leży ruch odnowy metody, zwany też ruchem odnowy formalno-metodycznej. Na jego rozwój wywarły wpływ głównie dwa czynniki: dechrystianizacja rozpowszechniająca się w wielkich miastach, która ukazywała nieskuteczność dotychczasowej katechezy, oraz unowocześnienie metod nauczania w innych przedmiotach szkolnych. Do przedmiotów szkolnych, także do religii, wprowadzono tzw. stopnie formalne wypracowane przez J. F. Herbarta[10] i udoskonalone przez T. Zillera i W. Reina. Przez wiele lat katecheza była podzielona na: wprowadzenie, pogląd, wyjaśnienie, syntezę i zastosowanie. Treść katechezy koncentrowała się (jak w poprzednich modelach) na przekazie wiedzy religijnej, a Pismo Święte było nadal traktowane jako materiał poglądowy dla prawd katechizmowych. Udoskonalił tę metodę W. Gadowski[11], w okresie międzywojennym zasłużyli się na tym polu Z. Bielawski[12] i J. Ciemniewski[13], a po II wojnie światowej – W. Zalewski[14]. Stosowanie stopni formalnych zakończyło się w Polsce w 1971 roku wraz z wejściem w życie nowego programu katechezy[15]. W tym okresie podejmowano pierwsze próby dostosowania katechezy do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Polegały one jednak tylko na zmniejszeniu zakresu materiału, a nie na rzeczywistym towarzyszeniu we wzroście na drodze wiary.

---

[9] R. Murawski. *Etapy rozwoju katechezy*. AK 91:1978 nr 417 s. 51.

[10] T. Kukołowicz. *Herbart Johann Friedrich*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 6 kol. 738-739.

[11] P. Poręba. *Gadowski Walenty*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 5 kol. 800-801. Wnikliwą analizę metodyki katechetycznej ks. W. Gadowskiego i bibliografię zob. B. Połeć. *Metodyka katechetyczna ks. Walentego Gadowskiego*. Tarnów 2002.

[12] M. Bandura. *Bielawski Zygmunt (1877-1939)*. W: *Słownik katechetyków polskich XX wieku* s. 19-22.

[13] Z. Bielawski. *Ciemniewski Jan*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 3 kol. 469-470.

[14] K. Misiaszek. *Zalewski Wincenty (1913-1983)*. W: *Słownik katechetyków polskich XX wieku* s. 287-288. Najpopularniejszymi podręcznikami Zalewskiego były: *Nauka Boża I-II Katechezy*. Poznań – Warszawa – Lublin 1959; *Nauka Boża III Katechezy*. Poznań – Warszawa – Lublin 1959; *Nauka Boża IV Katechezy*. Poznań – Warszawa – Lublin 1959; *Nauka Boża V Katechezy*. Poznań – Warszawa – Lublin 1959.

[15] R. Murawski. *Katecheza*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 8 kol. 1032.

Po I wojnie światowej powstał kerygmatyczny model katechezy. Pod wpływem odnowy biblijnej i liturgicznej oraz dzieła J. A. Jungmanna[16] *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* na pierwszy plan wysunięto treści katechezy, a nie metody. Katechetyków niepokoiła koncepcja katechezy polegająca na przekazie dogmatów i praw moralnych. Katecheza powróciła do przepowiadania Dobrej Nowiny o zbawieniu, której centrum jest Jezus Chrystus. Katecheza w ujęciu kerygmatycznym jest ujmowana w kategoriach personalnego wezwania Bożego i odpowiedzi człowieka. Postulowano połączenie treści katechezy z liturgią i Pismem Świętym jako źródłami. W Polsce odnowa kerygmatyczna została oficjalnie wprowadzona w roku 1971 wraz z nowym programem katechizacji. Podstawy teoretyczne opracował F. Blachnicki[17], ale duży wkład praktyczny wniósł J. Charytański, przygotowując podręczniki katechetyczne[18]. Model ten obowiązywał w Polsce do roku 2001, kiedy opracowano nowy program katechizacji oraz nowe podręczniki. Model kerygmatyczny nie objął całokształtu życia chrześcijańskiego. Pomimo prób prowadzenia w Polsce systematycznej katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, obowiązujące programy nie uwzględniały tych uczestników katechezy.

Po Soborze Watykańskim II kształtował się również model antropologiczny katechezy. Inspiracją było przesłanie Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* oraz szereg inicjatyw o charakterze lokalnym. Dorobkiem tego zróżnicowanego modelu jest zasada wierności Bogu i człowiekowi. Wzywa ona do wierności prawdziwemu depozytowi wiary, a jednocześnie nakłada na katechezę obowiązek wspierania człowieka w realizacji powołania chrześcijańskiego i odpowiadania na jego życiowe pytania i problemy. Istotą tego modelu jest uwzględnienie sytuacji egzystencjalnej osób katechizowanych oraz interpretacja jej w świetle orędzia Bożego. Model antropologiczny wniósł nowe spojrzenie na istotę, treść i formę katechezy. Człowiek stał się obiektem szczególnej troski w procesie katechetycznym. W modelu tym istnieje jednak niebezpieczeństwo, które zagraża katechezie antropologicznej; jest nim naturalizowanie, liberalizowanie oraz andragogizacja[19]. Pomimo tych zagrożeń osoba z niepełnosprawnością intelektualną stała się podmiotem w katechetyce; bardziej jednak nadal jest to postulat, niż poszukiwanie konkretnych propozycji nie doraźnej pomocy, lecz rozwijania w tych osobach pragnienia kontaktu z Bogiem.

---

[16] B. Migut. K. Misiaszek. *Jungmann Josef Andreas SJ*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 8 kol. 253-254.

[17] Z. Podlewska. *Blachnicki Franciszek Karol (1921-1987)*. W: *Słownik katechetyków polskich XX wieku* s. 26-28; F. Blachnicki. *Katechetyka fundamentalna*. Lublin 1970; tenże. *Kerygmatyczna odnowa katechezy*. *Pisma katechetyczne*. cz. I. Warszawa 2005.

[18] A. Offmański. *Charytański Jan*. W: *Słownik katechetyków polskich XX wieku* s. 33-38.

[19] T. Panuś. *Główne kierunki katechetyczne XX wieku* s. 83-94.

W 1978 roku M. Majewski[20] zaproponował model integralny katechezy. Jest on oparty na dokumentach kościelnych i polskim doświadczeniu katechetycznym. Model ten nawiązuje do katechezy korelacji zespalającej Objawienie Boże i doświadczenie człowieka. Katecheza integralna według twórcy kierunku rozwija zasady teologiczne: „wierność Bogu i człowiekowi", psychologiczne: „dyferencjacji i integracji", pedagogiczne: „interakcji i komunikacji" oraz dydaktyczne: „koncentracji i korelacji"[21]. Zasada wierności Bogu i człowiekowi zakłada udział zarówno w życiu Bożym, jak i ludzkim. Majewski podkreślał, że wierność Bogu domaga się, by katecheza bazowała na Objawieniu, integralnie je przekazywała, koncentrowała się na Jezusie Chrystusie i włączała osobę w życie Kościoła. Wierność natomiast człowiekowi żąda uwzględnienia rozwoju człowieka, jego osobowości, środowiska naturalnego i społecznego, potrzeb oraz dążeń ludzkich i zaangażowania w tok katechezy[22]. Zasady psychologiczne przyjęte zostały za S. Szumanem, który rozwój psychiczny rozpatruje z dwóch punktów widzenia: ilościowego i jakościowego. Rozwój ilościowy rozumiany jest jako wzrastanie psychiczne i fizyczne oraz zróżnicowanie psychiczne, czyli dyferencjację. Równolegle z procesami dyferencjacji idą procesy integracji, czyli scałkowania i centralizacji[23]. W zasadzie interakcji i komunikacji podkreślony jest osobowy kontakt między katechetą a katechizowanym w celu wzajemnego komunikowania treści Ewangelii[24]. W zasadzie koncentracji i korelacji chodzi o przyjęcie prawdy, że treścią katechezy jest nie tylko orędzie Boże, ale także doświadczenie ludzkiego życia. Dlatego należy dążyć do tego, aby treści wiary i doświadczenia ludzkie wzajemnie się przenikały i rozświetlały[25].

Katecheza integralna ma wiele źródeł. Są nimi Kościół i świat przecinające się w punkcie wiary. Ma też wiele podmiotów, którymi są: Trójca Święta i Kościół, a w nim osoby i grupy duszpasterzy i wiernych. W modelu integralnym łączy się wiele wymiarów katechezy: biblijny, liturgiczny, moralny, ekumeniczny, eschatologiczny i egzystencjalny. Model ten próbuje łączyć kilka metod dostosowanych do określonych potrzeb, zakłada pogłębienie i wzmocnienie jedności i skuteczności oddziaływania katechetycznego, a przez to pomaga katechizowanym w wiązaniu ze sobą faktów i prawd oraz formowaniu dojrzałych postaw wiary[26]. Pomimo przedwczesnej śmierci ks. prof. M. Majewskiego ten model myślenia o katechezie rozpowszechnił się wśród katechetyków polskich i przynosi owoce także w katechezie specjalnej.

---

[20] S. Kulpaczyński. *Majewski Mieczysław (1928-1999)*. W: *Słownik katechetyków polskich XX wieku* s. 142-146.

[21] M. Majewski. *Integralna katecheza*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 7 kol 355-366.

[22] M. Majewski. *Propozycja katechezy integralnej*. Łódź 1978 s. 94.

[23] M. Majewski. *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*. Kraków 1986 s. 64.

[24] R. Pomiatowski. *Ważność tożsamości osobowej katechety w interakcji katechetycznej*. W: *Formacja katechetów*. Red. M. Majewski. Kraków 1990 s. 20.

[25] R. Murawski. *Katecheza korelacji*.„Communio" 3:1983 nr 1 s. 104. Zob. także A. Kiciński. *Korelacja w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 261-264.

[26] P. Mąkosa. *Wkład księdza profesora Mieczysława Majewskiego w rozwój katechetyki polskiej*. Lublin 2004 s. 183-199.

Ramy chronologiczne i geograficzne rozprawy określone w temacie wskazują na skoncentrowanie się na rozwoju katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II. Trzeba podkreślić, że polska katecheza uważnie śledziła ewolucję katechezy tych osób w świecie i korzystała z wybranych rozwiązań, a dzięki własnym pomysłom wniosła oryginalny wkład w jej rozwój.

Pierwszy okres rozwoju katechezy specjalnej w świecie związany jest z pionierem katechezy – francuskim kapłanem H. Bissonnierem[27]. Swoją praktykę rozpoczął on około 1950 roku, pracując z dziewczętami z niepełnosprawnością intelektualną pochodzącymi z okolic Paryża. Jego publikacje: *Pour une pédagogie catéchétique des enfants arriérés mentaux* (1955) oraz *Pédagogie de Résurrectiones* (1959) położyły fundament pod koncepcję tej katechezy. Bissonnier zgromadził wokół siebie grupę współpracowników. Należeli do nich m.in.: J. P. Jung, B. Descouleurs i H. Hillairet, który w późniejszym czasie napisał wskazania katechetyczne *Amis de Dieu* (1968) i *Dieu ma joie* (1971).

Duży wpływ na rozwój katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną miała opracowana przez J. Mesny'ego i M. Orbana metoda „Vivre", spopularyzowana m.in. dzięki zaangażowaniu kapłana kanadyjskiego E. Paulhusa i jego publikacji *L'éducabilité religieuse des enfantes déficientes mentaux* (1962). W 1967 roku kapłan amerykański Joseph McCarthy przetłumaczył na język angielski tę metodę oraz założył Centrum SPRED (Special Religious Education Division), które następnie stało się instytutem formacyjnym dla katechetów specjalizujących się w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Metoda ta, opisana przez D. G. Wilsona w książce *I am with you* (1975), przyjęła się również w Wielkiej Brytanii. Z inicjatywy J. Kijma w Holandii powstał Instytut Katechetyczny w Niemega. W Belgii, w obszarze języka francuskiego, metoda „Vivre" została wprowadzona dzięki M. Orbanowi. We Flandrii natomiast można dostrzec działanie „Werkgroep voor Gespecialiseerde Catechese", której autorami byli: F. Devestel, M. Vandekercckhove i M. van Walleghem. Grupa ta opracowała przewodnik dla pierwszych dwóch klas szkoły podstawowej specjalnej. Devestel rozwinął szczegółowy program posługi duszpasterskiej dorosłym osobom z niepełnosprawnością intelektualną, przebywającym pod opieką w szpitalach psychiatrycznych. W Niemczech przywiązywano dużą wagę do nauczania religii tych osób w szkole, a proces nauczania opierano na *Rahmenplan* (1967). Opracowano również podręczniki do nauczania religii w szkole specjalnej. Należą do nich m.in. pozycje G. Webera, Schilinga, Krenzera i Rogge'a.

Rozwój katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest związany ze środowiskiem katechezy. Często jest nim szkoła (np. w Belgii, Niemczech), ale są to również parafie i wspólnoty eklezjalne (np. we Francji, u holenderskich prote-

[27] Syntetyczną historię katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną podaję za Marcelem van Walleghemem z Uniwersytetu Katolickiego w Leuven (Belgia). Zob. M. Walleghem. *Upośledzeni umysłowo*. W: *Słownik katechetyczny* s. 935-938.

stantów, w Stanach Zjednoczonych) lub po prostu szpitale psychiatryczne (np. we Flandrii, Holandii, przez długi czas także we Włoszech). Rozprawa koncentruje się na trzech głównych środowiskach katechezy w Polsce: rodzinie, parafii i szkole. Uwzględnia również wkład ruchów i nowych wspólnot religijnych, choć z dwóch powodów nie poświęca im odrębnego miejsca. Po pierwsze propozycja Ruchu Wiara i Światło doczekała się licznych opracowań naukowych. Po drugie Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych, Caritas oraz coraz liczniejsze duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną są w fazie poszukiwań sposobów prowadzenia systematycznej katechezy, a nie tylko opieki na tymi osobami.

Drugi okres rozwoju katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną związany jest z dokumentami poszczególnych episkopatów, które są wyrazem troski Kościołów lokalnych o religijny rozwój tych osób. Pierwsi byli biskupi USA, którzy od 1978 roku wydali wiele dokumentów poświęconych katechezie osób niepełnosprawnych – od ogólnych norm, aż po kryteria uczestniczenia w sakramentach świętych[28]. Następnie szereg dokumentów o katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole wydała Konferencja Episkopatu Niemiec[29]. W nurt odnowy posoborowej i troski o katechezę osób niepełnosprawnych intelektualnie włączyły się episkopaty: Anglii i Walii[30], Francji[31] i Hiszpanii[32]. Tylko na przykładzie analizy dokumentów Kościoła katolickiego we Włoszech możemy prześledzić rozwój tej katechezy: od ogólnych postulatów dotyczących osób z niepełnosprawnością intelektualną, aż po kryteria teologiczne pełnego włączenia tych osób w życie sakramentalne[33]. Oprócz dokumentów Kościołów lokalnych odnotować trzeba powstawanie programów katechezy specjalnej oraz założeń organizacji tej katechezy[34].

---

[28] Zob. United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Handicapped Persons*. Washington 1978. (Zrewidowane nowe wydanie: *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities*. Washington 1989); *Resolution on the Pastoral Statement on Persons with Disabilities*. Washington 1988; *Guidelines for the Celebration of the Sacraments Persons with Disabilities*. Washington 2002 oraz National Catholic Partnership on Disability. *Opening Doors of Welcome and Justice to Parishioners with Disabilities. A Parish Resource Guide*. Washington 2004.

[29] Zob. np. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. *Zum Religionsunterricht an Sonderschulen*. Bonn 1992 i *UnBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen*. 12.03.2003 r. W: „Die deutschen Bischöfe" nr 70 Bonn 2003.

[30] Zob. Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. 03.01.1998 r. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/ (01.05.2007 r.).

[31] Zob. Conférence des Évêques de France. *Assemblée plénière 2002. Textes et documents. La catéchèse, le marriage, des temps nouveaux pour l'Évangile, la place de l'Église dans la société française, l'Europe*. Paris 2003.

[32] Zob. Secretariato Nacional de Catequesis. *Annunciar a los pobres la Buena Noticia. Magisterio de la Iglesia y minusvalías*. Madrid 1995.

[33] Zob. np. Ufficio Catechistico Nazionale. *La catechesi dei disabili nella comunità*. Bologna 1993; *La catechesi dei disabili. Documenti – Studi – Esperienze* Roma 1995; *Non voglio risorgere senza di te. Linee di educazione cristiana dei disabili*. Bologna 1996; *Talità kum. Il disabile e la Chiesa accogliente*. Bologna 2001; *L'iniziazione cristiana alle persone disabili. Orintamenti e proposte*. Bologna 2004.

[34] Zob. np. *Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder*. Red. A. Comploj, M. Ettel, R. Köhler, G. Neuhofer, A. Petz, M. Appesbacher. „Bundesgesetzblatt für die Republik

Problemem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II zajęli się: Z. Rybarczyk[35], W. Gałczyńska[36], K. M. Lausch[37], Z. Brzezinka[38], A. M. Kielar[39], J. Tomczak[40], K. Sosna[41] i A. Kiciński[42]. Należy również zaznaczyć, że od 1978 roku na ATK (obecnie UKSW) i od 1980 roku na KUL-u wykładany jest przedmiot: katecheza specjalna. Duży wkład w rozwój rodzimej katechezy specjalnej wnosi czasopismo „Katecheta" ze swoją 50-letnią tradycją[43]. W latach 2003-2006 ukazywało się również specjalistyczne czasopismo „Oligokatecheza".

Pomimo współczesnego zainteresowania katechezą osób z niepełnosprawnością intelektualną stan badań teologiczno-pastoralnych w tym zakresie wskazuje na wiele braków lub wręcz nieobecność kompleksowych opracowań na ten temat. W polskiej literaturze dominują raczej opracowania publicystyczne oraz praktyczne pomoce. Dlatego konieczne jest całościowe opracowanie tej problematyki. Wybór tematu niniejszej rozprawy został podyktowany właśnie potrzebą wypełnienia wyraźnej luki w polskiej katechezie.

Zadanie, jakie ma spełnić niniejsza rozprawa, implikuje kilka problemów szczegółowych. Na początku należy odpowiedzieć na pytanie: Czym jest katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną, jakie są jej podstawy teologiczne i jakie możliwości rozwoju? Aby potwierdzić jej miejsce w planie duszpastersko-katechetycznym Kościoła, trzeba z jego nauczania wydobyć i opracować liczne fragmenty poświęcone tym uczestnikom katechezy. Dokumenty katechetyczne postulują uwzględnienie dorobku pedagogiki specjalnej, stąd konieczność jej analizy. Należy prześledzić materiały i programy katechetyczne, które zadecydowały o kształcie nauczania katechetycznego, oraz przeanalizować inspirującą rolę w tym dziele nowych dokumentów katechetycznych polskich biskupów. Ponieważ przed każdą formą katechezy otwierają się obecnie nowe perspektywy, należy zastanowić się na sposobami skutecznego działania katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Österreich" 29.09.1998 nr 346 s. 2163-2189; Consiglio Episcopale della Conferenza Episcopale Italiana. Nota pastorale *L'iniziazione cristiana. 2. Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*. Milano 1999.

[35] Zob. Z. Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu! Katechezy, przygotowanie dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym do pierwszej Komunii św., przeznaczone dla duszpasterzy, katechetów, rodziców*. Poznań 1965.

[36] Zob. np. W. Gałczyńska. *Mów do nas, Panie Jezu. Przygotowanie do spowiedzi i Komunii Świętej*. Katowice 1975.

[37] Zob. np. K. M. Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1987.

[38] Zob. np. *Program nauczania religii dla klas I-III szkoły podstawowej. Spotkanie z Bogiem*. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice 2004 s. 7-21.

[39] Zob. np. A. M. Kielar. *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg kocha mnie. I etap edukacyjny (kl. I-III)*. Gniezno 2002.

[40] Zob. np. J. Tomczak. *Idę w ramiona Ojca*. Modlitewnik. Gniezno 2007.

[41] Zob. np. K. Sosna. *Kryteria przygotowania do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osób niepełnosprawnych umysłowo*. „Katecheta" 46:2002 nr 7-8 s. 109-112.

[42] Zob. np. A. Kiciński. *Katecheza grup szczególnej troski*. RT 50:2003 z. 6 s. 121-137.

[43] Zob. A. Kiciński. *Wkład „Katechety" w rozwój katechezy specjalnej. 50 lat twórczego towarzyszenia*. „Katecheta" 51:2007 nr 10 s. 63-72.

Inspiracją rozwiązania tak postawionego problemu jest metoda: „widzieć, oceniać, działać"[44]. „Widzieć" troskę Kościoła o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. „Oceniać", jak jest ona realizowana przez podstawowe środowiska: rodzinę, parafię, szkołę. „Działać" w celu wprowadzenia osób niepełnosprawnych intelektualnie – niezależnie od ich ograniczeń – w pełnię życia chrześcijańskiego. Praca ma charakter interdyscyplinarny, dlatego będzie wymagała użycia wielu metod, których wzajemne relacje i zastosowanie muszą być ściśle określone. Badania interdyscyplinarne charakteryzują się bowiem wspólnym celem i różnymi metodami[45]. Uprzywilejowane miejsce zajmą: metoda analizy i interpretacji tekstów źródłowych, analogii oraz metoda porównawcza. Podczas formułowania wniosków i postulatów katechetycznych autor będzie się odwoływał do metody syntezy oraz metody porównawczej.

Postawiony problem i konstrukcja rozprawy wymagają skorzystania ze źródeł zastanych. Są to: Pismo Święte, dokumenty Kościoła współczesnego dotyczące osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz archiwalne i drukowane materiały źródłowe – przede wszystkim katechizmy, programy i pomoce katechetyczne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykorzystano również zastane polskie badania empiryczne dotyczące różnych sfer życia tych osób. Dużą trudnością – ze względu na brak dokumentu poświęconego wyłącznie osobom z niepełnosprawnością intelektualną – było zebranie licznych wskazań na ten temat umieszczonych w dokumentach Soboru Watykańskiego II, w różnych dokumentach papieskich i Stolicy Apostolskiej, a także w dokumentach Konferencji Biskupich, synodów plenarnych i partykularnych. Wprawdzie żaden z dotychczasowych synodów biskupów poświęconych katechezie nie był w całości skoncentrowany na katechezie osób niepełnosprawnych, ale jednak w dokumentach posynodalnych można znaleźć wskazania dotyczące realizacji takiej katechezy. Właściwie każdy dokument katechetyczny wydany po Soborze Watykańskim II zawiera fragment poświęcony jakiemuś aspektowi pełnego włączenia osób niepełnosprawnych intelektualnie w życie Kościoła.

Prezentowana praca składa się z trzech rozdziałów. W pierwszym zostaną przedstawione podstawy teologiczne katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zostanie ukazana troska Kościoła o te osoby, o ich środowiska życia oraz o odpowiednią katechezę, która jest wyrazem wierności Chrystusowi. Będzie to przedstawienie nauczania Kościoła od strony normatywnej. Magisterium Kościoła zobowiązuje również do uwzględnienia w katechezie tych osób dorobku innych nauk, stąd konieczna będzie analiza współczesnych wskazań psychopedagogicznych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich recepcji w katechezie.

---

[44] Zob. M. Midali. *Teologia pastorale o pratica. Cammino storico di una riflessione fondante e scientifica*. Roma 1991 s. 574-575.

[45] R. Kamiński. *Metody teologii pastoralnej*. W: *Teologia pastoralna*. Red. tenże. t. 1. Lublin 2000 s. 23.

W drugim rozdziale zostanie zaprezentowana realizacja katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. Na podstawie dostępnych badań empirycznych i dorobku pedagogów i katechetyków zostaną ukazane blaski i cienie posługi katechetycznej w rodzinie, parafii i szkole. Rozdział ten będzie opracowany zgodnie z posoborowym nauczaniem katechetycznym, które podkreśla, że za katechezę jest odpowiedzialna cała wspólnota chrześcijańska, a nie tylko pojedyncze środowisko katechetyczne. W opracowaniu problematyki rodziny zostanie uwzględniona nie tylko osoba z niepełnosprawnością intelektualną i jej rodzice, ale także rodzeństwo i cała rodzina. Prześledzone będą wyzwania stojące przed katechezą parafialną, szczególnie dotyczące katechezy sakramentalnej. Analizie zostaną poddane wszystkie programy i pomoce katechetyczne, które były i są używane w katechezie parafialnej w Polsce po Soborze Watykańskim II. Rozważania dotyczące szkoły specjalnej jako środowiska katechezy będą wymagały poznania założeń zarówno edukacji specjalnej, jak i Kościoła katolickiego w Polsce. Konieczna będzie również analiza wszystkich programów i podręczników do nauki religii w szkole specjalnej.

W rozdziale trzecim – w myśl przyjętej zasady, że najlepszą metodą katechetyczną jest sam katecheta – ukazana zostanie sylwetka katechety, jego przygotowanie, osobowość i kwalifikacje. Podjęta będzie próba porównania jego przygotowania do przygotowania pedagoga specjalnego. Następnie przedstawione zostaną zasady wychowania i nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, metody nauczania i wspomagania rozwoju religijnego oraz odpowiednie środki dydaktyczne. Trzeba będzie również wskazać błędne tendencje w katechezie tych osób oraz przedstawić własne przykłady stosowania tradycyjnych i nowych metod katechezy.

Autor niniejszej pracy wyraża nadzieję, że tak postawiony problem i jego rozwiązanie pozwoli ukazać, że polska myśl i praktyka katechetyczna rozwijała się po Soborze Watykańskim II bardzo intensywnie i osiągnęła wiele sukcesów mobilizujących do dalszej twórczej pracy.

ROZDZIAŁ PIERWSZY

Teologiczno-psychopedagogiczne podstawy katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną ważna jest teologiczna wizja Objawienia i Słowa Bożego. Obecnie w świadomości eklezjalnej intelektualistyczna koncepcja Objawienia oparta na modelu autorytatywnego przekazu prawdy została przezwyciężona. Dziś uznaje się wizję egzystencjalną i osobową, chrystologiczną i otwartą na historię[1]. Podstawą współczesnej koncepcji Objawienia jest Sobór Watykański II, który syntetycznie stwierdza: „Spodobało się Bogu w swej dobroci i mądrości objawić samego siebie i ukazać tajemnicę swej woli (por. Ef 1,9), dzięki której ludzie przez Chrystusa, Słowo, które stało się ciałem, mają dostęp do Ojca w Duchu Świętym i stają się współuczestnikami Bożej natury (por. Ef 2,18; 2P 1,4)" (KO 2). To określenie wskazuje na początek, przedmiot i cel Objawienia. Uwypuklona została darmowa inicjatywa Boga, zbawczy charakter Objawienia i jego trynitarny kontekst, w którym realizuje się ono i ku któremu zarazem dąży. „Przez to Objawienie niewidzialny Bóg (por. Kol 1,15; 1Tm 1,17) w swojej wielkiej miłości przemawia do ludzi jak do przyjaciół (por. Wj 33,11; J 15,14n) i przestaje z nimi (por. Ba 3,38), aby zaprosić i przyjąć ich do wspólnoty z sobą" (KO 2). W ten sposób idea prostej czy autorytatywnej komunikacji werbalnej zostaje przezwyciężona przez przyjęcie perspektywy osobowego spotkania, porozumienia między przyjaciółmi, mającego swój główny cel, jakim jest wspólnota. „Ta ekonomia Objawienia realizuje się przez czyny i słowa wewnętrznie ze sobą połączone, tak że czyny dokonane przez Boga w dziejach zbawienia ujawniają i potwierdzają doktrynę i sprawy wyrażone w słowach, słowa zaś obwieszczają czyny i rozświetlają zawartą w nich tajemnicę" (KO 2). W nauce Soboru dostrzega się także historyczny wymiar Objawienia Bożego w jego tajemniczym splocie faktów i słów ściśle powiązanych ze sobą. „Przez to Objawienie najgłębsza prawda zarówno o Bogu, jak i o zbawieniu ludzi jaśnieje dla nas w Chrystusie, który jest zarazem Pośrednikiem i Pełnią całego Objawienia (por. Mt 11,27; J 1,14.17; 14,6; 17,1-3; 2Kor 3,16; 4,6; Ef 1,3-14)" (KO 2). To stwierdzenie wskazuje na centralne miejsce,

[1] E. Alberich. *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa 2003 s. 84.

jakie zajmuje w ekonomii zbawienia Chrystus, Słowo najwyższe i ostateczne, szczyt objawienia Boga i Jego planu względem ludzi.

Ta soborowa synteza wskazuje na pełnię i bogactwo tajemnicy Słowa Bożego w historii ludzkiej, dalekiej od wyczerpania się w prostym przekazie prawdy. Słowo Boże ukazuje się jako interwencja Boga, potężna i miłosierna, w której On przedstawia siebie samego oraz swój plan wspólnoty i zbawienia wszystkich ludzi[2]. Według tego planu katecheza jest głoszeniem i przekazywaniem Słowa Bożego w określonym czasie Kościoła. Wskazanie na niektóre fundamentalne wymiary posługi Słowa Bożego pozwala zatem zgłębić naturę i znaczenie całościowej pracy katechetycznej, ze szczególnym uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną.

[2] H. de Lubac. *Słowo Boga w historii człowieka*. Kraków 1997 s. 28-29.

I

Podstawy teologiczne katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Treść Objawienia była przedmiotem refleksji wiary już od początku chrześcijaństwa, ale refleksja nad samym pojęciem Objawienia zrodziła się w czasach modernizmu. Przez dłuższy okres w apologetyce klasycznej przyjmowana była intelektualistyczna koncepcja Objawienia. Za główne zadanie teologii uważano racjonalną analizę tradycyjnej definicji Objawienia znanej pod formułą *locutio Dei attestans*[3]. W ten sposób Objawienie redukowano do słownego przekazu prawd, które Bóg odsłaniał przed człowiekiem, aby poinformować go o niedostępnym dla poznania naturalnego świecie nadprzyrodzonym. Wiarygodność Objawienia oparta była na autorytecie Boga, który sam się nie myli i nikogo nie wprowadza w błąd. To pojęcie redukowało Objawienie wyłącznie do sfery poznawczej. Intelektualistyczna interpretacja Objawienia miała duży wpływ także na katechezę i była obecna w niej niemal do czasów współczesnych. Istotna zmiana dokonała się wraz z wypracowaniem personalistycznej koncepcji Objawienia. Polega ona na pojmowaniu Objawienia Bożego jako dzieła osobowego Boga, będącego autorem Objawienia, manifestującego przede wszystkim siebie jako Osobę i udzielającego się człowiekowi przez łaskę, czego owocem jest osobowa Bosko-ludzka wspólnota życia. W tej koncepcji Objawienie ma charakter dialogiczny i dokonuje się za pomocą środków właściwych dla komunikacji międzyosobowej[4].

---

[3] M. Rusecki. *Objawienie Boże*. W: *Leksykon Teologii Fundamentalnej*. Red. tenże. Lublin – Kraków 2002 s. 859.

[4] Tamże s. 860. Powszechnie przyjmuje się, że po wydaniu *Katechizmu Holenderskiego* można mówić o obecności historiozbawczej koncepcji Objawienia w katechezie, która zaakcentowała zbawczy wymiar Objawienia Boga dokonanego w historii. Celem tego Objawienia jest uczestnictwo człowieka w Bożej naturze. Koncepcja ta, eksponując fakt, że historia stała się terenem działania Boga, który objawia się w historii i przez historię, ukazuje historię jako świętą. W Piśmie Świętym historia święta nie przedstawia zdarzeń zbawczych jako prostego biegu wydarzeń; obejmuje ona

Dokumenty Kościoła podkreślają, że katecheza jest związana z Objawieniem, które sam Bóg dał o sobie w Jezusie Chrystusie, a które zostało zachowane w głębokiej pamięci Kościoła i w Piśmie Świętym i przekazywane jest przez żywą tradycję z pokolenia na pokolenie. Objawienie to nie jest oderwane od życia ani mu przeciwne. Dotyczy bowiem ludzkiego istnienia i nadaje mu ostateczny sens, oświeca człowieka, by w słowach Ewangelii szukał on natchnienia i prawdy o sobie (por. CT 22). Magisterium Kościoła wielokrotnie przypominało, że za pomocą rozumu człowiek może w sposób pewny poznać Boga na podstawie Jego dzieł. „Bóg, który przez Słowo wszystko stwarza (por. J 1,3) i zachowuje, daje ludziom w rzeczach stworzonych wieczne świadectwo o sobie (por. Rz 1,19n)" (KO 3). Jednak dla całościowej koncepcji katechezy, zwłaszcza katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, ważne jest stwierdzenie, że istnieje również inny porządek poznania, do którego człowiek nie może dojść o własnych siłach. Mowa tu o porządku Objawienia Bożego, w którym Bóg na mocy swego całkowicie wolnego postanowienia objawia się i udziela człowiekowi. Czyni to, objawiając swoją tajemnicę, swój zamysł życzliwości, który odwiecznie przygotował w Chrystusie dla dobra wszystkich ludzi, niezależnie od ich możliwości intelektualnych. Bóg objawia w pełni ten zamysł, posyłając swego umiłowanego Syna Jezusa Chrystusa i Ducha Świętego (por. KKK 50).

Katecheza za Soborem Watykańskim II przyjmuje twierdzenie, że Bóg w swojej dobroci i mądrości zechciał objawić samego siebie i ukazać tajemnicę swej woli (por. Ef 1,9). To dzięki niej ludzie przez Chrystusa, Słowo, które stało się ciałem, mają dostęp do Ojca w Duchu Świętym. Dzieki niej też stają się współuczestnikami Bożej natury (por. Ef 2,18; 2P 1,4). Wspomniana soborowa konstytucja opisuje Objawienie jako akt, przez który Bóg osobowo objawia się ludziom. Bóg ukazuje się jako Ten, który komunikuje siebie samego, czyniąc osobę ludzką uczestnikiem swojej Boskiej natury. W ten sposób realizuje On swój zamysł miłości (por. DOK 36). Bóg niewidzialny przez swoje Objawienie z miłością zwraca się do ludzi jak do przyjaciół (por. Wj 33,11; J 15,14-15) i obcuje z nimi (por. Ba 3,38), aby ich zaprosić do wspólnoty z sobą i przyjąć ich do niej. Należy podkreślić soborowy zwrot ku personalizmowi. Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym uwypukla charakter interpersonalny Objawienia, zarówno ze strony objawiającego się Boga, jak i przyjmującego Go człowieka. Poszerzyło się również samo pojęcie Objawienia. Składają się na nie nie tylko same Boże wypowiedzi, same treści doktrynalne, lecz także czyny, a więc jest to całość złożona z „czynów i słów"[5]. Taka koncepcja

tylko te wydarzenia, które z racji swego specjalnego zbawczego znaczenia należało zachować, które są jakby kanwą dla Objawienia Bożego i jego nośnikiem. W tej koncepcji Objawienie Boże składa się z wydarzeń historycznych i Słowa Bożego skierowanego do ludzi Biblii w formie dla nich przystępnej. Pełnia Objawienia realizuje się w Jezusie Chrystusie, którego życie i działalność są centrum historii zbawienia. Chrystus sam je interpretuje i kieruje swoje pouczenia do innych, wskazując na zbawczy sens wydarzeń i wypełnienie zbawienia w Jego osobie.

[5] Zob. A. Jankowski. *Wprowadzenie do Konstytucji Dogmatycznej o Objawieniu Bożym*. W: Sobór Watykański II.

Objawienia jest punktem wyjścia rozważań *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, które jest realizacją postanowień Soboru Watykańskiego II. Sobór bowiem polecił zredagowanie „Dyrektorium katechetycznego nauczania ludu chrześcijańskiego" (por. DB 44). Jest to dokument oficjalny Stolicy Apostolskiej służący ujednoliceniu wielu inicjatyw katechetycznych o charakterze nie tylko inspirującym, lecz także normatywnym[6]. W świetle tego dokumentu Objawienie nie jest oderwane od życia ani do niego zewnętrznie dorzucone. Dotyka ono najgłębszego sensu egzystencji, także naznaczonej cierpieniem, i oświeca człowieka, aby następnie natchnąć go duchem Ewangelii. Tak pojęta rzeczywistość Objawienia staje się fundamentem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną.

1 Chrystocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Chrystocentryzm w ujęciu katechetycznym jest formą wyrażającą nie tyle centralne miejsce misterium Jezusa Chrystusa, ile Jego determinującą rolę w przepowiadaniu i wyjaśnianiu całego Objawienia[7]. W katechezie osób z niepełnosprawnością

Konstytucje. Dekrety. Deklaracje. Poznań 2002 s. 343-344.

[6] *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zostało opublikowane 15 sierpnia 1997 r. przez Kongregację ds. Duchowieństwa. Jest to druga, po *Directorium catechisticum generale* z 1971 r., realizacja postanowień Soboru Watykańskiego II. Celem DOK jest przedstawienie fundamentalnych zasad teologiczno-duszpasterskich, zaczerpniętych z Magisterium Kościoła oraz z Soboru Watykańskiego II, ażeby za ich pomocą lepiej wypełniać zadanie duszpasterskie w zakresie posługi Słowa, a konkretnie katechezy. Podstawowym zamierzeniem jest nakłonienie do refleksji i podanie ogólnych zasad, a nie praktycznych zastosowań lub zaleceń.

Zostały uwzględnione dwa podstawowe wymagania. Z jednej strony podano kontekst katechezy w ramach ewangelizacji postulowanej przez *Ewangelii nuntiandi* i *Catechesi tradendae*, z drugiej zaś uwzględniono treści wiary zaproponowane przez KKK. Głównymi adresatami DOK są biskupi, konferencje episkopatu i ci, którzy z ich polecenia są odpowiedzialni za katechezę. Bezpośrednim celem jest pomoc w redakcji krajowych dyrektoriów katechetycznych i katechizmów.

[7] „Zwykło się przypisywać Jungmannowi [...] decydującą rolę w aktualnym rozumieniu chrystocentryzmu w katechezie. Najbardziej jednak właściwe temu autorowi jest to, że wydobył na światło strukturę chrystocentryczną orędzia chrześcijańskiego od samych jego początków, osiągając w ten sposób szerszy i bardziej poprawny obraz chrystologii w teologii, liturgii, a nawet duchowości. Ten rys chrystocentryczny pielęgnowali ojcowie Kościoła (Ireneusz, Orygenes). W średniowieczu, kiedy z jednej strony mniej uwagi poświęcano na schemat historiozbawczy w teologii scholastycznej, to z drugiej strony wyłoniła się nowa forma chrystologii pobożnościowej, która dodała patosu ludzkiemu życiu Jezusa. Dla niej ważna była katecheza i przepowiadanie. Pewien naturalizm chrystologiczny upowszechnił się w okresie Odrodzenia. Reforma zaproponowała chrystologię w pojęciach raczej subiektywnych (pietyzm), akcentując Jezusa Chrystusa jako centrum pobożności osobistej. Wraz z Oświeceniem obserwujemy racjonalizację teologii, której najbardziej widoczną konsekwencją, w kontekście katechezy, było [...] spłaszczenie postaci Jezusa Chrystusa, przedstawianego już zresztą jako subtelnego człowieka, mistrza moralności w obrębie teologii liberalnej. To dopiero w XX w., na podłożu teologii dialektycznej wśród protestantów i kerygmatycznej

intelektualną fundamentalne znaczenie ma wymiar chrystologiczny. Ten kierunek w katechezie zawdzięczamy ruchowi pedagogiczno-katechetycznemu, który zwrócił swoje główne zainteresowanie ku treści nauczania. Rozpoczęła się wtedy żywa dyskusja na temat centralnej idei, wokół której należałoby skoncentrować całą katechezę. Zauważono, że przez wieki na treści katechezy ciążyła spuścizna apologetycznych rozpraw teologów katolickich, którzy w walce z herezją szczególnie bronili punktów nauki katolickiej zaszczepionych przez reformatorów. Przez długi czas ideałem nauczania było podanie pewnego kompendium całokształtu wiedzy teologicznej. Zauważono wtedy, że katecheza daleko odbiegła od nauczania pierwszych wieków, którego celem było przekazywanie prawdy o wydarzeniu zbawczej śmierci i zmartwychwstania Jezusa. Wszystkie inne elementy układały się w kołach koncentrycznych wokół tego wydarzenia, łączyły się z nim lub z niego wynikały[8]. Ten zwrot w katechetyce sprawił, że zrodził się postulat skoncentrowania całego nauczania i wychowania religijnego wokół osoby i zbawczego dzieła Jezusa Chrystusa[9]. We współczesnej katechezie nie chodzi tylko o intelektualne poznanie Syna Bożego, lecz także o doprowadzenie każdego człowieka do głębokiej przyjaźni z Nim (por. DOK 80)[10]. Taki cel katechezy pozwala osobie z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczyć – na równych prawach z innymi – w działalności katechetycznej Kościoła, a nie tylko ze względu na deficyty – w nieokreślonej formie zredukowanej katechezy.

1.1. Katecheza jako spotkanie Chrystusa z człowiekiem

Chrystocentryzm to jeden ze skuteczniejszych kluczy interpretacyjnych Soboru Watykańskiego II, a także rozumienia współczesnej katechezy, która za punkt wyjścia uważa prawdę, że w posłudze katechetycznej „Jezus Chrystus nie tylko przekazuje Słowo Boże, ale On jest Słowem Bożym" (DOK 98). Chrystus reprezentuje w pełnym tego słowa znaczeniu Słowo Boga, szczyt Objawienia, najwyższy

(wśród katolików), niektórzy katechetycy, a zwłaszcza Jungmann, zaproponowali ponownie i z pewnym naciskiem tradycyjną koncepcję historiozbawczą ojców, a zatem ukazali centralne miejsce, które jednoczy i w pewien sposób porządkuje tajemnicę Chrystusa w katechezie. Od Soboru Watykańskiego II, który potwierdza chrystocentryzm w myśli i w życiu wiary, zwłaszcza w dokumencie o Kościele i o liturgii, a także o relacjach Kościoła ze światem, pochodzą te bodźce, które przyjęte przez Pawła VI (OIK; EN) i Jana Pawła II (CT) określają chrystocentryzm katechezy, utwierdzony już we wszystkich krajowych programach katechetycznych". C. Bissoli. *Chrystocentryzm*. W: *Słownik katechetyczny*. Red. J. Gevaert, K. Misiaszek. Warszawa 2007 s. 136.

[8] Szerzej o nauczaniu apostolskim zob. R. Murawski. *Wczesnochrześcijańska katecheza (Do Edyktu Mediolańskiego – 313 r.)*. Płock 1999 s. 48-50.

[9] Zob. F. Blachnicki. *Kerygmatyczna odnowa katechezy. Pisma katechetyczne I*. Red. M. Marczewski. Warszawa 2005 s. 198-201.

[10] Zob. R. Murawski. *Katecheza jako głoszenie Chrystusa*. AK 129:1997 z. 530 s. 66-76.

wyraz objawienia człowieka człowiekowi (por. KDK 22), jest pośrednikiem i pełnią całego Objawienia (por. KO 2). Chrystus jest istotnie Słowem Boga (por. J 1,1), mądrością Bożą (por. 1Kor 1,24), obrazem Boga niewidzialnego (por. Kol 1,15), odblaskiem chwały i odbiciem Jego istoty (por. Hbr 1,3). W Nim, najważniejszym orędziu Boga do człowieka, skupia się i realizuje plan zbawienia całej ludzkości[11]. Specyfika katechetycznej posługi słowa polega między innymi na tym, że ma ono angażować serce człowieka, tak by ten został uzdolniony do życia w komunii z Jezusem Chrystusem (por. DOK 80-81). Bóg stopniowo objawiał się ludziom przez proroków i kolejne wydarzenia zbawcze, które ostatecznie wypełnił, posyłając swojego Syna. Za tradycją biblijną związaną z tytułami mesjańskimi[12]: Mesjasz-Chrystus, Syn Boga, Pan, Zbawiciel i innymi określeniami, przybliżającymi ich znaczenie egzystencjalne, jak: droga, prawda i życie, światło, dobry pasterz, mądrość Boża itp., katecheza na różne sposoby podkreśla przekonanie, że w Jezusie z Nazaretu coś niezwykle znaczącego wydarzyło się dla ludzkości. Człowiek w Nim znajduje klucz do interpretacji swojego życia i gwarancję realizacji planu odnowienia ludzkości. Wydarzenie Jezusa Chrystusa jest faktem, wobec którego staje każdy człowiek[13]. Wydarzenia z życia Jezusa, a szczególnie Jego śmierć i zmartwychwstanie, są ostatecznym przypieczętowaniem głębokiego pragnienia sensu. W Nim ujawnia się sens cierpienia, miłości i nadziei, życia i śmierci, historii i przyszłości. W Jezusie Chrystusie Bóg mówi wiarygodnie o tym, jak przeżywać nawet najboleśniejsze prawdy i jaki sens ma ludzkie cierpienie[14]. Istotny zwrot w katechetyce dokonał się wraz z odejściem od jednostronnego, historyzującego przekazywania prawdy objawionej o Chrystusie. W Nim Słowo Boga staje się osobą żyjącą w wymiarze osobowym i historycznym. Ta prawda umożliwia spotkanie i tworzenie wspólnoty. Spotkanie z Jezusem Chrystusem staje się zatem sakramentem spotkania człowieka z Bogiem, ukazując jednocześnie wymiar osobowy całego Objawienia. Wciąż trudne jest przezwyciężenie myślenia, że podczas katechezy ukazujemy nie tylko Jezusa historycznego, ale także żyjącego, który wciąż działa w swoim Kościele. Jezus Chrystus nie przestaje zwracać się do konkretnego człowieka i nie czyni tego w celu informowania o określonych prawdach czy komunikowania ich, lecz zamierza przede wszystkim objawić siebie samego, zaprosić do dialogu, spotkania, zrozumienia daru, którym jest On sam, a który zobowiązuje wierzącego do dawania siebie Bogu i ludziom[15].

---

[11] Alberich. *Katecheza dzisiaj*. s. 85.

[12] Zob. G. Kusz. *Chrystocentryzm biblijny w katechezie*. W: *Jezus Chrystus centrum katechezy*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2000 s. 20-23.

[13] J. Szpet. *Cele i zadania katechezy*. W: *Dydaktyka katechezy*. Część I. Red. J. Stala. Tarnów 2004 s. 58.

[14] J. Tarnawa. *Katecheza o cierpieniu i umieraniu w nauczaniu Jana Pawła II*. Kraków 2002 s. 133-134.

[15] Z. Marek. *Chrystocentryzm katechezy. Do czego zmierzamy?* W: *W poszukiwaniu kształtu katechezy*. Red. B. Klaus. Tarnów 2000 s. 75.

Wymiar chrystocentryczny Objawienia ma charakteryzować każdą formę eklezjalnej posługi Słowu Bożemu, także katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istotną prawdą jest to, że katecheza to komunikacja osobowa, a także inicjacja w osobowe spotkanie. Ponieważ Słowo Boże nie jest czymś, lecz Kimś, więc katecheza jako posługa słowa zanim przekaże zbiór prawd lub całość wydarzeń zbawczych, musi najpierw doprowadzić do spotkania z Chrystusem. Jan Paweł II podkreślił, że „w samej wewnętrznej istocie katechezy znajduje się przede wszystkim ta właśnie Osoba: Jezus Chrystus z Nazaretu, »Jednorodzony od Ojca, pełen łaski i prawdy«, który cierpiał i umarł za nas i który teraz, ponieważ zmartwychwstał, żyje z nami na zawsze. On właśnie jest »Drogą, Prawdą i Życiem«, a życie chrześcijańskie polega na tym, że idziemy za Chrystusem, a więc na »sequela Christi«. Istotnym i pierwszorzędnym przedmiotem katechezy jest »Tajemnica Chrystusa«, aby posłużyć się wyrażeniem przyjętym przez św. Pawła i współczesnych teologów. Katechizować to znaczy w pewien sposób doprowadzić kogoś do przebadania tej Tajemnicy we wszystkich jej aspektach: »wydobyć na światło, czym jest wykonanie tajemniczego planu [...], zdołać wraz ze wszystkimi świętymi ogarnąć duchem, czym jest szerokość, długość, wysokość, głębokość, i poznać miłość Chrystusa, przewyższającą wszelką wiedzę, aby zostać napełnionym całą Pełnią Bożą«. Jest to więc odkrywanie w Osobie Chrystusa całego odwiecznego planu Bożego, który w Niej się wypełnił. Jest to dążenie do zrozumienia znaczenia czynów i słów Chrystusa oraz znaków dokonanych przez Niego, ponieważ zawierają one w sobie i ukazują Jego Tajemnicę. W tym znaczeniu ostatecznym celem katechezy jest doprowadzenie kogoś nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości. Bo tylko On sam może prowadzić do miłości Ojca w Duchu Świętym i do uczestnictwa w życiu Trójcy Świętej" (CT 5).

Chrystocentryzm katechezy należy rozumieć w różnych aspektach. Po pierwsze oznacza on, że wewnętrzną istotą katechezy jest osoba Jezusa Chrystusa. Zadaniem katechezy jest więc głoszenie Jezusa Chrystusa; wszystko ma się odnosić do Niego. Istotna jest pomoc katechizowanym, by żyli w komunii z Nim. Drugi aspekt chrystocentryzmu oznacza, że Chrystus jest ośrodkiem historii zbawienia przedstawianej w katechezie. Orędzie to pozwala chrześcijaninowi usytuować się w historii i czynnie w nią włączyć, ukazuje, że Chrystus jest ostatecznym sensem tej historii. Trzecim aspektem jest podkreślenie prawdy, że orędzie ewangeliczne nie pochodzi od człowieka, że jest ono Słowem Bożym. Chrystocentryzm zobowiązuje do przekazania tego, co Jezus naucza o Bogu, człowieku, cierpieniu, śmierci – nie zmieniając niczego z Jego myśli (por. DOK 98)[16]. Innymi słowy, chrystocentryzm w katechezie ma sens przedmiotowy, gdyż Chrystus stanowi centrum katechezy

[16] Zob. Papieski Komitet Obchodów Wielkiego Jubileuszu Roku 2000. *Jezus Chrystus, jedyny Zbawiciel świata, wczoraj, dziś i na wieki*. Katowice 1997 s. 39-41.

(por. CT 5), i podmiotowy, ponieważ On jest prawdziwie aktywnym jej podmiotem: „Chrystocentryzm w katechezie znaczy także, że pragnie się przez katechezę przekazywać nie swoją własną naukę albo jakiegoś innego mistrza, lecz naukę Jezusa Chrystusa, tj. prawdę, której On nam udziela, albo, ściślej mówiąc, Prawdę, którą jest On sam. Trzeba więc stwierdzić, że w katechezie przez nauczanie przekazywany jest Chrystus, Słowo Wcielone i Syn Boży, wszystko zaś inne o tyle, o ile do Niego się odnosi; że naucza sam Chrystus, a każdy inny nauczający jedynie w tej mierze, w jakiej jest Jego zwiastunem lub tłumaczem i w jakiej Chrystus mówi przez jego usta" (CT 6; por. DOK 98).

Wymiar chrystocentryczny żadnej formy katechezy nigdy nie schodzi na drugi plan, nie przedawnia się w nowych uwarunkowaniach powstałych w wyniku ciągłego rozwoju świata i narastającego indyferentyzmu religijnego czy ze względu na ograniczenia adresata katechezy. Wymóg chrystocentryzmu katechetycznego wpisuje się w szersze tło teologicznych racji. Nauka o Chrystusie opiera się na Objawieniu. Jezus Chrystus, Mesjasz i Pan, jest ciągle obecny w Kościele przez swego Ducha. Stąd każda forma katechezy przedstawia Go jako Tego, który otwiera serca słuchających na przyjęcie i zrozumienie Bożego Orędzia (por. OIK 12). Zadaniem katechezy jest przepowiadać takie orędzie, jakie głosił Chrystus. Z żadnych powodów nie może być ono uszczuplone. Wszystkie normy dotyczące katechezy chrystocentrycznej, które podają dokumenty Kościoła, są istotną wskazówką dla praktycznej realizacji zarówno w podręcznikach katechetycznych, jak i w codzienności wychowawczej. Jerzy Bagrowicz podkreśla, że należy pamiętać o tym, iż cała teologia i katecheza, bez względu na jej modele, wychodzi od Chrystusa jako znaku miłości Boga do ludzi i świata. Chrystocentryczne ustawienie katechezy odnosi się najpierw do jej treści. Każda katecheza jest *explicite* lub *implicite* związana z tajemnicą Chrystusa. Bagrowicz zauważa również, że kłopoty, które były związane z chrystocentryzmem w katechezie o sakramentach czy też życiu moralnym, zostają przezwyciężone. Na kanwie refleksji autora można odnotować, że odnowa sakramentologii, która ukazuje sakramenty jako osobowe akty Chrystusa, jest szczególnie ważna dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, pomaga im bowiem przezwyciężyć trudności z przystępowaniem do sakramentów. Z nowej wizji sakramentów wyłania się również chrystocentrycznie pojęte życie chrześcijanina. Jest ono realizowaną w codzienności wspólnotą życia, zadań i losu z Jezusem Chrystusem. Z nową wizją sakramentów łączy się również konsekwentnie stosowany chrystocentryzm na katechezie. Sprawia to, że jeśli zachowuje się ścisłą łączność z liturgią wspólnoty, tworzy się osobową relację z Chrystusem. On też staje się tym, który prowadzi proces wychowawczy. Przestaje On odgrywać rolę wzoru czy punktu odniesienia, lecz staje się Wychowawcą, który działa w duszy człowieka[17].

[17] Zob. J. Bagrowicz. *Chrystocentryzm eklezjalny w katechezie*. W: *Jezus Chrystus centrum katechizacji*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2000 s. 48-54.

Rozumienie katechezy jako spotkania Chrystusa z człowiekiem jest powrotem do źródeł chrześcijaństwa. Chrystus bowiem, o czym świadczy Ewangelia, przemierzał wioski i miasta, aby każdemu człowiekowi, niezależnie od jego zdrowia fizycznego i duchowego, głosić Dobrą Nowinę o zbawieniu. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, zwłaszcza dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, że przedstawiając Chrystusa jako wielkiego cudotwórcę, dobroczyńcę człowieka, współczującego i śpieszącego z pomocą cierpiącym, rozumiejącego potrzeby człowieka komunikującego i werbalnie, i pozawerbalnie, zapomni się, że Jezus Chrystus przede wszystkim objawiał Boga i prowadził do spotkania z Nim[18].

1.2. Katecheza jako spotkanie człowieka z Chrystusem

Zostało powiedziane, że katecheza jest spotkaniem Chrystusa z człowiekiem, ale trzeba również dodać, że jest ona spotkaniem także człowieka z Chrystusem. Pragnienie Boga jest bowiem wpisane w serce każdego człowieka, ponieważ został on stworzony przez Boga i dla Boga. Bóg nie przestaje przyciągać go do siebie i tylko w Nim człowiek odnajduje prawdę i szczęście, których nieustannie szuka (por. KKK 27). Człowiek stworzony na obraz Boga, powołany, by Go poznawać i miłować, odkrywa pewne drogi wiodące do spotkania z Nim (por. KKK 31).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną konieczna jest pomoc wspólnoty, aby mogło dojść do tych zbawczych spotkań. Katecheza takich osób wymaga – na każdym etapie edukacji religijnej – przekazu dostosowanego do ich możliwości rozwojowych, akcentującego misterium Chrystusa. Wprawdzie Tadeusz Panuś w swoich rozważaniach na ten temat mówi o dzieciach w normie rozwojowej, ale jego wskazania można odnieść również do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Składowym elementem takiej katechezy powinno być przybliżenie tajemnicy

[18] Aktualne są w tym kontekście słowa R. Guardiniego odnośnie do czynów uzdrawiania przez Jezusa: „Powiedziano, że był On wielkim przyjacielem ludzi. Nasze czasy odznaczają się żywym odczuciem społecznym i charytatywnym. Chciano więc widzieć w Nim wielkiego dobroczyńcę ludzi, który widział ich cierpienie i, powodowany miłosierdziem, przychodził, by im dopomóc. Ale było to błędne podejście. Jezus nie jest wielkim działaczem społecznym, charytatywnym, z szerokim sercem i elementarną chęcią dopomagania, śpieszącym z pomocą cierpieniu ludzkiemu, współczującym, rozumiejącym i przeżywającym to cierpienie. Społecznik i działacz charytatywny chce ograniczać cierpienie, a jeśli to możliwe – usunąć je. Chce sprawić, by na ziemi żyli ludzie pogodni, zdrowi na ciele i duszy. Wystarczy nam tylko jasno uświadomić to sobie, by zobaczyć, że Jezus nie chce być takim społecznikiem. Nie jest temu czynnikowi społecznemu przeciwny, ale On sam nie myśli o czymś podobnym. Zbyt głęboko patrzy na cierpienie. Cierpienie dla Jezusa tkwi o wiele głębiej, w najdalszych korzeniach bytu człowieka; stanowi jedno razem z grzechem i oddaleniem od Boga. Cierpienie stanowi dla Niego przestrzeń otwartą na Boga. [...] On czynił to nie jak ten, który niesie przeznaczenie wszelkiego istnienia, jak niepojętą tragedię, lecz aby je ogarnąć z punktu widzenia Boga. Tu tkwi istota rzeczy. Uzdrawianie Jezusa jest działaniem wychodzącym od Boga. Jest objawianiem Boga i prowadzeniem do Boga". R. Guardini. *Kościół Pana*. Warszawa 1988 s. 29.

Jezusa historycznego oraz uwielbionego. Sam zaś przekaz winien uwzględniać możliwości przyjęcia przez katechizowanych tychże treści oraz zmierzać do wyzwalania w odbiorcach różnorakich form kreatywności. To bowiem jest znakiem uznawania przez odbiorcę za własne kierowanych do niego treści. W przypadku osób niepełnosprawnych ważne jest podejmowanie działań sprzyjających budzeniu i rozwijaniu doświadczeń, w tym także doświadczeń religijnych. Ma to szczególne znaczenie dla osób, które są pozbawione religijnej atmosfery w domu rodzinnym. Działania katechetyczne mające na celu doprowadzenie do spotkania człowieka niepełnosprawnego intelektualnie z Chrystusem są bardzo skomplikowane. O ich przebiegu niejednokrotnie rozstrzygają różnorodne uwarunkowania, w jakich przychodzi prowadzić katechetyczną posługę słowa. Złożoność zjawisk domaga się od katechety znajomości uwarunkowań oraz wkładania wysiłku, aby pomóc osobom z niepełnosprawnością intelektualną w miarę spokojnie i w życzliwej atmosferze przezwyciężyć piętrzące się przed nimi trudności[19]. Ostatecznie punktem wyjścia powinna być prawda, że współczesny chrystocentryzm w przekazie wiary łączy się ściśle w tajemnicy Wcielenia z personalistycznym wymiarem ujmowania katechezy.

Tak rozumiany wymiar chrystocentryczny ma fundamentalne znaczenie dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, katecheza bowiem nie zmierza do przekazywania jedynie najważniejszych prawd wiary, lecz prowadzi przede wszystkim do spotkania człowieka z Jezusem Chrystusem. W działalności katechetycznej chodzi głównie o spotkanie Jezusa jako Osoby żyjącej, w pełni jej człowieczeństwa i boskości, a jednocześnie jako Zbawiciela, Głowę Kościoła i całego stworzenia. Wymiar personalistyczny katechezy nie jest jej jedynym istotnym rysem, katecheza bowiem ma także aspekt związany z wyzwoleniem. Ten personalizm katechetyczny pomaga wytworzyć właściwą atmosferę, jaka powinna panować na spotkaniu katechetycznym, a jednocześnie przezwyciężyć zbytni niepokój o konieczność zrealizowania ustalonego programu i obowiązek trzymania się sztywnych formuł katechetycznych. Wierność Osobie żyjącej jest czymś bardziej istotnym, bardziej dynamicznym i wyzwalającym niż wierność doktrynie[20]. Na podstawie ogólnych programów katecheta może itinerarium wiary dostosować indywidualnie do każdej osoby z jej bogactwem i ograniczeniami.

Po Soborze Watykańskim II wymiar personalistyczny zaczął przenikać treści katechetyczne, które ukazywano w kategoriach relacji – jako kontakt między osobami, a nie bezosobowymi rzeczami. Katecheza jest przede wszystkim głoszeniem Chrystusa. Jezus Chrystus w swojej Osobie i swoim misterium jest niekwestionowanym centrum komunikacji katechetycznej i punktem odniesienia wszystkich jej treści. Zasada ta jest w pełni zgodna z chrystocentryzmem, który został zdecydowanie potwierdzony w ruchu katechetycznym i jednomyślnie przyjęty także we współczesnej

[19] T. Panuś. *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*. Kraków 2001 s. 187.
[20] Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 87.

świadomości eklezjalnej. Uwypuklony został fakt, że Jezus Chrystus jest pełnią Objawienia i fundamentem chrystocentryzmu katechezy. Nie chodzi tutaj o uwydatnienie jednego elementu spośród wielu, ale o ukazanie centrum, na podstawie którego zostają uporządkowane oraz wyjaśniają się wzajemnie wszystkie inne elementy (por. DOK 41). Chrystocentryzm katechezy zakłada jej personalistyczny i dialogiczny charakter, który odchodzi od prostego przekazu wiedzy o Jezusie i od moralizowania tak często obecnego w katechezie tradycyjnej, akcentującej Boga Stworzyciela i Sędziego, i prowadzi do autentycznego spotkania człowieka z Bogiem[21]. Zadaniem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest budzenie i rozwijanie wiary w Boga żywego, obecnego i doświadczanego w konkretnym życiu[22].

Katecheza jako posługa Słowu Bożemu jest interpretacją i oświeceniem spotkania człowieka z Chrystusem. Czyni to na wzór samego Jezusa Chrystusa, który zawsze dostosowywał naukę do możliwości odbiorców. Posługiwał się On wieloma formami przepowiadania uwzględniającymi różnice grup i osób, do których się zwracał, tak aby każdy mógł przyjąć Boże Objawienie. To dostosowanie katechezy do adresata nigdy nie oznaczało uszczuplenia ani okaleczenia treści objawionej. Wystarczy wspomnieć Mowę eucharystyczną wygłoszoną w dniu rozmnożenia chleba; pomimo zastrzeżeń i odejścia wielu osób Jezus nie zmienił swojej nauki i wzywał uczniów do jej przyjęcia (por. J 6,60-69). Katecheza postępuje według tego modelu, wzywając do interpretacji każdego życia ludzkiego zgodnie z wiarą, w świetle i przy pomocy Ducha Świętego[23].

Katecheza nie zamierza poprzestać na tym, co uczyniono w przeszłości. Ona stale odnawia się przez pogłębienie samego jej pojęcia, podstaw pedagogicznych, przez poszukiwanie stosownego języka i nowych metod oraz tworzenie współczesnej koncepcji. Poszukując nowych sposobów, katecheza próbuje przezwyciężać z jednej strony zastarzałe przyzwyczajenia i rutynę, które rodzą drętwotę, zobojętnienie i innego rodzaju przeszkody, a z drugiej – nierozważną improwizację, która wprowadza zamęt w dusze katechizowanych, dzieci i ich rodziców, oraz staje się przyczyną wszelkiego rodzaju błędów, rozluźnienia, a w końcu całkowitego zniszczenia jedności. Kościół, podobnie jak to czynił w innych epokach swojej historii, ciągle poszukuje nowych dróg i wprowadza nowe zasady w proces katechetyczny, kierując się mądrością, odwagą i wiernością Ewangelii (por. CT 17). Katecheza jako eklezjalna posługa Słowu Bożemu analizuje cechy, które stanowią o jego dynamizmie. Kościół, idąc za przykładem Jezusa z Nazaretu, stara się katechezę dostosować do tych, którym niesie światło Ewangelii. Refleksja katechetyczna ma już duży dorobek w tym względzie. Wysiłek nowego spojrzenia daje się szczególnie zauważyć

[21] Szpet. *Cele i zadania katechezy*. s. 63.

[22] G. Morante. *Una presenza accanto. Orientamenti e idicazioni per la pastorale e la catechesi con persone in situazione di handicap in parrocchia*. Leumann (Torino) 2001 s. 152.

[23] Jan Paweł II. *Pedagogia katechezy* (16.01.1985 r.). W: tenże. *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 25.

w katechetycznej posłudze w Polsce. Zwiększa się bowiem liczba inicjatyw, katechezą obejmowane są różne grupy osób, trud, jaki należy włożyć, aby katecheza prowadziła człowieka do spotkania z Chrystusem, nie wpływa na jej ograniczenie. Współczesna katecheza jest świadoma, że w nauczaniu Jezusa Chrystusa było obecne stałe odniesienie do rzeczywistości ludzkiej. Odniesienie katechezy Jezusa widać zwłaszcza w przypowieściach, w których nauczał On słowami: „Królestwo Niebieskie podobne jest do…" (por. Mt 13,24; 13,31; 13,33; 13,44; 22,2). Współczesna katecheza, na wzór katechezy Jezusa Chrystusa, chce wychodzić od konkretnego życia[24]. Pragnie zaspokajać oczekiwania każdego człowieka i ma na celu taką posługę Słowu Bożemu, aby ono objawiało się jako otwarte na spotkanie z człowiekiem i na jego problemy oraz jako odpowiedź na pytania. Katecheza chce dotrzeć do istoty życia, potwierdzić, że w człowieku istnieje potrzeba wsłuchiwania się w Słowo Boże; dąży do tego, aby tam, gdzie mówi się o wierze, dyskurs dotyczył człowieka i jego świata nie jako rzeczy dodatkowej, ale głównej. Angażuje się ona na rzecz świata bardziej zgodnego z planem Boga. Także II Polski Synod Plenarny podkreślił zobowiązujący aspekt katechezy – ma ona pomagać uczniom w głębszym przeżywaniu orędzia chrześcijańskiego i uczyć ich rozwiązywania z Chrystusem swoich problemów egzystencjalnych i moralnych, które przeżywa każda istota ludzka[25].

2 Teocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Sama idea chrystocentryzmu nie wystarcza w katechezie i chrześcijańskim wychowaniu. Musi ona być uzupełniona o ideę teocentryzmu. Chrystocentryzm każdej formy katechezy jest zarazem ewangeliczny i trynitarny. Wewnętrzna struktura katechezy ma wymienione aspekty, które zamykają się w wyrażeniu: „Przez Chrystusa do Ojca w Duchu Świętym" (OIK 41). Współczesne dokumenty wskazują na podstawowe znaczenie czterech Ewangelii, które mają strukturę katechetyczną i znajdują się zawsze w centrum orędzia głoszonego na katechezie (por. DOK 98). Polecają one, aby głoszenie Chrystusa otwierało na prawdę o Bogu Trójjedynym, gdyż Chrystus stale odnosi się do Ojca, którego jest Jedynym Synem, i do Ducha Świętego, którym jest namaszczony (por. DOK 99). Brak uwzględnienia trynitarnego orędzia ewangelicznego w różnych formach katechezy prowadzi do utraty istoty chrześcijańskiego przesłania. Katecheza zobowiązana jest postępować

[24] J. Gevaert. *La dimensione esperienziale della catechesi*. Leumann (Torino) 1984 s. 147.
[25] II Polski Synod Plenarny (1991-1999). *Szkoła i uniwersytet w życiu Kościoła i narodu*. Pallottinum 2001 n. 10.

według pedagogii Jezusa w Jego objawieniu Ojca, samego siebie jako Syna i Ducha Świętego. Ponadto zobowiązana jest do ukazania wewnętrznego życia Boga, Jego zbawczych dzieł dokonanych dla człowieka. Dokumenty wskazują na analogię między relacjami Osób Boskich a relacjami ludzkimi; osoby przedstawiają siebie poprzez swoje czyny – im bardziej je znamy, tym lepiej rozumiemy (por. KKK 236). Dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną istotne jest przyjęcie prawdy, że wewnętrzny byt Boga objawionego przez Jezusa, Boga jedynego w swej naturze i troistego w osobach, powinien mieć swoje odzwierciedlenie w życiu człowieka. Aby przekazywać tę prawdę, nie należy wprowadzać jakichś abstrakcyjnych terminów, trudnych do przyjęcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz trzeba wskazywać, że człowiek stworzony na obraz Boga, który jest komunią osób, został powołany do tego, by tworzyć wspólnotę braterską złożoną z dzieci tego samego Ojca, równych w godności osobowej, bez względu na niepełnosprawność fizyczną, umysłową czy inne braki. Konsekwencje ludzkie i społeczne tej chrześcijańskiej koncepcji są znaczące. Kościół, wyznając wiarę w Trójcę Świętą i głosząc ją światu, uważa się za wspólnotę zjednoczoną jednością Ojca i Syna, i Ducha Świętego (por. DOK 100).

2.1. Katecheza ukazaniem drogi przez Chrystusa do Ojca w Duchu Świętym

Według Magisterium Kościoła każda forma katechezy powinna mieć strukturę teocentryczno-trynitarną: przez Chrystusa do Ojca w Duchu Świętym. Chrystocentryzm katechezy na mocy jej wewnętrznego dynamizmu prowadzi do wyznania wiary w Boga: Ojca, Syna i Ducha Świętego.

Ogólna Instrukcja Katechetyczna określa tę drogę wiary następująco: „Przez Chrystusa: cała ekonomia zbawienia czerpie swój sens ze Słowa Wcielonego, którego nadejście przygotowała, które Królestwo na ziemi – po Jego śmierci i zmartwychwstaniu – przedstawia i wypełnia aż do Jego powtórnego chwalebnego przyjścia, które doprowadzi do pełni dzieło Boże. W ten sposób tajemnica Chrystusa naświetla całą treść katechezy. Rozmaite elementy – biblijne, ewangeliczne, kościelne, a nawet ludzkie i kosmiczne – które winna przejmować i wyjaśniać formacja katechetyczna, muszą być odniesione do Wcielonego Syna Bożego.

Do Ojca: ostateczny cel Wcielenia się Słowa i całej ekonomii zbawienia sprowadza się do tego, aby wszyscy ludzie zostali doprowadzeni do Ojca. Ponieważ katecheza ma dopomagać do coraz głębszego zrozumienia zamiaru miłości Ojca Niebieskiego, stąd jej celem winno być wykazanie, że istotny sens życia polega na

poznaniu i uwielbieniu Boga, wypełniając Jego wolę, zgodnie z tym, co Chrystus uczył i pokazał nam przykładem swego życia, oraz na osiągnięciu życia wiecznego.

W Duchu Świętym: poznanie tajemnicy Chrystusa i droga do Ojca dokonują się w Duchu Świętym. Z tego powodu, wykładając treść chrześcijańskiego orędzia, trzeba zawsze naświetlać obecność Ducha Świętego, dzięki której ludzie są ustawicznie skłaniani do nawiązywania wspólnoty z Bogiem i ludźmi i do wypełniania swoich zadań" (OIK 41).

Warto podkreślić, że jeżeli katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną czy też skierowana do innych adresatów nie uwzględnia wspomnianych trzech elementów lub nie żyje tą prawdą, to chrześcijańskie orędzie może zatracić właściwy sobie charakter.

Zbigniew Marek, podejmując refleksję nad znaczeniem przekazywanej tajemnicy Boga, który objawił się człowiekowi jako Ojciec, Syn i Duch Święty, a więc jako Trójosobowy Bóg, wskazuje, że treścią tej refleksji jest osoba Boga, który pozostawił człowiekowi znaki swej obecności i swego działania w świecie. Istotne dla katechezy jest rozpoznawanie obecności Boga w życiu człowieka i całego świata połączone z prawdą, że Bóg darzy stworzenie miłością także wtedy, gdy ono ją odrzuca i nie odwzajemnia się miłością. Doświadczenie Trójosobowego Boga, który w osobie Syna Bożego i mocą Ducha Świętego ukazuje pełnię swej miłości, daje katechizowanym moc do życia z Nim we wspólnocie[26].

Także taka specyficzna katecheza, jaką jest katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną, jasno wykazuje ścisłe powiązanie tajemnicy Boga i Chrystusa z egzystencją i ostatecznym celem człowieka, dynamizm bowiem Objawienia Bożego nadal trwa w Kościele. Katecheza jest jedną z form urzeczywistniania Objawienia, nie jest ona bowiem tylko sumą prawd do przekazania, nie chodzi w niej tylko o zdobycie wiedzy o historii religii, ale jest ona zgłębianiem treści wiary zawartych w Słowie Boga objawiającego[27]. Katecheza nie jest również przekazywaniem pewnej sumy prawd z pokolenia na pokolenie. Istotą jej jest dążenie do osiągania pełni prawdy Bożej, ciągłego jej zgłębiania, coraz lepszego rozumienia i doskonalszego wyrażania (por. KO 8). Katecheza jako posługa Słowa odkrywa jej kolejną fundamentalną cechę, jaką jest znaczenie zbawcze i antropologiczne, gdyż przekazuje człowiekowi orędzie zbawienia i wyzwolenia. Słowo Boga jest tym orędziem. W swoim głębokim zamyśle jest Ono zawsze Ewangelią, Dobrą Nowiną (por. DOK 101), Słowem, które przyoblekło się w kształt ludzkiego życia[28].

W świetle powyższych rozważań dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną ważna jest specyfika posługi polegająca na zaangażowaniu serca

[26] Z. Marek. *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*. Kraków 2007 s. 47-49.

[27] Jan Paweł II. *Katecheza systematyczna rodzi się z wiary i służy wierze* (19.12.1984 r.). W: tenże. *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*. Red. S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy. Città del Vaticano 1987 s. 19.

[28] Tamże.

człowieka. Tadeusz Panuś zauważa, że to zadanie, odnoszące się do wszystkich adresatów katechezy, jest możliwe do zrealizowania przez ukazywanie Boga przychodzącego do człowieka, Boga do tego stopnia stojącego po stronie człowieka, że w jego obronie Jezus Chrystus oddał na krzyżu swoje życie, a w swoim Zmartwychwstaniu obudził w nim nową nadzieję[29].

2.2. Katecheza ukazywaniem tajemnicy Boga przychodzącego do człowieka

Dokumenty katechetyczne podkreślają, że nie można oddzielać celu teocentryczno-trynitarnego ekonomii zbawienia od jej przedmiotu. Katecheza wzywa bowiem do tego, by każdy człowiek wyzwolony od grzechu i jego skutków upodobnił się – na ile to możliwe – do Chrystusa. Zarówno Wcielenie Słowa Bożego, jak i każda prawda zostały objawione ze względu na ludzi i nasze zbawienie (por. OIK 42). Katecheza ukazuje tajemnicę Boga Trójjedynego, który ciągle przychodzi do człowieka i pomaga mu odkryć jego powołanie.

Nauczanie Kościoła podkreśla, że katecheza powinna pomóc człowiekowi zrozumieć jego życie, także człowiekowi z niepełnosprawnością intelektualną. Katecheza, jak również cała działalność ewangelizacyjna, odpowiada na najistotniejsze pytania, które wcześniej czy później się pojawiają: Skąd wywodzi się człowiek? Dlaczego istnieje? Jaka jest jego relacja z Bogiem i światem niewidzialnym? Jak ma postępować, aby osiągnąć cel swojego życia? Dlaczego poddany jest cierpieniu i śmierci i co jest jego nadzieją?[30]. Istotne jest, że katecheza, która stara się odpowiedzieć na te pytania, wyjaśnia je nie na podstawie osobistych poszukiwań, lecz dzięki prawdzie przekazanej ludzkości przez Trójjedynego Boga. Katecheza, chociaż zawsze uwzględnia ludzką stronę problemów, to jednak nigdy nie ogranicza się do refleksji o charakterze ludzkim ani do podawania jedynie tego, co tylko wprowadza w Objawienie. Celem katechezy jest przybliżenie do prawdy objawionej, bez uszczuplania jej i ograniczania. Wkłada ona wiele wysiłku, aby dostosować swoje nauczanie do możliwości odbiorców, lecz nie uzurpuje sobie prawa do ukrywania czy przemilczania części prawdy, którą sam Bóg zechciał objawić ludziom[31]. Jest to trudne wyzwanie, dlatego trzeba uformować katechetów, którzy będą świadomi, że posłani przez Kościół, nie mówią oni od siebie, lecz stają się głosem Chrystusa wprowadzającym katechizowanych we wspólnotę z żywym Bogiem[32].

---

[29] Panuś. *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji* s. 189.

[30] Jan Paweł II. *Katecheza przekazem objawionego Słowa Bożego* (9.01.1985 r.). W: tenże. *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 21.

[31] Tamże s. 22.

[32] Również do katechetów można odnieść słowa kard. J. Ratzingera: „Jednocześnie musimy jednak pamiętać

Istnieje zbieżność między Słowem Boga i egzystencją człowieka. Objawione tajemnice mają znaczenie egzystencjalne i historyczne, a całe istnienie może być oświecone objawionym orędziem[33]. Źródłem katechezy jest Pismo Święte, będące również księgą Boga o człowieku, do którego On wciąż przychodzi. U podstaw katechezy leży zawsze prawda, która podkreśla, że Bóg objawia się nie dla siebie, lecz dla nas, nadając sens ludzkiej egzystencji. Katecheza stara się zrozumieć, jakie znaczenie ma Chrystus dla naszego codziennego życia, i doświadczyć Jego obecności. Katecheza głosi, że Bóg Ojciec jedna nas z sobą przez swojego Syna Jezusa Chrystusa, a Duch Święty nami kieruje. Jako przekazywanie tej tajemnicy, katecheza jest słowem żywym wiernym Bogu i człowiekowi[34]. Dzięki swej łasce Bóg jest blisko każdego człowieka. Najgłębszy sens ludzkiej egzystencji został nam objawiony w Jezusie z Nazaretu i odtąd każde konkretne człowieczeństwo jest miejscem objawienia i łaski[35]. Tę prawdę podkreśla uroczyste stwierdzenie Soboru Watykańskiego II: „Radość i nadzieja, smutek i trwoga ludzi współczesnych, zwłaszcza ubogich i wszystkich cierpiących, są też radością i nadzieją, smutkiem i trwogą uczniów Chrystusowych, i nie ma nic prawdziwie ludzkiego, co nie miałoby oddźwięku w ich sercach. Ich bowiem wspólnota składa się z ludzi, którzy zjednoczeni w Chrystusie są prowadzeni przez Ducha Świętego w swym pielgrzymowaniu do Królestwa Ojca i przyjęli orędzie zbawienia, aby przedstawiać je wszystkim. Z tego powodu czuje się ona naprawdę ściśle złączona z rodzajem ludzkim i jego hierarchią" (KDK 1).

Punktem wyjścia dla posoborowej katechezy są aktualne problemy ludzkie i ukazanie ich specyfiki zależnej od warunków życia konkretnej grupy społecznej. Katecheza podkreśla zgodność postępu z planem stworzenia, ukazuje rzeczywistość Trójjedynego Boga również w wartościach stworzonych (por. DA 7). Katecheza jest służbą na rzecz pełnego zrealizowania się człowieka i ma charakter edukacyjny oraz humanizujący. Jako przekaz wyzwalającego Bożego orędzia nie ogranicza się ona do zajmowania tylko religijnym aspektem egzystencji, lecz dotyka całego życia człowieka, przekazując w pełnym wymiarze Dobrą Nowinę, przez co staje się znaczącą pomocą dla życia. Trzeba również podkreślić, że dzisiaj nie przeciwstawia się katechezy wychodzącej od życia katechezie tradycyjnej, która jest doktrynalna i ma swoje określone drogi oraz strukturę (por. OIK 46).

---

także o tym, że sam Jezus nie mówił »we własnym imieniu« (J 5,43; por. 7,16). Jego »Ja« jest całkowicie otwarte na »Ty« Ojca; nie pozostaje w sobie, lecz wprowadza w dynamizm relacji trynitarnej. Dla chrześcijańskiego głosiciela znaczy to, że nie mówi on od siebie samego, lecz staje się głosem Chrystusa, tak żeby pozostawić miejsce samemu Logosowi, a przez wspólnotę z Człowiekiem Jezusem wprowadzać we wspólnotę z żywym Bogiem". J. Ratzinger. *Kościół. Pielgrzymująca wspólnota wiary*. Red. S. O. Horn, V. Pfnür. Kraków 2005 s. 145.

[33] J. Kudasiewicz. *Wymiar biblijny*. W: *Podstawowe wymiary katechezy*. Red. M. Majewski. Kraków 1991 s. 12.

[34] *Orędzie Synodu Biskupów do Ludu Bożego: współczesna katecheza zwłaszcza dzieci i młodzieży*. W: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*. Red. W. Kubik. t. 2. Warszawa 1985 nr 7.

[35] M. Czajkowski. *Biblia – katecheza – życie*. „Katecheta" 28:1984 nr 4 s. 165.

We współczesnej katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną chodzi o człowieka w całej jego prawdzie, w pełnym jego wymiarze. W myśl słów Jana Pawła II „nie chodzi o człowieka »abstrakcyjnego«, ale rzeczywistego, o człowieka »konkretnego«, »historycznego«. Chodzi o człowieka »każdego«, każdy bowiem jest ogarnięty Tajemnicą Odkupienia i w tej Tajemnicy Chrystus z każdym zjednoczył się raz na zawsze. Każdy człowiek przychodzi na ten świat, poczynając się w łonie matki, i jest z tej właśnie racji powierzony trosce Kościoła, która dotyczy całego człowieka, równocześnie jest ona na nim skoncentrowana w szczególny sposób. Przedmiotem tej troski jest człowiek w swojej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości człowieczej, w której trwa niczym nienaruszony »obraz i podobieństwo« Boga samego (por. Rdz 1,27). Na to właśnie wskazuje również Sobór, gdy mówiąc o tym podobieństwie, przypomina, że człowiek jest »jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego«. Człowiek tak jest »chciany« przez Boga, jak został przez Niego odwiecznie »wybrany«, powołany, przeznaczony do łaski i do chwały – to jest właśnie człowiek »każdy«, najbardziej »konkretny« i najbardziej »realny«: człowiek w całej pełni tajemnicy, która stała się jego udziałem w Jezusie Chrystusie i nieustannie staje się udziałem każdego z tych czterech miliardów ludzi żyjących na naszej planecie, od chwili, kiedy się poczynają pod sercem matki" (RH 13).

Jednym z głównych celów katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest pomoc człowiekowi, by bez względu na jego ograniczenia mógł on w pełni zrealizować swoje życie, by odpowiedział na apel ze strony Boga i na powołanie[36]. Katecheza musi ukazywać jasno, że wiara w Boga i zbawienie ofiarowane w Jezusie Chrystusie dają każdej osobie możliwość prowadzenia życia napełnionego sensem. Nie może to omijać osób z niepełnosprawnością intelektualną. Katecheza ukazuje, że tajemnica każdego człowieka wyjaśnia się w tajemnicy Słowa Wcielonego (por. KDK 22). W kulturze, w której człowiek oceniany jest na podstawie zaradności i wydajności, z wielu stron jawią się zagrożenia dla życia każdej osoby, tym bardziej niepełnosprawnej, przez co coraz bardziej ujawnia się egzystencjalne znaczenie głównego przesłania Ewangelii. Stąd podkreśla się to egzystencjalne i życiowe tchnienie katechezy, które zbyt często było traktowane jako nieobecne, wyizolowane z życia, niedotykające fundamentalnych problemów człowieka, jego indywidualnego i społecznego sposobu funkcjonowania. Katecheza niesie znaczące przesłanie, ukazuje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną są naszymi braćmi i siostrami, a nie tylko tymi, którzy potrzebują opieki. Katecheza powinna odznaczać się wiarygodnością, aby osoby z różnymi niepełnosprawnościami nie czuły się obco we wspólnym domu, jakim jest Kościół. Zadaniem katechezy jest rzeczywiste włączenie tych osób we wspólnotę wierzących, pozwalające im czuć się jej pełnoprawnymi członkami.

[36] H. Bissonnier. *La tua parole è per tutti. Catechesi e disabili*. Bologna 1998 s. 11.

Katecheza ma swój znaczący charakter, ponieważ nie traktuje żadnego deficytu jako dramatu czy sytuacji nienormalnej, lecz ukazuje je jako stan słabości, który jest dla społeczeństwa chrześcijańskiego i świeckiego próbą jego wiary i człowieczeństwa[37].

Celem katechezy, tak jak każdej posługi w Kościele, jest zachowanie dynamicznej spójności między tajemnicą Odkupienia a życiem każdego człowieka (por. RH 22). Znaczącym rysem katechezy jest właśnie to, że w samym jej sercu znajduje się Słowo Boże oświecające ludzkie życie. Zadaniem katechezy jest pomoc każdemu człowiekowi, aby odczytał swoje cierpienia i nadzieje w świetle tego Słowa[38]. Wymiar antropologiczny w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną ma właśnie taki charakter. Trzeba jednak uważać, aby przez skoncentrowanie się na problemach konkretnego człowieka nie ulec pokusie zredukowania przekazu o Objawieniu. Praktyka katechetyczna wykazała, jak łatwo jest powierzchownie interpretować wiele sytuacji. Niemniej współczesne dokumenty katechetyczne doceniają ten wymiar katechezy, który jest mocno osadzony w samej naturze Boga. Każdy model nauczania powinien charakteryzować się przede wszystkim żarem ewangelicznym na wzór katechezy Jezusa Chrystusa, który przyszedł, aby wszyscy poznali pełnię Objawienia Bożego[39].

Przez wiele lat Słowo Boże odgrywało rolę służebną wobec katechezy. Dla większości osób książką służącą do kształtowania wiary był katechizm, podający prawdy w definicjach i sformułowaniach teologicznych. Przed II wojną światową pojawiła się nowa orientacja odnośnie do katechezy biblijnej. W Piśmie Świętym katecheza na nowo zaczęła dostrzegać Objawienie Boże, troskę o człowieka oraz Boży plan zbawienia. Została też przezwyciężona koncepcja posługiwania się opowiadaniami o Piśmie Świętym, sięgnięto natomiast po teksty autentyczne[40]. Po Soborze Watykańskim II wśród katechetyków można zauważyć zmianę myślenia na temat roli Pisma Świętego. Wcześniej było ono traktowane jako pomoc dydaktyczna, potem – jako źródło katechezy. Dokumenty katechetyczne są wyrazem świadomości katechetyków, że Bóg objawia się i mówi do ludzi w historii, w konkretnej historii, pełnej wydarzeń i świadectw, a jej punktem centralnym jest ziemskie życie Jezusa z Nazaretu. Właśnie dzięki temu historycznemu charakterowi Misterium Zbawienia Kościół w swojej funkcji profetycznej stale upamiętnia zbawcze wydarzenia przeszłości poprzez to, że je opowiada (por. DOK 107). Słowo Boże dzięki swojemu historycznemu charakterowi ma szczególne znaczenie, wciela się bowiem także w odpowiedź wiary człowieka. Objawienie się Boga w historii nie jest abstrakcją.

---

[37] Jan Paweł II. *Krzyż przyjęty z miłością*. Rozważanie wygłoszone podczas Jubileuszu Niepełnosprawnych 31 marca 1984 r. W: tenże. *Jubileuszowy Rok Odkupienia*. Città del Vaticano 1985 s. 354-356.

[38] E. Materski. *Odpowiedzialność Kościoła za katechezę*. Radom 1993 s. 60.

[39] A. Offmański. *Model katechezy ewangelizacyjnej w dokumentach Kościoła*. W: *Ewangelizować czy katechizować*. Red. S. Dziekoński. Warszawa 2002 s. 72.

[40] Zob. J. Charytański. *W kręgu zadań i treści katechezy*. Kraków 1992 s. 37-56.

Słowo Boże dociera do nas przez sumienie osób i grup – świadków, którzy odkrywają Boże orędzie w tym samym czasie, w którym je przyjmują, i odpowiadają na nie postawą wiary. Słowo Boga wiąże się w ten sposób nierozerwalnie ze słowem człowieka, trwa i przekazywane jest dalej przez Kościół. Jezus Chrystus, który wszedł w historię ludzką, udzielając swojej łaski, dokonuje przemiany człowieka i przez sakrament Kościoła uaktualnia jedność Boga z ludzkością i ludzi między sobą[41]. Nawiązując do słów J. Ratzingera o wierze w Boga Trójjedynego, należy stwierdzić, że to, co w koncepcji katechezy wydaje się krańcowo teoretyczne, w rzeczywistości jest krańcowo praktyczne. Gdy bowiem mówimy o Bogu, okazuje się, czym jest człowiek[42].

3 Eklezjocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Eklezjocentryzm w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną to kolejny istotny element katechezy, który zwłaszcza po powrocie religii do szkoły może być przedmiotem nieporozumień. Z pewnością pedagodzy specjalni są lepiej niż katecheci przygotowani do pracy rewalidacyjnej i potrafią zdiagnozować możliwości rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kościół jednak przygotowuje i posyła swoich katechetów, którzy uwzględniając dorobek nauk pedagogicznych, wiedzą, że katecheza jest przekazywaniem prawdy o obecności i działaniu Trójjedynego Boga i świadczeniem o Nim. Kościół, który żyje w historii, równocześnie ją przekracza. Jedynie oczami wiary można w jego rzeczywistości widzialnej dostrzec również rzeczywistość duchową, będącą nośnikiem życia Bożego (por. KKK 770). Katecheci są świadkami, że Kościół jest rzeczywistością niosącą zbawienie, dlatego jest rzeczywistością wiary; bez niej nie można go w pełni zrozumieć. Na obecność katechezy w szkole można patrzeć z punktu widzenia potencjału edukacyjnego, lecz tajemnicę działalności katechetycznej Kościoła należy rozważać na płaszczyźnie całej historii zbawienia i widzieć w niej zaangażowanie całej Trójcy Świętej. Wspólnota Boga z ludźmi, a także ludzi między sobą, jest odwiecznym zamierzeniem Boga. Zadaniem wspólnoty ludzi jest odzwierciedlenie najwyższej i najdoskonalszej wspólnoty Osób Trójcy Świętej w jedności i identyczności natury Bożej. Człowiek bowiem otrzymał od Boga już w akcie stwórczym byt i strukturę otwartą na drugiego człowieka, odniesioną do wspólnoty i tylko w niej mogącą znaleźć swoje

[41] M. Majewski. *Antropologiczna koncepcja katechezy*. Kraków 1995 s. 159.
[42] J. Ratzinger. *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*. Kraków 2006 s. 195.

dopełnienie[43]. Kościół więc wyznaje, że „podobało się [...] Bogu uświęcać i zbawiać ludzi nie pojedynczo, z wyłączeniem wszelkich wzajemnych powiązań, lecz ustanowić ich jako lud, który uznałby Go w prawdzie i Jemu święcie służył. Wybrał więc sobie Bóg na lud naród izraelski, z którym zawarł przymierze i który stopniowo pouczał, objawiając siebie i zamiary swojej woli w jego dziejach i uświęcając go dla siebie. Wszystko to jednak wydarzyło się jako przygotowanie i jako typ owego przymierza nowego i doskonałego, które miało zostać zawarte w Chrystusie" (KK 9). Eklezjocentryzm w katechezie to przede wszystkim wyznanie wiary, że „posłanie Chrystusa i Ducha Świętego wypełnia się w Kościele, Ciele Chrystusa i Świątyni Ducha Świętego. To wspólne posłanie włącza już idących za Chrystusem do Jego komunii z Ojcem w Duchu Świętym: Duch przygotowuje ludzi, uprzedza ich swoją łaską, aby pociągnąć ich do Chrystusa. On ukazuje im zmartwychwstałego Pana, przypomina im Jego słowa i otwiera ich umysły na zrozumienie Jego Śmierci i Jego Zmartwychwstania. Uobecnia im misterium Chrystusa, szczególnie w Eucharystii, aby pojednać ich z Bogiem i doprowadzić do komunii z Nim, aby przynosili »obfity owoc«" (KKK 737). Katecheza uwzględnia objawioną prawdę, że „posłanie Kościoła nie dodaje niczego do posłania Chrystusa i Ducha Świętego, ale jest jego sakramentem. Całą swoją istotą i we wszystkich swoich członkach Kościół jest posłany, aby głosić i świadczyć, aktualizować i upowszechniać misterium komunii Trójcy Świętej" (KKK 738). Oczywiście, katecheza uwzględnia prawdę, że Kościół różni się od każdej społeczności ludzkiej i jest bardziej boski aniżeli ludzki. Obecnie konieczne wydaje się również mocne akcentowanie prawdy, że Kościół nie jest celem samym w sobie i że nie buduje się Kościoła dla niego samego, ale z myślą o dobru rodzaju ludzkiego[44].

Zbigniew Marek podkreśla, że eklezjocentryzm w katechezie wskazuje na samoświadomość Kościoła co do przechowywania nienaruszalnego orędzia o zbawieniu, w które Kościół wierzy i którym przez działalność katechetyczną dzieli się z innymi. Zadaniem katechezy jest nieustanne przekazywanie światu misterium Chrystusa oraz wiarę w Jego zbawczą moc. Kolejnym zadaniem katechezy jest prowadzenie ludzi do jedności wiary poprzez budzenie i rozwijanie w nich świadomości przynależenia do wspólnoty, której nie może ograniczać ani czas, ani przestrzeń. Jest to oparte na wewnętrznym przeświadczeniu o tym, że przekazywana Ewangelia jest jedna, wyznanie wiary jest tylko jedno i tylko jeden jest chrzest (por. DOK 106). Eklezjocentryzm w katechezie oznacza nie tyle wiązanie misji Kościoła z jego strukturami instytucjonalnymi, ile bardziej zdecydowane podkreślenie misterium Kościoła,

[43] K. Macheta. *Wymiar eklezjologiczny*. W: *Podstawowe wymiary katechezy*. Red. M. Majewski. Kraków 1991 s. 37-38.

[44] A. Czaja. *Aktualne samorozumienie Kościoła wyzwaniem dla katechezy*. W: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła*. Red. R. Czekalski. Płock 2006 s. 27.

zwrócenie uwagi na obecność i działanie w nim Chrystusa mocą Ducha Świętego[45]. Również M. Zając postuluje ukazanie na katechezie Kościoła jako rzeczywistości, w której nieustannie jest obecny Bóg. Dzisiaj, gdy deklaracje wiary głoszone przez licznych członków Kościoła nie pokrywają się z ich konkretnym postępowaniem, przed katechezą stoi niezwykle ważne zadanie – przedstawianie dominującej roli Chrystusa w Kościele jako siły ożywiającej i ostatecznie kierującej jego poczynaniami. Zając przypomina, że w Bożej perspektywie nawet ludzkie słabości nabierają innego wymiaru, ponieważ świętość przynależna Kościołowi nie jest jedynie etyczną doskonałością, lecz także sposobem przynależenia rzeczywistości ziemskiej do Boga[46].

Dla właściwego zrozumienia eklezjocentrycznego wymiaru katechezy istotna jest prawda, że to Słowo Boże jest czynnikiem fundamentalnym i aktywnym w powstawaniu, rozwoju i działalności Kościoła. Jest to niezmiernie trudne do zrozumienia dla instytucji świeckich, na przykład dla szkół, w których ponownie znalazła się katecheza i w których stawia się na szczegółowe plany, organizacje i egzekwowanie ludzkich zamysłów. Wciąż trudne jest do zrozumienia, że Kościół nie tyle administruje Słowem Bożym, ile się w nie wsłuchuje, aby je przeżywać i rozważać, i przekazywać wiernym[47]. To właśnie Słowo Boże rodzi Kościół. Kościół, *ekklesia*, to przede wszystkim zwołanie, zgromadzenie wezwanych, wspólnota tych, którzy słuchają Słowa Bożego i są mu posłuszni. Kościół bierze swój początek z działalności ewangelizacyjnej Jezusa i dwunastu apostołów (por. EN 15). A więc to Słowo Boże zwołuje i rodzi Kościół jako wspólnotę wierzących (por. Dz 2,41), jako wszystkich wierzących (por. Dz 4,32). Słowo Boże buduje Kościół i daje mu wzrost. Rozwój Kościoła jest zawsze wzrostem i pomnażaniem słowa (por. Dz 6,7). Słowo Boże odnawia, oczyszcza i osądza Kościół: jest to funkcja profetyczna i osądzająca Słowa Bożego, która realizuje się również w odniesieniu do Kościoła. Wspólnoty kościelne zawsze mają słuchać tego, co Duch mówi do Kościołów (por. Ap 2,7; 2,11), pozostając w postawie ciągłego nawracania się. Z tej więzi Kościoła i Słowa Bożego wynika postawa ustawicznego słuchania, która ma charakteryzować Kościół. Kościół zawsze winien być ewangelizowany (por. EN 15), jednakże w żaden sposób nie może czuć się właścicielem słowa czy traktować je jako dziedzictwo, którym może dowolnie dysponować i w pełni swobodnie je interpretować. Magisterium Kościoła nie jest ponad Słowem Bożym, lecz mu służy, nauczając jedynie tego, co zostało przekazane (por. KO 10); jest to podstawowa zasada w eklezjalnej posłudze Słowa. Emilio Alberich podkreśla, że Kościół odgrywa istotną rolę w aktualizacji i przekazie Słowa Bożego w świecie. Jak istnieje prawo zbawienia we wspólnocie, tak samo

[45] Marek. *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej* s. 51-52.
[46] M. Zając. *Wymiar eklezjalny katechezy*. W: *Katechetyka materialna*. Red. J. Stala. Tarnów 2002 s. 210-211.
[47] Zob. M. Majewski. *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*. Kraków 1986 s. 146-153.

istnieje w niej obecność Słowa Bożego, które uświęca działanie Kościoła zmierzające do rozpowszechnienia Słowa Bożego pośród wszystkich ludzi, bez względu na ich słabości[48]. Współczesna eklezjologia obejmuje zawsze antropologię, Kościół bowiem tworzą ludzie, którzy słuchając Słowa Bożego, nawracają się na Ewangelię[49].

3.1. „Kościół tworzy katechezę" – Kościół jako podmiot katechezy

Katecheza każdej grupy adresatów – jako posługa Słowa mająca na celu wychowanie w wierze – jest z konieczności naznaczona cechą eklezjalności. Istnieje tak ścisła więź pomiędzy Kościołem a katechezą, że każdej koncepcji eklezjologicznej odpowiada określona wizja katechezy i każda forma katechezy zakłada pewną eklezjologię. Mieczysław Majewski zauważa, że najdłużej przetrwał i najbardziej utrwalił się w historii model Kościoła wertykalny, piramidalny, hierarchiczny, instytucjonalny. W Kościele tym centralną pozycję zajmowali głównie duchowni: papież, biskup, prezbiter. Kontakt wiernych z Chrystusem dokonywał się przez posługę duchownych, a świeccy nie mieli wpływu na całokształt życia Kościoła. Na pierwszym miejscu były instytucje; uwarunkowania historyczne i środowiskowe nie odgrywały dużej roli. Nauczanie było niezmienne i autorytatywne. Ograniczało się do przygotowania do sakramentów i ich sprawowania. Następnie pojawił się model horyzontalny, charyzmatyczny, antyinstytucjonalny. Rola hierarchii została zredukowana do minimum, a wspólnota wiernych podniesiona do rangi zasadniczego podmiotu. Właśnie ta wspólnota w sposób istotny kształtowała Kościół. Duchowni otrzymywali misję od wspólnoty i pełnili posługę zgodnie z jej wolą i wskazaniami. Duszpasterstwo i katechizacja w tym układzie były bardziej niezależne, ale też bardziej odpowiedzialne. Te dwa modele są sobie przeciwstawne. W wyniku ich konfrontacji pojawił się trzeci model Kościoła. Według niego w centrum wspólnoty eklezjalnej znajduje się Chrystus działający przez Ducha Świętego. Wszyscy w Nim mają udział w podstawowych funkcjach Kościoła, wypełniając je w zależności od charyzmatów i posług. W nowym modelu uwidacznia się Kościół wyrastający w konkretnych warunkach, a wszyscy wierzący korzystają z jego posług. Katecheza znajduje się ponownie w centrum życia Kościoła; związana z nim – dzieliła i dzieli w historii jego losy. Gdy Kościół przeżywał wzniosłe momenty, miała w nich udział również katecheza. Ale gdy Kościół popadał w kryzys

[48] Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 168-169.
[49] Zob. Y. Congar. *Kościół jaki kocham*. Kraków 1997 s. 20-22.

i był krytykowany, doświadczenia te nie omijały także katechezy[50]. Uwzględniając opinię M. Zająca, należy stwierdzić, że dla katechezy istotne jest, iż błędne pojęcia Kościoła, eksponowanie trudnych etapów jego historii, nieprzemyślane zaangażowanie w politykę oraz przesadne i fałszywe przesuwanie czynnika doczesnego na pierwszy plan w Kościele osłabiły jego znaczenie i rolę w społeczeństwie. Dlatego najważniejszym zadaniem, przed jakim staje katecheza promująca na nowo eklezjalną wizję rzeczywistości, będzie rozwojowe połączenie teologicznej informacji o Kościele z formacją wiary odbiorcy[51].

Można więc powiedzieć, analogicznie do znanej zasady określającej związek Eucharystii i Kościoła, że jeśli Kościół tworzy katechezę, to również katecheza tworzy Kościół. Jest to teza potwierdzająca eklezjalny wymiar katechezy, wymiar istotny i konstytutywny dla jej tożsamości. Nie można sobie wyobrazić realizacji posługi katechetycznej, która nie odnosiłaby się do Kościoła jako swego niekwestionowanego podmiotu. Potwierdza to Magisterium Kościoła, które określa, że „katecheza jest ze swej istoty aktem eklezjalnym. Prawdziwym podmiotem katechezy jest Kościół, który kontynuując posłanie Jezusa Nauczyciela i ożywiony przez Ducha Świętego, został posłany, aby być nauczycielem wiary. Kościół więc, naśladując Matkę Pana, wiernie zachowuje Ewangelię w swoim sercu, głosi ją, celebruje, przeżywa i przekazuje w katechezie tym wszystkim, którzy zdecydowali się pójść za Jezusem Chrystusem. To przekazywanie Ewangelii jest żywym aktem tradycji kościelnej. Kościół bowiem przekazuje wiarę, którą sam żyje, przekazuje swoje zrozumienie misterium Boga i Jego zamysłu; swoją wizję najwyższego powołania człowieka; styl życia ewangelicznego, które udziela radości Królestwa; nadzieję, jaka go ożywia; miłość, jaką czuje do ludzkości i do wszystkich stworzeń Bożych. Kościół przekazuje wiarę w sposób czynny, zasiewa ją w sercach katechumenów i katechizowanych, aby ożywiać ich najgłębsze doświadczenia. Wyznanie wiary otrzymane od Kościoła (*traditio*), kiełkując i rosnąc w czasie procesu katechetycznego, jest oddawane (*reditio*) i wzbogacone wartościami różnych kultur" (DOK 78). Obraz Kościoła, który naśladuje Matkę Pana, jest szczególnie wymowny dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Matka bowiem nie zatrzymuje się na żadnych deficytach swego dziecka i bez względu na trudności potrafi zakomunikować mu rzecz najważniejszą – swoją miłość i bezwarunkowe przyjęcie.„Kościół, przekazując przez wtajemniczenie chrześcijańskie wiarę i nowe życie, działa jako matka ludzi, która rodzi dzieci poczęte za sprawą Ducha Świętego i zrodzone z Boga. »Ponieważ Kościół jest naszą Matką, jest także nauczycielem naszej wiary« (KKK 169), jest równocześnie matką i nauczycielką. Przez katechezę karmi swoje dzieci własną

[50] Majewski. *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi* s. 147-153. Zob. także R. Chałupniak. *Katecheta wobec krytyki Kościoła*. W: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła* s. 175-189.

[51] Zając. *Wymiar eklezjalny katechezy* s. 227.

wiarą i włącza ich jako członków do rodziny kościelnej. Jako dobra matka ofiaruje im Ewangelię w całej swojej autentyczności i czystości, która zarazem jest im dawana niczym odpowiedni pokarm ubogacony kulturowo i jako odpowiedź na najgłębsze aspiracje serca ludzkiego" (DOK 79).

Więź katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną z założeniami eklezjologicznymi zakłada uwzględnienie wszystkich konkretnych problemów pojawiających się w posłudze katechetycznej: formacji osób za nią odpowiedzialnych, wyboru treści i metod, sposobów jej realizacji, kryteriów do weryfikacji itp. Spośród zadań Kościoła katecheza zajmuje podstawowe miejsce (por. CT 15). Zobowiązuje ono do świadectwa, które Kościół ma dawać o sobie przez swoje życie i obecność w świecie[52]. Należy tu wspomnieć także o postulatach F. Blachnickiego, który twierdził, że założenia eklezjologiczne muszą rzutować także na dobór metod katechetycznych. Główną zaś metodą, zapewniającą skuteczność katechezy, jest stworzenie możliwości przeżycia wspólnoty chrześcijańskiej. Należy wciąż dążyć do tego, aby z grupy katechizowanej stworzyć prawdziwą wspólnotę, w której byłyby obecne wszystkie charakterystyczne dla niej elementy. Ponadto w liturgii, parafii, szkole i rodzinie katechezę trzeba łączyć z przeżyciem wspólnoty chrześcijańskiej[53].

3.2. „Katecheza tworzy Kościół" – Kościół jako przedmiot i cel katechezy

Twierdzenie, że „Kościół tworzy katechezę", nie wyklucza prawdy, że „katecheza tworzy Kościół". Katecheza podtrzymywała rozszerzanie się i rozwój Kościoła w różnych epokach, we wszystkich krajach, wśród najrozmaitszych warunków społecznych i form kulturowych (por. CT 12). Doświadczenie Kościoła naucza, że działalność katechetyczna nie ogranicza się tylko do troski o wzrost w wierze pojedynczych osób, ale że jej zadaniem jest także ukazywanie eklezjalnego wymiaru tego procesu. Katecheza bowiem tworzy Kościół z różnych motywów. Po pierwsze jest miejscem wychowania człowieka i doświadczania Kościoła. Po drugie jest czynnikiem jego odnowy. Po trzecie pozostaje w służbie Kościoła, który winien przedstawiać przekonujący program życia i rozwoju wiary dla każdej grupy adresatów katechezy[54]. I po czwarte – samej prawdy o Kościele nie można zamknąć w określonej liczbie jednostek tematycznych przewidzianych dla danej grupy katechetycznej. Powinna ona przenikać cały program katechetyczny[55].

---

[52] A. Czaja. *Kościół i katecheza*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 265.

[53] F. Blachnicki. *Katechetyka Fundamentalna*. *Pisma katechetyczne II*. Red. M. Marczewski. Warszawa 2006 s. 134.

[54] Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 171-172.

[55] Czaja. *Kościół i katecheza* s. 266.

Katecheza jest wychowaniem do rozumienia istoty Kościoła. Dojrzałe rozumienie i doświadczenie *sensus Ecclesiae* tworzy model chrześcijanina, bez względu na jego ograniczenia, który winien być promowany w katechezie. Naglącym zadaniem jest dzisiaj wychowanie nie tylko osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także ich rodzin do łączności z Kościołem, zarówno emocjonalnej, jak i faktycznej. Jest to zadanie pilne ze względu chociażby na automarginalizację tych osób[56] i ogólny kryzys poczucia przynależności do Kościoła. Katecheza jest miejscem doświadczenia Kościoła. Nie tylko realizuje się w Kościele i mówi o nim, ale także sama w sobie jest doświadczeniem Kościoła, pozytywnym lub negatywnym, zależnie od jakości. Dlatego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest ważne, aby katecheza umożliwiła pozytywne doświadczenie Kościoła i aby było ono bezpośrednie oraz jasno wydobywające jego walor wychowawczy, właściwy zresztą każdemu doświadczeniu. Katechetycy podkreślają, że katecheza powinna być czynnikiem odnowy Kościoła. Uczestnicząc na swój sposób w funkcji prorockiej i krytycznej Słowa Bożego, rozwija ona w relacji do Kościoła misję odnowy i jest bodźcem dla jego ustawicznego oczyszczania się i reformowania. Żywa jest dzisiaj świadomość roli katechezy w budowaniu całej wspólnoty eklezjalnej, a także jej krytycznej funkcji wewnątrz Kościoła, gdy jakaś grupa ochrzczonych pozostaje na marginesie jej działalności. Sama organizacja katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną może tworzyć przekonujący obraz Kościoła nie tylko dla wierzących, lecz również dla tych, którzy się do niego krytycznie odnoszą. W wymiarze idealnym katecheza zakłada i przedstawia zachęcający do przyjęcia obraz Kościoła, który ukaże się najbardziej jako taki wówczas, gdy Kościół będzie w stanie otwierać się na nowe wyzwania, które na wzór postawy biblijnego Samarytanina czekają na drogach historii[57]. Katecheza nie tylko tworzy Kościół, ale – jak wiadomo – jest ściśle złączona z całym jego życiem. Od niej bowiem w największej mierze zależy nie tylko rozprzestrzenianie się Kościoła w świecie i jego wzrost liczebny, ale także rozwój wewnętrzny i działanie zgodne z planem Bożym (por. CT 13).

Przy końcu XX wieku Jan Paweł II podkreślał, że „im bardziej Kościół czy to lokalny, czy powszechny okazuje, że daje pierwszeństwo katechezie w stosunku do innych dzieł i inicjatyw, nawet tych, których owoce byłyby bardziej widoczne, tym więcej odkrywa w katechezie umocnienie swego życia wewnętrznego jako wspólnoty wierzących oraz swego działania na zewnątrz jako wspólnoty misyjnej. Kościół wzywany jest przez Boga i przez same dziejowe wydarzenia, które są również wezwaniami Bożymi, aby odnowił nadzieję, pokładaną w działalności katechetycznej jako w szczególnie ważnym zadaniu całego swego posługiwania.

[56] Zagadnienie to będzie szerzej omówione w rozdziale: *Rodzina środowiskiem katechezy* s. 135.

[57] Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 172. Zob. także. E. Todeschini. *Accanto ai disabili*. Torino 2002 s. 20-22.

Kościół jest przynaglany, aby zachował dla katechezy największe swe bogactwa, a mianowicie ludzi i siły, nie szczędząc żadnych starań, trudów i środków materialnych, aby lepiej ją organizować i kształcić tych, którzy będą jej odpowiednio służyć. Nie jest to ludzkie wyrachowanie, ale postawa wiary. Taka zaś postawa wiary odnosi się zawsze do wierności samego Boga, który nigdy nie odmawia odpowiedzi" (CT 15).

Po Soborze Watykańskim II powstał nowy model katechezy w Polsce. Jego cechą charakterystyczną była nie tylko zmiana pojęć, ale i zmiana postaw, by już nie było podziału na Kościół nauczający i słuchający, gdyż każdy ochrzczony uczestniczy – choć we właściwym sobie wymiarze – w prorockim, kapłańskim i królewskim posłannictwie Chrystusa. Ważnym elementem eklezjalnego wymiaru katechezy każdej grupy adresatów jest także odwoływanie się do doświadczeń historii Kościoła, która ukazuje część dziejów zbawienia. Katecheza Kościoła w Polsce zakłada w większym stopniu czerpanie z hagiografii polskiej, a także ukazywanie nierozerwalnego związku, jaki połączył naród i Kościół podczas chrztu Polski (por. PDK 77)[58].

Katecheza w Polsce jest przeniknięta wymiarem maryjnym. Jest on w naszym kraju – ze względu na jego historię – czymś naturalnym. Mariologia przenika całe nauczanie kościelne, ponieważ Maryja jest Tą, która pierwsza uwierzyła, która jest też Matką Kościoła i wszystkich chrześcijan (por. PDK 76). Katecheza troszczy się, aby wprowadzać polską naukę maryjną w przestrzeń eklezjalną. Przyczynia się do tego, aby kult i pobożność maryjna były właściwie sprawowane i rozumiane, by opierały się na zdrowej nauce chrześcijańskiej i nie przyjmowały form niewłaściwych[59]. Uwzględnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest w tym obszarze wielkim wyzwaniem. Nie chodzi tylko o to, aby zostały one włączone w kult maryjny, ale także o to, by otwierając się na żywą obecność Jezusa Chrystusa w Kościele, były wprowadzane na drogę stawania się Jego uczniami według zasad: wielbić Pana z Maryją, służyć jak Maryja i trwać z Maryją.

[58] „Właściwe pojmowanie Kościoła, ujmowanie go nie w perspektywie zawężonej do czasu i miejsca, ale w perspektywie szerokiej, przekraczającej ograniczenia przestrzenno-temporalne, pozwala na to, by w katechezie ujmowanej zarówno w aspekcie koncepcji, jak i treści, rozbrzmiewała [...] wiara całego Ludu Bożego w ciągu historii: »wiara apostołów, którzy otrzymali ją od samego Chrystusa i przez działanie Ducha Świętego; wiara męczenników, którzy ją wyznawali i wyznają swoją krwią; wiara świętych, którzy ją przeżywali i głęboko przeżywają; wiara ojców i doktorów Kościoła, którzy jej wspaniale nauczali; wiara misjonarzy, którzy ją nieprzerwanie głosili; wiara teologów, którzy pomagają w jej lepszym rozumieniu; w końcu, wiara pasterzy, którzy ją gorliwie i z miłością oraz autentycznie interpretują, czyli wiara tych wszystkich, którzy wierzą i pozwalają Duchowi Świętemu, by ich prowadził« (DOK 105; PDK 75)". P. Tomasik. *Wpływ modelu Kościoła na koncepcję katechezy*. W: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła* s. 319-320.

[59] Zob. M. Zając. *Katecheza maryjna w Polsce w latach 1905-2005*. Lublin 2006 s. 360-369.

II

Wskazania Magisterium Kościoła dotyczące osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kościół zawsze żywo interesował się ludźmi cierpiącymi i starał się naśladować wymowny przykład swego Założyciela i Mistrza. W ciągu wieków Kościół podkreślał posługę cierpiących i chorych jako integralną część swego posłannictwa i nie tylko wspierał wśród chrześcijan rozwój różnych dzieł miłosierdzia, ale także sam tworzył wiele instytucji religijnych, których szczególnym celem była promocja, organizowanie, ulepszanie i poszerzanie opieki względem chorych i niepełnosprawnych. Działalność Kościoła charakteryzuje stałe łączenie przepowiadania Dobrej Nowiny z opieką nad chorymi i niepełnosprawnymi. Historia Kościoła i duchowości chrześcijańskiej dostarcza nam na to wielu dowodów. W ciągu wieków zapisano wspaniałe karty heroizmu w cierpieniu przyjętym i ofiarowanym w jedności z Chrystusem. Równie piękne są karty zapisane przez tych, którzy pokornie służyli ubogim i chorym, dostrzegając w ich umęczonych ciałach obecność ubogiego i ukrzyżowanego Chrystusa. W okresie dwóch tysięcy lat dziejów Kościół zainspirował wielu ludzi do podjęcia różnorodnych i twórczych form opieki, stosownie do różnego rodzaju potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną[60].

Do historii psychologii weszła św. Teresa z Avili (1515-1582), która dokonała niezwykłego pojęciowego odkrycia mającego do dziś ogromny wpływ na myślenie. Gdy jedna z klauzurowych mniszek, których przełożoną była św. Teresa, wpadła w histerię i z tego powodu zaczęło im grozić niebezpieczeństwo ze strony hiszpańskiej inkwizycji, św. Teresa potrafiła dowieść, że zakonnica nie była opętana, ale „jak gdyby chora". Można przypuszczać, że nie uważała jej za chorą fizycznie. Określenie: „jak gdyby" być może po raz pierwszy podsunęło myśl, że psychika może być

[60] Zob. J. A. Gòmez. *The Care of the Sick in the History of the Church*. DH 11:1996 nr 31 s. 45-47.

tak samo chora jak ciało. Tę znaczącą metaforę przyjęto wówczas jako fakt i zaczęto uważać chorobę psychiczną za jednostkę chorobową[61].

Do historii szpitalnictwa wszedł św. Jan Boży (1495-1550), który sam doświadczył brutalnych metod, jakie wówczas powszechnie stosowano wobec osób z zaburzeniami psychicznymi. Założył szpital i został prekursorem nowoczesnego szpitalnictwa. Chcąc uniknąć zarazy, podzielił szpital na specjalistyczne oddziały, na których każdy chory dostał swoje łóżko. Dbał także o ich higienę. Osoby chore psychicznie oddzielił od reszty pacjentów i postępował z nimi łagodnie, a nie tak, jak traktowano ich powszechnie. Pozostał wzorem duszpasterza osób z zaburzeniami psychicznymi. Dbał o ich potrzeby duchowe, zapewniając w każdą niedzielę Mszę świętą z kazaniem, a nawet codzienną Komunię Świętą. W ciągu dnia przewidział czas na wspólne modlitwy: poranne i wieczorne. Aktualne są do dziś jego myśli. Służba choremu, który miałby jakiekolwiek ograniczenia fizyczne czy umysłowe, jest owocem wiary w miłość Boga i szacunku dla godności człowieka. Służba choremu jest prawem i obowiązkiem Kościoła, który respektując różne kultury, prowadzi dzieło ewangelizacji[62].

Kościół na przestrzeni wieków nigdy nie miał wątpliwości, że osoby chore są w pełni jego członkami[63]. Niemniej problematyka udziału osób z niepełnosprawnością intelektualną w Kościele była fragmentarycznie obecna w Magisterium. Sytuacja ta zmieniła się po Soborze Watykańskim II.

1 Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Troska o ludzi z różnymi niepełnosprawnościami należy od najdawniejszych czasów do tradycji chrześcijańskiej. Przejawia się przede wszystkim w katechezie o godności tych osób oraz ich roli w życiu Kościoła i społeczeństwa. W posoborowym nauczaniu Kościoła obecna jest świadomość, że współczesny świat propaguje człowieka doskonałego, zdrowego i produktywnego, przez co problematyka osób z niepełnosprawnością intelektualną pozostaje często na marginesie zainteresowania współczesnego świata. Kościół wierny swojemu Założycielowi poszukuje wciąż nowych dróg, aby każdy człowiek mógł odkryć swoje powołanie

[61] R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka. *Psychologia zaburzeń*. t. I. Gdańsk s. 86.

[62] Zob. P. Marchesi. *The Role of the Church in the Treatment of the Mentally Ill*. DH 12:1997 nr 34 s. 205-207.

[63] Jan Paweł II. *Orędzie telewizyjne do chorych obecnych na Międzynarodowym Kongresie Eucharystycznym w Lourdes*. 22.07.1981 r. W: EC s. 48; Zob. także. C. Cremona. *Care for the Sick and the Fathers of the Church*. DH 11:1996 nr 31 s. 37-41.

w świecie. Nauczanie i działalność Kościoła wyrażają troskę o to, aby rzeczywiście każda istota ludzka otrzymała od niego i społeczeństwa wsparcie konieczne do własnego rozwoju.

Benedykt XVI w Orędziu na XIV Światowy Dzień Chorego zwraca uwagę opinii publicznej na problemy związane z dolegliwościami umysłowymi, które dotykają już jedną piątą ludzkości i stanowią prawdziwą bolączkę społeczno-zdrowotną dla społeczeństwa. Podkreślił, że w wielu krajach nie ma dotychczas żadnego ustawodawstwa w tej dziedzinie, w innych zaś brakuje określonej polityki w zakresie zdrowia psychicznego. Zwraca również uwagę, że przeciągające się w wielu regionach ziemi konflikty zbrojne, następujące po sobie ogromne klęski żywiołowe, szerzenie się terroryzmu nie tylko pociągają za sobą przerażającą liczbę zabitych, ale także powodują u niemałej liczby tych, którzy ocaleli, urazy psychiczne, często trudne do wyleczenia.

Benedykt XVI podkreśla, że w krajach rozwiniętych gospodarczo przyczynę nowych form zaburzeń umysłowych eksperci upatrują w ujemnym wpływie kryzysu wartości moralnych. Wzmaga to poczucie osamotnienia, zagraża, a nawet rozbija tradycyjne formy wspólnoty społecznej, począwszy od instytucji rodziny, oraz przyczynia się do marginalizacji chorych, w szczególności – umysłowo, często uważanych za ciężar dla rodziny i wspólnoty. Papież zachęca do wysiłku wszystkich, którzy zajmują się tą problematyką, aby osoby z dolegliwościami umysłowymi miały dostęp do niezbędnego leczenia. Zauważa, że w wielu częściach świata opieka nad tymi osobami okazuje się niedostateczna, niewystarczająca, bądź jest w stanie rozkładu. Szczególnie bolesny jest fakt, że otoczenie społeczne nie zawsze akceptuje osoby z dolegliwościami umysłowymi i ich ograniczenia. Z tego powodu jest wiele trudności ze znalezieniem potrzebnych środków ludzkich i finansowych. Papież zwraca się więc z apelem o konieczność ściślejszej integracji zestawu pojęciowego: „właściwa terapia i nowa wrażliwość wobec niedomagań", tak aby pozwolić pracownikom tego sektora skuteczniej wyjść naprzeciw tym osobom i rodzinom, które samodzielnie nie są w stanie zajmować się swymi najbliższymi w potrzebie. Zwraca się również do osób z różnymi dolegliwościami umysłowymi, zapraszając je do ofiarowania Ojcu wraz z Chrystusem ich cierpienia. Wszelka bowiem próba przyjęta z uległością zasługuje na uznanie i wyprasza dla całej ludzkości łaskawość Boga. Papież zapewnia wszystkie osoby chore, że Kościół, szczególnie za pośrednictwem kapelanów, przychodzi im z pomocą, zdaje sobie bowiem sprawę, że jest powołany do wyrażania miłości i troski Chrystusa wobec tych, którzy cierpią, i tych, którzy się nimi opiekują. Dlatego zaleca duszpasterzom, stowarzyszeniom i organizacjom wolontariatu wspieranie – przez konkretne formy i inicjatywy – rodzin opiekujących się osobami z dolegliwościami umysłowymi. Prosi też, aby umacniała się i szerzyła kultura przyjęcia tych osób

i dzielenia się z nimi miłością, co będzie się wyrażało także przez właściwe ustawy i programy w służbie zdrowia, przewidujące odpowiednie środki na konkretną pomoc. W nauczaniu Benedykta XVI szczególnie obecna jest myśl, że każdy chrześcijanin jest powołany do wnoszenia wkładu w to, aby została uznana, uszanowana i wspierana godność ludzi z dolegliwościami umysłowymi[64].

1.1. Troska o osoby z niepełnosprawnością intelektualną wypływająca z wierności Słowu Bożemu

Kościół niejednokrotnie wyrażał pogląd, że ludzkie słowa na temat cierpienia osób niepełnosprawnych są niewystarczające. Wyrażał też wiarę, że istnieje inny wymiar, niedostępny dla zmysłów czy rozumu ludzkiego. W tym wymiarze cierpienie każdego człowieka niepełnosprawnego nabiera głębszego znaczenia i przekształca się ze słabości w siłę, z ubóstwa w bogactwo. Nauczanie Kościoła, oparte na tajemnicy Krzyża Chrystusa, jest wierne Słowu Bożemu, które podkreśla, że „Bóg wybrał właśnie [...] to, co niemocne, aby mocnych poniżyć [...], tak by się żadne stworzenie nie chełpiło wobec Boga" (1 Kor 1,27.29). Ta oryginalność chrześcijaństwa przejawia się właśnie w tym, że jeśli w oczach ludzkich osoby z niepełnosprawnością intelektualną są słabe i chore, to przed Bogiem są wielkie w ich jestestwie. Także dla wierzących trudna do przyjęcia jest prawda, że „w społeczności ludzkiej możni i wykształceni zajmują pierwsze miejsce i są bardziej dostrzegani. Ale w Królestwie Bożym jest inaczej: pierwszymi i większymi są dzieci, słabi, ubodzy, cierpiący"[65].

Posoborowe nauczanie Kościoła mocno akcentuje prawdę, że człowieka nobilituje Bóg, który powołał go do życia, zaakceptował i prowadzi do doskonałości. Podkreślał to Jan Paweł II, który podczas spotkania z niepełnosprawnymi w Wiedniu powiedział: „Ponad zdrowymi i chorymi, ponad ludźmi aktywnymi i znużonymi, rozwiniętymi i upośledzonymi, ludźmi o jasnym umyśle i duchowo uśpionymi unosi się Boże Ojcowskie »tak«, sprawiające, że każdy dzień ludzkiego życia jest odcinkiem drogi wiodącej ku spełnieniu i dlatego wartym przeżycia[66]". Właśnie podczas jednego z takich spotkań chrześcijanie całego świata usłyszeli życzenia, które wypływały ze Słowa Bożego: „Oby Pan, którego przecież spotykacie w Waszych chorych i upośledzonych bliźnich, mógł kiedyś o Waszej postawie wobec nich powiedzieć: »Byłem ciężarem, a wyście Mnie dźwigali; byłem nieużyteczny, a wy okazaliście Mi

[64] Benedykt XVI. *Orędzie Ojca Świętego na XIV Światowy Dzień Chorego. Otaczajmy troską i miłością umysłowo chorych*. OsRomPol 27:2006 nr 2 s. 8-9.

[65] Jan Paweł II. *Spotkanie z chorymi*. Terni (Włochy) 19.03.1981 r. W: EC s. 46-47.

[66] Jan Paweł II. *Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z osobami starszymi, chorymi i ułomnymi*. Wiedeń 11.09.1983 r. W: EC s. 78-79.

szacunek; byłem odsunięty, a wyście uznali moją godność; już przed narodzeniem byłem chory, a wyście się na Mnie zgodzili«" (por. Mt 25,35n.)[67]. To jest nauczanie Kościoła skierowane szczególnie do ojców i matek, którzy z pełnym oddaniem, często niezrozumiani we własnym środowisku, pielęgnują i kochają swoje chore dziecko, czasem niepełnosprawne przez całe życie.

W posoborowym nauczaniu Kościoła odnajdujemy prawdę, że pomimo niewątpliwego postępu medycyny stan niepełnosprawności intelektualnej pozostaje nadal tajemnicą. Jan Paweł II w rzymskim ośrodku dla osób z niepełnosprawnością intelektualną podkreślał, że niepełnosprawność ta jest przede wszystkim wielką próbą, która w istocie jest również tajemnicą. Ojciec Święty wskazywał na osobę Jezusa Chrystusa, który przebywając drogi Palestyny, zbliżał się szczególnie chętnie – ze swym nieskończonym współczuciem boskim i ludzkim – do chorych, cierpiących na ciele i na duchu, i czasami przynosił im dar uzdrowienia. Jan Paweł II w swej katechezie zachęcał, abyśmy i dziś zwracali się do Chrystusa, jeśli chcemy otrzymać światło, które rozjaśni tajemnice cierpienia, a także jeśli chcemy otrzymać łaskę przyjęcia go z pokorą. Przypominał prawdę, że Chrystus nie żąda od nas, żebyśmy zamykali oczy na cierpienie. Jest ono czymś rzeczywistym i powinniśmy mieć tego świadomość. Podkreślał, że Chrystus chce, abyśmy patrzyli głębiej i wierzyli, iż w cierpiącym ciele nie tylko tli się życie ludzkie z całą jego godnością i wszystkimi prawami, ale także pulsuje – na mocy chrztu – prawdziwe życie Boże[68].

Kościół, który za wzorem Chrystusa pragnie służyć człowiekowi i oddziaływać na każdy wymiar jego egzystencji, spotyka się nieuchronnie z faktem cierpienia i usiłuje przyjść z pomocą chorym, niosąc im światło potrzebne do przyjęcia tajemnicy cierpienia. Szczególnym wyrazem troski Kościoła o osoby chore i niepełnosprawne jest List apostolski Jana Pawła II *Salvifici doloris*. Dokument ten jest nie tylko klasyczną wypowiedzią Stolicy Apostolskiej, ale także swoistą katechezą. Papieski list nie tyle rozstrzyga teologiczne kwestie, ile usiłuje wielostronnie naświetlić wierzącym sens cierpienia. Jan Paweł II zauważył, że człowiek doznający bólu – niezależnie, w jakim wymiarze – musi niejako dać odpowiedź na to tajemnicze i trudne zjawisko, którego doświadcza. Wtedy w człowieku może zrodzić się bunt, wrogość, obojętność, ale może on też podjąć próbę poszukiwania pozytywnej odpowiedzi. W papieskiej katechezie nie chodzi o samą akceptację cierpienia, lecz o odkrywanie jego sensu, co nie jest łatwe również dla człowieka wierzącego. Wymaga to bowiem ustosunkowania się do przyjętej wizji i obrazu Boga. Według Jana Pawła II nawet gdyby człowiekowi podsuwane były gotowe odpowiedzi, to jednak żaden ludzki sposób wytłumaczenia tego zjawiska nie zadowala i nie

[67] Tamże s. 79.

[68] Jan Paweł II. *Wizyta w rzymskim Instytucie Don Guanella*. Rzym 28.03.1982 r. W: EC s. 52-54.

rozjaśnia do końca tajemnicy ukrytej w cierpieniu. Co więcej, obszar ludzkiego cierpienia jest wielowymiarowy i o wiele bardziej rozległy i zróżnicowany, niż odsłania to i tłumaczy medycyna (por. SD 5). Dlatego konieczny jest nieustanny zwrot ku Słowu Bożemu, aby znaleźć odpowiedź na pytanie, co Bóg chce człowiekowi powiedzieć przez cierpienie[69].

Jan Paweł II odniósł się również do wciąż aktualnego poglądu, który pojawił się już w Księdze Hioba, a mianowicie, że cierpienie przychodzi na człowieka zawsze jako kara za przestępstwo. Zostaje ono zesłane przez bezwzględnie sprawiedliwego Boga Sędziego, który za dobre wynagradza, a za złe karze (por. SD 10). Papież przypomniał, że już historia Hioba przeczy tak uproszczonym wyjaśnieniom sensu cierpienia, gdyż jego cierpienie jest cierpieniem niewinnego, które ten musi przyjąć jako tajemnicę, ponieważ nie jest zdolny do końca przeniknąć jej swym rozumem (por. SD 11). Zostaje w tym miejscu uwypuklona ewolucja w podejściu nie tylko do wielorakiego doświadczenia cierpienia, ale także i samego obrazu Boga. Zmiana ta następuje w kierunku: od Boga Prawodawcy i Sędziego do Boga Mądrości i Dobroci. Księga Hioba, w całości poświęcona tematyce cierpienia, prowadzi do zdobycia pewności, że Bóg jest dobry. Objawienie sensu ludzkiego cierpienia osiąga jednak swoje apogeum w Jezusie Chrystusie. Miłość Syna Bożego jest źródłem sensu wszystkiego, co istnieje. To ona ostatecznie zawiera w sobie odpowiedź na pytanie o sens cierpienia. Odpowiedź ta zostaje udzielona człowiekowi przez Boga w tajemnicy ukrzyżowania Syna Bożego: „Tak bowiem Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne" (J 3,16). Jezus Chrystus przezwyciężył cierpienie miłością (por. SD 14-18)[70].

Troska Kościoła o osoby chore i niepełnosprawne, w tym także z niepełnosprawnością intelektualną, wypływająca ze Słowa Bożego pozwala przezwyciężać wiele form impasu wobec tych osób. Słowo Boże zobowiązuje Kościół do uważnego przyjrzenia się problemom każdego człowieka żyjącego we współczesnym świecie. Daje ono przede wszystkim moc Kościołowi, aby nieustannie wychodził z zamknięcia w tradycyjnych schematach i szedł śladami ewangelicznego dobrego Samarytanina, który jest wzorem służby każdemu napotkanemu człowiekowi[71].

---

[69] Szerzej analizę cierpienia jako pytania w nauczaniu Jana Pawła II zob. G. Iwański. *Wybrane elementy nauczania Jana Pawła II na temat cierpienia*. AK 93:2001 z. 555-556 s. 263-264.

[70] Tamże s. 266. Zob. także: F. Angelini. *The Theological Dimension the Word of God, Health and Power*. DH 17:2002 nr 49 s. 13-17; J. S. Martins. *The Gospel of Suffering in the Magisterium and Life of John Paul II*. DH 19:2004 nr 57 s. 14-17.

[71] Benedykt XVI. Przemówienie Ojca Świętego do chorych z okazji Światowego Dnia Chorego. *Śladami Dobrego Samarytanina w służbie cierpiącej ludzkości*. 11 lutego 2006. OsRomPol 27:2006 nr 4 s. 13-14.

1.2. Troska o osoby z niepełnosprawnością intelektualną wypływająca z zasad ogólnoludzkich

Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawia się w opracowaniu i promowaniu ogólnych zasad oraz podnoszeniu standardów ich życia. Szczególnym przejawem tej troski jest dokument Stolicy Apostolskiej wydany 4 marca 1981 r. z okazji Międzynarodowego Roku Niepełnosprawnych. Jest on skierowany do wszystkich, którzy poświęcają się służbie ludziom niepełnosprawnym. Kościół, realizując swoje powołanie i misję, służy niepełnosprawnym i włącza się we wszystkie akcje dla ich dobra, z uznaniem przyjmuje owoce wiedzy i techniki wykorzystywane w służbie tym ludziom oraz instytucjom specjalistycznym[72].

Kościół wnosi w tę dziedzinę szczególny wkład, a czyni to przede wszystkim przez naśladowanie Chrystusa i wypełnianie Jego nauk. Opracowane przez Stolicę Apostolską zasady odnoszą się zarówno do sytuacji społecznej, jak i do postępowania duszpastersko-katechetycznego wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną[73].

Pierwszą zasadą jest to, by osobę niepełnosprawną traktować jak podmiot z odpowiadającymi mu przyrodzonymi i nienaruszalnymi prawami, i to bez względu na to, czy jej deficyt jest wrodzoną ułomnością, czy następstwem chorób chronicznych, czy też wypadków, upośledzeń psychicznych lub zmysłów; również bez względu na ich stopień. Stwierdzenie to wypływa z uznania faktu, że istota ludzka ma 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 niepełnosprawna, z wpisanymi w jej ciało i psychikę ograniczeniami oraz cierpieniem, bardziej podkreśla tajemnicę osoby ludzkiej, jej godność i wielkość. Stając wobec osoby niepełnosprawnej w czasie naszej pracy duszpasterskiej, powinniśmy pamiętać, że zostaliśmy wprowadzeni w tajemnice ludzkiej egzystencji i wezwani, by do tej tajemnicy zbliżać się z szacunkiem i miłością[74].

Druga zasada – związana ściśle z pierwszą – głosi, że osoba obarczona niepełnosprawnością jest podmiotem mającym wszystkie prawa, a więc należy jej ułatwić udział w życiu społeczeństwa i Kościoła, i to we wszystkich wymiarach i na wszystkich poziomach – w granicach jej możliwości. Uznanie tych praw oraz ludzka solidarność są zadaniami, które można spełnić przez tworzenie dogodnych warunków i struktur psychologicznych, eklezjalnych, społecznych, rodzinnych, wychowawczych i ustawodawczych, służących przyjęciu i pełnemu rozwojowi osoby niepełnosprawnej[75].

---

[72] Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych. 4 marca 1981. OsRomPol 2:1981 nr 3 s. 21-22.

[73] Zob. A. Kiciński. *Niepełnosprawnych intelektualnie duszpasterstwo*. W: *Leksykon Teologii Pastoralnej* s. 557-560.

[74] Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych nr 1.

[75] Tamże nr 2.

Trzecia zasada podkreśla, że głębię wiary i poziom społeczeństwa mierzy się szacunkiem i miłością, jaką otaczani są jego najsłabsi członkowie. Gdyby świat współczesny otwierał się wyłącznie na członków pełnosprawnych, a tych, którzy nie odpowiadają temu modelowi lub są niezdolni do spełniania swoich zadań, odpychał lub eliminował, byłby niegodny człowieka, nawet gdyby był rozwinięty ekonomicznie i technicznie. Osoba niepełnosprawna jest członkiem społeczeństwa i ma nienaruszalne prawo do pełnego życia w społeczeństwie i Kościele. Uznając i popierając godność i prawa osób niepełnosprawnych, uznajemy własną godność i prawa[76].

Stolica Apostolska stwierdza, że podejście do problemów związanych z uczestnictwem osób z niepełnosprawnością intelektualną w życiu społecznym i kościelnym musi być inspirowane przez standardy integracji, normalizacji i personalizacji. Standard integracji przeciwstawia się tendencji do izolowania, segregacji i spychania na margines osób niepełnosprawnych, a równocześnie jest czymś więcej niż postawa tolerancji. Podkreśla zobowiązanie do pełnego uznania osoby niepełnosprawnej za podmiot, dostrzeżenia i uszanowania jej możliwości, zarówno na płaszczyźnie życia rodzinnego, nauki, zawodu, jak i w ogóle – we wspólnocie społecznej, politycznej i religijnej. Standard normalizacji oznacza wysiłek zmierzający do całkowitej rehabilitacji osób niepełnosprawnych za pomocą dostępnych dziś środków i technik, a w przypadkach gdy to okaże się niemożliwe, do stworzenia im warunków życia i działania zbliżonych do normalnych. Standard personalizacji ukierunkowuje wszelkie starania – zmierzające do eliminacji upośledzenia – na uszanowanie i ochronę godności oraz wspomaganie warunków życia i integralnego rozwoju osoby niepełnosprawnej we wszystkich jej wymiarach oraz uzdolnieniach fizycznych, moralnych i duchowych. Standard personalizacji zobowiązuje do wyjścia poza styl pewnych środowisk nacechowany kolektywizmem i anonimowością, na co często jest skazana osoba niepełnosprawna[77].

Kościół w swym nauczaniu dostrzega zasługi i wyraża uznanie tym wszystkim, którzy w rozmaity sposób i na różnym szczeblu działają, aby nie zabrakło ducha solidarności i wytrwałości w otaczaniu troską osób z niepełnosprawnością intelektualną, czerpiąc natchnienie z ideałów i zasad ludzkich i ewangelicznych. Oryginalnym wkładem posoborowego nauczania Kościoła jest nie tylko uznanie nowoczesnych osiągnięć, które pomagają wyjść naprzeciw osobom z niepełnosprawnością intelektualną, rozwinąć ich możliwości, uczynić je – na ile to możliwe – samowystarczalnymi, pobudzając ich zainteresowania i ambicje. Kościół zachęca także do śmiałego i odpowiedzialnego korzystania ze wszystkich technik fizyko- i psychoterapeutycznych, przypominając jednocześnie, że niezależnie od zdobyczy nauki w historii trwa

[76] Tamże nr 3.

[77] Tamże nr 4. Zob. także. A. Kiciński. *Katecheza grup szczególnej troski*. RT 50:2003 z. 6 s. 122-124.

męka Chrystusa razem z męką człowieka, a ostatecznym celem jest zmartwychwstanie w Chrystusie tych wszystkich, którzy w Niego uwierzyli, z Nim kochali i cierpieli[78].

Przejawem posoborowej troski Kościoła o chorych i niepełnosprawnych było ogłoszenie przez Jana Pawła II Listu apostolskiego *Dolentium hominum*, ustanawiającego Papieską Komisję, która z czasem przekształciła się w Papieską Radę ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia. Poprzez liczne inicjatywy ukazuje ona troskę Kościoła o chorych i niepełnosprawnych oraz wspomaga tych, którzy im służą, aby pełniony przez nich apostolat miłosierdzia coraz lepiej odpowiadał nowym potrzebom[79]. Papieska Rada próbuje zespalać i koordynować liczne inicjatywy, studia, badania i działania w celu promocji ogólnoludzkich praw osób z niepełnosprawnością intelektualną[80].

Przesłanie Jana Pawła II skierowane do uczestników sympozjum zorganizowanego w 2004 r. przez Kongregację Nauki Wiary, w całości poświęcone osobom z niepełnosprawnością intelektualną, było istotnym wkładem w rozwój nauczania Kościoła poświęconego tym osobom. Papież w gronie specjalistów z dziedziny nauk o człowieku i wiedzy teologicznej, kapłanów oraz osób zakonnych i świeckich zaangażowanych w duszpasterstwo rozważał delikatne problemy, z jakimi można się spotkać w procesie wychowania i chrześcijańskiej formacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podkreślił bardzo rozległe i bogate nauczanie Kościoła, które znajduje odzwierciedlenie w czynnej i szerokiej działalności ludu Bożego na różnych płaszczyznach i w różnych środowiskach[81].

Punktem wyjścia papieskiej refleksji nad niepełnosprawnością są fundamentalne założenia chrześcijańskiej antropologii obecne we wspomnianych zasadach opracowanych w 1981 r. przez Stolicę Apostolską. Jan Paweł II przypomniał, że osoba niepełnosprawna, także wówczas, gdy zraniony jest jej umysł lub zaburzona zdolność postrzegania czy rozumienia, jest podmiotem w pełni ludzkim, mającym święte i niezbywalne prawa przynależne każdemu człowiekowi. Człowiek bowiem, niezależnie od warunków, w jakich toczy się jego życie, oraz zdolności, jakimi może się wykazać, ma wyjątkową godność i szczególną wartość od początku swego istnienia aż po naturalną śmierć. Papieskie przesłanie podkreśla, że Kościół z pokorą podchodzi do tajemnicy osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Im bardziej zagłębia się

[78] Jan Paweł II. *Wizyta w rzymskim Instytucie Don Guanella* s. 54; tenże. *Wizyta w rzymskim szpitalu dziecięcym Bambino Gesù*. Rzym 8.06.1982 r. W: EC s. 61.

[79] Jan Paweł II. Orędzie na III Światowy Dzień Chorego. *Chorzy – w centrum troski Kościoła*. 11 lutego 1995 r. W: *Orędzia na Światowy Dzień Chorego 1993-2005*. www.sluzbazdrowia.net/pdf/oredzia_papieza.pdf (01.07.2007 r.) nr 2.

[80] Papieska Rada ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia od 1986 r. publikuje własne czasopismo „Dolentium hominum" oraz ma stronę internetową http://www.healthpastoral.org.

[81] Jan Paweł II. *Przesłanie do uczestników międzynarodowego sympozjum na temat: „Godność i prawa osoby z upośledzeniem umysłowym"*. OsRomPol 25:2004 nr 4 s. 16-18.

w nieznane obszary ludzkiej rzeczywistości, tym lepiej rozumie, że właśnie w sytuacjach najtrudniejszych i najbardziej niepokojących ujawnia się godność i wielkość ludzkiej istoty. Postępowanie Kościoła wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jasne i zamyka się w stwierdzeniu: „dostrzec, zaakceptować i ukazywać w każdym z tych naszych braci i sióstr niezrównaną wartość ludzkiej istoty"[82].

W nauczaniu Jana Pawła II podkreślić należy myśl, że dyskryminacja z powodu niesprawności jest nie mniej haniebna niż z powodu rasy, płci czy religii. Papież zauważył, że współcześnie istnieje wiele ukrytych form dyskryminacji. Występują one między innymi w polityce i programach edukacyjnych, które próbują przemilczeć lub zanegować ograniczenia osoby niepełnosprawnej, proponując style życia i cele nieodpowiadające jej możliwościom, frustrujące i niewłaściwe. Należy stosować kryterium sprawiedliwości, które nakazuje uważnie i z miłością przyglądać się życiu drugiego człowieka i zaspokajać poszczególne, odmienne potrzeby każdego, biorąc pod uwagę jego zdolności i ograniczenia. Odmienność wynikająca z niepełnosprawności może stać się integralną częścią niepowtarzalnej tożsamości. Nie chodzi o to, aby człowiek niepełnosprawny robił to, co inni, ale by czynił to, co jest naprawdę dobre dla niego, aby coraz lepiej wykorzystywał własne bogactwo, wiernie realizując swoje powołanie ludzkie i nadprzyrodzone. Kościół włączył się w tworzenie konkretnych warunków życia, struktur pomocy i ochrony prawnej, które odpowiadają potrzebom i dynamice rozwoju osoby niepełnosprawnej oraz towarzyszącym jej członkom rodziny. Jan Paweł II jako pierwszy zawarł w swoim nauczaniu myśl, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują – może bardziej niż inni chorzy – naszej uwagi i życzliwości, zrozumienia i miłości. Nie można więc pozostawiać ich samych, aby niemal bezbronne i bezradne stawiały czoło trudnemu zadaniu, jakim jest życie[83].

Papieskie przesłanie zwraca uwagę również na potrzeby uczuciowe i seksualne osoby niepełnosprawnej. Aspekt ten często bywa ignorowany lub też traktuje się go w sposób powierzchowny. W rzeczywistości zaś wymiar płciowy jest jednym z konstytutywnych wymiarów osoby, która stworzona została na obraz Boga-Miłości, a w związku z tym – wedle pierwotnego zamysłu – powołana jest do realizowania siebie w relacjach z innymi i we wspólnocie. Przesłanką wychowania emocjonalno-seksualnego osoby niepełnosprawnej jest przekonanie, że potrzebuje ona miłości przynajmniej w takiej samej mierze jak każda inna. Jan Paweł II zauważył, że także ona chce kochać i być kochana, potrzebuje czułości, bliskości, intymności. W praktyce, niestety, osoba niepełnosprawna przeżywa te uprawnione i naturalne potrzeby w sytuacji trudniejszej, co staje się coraz bardziej widoczne w miarę przechodzenia od wieku dziecięcego do dorosłego. Osoba niepełnosprawna, mimo

[82] Tamże s. 16.
[83] Tamże s. 17.

upośledzenia umysłu i zaburzenia więzi międzyosobowych, poszukuje autentycznych relacji, dzięki którym inni docenią i uznają jej osobową godność.

Papież w swoim nauczaniu nawiązuje do doświadczeń zdobytych przez niektóre wspólnoty chrześcijańskie. Ich przeżycia dowodzą, że intensywna i zajmująca obecność we wspólnocie, stałe i dyskretne oddziaływanie wychowawcze, nawiązywanie przyjacielskich więzi z odpowiednio przygotowanymi osobami, nawyk kontrolowania popędów i rozwijanie zdrowego poczucia wstydu, które jest wyrazem poszanowania intymności, pomagają osobie z niepełnosprawnością intelektualną uzyskać równowagę emocjonalną. Prowadzą również do przeżywania bogatych relacji z innymi osobami. Praca wychowawcza Kościoła w tym zakresie polega więc na uważnym słuchaniu, rozumieniu potrzeb, współudziale w cierpieniach i cierpliwym wspomaganiu. Takie sposoby wprowadzają osobę niepełnosprawną w relację wspólnoty z drugim człowiekiem, która pozwala jej dostrzec własną wartość i uzmysłowić sobie swoją zdolność przyjmowania i dawania miłości[84].

Benedykt XVI zwraca uwagę, że troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest wtedy wiarygodna, gdy charakteryzuje ją miłość. Język miłości jest zrozumiały dla wszystkich, bez względu na ograniczenia umysłowe[85]. Jest to w pewien sposób kontynuacja nauczania Jana Pawła II, który wielokrotnie podkreślał, że w stosunkach z osobami niepełnosprawnymi należy przede wszystkim stworzyć klimat prawdziwej miłości, zrozumienia i rzeczywistego współudziału. Miłość bowiem przeistacza, umożliwia cud przemiany serca, jednoczy z Bogiem w cierpieniu. Miłość pozwala osobom niepełnosprawnym odczuć, że są rzeczywiście naszymi braćmi i siostrami, a nie tylko tymi, którzy potrzebują opieki. Wspólnoty chrześcijańskie muszą więc odznaczać się wiarygodnością, by niepełnosprawni bracia nie czuli się obco we wspólnym domu, jakim jest Kościół. Co więcej, miłość do osób z niepełnosprawnością intelektualną ma być prosta, osobista i bezpośrednia. Miłość bowiem nie traktuje słabości intelektu człowieka jako dramatu czy sytuacji nienormalnej. Taka postawa zniechęca i wyobcowuje. Miłość zaś pozwala dostrzegać tę sytuację jako stan, który dla społeczeństwa chrześcijańskiego i świeckiego jest próbą jego wiary i człowieczeństwa. W nauczaniu papieży widać nie tylko szczególną troskę o osoby z niepełnosprawnością intelektualną, lecz także przekonanie, że właśnie miłość podpowiada, jakie podejmować formy działania. To ona wyzwala w osobach niepełnosprawnych niespożytą energię oraz wartości o wielkim znaczeniu dla całej wspólnoty[86].

---

[84] Tamże s. 17-18.

[85] Benedykt XVI. Przemówienie Ojca Świętego do chorych z okazji Światowego Dnia Chorego. *Śladami Dobrego Samarytanina* s. 13-14.

[86] Zob. np. Jan Paweł II. *Homilia wygłoszona podczas Mszy św. z udziałem niepełnosprawnych, odprawiona z okazji Roku Jubileuszowego*. 31.03.1984 r. W: EC s. 81-84.

2 Troska Kościoła o środowiska życia osób z niepełnosprawnością intelektualną

Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawia się w wysiłkach zmierzających do inkulturacji orędzia ewangelicznego w konkretnych środowiskach, w których te osoby żyją. Dotyczy to również całej współczesnej kultury. Kościół wyznaje prawdę, że Słowo Boże stało się człowiekiem, Człowiekiem konkretnym, umiejscowionym w czasie i przestrzeni, zakorzenionym w określonej kulturze. Prawda, że Chrystus przez swoje Wcielenie włączył się w pewne społeczne i kulturalne warunki ludzi, wśród których przebywał, ma charakter wzorczy dla katechezy. Kościół wyznaje, że inkulturacja wiary, przez którą w przedziwnej wymianie zostaje przyjęte wszelkie bogactwo narodów oddane Chrystusowi w dziedzictwo, jest procesem głębokim, całościowym i powolnym. Nie chodzi przy tym o prostą akomodację zewnętrzną, lecz o przeniknięcie Ewangelii w najbardziej ukryte tkanki osób i narodów, „od wewnątrz, od centrum życiowego i korzeni życia" (EN 20) ich kultur[87]. W tym dążeniu do inkulturacji orędzia ewangelicznego w środowiska życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak w inne środowiska, nauczanie Kościoła zwraca uwagę na podstawowe zasady. Chodzi o zasady „zgodności z wiarą i jednością Kościoła powszechnego" (por. RM 54). Konieczne jest więc przyjęcie bogactw kulturowych, które są zgodne z wiarą, oraz udzielenie pomocy na drodze uzdrowienia i przekształcenia tych kryteriów, sposobów myślenia lub stylów życia, które są sprzeczne z Królestwem Bożym (por. DOK 108).

Nauczanie Kościoła dostrzega więc szczere dążenie wielu środowisk do stworzenia konkretnych warunków życia, struktur pomocy i ochrony prawnej, odpowiadających potrzebom i dynamice rozwoju osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz tym, którzy jej towarzyszą, a więc przede wszystkim członkom rodziny. Pragnie też uzdrowić i przekształcić kultury, które opanowane przez hedonizm i zaślepione przez ulotne i złudne piękno, postrzegają potrzeby tych osób jako skandal lub prowokację, a ich problemy jako kłopot, którego trzeba się pozbyć lub pośpiesznie z nim uporać. Kościół zachęca więc wszystkie wspólnoty eklezjalne, zakorzenione w swoim środowisku kulturowym, do ukazywania osób z niepełnosprawnością intelektualną jako żywych ikon ukrzyżowanego Jezusa Chrystusa. To one odsłaniają przed nami tajemnicze piękno Tego, który dla nas ogołocił samego siebie i stał się posłuszny aż do śmierci. Ukazują nam, że najgłębsza istota człowieka jest ukryta w Jezusie Chrystusie i że nie jest nią to, co zewnętrzne. Troska Kościoła przejawia się w ukazywaniu

[87] Zob. K. Misiaszek. *Inkulturacja w katechezie*. „Horyzonty wiary" 11:2000 nr 2 s. 35-48; J. Gevaert. *Catechesi e cultura contemporanea*. Leumann (Torino) 1993 s. 15-48.

prawdy, że ludzie niepełnosprawni to uprzywilejowani świadkowie człowieczeństwa. Mogą wszystkich uczyć, czym jest miłość, która zbawia, mogą stać się zwiastunami nowego świata, którym nie rządzi siła, przemoc, agresja, ale miłość, solidarność i otwartość na drugiego; nowego świata przemienionego przez światłość Chrystusa, Syna Bożego, który dla nas stał się człowiekiem, został ukrzyżowany i zmartwychwstał[88].

2.1. Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną w procesie inkulturacji wiary

Inkulturacja wiary jest zadaniem całej wspólnoty kościelnej. Wciąż aktualne są słowa Pawła VI, który mówił, że rozdźwięk między Ewangelią a kulturą jest bez wątpienia dramatem naszych czasów, podobnie jak był nim w innych epokach. Kościół troszczy się, żeby troskliwie ewangelizować różne kultury, gdyż jest rzeczą konieczną, by odrodziły się one na skutek przeniknięcia Dobrą Nowiną (por. EN 20). Dotyczy to również współczesnych kultur, w których żyją osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Kościół troszczy się o kulturę, uznając prawdę, że kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem. U podstaw troski Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną leży uwypuklone przez Jana Pawła II rozróżnienie pomiędzy „być" a „posiadać". „Kultura pozostaje zawsze w istotnym i koniecznym związku z tym, czym (raczej: kim) człowiek »jest«, natomiast związek jej z tym, co człowiek »ma« (posiada), jest nie tylko wtórny, ale i całkowicie względny. Wszystko, co człowiek »ma« (posiada), o tyle jest ważne dla kultury, o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek przez to, co posiada, może równocześnie pełniej »być« jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania. Doświadczenie różnych epok, nie wyłączając naszej, przemawia za tym, ażeby o kulturze myśleć i mówić przede wszystkim w konstytutywnym związku z samym człowiekiem, a dopiero wtórnie i pośrednio w związku z całym światem jego wytworów"[89]. Nauczanie Jana Pawła II koncentruje się wokół prawdy, że każdego człowieka trzeba afirmować dla niego samego, a nie dla jakichkolwiek innych racji. Ukazuje również fundamentalny związek Ewangelii, czyli orędzia Chrystusa i Kościoła, z człowiekiem w samym jego człowieczeństwie. Aby tworzyć kulturę, trzeba do końca i integralnie widzieć człowieka jako szczególną, samoistną wartość, jako podmiot związany z osobową transcendencją[90].

---

[88] Jan Paweł II. *Przesłanie do uczestników międzynarodowego sympozjum na temat: „Godność i prawa osoby z upośledzeniem umysłowym"* s. 18.

[89] Jan Paweł II. Przemówienie w UNESCO. *W imię przyszłości kultury*. Paryż 2.06.1980 r. OsRomPol 1:1980 nr 6 s. 4.

[90] Tamże s. 4-5. Jan Paweł II przy różnych okazjach zwracał się do konkretnych przedstawicieli środowisk lekarskich i wychowawczych, w których żyją osoby z niepełnosprawnością intelektualną, aby te osoby traktować jako

Bezpośredni wkład w troskę o osoby z niepełnosprawnością intelektualną, troskę przejawiającą się w dialogu nauki i wiary, medycyny i duszpasterstwa oraz wiary i kultury, miała międzynarodowa konferencja zorganizowana w roku 1996 w Rzymie przez Papieską Radę ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia. Zgromadziła ona kilka tysięcy naukowców i ekspertów z ponad stu krajów, co pozwoliło prowadzić szczegółowy dialog pomiędzy wiarą a kulturami. Znamienny był temat konferencji: *Na obraz i podobieństwo Boże – czy zawsze? Zaburzenia umysłu ludzkiego*. Na zakończenie obrad Jan Paweł II wygłosił do uczestników konferencji przemówienie, które weszło do historii nauczania Kościoła o osobach z różnymi dysfunkcjami umysłowymi.

Jan Paweł II w swym przemówieniu odpowiedział na pytanie: Czy człowiek z zaburzeniami umysłowymi jest stworzony na obraz i podobieństwo Boże? Papież z jednej strony przytaczał miarodajne słowa Biblii, z drugiej zaś stawiał niepokojące pytania i na nie odpowiadał. Przypomniał, że przekonanie o tym, iż człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boże, leży u podstaw antropologii chrześcijańskiej. Mówi o tym pierwszy rozdział Księgi Rodzaju (1,26). Papież podkreślił, że myśl filozoficzna i teologiczna dostrzega we władzach umysłowych człowieka, a więc w jego rozumie i woli, najwyraźniejszy znak podobieństwa do Boga. Władze te bowiem czynią człowieka zdolnym do poznania Boga i nawiązania z Nim dialogu. Są przywilejem, który czyni z istoty ludzkiej osobę. Jan Paweł II przypomniał nauczanie św. Tomasza, który w swych rozważaniach ujął tę prawdę następująco: „Osoba oznacza to, co najszlachetniejsze w całym wszechświecie, a więc istotę, która posiada naturę racjonalną”[91]. Ojciec Święty uściślił tę wypowiedź słowami: cały człowiek – a więc nie tylko jego dusza duchowa wraz z umysłem i wolną wolą, lecz także jego ciało – ma udział w godności „obrazu Boga”. Przywołał dwukrotnie nauczanie Katechizmu Kościoła Katolickiego, który stwierdza, że ciało człowieka „jest ciałem ludzkim właśnie dlatego, że jest ożywiane przez duszę duchową, i cała osoba ludzka jest przeznaczona, by stać się w Ciele Chrystusa świątynią Ducha” (KKK 364). Święty Paweł napisał: „Czyż nie wiecie, że ciała wasze są członkami Chrystusa [...], że już nie należycie do samych siebie? Chwalcie więc Boga w waszym ciele!” (1 Kor 6,15.19-20). Wynika stąd konieczność szacunku dla własnego ciała, a także dla ciała drugiego człowieka, szczególnie gdy jest ono dotknięte cierpieniem (por. KKK 1004)[92].

Jan Paweł II podkreślił, że każdy człowiek jest celem samym w sobie, a więc nie może być w żadnym wypadku wykorzystywany jako środek do osiągnięcia innych celów, nawet w imię dobrobytu i postępu całej wspólnoty. Bóg, stwarzając człowieka na swój obraz, pragnął dać mu udział w swoim panowaniu i chwale. Powierzając mu

partnerów, a nie przedmiot opieki. Zob. np. Jan Paweł II. *Homilia wygłoszona podczas Mszy św. z udziałem chorych*. Banneux (Belgia) 21.05.1985 r. W: EC s. 100-106.

[91] Jan Paweł II. Przemówienie do uczestników międzynarodowej konferencji poświęconej umysłowo chorym. *Każdy człowiek nosi w sobie obraz i podobieństwo Boże*. Rzym 30.11.1996 r. OsRomPol 18:1997 nr 2, s. 47-48.

[92] Tamże s. 47.

troskę o całe stworzenie, miał na uwadze jego twórczą inteligencję i odpowiedzialną wolność. Jan Paweł II powołuje się w swoim przemówieniu na Sobór Watykański II, który zgłębiając tajemnice człowieka, otworzył horyzonty niedostępne umysłowi ludzkiemu. Papież przypomniał konstytucję *Gaudium et spes*, która wyraźnie wskazuje na „pewne podobieństwo pomiędzy jednością Osób Boskich, a jednością dzieci Bożych w prawdzie i miłości" (KDK 24). To prawda ważna dla każdego, a szczególnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną – kiedy Bóg kieruje spojrzenie na człowieka, pierwszą rzeczą, jaką w nim dostrzega i kocha, nie są dzieła, których ten potrafił dokonać, lecz obraz samego siebie. Właśnie ten obraz czyni człowieka zdolnym do poznania i miłowania swego Stwórcy, człowieka, który został „ustanowiony przez Niego panem nad wszystkimi stworzeniami ziemskimi" (KDK 12). Na tej podstawie Kościół uznaje, że wszyscy ludzie mają tę samą godność, i dostrzega w nich tę samą podstawową wartość, niezależnie od wszelkich innych względów wynikających z różnych okoliczności. A zatem niezależnie również od niepełnosprawności intelektualnej[93].

Czy każdy człowiek z zaburzeniami umysłowymi jest stworzony na obraz i podobieństwo Boże? Pytanie to doczekało się jasnej odpowiedzi Magisterium Kościoła. Każda osoba bez względu na wielkość zaburzeń psychicznych jest stworzona na obraz i podobieństwo Boga. W sferze ontologicznej wiara i rozum zgodnie uznają w osobach z wszelkimi zaburzeniami umysłowymi pełną godność ludzką. Jan Paweł II podkreślił jednak, że w sferze deontologii pozostaje jeszcze wiele do zrobienia. Zwrócił uwagę zwłaszcza na problem obojętności wobec tych osób i na zachowania, które przekreślają ich godność. Zauważył, że cierpienia związane z zaburzeniami umysłowymi, które postrzegane są jako najbardziej absurdalne i niezrozumiałe, upodabniają te osoby do Chrystusa i czynią je uczestnikami Jego odkupieńczej męki. Współczesne nauczanie Kościoła zachęca chrześcijan, aby przez konkretne działania udowodnili, że żadne dolegliwości umysłowe nie stwarzają nieprzebytych przepaści ani nie uniemożliwiają relacji autentycznej miłości z tymi, którzy na nie cierpią. Co więcej, chrześcijanie powinni kształtować w sobie postawę szczególnej wrażliwości na te osoby, gdyż to dla nich – jako prawdziwie ubogich – należy Królestwo Niebieskie. Posoborowe nauczanie Kościoła głosi tę prawdę nie tylko wówczas, gdy najwznioślejsze władze umysłowe człowieka są w znacznym stopniu ograniczone, ale także wtedy, gdy one wręcz zanikają. W nauczaniu odnajdujemy zachętę do wspólnego zaangażowania na rzecz tych osób i odpowiedniego wykorzystania zasobów ludzkich, naukowych i społeczno-ekonomicznych, a więc owoców nauki i wiary, medycyny i duszpasterstwa[94].

Sobór Watykański II dał nowy impuls dialogowi pomiędzy wiarą i kulturą. Oczywista stawała się groźba, że będzie wzrastać dramatyczny dystans pomiędzy

[93] Tamże.
[94] Tamże s. 47-48.

Kościołem a ruchami kulturalnymi, rozwijającymi się na całym świecie. Nauczanie Kościoła, także w kontekście osób niepełnosprawnych, zwracało uwagę, że współczesny świat, zafascynowany zdobyczami i osiągnięciami w dziedzinie nauki i techniki, chwilami traci orientację i daje wiarę ideologiom i kryteriom etycznym niezgodnym z duchem Ewangelii. Kościół wciąż poszukuje nowych form dialogu, który sprawi, że oryginalność ewangelicznego orędzia przeniknie do współczesnych umysłów i serc. Istnieją dwa główne, uzupełniające się aspekty tego zagadnienia; odpowiadają one dwóm wymiarom, w których działa Kościół. Pierwszym z nich jest ewangelizacja kultur, drugim – obrona każdego człowieka i jego prawa rozwoju, bez względu na jakiekolwiek ograniczenia. Kościół ma świadomość, że czeka go długi i ważny proces inkulturacji, aby Ewangelia mogła przeniknąć do samej istoty kultur. Inkulturacja wiary jest zadaniem, które należy do całej wspólnoty kościelnej, a nie tylko do katechezy. Sama katecheza bowiem z wielu przyczyn nie jest w stanie sprostać temu wyzwaniu. Mimo to spoczywa na niej ogromna odpowiedzialność za inkulturację wiary, gdyż może ona otwierać specyficzne przestrzenie do jej realizowania. Głoszenie Ewangelii poszczególnym chrześcijanom i jej wyrażanie w katechezie polega na szukaniu konkretnych dróg zbawienia każdego człowieka żyjącego w określonej kulturze[95].

2.2. Troska Kościoła o rodzinę osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Posoborowe wskazania Magisterium Kościoła swoją szczególną troską obejmują rodzinę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Duży wkład w rozwiązanie tej problematyki włożył Jan Paweł II. Przykładem tego jest jego przemówienie do uczestników kongresu Papieskiej Rady ds. Rodziny. W dniach 2-4 grudnia 1999 roku obradował w Watykanie międzynarodowy kongres poświęcony integracji niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w rodzinie, który został zorganizowany przez Papieską Radę ds. Rodziny we współpracy z Centro Educación Familiar Especial (CEFAES) z Madrytu i z wenezuelskim Programa Leopoldo. Kilkudziesięciu specjalistów z różnych dziedzin – lekarzy, psychologów, pedagogów i teologów – naświetlało różne aspekty tego zagadnienia, starając się sformułować praktyczne wnioski i wskazania dla rodzin zmagających się z dramatem niepełnosprawności swoich dzieci. Podkreślano zwłaszcza, że sytuacja ta jest zbyt mało znana opinii publicznej i znacznie powszechniejsza, niż się sądzi. Należy zatem dążyć do rozbudzenia większej wrażliwości społecznej, która zaowocuje szerszą solidarnością z rodzinami dotkniętymi tym problemem. Mówiono też o kształtowaniu właściwych postaw

[95] Zob. J. Gevaert. *Inkulturacja*. W: Słownik katechetyczny s. 343-345.

wychowawczych rodziców wobec dzieci niepełnosprawnych, o problemie uczuciowości i seksualności dzieci ze schorzeniami neurologicznymi, o nowych metodach rehabilitacji, terapii dzieci autystycznych i cierpiących na „deficyt uwagi"[96].

Punktem wyjścia nauczania Jana Pawła II jest prawda, że kiedy trudności, problemy lub choroby pojawiają się w wieku dziecięcym, wartości płynące z wiary mogą wspomagać wartości humanistyczne, aby łatwiej było uznać i uszanować pierwotną osobową godność także niepełnosprawnych. Niekwestionowany jest fakt, że narodziny chorego dziecka to trudne doświadczenie dla najbliższych, którzy doznają głębokiego wstrząsu. Także z tego powodu ważna jest pomoc okazywana rodzicom, aby umieli „otoczyć dziecko szczególną troską, rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom. Odnosi się to do każdego dziecka, ale szczególnie ważkie staje się wobec dziecka małego, wymagającego opieki całkowitej, wobec dziecka chorego, cierpiącego lub upośledzonego" (FC 26).

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest wyzwaniem, na które trzeba ciągle odpowiadać, gdyż ciągle istnieje ryzyko odrzucenia go. Rodzina jest szczególnym miejscem, w którym dar życia zostaje przyjęty jako taki, a uznanie godności dziecka wyraża się przez troskliwą i czułą opiekę. Gdy dzieci najbardziej potrzebują pomocy i narażone są na ryzyko odrzucenia przez innych, właśnie wtedy rodzina może najskuteczniej ochronić ich godność, którą mają na równi z dziećmi zdrowymi. Jan Paweł II podkreślił, że rodziny, zmagając się z takimi złożonymi problemami, mają prawo do pomocy. Zadaniem Kościoła i społeczeństwa jest być blisko, aby dodawać otuchy rodzicom, którzy nie zawsze potrafią stawić czoła niełatwej sytuacji i narażeni są na ryzyko postawy automarginalizacji. Konieczna jest pomoc zarówno specjalistów w tej dziedzinie, jak i całego najbliższego otoczenia. Papież nazwał te osoby „dobrymi Samarytanami" naszych czasów, ponieważ przez swoją ofiarną i przyjazną obecność powtarzają gest Chrystusa, który zawsze niósł pociechę i umocnienie chorym i ludziom w trudnych sytuacjach. Postawa tych osób ma odznaczać się gestami gościnności, poświęcenia i bezinteresownej troski (por. EV 27).

Jan Paweł II podkreślił, że jeżeli dziecko niepełnosprawne przychodzi na świat w rodzinie otwierającej się na jego przyjęcie, jeżeli nie czuje się osamotnione, lecz wszczepione w samo serce wspólnoty, to dzięki temu może się nauczyć, że jego życie ma wartość. Rodzice ze swej strony doświadczają, że solidarność ma wartość ludzką i chrześcijańską. W nauczaniu Jana Pawła II odnajdujemy prawdę, że kiedy rodziny obficie karmią się Słowem Bożym, dokonują się w nich cuda autentycznej chrześcijańskiej solidarności. Jest to najbardziej przekonująca odpowiedź dla tych, którzy uważają dzieci niepełnosprawne za zbędny ciężar albo wręcz za istoty niegodne tego, aby w pełni przeżyć dar istnienia. Opieka nad najsłabszymi i okazana im pomoc

[96] Jan Paweł II. Przemówienie Ojca Świętego do uczestników kongresu Papieskiej Rady ds. Rodziny. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. OsRomPol 21:2000 nr 3 s. 33-35.

to świadectwa cywilizacji. Papież podkreślił zasługi nie tylko rodzin, które opiekują się swoimi dziećmi, ale także tych rodzin, które przyjmują osoby z niepełnosprawnością intelektualną, tymczasowo adoptując je lub zakładając rodzinę zastępczą[97].

W nauczaniu Jana Pawła II o osobie z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie podkreślić należy fakt, że to przesłanie nie zatrzymuje się tylko na opisie braków i trudności. Oparte na idei kultury solidarności ukazuje potrzebę wielostronnej pomocy tej osobie, aby stała się ona twórcą własnego życia na miarę swych możliwości. Papież zachęca zwłaszcza rodzinę, aby po przezwyciężeniu początkowych trudności przyjęła prawdę, że istnienie ma większą wartość niż przydatność. Jeżeli rodzina tego nie uzna, to może przeżyć rozczarowanie i zniechęcenie, kiedy mimo wszelkich starań dziecko nie wyzdrowieje czy nie odzyska pełnej sprawności. Zakłada to oczywiście potrzebną pomoc rodzinie ze strony wspólnoty. Konieczne jest tworzenie systemów szybkiej pomocy, która jest potrzebna w chwilach krytycznych. Jeśli życie osoby niepełnosprawnej w rodzinie nie jest możliwe, to należy stworzyć struktury rezydencjalne w postaci małych, odpowiednio wyposażonych ośrodków. W każdym przypadku Jan Paweł II promował stały, intensywny kontakt z rodziną, zwracając uwagę, że mówienie i słuchanie to kluczowe czynniki regulujące i równoważące zachowanie. W tym wypadku jest konieczne, aby chore dziecko mogło się spotykać z przejawami troski i miłości. Na tym polu rodzina jest niezbędna, jednakże o własnych siłach nie zdoła osiągnąć zadowalających rezultatów. Dlatego ważne zadanie stoi przed specjalistycznymi stowarzyszeniami i innymi formami pomocy pozarodzinnej, zapewniającymi niepełnosprawnym dzieciom obecność osób, z którymi może ono rozmawiać, nawiązywać relacje wychowawcze i się przyjaźnić[98].

Istotne jest uznanie szczególnego miejsca, które na mocy łaski sakramentalnej należy się w tej dziedzinie małżonkom i rodzinom chrześcijańskim (por. FC 71). W nauczaniu Kościoła stale jest obecne przekonanie, że niezależnie od owocnych poszukiwań naukowych oraz przedsięwzięć socjalnych czy pedagogicznych człowiek wierzący winien przyjąć postawę pokornego i ufnego zawierzenia Bogu. Rodzina powinna szukać siły przede wszystkim w modlitwie, aby sprostać licznym trudnościom. Nieustannie uciekając się do Boga, członkowie rodziny nauczą się akceptować, kochać i cenić dziecko, niezależnie od stopnia niepełnosprawności.

Posoborowa troska Kościoła przejawia się w nauczaniu i popieraniu wielu inicjatyw zmierzających do integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z ich rodzinami i społeczeństwem. Zwraca uwagę na konieczność życia dziecka w rodzinie i wspólnocie, gdyż tam można stworzyć optymalne warunki, które z jednej strony uwolnią dziecko od niepożądanych uwarunkowań, a z drugiej dadzą mu możliwość indywidualnego wsparcia w integralnym rozwoju, na miarę jego możliwości.

[97] Tamże s. 34.
[98] Tamże s. 34-35.

3 Troska Kościoła o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kościół przez swoje nauczanie w parafiach, ośrodkach opieki, ośrodkach pomocy społecznej zawsze próbował okazać duszpasterską troskę o osoby niepełnosprawne. Nie zawsze jednak prowadził wśród nich katechezę. Biskupi Stanów Zjednoczonych wyznają: „W duchu pokornej szczerości musimy przyznać, że w niektórych momentach odpowiadaliśmy na te potrzeby dopiero w jakichś szczególnych okolicznościach lub kiedy opinia publiczna nas do tego przymusiła”[99]. Stanowczy zwrot nastąpił po Soborze Watykańskim II. Po tym wydarzeniu Magisterium Kościoła objęło swoim zainteresowaniem także osoby niepełnosprawne intelektualnie.

Troska Kościoła o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną wynika z wierności przykładowi i nauczaniu swego Założyciela. Jezus Chrystus w pierwszej kolejności otaczał szczególną opieką cierpiących, darząc ich w swojej posłudze miłosierdziem i miłością oraz ukazując w nich moc Odkupienia, która obejmuje człowieka w jego jedyności i pełni. Przez słowa i czyny dawał poznać, że zepchnięci na margines, poszkodowani, biedni, cierpiący i chorzy byli uprzywilejowanymi adresatami orędzia Dobrej Nowiny Królestwa Bożego, które weszło w dzieje ludzkości. Idąc za przykładem Chrystusa, wspólnota Jego uczniów sprawiła, że w ciągu wieków rozkwitły dzieła nadzwyczajnej wielkoduszności, które są świadectwem wiary i nadziei pokładanej w Bogu. W tę misję włącza się także współczesna katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną, która jest ciągle rozwijana w Magisterium Kościoła.

3.1. Troska Kościołów lokalnych o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną

Dokumenty Kościołów lokalnych stwierdzają konieczność umożliwienia osobom z niepełnosprawnością intelektualną pełnego uczestnictwa w życiu i misji Kościoła, które jest możliwe dzięki odpowiedniej katechezie. Episkopat Anglii i Walii podkreśla, że rola, jaką niepełnosprawni odgrywają w Kościele, nie jest im narzucona przez wspólnotę eklezjalną, ale również nie jest rolą wybraną przez nich samych. Jest to

[99] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Handicapped Persons*. Washington: D.C. 1978. W pracy wykorzystano zrewidowane nowe wydanie w tłumaczeniu własnym: United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities*. Washington: D.C. 1989 nr 6.

raczej odpowiedź na wezwanie Chrystusa wypowiedziane podczas chrztu świętego. Uwypuklona została prawda, że katecheza jest centralnym punktem ewangelizacji w Kościele oraz życiowym zadaniem wszystkich chrześcijan. Jest to działanie, które nawołuje ludzi do wiary w Chrystusa, chrztu oraz dojrzałości w wierze. Katecheza wspiera ochrzczonych na każdym etapie życia, które jest odpowiedzią na powołanie zarówno osobiste, jak i wspólnotowe. Dotyczy to rozwoju osobistej relacji z Chrystusem oraz rozwoju w modlitwie i przynależności do Kościoła, jak również stopniowego odkrywania wiary. W całej społeczności przynosi to owoce w postaci ożywienia, wierności i troski oraz świadectwa dawanego przez każdą osobę żyjącą w wierze, w szczególnych dla niej okolicznościach[100].

W posoborowym nauczaniu episkopatu Stanów Zjednoczonych odnajdujemy podstawowe źródło organizacji i prowadzenia katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tym źródłem jest Jezus. Ten, który słyszał wołanie ułomnych z Judei i Samarii dwa tysiące lat temu, widzi i dzisiejsze potrzeby i wzywa swoich wyznawców do wzięcia odpowiedzialności za niepełnosprawnych braci i siostry. Kościół katolicki wypełnia swoją misję przez umożliwianie duchowego, intelektualnego, moralnego i fizycznego rozwoju ludowi, któremu służy. Dokument pasterzy Kościoła w Stanach Zjednoczonych jest zobowiązaniem do pracy na rzecz głębszego zrozumienia zarówno bólu, jak i potencjału bliźnich, którzy cierpią z powodu niepełnosprawności intelektualnej. Jest to wyraz świadomości, że osoby te mają szczególne potrzeby nie tylko z powodu jednego lub licznych upośledzeń, lecz także z faktu, że te ułomności były przyczyną oddalenia ich od innych osób. Dokument jest również apelem, który nawołuje ludzi dobrej woli do ponownego spojrzenia na swój stosunek do niepełnosprawnych. Ponadto pewną nowością tej propozycji duszpastersko-katechetycznej jest zachęta do uwzględnienia jedynych w swoim rodzaju darów, które osoby niepełnosprawne mają do zaoferowania Kościołowi. Jest to przejaw wysiłków wspólnoty eklezjalnej, aby odpowiedzieć na potrzebę pełniejszej integracji oraz głębszego udziału tych osób w jej życiu[101].

Dokumenty poszczególnych Kościołów lokalnych próbują wpłynąć na przezwyciężenie różnych uprzedzeń do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podkreślają, że uprzedzenia te zaczynają się od prostego zauważenia różnic – czy to fizycznych, czy psychologicznych. Zwracają uwagę, że przez wieki ludzie zazwyczaj oceniali te różnice, stosując surowe kategorie moralne, według których „nasza" grupa jest nie tylko inna od „ich" grupy, ale także lepsza w jakiś niejasny, lecz istotny sposób. Posoborowe dokumenty uwypuklają fakt, że niewielu z nas przyznałoby się do uprzedzeń w stosunku do osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wprawdzie

[100] Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. 3.01.1998 r. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/ (01.05.2007 r.) s. 12.

[101] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr 1.

nie mamy tym ludziom nic za złe ani nie chcemy pozbawić ich praw, ale osoby z niepełnosprawnością intelektualną w sposób zauważalny odbiegają od normy, a my reagujemy na takie różnice. Nawet jeśli nie patrzymy z góry na osobę niepełnosprawną intelektualnie, to jednak zbyt często mamy tendencję do postrzegania jej jako kogoś odległego – nie jako jednego z nas[102].

Troska Kościołów lokalnych o poprawną katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną przejawia się również w korygowaniu błędnych poglądów. Wyobrażenie, jakie tworzą sobie ludzie pełnosprawni o życiu z ograniczeniami, rzadko zgadza się z rzeczywistością i rzadko jest wyrazem zrozumienia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ułomności są zbyt szybko identyfikowane z cierpieniem, bólem i nieszczęściem, czyli z negatywnymi elementami. Posoborowe dokumenty zauważają, że nie jest dostrzegana strona pozytywna i piękno, które mają swoje miejsce również w życiu ludzi z niepełnosprawnością intelektualną. Z pewnością ludzie ci przeżywają swoją sytuację z wielu względów jako duże ograniczenie. Sytuacja ta rodzi w nich poczucie krzywdy i niesprawiedliwego traktowania w codziennym życiu. Rzadko mogą na równych prawach i bez barier uczestniczyć w życiu publicznym, a pomimo to nigdy nie widzą siebie jako ludzi o niższej wartości. Przeciwnie, wiele osób niepełnosprawnych postrzega swoją inność wyłącznie jako odmienność w byciu człowiekiem. Osoby te odkrywają swoje zdolności i kompetencje, które mają, jako szansę na kształtowanie własnego życia. Skutecznie dążą do tego, aby to samozrozumienie było respektowane. Tylko wtedy ludzie pełnosprawni zrozumieją specyfikę życia ludzi z niepełnosprawnością intelektualną i przyznają mu równą wartość[103].

Cierpienie ludzi niepełnosprawnych nie może być ani zaprzeczane, ani bagatelizowane, ani idealizowane. To byłoby cyniczne. Utrata fizycznej, psychicznej czy duchowej pełnosprawności jest bolesna. Doświadczenie odrzucenia i izolowania jest przyczyną cierpienia. Ze względu na godność osób z niepełnosprawnością intelektualną nie można jednak redukować ich losu tylko do cierpienia. Trzeba zwracać uwagę także na ich radość istnienia i sukcesy. To dotyczy każdego człowieka – radość i smutek, szczęście i ból wypełniają życie pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Bogactwo każdego istnienia wyrasta także z osobistych doświadczeń bolesnych i granicznych sytuacji oraz wyciągnięcia z nich wniosków na przyszłość[104].

Poszczególne konferencje episkopatów reagują przede wszystkim na fałszywy obraz osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Konferencja biskupów Stanów Zjednoczonych podkreśla, że zbyt często dokonywanie aborcji i zaniedbania po

[102] Tamże nr 2.

[103] Die deutschen Bischöfe. *UnBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen*. 12.03.2003 r. W: „Die deutschen Bischöfe" nr 70 Bonn 2003 s. 10-11.

[104] Tamże s. 11-12.

porodzie są tłumaczone tym, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną zazna w życiu jedynie bólu i odrzucenia. Biskupi uważają takie tłumaczenie za zatrważające. Częsta obojętność społeczeństwa na ciężki los niepełnosprawnych obywateli jest problemem, który wymaga rozwiązań opartych na sprawiedliwości i zrozumieniu, a nie na przemocy. Każdy człowiek ma obowiązek zrobić wszystko, co w jego mocy, aby poprawić warunki życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, a nie ignorować je lub próbować odrzucić jak brzemię, którego nie warto dźwigać[105]. Również konferencja biskupów niemieckich wskazuje, że nie do przyjęcia jest prawo, które mówi, że urodzenie dziecka z wadami fizycznymi lub umysłowymi jest szkodą. Postanowienie to weszło do kodeksu niemieckiego Trybunału Konstytucyjnego 18 czerwca 2002 roku. Mówi o pewnego rodzaju szkodzie materialnej i szkodzie w kosztach utrzymania rodziców, którzy nie zdecydują się na przerwanie ciąży. Biskupi niemieccy podkreślają, że w sposób przerażający daje to do zrozumienia, że w społeczeństwie niemieckim istnieje przyzwolenie na selekcję ludzi ze względu na ich niepełnosprawność czy upośledzenie. Jasno wskazują, że postanowienie niemieckiego Trybunału Konstytucyjnego sprzeciwia się zarówno chrześcijańskiemu wizerunkowi człowieka, jak i systemowi wartości w konstytucji. Zwracają przy tym uwagę, że negatywne poglądy na temat ludzi niepełnosprawnych są dodatkowo wyraźnie wzmacniane przez osiągnięcia w dziedzinie techniki genetycznej, szczególnie w zakresie genetyki ludzkiej i w biomedycynie[106].

Niemieccy biskupi mówią o potrzebie okazania większego szacunku dla godności człowieka. Chodzi o godność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich fazach jego życia, o podstawowe prawa do życia i cielesnej nietykalności, o przestrzeganie prawa samostanowienia. W pogłębionej katechezie parafialnej, katechezie w organizacjach chrześcijańskich oraz w ruchach i nowych wspólnotach religijnych widoczna jest poprawa stosunku do tych osób. Głównym założeniem takiej katechezy jest stworzenie wspólnoty, w której osoby niepełno- i pełnosprawne będą się wzajemnie ubogacać jako biorący/obdarowywani i dający. Dokument jest potwierdzeniem, że chrześcijanie wierzą, iż to Bóg nadaje wartość i sens każdemu ludzkiemu życiu. Jaki sens i jaką wartość ma życie, tego może się człowiek ostatecznie dowiedzieć tylko od Boga. Kościół katolicki w Niemczech podczas rozważania szczególnych potrzeb osób niepełnosprawnych oraz sposobów udzielania im pomocy rozpatruje jednocześnie sytuację ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych, patrząc przez pryzmat wiary w Jezusa Chrystusa. Wszyscy ludzie mają ten sam punkt wyjścia, tę samą drogę i ten sam cel. Pismo Święte mówi wyraźnie, że Bóg jest „Przyjacielem życia" (Mdr 11,26)[107].

[105] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr 9.

[106] Die deutschen Bischöfe. *UnBehindert Leben und Glauben teilen* s. 7-8.

[107] Tamże s. 8-9.

Godne podkreślenia w posoborowych dokumentach pastoralnych jest przekonanie, że nie wystarczy ograniczyć się jedynie do potwierdzania praw osób z niepełnosprawnością intelektualną. Chodzi także o aktywne działanie, aby urzeczywistnić te prawa w nowoczesnym, zmaterializowanym społeczeństwie. Biorąc pod uwagę, że osoby niepełnosprawne mają prawo żądać od nas szacunku, ponieważ są osobami, uczestniczą w Odkupieniu Chrystusa i mają swój wkład w społeczeństwo, w którym działają, Kościół musi stać się ich obrońcą. Musi przyczyniać się do rozbudzenia w ludziach wrażliwości na potrzeby osób niepełnosprawnych i wspierać ich uzasadnione żądanie sprawiedliwości. Co więcej, w dokumentach odchodzi się od myślenia, że duszpasterstwo czy katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną jest zarezerwowana tylko dla specjalistów. Każdy chrześcijanin i wszystkie organizacje na każdym poziomie struktury Kościoła powinny działać na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną, zaspokajając ich potrzeby osobiste i społeczne[108].

Przekonanie, że nie wystarczy, aby Kościół tylko bronił godności osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich prawa do nauki, pracy i opieki, wypływa z prawdy, iż głównym zadaniem Kościoła jest głoszenie Ewangelii. Już w 1981 roku biskupi włoskiego regionu Emilia Romagna podkreślili, że wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną są wezwane do celebrowania swojego życia wiary. Mają to czynić według darów otrzymanych od Boga w konkretnej sytuacji, w jakiej się znajdują. Stąd Kościół ma obowiązek otoczyć ich swoją opieką i w duchu odpowiedzialności wprowadzić ich przez katechezę na drogę sakramentalną[109]. Kościół katolicki we Francji mówi o konieczności ciągłego dopracowywania katechezy specjalnej, która w głównej mierze zależeć będzie nie tylko od przygotowanych katechetów, lecz również otwartości całej wspólnoty eklezjalnej[110].

Biuro katechetyczne przy Konferencji Episkopatu Włoch szczegółowo opracowało kierunki i propozycje katechezy sakramentalnej osób z różnymi niepełnosprawnościami. Dużo miejsca poświęcono kryteriom katechezy inicjacyjnej osób niepełnosprawnych intelektualnie. Dokument odrzuca dwie skrajne pozycje: założenie, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają osiągnąć ten sam poziom świadomości i wiedzy, co pełnosprawni ochrzczeni; 2. założenie, że nie jest możliwa żadna katecheza tych osób. Punktem wyjścia koncepcji katechezy jest stwierdzenie, że osobom z niepełnosprawnością intelektualną trzeba dać możliwość przyjęcia tajemnicy Chrystusa (por. KPK kan. 913 § 1). Dokument podkreśla trudność całkowitej oceny stopnia sprawności psychicznej czy intelektualnej tych osób. Nie wiemy również, jakie możliwości komunikowania są ukryte

[108] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr 11.

[109] Zob. Conferenza Episcopale dell'Emilia Romagna. *L'accoglienza degli handicappati*. Leumann (Torino) 1981.

[110] Conférence des Évêques de France. *Assemblée plénière 2002. Textes et documents. La catéchèse, le marriage, des temps nouveaux pour l'Évangile, la place de l'Église dans la société française, l'Europe*. Paris 2003 s. 42-43.

w tych osobach. Co więcej, jest jeszcze trudniej ocenić duchowe dyspozycje osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza w stopniu głębokim. Te trudności nie prowadzą jednak do odrzucenia możliwości katechezy i pełnego udziału w sakramentach inicjacji chrześcijańskiej tych osób. Dokument, podkreślając wierność Słowu Bożemu i praktyce Kościoła, nie znajduje racji, aby nawet osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim odmówić udziału w Komunii eucharystycznej[111].

Troska Kościoła katolickiego we Włoszech o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną przejawia się w poszukiwaniu głębokich racji, które pomogą przezwyciężyć bardziej lub mniej świadome niedopuszczanie tych osób do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej. Chodzi zwłaszcza o osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim oraz osoby zamknięte w swoim autyzmie. Przywoływany dokument odnotowuje stanowisko przedstawicieli Kościoła twierdzących, że Bóg może zbawić osoby, które ze względu na swoją szczególną sytuację przyjęły tylko chrzest i nie uczestniczą w innych zbawczych sakramentach. Jednak autorzy dokumentu stawiają pytanie: Dlaczego osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim nie mogą wejść na drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego i w ten sposób wzrastać w świętości? Odpowiadając, skupiają się na czterech głównych argumentach, które podkreślają możliwość pełnego uczestniczenia tych osób w sakramentach inicjacji chrześcijańskiej. Po pierwsze przypominają historię i praktykę eklezjalną Kościoła łacińskiego, który do końca średniowiecza udzielał Komunii małym dzieciom zaraz po chrzcie. Tę praktykę do dziś kontynuują Kościoły wschodnie. Małe dzieci po przyjęciu chrztu świętego i bierzmowania otrzymują Eucharystię w postaci kilku kropel konsekrowanego wina. Po drugie dokument ukazuje rację teologiczną o jedności sakramentów inicjacji chrześcijańskiej potwierdzoną przez Kodeks Prawa Kanonicznego (KPK kan. 842 § 2). Po trzecie podkreśla tajemnicę osoby ludzkiej, która często przekracza ograniczenia intelektualne i niesie możliwość minimalnego kontaktu psychologicznego z innymi osobami. Po czwarte przypomina, że rodzice czy opiekunowie prawni, pragnący Komunii świętej dla dziecka, które samo nie potrafi tego wyrazić, muszą spotkać się na rozmowie z proboszczem, by ten sprawdził ich motywy. Ich wiara może przynieść błogosławione owoce, podobnie jak było w czasie spotkania Chrystusa z paralitykiem przyniesionym przez czterech i spuszczonym przez dach. Wypowiedziane słowa: „widząc ich wiarę" (Mk 2,5) i późniejsze czyny Jezusa są wzorem do naśladowania dla hierarchów odpowiedzialnych za duszpasterstwo. Na tych podstawach odpowiedzialni za katechezę we Włoszech stwierdzają, że wiernym odrodzonym przez chrzest nie można odmawiać sakramentu Eucharystii i bierzmowania. W ten sposób przez

[111] Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili. Orientamenti e proposte*. Bologna 2004 s. 24-25.

sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego niepełnosprawni będą mogli w coraz większym stopniu otrzymywać skarby życia Bożego i postępować w doskonałej miłości (por. KKK 1212)[112].

Troska o włączenie osób z niepełnosprawnością intelektualną w zajęcia katechetyczne świadczy o powołaniu wszystkich do bycia jednym ciałem w Chrystusie. Każdy człowiek ma wnosić do wspólnoty Kościoła indywidualne dary i dzielić się nimi z innymi jego członkami. Ponadto podkreśla to jakość katechezy, ponieważ wymaga od katechetów dokładniejszego planowania i wykorzystania różnorodnych metod, obrazów i innych środków. Włączanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w katechezę oraz traktowanie ich na równi z innymi świadczy o otwartej naturze Kościoła. Liczne dokumenty określają pełne uczestnictwo osób z niepełnosprawnością intelektualną jako „katechezę samą w sobie"[113].

Po Soborze Watykańskim II w różnych Kościołach lokalnych powstało kilka programów i pomocy do prowadzenia katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną[114]. Koniecznie trzeba odnotować wkład dwóch nowych wspólnot religijnych o charakterze międzynarodowym, które rozwijają systematyczną katechezę osób niepełnosprawnych intelektualnie. Pierwszy to Ruch Wiara i Światło, który systematycznie publikuje pomoce duszpastersko-katechetyczne zwane „Drogowskazami"[115].

---

[112] Tamże s. 60-64; Consiglio Episcopale della Conferenza Episcopale Italiana. Nota pastorale *L'iniziazione cristiana*. 2. *Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*. Milano 1999 nr 58-59; Conferenza Episcopale Sarda. *La Chiesa di Dio in Sardegna all'inizio del terzo millennio*. Atti del Concilio Plenario Sardo 2000-2001. Cagliari 2001 nr 81 § 4.

[113] Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church* s. 12-13.

[114] Zob. np.: 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 mental*. Centurion-Privat 1991; V. Sorce. *Oltre la disabilità. Catechesi „per" e „con" le persone disabili*. Sussidi per i catechisti. Roma 2001.

[115] Ruch Wiara i Światło powstał w Lourdes w 1971 r. Jest ruchem wspólnotowym. W centrum tych wspólnot znajdują się osoby w różnym wieku, w różnym stopniu dotknięte niepełnosprawnością intelektualną. Ruch Wiara i Światło daje osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość poznania i wykorzystania swoich darów oraz odkrycia radości, jaką niesie przyjaźń. Rodziców wspiera w doświadczeniu i pomaga im lepiej dostrzec wewnętrzne piękno ich dziecka. Staje się źródłem siły i punktem oparcia dla innych rodzin rozbitych wewnętrznie na skutek cierpienia oraz codziennych trudności. Wspólnoty spotykają się w regularnych odstępach czasu, najczęściej raz w miesiącu. Podczas każdego spotkania jest czas dzielenia się, rozmowy i wzajemnego słuchania. Spotkania wypełnione są momentami radości: śpiewem, tańcem, wspólnym posiłkiem. Spotkanie osób i świętowanie znajdują swój kulminacyjny moment w modlitwie, która jest komunią z Bogiem, i w Eucharystii lub w innych nabożeństwach religijnych. Między spotkaniami regularnymi członkowie wspólnoty spotykają się ze sobą w mniejszych grupach. Ruch Wiara i Światło wydaje „Drogowskazy", które ukazują się również w języku polskim. „Drogowskazy" są pewnego rodzaju programem pracy całego ruchu. Publikowane są różnego rodzaju konkretne i praktyczne wskazówki, które pomagają żyć tematem każdego miesiąca. W „Drogowskazach" publikowane są wskazówki dla kapelanów oraz teksty o różnej problematyce związanej z życiem osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zob. np.: Wiara i Światło. *Drogowskazy 2005-2006. Rok pokoju*. Kraków [brw]. Na odnotowanie zasługują badania empiryczne, które zostały przeprowadzone na 319 rodzicach związanych z Ruchem w Polsce. Zob. A. Żarow-Nitoń. *Ruch „Wiara i Światło" w służbie rewalidacji społecznej osób znacznie niepełnosprawnych intelektualnie*. W: *Kościół w służbie osób niepełnosprawnych*. Red. W. Kubik. Kraków 2003 s. 7-61.

Drugi to Wspólnota św. Idziego[116], której zasługą jest opracowanie – na podstawie własnych doświadczeń – katechezy inicjacyjnej osób z niepełnosprawnością intelektualną[117] oraz jej kontynuacja przez systematyczne przygotowanie do uczestnictwa w niedzielnej Mszy świętej[118].

3.2. Troska Kościoła w Polsce o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną

Troska Kościoła w Polsce o katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną jest udokumentowana w postanowieniach synodów poszczególnych diecezji oraz w innych dokumentach Kościoła. Synody, które odbyły się po Soborze Watykańskim II w polskich diecezjach, podkreślają konieczność objęcia katechezą osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to wyraz nieustannej troski Kościoła w Polsce o te osoby. W zależności od czasu synody zwracały uwagę na organizację katechezy w parafii bądź w szkole specjalnej, a także podkreślały konieczność zaangażowania rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Historycznie i merytorycznie na szczególną uwagę zasługują uchwały I Synodu diecezji katowickiej[119]. Dokumenty synodalne ukazują założenia duszpastersko-katechetyczne osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rzetelnie zostały opracowane następujące aspekty: teologiczno-eklezjalny (XV. 1), świadczenia społeczne na rzecz osób dotkniętych niepełnosprawnością (XV. 2), założenia duszpasterstwa specjalnego w katowickim Kościele lokalnym (XV. 3), problematyka rodziny osób z różnymi niepełnosprawnościami (XV. 4). Uchwały wprawdzie używają archaicznej terminologii, jaka była typowa dla ówczesnego stanu świadomości eklezjalnej, niemniej są cennym świadectwem troski Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Dokumenty synodalne umieszczają problematykę posługi duszpastersko-katechetycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zbawczym

[116] Wspólnota św. Idziego powstała w Rzymie po Soborze Watykańskim II w 1968 r. Obecnie jest to ruch świeckich, do którego należy ponad 50.000 osób zaangażowanych w ewangelizację i służbę biednym we Włoszech oraz w ponad 70 krajach różnych kontynentów. W dzielnicy Rzymu Trastevere, gdzie od ponad 30 lat wspólnota ma swoją siedzibę, prowadzona jest systematyczna katecheza wśród wielu obecnych tam osób z niepełnosprawnością intelektualną.

[117] Comunità di Sant'Egidio. *Gesù per amico. Un percorso evangelico con i disabili mentali*. Milano 2002.

[118] Comunità di Sant'Egidio. *Il Vangelo per tutti. I disabili mentali e la domenica nella comunità ecclesiale*. Milano 2005.

[119] *Wiara, modlitwa i życie w Kościele Katowickim*. Uchwały I Synodu diecezji katowickiej. Katowice-Rzym 1976. Bogate tradycje tej diecezji w posłudze duszpastersko-katechetycznej wobec osób szczególnej troski potwierdził Ojciec Święty Jan Paweł II podczas swojej obecności w Katowicach. Zob. Jan Paweł II. *Spotkanie z inwalidami i głuchoniemymi*. Katedra w Katowicach 20.05.1983 r. W: EC s. 71-72.

Kościoła oraz rodziny. Stwierdzają, że podstawą wszelkiej działalności są słowa i czyny Chrystusa. Cenne jest podkreślenie pozytywnego podejścia do tych osób, dalekiego od obojętności czy pogardy. Uchwały uwzględniły nie tylko Magisterium Kościoła powszechnego, lecz także dorobek polskiej pedagogiki specjalnej. Fakt ten został podkreślony przez obecność myśli M. Grzegorzewskiej w haśle: „nie ma kaleki – jest człowiek" (XV. 1.1.4)[120]. Może mylące są dalsze tezy, które mówią o traktowaniu tych osób jako kalek, czy też zachowanie starych klasyfikacji podziału osób z niepełnosprawnością intelektualną (debile, imbecyle i idioci, XV. 4.1.1.), niemniej w dokumencie można dostrzec wielką troskę o godność tych ludzi. Uwypuklona została prawda, że osoby te mają różnorako ograniczony udział w porządku doczesnym, ale w porządku przyrodzonym i nadprzyrodzonym są one na równi z innymi wezwane do udziału w darach Bożych. Są naszymi braćmi w Mistycznym Ciele Chrystusa i należy im się szacunek i miłość. Ponadto w duchu Soboru Watykańskiego II zostało podkreślone, że kontynuatorem zbawczej misji Chrystusa jest Kościół, który głosi, że darzy miłością wszystkich dotkniętych słabością ludzką, co więcej, w ubogich i cierpiących odnajduje wizerunek swego ubogiego i cierpiącego Zbawiciela, stara się im ulżyć w niedoli i w nich usiłuje służyć Chrystusowi (XV. 1.1.5).

Dokumenty synodalne potwierdzają objęcie specjalistyczną opieką duszpasterską diecezjan niewidomych, głuchoniemych i z niepełnosprawnością intelektualną. Na mocy pisma z dnia 29 stycznia 1958 roku powstał tzw. Referat Duszpasterstwa Specjalnego. Był to pierwszy tego rodzaju referat kurialny w Polsce. Do jego zadań należały:

- koordynacja duszpasterskich poczynań w diecezji dla duchowego dobra osób z różnymi niepełnosprawnościami,
- organizowanie akcji duszpasterskich i katechetycznych w skali diecezjalnej,
- budzenie inicjatyw oddolnych i uaktywnienie pracy w terenie,
- udzielanie wskazówek kapłanom, alumnom, siostrom zakonnym i wszystkim wiernym na temat problemów ludzi niepełnosprawnych,
- publikowanie w czasopismach artykułów mobilizujących społeczeństwo do pełnego zaspokajania potrzeb ludzi poszkodowanych, szczególnie w dziedzinie religijno-moralnej (XV. 1.1.3).

Odpowiednikiem kurialnego Referatu Duszpasterstwa Specjalnego w terenie były Okręgi Duszpasterstwa Specjalnego, które swym zasięgiem obejmowały dwa lub trzy dekanaty. W okręgach tych pracowali terenowi duszpasterze specjalistyczni mianowani przez kurię diecezjalną (XV. 1.3.4). Oryginalnym wkładem w poruszane

[120] Oprócz wymienionej M. Grzegorzewskiej uwzględniono również dorobek innych autorów polskich i zagranicznych. Kolejno w uchwałach synodalnych cytowani są: H. Hanselmann, K. Melion, H. Bissonnier, L. Bopp, K. Lubos, O. Lipkowski, K. Kirejczyk, P. Schumann, A. Hulek, A. Kolaska, A. Eminghaus, T. Majewski, Z. Sękowska, E. Czacka, R. Swoboda, W. Roemer, D. Mermod, K. Głogowski, F. Zillmann, B. Szczepankowski, J. Pastuszka, T. Gałkowski, E. Jezierska, A. Clarke, M. Wawrzynowski i T. Bilikiewicz.

zagadnienie było zaakcentowanie duszpasterstwa indywidualnego, a nie tylko grupowego (XV. 1.3.5). Szczególnie cenne są uchwały dotyczące rodzin osób z różnymi deficytami. Uchwały te mocno negują rozpowszechniony do dziś pogląd, że ułomność fizyczna, umysłowa czy inne braki są karą za grzechy. Nie tylko nie są one karą, ale nawet są okazją do objawienia się spraw Bożych (XV. 1.4.2.). Dokumenty podkreślają, że rola rodziny naturalnej w dziele chrześcijańskiego wychowania dzieci z różnymi deficytami jest niezastąpiona (XV. 1.4.1). Uwzględniają trudności rodziców w pełnym zaakceptowaniu swoich dzieci, nad którymi opieka jest czasami przyczyną zaniedbań w uczestnictwie w życiu parafialnym (XV. 4.3.3). Zachęcają duszpasterzy do rozmów indywidualnych z rodzicami, do przezwyciężenia przez nich wstydu i nieukrywania się przed innymi.

Jedyną niejasną stroną tego cennego dokumentu jest problematyka dopuszczania osób z niepełnosprawnością intelektualną do spowiedzi i Pierwszej Komunii Świętej. Dokument synodalny po przedstawieniu czterostopniowej klasyfikacji upośledzenia umysłowego, wprowadzonej przez Światową Organizację Zdrowia i przyjętej w Polsce, powraca do starej klasyfikacji i proponuje następujący podział: „dorosły idiota może dojść w swym rozwoju do inteligencji 3-letniego dziecka normalnego, imbecyl do inteligencji 7-letniego dziecka normalnego, a debil wykazuje inteligencję 11-letniego dziecka normalnego. Porównanie to jest pomocne przy dopuszczaniu niedorozwiniętych do pierwszej spowiedzi i Komunii Świętej" (XV. 4.1.1). Na podstawie tych wskazań dokument stwierdza, że „najgłębiej upośledzonych oligofreników, których iloraz inteligencji jest niższy od 20, nie uda nam się przygotować do sakramentów świętych. Poza tym ludzie ci, jeśli nie posiadają świadomości i używania rozumu, nie tracą łaski uświęcającej, którą otrzymali na chrzcie św. Wobec tego mogą być zbawieni bez spowiedzi i Komunii św." (XV 8.3.2.). Szkoda, że wcześniejsza ewangeliczna logika budzenia wiary i zbawczego posłannictwa skierowanego do wszystkich w tym punkcie zmieniła się w logikę ludzką, opartą nie na Ewangelii, lecz na własnych prawach wyznaczonych przez umowną granicę ilorazu inteligencji. Twierdzenie, że ponieważ niepełnosprawni nie mają świadomości i nie używają rozumu, a więc nie tracą łaski uświęcającej, jest tylko hipoteczną tezą teologiczną powstałą na skutek naszych ludzkich problemów w komunikacji z tymi osobami i braku ich znajomości. Nie jest to również spójne z wcześniejszymi założeniami, że wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną są wezwane do udziału w darach Bożych. Niemniej, analizując dokument, zauważa się świadectwo zwłaszcza sióstr zakonnych, które przez systematyczną katechezę, bez umownego podziału osób według stopni niepełnosprawności intelektualnej, przygotowują je do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania oraz pełnego uczestnictwa we Mszy świętej (XV. 4.3.2).

Cenne są zalecenia synodu podtrzymujące tradycję głoszenia alumnom Wyższego Śląskiego Seminarium Duchownego wykładów z dziedziny duszpasterstwa

osób z niepełnosprawnością intelektualną. Godne odnotowania są też inne wskazówki dotyczące między innymi: włączenia tych osób w życie parafialne; zachęty do pomocy terenowemu duszpasterzowi specjalistycznemu; zachęty skierowanej do kapłanów, aby pierwsi wyszli do rodzin, których członkami są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zwalczając w sobie postawę biernego oczekiwania na ich przyjście; zachęty, aby duszpasterze ułatwiali nawiązanie kontaktu z instytucjami państwowymi; zalecenia, aby kapłani kształtowali mentalność całej parafii, która przyjmie te osoby i ich rodziny w duchu wspólnoty braterskiej, uwzględniając godność każdego człowieka, bez względu na jego deficyty (XV. 5.1-5.7). W końcu praktyczne są zarządzenia dotyczące założenia kartotek osób z niepełnosprawnością intelektualną w każdej parafii w celu organizacji systematycznej katechezy tych dzieci i młodzieży oraz zwrócenia uwagi na konieczność tworzenia struktur międzyparafialnych, zwłaszcza tam, gdzie znajdują się szkoły specjalne (XV. 6.1.-6.3).

Kolejnym Kościołem lokalnym, który gruntownie opracował problematykę katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie tzw. katechizacji parafialnej, jest diecezja tarnowska[121]. Punktem wyjścia rozważań jest miłość, z jaką Chrystus odnosił się do głuchoniemych, niewidomych i słabych. Duszpasterstwo w diecezji tarnowskiej nie tylko samo pragnie otoczyć opieką niepełnosprawnych, ale także chce uwrażliwić na ich potrzeby całe otoczenie (Stat. 686).

Wyraźnie zostało podkreślone, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie powinny być wyłączane ze wspólnoty parafialnej, z jej życia liturgicznego i sakramentalnego (Stat. 701 §1). Oryginalnym wkładem statutów synodalnych tej diecezji są postanowienia sprawowania Mszy świętej w ośrodkach specjalnych, połączonej z głoszeniem odpowiedniej homilii. Zobowiązano również duszpasterzy do celebrowania od czasu do czasu Mszy świętej dla tych osób w kościołach parafialnych (Stat. 701 §2). Z dokumentu wynika, że katechizacja, pomimo usunięcia ze szkół, w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną miała miejsce w szkołach i ośrodkach specjalnych. Referat katechetyczny troszczył się o przygotowanie kadry katechetów (Stat. 702 §1.). Prowadzono również katechizację indywidualną przygotowującą do sakramentów świętych osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które przebywały w domu (Stat. 702 §2.). Cenny wkład w katechizację tych osób miały także tutaj siostry zakonne, które pełniły tę posługę w wielu ośrodkach specjalnych (Stat. 703). W instrukcji o przygotowaniu dzieci do spowiedzi i Pierwszej Komunii Świętej jest mowa o specjalnej katechezie niepełnosprawnych oraz o dopuszczeniu ich do tych sakramentów, „gdy pozwoli na to zarówno ich rozwój umysłowy, jak również osiągnięcie minimalnych, ale koniecznych wiadomości religijnych" (p. 5)[122]. Należy zwrócić uwagę na problem z dopuszczeniem wszystkich

[121] IV Synod Diecezji Tarnowskiej. *Ad imaginem ecclesiae universalis*. Tarnów 1982-1986.

[122] *Instrukcja o przygotowaniu dzieci do pierwszej spowiedzi i komunii św*. W: IV Synod Diecezji Tarnowskiej s. 256-259.

osób z niepełnosprawnością do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej; jest to więc obecne w wielu kościołach lokalnych. Jednak z drugiej strony w dokumentach synodu tarnowskiego należy zauważyć otwartość na zmianę postawy; użyte słowo: „minimalnych" świadczy o trosce, aby przed tymi osobami nie zamykać drogi do wtajemniczenia chrześcijańskiego.

Trzecim Kościołem lokalnym, który poświęcił dużo uwagi katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest Kościół wrocławski. Jest to szczególnie cenne świadectwo troski Kościoła lokalnego o specjalistyczną katechezę ze względu na fakt, że uchwały synodalne powstawały czasowo na styku tzw. okresu katechezy parafialnej i powrotu religii do szkoły. Synod, po udzieleniu ogólnych wskazań dotyczących katechezy dzieci specjalnej troski[123], szczegółowo opracował instrukcje na temat katechizacji interesującej nas grupy osób. Rzetelnie opracowane jest uzasadnienie potrzeby katechizacji osób niepełnosprawnych, zawierające zarówno argumentację teologiczną, jak i antropologiczną. Jest również opracowana charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. W instrukcjach synodalnych zwraca się uwagę na brak programu oraz na możliwość wykorzystania podręcznika W. Gałczyńskiej *Mów do nas Panie Jezu* do przygotowania dzieci do sakramentu pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Walorem opracowania jest zwrócenie uwagi na katechetów. Zakłada się, że będą to osoby mające specjalistyczne przygotowanie. Katecheci ci na podstawie wiedzy z katechetyki ogólnej będą mogli ukazywać Boga żywego swoim przykładem i zaangażowaniem. Podkreślona jest prawda, że trudnością w katechizacji mogą być zbyt wysokie wymagania stawiane katechizowanym przez katechetów. Pozostała cześć poświęcona katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną skupia się tylko na katechezie sakramentalnej. Niestety, odnajdujemy też sformułowania, że nie uda się przygotować dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim do sakramentów świętych. Pomimo tego niedociągnięcia trzeba odnotować troskę o stworzenie programu katechezy, który byłby dostosowany do możliwości dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i oparty na odpowiedniej metodyce. Na szczególną uwagę zasługują wskazania dotyczące organizacji katechezy tych osób, zarówno na szczeblu diecezji, dekanatu, jak i parafii. W dokumentach synodalnych żadnego innego Kościoła lokalnego nie odnaleziono tego, co wyraża Kościół wrocławski – podkreślenia ogromnej satysfakcji i radości, których źródłem jest świadomość, że ma się udział w prowadzeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną do Boga[124].

Inne Kościoły lokalne w swych dokumentach synodalnych najczęściej powołują się na dokumenty katechetyczne Kościoła powszechnego i zalecają objęcie – w ramach

[123] Synod Archidiecezji Wrocławskiej 1985-1991. Wrocław 1995 stat. 63.

[124] *Instrukcje synodalne. VI. Katechizacja osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo*. W: Synod Archidiecezji Wrocławskiej s. 459-468. Godne odnotowania są również zawarte tu propozycje materiałów pomocniczych do katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną.

katechizacji – szczególną troską dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną[125]. Przed powrotem nauczania religii do szkoły zwracały uwagę na konieczność objęcia katechezą tej grupy[126]. Po roku 1989 podkreślają konieczność katechizowania uczniów szkół i zakładów dla dzieci specjalnej troski, z uwzględnieniem godzin i zakresu dostosowanego do ich możliwości. Godne uwagi są wskazania, że w przypadku niemożności zachowania jednolitego programu, choćby ze względu na różny stopień rozwoju dzieci, katecheta może dostosować program do możliwości dziecka oraz jego rozwoju[127]. Większość synodów, które poruszają daną problematykę, uwypuklając prawdę, że katechizowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną często wymaga przygotowania indywidualnego (np. do sakramentu pokuty i pojednania), zaleca podejmowanie przez katechetów specjalistycznej formacji w tej dziedzinie[128]. Bez względu na fakt nauki religii w szkole specjalnej synody przypominają, że to na parafii spoczywa obowiązek objęcia katechezą osób z niepełnosprawnością intelektualną[129]. Także parafia winna zatroszczyć się o osoby nieobjęte katechizacją ze względu na niepełnosprawność, o szczególne wymagania edukacyjne i indywidualny tok nauczania. Takim dzieciom i młodzieży zaleca zorganizowanie katechezy w domu, powierzając ją przygotowanym osobom[130].

Współcześnie tylko jeden Kościół lokalny w swych postanowieniach synodalnych dotyczących duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną postanowił bez głębszego uzasadnienia, że „w przygotowaniu […] do przyjęcia sakramentów należy trzymać się następujących wskazań: najgłębiej niedorozwinięci mogą być jedynie ochrzczeni; niedorozwinięci znacznie i umiarkowanie mogą być przygotowywani do przyjęcia także innych sakramentów; niedorozwinięci lekko mogą być przygotowani do I Komunii Św. nawet w większych grupach. Dzieci niedorozwinięte umysłowo należy przygotowywać do bierzmowania w grupie, w ramach specjalnej katechezy lub indywidualnie"[131]. Współczesne dokumenty katechetyczne nie uznają klasyfikacji zaproponowanej przez Światową Organizację Zdrowia jako kryterium wejścia na drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Przeciwnie, podkreślają prawdę,

[125] Zob. np. III Powojenny Synod Archidiecezji Gnieźnieńskiej z okazji Milenium jej powołania. Gniezno 2001 nr 85; III Synod Gdański. *Misja ewangelizacyjna Kościoła Gdańskiego na początku nowego tysiąclecia*. Gdańsk 2001 nr 605.

[126] Zob. np. II Synod Diecezji Lubelskiej (1977-1985). Lublin 1988 nr 130. Godne odnotowania są postanowienia tego Synodu ze względu na ewangeliczną motywację takiej katechizacji, jej organizację oraz wskazania możliwości współpracy z Ruchem Wiara i Światło. Zob. nr 128-131.

[127] Zob. np. IV Synod Archidiecezji Warszawskiej. Warszawa 2003 statuty 164-166.

[128] Zob. np. *Instrukcja o katechizacji*. W: III Synod Archidiecezji Łódzkiej. Statuty i aneksy. Łódź 1999 nr 19.

[129] Zob. np. *Instrukcja synodalna o katechizacji*. W: Pierwszy Synod Diecezji Opolskiej (2002-2005). Statuty i aneksy. *Parafia u progu nowego tysiąclecia*. Opole 2005 nr 7.

[130] Zob. np. 69 Synod Archidiecezji Poznańskiej (propozycje). http://www.archpoznan.org.pl/synod/index.php. (30.08.2007 r.).

[131] I Synod Diecezji Zamojsko-Lubaczowskiej 1996-2001. Zamość 2001 nr 84.

że miłość Ojca do tych najsłabszych dzieci i ciągła obecność Jezusa z Jego Duchem prowadzą do ufności, że każda osoba, bez względu na jej ograniczenia, jest zdolna do wzrostu w świętości (por. DOK 189). Współczesne dokumenty katechetyczne nie rozważają, kogo pozbawiać fundamentów życia religijnego, jakim są sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego. Wyrażają świadomość, że sakramenty mają na celu uświęcenie człowieka, budowanie mistycznego Ciała Chrystusa i oddanie czci Bogu. Dzięki nim Kościół żyje i rozwija się jako wspólnota w Chrystusie. Przez sakramenty nawiązuje się ożywczy kontakt między Chrystusem-Osobą a człowiekiem-osobą, dzięki czemu człowiek wrasta we wspólnotę Kościoła i buduje duchowo siebie jako człowieka. Dokumenty katechetyczne postulują uwzględnienie dorobku współczesnej psychologii, pedagogiki specjalnej i medycyny. Uwzględnienie tego dorobku nie oznacza jednak całkowitego podporządkowania tym naukom katechezy, która ma własne sprawdzone drogi, a tym bardziej czynienia z tych nauk kryteriów wzrostu w świętości tych osób. Podstawowym kryterium pozostaje wiara osoby z niepełnosprawnością intelektualną w Boga Żywego, a jeśli osoba ta nie jest w stanie nam jej zakomunikować, wiara najbliższych i całej wspólnoty chrześcijańskiej. Katechetycy i katecheci poszukują wciąż nowych dróg, aby katecheza nie koncentrowała się tylko na wymiarze intelektualistycznym. Współczesna katecheza czyni wysiłki, aby wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogły usłyszeć Ewangelię i wzrastać w świętości przez pełny udział w sakramentach inicjacji chrześcijańskiej.

Synody, które odbyły się w ostatnich latach, nie mają żadnych wątpliwości, że najbardziej odpowiednią formą pomocy ludziom z różnymi niepełnosprawnościami jest przede wszystkim katecheza[132]. Tylko nieliczne synody pomijają problematykę katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną[133]. Jednak wiele diecezji, mimo że nie pogłębiło w swoich statutach działalności duszpastersko-katechetycznej osób niepełnosprawnych intelektualnie, powołało duszpasterza specjalistę, którego posługa jest znakiem troski Kościoła o te osoby. Różnie bywa nazywana ta funkcja. Raz jego posługa wchodzi w skład referatu chorych i niepełnosprawnych (diecezja poznańska), innym razem w struktury Caritasu (diecezja warszawsko-praska). Najczęściej jest to personalna nominacja różnie nazywana: duszpasterz chorych i niepełnosprawnych (diecezja łomżyńska), duszpasterz niepełnosprawnych (archidiecezje: krakowska i wrocławska), duszpasterz osób niepełnosprawnych (diecezja bydgoska) bądź jeszcze inaczej. Tylko w nielicznych diecezjach nie ma powołanego

[132] J. Stala. *Katecheza specjalna wyrazem troski o każdego człowieka w świetle dokumentów synodalnych Kościoła w Polsce po 1980 roku*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. tenże. Kielce 2003 s. 60.

[133] Zob. np. I Synod Diecezji Drohiczyńskiej. *Statuty. Dokumenty wykonawcze*. Drohiczyn 1997. Synod nie porusza problematyki osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale podaje wskazania dotyczące duszpasterstwa głuchoniemych i niewidomych. Na temat niepełnosprawnych intelektualnie nie wypowiada się również I Synod Diecezji Łomżyńskiej (1995-2005). *Prawo partykularne Kościoła Łomżyńskiego*. Łomża 2005.

specjalistycznego duszpasterza, a zadania jego przejmują, przynajmniej w części, wydziały katechetyczne, które zapewniają tym osobom opiekę katechetyczną.

II Synod plenarny w Polsce nakreślił priorytety nowej ewangelizacji. W świetle jego postanowień widzimy, że odkrywanie Bożego zamysłu wobec małżeństwa i rodziny należy do podstawowych zadań głosicieli orędzia Chrystusowego i wychowawców chrześcijańskich. Fundamentalne znaczenie ma zachowanie i odnowienie świadomości, że rodzina jest pierwszym i niezastąpionym podmiotem wychowania młodego pokolenia i przekazu wiary. Wynika z tego potrzeba ścisłej współpracy wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie: rodziny, szkoły, państwa i Kościoła[134]. Jest to także pilne zadanie dla wychowawców osób z niepełnosprawnością intelektualną. Synod podkreśla, że troska o ubogich powinna zająć szczególne miejsce w procesie nowej ewangelizacji. Kościół w Polsce wyraża świadomość, że z Ewangelii płynie postulat preferencyjnej opcji na rzecz ubogich, poświadczonej przez całą Tradycję Kościoła specjalnej formy pierwszeństwa w praktykowaniu miłości chrześcijańskiej wobec potrzebujących[135].

Synod nie poświęcił wiele miejsca katechezie osób niepełnosprawnych. Uczynił to tylko raz w kontekście powrotu religii do szkół. Zwraca wówczas uwagę duszpasterzom i innym osobom odpowiedzialnym za dzieło ewangelizacji w parafiach, aby nie czuli się zwolnieni z prowadzenia katechezy parafialnej. Synod podkreślił, że funkcją tej katechezy powinno być pogłębienie procesu wtajemniczenia chrześcijańskiego dokonującego się w rodzinie i szkole przez przygotowanie do przyjęcia sakramentów: pokuty i pojednania, Komunii Świętej oraz bierzmowania, współpracy z łaską chrztu na co dzień, głębokiego przeżywania liturgii we wspólnocie parafialnej oraz kształtowania postawy więzi z parafią i Kościołem partykularnym. W tym kontekście „synod przypomina wszystkim proboszczom obowiązek szczególnej troski o katechezę osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo. Obowiązek ten nakłada kanon 777. Katecheza osób niepełnosprawnych, podjęta z ewangelicznym oddaniem i miłością, stanowi wielkie bogactwo wspólnoty parafialnej"[136].

Teksty robocze II Polskiego Synodu Plenarnego poświęcają wiele miejsca katechezie osób niepełnosprawnych[137]. Ich punktem wyjścia jest nauczanie Soboru Watykańskiego II, które podkreśla, że Kościół, będąc kontynuatorem zbawczej misji Chrystusa, darzy miłością wszystkich ludzi dotkniętych słabością, co więcej – w ubogich i cierpiących odnajduje wizerunek swego ubogiego i cierpiącego Założyciela, stara się ulżyć im w niedoli i w nich chce służyć Chrystusowi (por. KK 8).

---

[134] II Polski Synod Plenarny (1991-1999). *Potrzeba i zadania nowej ewangelizacji na przełomie II i III tysiąclecia chrześcijaństwa*. Poznań 2001 nr 51.

[135] Tamże nr 55.

[136] II Polski Synod Plenarny. *Szkoła i uniwersytet w życiu Kościoła i narodu* nr 62.

[137] *Wychowanie katolickie we współczesnej sytuacji Kościoła*. W: II Polski Synod Plenarny. Teksty robocze. Poznań-Warszawa 1991 nr 35.

Teksty robocze synodu odnoszą to nauczanie do osób niewidzących, niesłyszących, głuchoniemych, inwalidów oraz osób z niepełnosprawnością intelektualną[138].

Synodalne teksty robocze są wyrazem troski Kościoła w Polsce o osoby niepełnosprawne, znakiem pragnienia, by objąć je szczególną opieką wychowawczą i przekazać im moc ducha oraz siły pochodzące od Chrystusa. Zgodnie z postanowieniami Kościoła powszechnego została uwzględniona prawda, że osoby z różnymi niepełnosprawnościami mają prawo do katechizacji, podobnie jak ich zdrowi rówieśnicy (por. CT 59). W tekstach uwzględnione są również późniejsze dokumenty Stolicy Apostolskiej poświęcone osobom niepełnosprawnym[139]. Zgodnie z ich wskazaniami Synod wyraża świadomość, że Bóg kieruje naszym życiem, daje nam poczucie własnej wartości, pomaga w zrozumieniu świata i życia, udziela siły do walki z własną słabością, podtrzymuje mechanizmy obronne organizmu, daje poczucie bezpieczeństwa i wspólnoty z innymi ludźmi. Został również potwierdzony dorobek współczesnej katechetyki, który uwzględnia osiągnięcia psychologii, pedagogiki specjalnej i medycyny. Teksty robocze II Polskiego Synodu Plenarnego są także wyrazem dorobku Kościołów lokalnych. Zostało uwzględnione ich przekonanie, że wspólnota parafialna świadoma potrzeb osób niepełnosprawnych tworzy najlepsze środowisko umożliwiające tym osobom wejście w życie liturgiczno-sakramentalne. Stąd postulat, aby parafia zadbała o odpowiednie warunki i środki do pracy katechetycznej, zorganizowanej i prowadzonej – w miarę możliwości – przez kompetentnych katechetów zarówno w parafii, jak i w ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych oraz w domach rodzinnych. Wyznaczonym głównym celem katechezy specjalnej troski jest solidne, dostosowane do poznawczych możliwości danych osób przygotowanie do życia sakramentalnego. Przy realizacji tego celu program, język, metoda i forma katechezy muszą odpowiadać warunkom i poziomowi rozwojowemu tych dzieci. Synodalne teksty swoją troską obejmują również dzieci w normie intelektualnej, zwracając uwagę, że na katechezie powinny one wyrabiać w sobie poczucie szacunku dla osób niepełnosprawnych, zrozumienia ich i odpowiedzialności za nie. Najpilniejsze jest przezwyciężanie negatywnych i nieuzasadnionych przekonań na temat niepełnosprawności fizycznej czy intelektualnej lub błędnego nastawienia do osób chorych[140].

Przejawem troski Kościoła katolickiego w Polsce o systematyczną katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jej rzetelne opracowanie, które weszło do *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*, a zwłaszcza do *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*[141].

---

[138] Teksty robocze używają tutaj starej i niedokładnej terminologii, mówiąc o „niepełnosprawnych psychicznie, tzn. oligofrenikach o różnym stopniu niedorozwoju umysłowego".

[139] Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych. Rzym 4.03.1981 r. OsRomPol 2:1981 nr 3 s. 21-22

[140] *Wychowanie katolickie we współczesnej sytuacji Kościoła* nr 35.

[141] Te dwa dokumenty, przyjęte podczas 313. Zebrania Plenarnego Konferencji Episkopatu Polski w Łowiczu w dniu 20 czerwca 2001 r., będą przedmiotem dogłębnej analizy w dalszej części pracy.

III

Psychopedagogiczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną

Magisterium Kościoła naucza, że adresatem Ewangelii jest „osoba historyczna i konkretna" (RH 13), znajdująca się w określonej sytuacji oraz będąca pod wpływem uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych i religijnych (por. DOK 167). Zgodnie z posoborową zasadą wierności Bogu i człowiekowi uwzględnia się różne sytuacje życia osób oraz kieruje katechezę na różnorodne drogi, aby można było spotkać się z każdą osobą i dostosować orędzie chrześcijańskie oraz pedagogię wiary do różnych wymagań (por. DOK 165). Kształtują się w ten sposób elementy pedagogiki wiary, w której otwartość uniwersalistyczna katechezy ma swoje odzwierciedlenie w odpowiednim podejściu do adresatów. Dostosowanie katechezy do konkretnego człowieka oznacza przystosowanie jej treści tak, by stała się ona „jakby zdrowym i odpowiednim pokarmem" (DOK 169). Ma ono uzasadnienie teologiczne w misterium Wcielenia, odpowiada elementarnemu wymaganiu pedagogicznemu komunikacji ludzkiej i odzwierciedla postawę Kościoła.

Dokumenty katechetyczne podkreślają, że przystosowanie katechezy do adresata należy rozumieć jako wyjątkowo macierzyńskie działanie Kościoła uznającego każdą osobę, także z niepełnosprawnością intelektualną, za rolę Bożą i Bożą budowlę (por. 1 Kor 3,9), której nie należy pomijać, lecz trzeba ją uprawiać i budować z nadzieją. Decydującym kryterium jest troska Kościoła o każdego człowieka, troska o przekazanie jedynego Słowa, które zbawia. To kryterium inspiruje każdą formę katechezy, a zwłaszcza katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną, która wymaga od katechetów odpowiedniej kompetencji i kreatywności (por. DOK 169, 189; CT 31; KKK 24-25). Dokumenty katechetyczne postulują takie uwzględnienie psychopedagogicznej charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną, które pozwoli przygotować dla tych osób odpowiednią katechezę. Próbuje to

realizować katecheza specjalna, uwzględniając terminologię respektującą zarówno standardy pedagogiki specjalnej oraz wytyczne Kościoła powszechnego dotyczące katechezy, jak i polską tradycję katechetyczną.

Termin «niepełnosprawność» używany jest w Polsce jako główne określenie dla wszystkich rodzajów niepełnosprawności. Władysław Dykcik podkreśla, że pojęcie «niepełnosprawność» obejmuje różne ograniczenia funkcjonalne osób w społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej[142]. W Polsce obowiązuje następująca definicja osoby niepełnosprawnej:„Niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi"[143].

W literaturze przedmiotu zamiennie używa się takich terminów, jak: «upośledzenie umysłowe», «niepełnosprawność intelektualna», «niepełnosprawność umysłowa», «zahamowanie rozwoju umysłowego», «obniżenie sprawności intelektualnej», «opóźnienie umysłowe», «opóźnienie rozwoju umysłowego», «dysfunkcja intelektu», «zaburzenie w uczeniu się». Wymienione terminy mają jednak różne znaczenie. Janusz Kostrzewski, precyzując terminologię, podkreśla, że zahamowanie rozwoju umysłowego polega na tym, iż prawidłowy dotąd rozwój intelektualny zatrzymał się w wyniku poważnej choroby. Może to być zjawisko okresowe lub trwałe. Istotą obniżenia sprawności intelektualnej jest istotnie niższe funkcjonowanie osoby w wyniku choroby lub urazu mózgu w porównaniu z przedchorobowym poziomem. Nie zawsze termin ten oznacza niepełnosprawność intelektualną, poziom bowiem sprawności intelektualnych może ulec obniżeniu z wysokiego na przeciętny. Dopiero wtedy rozpoznamy niepełnosprawność intelektualną, gdy poziom rozwoju intelektualnego i zachowania przystosowawczego obniży się o dwa odchylenia standardowe w stosunku do przyjętej normy. Trzeba wziąć pod uwagę również fakt, że może wystąpić okresowe lub trwałe obniżenie sprawności intelektualnych. Natomiast o «opóźnieniu rozwoju umysłowego» należy mówić wtedy, gdy ogólny poziom rozwoju intelektualnego i zachowania przystosowawczego wprawdzie jest istotnie niższy niż przeciętny, ale istnieje uzasadnione prawdopodobieństwo, iż rozwój ten dojdzie do normy. Następny termin – «dysfunkcje intelektualne» określa dwie podgrupy: dysfunkcje globalne i parcjalne. O globalnych dysfunkcjach mówimy wtedy, gdy wszystkie lub prawie wszystkie sprawności współtworzące inteligencję są upośledzone, w przypadku zaś parcjalnych upośledzone są tylko niektóre,

[142] W. Dykcik. *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. tenże. Poznań 2002[3] s. 15.

[143] Ustawa z 26 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osoby niepełnosprawnej. DzU nr 123 poz. 776.

a ogólny poziom inteligencji pozostaje w normie. Kostrzewski podkreśla, że termin «upośledzenie umysłowe» jest nadrzędny w stosunku do «niedorozwoju umysłowego» i «otępienia». «Niedorozwój umysłowy» był nazywany «oligofrenią» (gr. *oligos* – mało, *phren* – myśl, umysł). Termin «oligofrenia» jest obecnie uważany za anachroniczny i nie występuje w literaturze światowej[144]. Zofia Sękowska podkreśla, że «niedorozwój umysłowy» jest niejednorodną grupą zaburzeń wywołanych przez czynniki przyczynowe o różnym mechanizmie patogennym, o niejednakowym obrazie morfologicznym i klinicznym oraz innym przebiegu, dlatego nie jest sprawą prostą zdefiniowanie poszczególnych zaburzeń objętych wspólną nazwą «niedorozwoju umysłowego»[145]. Kostrzewski precyzuje, że «niedorozwój umysłowy» to takie upośledzenie umysłowe, które powstaje w okresie rozwojowym do 18 roku życiu, natomiast «otępienie» (inaczej «demencja») to upośledzenie powstałe po 18 roku życia. Wśród parcjalnych dysfunkcji wyróżnia upośledzenie jednej lub kilku funkcji przy ogólnym przeciętnym rozwoju umysłowym (w tym niedorozwój tej zdolności bądź jej ubytek w wyniku otępienia wysepkowego), zahamowanie, obniżenie oraz opóźnienie rozwoju określonej funkcji. Obecnie Światowa Organizacja Zdrowia, Amerykańskie Towarzystwo ds. Niedorozwoju Umysłowego oraz Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne używają terminu «mental retardation» (łac. *retardation* – opóźnienie, zwłoka), który w Polsce był tłumaczony najpierw jako «upośledzenie umysłowe», a teraz coraz częściej jako «niepełnosprawność intelektualna»[146].

Pojęcie «niepełnosprawność intelektualna» jest bardzo szerokie zarówno ze względu na stopnie niepełnosprawności intelektualnej, jak i ze względu na zaburzenia sprawności motorycznej, zaburzenia zachowania, motywacji, sfery emocjonalnej i innych dysfunkcji, które mu towarzyszą. Odnosi się do całej sfery poznawczej człowieka i obejmuje całą jego osobowość. Specjaliści w Polsce posługują się definicją «niepełnosprawności intelektualnej» sformułowaną przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w systemie klasyfikacyjnym stosowanym w psychologii klinicznej i w psychiatrii DSM-IV[147], ale w przepisach prawa jeszcze najczęściej używany jest termin «upośledzenie umysłowe». Do celów edukacyjnych stosują stopnie niepełnosprawności intelektualnej sformułowane przez Światową

[144] J. Kostrzewski. *Niepełnosprawność intelektualna*. Referat wygłoszony w dniu 19 września 2006 r. w Letniej Szkole Pedagogiki Specjalnej s. 1 [mps].

[145] Z. Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998 s. 214.

[146] Kostrzewski. *Niepełnosprawność intelektualna* s. 1.

[147] DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders jest to system diagnozy nozologicznej Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Stanowi on narzędzie dla lekarzy rodzinnych, psychiatrów, psychologów i psychoterapeutów. Nozologia to dziedzina wiedzy medycznej zajmująca się podziałem (klasyfikacją) chorób i ich opisem. Diagnoza w psychologii polega na opisie pozytywnych i negatywnych właściwości psychicznych oraz psychologicznych mechanizmów funkcjonowania jednostki, wyjaśnianiu problemów w jej funkcjonowaniu oraz prognozie skutków zachowań, zjawisk i możliwości modyfikowania tego, co problematyczne w funkcjonowaniu danej jednostki.

Organizację Zdrowia w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, dziesiąte wydanie (dalej jako ICD-10)[148], a także przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w Podręczniku Diagnostyki i Statystyki, czwarte wydanie (dalej jako DSM-IV)[149]. Tej ostatniej rewizji DSM (DSM-IV) dokonano w celu skoordynowania terminologii z terminologią ICD-10.

«Niepełnosprawność intelektualna», zgodnie z DSM-IV, jest to istotnie niższy ogólny poziom funkcjonowania intelektu (IQ 70 i poniżej), który współwystępuje przy znacznych ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch następujących obszarach zdolności: komunikowania się słownego, porozumiewania się, troski o siebie, trybu życia domowego, sprawności społeczno-interpersonalnych, korzystania ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowania sobą, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkolnych, sposobu organizowania wolnego czasu i pracy. Powyższe ograniczenia muszą wystąpić do 18 roku życia. Obecnie termin «niepełnosprawność intelektualna» obejmuje dwa podstawowe składniki, relatywizowane do wieku biologicznego i do obowiązującej w społeczeństwie kultury: funkcjonowanie intelektualne znacznie poniżej średniego poziomu datujące się od wczesnego okresu życia oraz wyraźne uszkodzenie zdolności przystosowania się do kulturowych wymagań społeczeństwa[150].

«Niepełnosprawność intelektualna» sama w sobie nie jest chorobą. W wielu przypadkach specyficzne przyczyny upośledzenia nie są znane, obejmują one szeroką gamę objawów, które wywoływane są przez choroby biologiczne i uszkodzenia

[148] ICD – International Classification of Diseases – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych; jest to europejski system klasyfikacji chorób opracowany pod auspicjami Światowej Organizacji Zdrowia. Ukazało się wiele kolejnych wersji ICD; ostatnia, dziesiąta, znana jako ICD-10, jest z 1992 r. ICD zawiera rozszerzony dział poświęcony zaburzeniom psychicznym i zaburzeniom zachowania; wykorzystywany jest on w szerokim zakresie w wielu krajach.

[149] Open Society Institute. *Polska. Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport 2005*. Warszawa 2005 s. 30. Polską wersję tego raportu monitoringowego wydało Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, ze szczególnym wkładem E. Wapiennik z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

[150] „Do niedawna Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (sponsor DSM-IV) i Amerykańskie Towarzystwo Badań nad Upośledzeniem Umysłowym (AAMR) były zgodne co do definicji upośledzenia umysłowego i w kwestii wyróżnienia stopni upośledzenia umysłowego. W 1992 roku AAMR zakwestionowało jednak definicję upośledzenia podaną w DSM-IV (Luckasson i in., 1992), przyjmując wartość ilorazu inteligencji równą 75 jako punkt graniczny (rozszerzając tym samym grupę osób kwalifikowanych jako upośledzone umysłowo). Ponadto w propozycji tego stowarzyszenia zastąpiono określenia dotyczące stopni upośledzenia określeniami powiązanymi z opieką niezbędną w przypadku upośledzenia – dorywcza, ograniczona, rozszerzona i stała. Charakterystyki dotyczące głębokości upośledzenia zawarte w obu systemach są nieporównywalne. Podejście AAMR wprowadza także rewizje dotyczące standardów procedur diagnostycznych. Wielu specjalistów krytycznie odnosi się do tych propozycji i uważa rozbieżności w podejściu do rozpoznawania upośledzenia umysłowego za niefortunne, zwiększają one bowiem możliwość nieporozumień i powodują zamieszanie w diagnostyce zaburzenia (Grennspan, 1997; Macmillan, Gresham, Siperstein 1993). Wydaje się oczywiste, że intencją AAMR było rozszerzenie listy usług specjalistycznych dla osób upośledzonych". R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka. *Psychologia zaburzeń*. Vol. 2. Gdańsk: Wyd. Psychologiczne 2005 s. 770.

organiczne, ale mogą być również efektem złożonych przyczyn społecznych i psychologicznych. Stwierdzenie niepełnosprawności intelektualnej u osoby może nastąpić jedynie wówczas, gdy zarówno funkcjonowanie intelektualne, jak i zachowania przystosowawcze są zaburzone w świetle obiektywnych kryteriów. Sama niska inteligencja bądź zaburzenia w zachowaniach adaptacyjnych nie wystarczają do postawienia diagnozy upośledzenia umysłowego[151].

«Niepełnosprawność intelektualna» jest różnie definiowana, w zależności od ujęcia problemu i doboru kryteriów oceniających ten stan. Kostrzewski wymienia pięć kryteriów niepełnosprawności intelektualnej: psychologiczne, ewolucyjne, społeczne, pedagogiczne oraz lekarskie[152]. W polskiej literaturze często powraca się do badań nad niedorozwojem umysłowym E. Dolla, który zaproponował użycie sześciu kryteriów jako równie ważnych dla definicji niedorozwoju umysłowego[153]. Istotne jest, że klasyfikacja niepełnosprawności intelektualnej następuje w wyniku stwierdzenia ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego, ale też poziomu funkcjonowania przystosowawczego. Poziom funkcjonowania intelektualnego jest badany za pomocą ilorazu inteligencji. Uzyskuje się go przez zastosowanie standaryzowanych testów inteligencji. Podstawą klasyfikacji jest skala o średnicy 100 i odchyleniu standardowym 15 lub 16. Istotnie niższy niż przeciętny poziom funkcjonowania oznacza niższy o 2 odchylenia standardowe przy błędzie pomiaru równym 5. Nie rozpoznamy upośledzenia u osoby o I.I. niższym niż 70, jeśli nie towarzyszy mu odpowiednio niski poziom funkcjonowania przystosowawczego. Trudności w przystosowaniu się są łatwiejsze

[151] Międzynarodowa Liga Stowarzyszeń na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (ILSMH). *Zasadnicze różnice między upośledzeniem umysłowym a chorobą psychiczną*. Bruksela 1980 nr 2.1-2.3. Dokument przygotowali H. V. Cobb i P. Mittler.

[152] Kostrzewski podkreśla, iż podczas pełnych badań psychologiczno-pedagogiczno-lekarsko-klinicznych dziecka podejrzanego o niepełnosprawność intelektualną należy uwzględniać wszystkie wskazane kryteria. J. Kostrzewski. *Kryteria upośledzenia umysłowego*. W: *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Red. J. Kirejczyk. Warszawa 1981 s. 71-73.

[153] Pierwsze kryterium to niedojrzałość społeczna, która polega na niezdolności do rozsądnego kierowania swoimi sprawami, nieumiejętności utrzymania siebie bez wydatnej pomocy otoczenia oraz nieumiejętności wywiązania się z podstawowych obowiązków obywatelskich. Drugie kryterium to niska sprawność umysłowa polegająca na tak niskim stopniu inteligencji, że powoduje on społeczną niedojrzałość, która nie jest tutaj skutkiem ani fizycznego kalectwa, ani fizycznego zniedołężnienia, ani też niepomyślnych warunków społeczno-ekonomicznych. Trzecie kryterium to opóźnienie rozwojowe, które polega na zatrzymaniu rozwoju umysłowego; wprowadza to rozróżnienie między niewydolnością umysłową wynikającą z upośledzenia umysłowego a demencją właściwą dla chorób psychicznych i padaczki. Czwarte kryterium to zahamowanie nieprzemijające w miarę dojrzewania. Jest to stan nieuleczalny, z którego się nie wyrasta, który się nie zmienia pod wpływem leczenia, usprawniania czy stwarzania pomyślnych warunków społeczno-ekonomicznych (poza wytwarzaniem własnych nawyków i zrutynizowaniem czynności). Piąte kryterium to pochodzenie konstytucjonalne, które jest stanem uwarunkowanym dziedzicznym brakiem zdolności do osiągnięcia normalnego rozwoju lub stanem powstałym wskutek niesprzyjających wydarzeń (uraz, choroba, zaniedbanie), które oddziałując na organizm, uniemożliwiły mu normalny rozwój. Szóste kryterium to stwierdzenie, że fakt ten jest nieodwracalny. Doll podkreśla, że żadne z wyżej wymienionych kryteriów z osobna bez uwzględnienia pozostałych nie może przesądzać o niepełnosprawności intelektualnej. Zob. A. M. Clarke, A. D. B. Clarke. *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Warszawa 1969 s. 66-68.

do skorygowania niż poziom inteligencji, który ma tendencję do większej stałości[154]. Należy podkreślić, że nie można rozpoznać niepełnosprawności intelektualnej, gdy badania nie wykażą zarówno niższego o 2 odchylenia standardowe ogólnego poziomu sprawności intelektualnej, jak i niższego zachowania przystosowawczego.

Europejski system klasyfikacji chorób opracowany pod auspicjami Światowej Organizacji Zdrowia, zawarty w podręczniku ICD-10 definiuje niepełnosprawność intelektualną i określa ją jako stan zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu, który charakteryzuje się zwłaszcza uszkodzeniem umiejętności ujawniających się w okresie rozwoju i składających się na ogólny poziom inteligencji – to jest zdolności poznawczych, mowy, ruchowych i społecznych. Upośledzenie to może wystąpić wraz z innymi zaburzeniami psychicznymi i fizycznymi. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą przejawiać szeroki zakres zaburzeń psychicznych, a zapadalność na inne zaburzenia psychiczne jest w tej populacji co najmniej trzy do czterech razy większa niż w populacji ogólnej. Ponadto osoby z niepełnosprawnością intelektualną są bardziej narażone na ryzyko wyzyskiwania oraz nadużyć fizycznych i seksualnych. Zachowania adaptacyjne są zawsze zaburzone, ale w bezpiecznym otoczeniu społecznym zapewniającym oparcie zaburzenia adaptacji mogą nie mieć większego znaczenia[155].

Istota niepełnosprawności intelektualnej wyraża się więc w kilku aspektach. Po pierwsze upośledzenie nie dotyczy tylko funkcjonowania intelektualnego osoby nim dotkniętej, ale także wszystkich innych sfer rozwoju: emocji, uspołecznienia, sprawności motorycznej. Po drugie dwa główne składniki niepełnosprawności intelektualnej to niska sprawność procesów poznawczych i zmniejszona kompetencja społeczna. Pozostają one pod głębokim wpływem czynników społecznych i kulturowych. Po trzecie niepełnosprawność intelektualna jest stanem, który dzięki różnym zabiegom można poprawić, lecz nie można go zupełnie wyeliminować, a osoby z niepełnosprawnością intelektualną muszą nauczyć się z nim żyć. Po czwarte niepełnosprawność intelektualna może być spowodowana różnymi czynnikami, które powstały w okresie rozwojowym, czyli do 18 roku życia. Im głębsza jest niepełnosprawność intelektualna, tym bardziej za jej powstanie są odpowiedzialne czynniki biologiczne, prowadzące do uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego. Obecnie, aby ostatecznie rozpoznać niepełnosprawność intelektualną, konieczne jest stwierdzenie obniżenia poziomu funkcjonowania intelektualnego prowadzące do zmniejszonej zdolności przystosowania się do codziennych wymagań w normalnym otoczeniu społecznym. Poziom funkcjonowania procesów orientacyjno-poznawczych, intelektualnych i wykonawczych musi być rozpoznany jako istotnie niższy od przeciętnego, natomiast poziom dojrzałości społecznej, tempo nabywania wiadomości

[154] Carson, Butcher, Mineka. *Psychologia zaburzeń*. Vol. 2. s. 767.

[155] Światowa Organizacja Zdrowia. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków-Warszawa 2000 s. 189.

i umiejętności – jako niższe niż u większości rówieśników wychowujących się w tym środowisku. Tylko jeśli uwzględni się wskaźniki indywidualne, społeczne i kliniczne poszczególnych sprawności, można w pełni ocenić poziom funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną i określić stopień jej upośledzenia. Wyróżnia się następujące stopnie niepełnosprawności intelektualnej:

Tabela 1. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne według Światowej Organizacji Zdrowia[156]

Niepełnosprawność intelektualna	Zakres IQ	Wiek umysłowy[157] [lata]
lekka	50-69	9 do poniżej 12
umiarkowana	35-49	6 do poniżej 9
znaczna	20-34	3 do poniżej 6
głęboka	poniżej 20	mniej niż 3

Podział niepełnosprawności intelektualnej na cztery stopnie: lekka, umiarkowana, znaczna i głęboka służy głównie potrzebom edukacyjnym. Orzekanie o niepełnosprawności do celów edukacyjnych ma miejsce w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Na zasadach określonych w rozporządzeniu Ministra Oświaty w poradniach są organizowane i działają zespoły orzekające, które wydają: orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dzieci i młodzieży z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, wymagającymi stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, w tym o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim; orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły; opinie o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole[158].

[156] Światowa Organizacja Zdrowia. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*. Kraków-Warszawa 1998 s. 128. Przez wiele lat głęboki stopień niepełnosprawności intelektualnej był nazywany idiotyzmem, średni – imbecylizmem, lekki zaś– debilizmem. W 1959 r. usunięto te nazwy i wprowadzono cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej podane w tabeli.

[157] Wiek umysłowy jest to umowne określenie rzeczywistego poziomu rozwoju intelektualnego osoby, odpowiadające przeciętnemu wiekowi, w którym zazwyczaj osiąga ona właśnie ten poziom rozwoju. Na przykład: jeśli dziecko ma 6 lat, ale funkcjonuje umysłowo na poziomie typowym dla dzieci 7-letnich, jego wiek umysłowy określa się na 7 lat; dorosła osoba z lekką niepełnosprawnością intelektualną może funkcjonować np. na poziomie 12-latka czy też 9-latka w normie intelektualnej, czyli jej wiek umysłowy to odpowiednio 12 bądź 9 lat [wyjaśnienie autora].

[158] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. DzU z 2001 nr 13 poz. 14. Ostatnie zmiany zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. DzU z 2003 nr 23 poz. 192.

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane są na wniosek rodziców bądź prawnych opiekunów. Orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wydaje się wyłącznie dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. W orzeczeniu o potrzebie takiego kształcenia zespół orzekający podaje rodzaj niepełnosprawności, potrzeby i możliwości dziecka oraz uzasadnienie orzeczenia, wskazujące na rodzaj zajęć rewalidacyjnych, które muszą być przeprowadzone z danym uczniem. Zespół określa również zalecaną formę kształcenia specjalnego, np. w szkole ogólnodostępnej, szkole lub klasie integracyjnej, w szkole lub klasie specjalnej. Orzeczenie wydawane jest na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego, okresu kształcenia w danej szkole albo na czas nieokreślony, to znaczy do końca obowiązku szkolnego. Orzeczenie otrzymują rodzice. Na ich wniosek jednostka samorządu terytorialnego zapewnia dziecku formę kształcenia, która jest zalecana w orzeczeniu. Podobnie jest w przypadku wniosku o indywidualne nauczanie. Dołącza się wówczas zaświadczenie lekarza określające czas, w którym stan zdrowia dziecka uniemożliwia lub znacznie utrudnia jego uczęszczanie do szkoły. Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania wydaje się na czas określony wskazany w tym zaświadczeniu[159].

1 Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stanowią 2,6% osób w ogólnej populacji, a 85% wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną[160]. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10 F70 wskazuje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nabywają umiejętności

[159] W raporcie przygotowanym dla Open Society Institute zauważa się, że poziom orzekania w poradniach psychologiczno-pedagogicznych w Polsce jest zróżnicowany. Poradnie zatrudniają zbyt małą liczbę specjalistów i obciążone są wieloma zadaniami, często też mają niewystarczające zaplecze diagnostyczne i terapeutyczne. Mimo że istnieją poradnie, które wykazują symptomy nowego podejścia, w dalszym ciągu dużo uwagi przywiązuje się raczej do słabych stron dziecka niż do jego możliwości. Zalecenia są często ogólnikowe, ponieważ zespoły muszą orzekać pod kątem istniejących form kształcenia, co może nie odpowiadać indywidualnym potrzebom. Zdarzają się próby nacisku przez władze samorządowe na poradnie psychologiczno-pedagogiczne, by w orzeczeniach zawierały zalecenia zgodnie z aktualnie istniejącymi w powiecie placówkami, co nie zawsze odpowiada rzeczywistym potrzebom dziecka. Szkoły w ten sposób muszą sporządzać powtórną diagnozę, na której bazie konstruują indywidualny program terapeutyczny dla dziecka, dostosowany do jego potrzeb. Odnotowane są również przypadki skierowania do szkół specjalnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy nie są niepełnosprawni intelektualnie, lecz pochodzą z zaniedbanych wychowawczo rodzin. Zob. Open Society Institute. *Polska. Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport 2005* s. 48-49.

[160] Kostrzewski. *Niepełnosprawność intelektualna* s. 16.

językowych z pewnym opóźnieniem, ale większość z nich osiąga zdolność posługiwania się mową do codziennych potrzeb, podtrzymywania rozmowy i uczestniczenia w wywiadzie klinicznym. Większość z nich osiąga także pełną niezależność w samoobsłudze (jedzenie, mycie się, ubieranie, kontrola zwieraczy), w praktycznych i domowych czynnościach, nawet jeśli tempo ich jest znacznie wolniejsze niż u osób w normie. Główne trudności dotyczą nauki szkolnej; wiele z tych osób ma trudności z nauczeniem się pisania i czytania. Jednakże osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim można znacznie pomóc dzięki programom edukacyjnym nastawionym na rozwój ich umiejętności i kompensację występujących ograniczeń. Większość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest potencjalnie zdolna do pracy wymagającej bardziej praktycznych niż szkolnych umiejętności, na przykład niewykwalifikowanej pracy fizycznej. W określonych warunkach społeczno-kulturowych wymagających niewielkich osiągnięć szkolnych funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może nie stanowić problemu. Ale może go stanowić, jeżeli dodatkowo występuje u niej zauważalna niedojrzałość emocjonalna i społeczna. Opis kliniczny zwraca uwagę również na fakt, że trudności emocjonalne, społeczne i behawioralne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz wynikające z nich potrzeby leczenia i wsparcia są przeważnie bliższe tym, które spotykamy u osób o normalnej inteligencji niż u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Etiologię organiczną wykrywa się u coraz większej liczby osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, wciąż nie dotyczy to jednak większości. Wskazówki diagnostyczne na temat tego stopnia podkreślają, że jeżeli posługujemy się poprawnie wystandaryzowanym testem, to wynik ilorazu inteligencji 50 do 69 wskazuje na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Rozumienie i posługiwanie się językiem jest w różnym stopniu opóźnione, a problemy związane z posługiwaniem się mową, zakłócające rozwój niezależności mogą utrzymywać się do wieku dorosłego. Organiczną etiologię udaje się ustalić tylko w mniejszości przypadków. Towarzyszące problemy takie, jak: autyzm, inne zaburzenia rozwoju, padaczka, zaburzenia zachowania lub wady fizyczne mogą występować w różnych proporcjach i jeśli występują, podlegają dodatkowej klasyfikacji (oddzielne kodowanie)[161].

1.1. Klasyczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Trudności w konkretnym określeniu charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wynikają przede wszystkim z faktu, że różne dysfunkcje nie są tak łatwo dostrzegalne jak przy pozostałych stopniach niepełnosprawności

[161] Światowa Organizacja Zdrowia. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10* s. 190-191.

intelektualnej. Pomimo tych trudności psycholodzy i pedagodzy specjalni wskazują na pewne typowe cechy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Maria Grzegorzewska stwierdza, że osobę z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje przede wszystkim upośledzona zdolność myślenia abstrakcyjnego oraz nieudolność syntetycznego ujmowania zdobytych wiadomości i wiązania ich w logiczną całość, z czego wypływa ubóstwo wnioskowania i sądów. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może nauczyć się bezbłędnie tabliczki mnożenia czy przyswoić sobie wiadomości geograficzne i historyczne, nie może jednak samodzielnie operować tymi danymi i wiązać je z nowymi doświadczeniami. Brak mu zdolności orientacji w nowej, bardziej złożonej sytuacji[162]. Halina Borzyszkowska po analizie czynności intelektualnych tych osób podobnie wykazuje, że podstawową dysfunkcją jest utrudnione przechodzenie od poznania zmysłowego do racjonalnego, od niższego poziomu uogólniania (konkretnego) do wyższego (abstrakcyjnego). Zauważa zdolność tych osób do abstrahowania, lecz podkreśla, że są one słabe, jeśli chodzi o wyższy poziom uogólniania. Osoby te zdolne są do tworzenia pojęć nieoderwanych, ale do właściwych pojęć oderwanych nie dochodzą[163]. Janina Wyczesany zauważa, że osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim brak samodzielności w myśleniu. Podkreśla, że same mogą one wykonywać proste prace i w różnym stopniu przystosowywać się do warunków życia. Niemniej z wielką trudnością tworzą pojęcia, a ich czynność umysłowa redukuje się raczej do odtwarzania wyobrażeń. Wyobraźnia twórcza tych dzieci jest uboga, zdolności kombinacyjne nikłe, sądy i wnioskowanie nieudolne, myślenie mało mobilne. Często spotykamy „duże zubożenie życia uczuciowego, które jest zależne od tego, czy jest to typ apatyczny, czy eretyczny"[164].

Maria Grzegorzewska syntetycznie opisała ścisły związek pomiędzy niepełnosprawnością intelektualną osób w stopniu lekkim a ich zaburzeniami psychicznymi, nieprawidłowościami w rozwoju fizycznym i obniżeniem umiejętności społecznych. Widoczny jest wpływ niepełnosprawności intelektualnej na procesy sfery poznawczej i sfery emocjonalno-dążeniowej, która warunkuje zdolności do przystosowania społecznego. Przedstawia to syntetycznie tabela 2[165].

---

[162] Zob. M. Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1964 s. 24.

[163] Zob. H. Borzyszkowska. *Oligofrenopedagogika*. Warszawa 1985 s. 41. Autorka podkreśla również prawdę, że jeżeli upośledzeniu umysłowemu w stopniu lekkim nie towarzyszą żadne znaki niedorozwoju fizycznego, zdarza się, że przy pierwszym zetknięciu się z dzieckiem można odnieść wrażenie, iż jest ono normalnie rozwinięte. Zauważa, że nawet w czasie rozmowy prowadzonej z nim na tematy z życia codziennego trudno jest się nieraz zorientować, że funkcjonuje ono na niższym poziomie. Szczególnie jest to utrudnione, gdy dziecko dysponuje dość bogatym słownictwem i ma łatwość wypowiadania się. Wówczas na pierwszy rzut oka dzieci te często nie różnią się od normalnych, ale przy głębszej analizie i wnikliwszym poznaniu można dostrzec różnice.

[164] J. Wyczesany. *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków 2005 s. 29.

[165] Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna* s. 28-29.

Tabela 2. Związek pomiędzy niepełnosprawnością intelektualną osób w stopniu lekkim a ich zaburzeniami psychicznymi, nieprawidłowościami w rozwoju fizycznym i obniżeniem umiejętności społecznych w ujęciu M. Grzegorzewskiej (zachowano oryginalną pisownię)

Zubożenie w procesie poznawczo-emocjonalnym
(Niedorozwój, zahamowania, nieprawidłowości i dysproporcje rozwojowe). Odbiór wrażeń zmysłowych mniej dokładny. Trudności skupienia uwagi. **Tworzenie pojęć utrudnione**, a więc i możliwość abstrakcyjnego myślenia dość ograniczona – konkretyzm myślenia. Utrudnione wnioskowanie, rozumienie i wykrywanie zależności stosunków, powiązań. Kojarzenie utrudnione i czasem nieprawidłowe. Skłonności do mechanicznego przyswajania wiedzy. **Mała pojemność treści poznawczych.** Wyobraźnia słaba. Pamięć zasadniczo słaba, w niektórych jednak wybitna w pewnym kierunku. Utrudnione utrwalanie wiadomości, zubożona selektywność i gotowość poznawcza. Słowo ubogie w treści. Słownictwo ubogie i nie zawsze adekwatne. Możliwość poznawcza. **Rytm procesów myślowych** zwolniony. **Plastyczność myślowa** mała, a więc trudności w zastosowaniu zdobytych wiadomości, orientowania się w nowej, bardziej złożonej sytuacji, w zastosowaniu nowych argumentów w rozumowaniu, w mocnych tendencjach do stereotypii myślowej. Upośledzenie samodzielności myślenia. Duża podatność na wpływy. **Panowanie** nad popędami i afektami utrudnione.
Zubożenie psychoruchowe
W postawie, ruchach i sprawnościach ruchowych. Wydłużony okres reakcji i w ogóle zwolnione tempo reakcji psychicznej. Męczliwość psychoruchowa. Mała sprawność kinestetyczna. Zaburzenia w koordynacji ruchowej. Zachowania w koordynacji ruchowej. Niedoćwiczenia funkcji psychoruchowych. Zjawiska hyper i hipokinezy. Ruchy mimowolne. Tiki. **W mowie i piśmie**. Różnego rodzaju zaburzenia i nieprawidłowości rozwojowe mowy i pisma.
Zubożenia w możliwościach wejścia w życie społeczne
Utrudniona orientacja w złożonych sytuacjach. Trudności zastosowania w nich zdobytych wiadomości. Upośledzenie twórczości, przedsiębiorczości, inicjatywy i sprawności ruchowych. Utrudnienie głębszego porozumiewania się z otoczeniem wskutek zubożenia słowa i słownictwa oraz ewentualnych nieprawidłowości rozwojowych mowy. Sugestywność. Podatność do naśladownictwa i podporządkowania się silniejszym wpływom (osłabiony krytycyzm). Podatność na zrutynizowanie się w czynnościach. Mała zdolność panowania nad popędami i afektami. Mała wydolność pracy. Zdolności do zarobkowania na życie w pewnych określonych warunkach.
Mechanizmy fizjologiczne tych zaburzeń
Słaba reaktywność korowa i czasem podwyższona reaktywność podkorowa. Mała plastyczność podkorowa. Mała plastyczność mechanizmu korowo-podkorowego i ewentualne odchylenia od normy we współpracy (kory i podkorza). Podatność na procesy hamowania wskutek niedostatecznej wytrzymałości (słabość) komórek nerwowych (męczliwość). Na ogół ruchliwość procesów nerwowych zwolniona. I układ sygnałowy dosyć słaby i jeszcze słabszy II układ sygnałowy, więc i współpraca ich niesprawna. Słaba wyższa analiza i synteza. Utrudnione kształtowanie się stereotypów dynamicznych i dynamicznych układów strukturalnych. Zwiększone znaczenie podkorza w procesach psychicznych – utrudniona kontrola korowa.

Badacze podkreślają, że rozpoznanie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim stwarza często poważne trudności. Wynikają one między innymi z podobnych objawów zachowania się dziecka zaniedbanego i z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ często warunki środowiskowe, z których dziecko pochodzi, mogą wpływać niekorzystnie na jego rozwój ogólny. Wyczesany podkreśla rozmiar zjawiska, gdzie w populacji niepełnosprawnych intelektualnie najliczniejszą grupę stanowią osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (ok. 75%). W świetle badań dowodzi, że u tej kategorii dzieci przejście przez kolejne stadia rozwoju operacyjności rozumowania jest wolniejsze niż u dzieci w normie. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim najlepiej radzą sobie z wnioskowaniem w codziennych, prostych sytuacjach życiowych, a dobre wyniki uzyskują w rozumowaniu na materiale konkretnym. Podkreśla również, że ograniczona zdolność myślenia pojęciowego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wpływa niekorzystnie na poziom ich percepcji. Spostrzeżenie przebiega wolniej i ma węższy zakres w stosunku do osiągnięć dzieci w normie. Również w procesach pamięciowych ujawniają się zaburzenia (ograniczenie pojemności pamięci); dotyczy to także uwagi (mała jej podzielność)[166].

Odnośnie do procesów poznawczych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim pedagodzy specjalni uwzględniają badania C. Burta, który poszeregował je w następujący sposób: zaburzone rozumowanie, długotrwała pamięć mechaniczna i krótkotrwała pamięć logiczna, krótkotrwała pamięć mechaniczna i długotrwała pamięć logiczna, ograniczenia stosunkowo małe w zakresie trwałości uwagi[167]. U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną myślenie ma charakter konkretno-obrazowy. Posługując się terminologią J. Piageta, można powiedzieć, że osiągają one okres operacji konkretnych. Obserwuje się występowanie trudności przy przechodzeniu z jednego stadium rozwojowego do następnego. Utrudnienia w uczeniu się dzieci z niepełnosprawnością intelektualną spowodowane są także różnorodnymi fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi[168].

Większość uczonych, analizując zaburzenia zachowania się dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, wyodrębnia dwie grupy. Pierwsza grupa to dzieci eretyczne, niespokojne, niestabilne, niezrównoważone, z przewagą pobudzenia. Są to dzieci nadmiernie ruchliwe, skłonne do afektywnego działania i wybuchów, z równoczesnymi trudnościami w koncentracji uwagi i znakami nadmiernego zmęczenia. Często zdumiewają tupetem, dzięki któremu praktycznie dają

[166] Wyczesany. *Pedagogika upośledzonych umysłowo* s. 31. Autorka przywołuje m.in. badania Łurii, Pewzner, Suchariewa i Sikory.

[167] Zob. N. B. O'Connor. *Upośledzenie umysłowe a uczenie się*. W: Clarke i Clarke. *Upośledzenie umysłowe* s. 187.

[168] Zob. A. Arto. *Psychologia evolutiva. Metodologia di studio e proposta educativa*. Roma 1990 S. 205-216.

sobie radę w życiu, niejednokrotnie wykorzystując osoby apatyczne[169]. Drugą grupę stanowią dzieci apatyczne – pracowite, dobroduszne, pogodne, z przewagą hamowania, ze zwolnionym tempem reakcji, biernością, nieśmiałością i płaczliwością. Dopiero po długim czasie pracy wychowawczej robią one postępy. Niektórzy badacze dodają trzeci typ, nazwany zmiennym. W tym przypadku nadmierna pobudliwość występuje na przemian ze stanami apatii i bierności[170].

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje – według Wyczesany – zwolnione tempo pracy, brak samodzielności, pomysłowości i przemyślanego planu działania; wymagają one nadzoru, gdyż z chwilą występowania trudności załamują się i mogą pozostawić pracę nieskończoną. Oprócz kontroli wymagają specjalnego bodźca do pracy w postaci pochwały, zachęty, nagrody, a czasem rozkazu. W większości przypadków dzieci te są wrażliwe na pochwałę, co jest przyczyną ich uczuciowego stosunku do wykonywanej pracy[171].

Istotne jest przypomnienie, że kolejność przekształcania się struktur operacyjnych jest taka sama u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, jak u dzieci o prawidłowym rozwoju. Ważne różnice zachodzą w szybkości rozwoju. Dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym stosunkowo szybko przechodzą przez kolejne stadia rozwoju, odrywając się całkowicie – po krótkim okresie niezdecydowania – od sądów wynikających z bardziej elementarnych form rozumowania. Przeciwnie jest u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ich rozwój przebiega w tempie znacznie wolniejszym; w chwili osiągania górnej granicy często zachowane są jeszcze ślady rozumowania charakterystycznego dla niższego poziomu. Kostrzewski stwierdza, że osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną

[169] M. Grzegorzewska zauważa, że dzieci o tej charakterystyce, bez odpowiedniej pracy wychowawczej, z powodu dużej sugestywności, pod działaniem nieodpowiedniego środowiska mogą zagrażać otoczeniu i popełniać w bezmyślny sposób różne przestępstwa. Zob. Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna* s. 24. Współczesne wyniki badań A. Giryńskiego wskazują, iż pojawienie się wysokiego nasilenia zachowań agresywnych nie jest charakterystyczne dla młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Młodzież ta nie różni się pod tym względem w sposób znaczący od młodzieży w normie intelektualnej. Nie jest łatwo stwierdzić, czy u osób upośledzonych umysłowo nasilenie agresywnych zachowań występuje częściej niż u osób w normie intelektualnej. Badania wskazują, że osoby te przejawiają zachowania agresywne w ten sam sposób i z podobną częstotliwością, co osoby w normie intelektualnej. Wydaje się zatem, że zachowania agresywne nie są czynnikiem różnicującym w sposób istotny osoby upośledzone i osoby w normie intelektualnej. Niektórzy autorzy doszli do wniosku, iż można zauważyć pewne różnice w sposobie wyrażania agresji. Inni badacze nie odnotowali statystycznie istotnych różnic między poziomem zachowań agresywnych osób upośledzonych umysłowo i osób w normie intelektualnej, bądź wyników wyższych od przeciętnych wyznaczonych na podstawie badań grup normalizacyjnych. Dlatego pomiędzy agresywnością a upośledzeniem umysłowym nie można postawić znaku równości. Podobnie upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim nie przesądza w sposób jednoznaczny o wyborze przez osobę zachowania prospołecznego lub nieprospołecznego. Zob. A. Giryński. *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. Przejawy – uwarunkowania – kształtowanie*. Warszawa 1989 s. 151-152.

[170] Zob. Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna* s. 23-24; J. Doroszewska. *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki*. t. I. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1989 s. 95; Wyczesany. *Pedagogika upośledzonych umysłowo* s. 31.

[171] Wyczesany. *Pedagogika upośledzonych umysłowo* s. 31.

w stopniu lekkim nie przekraczają poziomu intelektualnego 12-letniego dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym. Natomiast ich dojrzałość społeczna nie przekracza poziomu 17-letniej młodzieży nieodbiegającej od normy. Podkreśla również, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim łączą dwa, a nawet trzy pojęcia, między którymi występują jakieś podobieństwa (jak np. mucha-motyl-pszczoła itp.). Potrafią podać poprawne definicje takich pojęć, jak: książka, samochód, człowiek itp. Ich definicje zawierają rodzaj nadrzędny i różnicę gatunkową. Nie potrafią jednak podać poprawnych definicji abstrakcyjnych, np. koleżeństwo, odwaga, wierność itp. Na tej podstawie Kostrzewski stwierdza, że podawane definicje są bądź na poziomie początkowego stadium rozumienia pojęcia, bądź na poziomie konkretno-obrazowym. Brak jest więc ujmowania znaczeń na poziomie uogólnionym. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, dokonując wyboru cech istotnych danego pojęcia, wyodrębniają cechy istotne o charakterze szczegółowym, pomijają natomiast istotne cechy ogólne, co świadczy o zaburzeniu w zdolności abstrahowania i uogólniania[172].

Kostrzewski, analizując wyniki innych badaczy, ukazuje niedorozwój uczuć wyższych u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ich mniejszą wrażliwość i powinność moralną. Podkreśla, że w porównaniu z osobami w normie częściej daje się zaobserwować w ich reakcjach niestałość emocjonalną, impulsywność, agresywność, niepokój, niedomogi w zakresie samokontroli oraz niestabilną i nieadekwatną samoocenę. Osoby te cechuje również mniejsza odpowiedzialność i mniejsze uspołecznienie[173].

1.2. Współczesne poszukiwania charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Współczesne badania odchodzą od powszechnego przyjmowania różnych stopni niepełnosprawności intelektualnej w kategoriach opisu braków, wzbogacanego niekiedy pomiarem różnych funkcji społecznych. Tadeusz Witkowski do koncepcji niepełnosprawności intelektualnej opartej na opisie poziomu różnych funkcji z powszechnie stosowaną (zwłaszcza w praktyce psychologicznej) preferencją opisu i pomiaru inteligencji przez rezultaty multianalizy wnosi zupełnie inne spojrzenie, a jest to spojrzenie przez zmienne. Przeniesienie akcentu z opisu stanu braków na uwarunkowania będące u źródeł tego stanu jest wejściem na drogę wprzęgnięcia niepełnosprawnych w proces społecznej rehabilitacji. Proponowany sposób widzenia

[172] J. Kostrzewski. *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Red. Kirejczyk s. 114-116.

[173] Tamże s. 117.

różnych stopni niepełnosprawności intelektualnej nazywa on prorehabilitacyjnym. Przeniesienie sedna uwagi z opisu obniżeń i braków na to, co jest u podstaw opisywanego stanu – na zmienne, może mieć poważne konsekwencje dla powszechnego stosunku do osób z niepełnosprawnością intelektualną i praktyki rehabilitacyjnej. Nie akcentuje się wtedy defektu, lecz zmienne, których uwzględnienie w procesie rehabilitacji może przyczynić się do efektywności tegoż procesu. Jest to szczególnie przydatne w pracy katechetycznej na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podpowiada bowiem, jakie działania należy podjąć, by podnieść poziom społecznego funkcjonowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Szczególną uwagę zwraca na czynniki warunkujące poziom społecznych umiejętności oraz na cechy szeroko rozumianej osobowości oczekiwane w społeczeństwie[174].

Z przeprowadzonych badań nad niepełnosprawnością intelektualną, które ujmują problematykę rozwoju społecznego, warto odnotować wyniki A. Giryńskiego. Jego badania wykazały m.in. pozytywny wpływ harcerstwa na osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, polegający na przyspieszeniu procesu rewalidacji społecznej tych osób. Rezultaty oddziaływań rewalidacyjno-wychowawczych harcerzy wskazują na istotny wpływ poszczególnych form zajęć harcerskich dostarczających informacji o ważności potrzeb innych osób, a także o możliwościach zaspakajania tych potrzeb. Wskazują na funkcję terapeutyczną zajęć harcerskich, zwiększających u osób z niepełnosprawnością intelektualną poczucie własnej wartości, co stanowi ważny wyznacznik zwiększenia gotowości prospołecznej. Sprawdziła się hipoteza uczenia zachowań społecznie wartościowych dzięki mechanizmowi naśladownictwa i identyfikacji przez ukazanie wzorów zachowania prospołecznego osobom z niepełnosprawnością intelektualną. Rezultaty badań wskazują na celowość stwarzania osobom z niepełnosprawnością intelektualną okazji do podejmowania działań na rzecz innych, ukazywania bezpośrednich skutków własnego postępowania w trakcie akcji organizowanych przez harcerzy. Ponadto Giryński w swoich badań wykazał, że niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim nie przesądza w sposób jednoznaczny o wyborze przez osobę zachowania prospołecznego lub nieprospołecznego. Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie różni się od swoich rówieśników pełnosprawnych intelektualnie w sposób wyraźny w zakresie deklarowania gotowości do podejmowania działań na rzecz innych. Różni ją natomiast rzeczywiste zachowanie prospołeczne, w większym stopniu cechujące młodzież pełnosprawną umysłowo, u której odnotował on wyższą zgodność deklaracji o powinności prospołecznej z faktyczną realizacją tej powinności.

Z badań wynika również, że podstawowym składnikiem prawidłowego procesu socjalizacji są postawy rodzicielskie. Autor ukazał, że szczególnie niekorzystny

[174] T. Witkowski. *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin 1997 s. 106.

wpływ na zachowania oczekiwane społecznie od osób z niepełnosprawnością intelektualną mają postawy rodzicielskie charakteryzujące się m.in. skrajną bezradnością, wysokim akcentowaniem swojej władzy i wyższością, nadmierną koncentracją oraz nadmiernym dystansem uczuciowym. Badania wykazały, że rodzice młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w większym stopniu niż rodzice młodzieży pełnosprawnej intelektualnie przejawiają postawy niepożądane wychowawczo[175].

1.3. Recepcja wskazań psychopedagogicznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Krótka charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną jest obecna po raz pierwszy w historii polskiej katechetyki w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, wprowadzonej w życie w roku 2001[176]. Uwzględnia ona dorobek pedagogiki specjalnej i syntetycznie charakteryzuje adresata katechezy według współcześnie przyjętych stopni niepełnosprawności intelektualnej. Odnośnie do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim dokument stwierdza, że dzieci te charakteryzują się osłabieniem w rozwoju psychomotorycznym i umysłowym. Ich proces spostrzegania przebiega w wolniejszym tempie niż u dzieci w normie. Odnotowana jest chwiejna uwaga, o zwężonym zakresie i niepodzielna, co dodatkowo utrudnia spostrzeganie. Ogólnie podane jest, że myślenie przebiega w wolniejszym tempie niż u dzieci w normie. Największe problemy stwarza porównywanie, dostrzeganie różnic i podobieństw. Dużą trudnością jest również przyswajanie pojęć abstrakcyjnych i przeprowadzanie operacji logicznych. Uboga jest wyobraźnia dzieci. Często też nie rozumieją one czytanego tekstu lub opowiadania, gdyż nie potrafią sobie tego wyobrazić. Kolejnym problemem ukazanym przez *Podstawę programową katechezy* jest słabsza pamięć, której powodem są wcześniej wymienione zaburzenia, już w pierwszej fazie utrudniające proces zapamiętywania. Zostało przypomniane, że aby dzieci coś zapamiętały, nie wystarczą same powtórzenia. Konieczne jest posługiwanie się konkretnym przykładem. Niezwykle potrzebne są wizualne środki dydaktyczne, które pomagają zobaczyć jakby na żywo poznawany i zapamiętywany obraz czy treść. W rozwoju psychicznym dzieci odnotowane są zachowania impulsywne, kierowane popędami i emocjami w znacznie większym stopniu niż to bywa u dzieci rozwijających się normalnie. Dzieci z niepełnosprawnością mają znacznie mniej zainteresowań, a te, które mają, są dość powierzchowne i charakterystyczne dla dzieci w młodszym wieku. Po powrocie nauki religii do szkoły istotna uwaga odnosi się do faktu, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

[175] Giryński. *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo* s. 135-137; 151-153.
[176] Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001.

w stopniu lekkim mają poważne problemy z opanowaniem czytania i pisania. Stąd korzystanie z podręcznika, w którym głównym przekazem jest słowo adresowane do uczniów szkoły masowej, nie zdaje egzaminu. Zbyt obszerna treść powoduje szybkie zniechęcanie się do czytania. Fakt, że uczniowie nawet w klasach gimnazjalnych są na etapie sylabizowania i czytają bez zrozumienia, jest powszechny. Także pomoce, takie jak ćwiczenia do podręcznika, wymagają innego typu ćwiczeń niż słowne czy polegające na wykorzystywaniu zdolności analizy i syntezy, gdyż procesy myślowe u osób z lekkim upośledzeniem umysłowym są znacznie zaburzone. Ostatnie wskazania *Podstawy programowej katechezy* odnoszą się do poważnej trudności spowodowanej niechęcią rodziców do współpracy z wychowawcą czy katechetą dziecka. Bardzo często zdarza się, że uczniowie żyją w środowiskach patologicznych, przestępczych czy niewydolnych wychowawczo. Nie mają żadnego wsparcia ze strony naturalnych rodziców. Sytuację taką pogłębia niedorozwój, który wzmacnia w dziecku postawy niepożądane, obniżenie motywacji itp. (por. PPK nr 6.1.).

Ze współczesnych badań przeprowadzonych w województwie śląskim wynika, że katecheci pracujący w szkołach z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mają – zgodnie z wymaganiami – wykształcenie wyższe teologiczne bądź pedagogiczne (100%). Duża część katechetów uzupełniła swoje wykształcenie, podejmując studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki, studia podyplomowe z nauki o rodzinie bądź kurs z oligofrenopedagogiki (49,9%)[177]. Badania te wykazały, że podstawowym czynnikiem utrudniającym pracę katechetów z tą grupą osób jest małe zainteresowanie rodziców, uwarunkowane różnymi czynnikami patologicznymi bądź biedą (21,6%). Następnym wyróżniającym się czynnikiem, który może łączyć się z pierwszym, jest słaba formacja religijna w domu rodzinnym lub jej brak (21,6%). Kolejnymi czynnikami utrudniającymi są: brak specjalnej salki katechetycznej w szkole (13,5%) oraz brak pomocy dydaktycznych i funduszy na nie (13,%). Natomiast podstawowymi czynnikami ułatwiającymi pracę katechetyczną są: przygotowanie dydaktyczne i pozytywne nastawienie katechety (31,7%) oraz współpraca z gronem pedagogicznym, parafią i rodziną (24,4%)[178]. W badaniach adresat katechezy deklarował, że hałas i złe zachowanie kolegów i koleżanek najbardziej przeszkadzały mu w tym, aby brać udział w lekcjach religii (90,7%); że jest świadomy, iż aby lepiej korzystać z tych lekcji, musi więcej i lepiej się uczyć (45,2%), być grzeczny (17,2%) i uczestniczyć w życiu sakramentalnym i modlitwie (13,7%). Większość katechizowanych deklaruje, że na religii czuje się dobrze (91,4%)[179]. Badania wykazały niepokojący fakt, że motywem pracy katechetów w szkole z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną

[177] E. Stepuch. *Katechizacja dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego na przykładzie wybranych grup. Studium teoretyczno-empiryczne na podstawie badań własnych w wybranych szkołach województwa śląskiego*. Lublin 2006 [mps Arch. KUL] s. 115-116.

[178] Tamże s. 126-128.

[179] Tamże s. 130-151.

w stopniu lekkim jest decyzja przełożonych (50%) bądź propozycja pracy w szkole specjalnej (13,6%); tylko mała grupa wskazała aspekt powołania do tej posługi (13,6)[180].

Badania poziomu wiadomości religijnych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wykazują dość znaczne wiadomości z tego zakresu[181]. Niemniej badania porównawcze mające odpowiedzieć na pytanie, czy są istotne różnice pod względem postaw religijnych między dziećmi i młodzieżą z lekką niepełnosprawnością intelektualną a ich rówieśnikami o prawidłowym rozwoju intelektualnym, wykazały, że dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną różnią się istotnie od swoich rówieśników o prawidłowym rozwoju mniejszym zasobem wiedzy religijnej. Jest to konsekwencja niedorozwoju tych zdolności, które warunkują nabywanie wiedzy. Badania wykazały również, że dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przeżywają w sposób bardziej intensywny swój stosunek do Boga i wartości religijnych niż ich rówieśnicy o prawidłowym rozwoju umysłowym oraz częściej dają wyraz swoim przekonaniom[182].

2 Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym stanowią około 0,2% osób ogólnej populacji, a około 10% całej populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Natomiast osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym stanowią około 0,1% osób ogólnej populacji, a 3-4% całej populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną[183].

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10 F71 wykazuje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym charakteryzuje powolny rozwój rozumienia i posługiwania się mową. Ich ostateczne możliwości w tym zakresie są ograniczone, podobnie jak możliwości w zakresie samoobsługi i umiejętności ruchowych. Niektóre osoby wymagają nadzoru przez całe życie. Również postępy w nauce są bardzo ograniczone, ale pewna część dzieci jest w stanie

[180] Tamże s. 160-161.

[181] P. Bednarek. *Wiadomości religijno-moralne chłopców i dziewcząt z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie badań w Zespole Szkół nr 3 we Włocławku*. Lublin: KUL (mps Arch. KUL) s. 74.

[182] J. Kostrzewski, E. Zasępa. *Postawy religijne rodziców a postawy religijne dzieci i młodzieży lekko upośledzonej umysłowo*. RPS 1997 t. 8 s. 244.

[183] Kostrzewski. *Niepełnosprawność intelektualna* s. 16.

opanować podstawowe wiadomości – nauczyć się czytania, pisania i liczenia. Programy edukacyjne mogą pomóc w rozwoju ich ograniczonych możliwości i nabyciu podstawowej wiedzy. Takie programy są wskazane dla tych dzieci, które wolno się uczą i mają niski pułap osiągnięć. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym jako dorosłe są zwykle zdolne do wykonywania prostych, praktycznych prac, jeśli zadania są starannie ustrukturyzowane i wykonywane pod wykwalifikowanym nadzorem. Całkowita niezależność w dorosłym życiu jest rzadkością. Ogólnie osoby te są w pełni mobilne i fizycznie aktywne, a większość z nich wykazuje cechy społecznego rozwoju – ma zdolności do nawiązywania kontaktu, porozumiewania się i angażowania w proste czynności. Wskazówki diagnostyczne pokazują, że iloraz inteligencji tych osób mieści się zwykle w przedziale pomiędzy 35 a 49. W tej grupie często pojawiają się rozbieżne profile zdolności. Niektóre osoby osiągają wyższy poziom w zakresie umiejętności wzrokowo-przestrzennych niż w zadaniach wymagających posługiwania się mową, podczas gdy inne są wyraźnie niezręczne, ale zdolne do społecznej interakcji i prostej rozmowy. Także stopień rozwoju mowy wskazuje na różnice. Jedne osoby potrafią brać udział w prostej konwersacji, natomiast inne z powodu ograniczonych umiejętności mogą jedynie komunikować podstawowe potrzeby. Niektóre nigdy nie będą zdolne nauczyć się posługiwania językiem, chociaż mogą rozumieć proste polecenia i opanować gesty kompensujące w pewnym stopniu braki mowy. U większości osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną wykrywana jest etiologia organiczna. Autyzm dziecięcy lub inne całościowe zaburzenia rozwoju są obecne u nielicznych; defekty te mają podstawowy wpływ na obraz kliniczny i rodzaj wymaganej opieki. Padaczka, wady neurologiczne i fizyczne są także częste, jakkolwiek większość osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej jest zdolna do chodzenia bez pomocy. Można czasami rozpoznać inne zaburzenia psychiczne, ale ograniczony stopień rozwoju mowy powoduje, że diagnoza jest trudna i zależy od informacji uzyskanych od innych, którzy znają daną osobę. Wszelkie towarzyszące zaburzenia należy kodować oddzielnie[184].

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10 F72 wykazuje, że kategoria osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym jest w zasadzie podobna do grupy osób z umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego w zakresie obrazu klinicznego, obecności etiologii organicznej i towarzyszących zaburzeń. Niższe osiągnięcia wymieniane w charakterystyce umiarkowanego upośledzenia są także najczęstsze w tej grupie. Większość osób z tym rozpoznaniem charakteryzuje wyraźny stopień uszkodzenia aparatu ruchowego i inne towarzyszące deficyty, które wskazują na klinicznie istotne uszkodzenia lub nieprawidłowości rozwoju ośrodkowego układu nerwowego. Iloraz inteligencji wynosi od 20 do 34[185].

[184] Światowa Organizacja Zdrowia. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10* s. 191.
[185] Tamże s. 192.

2.1. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

Pedagodzy specjalni wychodzą najczęściej od stwierdzenia, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym charakteryzują się mniejszą percepcją rzeczywistości niż osoby niepełnosprawne w stopniu lekkim. Grzegorzewska uważa, że osoby te cechuje niemożność skupienia uwagi i jej niesłychanie łatwa odwracalność przez bodźce zewnętrzne. Spostrzeżenia są niejasne i ubogie. Główny problem tych osób polega na braku zdolności odróżniania zasadniczych części od drugorzędnych, nieumiejętność uchwycenia cech charakterystycznych danego przedmiotu czy zjawiska[186]. Natomiast J. Doroszewska podkreśla trudność precyzyjnego określenia kolejnych stopni upośledzenia. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym są bardzo niewyraźnie między sobą zróżnicowane[187].

Kostrzewski stwierdza, że przyczynami mniejszej percepcji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym są różne dysfunkcje analizatorów, tj. receptorów, nerwów dośrodkowych oraz odpowiednich reprezentacji korowych. Upośledzenie analizatorów powoduje, iż dziecko niedokładnie odzwierciedla otaczającą je rzeczywistość. Zakres spostrzeżeń jest istotnie węższy niż u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a proces spostrzegania przebiega wolniej. Kostrzewski stwierdza, że osoby te mają trudności z dłuższą koncentracją uwagi na określonym przedmiocie czy czynności. Uwagę dowolną można wprawdzie rozwinąć w wyniku systematycznej pracy pedagogicznej, ale dominuje u nich uwaga mimowolna. Wyobrażenia tych osób są bardziej dokładne i wierne niż osób ze znacznym stopniem upośledzenia, ale mniej niż u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wyobrażenia te mają charakter odtwórczy. Kolejną trudnością jest zapamiętywanie, przechowywanie, rozpoznawanie i odtwarzanie zapamiętanych informacji. Wprawdzie osoby te mają zarówno pamięć świeżą, jak i trwałą, w tym pamięć mechaniczną oraz logiczną, ale mają one trudności z trwałym zapamiętywaniem treści powiązanych logicznie. Dorosła osoba z niepełnosprawnością intelektualną powinna zapamiętać po jednorazowym usłyszeniu pięć cyfr, zdanie złożone z 16-18 sylab oraz krótkie opowiadanie. Następny problem rozwojowy to zwolnione tempo występowania poszczególnych etapów mowy. Późno pojawia się okres melodii, wyrazu, zdania oraz swoistej mowy dziecięcej. Charakterystyczne dla tych osób są trudności z tworzeniem pojęć, rozwiązywaniem problemów, ujęciem tego, co jest istotne, jak również ustaleniem wewnętrznego związku miedzy poszczególnymi elementami.

[186] Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna* s. 22-23.
[187] Doroszewska. *Pedagogika specjalna* s. 128.

Kostrzewski ukazuje, że osoby te potrafią ująć i wyjaśnić, na czym polega podobieństwo i różnica między dwoma pojęciami, np. mucha i motyl. Zauważają na podstawie obserwacji zewnętrzne podobieństwa (np. latają, mają skrzydła) oraz różnice (np. mała mucha, duży motyl). Podają definicje znanych pojęć przez opis przedmiotu czy materiału, z którego jest on zrobiony. Nie są w stanie podać w definicji dwóch elementów: rodzaju nadrzędnego i różnicy gatunkowej. Dostrzegają niedorzeczności w prostych opowiadaniach[188].

Myślenie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym ma charakter konkretno-obrazowy. Jest to myślenie przedoperacyjne, które cechuje dominacja percepcji nad rozumowaniem, egocentryzm, centracja, niezdolność śledzenia przekształceń oraz odwracania operacji. Stanowi to przeszkodę na drodze myślenia logicznego. Czynności mogą jednak być internalizowane za pośrednictwem funkcji przedstawieniowych, tzn. osoby te przyjmują za własne poglądy, wartości, normy i postawy przekazane np. przez rodziców lub nauczycieli. Myślenie jednak jest ciągle powiązane z percepcją[189].

Liczne badania wykazują, że u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym częściej niż u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim występują takie zaburzenia zachowania, jak: postępowanie gwałtowne i destrukcyjne, antyspołeczne, zamykanie się w sobie, stereotypie ruchowe i dziwaczne ruchy, niewłaściwe zachowania się w towarzystwie, zachowanie buntownicze, zaburzenia o charakterze psychologicznym i inne. Występują one jednak nieco rzadziej niż u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym. Niemniej dużą wagę przykłada się do badań ukazujących zdolności tych dzieci. Wyniki dowodzą, że osoby te potrafią radzić sobie w sytuacjach życiowych takich, jak: ubieranie i rozbieranie się, ścielenie łóżka, dbanie o higienę osobistą, samodzielne jedzenie, przygotowywanie prostych posiłków, sprzątanie, zmywanie naczyń, robienie drobnych zakupów, przeczytanie krótkiego tekstu, napisanie krótkiego listu, korzystanie z telefonu, chodzenie po mieście i samodzielny powrót do domu oraz wykonywanie prostych prac zarobkowych. Kostrzewski zauważa, że zdolności motoryczne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym były długo niedoceniane, a rola Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych w przysposobieniu do pracy zawodowej – niezastąpiona[190].

---

[188] Kostrzewski. *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* s. 110-111.

[189] B. J. Wadsworth. *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa 1998 s. 82, 110.

[190] Kostrzewski. *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* s. 113. Wszyscy badacze podkreślają, że możliwości rozwojowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym są o wiele bardziej ograniczone niż lekko upośledzonych, lecz mimo to w wyniku oddziaływania wychowawczego dzieci te osiągają pewien stopień rozwoju. Zob. np. Borzyszkowska. *Oligofrenopedagogika* s. 46.

2.2. Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym

Pedagodzy specjalni, charakteryzując osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, stwierdzają, że otaczającą rzeczywistość spostrzegają one lepiej niż osoby głęboko niepełnosprawne intelektualnie. Jednak w porównaniu z osobami o prawidłowym rozwoju bądź osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim spostrzeżenia ich są niedokładne i nie odzwierciedlają w sposób adekwatny otaczającej rzeczywistości. Sam proces spostrzegania jest również wolniejszy. Dostrzegają one mniejszą liczbę przedmiotów niż osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Koncentrują mimowolną uwagę na przedmiotach i czynnościach, które budzą ich żywe zainteresowanie. Charakteryzuje ich brak uwagi dowolnej i niewielka trwałość uwagi mimowolnej. Kostrzewski podkreśla, że osoby znacznie niepełnosprawne intelektualnie potrafią porównać ze sobą dwa przedmioty i powiedzieć, który z nich jest większy, mniejszy, krótszy, dłuższy. Umieją opanować elementarne pojęcia liczbowe (4-5). Potrafią porównać przedmioty pod względem estetycznym i wskazać, który jest ładniejszy. Dostrzegają podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, ale nie potrafią ująć podobieństw i różnic między pojęciami. Badacz podkreśla również, że osoby te podają poprawnie definicje znanych pojęć, np. dom jest do mieszkania, łyżka do jedzenia, piłka do bawienia się itp. Są to definicje „przez użytek". Osoby te rozróżniają kształty geometryczne. Potrafią przerysować koło, trójkąt, kwadrat, dom, postać człowieka. Mogą nauczyć się rozpoznawania i pisania łatwych wyrazów. Same załatwiają swoje potrzeby fizjologiczne, samodzielnie ubierają się i rozbierają. Podporządkowują się regułom prostej gry. Umieją powiedzieć, co należy zrobić w bardzo prostej sytuacji. Potrafią opanować umiejętność wykonania prostych prac. Cechą charakterystyczną tych osób jest ich bogactwo potrzeb psychicznych. Można u nich zaobserwować objawy przywiązania, sympatii i antypatii. Są u nich intuicyjne uczucia moralne, ukształtowane pod wpływem stosunków panujących w domu między rodzicami i dziećmi[191].

Podobnie jak przy opisie innych stopni niepełnosprawności intelektualnej, pedagodzy przywołują wyniki ogłoszonych przez J. Piageta badań poszczególnych okresów rozwojowych. Piaget twierdził, że u dziecka o prawidłowym rozwoju intelektualnym po okresie inteligencji sensoryczno-motorycznej (od 1 miesiąca do 2 lat) następuje okres przedoperacyjny, prelogiczny (pomiędzy 2 a 7 r.ż.), który przewyższa inteligencję sensomotoryczną, ale nie jest tak zaawansowany jak operacje logiczne w późniejszych stadiach. W tym okresie dziecko nie potrafi powrócić do punktu wyjścia, lecz kieruje się aktualnie spostrzeganym wyglądem, uwzględniając tylko jedno

[191] Kostrzewski. *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* s. 107-110.

kryterium. Intensywny rozwój mowy dziecka następuje między 1,6 a 3,6 r.ż. W okresie przedoperacyjnym zaczyna się myślenie wraz z mową, symboliczna zabawa, zróżnicowane naśladownictwo, obraz umysłowy i inne postacie symbolicznej funkcji. Poziom trzeci, odnoszący się do dzieci zwykle powyżej 7-8 r.ż., to poziom operacji, myślenia logicznego. Dziecko staje się wówczas zdolne do rozumowania, które już nie zależy od bezpośrednich czynności percepcyjnych czy motorycznych, czyli myślenia na poziomie operacji konkretnych. Dopiero między 11-12 a 14-15 r.ż. występuje okres operacji formalnych. W tym okresie myślenie ma charakter hipotetyczno-dedukcyjny, jest ono abstrakcyjne, oderwane od działania na konkretnych przedmiotach. Piaget stwierdza, że w rozwoju funkcji poznawczych dziecka obserwuje się kolejne następstwo poszczególnych stadiów i okresów. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym zwykle nie przekraczają okresu wyobrażeń przedoperacyjnych, myślenia przedoperacyjnego, prelogicznego. Rzadko u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym obserwuje się niektóre operacje logiczne, np. szeregowanie, klasyfikowanie, dodawanie. Normy moralne oraz cechy rozumowania moralnego występują właściwie dopiero w stadium operacji konkretnych (powyżej 7-8 r.ż.). Dlatego w okresie pomiędzy 2 a 7 r.ż. dziecka, a charakterystycznym dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym, normy nie są uogólniane, obowiązują tylko w szczególnych warunkach. Rozumowanie moralne w okresie rozwoju przedoperacyjnego jest uważane za prenormatywne. Według Piageta uczucia normatywne to uczucia związane z tym, co konieczne, a nie po prostu pożądane lub preferowane. Wiążą się one z wyrobionym poczuciem obowiązku, a nie ślepym posłuszeństwem wobec autorytetu. Rozumowanie prenormatywne oparte jest w większym stopniu na posłuszeństwie niż na wzajemnym szacunku. Jednak w porównaniu z możliwościami dziecka w okresie sensomotorycznym postęp rozumowania moralnego u dzieci jest bardzo znaczny[192].

W pedagogice specjalnej na określenie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym stosuje się często termin: «głębiej upośledzone». Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym charakteryzują się bardzo powolnym nabywaniem nowych umiejętności, przez wiele lat uczą się rozumienia i posługiwania mową (częstokroć nie nabędą tej umiejętności w stopniu zadawalającym przez całe życie). Niektóre nie potrafią mówić z powodu uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego. Wyczesany podkreśla, że mowa tych osób jest agramatyczna, często bełkotliwa i niewyraźna, a słownictwo ubogie. Ich zachowanie cechuje sugestywność. Jeśli chodzi o myślenie, występują wielkie

[192] J. Piaget. *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa 1966 s. 123-124. Zob. także: Wadsworth. *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka* s. 71-108. Autor dokonał analizy takich cech myślenia przedoperacyjnego, jak: egocentryzm, transformacje, centralizacja i odwracalność oraz analizy rozwoju afektywnego, czyli początków odwzajemniania i uczuć moralnych.

trudności z przyswajaniem pojęć abstrakcyjnych, a także rozumieniem stosunków logicznych. Autorka potwierdza, że osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną pozostają na poziomie przedoperacyjnym[193].

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym ujawniają bogactwo potrzeb psychicznych: bezpieczeństwa, przynależności i miłości. Badania Witkowskiego wykazały pewne, nie zawsze dostrzegane, pozytywy i negatywy w stylu pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w tym zakresie. Niejako odpowiadając na potrzeby tych osób, postuluje on natychmiastową zmianę stylu pracy niektórych ośrodków wychowawczych z przejawami koszarowości i bezimienności[194]. Do potrzeby miłości nawiązuje również założyciel wspólnoty Wiara i Światło, który ukazuje na podstawie swych doświadczeń, że agresja tych osób jest często wołaniem o bliskość i miłość[195].

Jolanta Lausch-Żuk syntetycznie przedstawia podstawowe ograniczenia i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Autorka podkreśla, że danych zawartych w poniższej tabeli nie należy traktować jako *status quo*, lecz jako punkt wyjścia w rozważaniach nad szeroko rozumianym wychowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną[196].

Tabela 3. Podstawowe ograniczenia i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym według J. Lausch-Żuk

Sfera funkcjonowania	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym
Czynności orientacyjno-poznawcze	Spostrzeganie niedokładne, wolne, dominuje uwaga mimowolna, słaba koncentracja uwagi, wąski jej zakres. Pamięć nietrwała, głównie mechaniczna. Myślenie konkretno-obrazowe, brak zdolności dokonywania operacji logicznych, trudności z tworzeniem pojęć abstrakcyjnych. Mowa z częstymi wadami, ubogie słownictwo.	Spostrzeganie niedokładne, bardzo wolne, uwaga mimowolna, skupiona jedynie na silnych bodźcach, słaba trwałość uwagi, pamięć krótkotrwała, bardzo ograniczona. Mowa: zdania proste, dwuwyrazowe, częste wady. Inteligencja sensoryczno-motoryczna.
Procesy emocjonalno-motywacyjne	Widoczne potrzeby psychiczne, intuicyjne uczucia moralne, słaba kontrola nad popędami.	Widoczne potrzeby psychiczne. Częste zaburzenia zachowania, intuicyjne uczucia moralne, znaki przywiązania do osób i rzeczy.

[193] Wyczesany. *Pedagogika upośledzonych umysłowo* s. 33.

[194] Witkowski. *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym* s. 100.

[195] Zob. J. Vanier. *Cierpienie osoby upośledzonej umysłowo*. W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin 1988 s. 28-34.

[196] J. Lausch-Żuk. *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań s. 150.

Rozwój społeczny	Widoczne potrzeby kontaktów społecznych. Na ogół samodzielność w samoobsłudze, zdolność wykonywania prostych prac domowych i zarobkowych. Zrozumienie prostych sytuacji społecznych, na ogół umiejętność wyrażania swoich potrzeb, porozumiewania się i współpracy z innymi.	Często samodzielność w załatwianiu potrzeb fizjologicznych i poruszaniu się w bliskiej okolicy. Zrozumienie prostych sytuacji, umiejętność wykonywania prostych prac domowych i zarobkowych. Zdolność porozumiewania się w prostych sprawach.

Analizując powyższe dane, zauważa się różnice pomiędzy osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym a osobami z niepełnosprawnością znaczną. Różnice te wynikają z indywidualnych oraz specyficznych postaci klinicznych niepełnosprawności intelektualnych. Przy porównaniu tych osób zauważa się największe różnice w komunikowaniu się na niekorzyść osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym. Ma to duże znaczenie dla praktyki katechetycznej, istotną bowiem rolę w przekazie treści katechetycznych odgrywa właściwy dobór słownictwa. Nazwy religijne są dla dzieci bardzo trudne do zapamiętania. Nie sposób jednak nie omawiać pojęć religijnych[197].

Mimo postępu w badaniach naukowych nie wszystko jest jasne i jednoznaczne. Często u tej samej osoby można wykryć splot kilku przyczyn powodujących niepełnosprawność intelektualną. Jednak klasyfikacja niepełnosprawności intelektualnej jest ważna zarówno dla celów badawczych, jak i praktycznych. Ale to jest tylko punkt wyjścia, podkreślony w podstawowej zasadzie oddziaływania rewalidacyjno-wychowawczego opracowanej przez Grzegorzewską. Odnajdujemy tam stwierdzenie, że każdy człowiek ma piętę Achillesa (punkt słabości), ale także punkt Archimedesa (punkt siły), dzięki któremu można nie tylko „ruszyć bryłę z posad świata", lecz również odkryć moc w człowieku niepełnosprawnym; moc ta pozwoli go wychować do takiej pełni życia, jaką on może osiągnąć. Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej stwierdza też, że motorem pracy pedagoga specjalnego jest miłość do każdego dziecka, niezależnie od jego upośledzenia[198]. Podobnie Sękowska postuluje, aby pedagog specjalny nie koncentrował się na brakach, niepełnosprawności i upośledzeniu wychowanków, lecz w pracy rehabilitacyjnej odkrywał wartości każdego z nich w myśl tezy Grzegorzewskiej: „nie ma kaleki – jest człowiek"[199].

W pedagogice specjalnej postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wielowymiarowe, ze szczególnym wyeksponowaniem ich podmiotowości i dążenia do podejmowania w miarę możliwości różnorodnych zadań społecznych

[197] K. Lausch. *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo.* W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. Red. M. Piszczek. cz. I. Warszawa 2001 s. 119-120.

[198] Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna* s. 7.

[199] Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej* s. 21.

w środowisku otwartym. Stąd współczesne tendencje w pedagogice specjalnej preferują tzw. diagnozę dla rozwoju. Charakteryzuje się ona m.in.: refleksyjnością osoby przeprowadzającej diagnozę; dynamicznym charakterem; określaniem mocnych stron diagnozowanej osoby; opisem preferencji osoby; charakterystyką sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami; określeniem poziomu gotowości do nabycia nowych umiejętności i wskazaniami do dalszego postępowania terapeutycznego[200].

2.3. Recepcja wskazań psychopedagogicznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym

Krótka charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym jest obecna w *Podstawie programowej katechezy*. Syntetycznie uwzględnia ona dorobek pedagogiki specjalnej, charakteryzując dzieci niepełnosprawne intelektualnie według powszechnie używanego klucza osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i określając wspólnie dwie grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i w stopniu znacznym, uczęszczających do tzw. szkół życia. *Podstawa programowa katechezy* charakteryzuje te osoby pod kątem poważnego uszkodzenia centralnego układu nerwowego oraz występowania anomalii w wyglądzie zewnętrznym, zaburzeń działalności receptorów, analizatorów i wszystkich procesów psychicznych. Podkreśla częste występowanie zaburzenia mowy; w przypadkach tych wymowa jest agramatyczna, bełkotliwa, a słownictwo ubogie. Myślenie pozostaje na poziomie konkretno-obrazowym, co nie pozwala na przyswajanie pojęć abstrakcyjnych i rozumienie zachodzących związków logicznych. Rozwój poznawczy pozostaje na poziomie przedoperacyjnym. Proces spostrzegania przebiega wolno i z zaburzeniami, a pamięć jest nietrwała i mechaniczna. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym nie mają uwagi dowolnej. Koncentracja ich jest mimowolna i tylko na przedmiotach i czynnościach, które budzą żywe zainteresowanie. W sferze emocjonalnej przeważają zachowania aspołeczne, obserwuje się słabą kontrolę nad popędami. Często występują reakcje nieadekwatne do siły bodźca. *Podstawa programowa katechezy*, uwzględniając badania pedagogów specjalnych, stwierdza, że możliwości rozwojowe osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym są ograniczone. Mogą one nauczyć się rozpoznawania

[200] I. Obuchowska. *Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju*. W: *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*. Red. D. Lotz, K. Wenta, W. Zeidler. Szczecin 2002 s. 42.

i pisania prostych wyrazów. W pracy edukacyjno-wychowawczej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym można niekiedy osiągnąć wyższy poziom umiejętności pisania i czytania prostych zwrotów, ale często tylko o charakterze mechanicznym. Podobnie jest z rozróżnianiem i odwzorowywaniem kształtów geometrycznych oraz opanowaniem elementarnych pojęć liczbowych. Osoby te są w stanie samodzielnie załatwiać swoje potrzeby fizjologiczne, wykonywać proste czynności samoobsługowe oraz opanować powszechne formy postępowania w typowych sytuacjach życiowych. Spora część uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną jest w stanie po ukończeniu szkoły rozpocząć pracę zawodową wymagającą tylko prostych czynności, wykonywaną pod nadzorem. Charakteryzując adresata katechezy z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym, dokument podkreśla prawdę, że osoby te odznaczają się bogactwem potrzeb psychicznych, zwłaszcza miłości i bezpieczeństwa. Wychowanie religijne tych osób zaspokaja częściowo potrzebę miłości wzajemnej, pokoju i zaufania. Dzieci doświadczają poczucia, że są kochane i że same mogą kochać. Dzięki katechezie poznają piękno otaczającego ich świata, pogłębiają wiarę w Boga i doświadczają Jego bliskości przez udział w sakramentach (por. PPK nr 6.1.).

Praktyka katechetyczna ukazuje, że przez wychowanie religijne, modlitwę i życie sakramentalne osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą w pełni uczestniczyć w życiu Kościoła. Katecheci podkreślają ścisłe powiązanie, jakie istnieje między wiarą rodziców a wychowaniem religijnym ich dzieci. Dodają, że 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[201]. Katecheci podkreślają zasadę „małych kroków" w pracy z tymi osobami oraz stały kontakt z rodzicami i parafią[202]. Uwzględniając wskazania pedagogów specjalnych, należy pamiętać, że przygotowanie ucznia z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do dorosłości to długi i wieloetapowy proces[203]. I jak nie zdobywa się dorosłości, układając puzzle i odwzorowując szlaczki, tak nie doprowadzi się do dojrzałości chrześcijańskiej osób z niepełnosprawnością intelektualną na miarę ich możliwości, jeśli na katechezie będzie się tylko kalkowało święte obrazki. Istotne więc będzie uczenie tych osób współpracy i radości z tego, że potrafią zrobić coś wspólnie z rówieśnikami, wspomaganie przyjaźni, empatii, dbania o własny wizerunek, a przede wszystkim o przyjaźń z Jezusem Chrystusem. Katecheza jest w służbie życia człowieka,

[201] Lausch. *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo* s. 111-113.

[202] B. Janosz. *Poradnik do nauki religii w szkole podstawowej i gimnazjum dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Tarnów 2001 s. 29.

[203] M. Piszczek. *Wstęp*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. cz. II. Red. tenże. Warszawa 2002 s. 6.

nie jest tylko przedmiotem operującym abstrakcyjnymi pojęciami. Dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą więc prowadzić prawdziwe życie chrześcijańskie. Są zdolne do spotkania z Bogiem, który je kocha, zbawił je i obdarza łaską uświęcającą. Celem katechezy jest pomoc tym osobom w otwarciu się na sprawy duchowe i na miłość Jezusa Chrystusa[204].

3 Charakterystyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim stanowią 0,05% osób ogólnej populacji, około 1-2% wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną[205]. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10 F73 wykazuje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim mają iloraz inteligencji niższy niż 20, co w praktyce oznacza, że osoby dotknięte tym stopniem upośledzenia mają poważne ograniczenia zdolności rozumienia i spełniania poleceń lub instrukcji. Większość z nich nie może poruszać się lub ich możliwości w tym zakresie są bardzo ograniczone. Osoby te są zdolne jedynie do zupełnie podstawowych form niewerbalnej komunikacji. Brak w nich zdolności do dbania o własne podstawowe potrzeby, a jeśli nawet ona jest, to bardzo mała, więc wymagają one stałej pomocy i nadzoru. Wskazówki diagnostyczne klasyfikacji ukazują poziom rozumienia i posługiwania się językiem, który jest ograniczony, a w najlepszym wypadku sprowadza się do rozumienia podstawowych poleceń i wyrażania prostych próśb. Mogą też wykształcić się w tych osobach najbardziej podstawowe i proste wzrokowo-przestrzenne umiejętności sortowania i dopasowywania oraz zdolność do ograniczonego udziału w domowych i praktycznych zadaniach przy odpowiednim nadzorze i kierowaniu. U większości osób wykrywalna jest etiologia organiczna. Występują u nich często ciężkie wady neurologiczne lub fizyczne utrudniające poruszanie się, podobnie jak padaczka, oraz uszkodzenia wzroku i słuchu. Całościowe zaburzenia rozwoju w ich najcięższej postaci, a zwłaszcza atypowy autyzm, są szczególnie częste głównie u tych osób, które potrafią się poruszać[206].

[204] W. Przeczewski. *Religijne wychowanie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. W: W. Koska. *Katechetyka*. Poznań 1987 s. 145.

[205] Kostrzewski. *Niepełnosprawność intelektualna* s. 17.

[206] Światowa Organizacja Zdrowia. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10* s. 192.

3.1. Klasyczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim

Specjaliści zauważają, że u osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną częściej niż u innych występują wady wzroku, słuchu, niedowłady lub porażenia kończyn oraz wiele różnych schorzeń wymagających specjalistycznego leczenia. Kostrzewski zauważa, że nawet jeśli nie występuje brak wady wzroku i słuchu u tych osób, to stwierdza się mniej lub bardziej głębokie upośledzenie procesów orientacyjno-poznawczych, intelektualnych, emocjonalnych, motywacyjnych i wychowawczych. Podkreśla on, że stopień tych procesów zależy od tego, czy w ramach głębokiej niepełnosprawności intelektualnej mamy do czynienia z większym, czy z mniejszym stopniem upośledzenia. Dzieli on w sposób arbitralny głęboką niepełnosprawność intelektualną w zależności od I.I. na bardziej głęboką (I.I. od 0 do 9) oraz mniej głęboką (I.I. od 10 do 19). W ramach głębokiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej przypisuje on osoby do grup, uwzględniając stadia rozwoju opracowane przez Piageta. Rzadko spotyka się osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, które nie przekraczają pierwszego stadium rozwoju. Do kategorii bardziej głęboko niepełnosprawnych intelektualnie zalicza on osoby, które nie przekroczyły czwartego stadium wyróżnionego przez Piageta. Natomiast do kategorii mniej głęboko niepełnosprawnych intelektualnie zalicza te, które osiągnęły piąte lub szóste stadium rozwoju. Kostrzewski podkreśla u osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną dość dużą rozpiętość poszczególnych sprawności i funkcji; rozpiętość pomiędzy: brakiem percepcji a zdolnością spostrzegania przedmiotów, czynności i sytuacji; brakiem koncentracji uwagi mimowolnej a zdolnością skoncentrowania uwagi mimowolnej przez dość długi czas; brakiem zdolności opanowania kilku wyrazów i rozumienia nawet melodii słów a porozumiewaniem się dwu- czy trzywyrazowymi zdaniami oraz rozumieniem prostych poleceń lub zadań; brakiem zdolności zatrzymania w pamięci jakiejkolwiek treści a utrzymaniem jej w pamięci przez dłuższy czas; niezdolnością opanowania jakiejkolwiek umiejętności a sprawnym wykonywaniem prostych zadań porządkowych i innych; brakiem zdolności wyrażania podstawowych potrzeb biologicznych a wyraźnie ujawnianych potrzeb psychicznych, w tym przynależności, miłości i uznania; rozpiętość między całkowitym upośledzeniem sprawności motorycznych a sprawnym wykonywaniem różnych czynności[207].

Wielu badaczy podkreśla dużą rozpiętość możliwości i deficytów osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Historycznie Grzegorzewska dzieli te osoby na trzy podgrupy. Pierwsza podgrupa z najgłębszym stopniem upośledzenia charakteryzuje się tym, że nie można u osób do niej należących wywołać

[207] Kostrzewski. *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* s. 102-105.

odruchów warunkowych. Osoby te nie reagują nawet na głód, zimno i niebezpieczeństwo. Zauważa, że gdyby zaprzestać w ogóle karmić te osoby, nie reagowałyby na to aż do śmierci głodowej, co znaczy, że nie istnieją u nich nawet niektóre odruchy bezwarunkowe. Te osoby nie reagują na charakterystyczne odgłosy przygotowywania posiłków, nawet na intensywne bodźce słuchowe i wzrokowe. U drugiej podgrupy w stopniu średnim pojawia się reakcja na różnego rodzaju intensywne bodźce wzrokowe i słuchowe; ci niepełnosprawni rozpoznają osoby, które z nimi codziennie przebywają. Powstają u nich odruchy warunkowe. U tych osób obserwuje się reakcje na głód; są nimi: niepokój, krzyk, nieartykułowane dźwięki, ogólna irytacja. Niektórzy niepełnosprawni wymawiają pojedyncze wyrazy i mogą nimi porozumiewać się z otoczeniem. Nie można jednak nastawić ich czynnej uwagi na jakieś zjawiska otaczającego świata. U niektórych osób obserwuje się niepokój, którego objawem są ruchy automatyczne. Trzecia podgrupa o najsłabszym upośledzeniu potrafi korzystać z własnych elementarnych doświadczeń życiowych. Ich odruchy warunkowe kształtują się łatwiej. Mogą nauczyć się zastosowania narzędzi codziennego użytku i potrafią je nazwać. Zasób słów wzrasta, choć nadal pozostaje ubogi. Rozumieją najprostsze pytania, nie dochodzi jednak nigdy do abstrahowania i jakiegokolwiek samodzielnego sądu. Osoby te wymagają stałej opieki. Mogą zautomatyzować się w wykonywaniu określonych, prostych ruchów, potrzebnych w jakiejś czynności, np. zamiataniu. Mogą nawet nabyć pewnej sprawności w prostych pracach[208].

Rezultaty badań syntetycznie przedstawia Lausch-Żuk, która wskazuje na podstawowe ograniczenia i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim[209].

Tabela 4. Podstawowe ograniczenia i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według J. Lausch-Żuk

Sfera funkcjonowania	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim
Czynności orientacyjno-poznawcze	Duże zróżnicowanie: od braku percepcji, uwagi mimowolnej i pamięci do cząstkowego ich występowania. Mowa: nieartykułowane dźwięki (osoby te na ogół nie mówią i nie rozumieją mowy). Czasem pojedyncze proste wyrazy, rozumienie prostych słów i poleceń.
Procesy emocjonalno-motywacyjne	Proste emocje zadowolenia i niezadowolenia, czasem wyrażanie emocji gestami – uśmiech, przywiązywanie się do osób. Częste wahania nastroju.
Rozwój społeczny	Prawie całkowity brak czynności regulacyjnych (życie chwilą bieżącą); osoby te nie potrafią samodzielnie dbać o bezpieczeństwo. Wymagają stałej opieki. Mogą nauczyć się prostych nawyków.

[208] Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna* s. 22.
[209] Lausch-Żuk. *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 150.

Tak jak przy analizie innych stopni niepełnosprawności intelektualnej autorka podkreśla, że danych zawartych w poniższej tabeli nie należy traktować jako *status quo*, lecz jako punkt wyjścia w rozważaniach nad szeroko rozumianym wychowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną.

3.2. Współczesne poszukiwania charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim

Do niedawna polski system oświaty nie obejmował dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Edukacja była zarezerwowana jedynie dla uczniów wyuczalnych – takich, których postępy w nauce można było zmierzyć. W wyniku uchwalonej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej 19 sierpnia 1994 r. ustawy o ochronie zdrowia psychicznego Minister Edukacji Narodowej został zobowiązany do objęcia rewalidacją i wychowaniem dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Ustawa z dnia 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw zapewnia w art. 16 ustęp 7 spełnianie obowiązku szkolnego wobec dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Po raz pierwszy w stosunku do dzieci i młodzieży z tą niepełnosprawnością zostało sformułowane prawo do edukacji zgodnej z ich potrzebami. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim wprawdzie ma inne możliwości rozwoju biologicznego, psychicznego, społecznego i duchowego, ale będąc osobą, ma pełne prawo do wspomagania swojego rozwoju przez system edukacji. Od 1996 r. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN realizuje program przygotowania nauczycieli do działań terapeutyczno-edukacyjnych z dzieckiem głęboko niepełnosprawnym intelektualnie. U podstaw propozycji działań leży koncepcja człowieka jako osoby w rozwoju, niezależnie od biologicznego wyposażenia. Przyjmuje się, że osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć możliwość rozwoju swoich funkcji poznawczych, emocjonalnych, działaniowych jak inni ich rówieśnicy, choć wymaga to dostosowania środków do ich możliwości. Edukacja tych dzieci jest ze swej natury nauczaniem indywidualnym[210].

Obecnie pedagodzy zauważają, że praca rewalidacyjno-wychowawcza z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim to praca z dziećmi głęboko niezrozumiałymi, które mają potencjał rozwojowy mało znany i niewykorzystany[211]. Wbrew obiegowym opiniom terapia osób z głęboką niepełnosprawnością

[210] K. Ostrowska. *Wstęp*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*. Red. M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec. Warszawa 2000 s. 4.

[211] M. Kwiatkowska. *Dzieci głęboko niezrozumiałe*. Warszawa 1997 s. 7.

intelektualną wymaga ogromnej wiedzy i olbrzymich umiejętności. Doświadczenia pedagogów w terapii tych dzieci potwierdzają maksymę, że rozwój przynosi owoc w postaci radości[212]. Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest całkowicie zależna od innych ludzi. Często jest zagubiona nie tylko w otaczającej rzeczywistości, lecz także wśród najbliższych. Jej sposób komunikacji jest często niezrozumiały dla innych, dlatego rola nauczyciela jest niezastąpiona. To on pełni funkcję tłumacza zachowań dziecka. Pedagodzy podkreślają, że to wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy, lecz także intuicji, cierpliwości, pokory, a zwłaszcza miłości[213]. Nie ma w tym zakresie żadnych ogólnych programów nauczania, dla każdego bowiem dziecka trzeba tworzyć programy indywidualne. Przed opracowaniem takiego programu jest konieczna diagnoza umiejętności funkcjonalnych, która ma formę opisową. Wychowawca wraz z zespołem specjalistów powinien uświadomić sobie, co uczeń potrafi, czyli jak się porozumiewa, porusza, poznaje świat, co o nim wie, itd. Diagnoza umiejętności funkcjonalnych obejmuje liczne dane. Jej celem jest jak najbardziej szczegółowe opisanie zachowań ucznia po to, aby go jak najlepiej poznać i na tej postawie przygotować indywidualny program edukacyjny zawierający umiejętności, których uczeń jeszcze nie ma, a których jest w stanie się nauczyć[214].

Opanowanie nieskomplikowanych umiejętności praktycznych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim jest zadaniem bardziej złożonym, niż sądzono w latach sześćdziesiątych. Obecnie już istnieje opis wielu metod, które służą do nauki opanowywania przez dzieci prostych sytuacji życiowych. Współcześni pedagodzy, charakteryzując uczenie się dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, zwracają uwagę na ich specyficzne trudności w wykorzystaniu wyuczonych zachowań w nowych warunkach środowiskowych. Uważają, że zjawisko zapominania po wakacjach wcześniej nabytych umiejętności nie jest wynikiem tylko złej pamięci uczniów i niekontynuowania ćwiczeń przez rodziców; zwracają uwagę na niedopatrzenia w konstruowaniu indywidualnych programów nauczania, które pomijają zajęcia prowadzące do osiągnięcia generalizacji i utrwalania umiejętności. Opracowane wskazania w tym obszarze mogą pomóc nie tylko pedagogom, lecz również katechetom w odejściu od koncepcji trenowania nawet najświętszych nawyków, opanowane umiejętności bowiem nie zostają automatycznie wykorzystane przez dziecko we wszystkich okolicznościach. Dlatego dla uczniów, którzy już osiągnęli w swoim rozwoju piąte lub szóste stadium inteligencji sensomotorycznej, można wykorzystać m.in.: modyfikowanie sekwencji czynności;

---

[212] J. Kielin. *Wstęp*. W: *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*. Red. tenże. Gdańsk 1999 s. 9.

[213] M. Orkisz. *Dlaczego edukacja?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 6-7.

[214] J. Ochał, J. Szwiec. *Diagnoza umiejętności funkcjonalnych*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 7-16. Zob. także: A. Smyczek, J. Szwiec. *Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 17-26.

wprowadzanie nieprzewidzianych okoliczności; wykorzystanie różnorodnych pomocy i materiałów; ćwiczenie umiejętności dokonywania wyborów; wykorzystanie naturalnych konsekwencji; wykorzystanie w programie najczęstszych okoliczności; uczenie funkcjonalnych, ważnych dla dziecka i jego rodziny zachowań; ćwiczenie płynności zachowania; ćwiczenie we właściwym otoczeniu; ogólne programowanie umiejętności i wprowadzenie zachowań towarzyszących. Celem edukacji, również w wymiarze religijnym, jest nie tylko nauczenie dziecka nowej umiejętności, ale także stosowanie jej we wszystkich sytuacjach, w których jest to konieczne. Dopiero po dłuższym czasie, jeśli dziecko nadal stosuje wyuczoną umiejętność w różnych okolicznościach, można zakładać, że nastąpiła generalizacja i że umiejętność ta na trwałe weszła do postawy ucznia[215].

3.3. Recepcja wskazań psychopedagogicznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim

Podstawa programowa katechezy, uwzględniając syntetycznie dorobek pedagogiki specjalnej, zawiera ogólną, klasyczną charakterystykę psychopedagogiczną osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Dokument podkreśla, że takie osoby nie są w stanie samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie i wymagają stałej opieki. W najcięższych przypadkach osoby te nie wykraczają poza poziom życia wegetatywnego. Bardzo często towarzyszą im nieprawidłowości w rozwoju fizycznym, zmiany w budowie narządów wewnętrznych oraz niedorozwój narządów zmysłowych (uszkodzenia lub brak wzroku czy/i słuchu). Najczęściej osoby te nie mówią i nie rozumieją mowy (czasem rozumieją proste słowa i polecenia). Uwaga mimowolna i pamięć mają charakter cząstkowy lub nie występują wcale. Ten adresat katechezy może wyrazić proste emocje zadowolenia lub jego braku najczęściej nieartykułowanymi dźwiękami lub gestami i nieskoordynowanymi ruchami kończyn. Częściej zdarzają się reakcje na bodźce dotykowe, rzadziej zaś na telereceptory (wzrok, słuch). Można zaobserwować duże wahania nastrojów, które czasem znajdują swe ujście w silnej agresji bądź autoagresji. Ze względu na obniżony próg czucia bólu u niektórych osób dochodzi do samouszkodzenia. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim mogą nauczyć się prostych nawyków, a czasem nawet sygnalizowania potrzeb fizjologicznych. *Podstawa programowa katechezy* stwierdza, że katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim jest wielkim wyzwaniem dla katechety. Pierwszym wyzwaniem jest przełamanie oporów ze strony personelu medycznego, rodziny czy opiekunów. Dokument zakłada osobiste poszukiwania odpowiedniej metody przekazu treści

[215] Zob. M. Piszczek. *Generalizacja umiejętności*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 118-126.

katechetycznych. Zakłada również wiedzę katechetów z zakresu pedagogiki specjalnej oraz znajomość metod komunikacji pozawerbalnej. W duchu wiary w działalność Ducha Świętego przygotowuje katechetę do stawienia czoła sytuacji, w której mimo najlepszego przygotowania, doboru metod i silnej więzi emocjonalnej w relacji nauczyciel – uczeń, efekty wieloletniej pracy mogą wydać się bardzo nikłe. Dlatego wskazuje na najważniejsze cechy katechety, którymi powinny być cierpliwość i umiejętność pokornego świadczenia o Bożej miłości (por. PPK nr 6.1.).

Praktyka wykazuje, że katecheci posługujący wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim odkrywają potrzebę rozwoju duchowego tych osób. Komunikację niewerbalną nazywają komunikacją serca. Tworzą atmosferę, która umożliwia uczniom przeżywanie *sacrum* we wspólnocie religijnej, z jej specyficzną symboliką, muzyką, śpiewem i zapachem. Tworzą warunki do uczestniczenia tych osób w życiu Kościoła przez udział we wspólnej modlitwie i w uroczystych obchodach świąt kościelnych; umożliwiają obecność w miejscach kultu (kościół, cmentarz) oraz przystępowanie do sakramentów świętych. Jednak wielu katechetów podkreśla, że na obecnym etapie muszą oni jeszcze przezwyciężać – zarówno ze strony świeckich, jak i duchownych – nieuzasadnione wątpliwości o możliwościach uczestniczenia tych osób w katechezie i przystępowaniu do sakramentów świętych[216].

W tej części rozprawy ukazane zostały teologiczno-psychopedagogiczne podstawy katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. O jej kształcie decyduje postawa Kościoła, który nigdy nie miał wątpliwości, że osoby chore są w pełni jego członkami. Długo jednak problematyka przystępowania do wszystkich sakramentów osób z niepełnosprawnością intelektualną była fragmentarycznie obecna w Magisterium. Sytuacja ta zmieniła się po Soborze Watykańskim II, kiedy wymiar personalistyczny zaczął przenikać treści katechetyczne, które ukazywano w kategoriach relacji – jako kontakt między osobami. Katecheza jest przede wszystkim głoszeniem Chrystusa. Jezus Chrystus w swojej Osobie i swoim misterium jest niekwestionowanym centrum komunikacji katechetycznej i punktem odniesienia wszystkich jej treści.

W posoborowym nauczaniu Kościoła obecna jest świadomość, że współczesny świat propaguje człowieka zdrowego i produktywnego, przez co problematyka osób z niepełnosprawnością intelektualną pozostaje często na marginesie jego zainteresowania. Kościół jednak wierny swojemu Założycielowi poszukuje wciąż nowych dróg, aby każdy człowiek mógł odkryć swoje powołanie. Nauczanie i działalność Kościoła wyrażają troskę o to, aby rzeczywiście każda istota ludzka otrzymała od niego i społeczeństwa wsparcie konieczne do własnego rozwoju. Adresatem katechezy jest osoba historyczna i konkretna, znajdująca się w określonej sytuacji oraz będąca pod wpływem uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych i religijnych.

[216] Zob. K. Halat. *Refleksje katechety*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 82-86.

Obecnie posoborowe przystosowanie katechezy do adresata należy rozumieć jako wyjątkowo macierzyńskie działanie Kościoła uznającego każdą osobę, także z niepełnosprawnością intelektualną, za rolę Bożą i Bożą budowlę, której nie należy pomijać, lecz trzeba ją uprawiać i budować z nadzieją. Decydującym kryterium jest troska Kościoła o każdego człowieka, troska o przekazanie jedynego Słowa, które zbawia. To kryterium inspiruje katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną, która wymaga od katechetów odpowiedniej kompetencji i kreatywności. Rozpoczął się proces uwzględniania psychopedagogicznej charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną, który pozwala przygotować dla tych osób odpowiednią katechezę. Próbuje to realizować katecheza specjalna, uwzględniając terminologię respektującą zarówno standardy pedagogiki specjalnej oraz wytyczne Kościoła powszechnego dotyczące katechezy, jak i polską tradycję katechetyczną.

ROZDZIAŁ DRUGI

Środowiska katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Katecheza jest zawsze ta sama, ale środowisko[1] nadaje jej oryginalne cechy charakterystyczne. Ważne jest, aby poznać, jaką rolę odgrywa każde z nich w katechezie (por. DOK 254). Wspólnota uczniów Jezusa Chrystusa żyje wszczepiona w określoną rzeczywistość społeczno-kulturową (por. DOK 217). Na środowisko wychowawcze składa się wiele współistniejących i współdziałających ze sobą elementów, które mogą zapewnić katechezie odpowiednie warunki. Proces katechetyczny przebiega w konkretnej rzeczywistości przestrzennej i czasowej, w obecności osób, które w tych warunkach działają i współdziałają. W świetle nauk pedagogicznych środowisko jest miejscem wzajemnego oddziaływania, komunikacji i wspólnoty. Należy podkreślić, że każda osoba, niezależnie od jej deficytów, jako istota aktywna i obdarzona właściwą człowiekowi zdolnością rozwoju kształtuje siebie dzięki naturalnemu środowisku rodzinnemu i pozarodzinnemu, które wpływa w sposób istotny na somatyczną i psychiczną stronę osobowości. Współczesne badania podkreślają, że wszelkie uwarunkowania i czynniki zewnętrzne mogą wzmacniać lub osłabiać procesy rozwojowe. Świadomość tej zależności jest ważna przy katechizacji dzieci, wpływa bowiem znacznie na krystalizowanie się moralno-religijnej i społecznej sfery osobowości[2].

Głoszenie, przekazywanie i doświadczenie Ewangelii urzeczywistniają się w Kościele partykularnym, czyli w diecezji. Współczesne dokumenty katechetyczne podkreślają, że katecheza jest podstawowym działaniem ewangelizacyjnym każdego Kościoła partykularnego. Przez nią diecezja ofiaruje wszystkim swoim członkom, także osobom z niepełnosprawnością intelektualną, różne środowiska katechetyczne, które pozwalają na poznanie, celebrowanie, przeżywanie i głoszenie Ewangelii w ramach konkretnej rzeczywistości. Magisterium Kościoła podkreśla, że katecheza

[1] W katechetyce używa się zamiennie klasycznego wyrażenia «miejsce katechizacji». Zob. CT 67. Niemniej we współczesnych dokumentach katechetycznych częściej spotkać można termin «środowisko katechetyczne», zwłaszcza jeśli analizowana jest katecheza rodzinna czy parafialna. Zob. DOK 255, 257.

[2] B. Rozen. *Środowisko katechetyczne*. W: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Red. C. Rogowski. Warszawa 2007 s. 767.

osiąga swój cel, gdy tworzy konkretne środowiska uczniów Chrystusa, którzy w swoich językach poznają i chwalą Boga (por. DOK 218).

Do podstawowych środowisk katechetycznych należą: rodzina, parafia i szkoła. Nowością posoborowego nauczania katechetycznego jest podkreślenie faktu, że za katechezę jest odpowiedzialna cała wspólnota chrześcijańska, a nie tylko pojedyncze środowisko katechetyczne. Cała wspólnota jest początkiem, miejscem i celem katechezy. To właśnie dzięki tej wspólnocie głoszona jest wiara, która zaprasza wszystkich do nawrócenia i do pójścia za Chrystusem (por. DOK 254). Należy jednak odnotować fakt, że z powodu jeszcze dość silnego przyzwyczajenia środowiska katechezy postrzegane są w kategoriach niemalże wyłącznie jednostkowych i administracyjnych. Zwykle gdy jest mowa o odpowiedzialności za katechezę, wymienia się poszczególne osoby sprawujące określone funkcje (biskup, proboszcz, duszpasterze, katecheci), zwracając niewielką uwagę na rolę całej wspólnoty chrześcijańskiej[3]. W najnowszych dokumentach katechetycznych odnajdujemy wiele wskazań, zachęt i uzasadnień dotyczących konieczności współpracy pomiędzy różnymi środowiskami katechezy. W obecnej sytuacji katechezy w Polsce współpraca tych środowisk jest w fazie tworzenia[4].

[3] K. Misiaszek. *Wspólnota chrześcijańska (parafia) jako podmiot katechezy*. W: *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*. Red. K. Kantowski. Warszawa 2004 s. 17.

[4] J. Kraszewski. *Współpraca środowisk katechetycznych*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 428.

I

Rodzina środowiskiem katechezy

Kościół od pierwszych wieków istnienia po późne średniowiecze za podstawowe środowisko katechetyczne dzieci uznawał rodzinę. Tradycja patrystyczna łacińska (z Tertulianem, Cyprianem, Augustynem) i tradycja grecka (z Chryzostomem) podkreślały rolę rodziców jako katechetów swoich dzieci. Dopiero po Soborze Trydenckim (1545-1556) można zauważyć w katechezie dzieci przesunięcie rodziców na drugi plan i przypisanie głównej roli katechetom parafialnym czy szkolnym. Powolny proces przywracania pierwotnej praktyki Kościoła zauważamy w połowie XX wieku. Miało to różne przyczyny, do których należą m.in. ponowne eklezjalne odkrywanie współodpowiedzialności za katechezę wszystkich ochrzczonych obdarzonych w komplementarności różnymi charyzmatami i ponowne odkrywanie teologicznego znaczenia sakramentu małżeństwa[5].

1

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzice spodziewający się dziecka najczęściej chcą, by było ono zdrowe, pełnosprawne, osiągało sukcesy i rozwijało się jak inne dzieci. Każde rozpoznanie złego stanu noworodka jest dla rodziców ogromnym ciosem, wstrząsem psychicznym. Wielu z nich nigdy nie słyszało o zespole Downa ani o mózgowym porażeniu

[5] G. Gatti. *Katecheza rodzinna*. W: *Słownik katechetyczny*. Red. J. Gevaert, K. Misiaszek. Warszawa 2007 s. 453.

dziecięcym. Wcześniejsza czy późniejsza diagnoza o niepełnosprawności dziecka stawia przed rodzicami zadania, na które nie byli przygotowani[6].

Przed wspólnotą chrześcijańską stoi wyzwanie objęcia braterską troską rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w ich dramatycznym momencie. Na pytania, które stawiają oni pod wpływem nieoczekiwanej sytuacji, często trudno znaleźć odpowiedzi. Wspólnota chrześcijańska powinna w duchu wiary racjonalnie wspierać rodziców dzieci niepełnosprawnych, przezwyciężając stereotypowe myślenie na temat przyczyn takiego stanu zdrowia. Stwierdzenia, że niektórzy księża upatrują przyczynę niepełnosprawności intelektualnej w alkoholizmie rodziców bądź innych ich wadach, już nie powinny mieć miejsca[7]. Przed rozpoczęciem katechizacji duszpasterze mają dopomóc rodzicom w zaakceptowaniu ich dziecka.

1.1. Reakcja rodziców na niepełnosprawność intelektualną dziecka

Wierzący rodzice, jeśli mają dziecko zdrowe, pełnosprawne, najczęściej dziękują Bogu za ten dar. Stają się pierwszymi, naturalnymi katechetami; rodzicielskie wychowanie w wierze dokonuje się głównie przez chrześcijańską interpretację różnych wydarzeń rodzinnych i świąt religijnych. Trudniej jest w przypadku rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną, często bowiem można u nich zauważyć początkowe załamanie, które wymaga wsparcia wspólnoty i braterskiej obecności. Cała wspólnota chrześcijańska powinna poznać typowe koncepcje periodyzacji zachowań rodziców, które są reakcją na występowanie niepełnosprawności u dziecka. Przedstawiają to rezultaty badań[8]:

Tabela 5. Reakcja rodziców na niepełnosprawność intelektualną dziecka

L. Rosen	B. Farber	W. Wolfensberger
1. Uświadomienie sobie wagi problemu. 2. Zaznajomienie się z istotą opóźnienia umysłowego. 3. Próby wykrycia przyczyn. 4. Szukanie pomocy. 5. Akceptacja całego układu warunków.	1. Tragiczny kryzys życiowy. 2. Kryzys organizacji roli.	1. Kryzys nowości. 2. Kryzys osobistych wartości. 3. Kryzys rzeczywisty.

[6] B. Sidor. *Trudności przeżywane przez rodzinę dziecka z niepełnosprawnością umysłową*. W: *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin 2000 s. 393.

[7] Ks. A. Kotlarski w 1984 r. napisał: „Niektórzy księża chętnie jednak przyczynę upośledzenia widzą w alkoholizmie. Nie jest to zawsze słuszne i zgodne z prawdą. Alkohol bowiem może być najrzadszą, wśród bardzo wielu przyczyn upośledzenia, które nieraz bardzo trudno rozpoznać. Uproszczenie sprawy pod tym względem stanowi najczęściej poważną krzywdę wyrządzoną rodzicom, którzy i tak przeżywają tragedię, niełatwą do zniesienia". A. Kotlarski. *Katechizacja umysłowo upośledzonych*. AK 76:1984 nr 453 s. 288.

[8] Z. Kazanowski. *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej w stopniu lekkim*. Lublin 2003 s. 43.

K. Mrugalska	A. Twardowski	K. Błeszyńska
1. Faza szoku. 2. Faza reakcji. 3. Faza przystosowania. 4. Faza orientacji.	1. Okres szoku. 2. Okres kryzysu emocjonalnego. 3. Okres pozornego przystosowania się do sytuacji. 4. Okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji.	1. Szok psychiczny. 2. Próby zaprzeczenia istniejącej sytuacji. 3. Uruchamianie reakcji obronnych. 4. Próby mechanicznego przystosowania się do wypełniania codziennych obowiązków. 5. Świadoma reorganizacja dotychczasowego życia.

K. R. Vincent
1. Weryfikacja diagnozy. 2. Poznawanie problemu – możliwości i ograniczenia. 3. Organizacja pomocy. 4. Sposoby pomocy. 5. Działanie na rzecz osób o danym typie zaburzeń.

Pierwszy etap to okres szoku lub wstrząsu emocjonalnego. Rodzice, gdy dowiedzą się o niepełnosprawności dziecka, często się załamują. Można u nich zaobserwować rozpacz, żal, lęk, poczucie krzywdy, beznadziejności i bezradności. Zazwyczaj nie wiedzą, co robić z dzieckiem, ich zachowania wobec niego przepojone są lękiem i poczuciem winy. Obserwacje potwierdzają fakt, że silne emocje przeżywane przez rodziców zazwyczaj negatywnie wpływają na ustosunkowanie się do siebie i dziecka. Następstwem przepracowania, a także przeciążenia psychicznego, może być pojawienie się chorób psychosomatycznych. Czasem przez wiele lat rodzice doświadczają lęku i poczucia winy, że być może coś zaniedbali, zwłaszcza że błędne przekonania funkcjonujące w świadomości społecznej, które polegają na doszukiwaniu się przyczyny niepełnosprawności dziecka u rodziców, wzmacniają poczucie winy. Drugi okres charakteryzuje się kryzysem emocjonalnym; często nazywany jest okresem depresji, rozpaczy. Emocje rodziców nadal są negatywne, ale już nie tak burzliwe. Rodzicom najczęściej towarzyszy poczucie zawodu, wciąż nie potrafią pogodzić się, że mają niepełnosprawne dziecko. Ogarnia ich chroniczny smutek. Zazwyczaj dochodzi do tego problem braku wsparcia ze strony ojca dziecka. Matka najczęściej rezygnuje z pracy zawodowej i podejmuje większość obowiązków związanych z pielęgnacją dziecka i jego wychowaniem. Trzeci zauważalny okres w przeżyciach rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością to pozorne przystosowanie się do sytuacji. Pedagodzy zauważają, że ten okres może trwać bardzo długo i często charakteryzuje się podejmowaniem przez rodziców nieracjonalnych prób przystosowania się do sytuacji, w której się znaleźli. Wciąż nie dowierzają

diagnozie, bagatelizują ją bądź jej zaprzeczają. Wytwarzają przy tym nieprawdziwy obraz dziecka. Część rodziców, akceptując fakt niepełnosprawności swego dziecka, jednocześnie wierzy w możliwość wyleczenia. Kolejny okres określa się jako przystosowanie konstruktywne. Rodzice podejmują próbę racjonalnego spojrzenia na swoją sytuację. Zauważalna jest dominacja uczuć pozytywnych. Rodzice dostrzegają postępy dziecka i przeżywają z tego powodu radość. Zaczynają cieszyć się życiem i ponownie nabierają zaufania do siebie. Pedagodzy jednak podkreślają, że często rodzice nie dochodzą w swych przeżyciach do ostatniego stadium[9].

Różnie więc kształtują się postawy rodziców wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną; nie zawsze potrafią je zaakceptować, czasami dochodzi do odrzucenia dziecka. Na podstawie badań ewolucję przeżyć emocjonalnych rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną można określić jako przechodzenie od pytania: „Dlaczego właśnie nas i nasze dziecko dotknęło to nieszczęście?" do pytania: „Co i jak możemy zrobić, aby pomóc naszemu dziecku?". Nie dziwi więc nikogo, że pierwszą postawą rodziców jest szok psychiczny; naturalne jest również to, że rodzice próbują zaprzeczyć istniejącej sytuacji czy uruchamiają różne reakcje obronne. Na początku zauważa się u rodziców próby mechanicznego przystosowania się do wypełniania codziennych obowiązków, a następnie świadomą reorganizację dotychczasowego życia. Wiele czynników ma wpływ na reakcję rodziców, na jej siłę, przebieg i czas trwania. Wśród najważniejszych należy wymienić stopień niepełnosprawności dziecka, sposób, w jaki otrzymują oni informacje o niepełnosprawności, wiek dziecka, dodatkowe deficyty, poziom kultury rodziców, możliwość kształcenia dziecka oraz środowisko, w jakim żyje rodzina, i jego stosunek do niepełnosprawności intelektualnej[10].

Reakcją rodziców na przyjście dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest także niepokój. Ten stan przenosi się na dziecko. Praktyka pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną przekonuje, że dziecko broni się przed tym niepokojem i buduje bariery, aby ustrzec się przed cierpieniem. Odcina się od własnych uczuć, zamyka w swoim świecie[11]. Przed wspólnotą chrześcijańską stoi konkretne zadanie być blisko rodziny, która z powodu urodzenia się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przeżywa szok, poczucie bezsilności i całą gamę dramatów, o których wiedzą tylko najbliżsi. Także gdy rodzi się dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, która na początku nie jest wyraźna, a dopiero z czasem można zauważyć ten fakt, w rodzicach budzą się emocje paraliżujące normalny kontakt między nimi

[9] Sidor. *Trudności przeżywane przez rodzinę dziecka z niepełnosprawnością umysłową* s. 395-398. Autorka w swym opracowaniu wykorzystała między innymi badania H. Borzyszkowskiej, A. Fröhlicha, B. Jarzębowskiej-Baziak, M. Kościelskiej, H. Olechnowicz, E. Pisuli, A. Suchcickiego i A. Twardowskiego.

[10] Zob. D. Jucha. *Osoba upośledzona umysłowo*. W: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*. Red. J. Stala. Kraków 2002 s. 140-141; I. Grodzicka. *Nauczyciel i środowisko rodzinne niepełnosprawnego ucznia jako podstawowe czynniki jego rewalidacji*. W: *Z zagadnień pedagogiki specjalnej*. Red. M. Ruka. Warszawa 1989 s. 30.

[11] Zob. J. Vanier. *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich do życia w prawdziwej miłości*. Kraków 1987 s. 24-31.

i z otoczeniem[12]. Podstawowym zadaniem wspólnoty chrześcijańskiej oraz kapelana szpitala czy duszpasterza, któremu rodzice zwierzają się ze swoich obaw, jest ukazywanie dziecka jako osoby; osoba ta powinna być przyjęta przez wspólnotę, bez koncentrowania uwagi na jej niepełnosprawności. Konieczność wsparcia rodziny wykazują także współczesne badania, które stwierdzają, że doświadczanie wsparcia społecznego przez rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym w mniejszym lub większym stopniu koreluje z ich postrzeganiem siebie, społecznym nastawieniem, celowością i sensownością życia. Istotne jest tutaj racjonalne wspieranie takich rodzin. Zwłaszcza ojcowie dzieci niepełnosprawnych, choć odgrywają rolę twardych mężczyzn, w rzeczywistości bardziej niż matki potrzebują duchowego wsparcia[13]. Zadanie to spoczywa zarówno na wyspecjalizowanych grupach, jak i na szeroko rozumianym środowisku społecznym, w tym również parafii.

Innym problemem jest oddanie przez rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną do domu pomocy społecznej. Przyczyn takich decyzji jest wiele. Badania opinii pracowników socjalnych ujawniają wrażliwość personelu na los dziecka w rodzinach patologicznych, dlatego pobyt dzieci w tego typu domach traktowany jest jako złe, ale czasem konieczne rozwiązanie. Pracownicy socjalni są zdania, że dom rodzinny i miłość najbliższych to największy dar, jaki rodzice mogą ofiarować swoim dzieciom, naznaczonym licznymi deficytami. Jako jeden z głównych problemów wskazują brak miłości. Z drugiej strony personel ma świadomość, że dar miłości i opieki bywa czasem okupiony wielkim wysiłkiem; pracownicy zauważają heroizm i niezwykłe oddanie, głównie matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną[14].

1.2. Postawy środowiska wobec rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Postawa jest to względnie stałe ustosunkowanie, które wyraża się w gotowości podmiotu do pozytywnych lub negatywnych reakcji intelektualno-orientacyjnych, emocjonalno-motywacyjnych oraz behawioralnych wobec przedmiotu[15]. Postawa nie jest czymś danym raz na zawsze, lecz podlega rozwojowi. Kształtowanie się postaw

[12] Zob. D. Kornas-Biela. *Wczesna pomoc psychopedagogiczna rodzinie dziecka z upośledzeniem umysłowym*. W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Red. tenże. Lublin 1988 s. 65; A. M. Kielar. *Kiedy w rodzinie przychodzi na świat dziecko niepełnosprawne*. „Oligokatecheza" 2003 nr 2 s. 6-12.

[13] Zob. J. Kirenko. *Wsparcie społeczne rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym i jego uwarunkowania*. W: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* s. 390.

[14] Z. Kawczyńska-Butrym. *Człowiek niepełnosprawny intelektualnie – podopieczny pomocy społecznej*. W: *Problemy opieki i środowiska życia osób niepełnosprawnych*. Red. tenże. Olsztyn 2001 s. 106-107.

[15] Zob. H. Słotwińska. *Postawa (w ogólności)*. W: *Leksykon pedagogiki religii* s. 589.

to zwykle proces powolny i długi; najczęściej jest owocem intensywnej pracy nad sobą, mozolnych i twórczych przemyśleń. Czasami jednak proces ten może przebiegać szybko i gwałtownie[16].

Postawy rodziców wobec narodzin dziecka z niepełnosprawnością intelektualną są różne. Postawy środowiska wobec tych rodzin są często wypadkową niskiej świadomości przeżywanych przez nie problemów. Wspólnota chrześcijańska ma zapobiegać nie tylko marginalizacji rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale także – zgodnie z misją ewangelizacyjną – automarginalizacji rodzin, które pod wpływem szoku zamykają się w kręgu własnych problemów. Wspólnota chrześcijańska może stać się środowiskiem, które pierwsze przyjmie ewangeliczną postawę i przezwycięży ciągle obecne przejawy braku akceptacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, przybierającej czasami postać mechanizmu retrospektywnej interpretacji biografii rodziny. Mechanizm ten przejawia się w podejmowaniu przez otoczenie prób interpretacji aktualnego stanu poprzez poszukiwanie źródeł niepełnosprawności w historii rodziny. Niektórzy badacze, definiując problem, nazywają go rodzajem napiętnowania rodziny. Poszukując przyczyn niepełnosprawności intelektualnej, niekiedy sięgają do dwóch, a nawet trzech pokoleń wstecz. Przyczyn niepełnosprawności doszukują się najchętniej we wszelkiego rodzaju nałogach członków rodziny; chętnie łączą je z alkoholizmem czy skandalami obyczajowymi, które – według nich – sprowadziły przysłowiową karę boską. Co więcej, jeśli otoczenie społeczne nie może doszukać się przejawów zachowań wśród dotkniętej niepełnosprawnością rodziny, zaczyna szczegółowo rozpatrywać jej biografię. Okazuje się, że nawet marginalne fakty z życia najbliższych mogą urosnąć do rangi głównych przyczyn choroby. Wielu badaczy problematyki zauważa, że te stereotypy, łączące niepełnosprawność intelektualną z przejawami patologii, utrudniają adaptację rodziny w najbliższym otoczeniu[17].

Z wyników badań nad rodziną dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że rodzicom na ogół trudno pogodzić się z myślą, iż ich dziecko jest niepełnosprawne intelektualnie[18]. Wspólnota chrześcijańska powinna więc stać się wspólnotą wsparcia, sondaże bowiem wskazują, że status dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest w Polsce bardzo niski. W naszym społeczeństwie, które deklaruje się jako wierzące, można zauważyć jeszcze dużo ambiwalencji wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie. Z jednej strony zauważa się zaniżanie wartości tych osób, z drugiej zaś gloryfikowanie społecznych działań poświęcania się opiece nad nimi[19]. Badania

[16] Zob. H. Słotwińska. *Postawa – jej rozwój, kształtowanie oraz zmiana*. W: *Leksykon pedagogiki religii* s. 590-593.

[17] Zob. Ż. Leszkowicz-Baczyńska. *Samostygmatyzacja rodzin z dzieckiem upośledzonym umysłowo i jej społeczne konsekwencje*. W: *Problemy opieki i środowisko życia osób niepełnosprawnych* s. 87.

[18] Zob. H. Borzyszkowska. *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk 1997.

[19] Zob. M. Kościelska. *O psychologicznych źródłach trudności akceptacji dziecka upośledzonego – dane z terapii rodzin*. W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* s. 83-84.

wykazują, że zasób wiedzy, jaką ma nasze społeczeństwo na temat niepełnosprawności intelektualnej i osób nią dotkniętych, jest niezadowalający. Stąd postulaty, że aby podnieść poziom wiedzy o ludziach niepełnosprawnych, należy rozpocząć edukację już na poziomie szkoły, np. wprowadzając tę tematykę na lekcje wychowawcze[20].

Problem mitów i stereotypów myślowych o osobach z niepełnosprawnością intelektualną nie dotyka tylko społeczeństwa polskiego. Jean Vanier, który od lat tworzy na całym świecie wspólnoty Wiara i Światło pracujące z osobami z niepełnosprawnością intelektualną zauważa, że cierpienie tych ludzi i ich rodzin bierze się z pogardy innych i przeświadczenia, iż osoby niepełnosprawne nie mają żadnej wartości. Jego zdaniem wpływ na przemianę myślenia i działania może mieć wspólnota religijna, która będzie prawdziwą wspólnotą wiary i braterstwa, wspólnotą, w której każdy nie tylko coś da osobom z niepełnosprawnością intelektualną, ale także odkryje, że osoby te ubogacają wspólnotę[21].

1.3. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i wychowanie religijne

Rodzina jest naturalnym i uprzywilejowanym miejscem wychowania religijnego. Życie rodziny, w której na co dzień jest obecny wymiar religijny, jest najpełniejszą katechezą, a sposób przeżywania w niej codziennych wydarzeń sprawia, że Bóg widoczny jest jako wartość czytelna. Przez kontakt z matką i ojcem dziecko uczy się kontaktów w ogóle, a także odkrywa pojęcia religijne[22].

W Polsce wychowanie religijne było przez wiele lat odzielone od całości wychowania. Komunizm zdeformował istotne pojęcia, w tym także pojęcie wychowania; wychowanie socjalistyczne było tylko karykaturą wychowania. Wychowanie religijne było i niejednokrotnie jest przeciwstawiane wychowaniu świeckiemu. Jest to konsekwencja nieprecyzyjnego określenia wychowania religijnego, utożsamianego z indoktrynacją, ideologizowaniem, podporządkowaniem działalności edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania. Przy takim rozumieniu akcentowany jest element przymusu ze strony religii. Tymczasem wychowanie religijne pomaga człowiekowi w jego wszechstronnym wzroście, ma swój znaczący udział w rozwoju jego ludzkich uzdolnień[23]. Obecny system, próbujący przywrócić integralność wychowania z wiedzą i kreowaniem

[20] A. Korzon. *Mity i stereotypy myślowe o niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku społecznym*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. t. II. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków 2004 s. 35-36.

[21] J. Vanier. *Prawdziwy pokój polega na przezwyciężaniu lęku*. W: http://www.kai.pl/nowyserwis/anewsroom.xml?id=369060 (19.10.2006 r.).

[22] J. Stala. *Współpraca środowisk w posłudze katechetycznej*. W: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2005 s. 144-145.

[23] Zob. S. Dziekoński. *Wychowanie religijne z perspektywy katolickiej*. RT 52:2005 z. 6 s. 250.

umiejętności, nie ma jeszcze własnego oblicza; widać, że triada: nauczanie, kształcenie i wychowanie, która stanowi o istocie wychowania, nie jest spójna. Warunkiem spójności wychowania dziecka od wczesnych lat będzie zharmonizowanie działań wychowawczych pomiędzy szkołą, rodziną, Kościołem i innymi instytucjami. Dopóki tutaj nie będzie spójności, dopóty wychowanie zintegrowane będzie tylko postulatem. Trzeba odnotować pierwsze prace badawcze, które uwzględniają wysiłek wszystkich instytucji wychowawczych oraz zakładają wszechstronny rozwój dziecka: od fizycznego, przez psychiczny i społeczny, aż po religijny[24].

Badania Cz. Walesy wykazały, że religijność dziecka kształtuje się w miarę wprowadzania go przez dorosłych w zasady i praktykę życia religijnego, w którym szczególnie doniosłe są komponenty intelektualne typu treściowo-emocjonalnego i motywującego. Religijni rodzice nawiązują ze swym dzieckiem dialog prawdziwie partnerski, rozwijają w nim zdolność do transcendowania. Poprzez włączanie dziecka w życie religijne wierzący rodzice umożliwiają mu ukształtowanie głębszego rozumienia religijnego osobistych doświadczeń. Struktura rodziny i wynikające z niej doświadczenie dziecka, jego kontakty z najbliższymi, mogą mieć decydujący wpływ na ukształtowanie w nim pojęcia Boga, Chrystusa, nieba, Kościoła i innych komponentów wyznaczających religijność człowieka. Przeżycie zaś miłości i szczęścia w rodzinie jest przedreligijnym warunkiem religii. W dziedzinie wychowania religijnego najważniejsze wydają się kompetencje nie sprawnościowe, lecz motywacyjne. Dużą rolę w kształtowaniu postawy religijnej ma budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa w relacjach międzyludzkich, które dziecko przenosi na swoje odniesienia do samego Boga[25].

Wychowanie religijne nie ogranicza się do posyłania dziecka do kościoła czy na katechezę. Rodzice przez swój przykład i słowo mają doprowadzić dziecko do Chrystusa i nauczyć je przyjacielskiego dialogu z Nim, ciągłego odpowiadania na wezwania Boże. Jednak praktyka i dokumenty katechetyczne podkreślają prawdę, że często rodzice, biorąc pod uwagę deficyty licznie występujące u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, z obawą i rezerwą podchodzą do ich wychowania religijnego. Dlatego posługa katechetyczna wobec tych rodzin w parafii i w szkole powinna cechować się dużą troską, serdecznością oraz otwartością na problemy i wątpliwości rodziców. Dokumenty podkreślają konieczność tworzenia ewangelicznego klimatu, w którym rodzice będą mieli poczucie towarzyszenia im na drodze religijnego wychowania dzieci (por. PPK 6.6.1.1.). Parafia jako wspólnota zjednoczona miłością Boga Ojca i Syna

[24] Zob. A. Kiciński. *Wychowanie dzieci w klasach zintegrowanych*. W: *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. cz. I. *Wychowanie ogólne*. Red. J. Stala. Tarnów 2006 s. 219-220.

[25] Zob. Cz. Walesa. *Rozwój religijności człowieka*. t. I. *Dziecko*. Lublin 2005. Opublikowane badania autora stanowią pierwszą próbę syntetycznego spojrzenia na rozwój religijności dziecka. Dotychczas w psychologii wychowawczej na ogół nie doceniało się tych oddziaływań, które zawierają się w dostarczanych dziecku treściach i przeżyciach religijnych. Tymczasem, jak potwierdzają badania, postawy religijne dziecka mają doniosły wpływ regulujący zachowanie oraz integrujący osobowość.

w Duchu Świętym zobowiązana jest do tego, aby stawać się „domem otwartym dla wszystkich i gotowym służyć każdemu" (ChL 29). W przypadku analizowanej grupy rodziców wypominanie im, że oddalili się od parafii, bądź bierność wobec ich problemów i zaniechanie pomocy byłyby znieważeniem samego Boga (por. Prz 17,5)[26].

Pogłębianie świadomości i poczucia odpowiedzialności całej wspólnoty parafialnej za włączenie osób z niepełnosprawnością intelektualną dokonuje się głównie przez katechizację i kaznodziejstwo szeroko rozumiane. Na miejscowych duszpasterzach spoczywa obowiązek wypracowania programu katechetycznego i kaznodziejskiego dostosowanego do konkretnych potrzeb, aby uświadomić nie tylko rodzicom, ale także całej wspólnocie, że religijność to nie tyle wiedza intelektualna, ile życie i działanie. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest więc zdolne do udziału w życiu i wychowaniu religijnym. Swoją wiarę w Boga wyraża ono przede wszystkim sposobem odnoszenia się do drugiego człowieka. Tak rozumiane wychowanie religijne łączy się z kształtowaniem postaw i zachowań społecznych motywowanych miłością, ukierunkowanych na dobro innych ludzi. Podstawą religijności dziecka z niepełnosprawnością intelektualną będzie więc uczciwość, która staje się dla niego impulsem działania, a także stanowi źródło zachowań, poszukiwań i kontaktów z otoczeniem. Odczuwając ciepło i bezpieczeństwo ze strony najbliższych osób, dziecko uczy się od nich wiary intuicyjnie odkrywanej w ich życzliwości i miłości (por. PPK 6.6.1.2.).

Włączenie do wspólnoty chrześcijańskiej rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną może czasami wymagać tylko odpowiedniego zaproszenia. W przypadku innych włączenie w życie wspólnoty może okazać się wykonalne jedynie wtedy, gdy parafia podejmie próbę wdrożenia innowacyjnych programów. Musi przede wszystkim podjąć te formy ewangelizacji, które przemawiają do poszczególnych osób z niepełnosprawnością intelektualną, wprowadzić do liturgii te zmiany, które zachęcą dzieci do aktywnego uczestnictwa, jak również zapewnić konkretną pomoc, która odzwierciedli naszą miłość i troskę o osoby z poważnymi problemami. Ta troska dotyczy rodzin, a w szczególności rodziców osób niepełnosprawnych. Żadna rodzina nie jest przygotowana na narodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Kiedy takie dziecko pojawia się na świecie, rodziny potrzebują silnego wsparcia od swojej wspólnoty w wierze. To wsparcie powinno być mocne przez wiele lat, dla rodziców bowiem głównym problemem jest brak perspektyw dla ich dziecka, a parafia może ukazać jako perspektywę miłość Boga do człowieka i człowieka do Boga; jest to cel, który każdy może osiągnąć[27].

---

[26] W. Przygoda. *Formy realizacji preferencji opcji na rzecz ubogich w parafii*.„Currenda" 156:2006 nr 1 s. 134.

[27] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities*. Washington: D. C. 1989 nr 14.

2 Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną

Parafialny i szkolny program katechezy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często nie uwzględnia ich rodzeństwa. Warunki życia pełnosprawnego rodzeństwa wychowującego się z niepełnosprawnym bratem czy siostrą są specyficzne. Zauważa się brak uwagi rodzicielskiej skierowanej na zdrowe dzieci, gdyż cały trud oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych skupia się na dziecku niepełnosprawnym. Widoczna jest podwyższona odpowiedzialność w opiekowaniu się niepełnosprawnym bratem czy siostrą. Do tego dochodzą inne problemy, z którymi musi się zmagać rodzeństwo osób niepełnosprawnych[28].

Przy formowaniu katechetów, którzy będą posługiwali pośród osób z niepełnosprawnością intelektualną, konieczne jest uwzględnienie problematyki życia rodzeństwa pełnosprawnego, aby proces katechetyczny był rzeczywistym wychowaniem nie tylko osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz także wszystkich bliskich. Włączenie całej rodziny do zajęć katechetycznych podkreśla, że wszyscy jesteśmy powołani do bycia jednym ciałem w Chrystusie, a więc mamy wnikać w tajemnicę Chrystusa i dzielić się własnymi darami z innymi członkami Kościoła. Ponadto pozwala to podwyższyć jakość katechezy dla innych uczestników, ponieważ wymaga od katechetów dokładniejszego planowania, właściwego przekazywania treści i wykorzystywania zróżnicowanych metod. Uwzględnienie w katechezie rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wyrazem troski i świadomości Kościoła, który naucza, że przez świadectwo życia całej chrześcijańskiej rodziny dzieci doświadczają pierwszych religijnych przeżyć, które często pozostawiają głęboki ślad na ich życiu. Z tej też racji działalność katechetyczna w rodzinie, która nie może być niczym zastąpiona, ma szczególną wartość i specyficzny charakter (por. PDK 126).

2.1. Trudności w życiu rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Badania psychospołecznych zachowań pełnosprawnego rodzeństwa w rodzinie, w której jedno z dzieci ma poważne trudności rozwojowe, wykazały pojawianie się wielu trudności w codziennym życiu[29]. Rodzeństwo jest narażone na problemy

[28] Zob. B. Sidor. *Rodzina dziecka z niepełnosprawnością umysłową*. W: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* s. 401; A. Żyta. *Bracia i siostry osób z niepełnosprawnością intelektualną*.„Oligokatecheza" 2005 nr 8 s. 5-8.

[29] W tej części pracy wykorzystano głównie współczesne badania przeprowadzone przez A. Żytę, opubliko-

emocjonalne, zaburzenia zachowań, osłabienie więzi z rodziną (gdyż ta jest skoncentrowana na dziecku niepełnosprawnym), poczucie krzywdy i opuszczenia. Może rodzić się wrażenie, że opieka nad niepełnosprawnym rodzeństwem jest zbyt uciążliwa. Mogą również pojawiać się takie cechy, jak: brak samodzielności, infantylizm, brak aspiracji, poczucie niskiej wartości, pobudliwość i osamotnienie. Podejmowanie dodatkowych obowiązków na rzecz rodzeństwa z niepełnosprawnością intelektualną może doprowadzić do złości, poczucia winy i urazy, którym często towarzyszy bunt oraz reakcje obronne, np. unikanie trudnych sytuacji. Niektórzy badacze zauważają, że u pełnosprawnego rodzeństwa nie musi dojść do problemów emocjonalnych i dostosowawczych, gdyż może ono właściwie się rozwinąć i zastosować skuteczne sposoby pokonywania problemów. A więc obecność w rodzinie osoby z niepełnosprawnością intelektualną może mieć pozytywny wpływ na rodzeństwo. Jest to okazja do rozwijania postaw prospołecznych, motywacji pozaosobistej, altruizmu i tolerancji dla inności. Odnotowuje się u tych dzieci szybsze niż u ich rówieśników osiąganie dojrzałości psychicznej i odpowiedzialności, a kontakty z bratem czy siostrą z niepełnosprawnością sprzyjają pogłębieniu zdolności empatii. Taka sytuacja kształtuje ich postawę – radzą sobie z trudnościami i przystosowują do warunków. Z badań wynika również, że pełnosprawne rodzeństwo tylko w niewielkim stopniu przeżywa zaburzenia w sferze osobowościowej, rodzinnej, społecznej i zawodowej. Istotne są wyniki badań B. Sidor, które wykazują, że nasilenie trudności psychospołecznych pełnosprawnej młodzieży jest uzależnione od tego, jak ich niepełnosprawne rodzeństwo postrzegane jest przez otaczającą społeczność[30].

Biorąc pod uwagę wszystkie trudności i mechanizmy zachowań rodzin, których członkami są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, należy stwierdzić, że wspólnota chrześcijańska nie może podważać prawdy, iż rodzina odgrywa najważniejszą rolę w życiu osób niepełnosprawnych intelektualnie, niezależnie od ich wieku i okoliczności, w których się znajdują. Rodzina bowiem – na ile potrafi – z miłością wspiera duchowy, psychiczny i fizyczny rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną i zawsze pozostaje pierwszym nauczycielem religii i moralności[31].

---

wane w: A. Żyta. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków 2004. Autorka w swej pracy przedstawia również dotychczasowy stań badań dotyczących pełnosprawnego rodzeństwa dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną s. 64-69.

[30] B. Sidor. *Rodzeństwo jako istotny element systemu rodzinnego z osobą z niepełnosprawnością umysłową*. W: *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Gajdzica, A. Klinik. Katowice 2004 s. 96-100.

[31] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr 16.

2.2. Atmosfera wychowawcza rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Badania A. Żyty dotyczące tego, jaki wpływ ma brat lub siostra z głębszą niepełnosprawnością intelektualną na psychikę i sytuację społeczną pełnosprawnego rodzeństwa, pozwalają przypuszczać, że stan fizyczny, stopień niepełnosprawności i wiążące się z nim ograniczenia w rozwoju i kontaktach z innymi nie decydują w sposób znaczący o stosunku zdrowego rodzeństwa do niepełnosprawnego. Badania potwierdzają, że stosunki między rodzeństwem pełno- i niepełnosprawnym intelektualnie są bezpośrednio uwarunkowane atmosferą wychowawczą panującą w domu rodzinnym. Dla wspólnoty chrześcijańskiej istotne jest to, że nie potwierdza się hipoteza, iż w większości rodzin z dzieckiem głęboko niepełnosprawnym intelektualnie atmosfera wychowawcza oraz stopień zintegrowania rodziny są zaburzone[32]. Uwzględniając wyniki również innych badań dotyczących więzi pełnosprawnego rodzeństwa z rodzeństwem niepełnosprawnym, zauważa się, że stosunki między nimi nie są jednakowe. Badacze wyróżniają trzy główne typy więzi: kontakt pozytywny, negatywny oraz obojętny. Kontakt pozytywny charakteryzuje się tym, że rodzeństwo pełnosprawne okazuje miłość, życzliwość i współczucie osobie z niepełnosprawnością intelektualną. Kontakty między rodzeństwem są systematyczne i podejmowane przeważnie z inicjatywy rodzeństwa pełnosprawnego. W kontakcie pozytywnym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną okazują swe przywiązanie do zdrowego rodzeństwa i chętnie z nim przebywają. Natomiast kontakt negatywny charakteryzuje się głównie tym, że rodzeństwo pełnosprawne przejawia wobec brata czy siostry z niepełnosprawnością intelektualną uczucia wrogości i niechęci, co sprawia, że w osobach chorych rodzi się lęk i unikają one wszelkich kontaktów. Z kolei kontakty obojętne polegają głównie na tym, że rodzeństwo pełnosprawne okazuje swym niepełnosprawnym braciom czy siostrom obojętność, lekceważenie lub zmienność uczuć. Najczęściej wynika to z kontaktów przypadkowych, podejmowanych z inicjatywy dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, ograniczających się do krótkich zabaw czy rozmów[33].

Istnieje zależność między stosunkiem do niepełnosprawności rodzeństwa a wspólnym zamieszkaniem. Badania A. Żyty podkreślają, że wspólne zamieszkanie intensyfikuje przeżywane problemy, ale jednocześnie pogłębia więź między rodzeństwem. Chociaż badania statystyczne nie stwierdzają istotnego wpływu nieprawidłowych kontaktów z innymi ludźmi na stosunek do niepełnosprawnego członka rodziny, to jednak trzeba wziąć pod uwagę, że odrzucenie brata lub siostry przez otoczenie budzi u badanego rodzeństwa wiele negatywnych emocji, takich jak:

[32] Żyta. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 199.
[33] Sidor. *Rodzeństwo jako istotny element systemu rodzinnego z osobą z niepełnosprawnością umysłową* s. 101.

agresja, złość, bezsilność i unikanie kontaktów z otoczeniem. Podobnie nie potwierdzono w sposób jednoznaczny hipotezy, że duża część rodzeństwa pełnosprawnego odczuwa problemy emocjonalne powstałe na skutek napiętnowania, odrzucenia i wyizolowania rodzin mających dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, przeciążenia obowiązkami związanymi z opieką nad nim i wynikającej z tego niemożności poświęcania większej ilości czasu swoim zainteresowaniom i sprawom osobistym. Trzeba jednak pamiętać, że badania wykazały grupę rodzeństwa, która odczuwa niedogodności związane z niepełnosprawnym rodzeństwem i dostrzega jego negatywny wpływ na swoją sytuację życiową. W planowaniu organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, a zwłaszcza jej treści, należy uwzględnić wyniki badań potwierdzające, że istnieje znacząca dodatnia zależność statystyczna pomiędzy zadowoleniem z siebie, ze swojego życia i sytuacji rodzinnej, a stosunkiem do niepełnosprawnego rodzeństwa. Im lepsza samoocena i większe poczucie szczęścia, tym lepszy stosunek do brata lub siostry. Z badań wynika również, że pełnosprawne rodzeństwo i rodzice dostrzegają szczególną sytuację psychiczną powstałą na skutek specyficznych warunków wzrastania osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, udziału w opiece nad niepełnosprawnym bratem lub siostrą, poświęcania dzieciom pełnosprawnym mniejszej ilości czasu i uwagi ze strony rodziców oraz narażania na niezrozumienie i odrzucenie ze strony rówieśników w okresie dzieciństwa. Analiza badań ukazuje również, że niepełnosprawny brat lub siostra nie wpływa znacząco na kontakty z rówieśnikami. Jednak przy organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną koniecznie trzeba uwzględnić fakt, że część pełnosprawnego rodzeństwa nie spotyka się z rówieśnikami w swoim domu rodzinnym z różnych przyczyn. Są nimi: brak własnego pokoju, obawa przed zakłócaniem spotkania przez niepełnosprawne rodzeństwo, niechęć rodziców do zapraszania przyjaciół. Ponadto badani podkreślają, że w doborze znajomych kierują się ich stosunkiem do niepełnosprawnego brata lub siostry[34].

Istotne dla programowania działań katechetycznych może być uświadomienie sobie prawdy, że korzystną sytuację dla dziecka pełnosprawnego tworzy włączenie przez rodziców ich niepełnosprawnego brata lub siostry w nurt codziennego życia rodzinnego, nieskupianie uwagi wyłącznie na potrzebach i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego oraz troska o pozostałe dzieci. Badania podkreślają istnienie ważnej korelacji dodatniej pomiędzy postawą rodziców wobec niepełnosprawnego dziecka a stosunkiem do niego rodzeństwa pełnosprawnego. Analiza badań jakościowych pozwoliła zauważyć wpływ osiągnięcia sukcesu przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną w dziedzinach dla niej dostępnych (np. olimpiady specjalne, twórczość plastyczna, udział w przedstawieniach teatralnych, zespołach muzycznych) na jej pozytywny obraz w oczach pełnosprawnego rodzeństwa. Podkreślona została

[34] Żyta. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 199-200.

zależność o charakterze dwustronnym, tzn. osiągnięcie sukcesu przez niepełnosprawne rodzeństwo zazwyczaj idzie w parze z pozytywnym stosunkiem do niego; zdrowe rodzeństwo deklarujące silną więź z chorym częściej zauważa nawet drobne sukcesy w życiu brata lub siostry i żywo interesuje się ich osiągnięciami. Wprawdzie postuluje się dalsze badania jakościowe, ale już na przykładzie dotychczasowych można zauważyć, że rodzeństwo pełnosprawne wpływa w sposób stymulujący lub zakłócający na proces rehabilitacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, co ściśle wiąże się ze stosunkami panującymi między rodzeństwem, stopniem akceptacji ze strony rodziców i sprawnego rodzeństwa oraz poziomem zintegrowania rodziny. Problemy psychospołeczne rodzeństwa osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną są w sposób bezpośredni i pośredni związane z posiadaniem niepełnosprawnego brata lub siostry[35]. Natężenie tych problemów bywa różne. Zależy od wielu czynników, między innymi materialnej sytuacji rodziny, postaw rodziców, wieku, cech osobowościowych, wsparcia ze strony środowiska społecznego. W niektórych przypadkach odnotowuje się silne poczucie gorszej wartości, inności i pokrzywdzenia przez los, co rzutuje na samoocenę oraz rodzi brak zadowolenia ze swojego życia i kontaktów z otoczeniem. Najczęściej jednak nie jest to przyczyną większych nieprawidłowości w rozwoju psychicznym i społecznym. Za najbardziej krytyczny okres uznaje się dojrzewanie, które jest czasem naturalnego buntu i poszukiwania swego miejsca w życiu[36].

W organizacji katechezy należy uwzględnić problemy wynikające bezpośrednio z faktu wspólnego wzrastania rodzeństwa zdrowego z niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. Pierwszym problemem rodzeństwa jest przeciążenie obowiązkami, które wynika ze współudziału w opiece nad bratem lub siostrą, oraz wiążąca się z tym mała ilość wolnego czasu. Drugim problemem jest zamiana ról: młodsze pełnosprawne rodzeństwo często przejmuje rolę starszego dziecka w rodzinie. Trzecim bezpośrednim problemem jest sposób reagowania i radzenia sobie z trudnymi zachowaniami rodzeństwa niepełnosprawnego. Chodzi tu o wiele zachowań utrudniających funkcjonowanie społeczne, nieakceptowanych lub z trudem tolerowanych przez otoczenie, np. niepanowanie nad czynnościami

[35] Z przeprowadzonych przez B. Sidor badań wynika, że „postawa pełnosprawnego rodzeństwa wobec sióstr, braci z niepełnosprawnością może być związana z ich psychospołecznym funkcjonowaniem. Z przeprowadzonych badań wynika, że emocjonalne ustosunkowanie pełnosprawnego rodzeństwa wobec ich niepełnosprawnych sióstr, braci jest znaczące dla ich funkcjonowania bez nasilenia psychospołecznych trudności. To emocjonalne ustosunkowanie jest bardziej znaczące dla dziewcząt aniżeli chłopców i ma szczególne znaczenie, gdy relacja dotyczy sióstr. Czynnik ten jest istotny dla dobrego funkcjonowania pełnosprawnego rodzeństwa w rodzinie, ale także w szerszej grupie społecznej, w szkole, pracy, również w sferze osobowościowej. Jest to argument przemawiający za tym, aby dbać o wzajemne ustosunkowania w rodzinie, emocjonalny klimat w niej panujący. Z przeprowadzonych badań wynika, że głębsze relacje natury emocjonalnej są dla psychospołecznego funkcjonowania badanej młodzieży bardziej znaczące aniżeli konkretne gesty, zachowania na rzecz niepełnosprawnego rodzeństwa". B. Sidor. *Normalni „Nienormalni"? Postawy rodzeństwa osób niepełnosprawnych intelektualnie wobec niepełnosprawności*. http://www.bardziejkochani.pl/ (12.05.2007 r.).

[36] Żyta. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 199-201.

fizjologicznymi, ślinienie się, agresja lub autoagresja, problemy z komunikacją, zachowania stereotypowe itp. Przy organizacji katechezy należy zwrócić uwagę na problemy pośrednio wynikające z faktu posiadania rodzeństwa z niepełnosprawnością intelektualną. Są to przede wszystkim nieprawidłowe relacje z rodzicami. Powstają one między innymi z powodu braku rozmów na temat istoty niepełnosprawności brata lub siostry, dostrzegania nieprawidłowej postawy rodziców lub jednego z nich w stosunku do rodzeństwa, poczucia nierównego traktowania dzieci. Kolejnym pośrednim problemem są niewłaściwe kontakty z rówieśnikami. Wynikają one zarówno z małej tolerancji otoczenia i jego reakcji na wszelką odmienność, jak i z nieumiejętności informowania rówieśników o niepełnosprawności rodzeństwa i prowadzenia szczerych rozmów na ten temat, a także z poczucia braku wsparcia ze strony rodziców i innych dorosłych. Następnym pośrednim problemem są ambiwalentne uczucia dotyczące przyszłej opieki nad niepełnosprawnym rodzeństwem, wynikające z jednej strony z poczucia obowiązku i odpowiedzialności, ale także miłości w stosunku do niego i rodziców, a z drugiej – z obawy przed przewidywanymi problemami, lęku przed reakcją małżonka i dzieci. Rodzeństwo pełnosprawne nie ma poczucia wsparcia ze strony państwa i placówek specjalistycznych i na ogół nie widzi możliwości godziwego życia brata lub siostry jako osób dorosłych w obecnie istniejących placówkach o charakterze opiekuńczo-mieszkalnym[37].

2.3. Konieczność wsparcia rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Magisterium Kościoła wskazuje w sposób ogólny na konieczność objęcia opieką środowiska osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ukazują się jednak pierwsze dokumenty Kościołów lokalnych zobowiązujące do objęcia troską duszpastersko-katechetyczną także rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to wyraz świadomości wspólnoty wierzących, dostrzegającej konieczność szerokiego wsparcia środowiska, w którym żyją osoby z niepełnosprawnością. Episkopat USA podkreśla, iż wszyscy członkowie rodziny powinni wiedzieć, że ktoś ich wspiera – przynajmniej duchowo – gdy pomagają osobom z niepełnosprawnością intelektualną, i towarzyszy im na drodze do pełnego uczestnictwa we wspólnocie chrześcijańskiej[38].

[37] Żyta. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 202-203. Cenne świadectwa rodzeństwa pełnosprawnego i ich reakcje na rodzeństwo z niepełnosprawnością odnajdujemy w materiałach z X Konferencji zorganizowanej przez Stowarzyszenie Bardziej Kochani z cyklu: *Czas dla rodziców. Niepełnosprawny brat, niepełnosprawna siostra – problemy rodzeństwa osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Warszawa 1-2.10.2005 r. http://www.bardziejkochani.pl/ (12.05.2007 r.).

[38] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr 15.

Również Konferencja Biskupów Anglii i Walii zwraca uwagę na fakt, że rodzice i inni członkowie rodziny osób z niepełnosprawnością odczuwają potrzebę katechezy; potrzeba ta rodzi się w nich z powodu sytuacji, w której znajduje się członek ich rodziny[39].

Na konieczność wsparcia rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazuje również dorobek pedagogiki specjalnej. Analiza literatury poświęconej rodzeństwu osób z niepełnosprawnością, a także badań empirycznych pozwala na sformułowanie wielu postulatów koniecznych do uwzględnienia przy formacji studentów katechetyki, formacji permanentnej już posługujących katechetów specjalnych i przy samej organizacji katechezy. Uwzględniając postulaty A. Żyty dotyczące rodzeństwa mającego brata lub siostrę z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, należy stwierdzić, że konieczne jest wsparcie nie tylko rodziców, którzy często sami mają problemy z zaakceptowaniem niepełnosprawności dziecka i prawidłowym realizowaniem się w różnych rolach społecznych, ale także wszystkich, którzy otaczają te osoby. Autorka wskazuje na konieczność pomocy psychologicznej rodzeństwu pełnosprawnemu, której w Polsce brakuje. W zakres pomocy powinny wchodzić zarówno sposoby radzenia sobie z emocjami, trudnymi zachowaniami i specyficznymi problemami wiążącymi się z daną niepełnosprawnością, jak i nauka prawidłowych reakcji w stosunku do innych ludzi. Ważne jest udzielanie wyczerpujących, a jednocześnie dostosowanych do poziomu dzieci w różnym wieku informacji o specyfice niepełnosprawności, możliwościach pomocy, perspektywach na przyszłość. Wsparcie rodzeństwa powinno także odbywać się poprzez instruktaż i rozmowy z rodzicami na temat najbardziej efektywnego postępowania wychowawczego, sposobów budowania pozytywnych więzi między rodzeństwem, zachowania właściwych proporcji we włączaniu dzieci w opiekę nad niepełnosprawnym dzieckiem. Rozmowy z badanym rodzeństwem pozwalają wnioskować, że odczuwa ono potrzebę kontaktów z osobami mającymi podobne problemy w celu wymiany doświadczeń i uzewnętrznienia swoich przeżyć. Potrzebne są spotkania grup wsparcia, w których zainteresowane rodzeństwo mogłoby taką pomoc otrzymać. Pożądaną formą pomocy są różnego typu warsztaty i zajęcia o charakterze praktycznym, na których rodzeństwo zdobywa informacje nie tylko od specjalistów, ale także od innych osób będących w podobnym położeniu. Uczestnicząc w różnego typu zajęciach treningowych rozwijających umiejętność radzenia sobie ze stresem, rodzeństwo uczy się panowania nad emocjami i umacnia poczucie własnej wartości. Istotną pomocą w procesie adaptacji i wzrastania w rodzinie z rodzeństwem z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogłyby być wydawnictwa książkowe o charakterze poradników, w których dzieci i młodzież znaleźliby informacje na temat nurtujących ich problemów z zakresu

[39] Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/ (01.05.2007 r.).

niepełnosprawności intelektualnej. Zarówno język, jak i treść powinny być dostosowane do możliwości i potrzeb odbiorców.

Rodziny mające dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną narażone są na szereg problemów nie tylko natury emocjonalnej, ale także materialnej. Potrzebują one różnego rodzaju wsparcia, gdyż czując się samotne i gorsze, mają tendencje do ograniczania kontaktów i izolacji, co odbija się niekorzystnie na prawidłowym rozwoju wszystkich członków rodziny. Postulowane przez specjalistów wczesna interwencja i wczesna stymulacja powinny obejmować swym zasięgiem wszystkich członków rodziny. Wymaga to zarówno przygotowania odpowiednio przeszkolonej kadry, jak i regulacji prawnych. Pomoc, poprzedzona dokładną diagnozą środowiska rodzinnego, powinna być udzielana przede wszystkim w domu rodzinnym. Zarówno literatura przedmiotu, jak i badania pozwalają przypuszczać, że głównymi czynnikami wpływającymi na sytuację psychospołeczną i wzajemne stosunki między rodzeństwem są atmosfera rodzinna, stopień zintegrowania rodziny oraz postawy wychowawcze reprezentowane prze rodziców. Konieczne jest dotarcie do wszystkich rodzin mających dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, aby służyć tym, którzy szczególnie wymagają wsparcia emocjonalnego na drodze realizacji zadań wychowawczych.

Im większa jest wrażliwość społeczna, tym mniejsze poczucie osamotnienia i wyobcowania. Coraz większej tolerancji i zrozumienia problemów wszystkich członków rodzin wychowujących dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną sprzyja między innymi popularyzacja wiedzy o ich problemach w środkach masowego przekazu. Analiza rozmów i wywiadów przeprowadzonych z rodzeństwem oraz rodzicami pozwala zauważyć, że istnieje silna potrzeba pogłębiania i badania zagadnień związanych z różnymi aspektami funkcjonowania rodziny mającej dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Rodziny te często obawiają się ingerencji badacza w życie prywatne, ale jednocześnie potrzebują konkretnych wskazówek, jak radzić sobie w różnych sytuacjach życiowych. Populacja badanego rodzeństwa pełnosprawnego jest bardzo zróżnicowana zarówno pod względem wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia, sytuacji materialnej, jak i radzenia sobie z faktem posiadania brata czy siostry z niepełnosprawnością intelektualną. Znaczna część badanych funkcjonuje prawidłowo we wszystkich dostępnych im aspektach życia i dobrze radzi sobie z mniej lub bardziej nasilonymi niedogodnościami wynikającymi z posiadania niepełnosprawnego rodzeństwa. Istnieje jednak nieliczna grupa osób, które czują się nadmiernie obciążone (fizycznie lub psychicznie). Uważają one, że posiadanie rodzeństwa z głębszą niepełnosprawnością wpłynęło negatywnie na ich życie. Zadaniem osób wspierających rodzinę (psychologów, pedagogów, katechetów, duszpasterzy) powinno być niedopuszczanie do takich sytuacji przez zorganizowaną, wieloaspektową pomoc wszystkim jej członkom[40].

[40] Żyta. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 203-205.

Wsparcie rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga podjęcia tej problematyki na lekcjach religii w szkole masowej, do której uczęszcza rodzeństwo pełnosprawne, na katechezie parafialnej, a także w posłudze homiletycznej. Tematyka katechezy powinna skupiać się wokół zagadnienia: osoby niepełnosprawne i pełnosprawne jako obdarowywani i dający w świetle wiary chrześcijańskiej. Chrześcijanie wierzą, że Bóg obdarza wartościami i nadaje sens każdemu ludzkiemu życiu; jaki sens i jaką wartość ma życie, człowiek może się dowiedzieć tylko od Boga. Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno usłyszeć nauczanie Kościoła, który rozpatruje sytuację ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych przez pryzmat wiary w Jezusa Chrystusa. Wszyscy bowiem mają ten sam punkt wyjścia, tę samą drogę i ten sam cel. Pismo Święte mówi wyraźnie, że Bóg jest „Przyjacielem życia" (Mdr 11,26). Udziela pewnej siły, która może przemieniać i motywować do dzielenia wiary ze wszystkimi. Katecheza może wesprzeć rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną przez ukazanie, że wyobrażenia ludzi pełnosprawnych na temat życia osób z różnymi dysfunkcjami rzadko zgadza się z rzeczywistością i myśleniem niepełnosprawnych. Niepełnosprawność jest zbyt szybko identyfikowana z cierpieniem, bólem i nieszczęściem, czyli z negatywnymi elementami. Radość życia, szczęście i wdzięczność, strona pozytywna i piękno, które również mają swoje miejsce w życiu ludzi niepełnosprawnych, nie są dostrzegane. Z pewnością rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną przeżywa swoją sytuację z wielu względów jako duże ograniczenie. Taki stan rzeczy czasami wywołuje w nich poczucie krzywdy i niesprawiedliwego traktowania w codziennym życiu. Istotne jest więc, aby na katechezie usłyszeli oni i doświadczyli, że wszystkie osoby pełnosprawne i niepełnosprawne są wspierane łaską wiary, która otwiera „oczy serca" (Ef 1,18), pozwala zrozumieć treści Objawienia, przyjąć całość zamysłu Bożego i tajemnic wiary oraz dostrzec ich związek między sobą i z Chrystusem, który stanowi centrum Tajemnicy objawionej (por. KKK 158).

3 Katecheza rodzinna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzina jest pierwszym i naturalnym środowiskiem, do którego dziecko wchodzi przez sam fakt narodzin. Badania pedagogiczne podkreślają, że żadna instytucja wychowawcza nie potrafi tak jak rodzina zaspokoić różnorodnych potrzeb swojego dziecka. Nigdzie nie otrzyma ono tyle bezinteresownej miłości, ciepła i serdeczności, które kształtują w nim cechy i dyspozycje oraz decydują o jego przyszłym losie[41].

[41] Zob. K. Szewczuk. *Wpływ środowiska wychowawczego na postawy wobec nauki szkolnej dzieci z domów dziecka i z rodzin naturalnych*. W: *Rodzina. Szkoła. Kościół.* Red. W. Kubik. Kraków 2000 s. 42.

W świetle Objawienia rodzina jest istotnym elementem historii zbawienia realizowanej od stworzenia aż do pełni eschatologicznej w Chrystusie i Kościele. Więź z Bogiem w tajemnicy Trójcy Świętej wyjaśnia i uzasadnia istotę relacji stanowiących konstytucję rodziny. Włączenie rodziny w porządek paschalno-sakramentalny wyjaśnia i ustanawia ostateczny kształt powołania rodziny w Kościele i świecie. Ta sakramentalna i charyzmatyczna prawda jest definitywnym objawieniem planu Bożego w stosunku do ludzkości. Szczytowe objawienie tego planu to tajemnica Świętej Rodziny, która jest wzorem, jaki powinna ukazywać katecheza rodzinna[42].

Rodzina chrześcijańska jest uprzywilejowanym środowiskiem katechezy (por. DOK 255). Rodzice – pierwsi nauczyciele i wychowawcy w wierze (por. DWCH 3, FC 37) głębiej wtajemniczają swoje dzieci w życie chrześcijańskie (por. DOK 255). To w rodzinie, dzięki świadectwu życia chrześcijańskiego rodziców, dzieci spotykają się z pierwszymi religijnymi doświadczeniami, które często pozostawiają decydujący ślad w ich życiu (por. DOK 226). Z tego powodu działalność katechetyczna w rodzinie ma swój szczególny charakter, który niczym nie może być zastąpiony (por. CT 68, PDK 126). Dokumenty Kościoła podkreślają prawdę, że prawo rodziców do wychowania potomstwa ma charakter zobowiązania. Ich prawo-obowiązek wychowania ma większą wartość niż zadania wychowawcze innych osób i z racji wyjątkowej miłości łączącej rodziców i dzieci nie może być przejęte przez żaden inny podmiot wychowawczy (por. FC 36, PDK 127)[43].

Magisterium Kościoła podkreśla prawdę, że „katecheza rodzinna wyprzedza każdą inną formę katechezy, towarzyszy jej i poszerza ją" (CT 68). Także rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jako pierwsi katecheci powinni w sposób szczególny zatroszczyć się o to, aby ich potomstwo zostało ochrzczone zaraz po urodzeniu, przygotowane do sakramentu pokuty i pojednania oraz do Pierwszej Komunii Świętej, przyjęło we właściwym czasie sakrament bierzmowania, uczęszczało na szkolne lekcje religii i do parafialnego duszpasterstwa katechetycznego, brało udział w praktykach religijnych, uczestniczyło w życiu liturgiczno-sakramentalnym Kościoła i kierowało się zasadami chrześcijańskimi (por. PDK 128).

3.1. Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną pierwszym środowiskiem doświadczenia wiary

W rodzinie ma miejsce pierwsza katecheza, którą dokumenty nazywają katechezą rodzinną. Wyrażenie to wypływa z posłannictwa wychowawczego rodziców

[42] Stala. *Współpraca środowisk w posłudze katechetycznej*. W: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła* s. 143-144.

[43] Zob. M. Korgul. *Postulat katechezy rodzinnej w Kościele powszechnym i lokalnym*. W: *Na progu trzeciego tysiąclecia. Refleksja teologiczna w środowisku legnickim*. Red. B. Drożdż. Legnica 2001 s. 517-550.

chrześcijańskich, którzy przez sakrament małżeństwa uczestniczą w dziele stwórczym Boga. Ich zadanie wychowawcze nabiera godności i charakteru powołania, staje się prawdziwą posługą Kościoła w dziele budowania jego członków (por. FC 38)[44]. Magisterium Kościoła po Soborze Watykańskim II wielokrotnie podkreślało wartość rodziny jako pierwszego środowiska katechetycznego. Kościół nieustannie przypomina, że rodzina stanowi jedno z najcenniejszych dóbr ludzkości, przekazuje naukę i ofiaruje pomoc zwłaszcza tym, którzy przeżywają trudności związane np. z przyjściem na świat dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (por. FC 77). Rodzina chrześcijańska bowiem to pierwsza wspólnota powołana do głoszenia Ewangelii osobie, która jest w stałym rozwoju, i doprowadzenia jej – poprzez stopniowe wychowanie i katechezę – do pełnej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. To zadanie dotyczy również dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (por. FC 26). W rodzinie podejmuje się najbardziej podstawowe działania wychowawcze. Pierwsze doświadczenie wiary dokonuje się zwykle w rodzinie. W niej dziecko doświadcza po raz pierwszy wiary, nadziei i miłości. Na chrześcijańskich rodzicach spoczywa obowiązek dzielenia się z dziećmi Ewangelią, wprowadzania je w tajemnice wiary, kształtowania w nich obrazu Boga. Teoria i praktyka katechetyczna podkreślają, że właściwy obraz Boga zależy też od naturalnych doświadczeń dziecka w rodzinie. Za szczególnie ważne uznaje się doświadczenie zaufania, przyjaźni i miłości, które stanowią podstawę procesów odkrywania transcendencji Boga oraz nawiązywania z Nim osobowej relacji. Naturalne doświadczenia są pomostem pomiędzy cielesną a duchową sferą dziecka. Obraz Boga wytworzony w dzieciństwie zostawia często ślady na całe życie[45].

Katecheza rodzinna proponowana w dokumentach posoborowych jest szansą Kościoła, ale równocześnie wielkim wyzwaniem i zadaniem[46]. Kierunek współczesnej katechezy Kościoła wyznacza przesłanie, że należy przyznać szczególne miejsce posłannictwu małżonków i rodzin chrześcijańskich, które otrzymali oni na mocy łaski sakramentalnej. Takie posłannictwo ma służyć budowaniu Kościoła, wznoszeniu Królestwa Bożego w dziejach. Wypływa to z aktu uległego posłuszeństwa Chrystusowi. On bowiem mocą małżeństwa podniesionego do godności sakramentu udziela małżonkom chrześcijańskim specjalnego apostolskiego mandatu, posyłając ich jako robotników do swojej winnicy, a w sposób szczególny na pole życia rodzinnego. W języku katechetycznym można powiedzieć, że rodzice otrzymują jakby misję kanoniczną, która uzdalnia ich i zobowiązuje do towarzyszenia dzieciom w dojrzewaniu w wierze, do stopniowego i odpowiedzialnego wprowadzania je we wspólnotę kościelną. Atmosfera domu rodzinnego różni się od tej w szkole czy parafii. Domu rodzinnego nie da się porównać ani do kościoła, ani do sali katechetycznej; jest to

[44] Zob. J. Wilk. *Duszpasterstwo rodzin: próba określenia jego istoty*. RTK 27:1980 z. 6 s. 72-80.

[45] S. Dziekoński. *Korelacja wychowania w rodzinie, parafii, szkole – potrzeba i możliwości*. W: *Rodzina – szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 34.

[46] Zob. J. Stala. *Katecheza rodzinna*. W: *Katechetyka szczegółowa*. Red. tenże. Tarnów 2003 s. 264.

miejsce poczęcia, posiłku i odpoczynku, rozrywki i pracy, twórczości i modlitwy, choroby i śmierci. Wszystkie pomieszczenia i rzeczy służą całej rodzinie, która uważa je za swoją własność i czuje się odpowiedzialna za ich stan. Życie rodzinne, mimo swego zróżnicowania, charakteryzuje się niespotykaną nigdzie indziej jednością[47]. Magisterium Kościoła podkreśla również, że chrześcijańscy rodzice są posłani nie tylko do swoich dzieci. Żyjąc w komunii i we współpracy z innymi członkami Kościoła, powinni wychodzić ze swych domów i dzielić się czynami miłości duchowej i materialnej z innymi rodzinami, zwłaszcza najbardziej potrzebującymi pomocy, z ubogimi, chorymi, starszymi, upośledzonymi, sierotami, wdowami, opuszczonymi małżonkami, matkami niezamężnymi i tymi, które w trudnych sytuacjach doświadczają pokusy usunięcia owocu ich łona (por. FC 71).

Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest pierwszym środowiskiem doświadczenia wiary. Podstawowym celem prowadzonej przez nią katechezy jest świadome rozbudzenie wiary, rozwinięcie jej i doprowadzenie do pełni życia chrześcijańskiego[48]. Pierwsza katecheza to modlitwa w rodzinie. Jest ona jedną z najwcześniejszych i najtrwalszych form życia religijnego człowieka; to dzięki niej można doświadczyć Boga[49]. Modlitwa w rodzinie to podstawowy warunek zarówno osobistego rozwoju, jak i skuteczności posługi katechetycznej. Tylko dzięki głębokiemu życiu wewnętrznemu rodzice wprowadzający dziecko w prawdy Boże mogą stać się dla nich wiarygodnymi świadkami. Siłę czerpią oni z Ducha Świętego, który umacnia wszystkich wiernych, ale dla rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest szczególnym Nauczycielem. On bowiem tak kształtuje ich sumienia, napełnia serca i oświeca umysły, że rozumieją oni to, co usłyszeli, ale czego wcześniej nie mogli pojąć. Dlatego rodzice jako narzędzie Ducha Świętego mają dążyć do tego, by ustawicznie wzywać tego Ducha, zawsze z Nim obcować i rozumieć Jego prawdziwe natchnienia (por. PDK 157).

---

[47] Zob. M. Majewski. *Zainteresowanie katechezą rodzinną i próby jej interpretacji*. RTK 22:1975 z. 6 s. 50.

[48] Zob. J. Stala, E. Osewska. *Fundamentalne podstawy i obszary katechezy rodzinnej*. Tarnów 2000 s. 83-84.

[49] Zob. S. Dziekoński. *Wychowanie religijne z perspektywy katolickiej*. RT 52:2005 z. 6 s. 255-256. Inni badacze podkreślają psychologiczne podłoże komunikacji modlitewnej już w okresie prenatalnym. M. Tatala stwierdza, że „obustronny dialog matki z dzieckiem rozpoczyna się od okresu prenatalnego. W trzecim trymestrze ciąży dokonuje się gromadzenie doświadczeń oraz przejawów pamięci i woli. W okresie tym zostają wdrukowane pierwsze zapisy pamięciowe, które wywierają wpływ na późniejszy rys psychiki dziecka. Już na przełomie 7 i 8 miesiąca życia płodowego dziecko zapamiętuje zdarzenia związane ze stanem emocjonalnym matki. Możliwe jest to dzięki temu, że między matką a dzieckiem istnieje kilka rodzajów powiązań: neurohormonalne, behawioralne, psychologiczne. Teoretycznie więc powiązania te stanowią podłoże dla uczestniczenia dziecka w życiu matki, także w jej życiu modlitewnym. Ze względu na tę potencjalność dziecka do podjęcia za pośrednictwem organizmu matki «dialogu z Bogiem» najważniejszą rolę odgrywa powiązanie psychologiczne. Dotyczy ono sfery myśli, wyobrażeń matki, jej doświadczeń życiowych, które oddziałują na przebieg rozwoju prenatalnego dziecka /.../. Matka zatem jest w stanie włączyć dziecko również we własne przeżycia duchowe, do których należy modlitwa. Modląca się matka «dostarcza» dziecku doświadczenia z zakresu dialogu z Bogiem". M. Tatala. *Psychologiczne podstawy rozwoju modlitwy*. W: *Modlitwa w katechezie*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2002 s. 30-31.

Przypominając rodzicom dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, że właśnie oni są pierwszym środowiskiem doświadczenia wiary, należy uwzględnić przekonanie katechetów, którzy ukazują zdolność osób niepełnosprawnych do modlitwy. Doświadczeni katecheci podkreślają, że te osoby zdolne są nawet do kontemplacji[50]. Konieczna wydaje się katecheza rodziców na temat tego, czym naprawdę jest modlitwa. Rodzice, mówiąc, że ich dziecko nie rozumie modlitw *Ojcze nasz*, *Zdrowaś, Maryjo* itd., zapominają, że modlitwa jest przede wszystkim spotkaniem człowieka z Bogiem. Takie spotkanie, bogate w dynamizm, możliwości i treści wykracza poza pamięciowe odtwarzanie formuł[51]. Rodzice, którzy dzięki odpowiedniej katechezie będą świadomi, że ich postawa modlitewna ma wpływ na prawidłowy rozwój życia religijnego ich dziecka, staną się najlepszymi katechetami[52].

3.2. Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – domowym Kościołem

Rodzina po raz pierwszy została nazwana domowym Kościołem w Konstytucji dogmatycznej o Kościele, ale geneza tego określenia sięga Nowego Testamentu, zwłaszcza nauczania św. Pawła. Pojęcie «Kościół domowy» występowało także u ojców Kościoła. Jan Chryzostom w IV wieku nazywa rodzinę «małym Kościołem», tłumacząc, że w rodzinie znajdują się istotne elementy Kościoła: obecność Chrystusa, świadectwo wiary, słowo Boże, modlitwa, miłość, gościnność[53]. W średniowieczu stopniowo zanikało postrzeganie rodziny jako Kościoła domowego. Nowością nauczania soborowego jest ukazanie rodziny w kontekście problematyki pastoralnej dotyczącej współczesnego Kościoła. Rodzina chrześcijańska została ukazana w perspektywie powołania wszystkich do świętości. Sama rodzina stała się miejscem uświęcenia, co należy wiązać z powolnym przełamywaniem poglądu, że świętymi mogą zostać tylko należący do stanu zakonnego czy kapłańskiego[54]. W nauczaniu soborowym rodzina chrześcijańska stała się społecznością zbawienia, przez co identyfikuje się z Kościołem i otrzymuje określenie «domowego Kościoła». W nauczaniu Soboru Watykańskiego II brakuje jednak całościowej i zwięzłej definicji domowego Kościoła, która została doprecyzowana dopiero w nauczaniu Pawła VI i Jana Pawła II.

[50] Zob. A. Kiciński. *Katecheza przed I Komunią Świętą dziecka upośledzonego umysłowo. Studium przypadku*. W: *Eucharystia – pokuta i pojednanie w katechezie*. Red. J. Stala. Kielce 2007 s. 245-264.

[51] Zob. S. Kulpaczyński. *Katechetyczna dydaktyka modlitwy*. Lublin 1989 s. 25.

[52] Zob. H. Bissonnier. *La tua parola è per tutti. Catechesi e disabili*. Bologna 1998 s. 53-55. Zob. także: S. Kulpaczyński. *Jak uczyć modlitwy katechizowanych?* RT 54:2007 z. 6 s. 157-173.

[53] Zob. J. Grześkowiak. *Misterium małżeństwa*. Poznań 1993 s. 235.

[54] Zob. K. Wolski. *Nazaret – źródło świętości. Podstawy duchowości rodzinnej w świetle nauczania Jana Pawła II*. Łomianki 2001 s. 19-20.

W dokumencie *Familiaris consortio* odnajdujemy pełne określenie rodziny chrześcijańskiej jako «domowego Kościoła». Nauczanie Jana Pawła II nie pozostawia wątpliwości, że pomiędzy Kościołem powszechnym a Kościołem domowym zachodzi ścisła relacja, a nawet sprzężenie zwrotne[55] – Kościół znajduje w rodzinie zrodzonej z sakramentu swoją kolebkę i miejsce, w którym wchodzi w pokolenia ludzkie, a one wchodzą w Kościół (por. FC 15). Kościół – Matka „rodzi, wychowuje, buduje rodzinę chrześcijańską, wypełniając wobec niej zbawczą misję otrzymaną od Pana" (FC 21), rodzina zaś sama w sobie urzeczywistnia komunię kościelną, dzięki czemu jest Kościołem domowym (por. FC 21). Występuje więc wzajemne przenikanie rodziny i Kościoła. Rodzina, podobnie jak Kościół, jest domem Boga rozdającego światu miłość, która ma charakter zbawczy. Rodzina chrześcijańska uobecnia i tworzy Kościół. Tę odnowioną przez Jana Pawła II koncepcję rodziny jako domowego Kościoła odnajdujemy na płaszczyźnie katechetycznej w Katechizmie Kościoła Katolickiego. Katechizm ten jest normą w nauczaniu wiary i narzędziem służącym komunii eklezjalnej[56]. Istotny dla nowej koncepcji katechezy jest fakt, że niezależnie od konkretnych egzystencjalnych uwarunkowań rodziny, od podejmowanych wątków, wyzwań i zagrożeń, współczesne Magisterium Kościoła u podstaw wszelkich rozważań pastoralnych umieszcza pojęcie rodziny jako Kościoła domowego[57].

Po wcześniejszej analizie reakcji rodziców na przyjście na świat dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i problemów, jakie przeżywa jego rodzeństwo, trzeba podkreślić, że powszechną reakcją na nową sytuację jest bezradność zarówno najbliższych z otoczenia, jak i instytucji kościelnych. Bezradność ta często albo paraliżuje wszelki kontakt z rodziną, albo prowadzi do umieszczenia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w jakiejś specjalistycznej placówce[58]. Widoczny jest brak postaw chrześcijańskich, które wyrażałyby się nie w słowach współczucia bądź litości, lecz w zwyczajnym trwaniu przy tej rodzinie i celebrowaniu w tym konkretnym Kościele domowym obecności Boga i drugiego człowieka. Konieczna jest pomoc temu Kościołowi domowemu, aby stał się on domem Boga rozdającego miłość przez tworzenie wspólnoty osób, służbę życiu oraz uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła. Jest wiele okazji, aby wesprzeć rodzinę dziecka z niepełnosprawnością intelektualną np.: pomoc w przygotowaniu dziecka do sakramentów świętych, obecność na uroczystościach rodzinnych (urodzinach, imieninach), modlitwa okresowa – wspólne odmawianie *Litanii loretańskiej* w maju, różańca w październiku czy modlitwy za zmarłych w listopadzie. Przeżywanie liturgii rodzinnej według roku liturgicznego jest sprawdzoną metodą katechetyczną i owocnym odkrywaniem

[55] Zob. M. Marczewski. *Małżeństwo i rodzina w parafii*. „Chrześcijanin w świecie" 16:1984 nr 12 s. 58-59.

[56] Zob. A. Kiciński. *Kompendium nową formą Katechizmu Kościoła Katolickiego*. RT 53:2006 nr 6 s. 100-103.

[57] Zob. S. Dziekoński. *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła. Od Leona XIII do Jana Pawła II*. Warszawa 2006 s. 182-200.

[58] Zob. C. Ponsard. *Jak przekazywać wiarę w rodzinie?* Kraków 2003 s. 285-287.

tajemnicy rodziny jako domowego Kościoła. Elementy liturgii, które znajdują swoje miejsce w rodzinie, przedłużają i utrwalają działanie misterium Chrystusa w roku liturgicznym. Rok liturgiczny jest swoistą kanwą, na której owo misterium rozwija się i ogarnia każdą z osób[59].

W Kościele domowym, który tworzy rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, nie może zabraknąć miejsca na liturgię i świętowanie. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają niezwykłą zdolność świętowania[60]. Rodzice często odczuwają lęk przed uczestnictwem dziecka w liturgii, wyrażają obawę, że nie będzie ono nic rozumiało. Jest to przejaw ciągle obecnego w świadomości wielu chrześcijan naszego kraju podziału na życie wiary i życie sakramentalne jako dwóch osobnych dziedzin. Zwłaszcza dzisiaj, po powrocie religii do szkoły, istnieje niebezpieczeństwo, że katecheza nieożywiana życiem sakramentalnym przybierze formę czystego intelektualizmu niedostępnego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istnieje pilna potrzeba zorganizowania katechezy o charakterze katechumenalnym dla rodziców, aby ukazać im owocną życiową syntezę między celebracją, słuchaniem Słowa Bożego, wyznawaniem wiary i doświadczeniem chrześcijańskim. Dzięki temu katecheza przestałaby być utożsamiana z katechizmem[61]. W ten sposób rodzice doświadczyliby, że charakterystycznym elementem liturgii jest język celebracji i świętowania, dostępny również dla ich dzieci. Odczuliby, że ich dziecko rozwija swoją wiarę zarówno w Kościele, jak i w domu.

Każde święto i jego celebracja, czyli główny moment, ma fundamentalne znaczenie antropologiczne, gdyż nadaje świętowaniu swoistą wagę w procesie przekazu wiary. Celebracja i świętowanie mają podstawowe znaczenie dla życia osób z niepełnosprawnością intelektualną i są ściśle związane z rozwojem ich doświadczeń religijnych. Celebracja ma również znaczenie pedagogiczne i katechetyczne, ponieważ jest uprzywilejowanym momentem potwierdzania i interioryzowania wartości. Zwłaszcza celebracja i święto odpowiadają na wymaganie życia wspólnotowego i potrzebę przynależności do własnej grupy, rodziny, narodu. Święto jest czasem spotkania, porozumiewania się, odkrywania własnych korzeni i zbiorowej tożsamości.

---

[59] Zob. B. Mokrzycki. *W domowym Kościele*. Warszawa 1989 s. 323.

[60] Potwierdza to doświadczenie J. Vaniera w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną: „Co mnie szczególnie zaskakuje u wielu osób upośledzonych umysłowo – to ich umiejętność świętowania. Można by stwierdzić, że jest to zjawisko charakteryzujące nasze wspólnoty «Arki». /.../ Zauważyłem jednak, że podobnie dzieje się wszędzie tam, gdzie znajdują się osoby upośledzone umysłowo. Wiele z nich nie odczuwa tak często spotykanej nieśmiałości czy skrępowania; potrafią tańczyć, śpiewać, grać nawet wobec licznych widzów. Prawie wszystkie lubią ten rodzaj kontaktu, nie w pełni świadomy. Lubią zabawę i śmiech. Jakże często zdarza się w czasie uroczystości, że osoby upośledzone umysłowo wykazują gotowość do tańca, śpiewu, klaskania w dłonie, podczas gdy ludzie «normalni», albo raczej ulegający utartym zwyczajom, zachowują się sztywno, są spięci, niezdolni do śpiewu czy nawet do uśmiechu. We wspólnocie, gdy przedstawiamy sceny z Ewangelii, wychowawcy zawsze z pewnym skrępowaniem przyjmują rolę Jezusa, zbyt dobrze bowiem wiedzą, kim oni sami są. Osoby upośledzone umysłowo czują się dużo bardziej odprężone". Vanier. *Mężczyzną i niewiastą* s. 204-205.

[61] Zob. A. Kiciński. *Katecheza i liturgia*. RT 54:2007 z. 6 s. 127.

Celebracja i święto mają przez to wielki wpływ na skuteczność wychowywania do poczucia przynależności i wspólnotowego wymiaru życia. Ważnym punktem w katechezie jest ukazanie eschatologicznego znaczenia celebracji; jest to głoszenie, a zarazem antycypacja oczekiwanej przyszłości. Typowe dla święta gesty (specjalny strój, podarunki, uczty itp.) są wyrazem antycypowania innego świata, alternatywnego, o którym ludzie śnią i którego pragną. Dochodzi wtedy do głosu logika inna niż codzienna; w jakiejś mierze chce się głosić pragnienie świata idealnego. I w tym sensie liturgia budzi pragnienia i kieruje osoby ku pozytywnej i nowej przyszłości. Celebracja i święto są uprzywilejowanym sposobem głoszenia fundamentalnych wartości życia i poszukiwania ich najgłębszego sensu. Dlatego mają wielką wartość pobudzającą i wychowawczą, a także – ze względu na zawarte w nich treści – zawsze niosą w sobie coś głębokiego i mogą stawać się wyjątkowym narzędziem ukazywania religijnego wymiaru życia[62]. Właśnie przez celebrację Słowa i sakramenty chrześcijańska rodzina staje się Kościołem domowym (por. FC 38)[63].

Specyfikę posłannictwa rodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną do bycia Kościołem domowym będzie ukazywało mieszkanie rodziny chrześcijańskiej, która chce sprawować liturgię rodzinną. Będzie się to przejawiało od stworzenia ołtarzyka domowego czy religijnego kącika, gdzie dziecko będzie mogło doświadczyć stałej obecności przedmiotów kultu, po zmieniające się elementy związane z tajemnicą roku liturgicznego. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lubią wykonywać proste prace plastyczne, zrozumiałe dla nich i znaczące. Przygotowanie znaków religijnych bądź omówienie symboli wykonanych w szkole czy parafii jest formą katechezy rodzinnej. Analogicznie – wszelkie działania podjęte w związku z przygotowaniem do niedzielnego wyjścia do kościoła bądź przygotowanie uroczystych posiłków są również katechezą rodzinną. Zostało już podkreślone, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lubią świętowanie, na które dorośli nie zawsze zwracają uwagę. Przy niewielkiej pomocy duszpasterzy i katechetów można nauczyć dzieci uczestnictwa w liturgii Kościoła domowego sprawowanej na wzór nabożeństw odbywających się w miejscach oddalonych od kościoła. Liturgia rodzinna

[62] Zob. E. Alberich. *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa 2003 s. 276-277.

[63] „Rodzina jako »domowe sanktuarium Kościoła« (por. DA 10) oraz »Kościół domowy« stanowią urzeczywistnianie tajemnicy Kościoła w czasie: nie tylko owoc i dowód nadprzyrodzonej płodności Kościoła, lecz także stanowią symbol oraz świadectwo potwierdzające macierzyństwo Kościoła (por. FC 49). Zaleca się zatem, aby rodzina – jako Kościół domowy – nie tylko wspólnie się modliła, lecz organizowała również w ramach swoich możliwości odmawianie brewiarza i w ten sposób głębiej włączała się w Kościół. Rodzice chrześcijańscy powinni zadać sobie trud, aby obchodzić w domu uroczyście okresy i święta związane z rokiem kościelnym (por. FC 61). Do tego nadają się także niektóre błogosławieństwa. Posiadamy błogosławieństwa na szczególne okazje. W rodzinie można błogosławić osoby. W życiu rodziny, ogólnie biorąc, błogosławieństw udzielają rodzice. Pobłogosławić można w ogóle dom rodzinny jako Kościół domowy, jak również jego mieszkańców". I. Celary. *Liturgia domowego Kościoła*. W: Komisja Duszpasterstwa Ogólnego Konferencji Episkopatu Polski. *Naśladować Chrystusa. Program duszpasterski na rok 2003/2004*. Katowice 2003 s. 298-299.

pozwala przede wszystkim na posługiwanie się językiem radości i trudów życia rodzinnego[64]. Daje szansę pełnego zaangażowania każdego członka rodziny, niezależnie od jego niepełnosprawności. Rodzice pełnią w domowym Kościele funkcję kapłańską, prorocką i królewską. Interesującą nas funkcję profetyczną pełnią wtedy, gdy w zdarzeniach potrafią odczytać znaki działania Bożego, interpretować je i przekładać na własny język rodzinny[65].

3.3. Wyzwania pastoralne wobec katechezy rodzinnej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzina nie jest samowystarczalna nie tylko w zakresie opieki medycznej, lecz także w zakresie zaspokojenia potrzeb duchowych. Podstawowym wyzwaniem pastoralnym, które musi podjąć cała wspólnota chrześcijańska, jest ułatwienie rodzicom dziecka z niepełnosprawnością intelektualną integracji dziecka ze wspólnotą Kościoła. Umożliwianie dziecku uczestniczenia w życiu wspólnoty daje mu szansę zaistnienia i identyfikacji z osobami wierzącymi, a przez to umożliwia wyrażenie własnych postaw i przeżyć religijnych. Parafia jako wspólnota wiary i miłości braterskiej jest odpowiednim miejscem, w którym każda osoba otrzymuje pomoc potrzebną do rozwijania życia religijnego. Parafia powinna informować rodziców o katechizacji, przygotowaniu do sakramentów i duszpasterstwie osób niepełnosprawnych intelektualnie. Katechizacja ma przygotować do pełnego udziału w życiu Kościoła. Powinna przejawiać się w uczestnictwie osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnorodnych nabożeństwach oraz systematycznym przystępowaniu do sakramentów świętych. Życie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną może być rozwijane przez zaangażowanie tych osób i ich rodzin w duszpasterstwo specjalistyczne dla nich organizowane. Przy niektórych parafiach działają wspólnoty skupiające osoby z niepełnosprawnością intelektualną; głównym celem tych wspólnot jest prowadzenie swoich członków do Boga. Takimi grupami są wspólnoty Ruchu Wiara i Światło[66], Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych[67], Caritas[68], Ruch Światło-Życie[69] oraz coraz liczniejsze duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną

[64] Zob. E. Osewska. *Przeżywanie liturgii rodzinnej według roku liturgicznego*. W: E. Osewska, J. Stala. *W kierunku katechezy rodzinnej*. Kielce 2003 s. 230-245.

[65] Zob. J. Wilk. *Teologia katechumenatu rodzinnego*. RTK 24:1977 z. 6 s. 81.

[66] Strona Internetowa Ruchu Wiara i Światło, strefa polska. http://www.michael.swiebodzin.pl/wis/spl/index_inne.html

[67] Zob. na przykład: Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych Archidiecezji Warszawskiej. http://www.ksnaw.pl/ czy Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych Archidiecezji Łódzkiej. http://www.ksn.archidiecezja.lodz.pl/

[68] Strona Internetowa Caritas Polska. http://www.caritas.pl/

[69] Strona Internetowa Ruchu Światło-Życie. http://www.oaza.pl/

prowadzone przez zgromadzenia zakonne (por. PPK 6.6.1.4-6.6.2.5.)[70]. Konieczne wydaje się organizowanie duszpasterstwa specjalistycznego, istnieją bowiem potrzeby religijne wspólne wszystkim wiernym, ale również właściwe tylko pewnym osobom lub grupom ludzi, jak jest to w przypadku rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku[71].

Wyzwaniem pastoralnym dla rodziny, której członkiem jest osoba z niepełnosprawnością intelektualną, jest nie tylko przyjęcie tej osoby do wspólnoty, lecz także – uwzględniając potrzeby i możliwości – danie świadectwa wiary, którą katecheza przekazuje, rozwija i pogłębia. Nie można bowiem skutecznie katechizować o czymś, co nie jest jednocześnie urzeczywistniane w życiu wspólnoty. Prawdy wiary i zasady życia chrześcijańskiego przekazywane na katechezie pozostaną bezowocne, jeśli katechizowani nie będą mogli „nimi żyć we wspólnocie z tymi, którzy idą tą samą drogą" (CT 24). Dlatego katechizacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną winna zawsze towarzyszyć stosowna katecheza ich rodziców i rodzeństwa (por. PDK 122); istotnymi jej funkcjami będą: stworzenie odpowiednich warunków dla zaistnienia wspólnoty oraz wspólna troska o dojrzewanie w niej wiary poszczególnych osób. Dokumenty katechetyczne podkreślają, że wspólnota przyjmuje katechizowanych do środowiska braterskiego, zapewniając wszystkim, bez względu na ich ograniczenia, takie warunki, aby mogli żyć pełnią wiary (por. DOK 220). Wypełnienie tej funkcji będzie możliwe tylko wtedy, gdy wspólnota stanie się celem i podmiotem inicjacji oraz gdy przyjmie postać małej grupy na miarę konkretnego człowieka[72].

Wyzwaniem pastoralnym dla rodziny jest przygotowanie rodziców do współpracy z różnymi środowiskami katechetycznymi oraz do rozpoczęcia katechezy rodzinnej. Doświadczenie pastoralne i Magisterium Kościoła podkreślają, że wprowadzenie na drogę katechezy bardziej pogłębia wiarę, jeśli rodzice komentują katechezę, jaką ich dorastające dzieci otrzymują we wspólnocie chrześcijańskiej, i pomagają im w jej przyjęciu. Zarówno rodzice, jak i duszpasterze powinni pamiętać o wyjątkowym znaczeniu katechezy rodzinnej, gdyż jest ona najważniejszą formą katechezy. Jeśli zabraknie rodziców, to obowiązek wychowania w wierze spoczywa na tych, którzy ich zastępują, oraz na rodzicach chrzestnych (por. PDK 128). Trzeba również pamiętać, że chociaż katecheza rodzinna jest w dużej mierze podobna do katechezy w środowisku parafialnym czy szkolnym, to jednak ma ona cechy specyficzne, wśród których należy wymienić: spontaniczność, okazyjność, ścisły związek z życiem, bezpośredni wpływ osobowy, świadectwo wiary i oddziaływanie miłości[73].

---

[70] Zob. *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo w ośrodkach specjalnych prowadzonych przez zgromadzenia zakonne*. Red. E. Domarecka-Malinowska. Warszawa 2001.

[71] Zob. R. Kamiński. *Działalność zbawcza Kościoła. W teorii i praktyce pastoralnej*. Lublin 2007 s. 77.

[72] Zob. D. Kurzydło. *Koncepcja katechezy dorosłych we współczesnych dokumentach Kościoła*. Kraków 2003 s. 229.

[73] Majewski. *Zainteresowanie katechezą rodzinną i próby jej interpretacji* s. 53.

Magisterium Kościoła po Soborze Watykańskim II nie tylko przywróciło katechezie rodzinnej utracone miejsce jako jedną z wielu form katechizacji, ale także postawiło ją na pierwszym miejscu w hierarchii wartości. „Ponieważ rodzice dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu zobowiązani są do wychowania potomstwa i dlatego należy ich uważać za pierwszych i najlepszych wychowawców" (DWCH 3). Ciągle jednak ta prawda zostaje bardziej postulatem niż rzeczywistością[74].

Proponowana współczesna katecheza rodzinna idzie w kierunku katechumenatu. Jest on bowiem instytucją, dzięki której następuje stopniowe włączenie katechumena we wszystkie relacje z Kościołem, by coraz bardziej uświadamiać mu – mimo jego ograniczeń – rzeczywistość chrztu i orientować go ku Eucharystii, by dać mu możliwość doświadczenia życia chrześcijańskiego i rozwijać w nim wiarę[75]. Dawniej zadanie wychowania nowych chrześcijan spełniane było w głównej mierze przez środowisko społeczne, którego prawa, instytucje, organizacje i zwyczaje przenikała atmosfera chrześcijańska. Rodzina wraz ze środowiskiem społecznym stanowiła pewnego rodzaju społeczny katechumenat. W tych warunkach duszpasterstwo, ograniczające się do stwarzania obiektywnego i ontologicznego fundamentu wychowania chrześcijańskiego, przez głoszenie Słowa Bożego i udzielanie sakramentów świętych oraz stwarzanie kultowych ram służby Bożej mogło uchodzić za wystarczające. Dzisiaj natomiast coraz bardziej odczuwa się, że takie zredukowane duszpasterstwo, niewspierane katechezą i oddziaływaniem środowiska wychowawczego, zawisłoby w próżni i nie byłoby zdolne osiągnąć celu, jakim jest wychowanie chrześcijan żyjących wiarą. Środowisko społeczne uległo bowiem prawie całkowicie laicyzacji[76].

[74] F. Blachnicki. *Kerygmatyczna odnowa katechezy. Pisma katechetyczne I*. Warszawa 2005 s. 262.
[75] Zob. J. Wilk. *Rola katechumenatu rodzinnego w inicjacji eucharystycznej*. RTK 1976 z. 6 s. 68-71.
[76] Blachnicki. *Kerygmatyczna odnowa katechezy* s. 265.

II

Parafia środowiskiem katechezy

Parafia jest podstawowym środowiskiem katechezy dzieci i rodziców (por. KKK 2226). Polska myśl i praktyka katechetyczna rozwijała tę prawdę po Soborze Watykańskim II bardzo intensywnie i ma do odnotowania wiele osiągnięć. Dotyczą one różnych dziedzin posługi katechetycznej, zarówno organizacji samej katechezy w parafii i w szkole, jak i przygotowań programów i pomocy katechetycznych. W 1961 roku, gdy całkowicie usunięto naukę religii ze szkoły, parafia stała się głównym środowiskiem katechezy, w którym na wzór szkolny zorganizowano naukę religii. Nie zmieniły się ani charakter, ani treści, ani forma nauczania, obowiązywał bowiem program katechetyczny z roku 1957, którym wcześniej posługiwano się w szkołach[77]. Rok 1971 zaowocował opublikowaniem *Directorium catechisticum generale*, pierwszego w dziejach Kościoła odrębnego dokumentu poświęconego posłudze katechetycznej. W tym samym roku w Polsce Komisja Episkopatu ds. Katechizacji przedstawiła *Ramowy program katechizacji*[78], który określał podstawy programowe katechezy w zakresie szkoły podstawowej i średniej. Najważniejszymi źródłami *Ramowego programu katechizacji* były społeczne encykliki ostatnich papieży oraz soborowa konstytucja *Gaudium et spes*[79]. Polska katecheza mimo niewątpliwego wysiłku organizacyjnego nie zdobyła się po roku 1971 na opracowanie krajowego dyrektorium katechetycznego, który normowałby różne uwarunkowania i wyzwania.

[77] Historyczną analizę ewolucji katechezy w Polsce zob.: A. Kiciński. *Tra parrocchia e scuola, L'evoluzione della catechesi in Polonia negli anni 1918-2001*. „Salesianum" 67:2005 nr 2 s. 331-366; 67:2005 nr 3 s. 479-505; 68:2006 nr 1 s. 101-127; J. Szrejter. *Katecheza parafialna w Polsce do roku 1980*. Gniezno 2003.

[78] *Ramowy Program Katechizacji*, Warszawa 1971.

[79] Zob. *Christliche Erziehung in Europa*. Red. J. Charytański t. 5. *Polen*. Stuttgart/München: Calver-Verlag/Kösel-Verlag 1977; J. Charytański. *Jugend, Kirche und Katechese in Polen*. W: *Religionspädagogische Beiträge* 1988 nr 22 s. 32-43.

Przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego abp K. Nycz nazywa to zaniedbaniem i stwierdza, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy trwającego przez 30 lat jest fakt, że w roku ukazania się *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* zatwierdzono wspomniany *Ramowy program katechizacji*, a wraz z nim dwa programy szczegółowe z gotowymi propozycjami podręczników. Uznano wtedy, że *Dyrektorium ogólne o katechizacji* w całości przystaje do polskiej rzeczywistości i odpowiada na jej potrzeby[80]. Wyróżniającą cechą katechezy w tamtym czasie było to, że do parafii przychodzili w zdecydowanej większości wierzący, którzy chcieli pogłębiać swoją wiarę, choć trzeba podkreślić, że Kościół w Polsce zawsze otaczał najwyższą troską nie tylko katechizowanych, ale także poszukujących. Katecheza parafialna w latach 1961-1990 była jedną z głównych form oddziaływania duszpasterskiego na wiernych, a przede wszystkim na dzieci i młodzież. Trzeba jednak zauważyć, że katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną, które często przebywały w zakładach opiekuńczych, była na marginesie ogólnych poszukiwań. Osoby zajmujące się taką katechezą były zdane na siebie; poza nielicznymi publikacjami nie było naukowych opracowań problemu[81].

W 2001 roku ukazały się trzy bardzo ważne dokumenty Kościoła Katolickiego w Polsce, które odnosiły się do katechezy. Dwa pierwsze: *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* i *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* zostały przyjęte podczas 313 Zebrania Plenarnego Konferencji Episkopatu Polski w Łowiczu w dniu 20 czerwca 2001 roku. Trzeci dokument to *Program nauczania religii* zatwierdzony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w Radomiu w dniu 20 września 2001 roku. Głównym celem opracowania pierwszego krajowego dyrektorium katechetycznego było przedstawienie fundamentalnych zasad teologiczno-duszpasterskich wypływających z nauczania Soboru Watykańskiego II i posoborowego nauczania Kościoła oraz poddanie refleksji współczesnej działalności katechetycznej Kościoła w Polsce[82]. Stałym punktem odniesienia dla *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce* jest *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Adaptacja wskazań DOK do rzeczywistości polskiej umożliwiła syntetyczny opis sytuacji społeczno-religijnej, określenie zasadniczych relacji katechezy parafialnej i szkolnej, sprecyzowanie zadań katechezy w szkole z uwzględnieniem zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły. To dyrektorium stanowiło także podstawę do opracowywania nowych programów katechizacji i podręczników. Jednym z ważnych punktów jest stwierdzenie, że ogólne kierunki przemian społecznych

[80] Zob. K. Nycz. *Filozofia odnowy programowej katechezy Kościoła w Polsce realizowana w latach 1999-2002*. W: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 10.

[81] Zob. A. Kotlarski. *Katechizacja umysłowo upośledzonych*. AK 76: 1984 z. 453 s. 290.

[82] Szerzej cel, strukturę, źródła i prace redakcyjne zob. R. Murawski. *Dyrektorium Katechetyczne dla Polski*. „Katecheta" 45:2001 nr 7-8 s. 3-8. Zob. także. A. Kiciński. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce – omówienie najważniejszych kwestii.* „Efektywne zarządzanie parafią" Raabe 15:2004 s. 1-11.

w naszej ojczyźnie stwarzają sprzyjające warunki dla rozwoju zarówno całego kraju, jak i pojedynczych osób, co ma pozytywne znaczenie również dla rozwoju duszpasterstwa i chrześcijańskiego wychowania. Jednak aktualna sytuacja w Polsce przejawia wiele cech niestabilnego ustroju społecznego. Wciąż dokonują się przemiany, które sprawiają, że z jednej strony budzi się nadzieja na powstawanie społeczeństwa ludzi dojrzałych duchowo, zaangażowanych i odpowiedzialnych, z drugiej natomiast lęk przed zjawiskami boleśnie dotykającymi tak poszczególne osoby, jak i całe grupy. Nauka religii w szkole stanowi z pewnością ważny znak demokratyzacji kraju i ważny etap w rozwoju polskiej myśli i praktyki katechetycznej, ale jest też poważnym wyzwaniem dla całego Kościoła w Polsce. PDK stwierdza, że obecne szkolne nauczanie religii nie wypełnia w zadowalającym stopniu wszystkich założeń integralnie ujmowanej katechezy w takim jej rozumieniu, jakie podawane jest w katechetycznych dokumentach Magisterium Kościoła (por. PDK 13). Dlatego po latach poszukiwań modelu katechezy środowisk doświadczających zmian charakterystycznych dla przełomu tysiącleci (rodzina, parafia i szkoła) coraz wyraźniej widać konieczność nowego modelu katechezy parafialnej. Istniejące w Polsce modele oscylowały w kierunku katechezy sakramentalnej i prowadziły do utożsamienia jej z katechezą parafialną. Wyrażało się to w stwierdzeniu: „w szkole nauka religii, a w parafii sakramenty"[83].

Obecnie istnieje niebezpieczeństwo, że po objęciu nauką religii w szkołach specjalnych prawie wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną w pewien sposób zostanie przeoczone to, że katecheza, będąc „ze swej strony aktem eklezjalnym" (DOK 78), domaga się przede wszystkim uznania Kościoła jako jej prawdziwego podmiotu. On bowiem jest rzeczywistym nauczycielem wiary, którego nie mogą zastąpić inne podmioty życia społecznego, np. szkoła czy ośrodek szkolno-wychowawczy, a więc tym bardziej nie mogą one stanowić jedynego miejsca jej realizacji i rozwoju. Katecheza jest też podstawowym sposobem wtajemniczenia chrześcijańskiego i „jest ściśle złączona z sakramentami wtajemniczenia" (DOK 65), co urzeczywistnia się najbardziej i najskuteczniej w parafii. Nie należy też zapominać, że katecheza jest również „jednym z [...] elementów całego przebiegu ewangelizacji" (CT 18), spełniając w niej bardzo ważną funkcję wprowadzania w życie chrześcijańskie i towarzyszenia w dojrzewaniu (por. CT 20); funkcja ta domaga się pełnego uczestnictwa w działalności ewangelizacyjnej całej wspólnoty chrześcijańskiej[84].

Przyjmując więc za dokumentami Urzędu Nauczycielskiego Kościoła, że katecheza jako część procesu ewangelizacji jest zarówno kształceniem, wychowaniem, jak i wtajemniczeniem, należy podkreślić, że odpowiedzialni za nią powinni ją tak przystosować, aby w polskiej rzeczywistości został wypełniony postulat Kościoła

[83] K. Kantowski. *Wprowadzenie*. W: *Katecheza w parafii. Poszukiwania tożsamości*. Red. tenże. Warszawa 2004 s. 6.

[84] Zob. A. Kiciński. *Duszpasterstwo katechetyczne w parafii w świetle Dyrektorium Katechetycznego dla Kościoła Katolickiego w Polsce*. RT 51:2004 nr 6 s. 141-156.

o komplementarności szkolnego nauczania religii i katechezy parafialnej (por. DOK 73-76), szczególnie jeśli chodzi o chrześcijańskie wtajemniczenie i ewangelizację. Te funkcje bowiem tylko częściowo mogą być zrealizowane w szkole czy ośrodku edukacyjnym, gdyż parafia pozostaje wciąż podstawowym środowiskiem realizowania się katechezy. Współcześnie w Polsce, po powrocie katechezy do szkoły, usilnie dąży się do tego, aby parafia znów stała się miejscem katechezy bogatej w treści, formy, metody i środki, takiej, jaka odpowiada zaleceniom Kościoła powszechnego. Ponadto rola parafii wydaje się niezastąpiona w podejmowaniu procesu preewangelizacji, bez którego żadna forma katechezy nie przyniesie oczekiwanych owoców (por. PDK 13).

1 Katecheza parafialna osób z niepełnosprawnością intelektualną

Znaczący wpływ na współczesny kształt katechezy parafialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną jako środowiska katechetycznego miało eklezjologiczne i teologiczno-prawne nauczanie Soboru Watykańskiego II, zwłaszcza w zakresie eklezjologii komunii, które potem znalazło odzwierciedlenie w przepisach *Kodeksu Prawa Kanonicznego*. Nowość posoborowego ujęcia parafii polega na wyakcentowaniu określonej wspólnoty wiernych, a nie – jak przed Soborem Watykańskim II – pewnej części terytorium diecezji. Magisterium Kościoła stwierdza, że parafia nie tylko stanowi najmniejszą komórkę Kościoła zbudowanego hierarchicznie, ale także jest Kościołem Bożym i nowym ludem powołanym przez Boga (por. KK 26)[85]. Odnowa Kościoła, przede wszystkim jego eklezjologii, która znalazła swój wyraz między innymi w modelu Kościoła jako wspólnoty charyzmatów i wynikających zeń zadań, ma bezpośredni wpływ na koncepcję katechezy parafialnej[86]. Dokumenty katechetyczne i praktyka wykazują, że parafia jest najbardziej dogodnym miejscem, w którym formuje się i żyje wspólnota chrześcijańska. Jest ona powołana, aby być domem rodzinnym dla wszystkich, domem braterskim i przyjmującym każdego, także osoby, które cierpią z powodu upośledzenia fizycznego, umysłowego i innych braków i w których wszyscy chrześcijanie odkrywają lud Boży. Jest ona zwyczajnym środowiskiem, w którym rodzi się i wzrasta wiara. Stwarza też odpowiednią przestrzeń wspólnotową, by realizowana w niej posługa Słowa była równocześnie nauczaniem, wychowaniem i żywym doświadczeniem Boga

[85] Conferenza Episcopale Italiana. Nota pastorale *Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia*. Milano 2004 nr 3.

[86] Zob. M. Marczewski. *Teologia parafii*. W: *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*. Red. K. Kantowski. Warszawa 2004 s. 15-16.

(por. DOK 257). Umożliwienie osobom z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczenia w życiu parafialnym daje im szansę zaistnienia i identyfikacji z osobami wierzącymi, a przez to wyrażania własnych postaw i przeżyć religijnych[87].

1.1. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnocie parafialnej

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są pełnoprawnymi członkami parafii. Parafia bowiem – w świetle nauczania Soboru Watykańskiego II – jest wspólnotą wiary, kultu i miłości braterskiej wszystkich wierzących, bez względu na sytuację, ograniczenia czy deficyty. Parafia jest widzialnym Kościołem (por. KL 42), który gromadzi ludzi z różnymi charyzmatami i rozmaitą wiedzą, wszczepiając ich w Kościół powszechny (por. DA 10). Parafia jest wspólnotą ludzi wierzących, wiara bowiem stanowi podstawę każdej wspólnoty chrześcijańskiej. W parafii – jak podkreśla R. Kamiński – bardziej niż gdziekolwiek indziej ewangelizacja jest nauczaniem, wychowaniem i szkołą życia chrześcijańskiego. Dzięki niej dokonuje się wychowanie do wiary i życia we wspólnocie. W parafii przepowiadanie Słowa Bożego prowadzi do rozbudzenia i rozwoju wiary. Wiara stanowi fundament, na którym powstaje budowa Kościoła i każdej wspólnoty religijnej, a rodzi się ona ze słuchania Słowa Bożego, którym się karmi[88]. Konieczne jest wsłuchiwanie się w Słowo Boże, które zachęca, aby wspólnota wierzących brała na siebie odpowiedzialność za każdego człowieka, z jego konkretnymi problemami oraz możliwościami wzrostu w wierze[89].

Sobór Watykański II wieloaspektowo ukazał, że przepowiadanie Słowa Bożego stanowi początek budowania chrześcijańskiej wspólnoty, tylko bowiem przez światło wiary i rozważanie Słowa Bożego można poznać Boga i stworzyć wspólnotę, w każdym wydarzeniu szukać woli Chrystusa i widzieć Go we wszystkich ludziach, bez względu na ich ułomności (por. DA 4). Każdy prezbiter posłany, aby budować wspólnotę chrześcijańską, jest sługą Słowa Bożego (por. DK 13), którego głoszenie jest najważniejszym jego zadaniem (por. DB 30). To, co jest podane odnośnie do proboszczów, przez analogię i w szerokiej mierze dotyczy także tych kapłanów, którzy świadczą jakąkolwiek pomoc w parafii i pełnią specyficzne funkcje duszpasterskie, na przykład katechety w szkole, w ośrodkach szkolno-wychowawczych czy w duszpasterstwie osób z niepełnosprawnością intelektualną[90].

---

[87] Zob. A. Kiciński. *Niepełnosprawnych intelektualnie duszpasterstwo*. W: *Leksykon teologii pastoralnej*. Red. R. Kamiński. Lublin 2006 s. 560.

[88] Zob. R. Kamiński. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym*. Lublin 1997 s. 67.

[89] Zob. A. Fallico. *Pedagogia Pastorale. Questa sconosciuta. Itinerario di formazione per operatori pastorali presbiteri, religiosi e laici*. Catania 2000 s. 207-208.

[90] Zob. Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Instrukcja: Kapłan, pasterz i przewodnik wspólnoty parafialnej*. Poznań 2002 nr 18.

Parafia jako wspólnota wiary służy Słowu Bożemu, które dobrowolnie i świadomie przyjęte, rodzi wiarę. Wiara jako dar Boży i akt wolnej woli człowieka jest najgłębszą treścią życia parafii. Istotna dla naszej refleksji jest właściwa koncepcja wiary jako trwałej podstawy do poszukiwania tożsamości katechezy (por. DOK 53--55). W przeszłości bowiem często miało miejsce redukowanie wiary do niektórych jej aspektów, np. ukazywania jej jako opowiadania się za prawdą jakiejś doktryny lub innych określonych prawd[91]. Wiara nie jest „tylko zwykłym uznaniem egzystencji Boga ani intelektualną akceptacją treści objawionych, sformułowanych w odpowiednie zadania, ale jest przede wszystkim odpowiedzią osobową człowieka na Objawienie Boga w Chrystusie. Jest przyjęciem Osobowego Boga w Jezusie Chrystusie. W wierze chrześcijańskiej nie chodzi tylko, ani nawet głównie, o akceptację dogmatów, lecz o przyjęcie Chrystusa i duchowe zjednoczenie z Nim. Wypływa to z istoty Objawienia, które nie jest tylko informacją Boga o prawdach religijnych, ale samoudzielaniem się Boga ludziom (por. KO 2)"[92]. Stąd współczesna katecheza nie polega na samym wyjaśnianiu dogmatów i przykazań; jej celem jest doprowadzenie osoby do spotkania z Jezusem, głębokiej więzi z Nim, a nawet pełnego zjednoczenia (por. CT 5; KKK 426; DM 14a; PDK 21).

Kościół, głosząc Ewangelię, wzywa słuchaczy do dzielenia się Słowem Bożym zwłaszcza przez katechizację (por. DA 10). Również posoborowe dokumenty katechetyczne podkreślają, że parafia odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu dojrzałej wiary wszystkich swoich członków (por. OIK 21). Dokumenty potwierdzają fakt, że po Soborze Watykańskim II wzrosła świadomość eklezjalna, a więc parafia może przygotować odpowiednią katechezę dla wszystkich kategorii osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych. Ponowne uwypuklenie mocy Słowa Bożego w katechizacji doprowadziło do stwierdzenia, że każda osoba, niezależnie od jej ograniczeń, jest zdolna do wzrostu w świętości (por. DOK 189). Według dokumentów katechetycznych parafia powinna być otwarta nie tylko na pełnosprawnych członków, ale również na osoby z różnymi deficytami. Jan Paweł II podczas Jubileuszu Niepełnosprawnych jednoznacznie określił zadania, które stoją przed całym Kościołem, a które na co dzień realizowane są w parafii. Po pierwsze w imię Chrystusa Kościół zobowiązał się, że będzie coraz bardziej gościnnym domem dla osób niepełnosprawnych. Po drugie nauczanie Kościoła będzie ukazywać osobę niepełnosprawną jako jedyną i niepowtarzalną, obdarzoną taką samą jak inni ludzie nienaruszalną godnością, osobę, która potrzebuje nie tylko opieki, ale także miłości. Po trzecie konkretne zaangażowanie w duszpasterstwo osób niepełnosprawnych będzie wyrażone przez akceptację, szacunek i dążenie do integracji od chwili narodzin aż po wiek dorosły, aż „do trudnego momentu, którego wielu rodziców oczekuje z lękiem jako chwili

[91] Zob. Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 128.

[92] Kamiński. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym* s. 69.

rozstania z dziećmi, które będą »bez nas«"[93]. W końcu po czwarte przed katechezą osób z niepełnosprawnością stoi zadanie rozjaśniania światłem wiary i nadziei nieuniknionych chwil smutku i różnorodnych trudności.

Skuteczność katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną uzależniona jest od wspólnoty wiary i miłości braterskiej[94]. Od początku istnienia Kościoła katecheza nie była przedsięwzięciem indywidualnym, lecz dokonywała się we wspólnocie. Cała wspólnota parafialna jest więc odpowiedzialna za katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną, katecheza bowiem to „zbiorowy obowiązek całego Kościoła, Kościoła katechizowanego i katechizującego. We wspólnocie wiary i miłości jesteśmy równocześnie i katechetami, i katechizowanymi"[95]. Parafia jest zobowiązana troszczyć się o tworzenie atmosfery umożliwiającej doświadczenie wiary, nadziei i miłości; ma pamiętać, że wspólnota chrześcijańska jest jednocześnie głoszącą Słowo Boże, słuchającą tego Słowa oraz dającą o nim świadectwo. Ci, którzy głoszą Słowo Boże w imieniu Kościoła, winni pamiętać, że są również jego adresatami. Ta odpowiedzialność za katechezę jest wspólna i zróżnicowana (por. CT 16). Istnieje więc konieczność przygotowania katechetów, aby każdy z nich we własnym zakresie, odpowiednio do swojej posługi w Kościele, realizował określone zadania w kształtowaniu i rozwijaniu wiary. To właśnie dzięki temu, że posługa katechetyczna urzeczywistniana jest w sposób tak różnorodny, w różnych miejscach i przez osoby pełniące różne funkcje w Kościele, katecheza może ofiarować wszystkim bez wyjątku Słowo Boże i świadectwo Kościoła (por. DOK 219; PDK 120). Właśnie do tego wyzwania odnoszą się słowa Jana Pawła II, który zachęcał, aby Kościół„zachował dla katechezy największe swe bogactwa, a mianowicie ludzi i siły, nie szczędząc żadnych starań, trudów i środków materialnych, aby lepiej ją organizować i kształcić tych, którzy będą jej odpowiednio służyć" (CT 15).

We wspólnocie kościelnej ważne zadanie w dziele katechizacji przypada prezbiterom. Na mocy otrzymanych święceń są oni wychowawcami w wierze. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* nazywa ich katechetami katechetów i wyznacza im następujące

---

[93] Jan Paweł II. *Kościół jest dla was „gościnnym domem"*. Homilia wygłoszona podczas Jubileuszu Niepełnosprawnych 3 grudnia 2000 r. OsRomPol 22:2001 nr 2 s. 43.

[94] Ryszard Kamiński, analizując funkcję pasterską diecezji i parafii, podkreśla konieczność reakcji parafii na wszystkie potrzeby swoich członków, reakcji całej wspólnoty parafialnej, a nie tylko wybranej grupy. „Nie wystarczy tylko zaangażowanie prezbiterów parafialnych i sióstr zakonnych, ale potrzebne jest włączenie jak największej liczby parafian, zwłaszcza parafian systematycznie praktykujących, rodzin, parafialnej rady duszpasterskiej, małych wspólnot religijnych, rodziców, grup młodzieżowych i dziecięcych, zespołów apostolskich itd. Włączenie tych osób do działalności charytatywnej powinno być poprzedzone formacją charytatywną. Posługa pastoralna wymaga od duszpasterzy i osób z nimi współpracujących postawy zaufania, wrażliwości, współczucia i wielkodusznej troski o każdego członka wspólnoty parafialnej". R. Kamiński. *Funkcja pasterska diecezji i parafii*. RT 52:2005 z. 6 s. 18.

[95] Jan Paweł II. *Autokatechizacja*. Homilia wygłoszona podczas Mszy św. z I Komunią świętą 13.06.1987 r. „Znak" 40:1988 nr 392-393 s. 139.

zadania w dziedzinie katechezy: wzbudzać we wspólnocie chrześcijańskiej poczucie odpowiedzialności za katechezę, troszczyć się o zaprogramowanie katechezy w parafiach i o formację katechetów świeckich, zintegrować katechizację z programem ewangelizacyjnym wspólnoty oraz troszczyć się o więź między katechezą, sakramentami i liturgią, zapewnić więź katechezy swojej wspólnoty z diecezjalnymi programami duszpasterskimi, pomagając katechetom w byciu współpracownikami programu diecezjalnego (por. DOK 224-225). Zadaniem proboszcza w parafii jest nie tylko zorganizowanie katechezy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także stworzenie klimatu wiary i braterskiego przyjęcia tych grup katechetycznych. Sama otwarta postawa proboszcza nie wystarczy. Jego zadaniem jest stworzenie takiej wspólnoty chrześcijańskiej, w której nikt nie będzie marginalizowany, a która przez świadectwo życia stanie się sama w sobie żywą katechezą. Katecheza jest działaniem wychowawczym realizowanym z uwzględnieniem szczególnej odpowiedzialności każdego członka wspólnoty i realnych możliwości adresatów katechezy. We wspólnocie parafialnej bogatej w relacje osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie tylko odnajdą swoje miejsce, ale także będą mogły stać się wiarygodnym znakiem, że parafia jest otwartym domem dla wszystkich, domem, w którym dzieli się życie i wiarę z każdym człowiekiem[96].

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wciąż czekają, że staną się autentycznymi członkami parafii. Badacze problematyki zauważają, że takie specjalistyczne duszpasterstwo jest rzadko obecne w parafiach. Raczej powierza się je ośrodkom specjalistycznym, których jest niewiele. Stwierdzenie, że parafia jest wspólnotą, pozostanie tylko sloganem, jeśli zabraknie w niej osób z niepełnosprawnością intelektualną, które podzielą z innymi swoją obecność, charyzmaty i dary[97].

1.2. Wyzwania stojące przed parafią jako środowiskiem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Przed parafią jako środowiskiem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną stoi wiele wyzwań, na które może ona odpowiedzieć. Parafia jest strukturą prawną, a także wspólnotą wiary, modlitwy i miłości, dzięki czemu ma duży potencjał i może ogarnąć stałą posługą katechetyczną pełnoprawnych swoich członków, jakimi są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby te, bez względu na ich deficyty, szukają przede wszystkim kontaktu z ludźmi i Bogiem. Parafia musi

[96] Die deutschen Bischöfe. *UnBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menchen mit Behinderungen*. 12.03.2003. W: Die deutschen Bischöfe nr 70 Bonn 2003 s. 8-9.

[97] Zob. S. Pintor. *Linee e prospettive per una pastorale catechistica dei disabili*. W: Ufficio Catechistico Nazionale. *La catechesi dei disabili nella comunità*. Bologna 1994 s. 26.

odpowiedzieć sobie na pytanie, czy rzeczywiście przyjmuje osoby z niepełnosprawnością intelektualną do swojej wspólnoty, czy jest to tylko deklaracja[98].

Parafia jawi się obecnie jako instytucja, która poszukuje swojego miejsca w zmienionej rzeczywistości społeczno-religijnej i edukacyjnej. Jest też inspiratorką nowych inicjatyw katechetycznych[99]. Dla większości katolików wspólnota wiernych ogranicza się do miejscowej parafii. Konkretna parafia jest pewnego rodzaju bramą, przez którą mogą wejść osoby z niepełnosprawnością intelektualną, by uczestniczyć w życiu wspólnoty, a więc do zadań proboszcza i wiernych świeckich należy sprawdzenie, czy ta brama jest zawsze otwarta. Włączenie osób z niepełnosprawnością intelektualną w życie parafii może być zadaniem trudnym, lecz parafia ma wiele możliwości, aby wypełnić swoją duszpasterską misję. W świetle nauki Soboru Watykańskiego II ma ona nie tylko otoczyć miłością wszystkich dotkniętych ludzką słabością, lecz także odnaleźć w ubogich i cierpiących wizerunek swego ubogiego i cierpiącego Założyciela (por. KK 8)[100].

Parafia może poznać rzeczywistą liczbę osób z niepełnosprawnością intelektualną, które zamieszkują jej teren. Potrzebna jest tu pomysłowość i zaangażowanie całej wspólnoty. Można to uczynić zwłaszcza podczas wizyty duszpasterskiej, ale by nikogo nie pominąć, potrzebne są też inne sposoby. Należy określić pierwsze działania, które ułatwią takim osobom i ich rodzinom udział w życiu parafialnym. Na tym etapie konieczne jest położenie szczególnego nacisku na wyjaśnienie członkom wspólnoty parafialnej praw i potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną. Bardzo często słyszy się, że jest zbyt mało niepełnosprawnych w danej parafii, aby zbudować właściwe wejścia, przygotować specjalne nabożeństwa i programy edukacyjne. Niektórzy twierdzą, że takimi sprawami należy zająć się na poziomie diecezji. Chociaż wiele parafii dysponuje bardzo ograniczonymi środkami, to jednak możliwe jest podjęcie wysiłku, na jaki pozwalają okoliczności. Nie wolno wykluczyć żadnego parafianina tylko ze względu na jego niepełnosprawność. Najbardziej powszechną i oczywistą przeszkodą uniemożliwiającą osobom niepełnosprawnym uczestnictwo w życiu parafii jest układ budynków. Niedostępne dla nich budynki są odbierane jako znak izolacji od wspólnoty. Aby tę sytuację zmienić, czasami wystarczy zainstalować podjazdy i poręcze, poprawić oświetlenie, dokonać nieznacznych zmian w toaletach oraz usunąć kilka ławek i klęczników. W innych przypadkach

[98] Wiele dokumentów różnych kościołów lokalnych potwierdza prawdę, że „niewystarczającym jest ograniczyć się jedynie do potwierdzania praw osób upośledzonych. Musimy aktywnie działać, aby urzeczywistnić te prawa w nowoczesnym, zmaterializowanym społeczeństwie". United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities*. Washington: D.C. 1989 nr. 11.

[99] Zob. M. Zając. *Parafia miejscem katechezy*. W: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2005 s. 81-82.

[100] Zob. Ufficio Nazionale della CEI per la Pastorale della Sanità. *Talità kum. Il disabile e la Chiesa accogliente*. Bologna 2001 s. 51-53.

mogą być potrzebne większe usprawnienia. Każda parafia może dokonać takich zmian. Ich koszt nie powinien być nigdy czynnikiem ograniczającym, ponieważ zapewnienie dostępu do miejsc kultu religijnego wszystkim zainteresowanym jest podstawowym obowiązkiem duszpasterskim. Jeśli kiedykolwiek parafie rozważają nową budowę, to zawsze w swoich planach muszą wziąć pod uwagę potrzeby osób niepełnosprawnych. Jeżeli zarówno nowa budowa, jak i adaptacja istniejących budynków jest niemożliwa, parafia powinna zastanowić się nad innymi sposobami dotarcia do swoich niepełnosprawnych członków. We współpracy z nimi pracownicy parafii mogą wprowadzić udogodnienia zastępcze lub podjąć wspólny wysiłek, aby służyć w domach czy ośrodkach szkolno-wychowawczych tym, którzy nie mogą dotrzeć do kościoła[101].

Prawie każda parafia ma możliwość wybrania i przygotowania osoby odpowiedzialnej za duszpasterstwo niepełnosprawnych. Konkretnym znakiem zaangażowania w organizację katechezy specjalistycznej będzie wybór katechety odpowiedzialnego za taką katechezę. Idealne byłoby przygotowanie przynajmniej jednego katechety w każdej parafii. Jeśli byłaby mała liczba chętnych, to konieczny wydaje się wybór katechety koordynatora osób szczególnej troski, który współpracowałby z odpowiednimi strukturami ponadparafialnymi. Za wybór i przygotowanie takiego katechety odpowiedzialny jest proboszcz. Obecnie organizowanych jest wiele kursów, studiów podyplomowych i szkoleń, na których katecheta może uzupełnić swój warsztat pracy o konieczną wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki specjalnej lub katechetyki specjalnej[102].

Zgodnie z zasadą: *lex credendi*, *lex orandi* liturgia zawiera i wyraża w formie ekspresyjnej i jednolitej całe orędzie chrześcijańskie i jest uważana za niewyczerpane źródło katechezy. Niezbędne jest więc, aby wszystkie formy liturgii sprawowanej w parafii były dostępne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż formy te są znakiem duchowego węzła, który łączy całą chrześcijańską wspólnotę. Wykluczenie członków parafii z tych uroczystości w życiu Kościoła, nawet przez ich bierne pomijanie, jest zaprzeczeniem istnienia wspólnoty. Zapewnienie dostępu wymaga dużo więcej niż tylko fizycznego dokonania zmian w budynkach parafialnych. Muszą być podjęte rzeczywiste działania na rzecz osób z niepełnosprawnością

[101] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr. 18-22.

[102] Zob. np. Studia podyplomowe „Pedagogika Niepełnosprawnych Intelektualnie (była Oligofrenopedagogika)" na APS im M. Grzegorzewskiej w Warszawie. http://www.aps.edu.pl/index.php?md=350#1; Studia podyplomowe z pedagogiki specjalnej, specjalizacja oligopedagogika na AP w Krakowie. http://www.ap.krakow.pl/ped_sp/studia.html; Podyplomowe studium pedagogiki specjalnej w zakresie rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną na UAM w Poznaniu. http://www.amu.edu.pl/index.php?linkid=1148; Podyplomowe studia kwalifikacyjne w zakresie pedagogiki specjalnej na UMCS w Lublinie. http://www.umcs.lublin.pl/index.html?akcja=art&id=10410151; Podyplomowe studia pastoralno-katechetyczne na KUL w Lublinie. http://www.kul.lublin.pl/art_469.html.

intelektualną, aby mogły one w pełni uczestniczyć w Eucharystii i innych uroczystościach liturgicznych, takich jak sakramenty pokuty i pojednania, bierzmowania oraz namaszczenia chorych. Doświadczenia i potrzeby niepełnosprawnych są różne, tak jak w każdej innej grupie ludzi. Dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną może być potrzebna specjalna liturgia. Inne osoby mogą nie potrzebować takiej liturgii, ale może im być potrzebny dostęp do odpowiedniego sprzętu lub udogodnień. Tak jak w przypadku osób głuchych symultaniczne tłumaczenie nabożeństwa na język migowy pozwoli im zrozumieć treść i wniknąć w ducha liturgii, jak osobom niewidomym lub niedowidzącym potrzebne są śpiewniki i książeczki do nabożeństwa napisane dużym drukiem lub alfabetem Braille'a, tak osobom z niepełnosprawnością intelektualną pomocne mogą stać się piktogramy bądź napisy w języku Blissa. Osoby niepełnosprawne mogą również odegrać aktywną rolę w liturgii, jeśli zapewnione im będą odpowiednie pomoce i katecheza[103].

Ewangelizacja i katechizacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w parafii musi być nastawiona w swoich treściach i metodach na ich szczególną sytuację. Wyspecjalizowani katecheci powinni pomóc im odkryć wartość ich życia i dawać świadectwo obecności Chrystusa w ich lokalnej społeczności w sposób, który zrozumieją i docenią. Trzeba też zatroszczyć się o to, aby uniknąć dalszej izolacji tych osób, a więc by wprowadzić programy, które w miarę możliwości zostaną zintegrowane z innymi działaniami katechetycznymi w parafii[104].

1.3. Wyzwania pastoralne wobec katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Przed parafią jako środowiskiem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną stoją jeszcze inne wyzwania pastoralne. Jeśli parafia dba o autentyczność i uniwersalność oddziaływania katechetycznego, to może przekazać więcej wartości niż inne podmioty eklezjalne, gdyż łączy ona w jedno nauczanie, doświadczenie życia, komunię i świadectwo. Dostrzega się także konkretne ograniczenia i trudności, szczególnie wtedy, gdy parafie nie żyją autentycznym duchem wspólnotowym (por. DOK 257). Dlatego nie można sądzić, że parafia jest samowystarczalna; trzeba pamiętać, że ma ona być otwarta na integrację z innymi podmiotami i instytucjami[105].

Katecheza w parafii to jedna z funkcji duszpasterstwa zwyczajnego, adresowana do wszystkich wiernych. Jednakże ze względu na różnorodne potrzeby religijne

[103] Zob. A. Kiciński. *Metody pracy z osobami z upośledzeniem umysłowym*. W: *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*. Red. H. Słotwińska. Lublin 2006 s. 211-233.

[104] United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities* nr. 23-26.

[105] Zob. Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 184.

Kościół otacza szczególną duszpasterską troską tych ludzi, którzy nie mogą korzystać z duszpasterstwa zwyczajnego. Jest to realizacja wskazań dekretu soborowego: „Specjalną troską należy otoczyć tych wiernych, którzy ze względu na warunki życia nie mogą dostatecznie korzystać ze wspólnej i zwykłej opieki duszpasterskiej proboszczów" (DB 18). W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną konieczna jest organizacja duszpasterstwa specjalistycznego. Najczęściej realizuje się ono w strukturach duszpasterstwa ponadparafialnego, które jest coraz bardziej dowartościowywane. Przestrzenią dla realizacji duszpasterstwa ponadparafialnego jest dekanat i diecezja. Pastoraliści okresu posoborowego wskazują również na potrzebę dowartościowania Kościoła w dużym mieście jako ogniwa pośredniego między diecezją a dekanatami i parafiami[106].

Za organizację katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną odpowiedzialni są biskupi, których dokumenty katechetyczne nazywają pierwszymi katechetami w diecezji. W posłudze biskupiej wyjątkowe znaczenie ma głoszenie i przekazywanie Ewangelii. Biskup zachęcany jest do wspierania wiernych w ich codziennym życiu Ewangelią[107]. Dokumenty Magisterium Kościoła podkreślają, że jest on odpowiedzialny za całe dzieło katechizacji w Kościele partykularnym. Do jego zadań należy przygotowanie katechetów oraz troska o niezbędne pomoce i fundusze. Biskup czuwa nad autentycznością wyznania wiary oraz nad jakością tekstów i pomocy, z których należy korzystać. Kontroluje też wszystkie prace związane z zarządzaniem diecezji, troszczy się, aby były one odpowiednio koordynowane i zawsze ukierunkowane na dobro powierzonej mu części Ludu Bożego (por. KPK kan. 473 § 1). Ma ustalić w diecezji całościowy program katechezy, który odpowiadałby na prawdziwe potrzeby wiernych oraz był uwzględniony w diecezjalnych planach duszpasterskich. W całościowym planie katechetycznym nie może zabraknąć miejsca na plan katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Biskup realizuje swoje zadania i obowiązki przez Referat Katechetyczny kurii biskupiej, noszący różne nazwy w poszczególnych diecezjach, np. Wydział ds. Wychowania Katolickiego, Wydział Nauki Katolickiej, Wydział duszpasterstwa dzieci i młodzieży, Wydział Katechizacji i Szkół Katolickich, Wydział Katechetyczny. Dokumenty katechetyczne zalecają koordynowanie przez Referat całej działalności katechetycznej i duszpasterskiej, w której chodzi nie tylko o działania zewnętrzne, lecz także o ukazanie jedności wiary podtrzymującej wszystkie działania Kościoła[108]. Referat Katechetyczny działa zgodnie ze statutem nadanym przez biskupa diecezjalnego. Do jego zadań należą (por. DOK 266; PDK 137):

[106] Kamiński. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym* s. 220.
[107] Zob. E. Corecco. *Sens cierpienia*. „Communio" 18:1998 nr 3 s. 55.
[108] H. Wrońska. *Zespołowa koordynacja działań katechetycznych*. RT 54:2007 z. 6 s. 419.

- nadzór merytoryczny i metodyczny nad katechetami,
- sprawy personalne i organizacyjne dotyczące katechezy zarówno w szkole, jak i w parafii,
- koordynacja szkolnego nauczania religii z katechezą sakramentalną w parafiach,
- nadzór nad realizacją w parafiach planu katechetycznego diecezji, uwzględniającego również katechezę dorosłych,
- nadzór nad organizacją rekolekcji dla dzieci i młodzieży,
- inspirowanie działań duszpastersko-katechetycznych w diecezji,
- organizacja kształcenia i dokształcania katechetów,
- wykonywanie innych zadań zleconych przez biskupa diecezjalnego.

Organem doradczym biskupa diecezjalnego w zakresie posługi katechetycznej jest Diecezjalna Rada Katechetyczna. Funkcjonuje ona w oparciu o regulamin nadany przez biskupa diecezjalnego. Do jej głównych zadań należą:

- przygotowywanie i opiniowanie programów katechetycznych,
- koordynacja formacji katechetów,
- współpraca z odpowiedzialnymi za katechetyczne kształcenie kapłanów,
- wspieranie inicjatyw katechetycznych w diecezji,
- wypełnianie zadań nałożonych przez ustawy diecezjalne,
- wykonywanie innych zadań zleconych przez biskupa diecezjalnego.

Do zadań Wydziału Katechetycznego należy więc zorganizowanie odpowiednich struktur w diecezji, które osobom z niepełnosprawnością intelektualną zapewnią możliwość udziału w katechezie. Wymaga to skoordynowania programów duszpasterskich z Wydziałami Duszpasterskimi i Caritas diecezjalnymi, których przedmiotem troski są najczęściej osoby z niepełnosprawnością intelektualną[109]. Doświadczenie katechetyczne uczy, że katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną nie należy zostawiać tylko specjalistom; trzeba włączać osoby z niepełnosprawnością intelektualną w całokształt planowania katechetycznego[110].

Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną może być organizowana na poziomie dekanatu, który jest ogniwem pośrednim pomiędzy diecezją a parafią. Dekanat, należąc do Kościoła diecezjalnego, spełnia cel istnienia diecezji, czyli

[109] Przykładem takiej koordynacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną włączonej w ogólny plan duszpasterski jest organizacja 59 Tygodnia Miłosierdzia pod hasłem „Umiłować Chrystusa we wspólnocie z niepełnosprawnymi", który miał miejsce w Polsce w dniach 5-11 X 2003 r. Materiały przygotowane przez Komisję Charytatywną Episkopatu Polski zawierają zarówno materiały homiletyczne, jak i katechetyczne, które zakładały integrację ludzi zdrowych i niepełnosprawnych w życiu parafialnym. Zob. Komisja Charytatywna Episkopatu Polski. Materiały na 59 Tydzień Miłosierdzia 5-11 października 2003. *Umiłować Chrystusa we wspólnocie z niepełnosprawnymi*. Warszawa 2003.

[110] Zob. C. M. Martini. *Una profezia vivente*. Saluto al convegno „Le persone handicappate mentali. Quale catechesi?". Milano 3.05.1990. W: tenże. *Comunicare nella chiesa e nella società*. Lettere, discorsi e inteventi 1990. Bologna 1991 s. 255-257.

realizuje zbawcze dzieło Kościoła[111]. Złożona sytuacja życia i ograniczone możliwości rodzin z osobami niepełnosprawnymi oraz konieczność przygotowania katechety specjalisty w większym niż dotąd stopniu rodzą potrzebę stworzenia katechezy na szczeblu ponadparafialnym, w tym także na płaszczyźnie dekanatu. W dekanacie można nie tylko wybrać i przygotować odpowiednią grupę katechetów, ale także zgromadzić dostępne środki i pomoce dydaktyczne do prowadzenia specjalistycznych zajęć. Możliwe jest też przygotowanie odpowiedniej sali, która będzie łatwo dostępna dla osób, poruszających się na wózkach inwalidzkich[112].

Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną może być organizowana w dużych miastach. W myśl soborowego nauczania realizacja właściwego celu diecezji może wymagać rozgraniczenia terytorialnego diecezji według racjonalnych kryteriów, odpowiednich do potrzeb pastoralnych. W sposób szczególny odnosi się to do diecezji, w których obrębie znajdują się duże miasta. Takie miasto stanowi bowiem dobre ramy do wyodrębnienia go jako całości wewnątrz diecezji. W obecnych warunkach tradycyjna parafia terytorialna w dużym mieście nie jest w stanie udźwignąć spoczywającego na niej ciężaru odpowiedzialności duszpasterskiej, zwłaszcza w zakresie duszpasterstwa specjalistycznego. Organizacja katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga nominacji duszpasterza, który byłby odpowiedzialny za taką katechezę dla całego miasta. W tym celu powinien on konsultować się z Wydziałem Katechetycznym, ale także z dziekanami oraz proboszczami, w celu podjęcia skoordynowanych działań katechetycznych[113].

Wnioski i postulaty dotyczące organizacji katechezy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną na poziomie ponadparafialnym można podzielić na trzy grupy: postulaty dotyczące duszpasterstwa pojętego ogólnie, postulaty dotyczące kapłana odpowiedzialnego za katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz postulaty odnoszące się do katechetów i osób współpracujących z duszpasterstwem niepełnosprawnych.

Pierwszą grupę stanowią postulaty dotyczące duszpasterstwa pojętego ogólnie. Przy Komisji Wychowania Konferencji Episkopatu Polski nie ma sekcji katechezy osób z niepełnosprawnością. Taka sekcja mogłaby – na wzór innych episkopatów – promować i koordynować poszukiwania naukowe i duszpasterskie dotyczące katechezy specjalistycznej[114]. Odnośnie do analizowanego sektora katechezy wydaje się

[111] Zob. R. Kamiński. *Działalność zbawcza Kościoła w teorii i praktyce pastoralnej*. Lublin 2007 s. 116-126. Autor zauważa jednak, że w Polsce wiele form duszpasterstwa specjalnego i specjalistycznego czeka na jeszcze większą współpracę i koordynację w ramach dekanatu; byłoby to z pożytkiem dla poszczególnych parafii i wymagałoby mniejszego nakładu sił (zob. s. 124).

[112] Zob. G. Morante. *Una presenza accanto. Orientamenti e indicazioni per la pestorale e la catechesi con persone di handicap in parrocchia*. Leumann (Torino) 2001 s. 70-71.

[113] Zob. Kamiński. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym* s. 238-243.

[114] Takie sekcje działają m.in. przy Konferencji Episkopatu USA, Francji czy Włoch, prowadząc szeroką działalność katechetyczną osób z różnymi niepełnosprawnościami.

konieczne szersze i bardziej wnikliwe opracowanie od strony naukowej duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza jego historii. Istniało i istnieje wiele inicjatyw o charakterze lokalnym. Niektóre ośrodki mają w tej dziedzinie wiele zasług, które nie są znane na forum ogólnopolskim. Konieczne jest więc powołanie w każdej diecezji osoby koordynującej działalność katechezy specjalnej. Odnosi się bowiem wrażenie, że szereg organizacji podejmuje podobną działalność na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną w zupełnej izolacji od innych działających na tym polu, przez co owoce pracy są mniejsze. Rzecz dotyczy również działania wewnątrzkościelnego. Caritas diecezjalna organizuje coraz więcej warsztatów terapii zajęciowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wydziały duszpasterskie kurii biskupich organizują Dni Chorego, Dni Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną czy pielgrzymki do sanktuariów. Liczne zakony opiekują się niepełnosprawnymi w swoich klasztorach czy placówkach państwowych. Stworzenie jednolitego diecezjalnego planu duszpasterskiego wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, zakładającego systematyczną katechezę, dałoby możliwość rzeczywistego prowadzenia tych osób ku dojrzałości chrześcijańskiej, na miarę ich możliwości. Na terenie każdej diecezji można by w Wydziale Katechetycznym zorganizować specjalistyczną bibliotekę zaopatrzoną w programy i pomoce katechetyczne, publikacje, czasopisma i książki pomocne w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kościół katolicki zawsze popierał powstawanie i rozwój różnego typu bibliotek, w tym także bibliotek parafialnych. O ich wartości decyduje nie liczba, lecz jakość księgozbioru. Biblioteka specjalistyczna Wydziału Katechetycznego mogłaby być wzorem dla już istniejących bibliotek parafialnych[115]. Ponieważ na ogół tego brak, można odnieść wrażenie, że rozproszona działalność duszpasterska bez specjalistycznej i systematycznej katechezy jest działalnością zewnętrzną, która nie pomaga w takim stopniu, w jakim mogłaby przysłużyć się do rozwoju życia duchowego tych osób.

Drugą grupę stanowią postulaty dotyczące duszpasterza odpowiedzialnego za katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nominacja kapłana do pracy w Wydziale Katechetycznym nie może być przypadkowa; musi to być ksiądz, który w swoim posługiwaniu kieruje się pasterską miłością. Powinien on znać środowisko osób z niepełnosprawnością intelektualną, być dobrze przygotowanym zarówno od strony teologii, jak i pedagogiki specjalnej, a także mieć odpowiednie cechy charakteru ułatwiające nawiązywanie kontaktu z osobami niepełnosprawnymi i ich rodzinami[116]. Konieczne wydaje się, aby taki duszpasterz pełnił swoją funkcję przez

[115] Zob. W. Śmigiel. *Biblioteka parafialna*. W: *Leksykon teologii pastoralnej* s. 97-99.

[116] „Podmiotem duszpasterstwa specjalistycznego są kapłani kierujący się w swoim posługiwaniu miłością pasterską. Ponieważ z osobami stanowiącymi przedmiot duszpasterstwa specjalistycznego trzeba inaczej rozmawiać, inaczej do nich podchodzić i inaczej nimi kierować niż przeciętnymi katolikami w parafii, przeto nie każdy kapłan może być podmiotem duszpasterstwa specjalistycznego. Najlepiej zadania te spełni prezbiter kierujący się miłością

dłuższy czas. Częste zmiany tworzą atmosferę niepewności i tymczasowości, nie sprzyjają nawiązywaniu relacji zaufania koniecznej w tej specjalistycznej katechezie. Jego zadaniem będzie na początku stworzenie sieci wizytatorów katechetycznych, którzy będą wspomagać metodycznie zarówno katechetów szkolnych, jak i parafialnych. Później będą oni wspomagać w terenie również proboszczów, którzy mają prawo i obowiązek wizytować szkolnictwo specjalne na terenie parafii oraz zorganizować katechezę parafialną dla tych osób. Zadaniem koordynatora katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest również integracja środowiska katechetów ze szkół specjalnych i parafialnych. Taka integracja umożliwi im spotkania, dzielenie się doświadczeniami, pomysłami, potrzebami i oczekiwaniami. Katecheci zarówno ze szkół specjalnych, jak i coraz liczniejszych ośrodków parafialnych, którzy organizują duszpasterstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną, pracują w rozproszeniu, a specyfika ich posługi wymaga spotkań innych niż te w gronie katechetów ze szkół masowych czy pracujących w parafii z młodzieżą w normie intelektualnej[117]. Osoba odpowiedzialna za katechetów pracujących w szkolnictwie specjalnym może wykorzystać istniejące struktury w diecezji. W wielu diecezjach dobrze funkcjonują ośrodki duszpasterstwa głuchych i niewidomych. Daje to możliwość stworzenia w nich rejonowych ośrodków pomocy duszpasterskiej i katechetycznej osobom z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzinom[118].

Trzecią grupę stanowią postulaty dotyczące katechetów i osób współpracujących z duszpasterstwem niepełnosprawnych[119]. Katechezy nie można oddzielać od duszpasterskiej i misyjnej działalności Kościoła (por. CT 18), należy jednak zaznaczyć, że różni się ona od wszystkich innych posług. Własny charakter katechezy wynika z jej specyfiki i zajmowanego miejsca w procesie ewangelizacji. Z tej racji zadanie katechety jako wychowawcy wiary różni się od zadań innych pracowników duszpasterstwa, chociaż powinien on działać zawsze we współpracy z nimi (por. DOK 219). Owocność posługi katechetycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną tak w diecezji, jak i w parafii zależy nie tylko od tych, którzy bezpośrednio katechizują. Mają na nią wpływ także inni pracownicy, którzy wspierają działania katechetyczne, podejmując się różnorodnych zadań, na przykład: kształcenia katechetów specjalnych, opracowania specjalistycznych materiałów katechetycznych,

pasterską, posiadający charyzmat służby bliźnim oraz dobrze przygotowany fachowo, zwłaszcza w zakresie psychologii, medycyny pastoralnej, psychiatrii, poradnictwa indywidualnego i prowadzenia rozmowy indywidualnej". Kamiński. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym* s. 217-218.

[117] Z. Brzezinka. *Rola Wydziałów Katechetycznych w koordynowaniu katechezy specjalnej*. „Oligokatecheza" 2003 nr 2 s. 42.

[118] Z. Brzezinka. *Zadania i możliwości Wydziałów Katechetycznych w koordynowaniu katechezy specjalnej na terenie diecezji*.„Katecheta" 47:2003 nr 12 s. 67.

[119] Organizację pracy chrześcijańskiego wolontariatu, a zwłaszcza etapy tworzenia punktów wolontariatu na terenie parafii, zob. M. Puzewicz. *Chrześcijański wolontariat*. W: Komisja Duszpasterstwa Ogólnego Konferencji Episkopatu Polski. *Głosić Ewangelię nadziei. Program duszpasterski na rok 2004/2005*. Katowice 2004 s. 264-280.

organizacji katechezy w parafii, pomocy w dotarciu na katechezę itp. Dokumenty katechetyczne podkreślają, że należy dążyć do tego, aby zarówno w skali diecezji, jak i parafii nieustannie poszerzał się krąg osób zainteresowanych katechezą i wspierających ją materialnie i duchowo (por. PDK 121). Niezbędne wydaje się tutaj szerokie włączenie ludzi świeckich w katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Postulat ten dotyczy zwłaszcza znawców problematyki: pedagogów specjalnych, przeszkolonych wolontariuszy Caritasu i innych zaangażowanych w organizacje pracujące na rzecz tych ludzi. Powodzenie wolontariatu zależy jednak w dużej mierze od formacji ludzi w nim zaangażowanych. Kościół obok specjalistycznych szkoleń musi zadbać o formację chrześcijańską i towarzyszenie duchowe wolontariuszom[120].

W katechezę należy zaangażować osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziców. Świat osób niepełnosprawnych i ich problemy są zwykle niezrozumiałe dla człowieka w normie intelektualnej, stąd postulat dopuszczenia ich do głosu. Wyraźnie widać to na przykładzie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim; osoby te po zakończeniu możliwych etapów edukacji stają się liderami w Warsztatach Terapii Zajęciowej, prezentując nieco odmienne podejście do pracy[121]. Pod opieką doświadczonych katechetów także osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą włączyć się w katechezę parafialną. Niemniej najważniejszym postulatem jest włączenie ich rodziców w katechezę. To oni znają najlepiej możliwości i deficyty swoich dzieci, a przede wszystkim w ciągu wielu lat opieki zdobyli kompetencje i poznali zasady komunikacji wspomagającej i alternatywnej. Pamiętać jednak należy, aby nie skupiać się tylko na katechizacji dzieci, lecz szukać stałych form systematycznej współpracy z rodzicami, którzy swoim przykładem skierują dzieci ku jedności z Chrystusem i Jego Mistycznym Ciałem, nadając ton ich religijnemu wychowaniu[122].

Kościół w dokumentach dotyczących katechizacji zachęca osoby zakonne do podejmowania pracy katechetycznej. Wzywa aby, uwzględniając charyzmat własnego zgromadzenia, przygotowywały się one do zadań katechetycznych i poświęciły temu dziełu swoje zdolności. Zakonnicy mają oryginalny i szczególny, wynikający ze świadectwa ich konsekracji udział w działalności katechetycznej, który nie może być zastąpiony ani przez kapłanów, ani przez świeckich (por. DOK 228). Wiele zgromadzeń i instytutów zakonnych powstało po to, by realizować misję głoszenia Słowa Bożego. Ci, którzy troszczą się o chorych i ubogich, także w swoisty sposób głoszą Dobrą Nowinę i uczestniczą w dziele ewangelizacji. Podejmując się działalności katechetycznej, wspólnoty zakonne dzięki różnym charyzmatom nadają jej własne akcenty, często

[120] Zob. W. Przygoda. *Wolontariat*. W: *Leksykon teologii pastoralnej* s. 907-911.

[121] Zob. Świadectwo rodziców. *Dzięki łasce Bożej i życzliwości dobrych ludzi*. „Oligokatecheza" 2003 nr. 2 s. 43-44.

[122] Zob. M. Cogiel. *Katechizować w klimacie nadziei*. W: Komisja Duszpasterstwa Ogólnego Konferencji Episkopatu Polski. *Głosić Ewangelię nadziei. Program duszpasterski na rok 2004/2005*. Katowice 2004 s. 157.

o wielkiej głębi religijnej, społecznej i pedagogicznej (por. DOK 229). Osoby konsekrowane, podejmując się działalności katechetycznej i nadając jej własny, szczególny styl, powinny jednak zachować nienaruszalny charakter katechezy (por. PDK 131). Zgromadzenia zakonne od początku swego istnienia opiekowały się ludźmi z niepełnosprawnością intelektualną i mają w tej dziedzinie bogate doświadczenie edukacyjno-katechetyczne. Przez wiele lat – ze względu na panujący w kraju ustrój – nie mogły one angażować się w pełni w tę działalność, ale obecnie jesteśmy świadkami ich powrotu do dawnej i w pełnym zakresie wykonywanej pracy pedagogiczno-katechetycznej. Wzrasta również zainteresowanie metodami i systemem chrześcijańskiego wychowania proponowanego przez zgromadzenia[123].

Realizując wyzwania pastoralne wobec katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy uwzględniać prawdę, że za tę posługę winna czuć się odpowiedzialna cała wspólnota chrześcijańska. Trzeba również dodać, że chociaż wszyscy wierni mają troszczyć się o taką katechezę, to jednak nie jest to działanie, które może być realizowane we wspólnocie w sposób indywidualny lub z czysto prywatnej inicjatywy. Wypełnianie obowiązku katechizowania jest pełnieniem misji Kościoła. Z tej racji nauczanie katechetyczne winno zawsze pozostawać pod kierownictwem prawowitej władzy kościelnej (por. KPK kan. 774 § 1). Kto katechizuje, działa w imieniu Kościoła i z mandatu Kościoła (por. DOK 219; PDK 121)[124].

2 Katecheza sakramentalna osób z niepełnosprawnością intelektualną

W myśl nauczania Soboru Watykańskiego II, który podkreślił, że nie ma pełnego życia chrześcijańskiego bez sakramentów, w Polsce dużą wagę przykłada się do katechezy sakramentalnej osób z niepełnosprawnością intelektualną: „Celem sakramentów jest uświęcenie człowieka, budowanie Mistycznego Ciała Chrystusa oraz oddawanie kultu Bogu. Jako znaki mają one także pouczać. Sakramenty nie tylko zakładają wiarę, lecz za pomocą słów i rzeczy ją podtrzymują, umacniają i wyrażają. Dlatego nazywają się sakramentami wiary" (KL 59). Źródłem sakramentów jest Boży plan zbawienia, miłosierny zamysł i pragnienie, aby wytyczyć najlepsze drogi wiodące od stworzenia do Boga[125]. Są to znaki miłości Boga, który

[123] Zob. E. Domarecka-Malinowska. *Wstęp*. W: *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo w ośrodkach specjalnych prowadzonych przez zgromadzenia zakonne*. Red. tenże. Warszawa 2001 s. 8.

[124] A. Kiciński. *Katecheta*. W: *Leksykon teologii pastoralnej* s. 339.

[125] B. Mokrzycki. *Droga chrześcijańskiego wtajemniczenia*. Warszawa 1983 s. 16.

ukochał swoje stworzenia, zanim one mogły Go pokochać. Miłość Boga skierowana jest szczególnie ku osobom najbardziej potrzebującym pomocy na ciele i duszy. Można to zauważyć w postawie Jezusa Chrystusa wobec biednych i cierpiących. Sakramenty są również znakami miłości Kościoła, który obwieszcza miłość Ojca, Syna i Ducha Świętego w widzialnych znakach dla naszego zbawienia i chwały Boga[126].

Chrystus ustanowił siedem sakramentów: chrzest, bierzmowanie, Eucharystię, pokutę i pojednanie, namaszczenie chorych, sakrament święceń i małżeństwo. Sakramenty te obejmują wszystkie etapy i wszystkie ważne momenty życia chrześcijanina, począwszy od zrodzenia do życia wiarą, przez uzdrowienie, aż do posłania. Istnieje zatem pewne podobieństwo między etapami życia naturalnego a etapami życia duchowego (por. KKK 1210). Trzy sakramenty święte: chrzest, bierzmowanie i Eucharystia nazywamy sakramentami chrześcijańskiego wtajemniczenia (*sacramenta initiationis christianae*). Są one jakby drogą (*iter christianae initiationis*) prowadzącą człowieka w głąb misterium Kościoła, w samo jego serce i aż na szczyt całego życia chrześcijańskiego[127]. Bardzo ważną funkcją katechezy jest służba wtajemniczeniu chrześcijańskiemu, będąca zarazem organiczną i systematyczną formacją wiary. Służba ta jest czymś więcej niż tylko nauczaniem – jest pogłębieniem całego życia. Pomaga ona w autentycznym pójściu za Chrystusem oraz włącza we wspólnotę, która żyje wiarą, celebruje ją i o niej świadczy[128]. Sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego są fundamentem życia. Wierni odrodzeni przez chrzest zostają umocnieni przez sakrament bierzmowania, a w Eucharystii otrzymują pokarm życia wiecznego. W ten sposób przez sakramenty wtajemniczenia w coraz większym stopniu osiągają skarby życia Bożego i postępują w doskonałej miłości (por. KKK 1212). Wcielenie w życie nauczania Kościoła, który pragnie, aby osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie pozostały na marginesie duszpasterstwa wspólnotowego, domaga się zaprogramowania katechezy dla wszystkich, bez względu na trudności, gdyż one są tylko dodatkowym wyzwaniem dla wspólnot chrześcijańskich, aby były wiarygodne. Każdy bowiem wierny ma prawo otrzymywać od swoich pasterzy pomoc – duchowe dobra Kościoła, a zwłaszcza Słowo Boże i sakramenty (por. KPK § 213).

Podczas katechezy przygotowującej osoby z niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia sakramentów inicjacji chrześcijańskiej trzeba z jednej strony unikać zachowania infantylnego, z drugiej zaś pamiętać, że nie może to być propozycja typu intelektualnego. Jezusa, Syna Bożego należy przedstawić w taki sposób, by można Go było poznać bez konieczności analiz abstrakcyjnych. Katecheza może być typu egzystencjalnego i relacyjnego. Głównym jej celem jest doprowadzenie katechizowanych

[126] Zob. Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili. Orientamenti e proposte*. Bologna 2004 s. 54-55.

[127] Zob. Mokrzycki, *Droga chrześcijańskiego wtajemniczenia* s. 7-12.

[128] A. Kiciński. *Przygotowanie do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej*. AK 123:2004 nr 573 s. 227.

do przyjaźni z Jezusem (por. DOK 80). Od początku katechezy należy przypominać katechizowanym, że prowadzi ich Duch Boży i że są synami Bożymi. Zgodnie z Objawieniem trzeba podkreślać, że otrzymali oni ducha przybrania za synów, w którym mogą wołać: Abba, Ojcze! Sam Duch wspiera ich swym świadectwem, że są dziećmi Bożymi. Jeżeli zaś są dziećmi, to i dziedzicami: dziedzicami Boga, a współdziedzicami Chrystusa, skoro wspólnie z Nim cierpią po to, by też mieć wspólny udział w chwale (por. Rz 8,15-17). Katecheza, która jest posługą Słowu Bożemu, będzie ukazywać, że sam Duch przychodzi z pomocą ich słabości. Gdy nie będą umieli się modlić tak, jak trzeba, sam Duch przyczynia się za nimi w błaganiach, których nie można wyrazić słowami. Ten zaś, który przenika serca, zna zamiar Ducha i wie, że przyczyni się za świętymi zgodnie z wolą Bożą. Wiemy również, że Bóg z tymi, którzy Go miłują i są powołani według Jego zamiaru, współdziała we wszystkim dla ich dobra. Albowiem tych, których od wieków poznał, tych też przeznaczył na to, by się stali na wzór obrazu Jego Syna, aby On był pierworodnym między wielu braćmi. Tych zaś, których przeznaczył, tych też powołał, a których powołał – tych też usprawiedliwił, a których usprawiedliwił – tych też obdarzył chwałą. (por. Rz 8,26-30). Inteligencja więc to nie jedyny przymiot, którym jest zainteresowana katecheza. Dlatego nie należy obawiać się zaproponowania kontaktu z Jezusem Chrystusem przez modlitwę i sakramenty. Osoby, które nie rozumieją albo mają opóźnienia w formacji kulturowej i psychologicznej, nie mogą być pozbawione sakramentalnych darów miłości Boga. Byłoby to znakiem zepchnięcia ich na margines życia Kościoła, a nawet odrzucenia przez społeczeństwo i wspólnotę wienych[129].

Zgodnie z Magisterium Kościoła każdy ochrzczony, ponieważ jest powołany przez Boga do dojrzałości wiary, potrzebuje odpowiedniej katechezy i ma do niej prawo (por. EN 49-50; CT 14;35n). Dokumenty katechetyczne mówią o konieczności przystosowania katechezy do adresata. W tym wypadku odnosi się to do osób z niepełnosprawnością intelektualną, które mają swoją konkretną historię zakorzenioną w określonej sytuacji oraz znajdują się pod wpływem uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych i religijnych. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, które ma charakter normatywny, rozważając potrzebę i prawa każdego wierzącego do otrzymania odpowiedniej katechezy, podkreśla jej konieczność nawet wtedy, gdy osoba nie jest tego świadoma (por. DOK 167).

W katechezie inicjacyjnej należy unikać trzech błędnych postaw, przed którymi przestrzega prekursor katechetyki specjalnej, francuski katechetyk H. Bissonnier. Pierwsza to katechizowanie osób bez udzielania im sakramentów pod pretekstem, że osoby te są nieprzygotowane. Druga błędna postawa to udzielanie sakramentów, szczególnie Eucharystii, bez żadnego przygotowania. Takiego zachowanie dowodzi, że osobę niepełnosprawną intelektualnie uważa się za niezdolną do zrozumienia tego, co robi.

[129] Zob. Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili* s. 56-57.

Ten rodzaj „dobrej woli" kryje w sobie brak szacunku do tych osób, niezrozumienie ich i przypuszczenie, że nie ma w nich zdolności do nauki religii. Według autora nawet osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną są w stanie rozwijać się religijnie, uczestniczyć w katechezie i przygotować do przyjęcia sakramentów. Trzecia błędna postawa to traktowanie katechezy jako tylko i wyłącznie przygotowania do sakramentów. Wychowywanie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną tylko po to, by przystąpiły one do Pierwszej Komunii, jest błędem, którego trzeba się wystrzegać[130].

Kościół naucza, że dla wierzących sakramenty są konieczne do zbawienia (por. KKK 1129). Nie oznacza to jednak, że można ich udzielać każdemu bez odpowiedniej katechezy. Są one udzielane w wierze Kościoła, który pomaga każdej osobie żyć w stałym kontakcie z Bogiem. W wypadku przystępowania osób z niepełnosprawnością intelektualną do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej zasadniczą rolę odgrywa wiara rodziców. Ważna jest też zdolność lokalnych wspólnot eklezjalnych do pełnego włączenia tych osób w swoją społeczność, z ich ograniczeniami i możliwościami. Pomoc rodzicom, zwłaszcza matkom, będzie polegała na ukazaniu sakramentów inicjacji chrześcijańskich jako daru włączenia w Misterium Paschalne Jezusa, a nie tylko jako zewnętrznych uroczystości. Katecheza może pomóc w przezwyciężeniu magicznego podejścia rodziców do sakramentów[131]. Przygotowując program katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, trzeba ponownie odkryć rolę rodziców chrzestnych, którzy nie będą tylko świadkami celebracji, lecz oficjalnymi przedstawicielami Kościoła. Ich misja jest funkcją eklezjalną. Powinni być nie tylko głęboko wierzący, ale także zdolni i gotowi służyć pomocą osobie z deficytami na jej drodze życia chrześcijańskiego (por. KKK 1255). Przez katechezę powinni być umocnieni do wzięcia stałej odpowiedzialności za rozwój łask otrzymanych w sakramentach[132]. Podczas katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną istotne będzie uświadomienie wszystkim osobom ważnym dla dzieci – rodzicom, dziadkom, rodzeństwu, świadkom sakramentów, nauczycielom, katechetom itd. – istotnej prawdy, że jeśli oni będą żyli mocną wiarą w Boga, to dla dziecka z niepełnosprawnością wiara w Jego obecność będzie nie do podważenia[133].

Podstawą prowadzenia katechezy sakramentalnej osób z niepełnosprawnością intelektualną jest przyjęcie przez nie sakramentu chrztu świętego. Chrzest jest fundamentem życia chrześcijańskiego, bramą życia w Duchu (*vitae spiritualis ianua*)

---

[130] H. Bissonnier. *Come affrontare gli ostacoli e valorizzare le attitudini nell'approccio catechetico con persone handicappate mentali*. W: *La Catechesi dei disabili nella comunità*. Red. Ufficio Catechistico Nazionale. Bologna 1993 s. 22-23.

[131] S. Pintor. *Linee e prospettive per una pastorale catechistica dei disabili*. W: *La Catechesi dei disabili nella comunità*. Red. Ufficio Catechistico Nazionale. Bologna 1993 s. 27.

[132] Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili* s. 57.

[133] I. Krzykała. *Przygotowanie do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym.* „Na drogach katechezy" 12:2003 nr 4 s. 12-13.

i bramą otwierającą dostęp do innych sakramentów. Przez chrzest zostajemy wyzwoleni od grzechu i odrodzeni jako dzieci Boże, stajemy się członkami Chrystusa oraz zostajemy wszczepieni w Kościół, będąc uczestnikami jego posłania: „Chrzest jest sakramentem odrodzenia przez wodę i w słowie" (KKK 1213). W pierwszych wiekach Kościoła, jeśli ktoś chciał stać się chrześcijaninem, musiał przejść określoną drogę i wtajemniczenie składające się z wielu etapów[134]. Można tę drogę przebyć szybciej lub wolniej, lecz Magisterium Kościoła podkreśla, że zawsze powinna ona zawierać kilka istotnych elementów: głoszenie słowa, przyjęcie Ewangelii, które pociąga za sobą nawrócenie, wyznanie wiary, chrzest, wylanie Ducha Świętego i dostęp do Komunii eucharystycznej. W naszym kraju chrzest dzieci stał się formą celebracji tego sakramentu, obrzędem, który zawiera w sobie bardzo skrócone etapy wtajemniczenia chrześcijańskiego. Dlatego domaga się katechumenatu pochrzcielnego. Nie chodzi tylko o późniejsze nauczanie, lecz także o konieczny rozwój łaski chrztu w miarę dorastania osoby (por. KKK 1229, 1231). Będzie to ważne w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż pozwoli uniknąć nieporozumień odnośnie do dopuszczania tych osób do dalszych sakramentów, w naszym bowiem kraju chrzci się małe dzieci, u których nie można jednoznacznie stwierdzić niepełnosprawności intelektualnej, co najwyżej – nieprawidłowości rozwojowe[135].

Rodziny, odkrywając niepełnosprawność swojego dziecka, często na początku przeżywają dramat. Nierzadko też próbują ukryć ten fakt przed innymi. Proszą o sakrament chrztu jak o lekarstwo na niepełnosprawność. Odpowiednia pierwsza katecheza[136] może im przypomnieć, że sakrament ten włącza w społeczność Ludu Bożego, a tym samym w konkretną parafię. Jest to wyzwanie również dla parafian, aby

[134] Szerzej zob. R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza*, Płock 1999.

[135] Najczęściej rozwój noworodka jest prawidłowy, zgodny z normami rozwojowymi, ale około 4% dzieci rodzi się z uszkodzeniami mózgu, chorobami genetycznymi i metabolicznymi, poważnymi wadami zmysłów itd. Przyczyny tych wad są różne. Podstawowym kryterium odróżniającym prawidłowy przebieg rozwoju psychoruchowego od jego zakłóceń jest zgodność rozwoju poszczególnych funkcji (tj. spostrzegania, motoryki, mowy itd.) z normami wiekowymi. Zob. M. Piszczek. *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia. Diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. Warszawa 2006 s. 6.

[136] „Katecheza taka jest cenna nie tylko ze względów dydaktycznych, ale również daje możliwość odnowienia swojej wiary, pogłębienia relacji osobowych z Chrystusem, spojrzenia na swoje życie rodzinne i wychowanie dziecka z perspektywy Ewangelii. Modlitwa, liturgia, sakramenty, w tym także chrzest św. nabierają wówczas nowego znaczenia, są inaczej traktowane. Nie stanowią przykrej konieczności do spełnienia, ale stanowią źródło, do którego chrześcijanin wraca jak najczęściej. [...] W przygotowaniu do chrztu św. dziecka nie można zapomnieć o pogłębieniu swojej świadomości religijnej, odnowie własnego życia duchowego, które w wielu przypadkach domaga się nawet nawrócenia, postawienia w centrum swego życia Jezusa Chrystusa, bezwzględnego przyjęcia i realizacji Jego nauki. Niewątpliwie należy tu zwrócić uwagę na dobrą spowiedź, której nie można odkładać na ostatnią chwilę i odbywać w pośpiechu, pozostawiającym uczucie duchowego niedosytu. Spowiedzi nie należy traktować jako chwili szybkiego wyznania grzechów i otrzymania za nie rozgrzeszenia. Uwolnienie od ciężaru win i obdarowanie czystością serca winno być połączone z serdecznym spotkaniem dobrego Ojca z proszącym o przebaczenie synem marnotrawnym – grzesznikiem". S. Dziekoński. *Chrztu świętego wielki dar. Co powinniśmy wiedzieć, przygotowując się do chrztu św. dziecka?* Częstochowa 2003 s. 14-16.

swoją postawą przekonali rodzinę, że nie jest sama w trudnej dla nich sytuacji. Jednak niejeden z wiernych uważa sakramenty święte za indywidualny środek zbawczy, a ich udzielanie – za proces zachodzący między szafarzem i przyjmującym sakrament. Nadal nie wszyscy zdają sobie sprawę ze wspólnego wymiaru sakramentów i czynnego udziału katolików przy ich udzielaniu. Katecheza chrzcielna ma w tym zakresie jeszcze wiele do zrobienia. Trzeba przemyśleć i zastosować w praktyce nowe formy działania, aby w codziennym życiu katolików i parafii wydobyć religijny i wspólnotowy wymiar sakramentów[137]. Według nowego obrzędu chrztu w praktyce chrzcielnej powinien być bardziej dostrzegany wspólnotowy, eklezjalny i parafialny wymiar tego sakramentu. Chrzest jest czymś więcej niż tylko świętem rodzinnym. Jeśli chrzest oznacza włączenie do parafii, to wspólnota parafialna musi czuć się odpowiedzialna za przyjmującego chrzest. Odnosi się to nie tylko do dzieci ochrzczonych, ale także do nowo ochrzczonych osób dorosłych. Parafia nie może pozostawiać ich samym sobie i rodzinom, gdyż jako nowi parafianie potrzebują oni wsparcia ze strony wspólnoty. Potrzebne jest im środowisko chrześcijańskie, w którym znaleźliby pomoc do realizacji chrześcijańskich ideałów i zasad. Nie bez znaczenia jest stała praktyka udzielania chrztu podczas Mszy świętej we wszystkich parafiach w Polsce. Fakt ten nie tylko podkreśla więź chrztu z Eucharystią, ale także umożliwia całej parafii udział w liturgii chrzcielnej. Do tego zmierzają też inicjatywy dowartościowania rodziców chrzestnych oraz katecheza rodziców i chrzestnych. Oni powinni otrzymać duchowe i specjalistyczne wsparcie od wspólnot parafialnych i katechetów[138].

Ryszard Kamiński podkreśla, że troska duszpasterska o lepsze rozumienie sakramentu chrztu powinna koncentrować się na pogłębianiu katechumenatu dorosłych, rodziców i chrzestnych odpowiedzialnych za wychowanie religijne dzieci. Katechumenat ten ma być starannie prowadzony w ramach duszpasterstwa parafialnego. Jednak wielu ludziom przynoszącym dzieci do chrztu nie wystarczają katechezy w parafiach. Potrzebują oni żywego kontaktu ze środowiskiem wiary, i to przez dłuższy czas. Wśród działań podejmowanych od niedawna należy wymienić możliwość kontaktu dwóch rodzin: rodziny zaniedbanej religijnie z rodziną żywej wiary. W takim katechumenacie międzyrodzinnym chodzi o doprowadzenie rodziny zaniedbanej religijnie bądź zamkniętej w swoich problemach do dojrzałości w wierze[139]. Jeśli jest to rodzina, której dziecko nie rozwija się prawidłowo i zostało to wcześniej stwierdzone, należy ją skontaktować z grupami wspólnoty Ruchu Wiara i Światło bądź innymi przeżywającymi po chrześcijańsku tajemnicę niepełnosprawnego dziecka w rodzinie (por. PPK 6.6.2).

---

[137] Pastoral guidelines for the Archdiocese of Chicago. *Access to the sacraments of initiation and reconciliation for developmentally disabled persons*. W: *Developmental disabilities and sacramental access. New paradigms for sacramental encounters*. Red. E. Foley. Minnesota 1994 s. 142-143.

[138] Zob. R. Czekalski. *Katecheza komunikacja wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*. Płock 2006 s. 175-176.

[139] R. Kamiński. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym*. Lublin 1997 s. 172-174.

2.1. Katecheza przed bierzmowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną

Katechezą sakramentalną przed bierzmowaniem w parafii są objęte również osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Najczęstszym problemem wielu duszpasterzy i katechetów w Polsce jest pytanie o sens przystępowania tych osób do sakramentu dojrzałości chrześcijańskiej. Zauważyć można wiele problemów z poprawnym teologicznym rozumieniem znaczenia tego sakramentu. Trzeba pamiętać, że udoskonala on łaskę chrztu i udziela Ducha Świętego, aby głębiej zakorzenić nas w synostwie Bożym, ściślej wszczepić w Chrystusa, umocnić więź z Kościołem, włączyć bardziej w jego misję. „Sakrament bierzmowania wraz z chrztem i Eucharystią należą do »sakramentów wtajemniczenia chrześcijańskiego«, którego jedność powinna być zachowywana" (KKK 1285). Zgodnie z przepisami Kodeksu Prawa Kanonicznego, „zdatnym do przyjęcia bierzmowania jest każdy i tylko ten, kto został ochrzczony, a nie był jeszcze bierzmowany" (Kan. 889 § 1). Podkreślone zostało także, że „poza niebezpieczeństwem śmierci, mający używanie rozumu wtedy godziwie przyjmuje bierzmowanie, gdy jest odpowiednio pouczony, właściwie dysponowany i może odnowić przyrzeczenia chrzcielne" (Kan. 889 § 2). Prawo kanoniczne mówi również o odpowiednim wieku, wskazując wiek rozeznania – 7 lat[140], jednak decyzję odnośnie do wieku pozostawia poszczególnym episkopatom. W Polsce sakrament bierzmowania jest najczęściej przyjmowany w trzeciej klasie gimnazjum. Należy podkreślić, że po odpowiednim przygotowaniu każdy ochrzczony, a nie bierzmowany może i powinien otrzymać sakrament bierzmowania. Słowo „każdy" jest tutaj jednoznaczne[141]. Nie ma zgłoszeń, że pasterze[142] w Polsce kiedykolwiek odmówili osobom z niepełnosprawnością intelektualną udzielenia sakramentu bierzmowania.

W praktyce często powraca pytanie: Czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną może przyjąć sakrament dojrzałości chrześcijańskiej? Nie jest to jednak problem dotyczący wyłącznie tej grupy adresatów katechezy. Problem terminu «dojrzałość» powraca w dyskusjach mających na celu ustalenie dojrzałego wieku młodzieży przystępującej do tego sakramentu. Nauczanie Kościoła mówi o nieutożsamianiu dojrzałego

[140] KPK Kan. 97 § 2. „Małoletni, przed ukończeniem siódmego roku życia, nazywa się dzieckiem i uważany jest za nieposiadającego używania rozumu. Po skończonym siódmym roku życia domniemywa się, że posiada używanie rozumu".

[141] Pastoral guidelines for the Archdiocese of Chicago. *Access to the sacraments of initiation and reconciliation for developmentally disabled persons*. W: *Developmental disabilities and sacramental access. New paradigms for sacramental encounters*. Red. E. Foley. Minnesota 1994 s. 146-147. Zob. także: Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili* s. 64.

[142] Słowo „pasterze" odnosi się tutaj do biskupów. Czasami prasa donosi o przypadkach trudności w dopuszczaniu do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osób z niepełnosprawnością intelektualną przez proboszczów. Jednak na podstawie tych doniesień nie można stwierdzić, że proboszczowie nie rozumieją sytuacji czy też nie troszczą się o zaangażowanie rodziców w chrześcijańskie wychowanie dzieci.

wieku wiary z dojrzałym wiekiem rozwoju naturalnego; jest to zrozumiałe i nieodzowne dla poprawnej koncepcji katechezy. „Jeśli mówi się czasem o bierzmowaniu jako o »sakramencie dojrzałości chrześcijańskiej«, to nie należy mylić dojrzałego wieku wiary z dojrzałym wiekiem rozwoju naturalnego. Nie można także zapominać, że łaska chrztu jest łaską darmowego i niezasłużonego wybrania. Nie potrzebuje ona »potwierdzenia«, aby stać się skuteczną. Przypomina o tym św. Tomasz: »Wiek fizyczny nie stanowi dla duszy przeszkody. Tak więc nawet w dzieciństwie człowiek może osiągnąć doskonałość wieku duchowego, o której mówi Księga Mądrości (4,8): 'Starość jest czcigodna nie przez długowieczność i liczbą lat się jej nie mierzy'. W ten sposób wiele dzieci dzięki mocy Ducha Świętego, którą otrzymały, walczyło odważnie i aż do przelania krwi dla Chrystusa«" (KKK 1308). A zatem rozważania katechetyczne nie powinny się skupiać na wieku intelektualnym osoby, lecz na wierze jej i wspólnoty, która ją przygotowuje do przyjęcia sakramentu bierzmowania[143].

Przezwyciężyć należy wątpliwość wielu osób co do zasadności udzielania sakramentu głębiej niepełnosprawnym intelektualnie, skoro prawdopodobnie nigdy nie będą one samodzielnie uczestniczyć w życiu Kościoła. Katecheci tych osób jednak stwierdzają, że nie można poniżać ich godności i nie należy zakładać, że są to ludzie niepotrzebni. „Powołując ich do życia, Pan Bóg dał zarówno im, jak i rodzicom określone zadanie do spełnienia: zadanie, którego przeciętni ludzie mogą nie rozumieć, ale nie mogą go negować. Osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziny również potrzebują wsparcia mocy Ducha Świętego, by do końca wypełnić dane im przez Boga zadanie"[144].

Cennym wkładem w opracowanie nowej koncepcji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną są słowa wypowiedziane przez Jana Pawła II w 1981 roku podczas udzielania sakramentu bierzmowania ośmiu niepełnosprawnym chłopcom w kaplicy Matyldy w Watykanie. Ojciec Święty, przemawiając do nich, podkreślił, że przez chrzest już stali się chrześcijanami, dziećmi Bożymi, braćmi Jezusa i członkami Kościoła. Mówił także o konieczności wzbogacenia i dopełnienia chrztu przez sakrament bierzmowania, Duch Święty bowiem nadaje doskonałość temu, co zapoczątkował w dniu chrztu. Jan Paweł II ukazał, że przez sakrament bierzmowania zostaną jeszcze bardziej włączeni w Jezusa oraz staną się dojrzałymi i odpowiedzialnymi członkami Kościoła. Podczas tej celebracji padły profetyczne słowa, że przed otrzymaniem sakramentu bierzmowania młodzież niepełnosprawna była traktowana jak dzieci, które

[143] Zob. J. M. Huels. *Canonical rights to the sacraments*. W: *Developmental disabilities and sacramental access. New paradigms for sacramental encounters*. Red. E. Foley. Minnesota 1994 s. 102-104. Autor ustosunkowuje się do błędnego pojmowania dojrzałości chrześcijańskiej i podkreśla prawo każdej ochrzczonej osoby, także niepełnosprawnej intelektualnie, do przyjęcia sakramentu bierzmowania razem z rówieśnikami.

[144] K. Lausch. *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. cz. I. Red M. Piszczek. Warszawa 2001 s. 128.

tylko brały. Natomiast po przyjęciu sakramentu stanie się dojrzała, czyli zdolna do nauki: dawania, wzrastania i dokonywania czegoś pięknego i wielkiego dla Chrystusa i braci. W papieskiej katechezie nie zabrakło też wyjaśnienia, jak tego można dokonać: „Powiecie: czegoż możemy dokonać my, skoro jesteśmy słabi? Posłuchajcie, co powiedział nam św. Paweł: »Podobnie także Duch przychodzi z pomocą naszej słabości […], przyczynia się za nami w błaganiach, których nie można wyrazić słowami« (Rz 8,26). Duch Święty daje wam siłę i energię. Jeden z siedmiu darów, jakie wam przynosi, nazywa się darem męstwa. Pamiętacie, co zdarzyło się w dniu Pięćdziesiątnicy? Duch Święty zstąpił ze swoją mocą, jak gwałtowny wicher, do Wieczernika, gdzie byli zgromadzeni Apostołowie. I ci ludzie otrzymali nadzwyczajną moc, więc bez żadnej obawy zaczęli głosić i świadczyć, że Jezus jest Zbawicielem świata. A św. Paweł, który również doświadczył mocy Ducha Świętego, mówił: »Najchętniej więc będę się chlubił z moich słabości, aby zamieszkała we mnie moc Chrystusa« (2Kor 12,9). Będziemy więc modlić się, żeby Duch Święty dał wam moc wiary, by wierzyć zawsze w Boga, który nas zbawia; moc nadziei, by zawsze ufać całkowicie w Jego pomoc i dobroć dla nas; moc miłości, by coraz bardziej z całego serca kochać Pana Jezusa, a w Nim i przez Niego – braci; moc cierpliwości, aby umieć przyjmować mężnie swój los i ofiarować swe cierpienia dla dobra dusz; moc dobrego przykładu, aby umieć świadczyć wobec innych o dobroci i nadziei. Oprócz daru męstwa Duch Święty udzielił wam daru mądrości, która jest jakby wewnętrznym światłem duszy i która da wam poznać i odczuć piękno Boga, Jego prawdę i miłość. Słyszeliście, co Jezus powiedział w dzisiejszej Ewangelii: »Wysławiam Cię, Ojcze, że objawiłeś te rzeczy prostaczkom« (por. Mt 11,25). Jesteście takimi prostaczkami, ale Duch Święty nauczy was tylu ważnych prawd. Pozwoli wam zrozumieć, kim jest Bóg, da wam zrozumieć i nauczy was kochać Ewangelię, oddali od was mroki kłamstwa i ciemności błędu i grzechu. Da wam spojrzenie czyste, żebyście widzieli wszystko, co piękne i dobre w świecie ducha; spojrzenie światłe, żebyście widzieli wszędzie obecność i Opatrzność Boga Ojca nad nami, spojrzenie promieniujące radością, żebyście także innym wskazywali drogę prawdy i braterstwa miłości. Kiedy Duch Święty zstąpił na Apostołów w dzień Pięćdziesiątnicy, była w Wieczerniku także Maryja, Matka Jezusa i Matka nasza duchowa. Maryja jest i dziś duchowo przy każdym z was jako matka. Niech Ona pomoże nam otworzyć serce i ducha, żebyśmy otrzymali i potrafili zachować cudowny dar Ducha Świętego”[145]. W tych słowach odnajdujemy cel, treść i zadania katechezy przed bierzmowaniem.

Podczas wspomnianej celebracji sakramentu bierzmowania, w której osoby z niepełnosprawnością intelektualną otrzymały przez posługę Jana Pawła II sakrament bierzmowania, byli obecni studenci, robotnicy i małżonkowie zrzeszeni w wolontariacie w ośrodku Cologno Monzese. W czasie katechezy przygotowującej do przyjęcia

[145] Jan Paweł II. *Homilia wygłoszona podczas Mszy Świętej z udzieleniem Bierzmowania grupie niepełnosprawnych chłopców*. 11 kwietnia 1991 r. W: Jan Paweł II. *Nauczanie papieskie* IV, 1 rok 1981 Poznań 1989 s. 436-437.

sakramentu bierzmowania wydaje się konieczne pełniejsze wprowadzenie kandydatów w życie parafialne. Ważny jest tutaj osobisty kontakt osób z niepełnosprawnością intelektualną z dojrzałymi religijnie członkami parafii. W tym kontekście nowego znaczenia powinien nabrać urząd świadków bierzmowania, u których kandydaci szukają duchowej pomocy (por. KKK 1311). Fakt, że rodzice chrzestni mogą być świadkami bierzmowania, podkreśla związek chrztu i bierzmowania[146]. Udzielenie tego sakramentu podczas zgromadzenia eucharystycznego w parafii ukazuje związek tego sakramentu z pozostałymi sakramentami inicjacji chrześcijańskiej. To jest również dobry czas na włączenie bierzmowanych, na miarę ich możliwości, w różne posługi w parafii. Bierzmowani mogą włączyć się na stałe bądź czasowo do posługi ministranta, chórzysty, grup charytatywnych, modlitewnych, nowych ruchów religijnych bądź innych grup istniejących w parafii, przyjęcie bowiem bierzmowania rozpoczyna czas misji oraz świadectwa wiary i apostolstwa, do którego młodzi są przygotowywani i umacniani przez kolejne lata katechizacji[147].

Istotne jest, aby osoba z niepełnosprawnością intelektualną była traktowana zgodnie z jej wiekiem rzeczywistym, a nie intelektualnym. Młoda osoba z niepełnosprawnością powinna być traktowana jak młoda osoba, dorosły jak dorosły, a nie dożywotnio jak dziecko. Pierwszym zadaniem – pedagogicznym – katechety i całej wspólnoty parafialnej jest przeciwstawienie się działaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną poniżej ich realnych możliwości; osoby te bowiem mają tendencję do zaniżania swoich możliwości. Jest to konsekwencja często występującej deprecjacji – bądź przez siebie, bądź przez środowisko. Drugim zadaniem – teologicznym – będzie próba odkrycia i ocenienia tych zdolności, które ma osoba z niepełnosprawnością intelektualną, oraz stymulacja, aby zaczęła ich używać. Bardziej istotne dla katechety jest dostrzeżenie uzdolnień osoby z niepełnosprawnością

[146] „Według *Obrzędów bierzmowania* każdemu bierzmowanemu powinien towarzyszyć świadek. Jego rola nie ogranicza się jedynie do udziału w czasie liturgii sakramentu i przedstawienia szafarzowi kandydata. Winien on także uczestniczyć w przygotowaniu do sakramentu, a następnie »pomagać wiernym w wypełnianiu przyrzeczeń złożonych na chrzcie« (OB nr 5). Pontyfikał zmienił dotychczasowe prawo kościelne, powołując się na »współczesne warunki pastoralne«, zaleca, aby chrzestny, jeśli może być obecny, pełnił także funkcję świadka bierzmowania. W ten sposób podkreśla się nie tylko związek chrztu i bierzmowania, ale także dowartościowuje rolę rodziców chrzestnych, którzy przez to wypełniają zobowiązania podjęte w czasie liturgii chrztu. Obecnie świadkami bierzmowania mogą być także rodzice kandydatów. Świadka wybierają sami bierzmowani albo ich rodzice. Najważniejszym kryterium, jakie powinien spełniać świadek, jest jego duchowe przygotowanie oraz następujące przymioty: wystarczająca dojrzałość do spełniania tej funkcji; przynależność do Kościoła katolickiego i pełna inicjacja chrześcijańska, brak wykluczenia od niej przez prawo kościelne (OB nr 6). Zasady dotyczące wyboru świadka bierzmowania zawarte w Pontyfikale potwierdza KPK: »wypada, aby świadkiem był ktoś z chrzestnych bierzmowanego« (kan. 893 § 2). Dlatego powinien spełniać te same warunki, co kandydat na chrzestnego (kan. 893 § 1; por. kan. 874). Do jego zadań należy troska o to, aby »bierzmowany postępował jako prawdziwy świadek Chrystusa i wiernie wypełniał obowiązki związane z tym sakramentem« (kan. 892)". Cz. Krakowiak. *Sakrament Bierzmowania w praktyce pastoralnej Kościoła w Polsce*. Sandomierz 2005 s. 26.

[147] A. Kiciński. *Iter christianae initiationis*. „Teologiczne Studia Podlaskie" 2004 nr 1 s. 89-90.

niż podkreślanie jej braków[148]. Jest to ewangeliczna służba niepełnosprawnym, aby nie zagubili swoich talentów, lecz je pomnożyli, każdy człowiek bowiem, także niepełnosprawny intelektualnie, otrzymał je od Boga.

Ważne jest, aby parafie zapewniły osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość przyjęcia sakramentu bierzmowania we właściwym wieku oraz wzięcia udziału w normalnym programie przygotowań[149]. Dla większości dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną może to mieć miejsce w wieku, w jakim zazwyczaj ten sakrament jest przyjmowany w danej parafii lub diecezji. Wiek przyjęcia bierzmowania może być inny w poszczególnych diecezjach. W różny sposób jest również organizowane przygotowanie i uroczystość przyjęcia sakramentu. Nie można także pominąć potrzeb dzieci i młodzieży przebywających w szkołach z internatem, gdyż te osoby mogą wymagać szczególnej troski. W trakcie przygotowań do sakramentu bierzmowania dobrze jest zaproponować rodzicom i innym członkom rodziny przemyślenie ich rozumienia tego sakramentu oraz omówienie sposobów, dzięki którym mogą pomóc swojemu dziecku wzrastać w wierze i odkrywać dary, jakie otrzymały, oraz misję, jaką mają do wypełnienia[150].

Bierzmowanie dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną zazwyczaj ma miejsce po przygotowaniu w ramach chrześcijańskiej inicjacji dorosłych, co może wymagać więcej czasu i przejścia większej liczby etapów wymienionych w Obrzędzie

---

[148] H. Bissonnier. *Come affrontare gli ostacoli e valorizzare le attitudini nell'approccio catechetico con persone handicappate mentali*. W: *La Catechesi dei disabili nella comunità*. Red. Ufficio Catechistico Nazionale. Bologna 1993 s. 22-23.

[149] Katecheza przed bierzmowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną może się skupić wokół następujących tematów zawartych w *Obrzędach bierzmowania* zaproponowanych przez Cz. Krakowiaka:

„1. Chrystus obiecuje Apostołom, że pośle im od Ojca Ducha Pocieszyciela (J 14,16-17); Łk 24,49; Dz 1,8), będzie to dar uwielbionego Pana dla swoich uczniów. Obietnica Chrystusa spełniła się w dzień Pięćdziesiątnicy. Znaczenie wydarzeń Zielonych Świąt dla Apostołów i dla Kościoła.

2. Sakrament bierzmowania jest powtórzeniem wydarzeń dla ochrzczonych, którzy otrzymują od Ojca i uwielbionego Chrystusa – Ducha Świętego. Teologia formuły sakramentalnej. Znaczenie wyrażenia «pieczęć» (*signaculum*) i symbolika namaszczenia świętym krzyżmem.

3. Bierzmowanie jako drugi etap inicjacji chrześcijańskiej, odrodzeni do nowego życia we chrzcie, przez Dar Ducha Świętego zostają ustanowieni w mocy na wzór Chrystusa.

4. Eklezjalny charakter bierzmowania. Doskonałe wszczepienie w Kościół przez charakter sakramentalny. Łączność z Kościołem powszechnym przez biskupa. Bierzmowany staje się pełnoprawnym członkiem wspólnoty lokalnej.

5. Ochrzczeni i bierzmowani dzięki charakterom sakramentalnym mają udział w kapłaństwie Chrystusa (kapłaństwo wspólne) i tworzą w Kościele specjalny stan – laikat. Wspólne kapłaństwo wiernych uzdalnia ich i zobowiązuje do udziału w liturgii Kościoła, co wyraża się w przyjmowaniu i udzielaniu niektórych sakramentów, spełnianiu funkcji liturgicznych, ofiarowaniu Chrystusa i siebie Ojcu w czasie sprawowania Eucharystii.

6. Otrzymany w bierzmowaniu Duch Święty uzdalnia i zobowiązuje do dawania świadectwa Chrystusowi. Udział wiernych w zbawczej funkcji Kościoła, zobowiązania i formy apostolstwa świeckich, odpowiedzialność za Kościół i świat".

Krakowiak. *Sakrament Bierzmowania w praktyce pastoralnej Kościoła w Polsce* s. 57-58.

[150] Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. 3.01.1998. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/ (01.07.2007 r.).

Chrześcijańskiej Inicjacji Dorosłych (RCIA). Byłoby bardzo wzbogacające dla całego Kościoła, gdyby więcej grup przygotowania do chrześcijańskiej inicjacji dorosłych poszukiwało i zapraszało do udziału dorosłych z deficytami sprzężonymi, gdyż ich model przygotowań wymaga umiejętnego dostosowania do wymagań osób z niepełnosprawnością intelektualną. Styl pracy takich grup – wymiana doświadczeń, przystosowywanie się do potrzeb i wymagań uczestników oraz podążanie drogą wiary jako wspierająca się grupa – może być modelem na innych obszarach pracy w parafii.

2.2. Katecheza przed Pierwszą Komunią Świętą osób z niepełnosprawnością intelektualną

Katechezą sakramentalną przed Pierwszą Komunią Świętą są objęte osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Rzeczą istotną jest, aby niepełnosprawni mogli uczestniczyć w przygotowaniach organizowanych przez parafie. Jeśli chodzi o osoby z niepełnosprawnością intelektualną, to program katechezy powinien być dostosowywany w trakcie jej trwania. Najważniejszą cechą takiej katechezy jest aktywne zaangażowanie wspólnoty chrześcijańskiej, której zadaniem jest pomóc osobom z niepełnosprawnością intelektualną doświadczyć, czym jest ten sakrament.

Eucharystia dopełnia drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego (por. KKK 1322). Sobór Watykański II podkreślił, że Eucharystia jest „źródłem i zarazem szczytem całego życia chrześcijańskiego" (KL 47), inne zaś sakramenty wiążą się z Eucharystią i do niej zmierzają, w niej bowiem zawiera się całe duchowe dobro Kościoła, a mianowicie sam Chrystus (por. KK 11). Eucharystia jest sakramentalnym urzeczywistnieniem i streszczeniem chrześcijańskiej tajemnicy zbawienia. Ofiara eucharystyczna tkwi w centrum procesu wzrastania Kościoła, a zatem to Eucharystia buduje Kościół[151]. Dla każdej osoby przyjęcie Eucharystii jest uwieńczeniem chrześcijańskiej inicjacji. Dla wiernych jest to znak i sakrament jedności. Jedność ta obejmuje ludzi niepełnosprawnych oraz ich rodziny. Jedność Kościoła nie jest całkowita, jeśli niepełnosprawni nie są włączeni w celebrację i nie otrzymują Komunii Świętej.

Zgodnie z przepisami Kodeksu Prawa Kanonicznego „każdy ochrzczony, jeśli tylko prawo tego nie zabrania, może i powinien być dopuszczony do Komunii Świętej" (KPK kan. 912). Kodeks określa, że dzieci można dopuścić do Komunii Świętej, jeśli mają wystarczające rozeznanie i są dokładnie przygotowane, by stosownie do swoich możliwości rozumiały tajemnicę Chrystusa oraz mogły z wiarą i pobożnością przyjąć Jego Ciało (por. KPK kan. 913 § 1). Zawsze jednak można udzielić Najświętszej Eucharystii dzieciom znajdującym się w niebezpieczeństwie śmierci, jeśli tylko

[151] Zob. Jan Paweł II. *Encyklika Ecclesia de Eucharistia* 17.03.2003 r. W: tenże. *Dzieła zebrane. Encykliki* t. I. Kraków 2006 nr 21-25.

potrafią one odróżnić Ciało Chrystusa od zwykłego chleba i z szacunkiem mogą przyjąć Komunię Świętą (por. KPK kan. 913 § 2). Jasne opracowanie koncepcji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną i przystąpienie przez nie do sakramentu Eucharystii utrudnia zamieszczona w Kodeksie uwaga, że proboszcz nie powinien dopuszczać dzieci, które nie osiągnęły używania rozumu albo – jego zdaniem – nie są wystarczająco przygotowane (por. KPK kan. 914). Z jednej więc strony Kodeks wskazuje na katechezę przystosowaną do konkretnych możliwości rozumienia tajemnicy Chrystusa przez dzieci, z drugiej zaś ostateczną decyzję o dopuszczeniu pozostawia proboszczom. Dorota Jucha twierdzi, że najczęstszym powodem odmawiania przez kapłanów udzielenia osobom z niepełnosprawnością intelektualną Komunii Świętej jest brak przygotowania do prowadzenia tak specyficznej katechezy oraz obawa przed profanacją sakramentu[152].

W tak delikatnej sytuacji, jaką jest przystąpienie do Komunii Świętej osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza w stopniu głębokim, trzeba unikać dwóch skrajnych podejść. Nie można wymagać od tych osób osiągnięcia tego samego poziomu świadomości co od innych ochrzczonych, ale nie można też w punkcie wyjścia stwierdzić, że nie ma żadnej możliwości przygotowania ich do przyjęcia sakramentu[153]. Trzeba pamiętać, że trudno jest dokładnie określić stopień aktywności umysłowej i możliwości komunikacji. Pozostaje zawsze tajemnicą wewnętrzna dyspozycyjność osób z niepełnosprawnością intelektualną. A więc nasza trudność komunikacji z tymi adresatami katechezy nie jest znakiem braku ich dialogu z Bogiem. Trzeba też przypomnieć praktykę Kościoła katolickiego, który w niektórych regionach jeszcze do XII wieku udzielał Komunii Świętej dzieciom zaraz po chrzcie; jest to do dzisiaj praktyką Kościoła prawosławnego. Pomocny jest również Dekret Świętej Kongregacji dla spraw Sakramentów Świętych *Quam singularis* z 8 sierpnia 1910 roku o wczesnym dopuszczeniu dzieci do Pierwszej Komunii Świętej, który przestrzegał: „Najgorsze jednak jest to, że w niektórych miejscach dzieci, które jeszcze nie były u Komunii Świętej, nawet na łożu śmierci świętym nie są wzmacniane Wiatykiem, a w razie ich śmierci chowa się je jako niemowlęta. Skutkiem tego pozbawia się je odpowiednich modlitw i pomocy Kościoła. Takie szkody wyrządzają dzieciom ci, którzy nazbyt uporczywie domagają się jakichś nadzwyczajnych przygotowań do Pierwszej Komunii Świętej. Nie zdają sobie sprawy z tego, że te wszystkie przesadne ostrożności wypłynęły z nauki jansenistów, którzy twierdzą, że Najświętsza Eucharystia jest nagrodą, nie zaś lekarstwem na ułomność ludzką. Inaczej na tę sprawę zapatrywał się Sobór Trydencki. Uczył on, że Eucharystia jest właśnie »lekarstwem, które ma nas uwolnić od codziennych przeciwieństw i ustrzec

[152] D. Jucha. *Sakrament pokuty i I Komunia święta osób upośledzonych umysłowo*. W: *Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania*. Red. J. Stala. Kraków 2002 s. 353.

[153] Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili* s. 24.

od grzechów śmiertelnych«. […] Doprawdy, niepodobna dopatrzyć się rozumnej przyczyny, dla której teraz ma się wymagać od dzieci nadzwyczajnych jakichś przygotowań do Pierwszej Komunii Świętej, skoro dawniej niemowlętom dawano pozostałości świętych postaci. Wszak dzieci te znajdują się w szczęśliwszym stanie pierwotnej czystości i niewinności, a wobec tylu w obecnych czasach zasadzek i niebezpieczeństw bardzo potrzeba im owego pokarmu mistycznego"[154].

Większość osób z niepełnosprawnością intelektualną można poprzez katechezę przygotować do odróżnienia Ciała Chrystusa od zwykłego chleba, co jest wystarczające do przyjęcia Komunii Świętej. Ale również osobom z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, które będą miały trudności w zakomunikowaniu, że dostrzegają konieczną różnicę, nie należy odmawiać udzielenia Komunii Świętej. Trzeba tutaj powrócić do katechezy wczesnochrześcijańskiej, której celem było przekonanie odbiorców, że w Kościele dokonuje się misterium, wydarzenie zbawcze; katecheza zmierzała więc nie tyle do nauczenia, przekazania wiedzy czy poinformowania, ile do skontaktowania człowieka z ukrytą pod znakami sakramentalnymi rzeczywistością trwającą w Kościele[155].

Ważnym problemem w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest komunikacja. Trudności nie oznaczają jednak całkowitego jej braku. W dorobku pedagogiki specjalnej można odnaleźć wiele metod przydatnych dla tej grupy katechizowanych. Niemniej wydaje się konieczne, aby Kościół poczuł się jak matka dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, która potrafi przezwyciężyć wszelkie trudności, aby zakomunikować swoją miłość i – co więcej – odczytać miłość dziecka do niej[156]. W katechezie osób z niepełnosprawnością nic nie nastąpi automatycznie. Konieczna jest cierpliwość i koncentracja na istotnych tematach w przygotowaniu do przyjęcia Komunii Świętej. Koncentracja na istotnych wymiarach nie ma nic wspólnego z odrzuceniem integralności orędzia ewangelicznego. Według DOK „katecheza wychodzi więc od prostej proporcji integralnej struktury orędzia

[154] Święta Kongregacja dla spraw Sakramentów Świętych. *Dekret „Quam singulari" o wczesnym dopuszczeniu dzieci do Pierwszej Komunii Świętej*. 8 sierpnia 1910 r. (AAS 1910 nr 2 s. 577-583; tekst polski *Eucharystia w wypowiedziach Papieży i innych dokumentach Stolicy Apostolskiej XX w*. Red. R. Rak. London 1987 s. 37-44). W: http://www.kkbids.episkopat.pl/wybranedps/quamsingulari.htm (01.05.2007 r.). Pogłębioną i aktualną refleksję na temat katechezy przed I Komunią świętą osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle wspomnianego dokumentu zob. K. Sosna. *Przygotowanie do Komunii Świętej osób niepełnosprawnych umysłowo w świetle dekretu Quam singulari*. W: *Eucharystia – pokuta i pojednanie w katechezie. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce 2007 s. 235-244. Autor, analizując dokument, zwraca uwagę, aby nie przywiązywać zbyt dużej wagi do samego wieku liczonego w latach, ale do faktycznych możliwości przyjęcia Eucharystii. Podkreśla, że nie należy przeceniać zdolności intelektualnych koniecznych do poznania tajemnic wiary, a jedynie dostosować się do możliwości percepcyjnych danej osoby. I w końcu zwraca uwagę, aby docenić rolę rodziców i opiekunów w przygotowaniu do sakramentu pokuty i pojednania, ponieważ to oni mają najlepsze rozeznanie w możliwościach i umiejętnościach przygotowania dziecka do przyjęcia Eucharystii (zob. s. 243-244).

[155] Por. B. Mokrzycki. *Kościół w świętości*. Warszawa 1984 s. 242.

[156] Por. Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili* s. 26.

chrześcijańskiego i wykłada je w sposób dostosowany do zdolności adresatów. Nie ograniczając się do tego wykładu początkowego, będzie stopniowo proponować orędzie za każdym razem szersze i bardziej bezpośrednie, zgodnie ze zdolnościami katechizowanego i własnym charakterem katechezy. Te dwa poziomy integralnego wykładu są określane jako «integralność intensywna» i «integralność ekstensywna»" (DOK 112).

W katechezie przygotowującej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia Komunii Świętej stosuje się na początku założenie «integralności intensywnej» dostosowanej do adresata katechezy, zwanej w pedagogice specjalnej zasadą indywidualizacji. Nie oznacza to jednak, że skupiamy się tylko na możliwościach dzieci bądź wybieramy jakiś jeden aspekt przekazu katechetycznego. Katecheta, który zna dzieci, głosi przede wszystkim Ewangelię. Będzie uczył, że Eucharystia jest centrum i szczytem życia Kościoła, ponieważ Chrystus włącza Kościół i wszystkie jego członki do swej ofiary uwielbienia i dziękczynienia, raz na zawsze złożonej Ojcu na Krzyżu za wszystkich. Przez tę ofiarę Chrystus rozlewa łaski zbawienia na swoje Ciało, którym jest Kościół. Wielość nazw, jakimi jest określany ten sakrament, wyraża jego niewyczerpane bogactwo i daje katechezie wiele możliwości[157]. Każda z nazw ukazuje tylko pewien jego aspekt i pozwala osobom z niepełnosprawnością intelektualną intuicyjnie wejść w tajemnicę Eucharystii. Dlatego w katechezie trzeba poszukiwać odpowiednich obrazów biblijnych, nazw i metod, które pomogą przybliżyć się do tej tajemnicy wiary każdemu uczestnikowi katechezy[158]. Katecheta

[157] W *Katechizmie Kościoła Katolickiego* nazywa się go: *Eucharystią*, ponieważ jest dziękczynieniem składanym Bogu; *Wieczerzą Pańską*, ponieważ odwołuje się do Ostatniej Wieczerzy, którą Chrystus spożył ze swymi uczniami w przeddzień męki, i do zapowiedzi uczty godów Baranka w Niebieskim Jeruzalem; *Łamaniem chleba*, ponieważ ten obrzęd, charakterystyczny dla posiłku żydowskiego, został wykorzystany przez Jezusa, gdy jako Gospodarz stołu błogosławił i dawał uczniom chleb, zwłaszcza podczas Ostatniej Wieczerzy. Po tym geście uczniowie rozpoznają Jezusa po Zmartwychwstaniu. Pierwsi chrześcijanie będą w ten sposób nazywać swoje zgromadzenia eucharystyczne. Oznacza to, że wszyscy, którzy spożywają jeden łamany Chleb – Chrystusa, wchodzą we wspólnotę z Nim i tworzą w Nim jedno ciało. Sakrament ten jest zwany również *Zgromadzeniem eucharystycznym*, ponieważ Eucharystia jest celebrowana w zgromadzeniu wiernych, które jest widzialnym znakiem Kościoła; *Pamiątką* Męki i Zmartwychwstania Pana; *Najświętszą Ofiarą*, ponieważ uobecnia ofiarę Chrystusa Zbawiciela i włącza w nią ofiarę Kościoła; używa się także nazwy *ofiara Mszy Świętej*, *ofiara pochwalna*, *ofiara duchowa*, *ofiara czysta i święta*, ponieważ dopełnia ona i przewyższa wszystkie ofiary Starego Przymierza; *Świętą i Boską liturgią*, ponieważ celebrowanie tego sakramentu zajmuje centralne miejsce w całej liturgii Kościoła i jest jej najgłębszym wyrazem. W tym samym znaczeniu ten sakrament nazywa się również *celebrowaniem świętych Misteriów*. Mówi się także o *Najświętszym Sakramencie*, ponieważ jest to sakrament sakramentów. Nazwa ta odnosi się szczególnie do postaci eucharystycznych, przechowywanych w tabernakulum. Nazywa się również *Komunią*, ponieważ przez ten sakrament jednoczymy się z Chrystusem, który czyni nas uczestnikami swojego Ciała i swojej Krwi, abyśmy tworzyli z Nim jedno ciało. Eucharystię określa się również mianem: *rzeczy święte*, i jest to pierwotne znaczenie „komunii świętych" (świętych obcowania), o której mówi Symbol Apostolski. Nazywa się ją również *chlebem aniołów*, *chlebem z nieba*, *lekarstwem nieśmiertelności*, *wiatykiem*, jak i *Mszą świętą*, ponieważ liturgia, w której dokonuje się misterium zbawienia, kończy się posłaniem wiernych (*missio*), aby pełnili wolę Bożą w codziennym życiu (zob. KKK 1328-1332).

[158] Wielu katechetów zaświadcza o swoich początkowych problemach w komunikacji z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, lecz również o odkrytych możliwościach przygotowania tych dzieci do przyjęcia Komunii

musi pamiętać, że nie można poznać Eucharystii, bazując tylko na jednym jej aspekcie[159]. Istotna jest świadomość rodziców, katechetów i duszpasterzy, że rozróżnienie pomiędzy Ciałem Chrystusa i zwykłym chlebem nie zależy tylko od funkcji kognitywnej, która pozwala na pewien poziom abstrakcji.

Badania psychologów odkrywają fakt nawiązania przez dzieci świadomej i dobrowolnej relacji z Bogiem już w czasie 2 i 3 roku życia. Czesław Walesa podkreśla, że „małe dziecko przejawia naturalną skłonność do swoistego »podążania« za człowiekiem dorosłym, zwłaszcza za matką lub ojcem, a w konsekwencji do ich naśladowania. Najważniejsze jest tu trwałe i zgeneralizowane naśladowanie zachowania osób znaczących (przede wszystkim matki lub osób ją zastępujących). Łączy się z tym naturalne dążenie dziecka w wieku poniemowlęcym do partycypacji w życiu ludzi dorosłych. Wszystko to razem prowadzi do przyjmowania ich jako wzorców zachowania, w tym także zachowania religijnego"[160]. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak inne małe dzieci, mogą więc mieć intuicję i doświadczać *sacrum* na poziomie przedoperacyjnym. Takie dzieci przez udział we Mszy świętej razem z całą wspólnotą wierzących będą zdolne do zauważenia różnicy pomiędzy Chlebem eucharystycznym a zwykłym chlebem, choć nie będą zdolne do wyrażenia tego w terminach abstrakcyjnych[161].

Głównym problemem duszpasterskim może być nie tyle trudność zaprogramowania katechezy przygotowującej dzieci do przyjęcia Komunii Świętej, ile zaniedbanie własnego życia religijnego przez rodziców. Można jeszcze spotkać rodziców, którzy wstydzą się zachowania swojego niepełnosprawnego dziecka bądź tłumaczą, że ich dziecko nudzi się podczas długich nabożeństw[162]. Katecheza przed Komunią Świętą będzie więc cechować się dużą troską, serdecznością, otwartością na problemy i wątpliwości oraz dostrzeżeniem zaniedbań rodziców. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, biorąc pod uwagę występujące u nich licznie deficyty, podchodzą często z obawą i rezerwą do religijnego wychowania dzieci. Katecheta powinien stworzyć taki klimat, aby rodzice mieli poczucie towarzyszenia im na drodze religijnego wychowania dzieci. Nie mogą odczuwać kontroli, władzy czy narzucania pewnych rozwiązań[163]. Ma to być odkrywanie wspólnie z rodzicami, że religijność nie jest wiedzą intelektualną, lecz przejawia się w życiu i działaniu.

świętej; katecheci ci podkreślają bogactwo życia wewnętrznego osób upośledzonych umysłowo. Zob. np. M. P. Bianco. *L'esperienza della catechesi ai disabili nell'Assciazione „Fiorire comunque" di Castellana Grotte (Bari)*. W: Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale 8:2004 n. 26 s. 34-35.

[159] Zob. W. Kasper. *Jedność Eucharystii i wielość jej aspektów*. W: *Eucharystia*. Kolekcja Communio nr 1 s. 38-39.

[160] Cz. Walesa. *Rozwój religijności człowieka*. t. I. *Dziecko*. Lublin 2005 s. 170-171.

[161] Zob. G. Morante. *Una presenza accanto. Orientamenti e indicazioni per la pastorale e la catechesi con persone di handicap in parrocchia*. Leumann (Torino) 2001 s. 203-204.

[162] Lausch. *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo* s. 124.

[163] J. Vanier. *La valeur humaine des personnes handicapées*. W: „Questions actuelles. Le point du vue de l'Église" 2002 nr 25 s. 36.

Dlatego dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest zdolne do przyjęcia Eucharystii. Wyraża ono swoją wiarę w Boga przede wszystkim przez sposób odnoszenia się do drugiego człowieka. Tak rozumiane przygotowanie łączyć się będzie z kształtowaniem postaw i zachowań społecznych ukierunkowanych na dobro innych ludzi motywowane miłością. Podstawą religijności dziecka będzie uczciwość, która jest zasadą jego działania, zachowań, poszukiwań i kontaktów z otoczeniem. Ciepło i klimat bezpieczeństwa ze strony osób otaczających dziecko sprawia, że od nich intuicyjnie uczy się ono wiary, którą odkrywa dzięki ich życzliwości i miłości. Konieczność współpracy z rodzicami dzieci niepełnosprawnych umysłowo wypływa z potrzeby kontynuowania, rozwijania i utrwalania treści nabywanych podczas katechezy przed przyjęciem Komunii Świętej. Wiadomo, że możliwości percepcyjne tych dzieci są bardzo ograniczone, stąd samo przyswojenie nowych informacji wymaga od nich nieustannego powtarzania, ćwiczenia i przybliżania tematu na różne sposoby[164].

Katecheza sakramentalna niepełnosprawnych intelektualnie uwzględnia oczekiwania Kościoła w stosunku do tych, którzy otrzymując Eucharystię, muszą wierzyć, że jest to Ciało i Krew Jezusa Chrystusa. Osoby niepełnosprawne swoją wiarę w obecność Chrystusa w Eucharystii wyrażają na wiele sposobów. W przypadku niepełnosprawnych intelektualnie może to być bardziej skomplikowane. Mogą oni wyrażać wiarę w Eucharystię nie słowami, lecz przez ruch, gest lub pełne szacunku milczenie. Ważne jest, aby księża i katecheci konsultowali się z rodzicami lub innymi prawnymi opiekunami w celu dostrzeżenia gotowości do przyjęcia Eucharystii przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W większości przypadków może okazać się pomocne zasięgnięcie porady u doświadczonego i przygotowanego konsultanta diecezjalnego lub innego eksperta. Wiele będzie zależeć od relacji między księżmi i katechetami a osobą z niepełnosprawnością intelektualną oraz jej rodziną. Ci, którzy znają taką osobę, są często w stanie zrozumieć znaki i dźwięki, za pomocą których wyraża ona uznanie i szacunek dla tajemnicy sakramentu, a także chęć przystąpienia do niego. Wiara rodziny oraz opiekunów osoby z niepełnosprawnością intelektualną odgrywa istotną rolę w podjęciu decyzji, czy dana osoba może otrzymać Eucharystię. Tak jak w przypadku sakramentu chrztu, ich pełna wiara może wzmocnić wiarę osoby, z którą żyją we wspólnocie, wymieniając się darami na wielu płaszczyznach. Wiara rodzin mających dziecko z niepełnosprawnością intelektualną musi być stale wzmacniana przez znak akceptacji wyrażony udzieleniem Komunii Świętej. Dla wielu osób samo przyjęcie Komunii jest trudne ze względu na naturę ich niepełnosprawności. W takim przypadku rodzice lub inni opiekunowie, katecheci czy osoby wspomagające mogą porozmawiać z proboszczem i ustalić, w jaki sposób udzielana będzie Komunia. W niektórych sytuacjach najlepszym wyjściem byłoby udzielanie dziecku z głębszą niepełnosprawnością intelektualną

[164] A. Kiciński. *Katecheza grup szczególnej troski*. RT 50:2003 z. 6 s. 131-132.

Komunii przez rodzica lub inną zaufaną osobę. Jeśli uzna się, iż parafianin nie jest jeszcze gotowy do przyjęcia Eucharystii, to należy wyjaśnić taką sytuację w sposób należyty – bardzo delikatnie. W takich przypadkach ważne jest, aby osoba niepełnosprawna oraz jej rodzice mieli możliwość porozmawiania o tej decyzji, a także zastanowienia się, co należałoby zrobić, aby poczynić krok naprzód. W przypadku wątpliwości trzeba umożliwić osobie ochrzczonej przyjęcie sakramentu.

Po otrzymaniu Pierwszej Komunii Świętej ważne jest zapewnienie osobom z niepełnosprawnością intelektualną częstego dostępu do Eucharystii w parafii. Wzbogaci to ich życie duchowe i sprawi, że poczują się włączeni we wspólnotę Kościoła. Ubogaci to również wspólnotę eucharystyczną, która będzie mogła zobaczyć, co to znaczy żyć i doświadczać sakramentu jedności ze wszystkimi[165]. Umożliwienie dziecku uczestniczenia w życiu wspólnoty daje mu szansę zaistnienia i identyfikacji z osobami wierzącymi, a przez to wyrażania własnych postaw i przeżyć religijnych. Wielkim wyzwaniem dla całej wspólnoty lokalnej jest potrzeba wspierania katechetów i rodziców w ich wysiłkach na rzecz wprowadzenia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w życie sakramentalne. Powinno się ono wyrażać w organizowaniu katechezy sakramentalnej w parafii, pomocy w przygotowaniu samej uroczystości związanej z przyjęciem Pierwszej Komunii Świętej, a także w umożliwieniu dziecku dalszego uczestnictwa w życiu sakramentalnym (por. PPK s. 111-112)[166].

2.3. Katecheza przed przystąpieniem do sakramentu pokuty i pojednania osób z niepełnosprawnością intelektualną

Katecheza przed przystąpieniem do sakramentu pokuty i pojednania osób z niepełnosprawnością intelektualną jest prowadzona równolegle do tej przed Pierwszą Komunią Świętą. Jest to wyraz prawdy, że przez sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego człowiek otrzymuje nowe życie w Chrystusie. Ale ponieważ żyjemy na ziemi, poddani jesteśmy cierpieniu, chorobie i śmierci, a więc nowe życie dziecka Bożego może ulec osłabieniu, a nawet można je utracić przez grzech (por. KKK 1420). Zgodnie z Kodeksem Prawa Kanonicznego, aby przystąpić do Komunii Świętej, należy odbyć sakramentalną spowiedź (por. KPK kan. 914). Dotyczy to również osób z niepełnosprawnością intelektualną. Często można spotkać się z opinią, że osobom z niepełnosprawnością, zwłaszcza w stopniu głębokim, nie jest potrzebna spowiedź[167]. „Mówi się, że skoro grzech popełnia ten, kto świadomie

[165] Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. 3.01.1998. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/

[166] Zob. M. Koselak. *Katecheza specjalna jako dominująca forma duszpasterstwa osób upośledzonych umysłowo*. „Collectanea Theologica" 58:1988 fasc. I s. 106-112.

[167] Zob. J. M. Huels. *Canonical rights to the sacraments* s. 108-111.

i dobrowolnie łamie przykazania, a ludzie z głębszą niesprawnością intelektualną mają świadomość ograniczoną, funkcjonują zgodnie z zasadą »tu i teraz«, nie potrafią kontrolować swego zachowania, to nie popełniają oni grzechu, a więc spowiedź jest im niepotrzebna. […] Nikt z nas nie jest w stanie stwierdzić, co naprawdę myślą i czują osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, nawet te, które wydają się funkcjonować na najniższym poziomie. Nie można jednak odbierać im szansy na pełne zjednoczenie się z Chrystusem w sakramencie pojednania nawet wtedy, gdy przystępują do niego tylko w wierze swych rodziców"[168].

Katecheza sakramentalna w Polsce uwzględnia wskazania prawa kościelnego, które określa, że „wierny, aby otrzymać zbawczy środek sakramentu pokuty, powinien być tak usposobiony, by odrzucając grzechy, które popełnił, i mając postanowienie poprawy, nawracał się do Boga" (KPK kan. 960). „Indywidualna i integralna spowiedź oraz rozgrzeszenie stanowią jedyny zwyczajny sposób, przez który wierny, świadomy grzechu ciężkiego, dostępuje pojednania z Bogiem i Kościołem. Jedynie niemożliwość fizyczna lub moralna zwalnia od takiej spowiedzi. W takim wypadku pojednanie może się dokonać również innymi sposobami" (KPK kan. 960). Praktyka katechetyczna potwierdza, że prawie każdą osobę z niepełnosprawnością intelektualną można przygotować do indywidualnej spowiedzi[169].

Odnośnie do osób, które funkcjonują na poziomie niepełnosprawności w stopniu głębokim, a których rodzice bądź opiekunowie proszą o sakramentalną spowiedź po koniecznej konsultacji z biskupem diecezjalnym, można przypomnieć przykład Jezusa, który widząc cztery osoby wnoszące przez dach paralityka, zauważył ich wiarę i powiedział: „Synu, odpuszczają ci się twoje grzechy" (Mk 2,5); Jezus podkreślił w tym przypadku znaczenie wiary wspólnoty osób[170]. Ewangelia jest źródłem, z którego powinna czerpać katecheza niepełnosprawnych. Niepełnosprawność intelektualna wprawdzie nie pojawia się w Piśmie Świętym, jednak Jezus spotyka i leczy osoby chore na ciele i duszy. Zwłaszcza spotkania Jezusa z opętanymi[171] są punktem wyjścia dla katechezy przygotowującej osoby z różnymi deficytami do celebracji sakramentu pokuty i pojednania. W Ewangeliach jest mowa m.in. o opętanym, który był niewidomy i niemy (por. Mt 12,22-30), i o opętanym epileptyku (por. Mk 9,14-29).

---

[168] Lausch. *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo* s. 126.

[169] A. Kotlarski. *Katechizacja umysłowo upośledzonych*. AK 76:1984 z. 2 s. 283. Autor opisuje doświadczenia z przygotowań dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do spowiedzi. Pierwsze odnosi się do koncepcji pomocy katechetycznych opracowanych przez: W. Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski. Katechezy i pomoce rysunkowe do książki „Mów do nas Panie Jezu"*. Katowice 1977; tenże. *Mów do nas Panie Jezu*. Katowice 1980. Drugie – to doświadczenie spowiedzi dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w ośrodku poznańskim.

[170] B. Reid. *The whole broken Body of Christ. New Testament reflections on access to the holy through Jesus*. W: *Developmental disabilities and sacramental access. New paradigms for sacramental encounters*. Red. E. Foley. Minnesota 1994 s. 41-42.

[171] Biblia Tysiąclecia w przypisie do Mt 12,22 stwierdza, że „opętanymi są też nazywane często różne choroby psychiczne, zwłaszcza epilepsja".

Były to osoby chore zarówno fizycznie, jak i psychicznie, poddane mocy zła, a zło jest rozumiane jako siła, która dominuje nad człowiekiem. Także osoby z niepełnosprawnością intelektualną są często błędnie postrzegane jako podległe swojej chorobie. W spotkaniach z Jezusem odkrywamy fundamentalny aspekt wiary to, że jest ona zawsze najpierw darem Boga, a dopiero potem staje się wyborem człowieka. Wiara w Ewangelii wyraża się w konkretnym zaufaniu, które objawia się w prostych gestach; są nimi na przykład: krzyk niewidomego pod Jerychem (por. Mk 10,46-52) czy dotknięcie frędzli płaszcza Jezusa przez kobietę cierpiącą na krwotok (por. Łk 8,40-48). Te osoby, mimo że nie potrafiły wyrazić dokładnie swojej prośby o uzdrowienie, usłyszały od Jezusa słowa: „twoja wiara cię ocaliła". W tym sensie osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają mocną wiarę i swoją prostotą mogą wyrazić istotę przesłania ewangelicznego[172]. Osoby, które charakteryzują się niemożnością fizyczną lub intelektualną, za zgodą biskupa diecezjalnego mogą być pojednane z Bogiem innymi sposobami niż indywidualna i integralna spowiedź (por. kan. 960).

Giuseppe Morante zauważa, że odpowiednią katechezą dla osób z niepełnosprawnością intelektualną przed przystąpieniem do sakramentu pokuty i pojednania nie jest indywidualny rachunek sumienia, który podkreśli znaczenie grzechu, lecz wspólnotowa celebracja liturgii pokuty i pojednania. To ona ukaże przebaczenie i pojednanie jako przywrócenie zerwanej przyjaźni, co osoby te boleśnie odczuwają, oraz ponowne pełne włączenie do wspólnoty. Osoby te, chociaż nie zawsze mają pełną świadomość grzechu, są zdolne zrozumieć, czym jest odrzucenie i egoizm, a więc potrzebują łaski przebaczenia. Istotne jest doświadczenie radości z ponownie nawiązanej przyjaźni z Jezusem[173]. Psychologowie w swych badaniach wykazują, że u dzieci już w 2. roku życia można zaobserwować początki kształtowania się sumienia. Dzieci te potrafią odróżnić to, co dobre (akceptowane przez dorosłych), od tego, co złe (nieakceptowane przez dorosłych)[174].

---

[172] F. Sbrana. *L'espierienza di catechesi con i disabili mentali della Communità di Sant'Egidio*. „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale" 34:2005 nr 3 s. 220.

[173] Morante. *Una presenza accanto* s. 206. Odnośnie do konieczności ukazywania spowiedzi jako pozytywnego doświadczenia, podobne stanowisko prezentuje D. Jucha, która podkreśla: „Trzeba osobom upośledzonym umysłowo ukazać spowiedź jako pozytywne wydarzenie, jako spotkanie z Jezusem, który nas kocha, prowadzi do swego Ojca i uczy, jak lepiej kochać bliźnich. W przygotowaniu osób upośledzonych umysłowo do spowiedzi należy zwrócić uwagę na przebaczenie Boga, rozgrzeszenie sakramentalne, powrót do Kościoła, pokutę i zadośćuczynienie. Przebaczenie jest pojęciem dość łatwym do zrozumienia przez osoby upośledzone umysłowo. Wiedzą lub przynajmniej czują, co to znaczy otrzymać przebaczenie, jakie są warunki jego uzyskania, a więc wyznanie przewinienia, żal oraz obietnica czynienia lepiej. Konieczne jest tutaj odwołanie się do przykładów z życia codziennego – przebaczenie ze strony rodziców, ich radość z dobrego uczynku. Przebaczenie powinno być bezinteresowne i całkowite. Skutki sakramentalnego rozgrzeszenia oraz powrót do Kościoła można przedstawić za pomocą przypowieści o miłosiernym ojcu. Przypowieść ta będzie zrozumiała tylko wtedy, gdy zostanie opowiedziana w sposób prosty, bez nacisku na szczegóły. Wyakcentować należy powrót syna do domu ojca i jego radosne przyjęcie". Jucha. *Sakrament pokuty oraz I Komunia święta osób upośledzonych umysłowo* s. 358-359.

[174] Zob. M. Kielar-Turska. *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2006 s. 118-119.

Natomiast odnośnie do spowiedzi, to za wiek rozeznania trzeba uważać ten, w którym dziecko zdoła odróżnić to, co uczciwe, od tego, co nieuczciwe[175]. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a szczególnie te w stopniu głębszym, odznaczają się bogactwem potrzeb psychicznych, zwłaszcza miłości i bezpieczeństwa. Potrafią wyrazić swoje zaniepokojenie brakiem miłości wzajemnej, pokoju i zaufania, przez co odczuwają grzech jako zerwanie przyjaźni z Bogiem, a jednocześnie odczuwają brak komunii z Kościołem. Byłoby więc błędem pozbawienie ich sakramentalnej pokuty i pojednania, tylko bowiem Bóg przebacza grzechy. Ponieważ Jezus jest Synem Bożym, mówił o sobie: „Syn Człowieczy ma na ziemi władzę odpuszczania grzechów" (Mk 2,10), i nadal wykonuje tę Boską władzę: „Odpuszczone są twoje grzechy" (Mk 2,5; Łk 7,48). Ponadto na mocy swego Boskiego autorytetu Jezus daje tę władzę ludziom, by ją wykonywali w Jego imieniu (por. KKK 1441). Trzeba pamiętać, że tylko sakrament pojednania z Bogiem prowadzi do prawdziwego zmartwychwstania duchowego, przywraca godność i udziela dóbr życia dzieci Bożych. Najcenniejszym z tych dóbr jest przyjaźń z Bogiem (por. KKK 1468). Katecheci na podstawie doświadczenia postulują konieczność przygotowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, nawet tych w stopniu głębszym, do sakramentu pokuty i pojednania, czyniąc to w duchu ewangelicznym. Trzeba pamiętać o nauce Chrystusa, który do swoich uczniów powiedział: „Ani on nie zgrzeszył, ani rodzice jego, ale stało się tak, aby na nim objawiły się sprawy Boże" (J 9,3)[176].

Należałoby rozważyć możliwość spowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną analogicznie do spowiedzi ludzi głuchych i niedosłyszących. Tak jak oni mają możliwość spowiedzi u księdza znającego język migowy, jeśli jest to ich podstawowy sposób komunikacji, lub też możliwość spowiedzi z tłumaczem języka migowego, któremu zarówno spowiadający się, jak i ksiądz mogą w pełni zaufać, tak osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć możliwość spowiedzi u księdza, który zna język Blissa bądź piktogramów, lub też możliwość spowiedzi z tłumaczem. Tłumacz musi w pełni dotrzymać tajemnicy spowiedzi. Jeśli ma to miejsce podczas liturgii pojednania, należy się upewnić, czy zastosowane znaki nie będą widoczne dla zgromadzonych. Konkretny moment przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania będzie zależeć od okoliczności, w jakich znajduje się osoba przystępująca do niego, oraz od reguł panujących w danej parafii i diecezji. Ważne jest dostosowanie liturgii do potrzeb tej grupy katechizowanych. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną

[175] Święta Kongregacja dla spraw Sakramentów Świętych. *Dekret „Quam singularis" o wczesnym dopuszczeniu dzieci do Pierwszej Komunii Świętej*. W: http://www.kkbids.episkopat.pl/wybranedps/quamsingulari.htm (01.07.2006).

[176] Zob. H. Koselak. *Duszpastersko-wychowawcza działalność wobec osób niepełnosprawnych umysłowo*. „Horyzonty Wiary" 1993 z. 17 s. 17-18. Zob. także D. Bergant. *„Come, let us go up to the mountain of the Lord" (Isa 2:3). Biblical reflections on the question of sacramental access*. W: *Developmental disabilities and sacramental access. New paradigms for sacramental encounters*. Red. E. Foley. Minnesota 1994 s. 13-32.

mogą mieć trudności ze spowiedzią i mogą wyrażać żal częściej gestem niż słowem. Spowiednik powinien wtedy pomóc, zadając delikatne i ostrożne pytania. Doświadczenie tego sakramentu będzie bardziej owocne zarówno dla księdza, jak i spowiadającego się, gdy osoby te znają się i gdy ksiądz zna stopień i naturę niepełnosprawności penitenta. Udział rodziców, opiekunów, katechetów oraz innych osób znaczących będzie potrzebny do stwierdzenia, czy dana osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest gotowa do przyjęcia tego sakramentu. Niektórzy niepełnosprawni są do pewnego stopnia świadomi wyznawanych grzechów i mogą wyrażać żal za nie. Mogą również okazywać radość, kiedy grzechy są im wybaczone. Jeśli tylko osoba jest w stanie w pewnym sensie żałować za popełniony grzech, nawet nie wyznawszy go precyzyjnie, to powinna otrzymać sakramentalne odpuszczenie grzechów[177].

3 Programy i pomoce dydaktyczne do katechezy parafialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną

Po Soborze Watykańskim II znane są w skali ogólnopolskiej trzy propozycje programów i pomocy katechezy parafialnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsza praca – Z. Rybarczyk pt. *Przyjdź Panie Jezu* była propozycją przygotowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do Pierwszej Komunii Świętej, a przeznaczona dla duszpasterzy, katechetów i rodziców[178]. Druga propozycja – W. Gałczyńskiej składała się z katechizmu *Mów do nas, Panie Jezu*[179] oraz przewodników metodycznych *Z pomocą dzieciom specjalnej troski*[180] oraz *Tak Bóg ukochał nas*[181]. Do trzeciej propozycji należy zaliczyć pozycję K. M. Lauscha wydaną w książce *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*[182] wraz z innymi wskazaniami opublikowanymi wcześniej w książce *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*[183].

[177] Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. 3.01.1998. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/

[178] Z. Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu! Katechezy, przygotowanie dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym do pierwszej Komunii św., przeznaczone dla duszpasterzy, katechetów, rodziców*. Poznań 1965.

[179] W. Gałczyńska. *Mów do nas, Panie Jezu. Przygotowanie do spowiedzi i Komunii Świętej*. Katowice 1975.

[180] W. Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski. Katechezy i pomoce rysunkowe do książki „Mów do nas Panie Jezu"*. Katowice 1977. [Wydanie II 1988].

[181] W. Gałczyńska. *Tak Bóg ukochał nas*. Katowice 1981.

[182] K. M. Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1990.

[183] K. M. Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1987 s. 163-167.

3.1. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną według Z. Rybarczyk

Katechezy przygotowane przez Z. Rybarczyk zostały oddane do druku w czasie trwania Soboru Watykańskiego II, a opublikowane w 1965 roku. Nakład 10.000 egzemplarzy i brak podobnej publikacji to przyczyny powszechnego zastosowania jej w Polsce. Cenzorem pozycji był ks. M. Finke, a imprimatur udzielił abp A. Baraniak. Praca jest owocem długoletniej praktyki autorki, która przygotowywała zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Autorka w duchu ewangelicznym stwierdza, że „nakaz Boskiego Przyjaciela Dzieci: »Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im: do takich bowiem należy królestwo Boże« (Mk 10,14) – odnosi się nie tylko do dzieci, które otrzymały od Boga pięć lub dwa talenty, lecz także do tych, którym w udziale przypadł tylko jeden talent, tzn. do dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym”[184].

Zofia Rybarczyk, ogólnie charakteryzując adresata katechezy, ukazuje w przedmowie specyfikę struktury psychicznej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, która różni się od dzieci w normie. Zgodnie z dorobkiem pedagogiki specjalnej lat 60-tych oraz jej językiem autorka podkreśla, że dzieci są albo apatyczne, albo nadmiernie ruchliwe. Obserwuje u nich osłabioną wrażliwość zmysłów oraz nietrwałą i niedokładną pamięć. Uwaga ich jest bierna i płochliwa, tzn. skłonna do roztargnień. Dzieci te cechuje zmienność nastrojów. Łatwo zniechęcają się przeszkodami, zdradzają niechęć do wysiłku, ulegają wpływom, mają kłopoty z przyswojeniem trudnych i abstrakcyjnych pojęć religijnych[185].

Tabela 6. Podział materiału według Z. Rybarczyk[186]

Część I	Podstawowe prawdy wiary zawarte w Składzie Apostolskim i w Modlitwie Pańskiej, oparte na Piśmie Świętym, szczególnie na życiu Jezusa Chrystusa.
Część II	Wiadomości o sakramentach świętych, ze szczególnym uwzględnieniem sakramentu pokuty, z którym związany jest Dekalog oraz przygotowanie do godnego przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Wiadomości o strukturze Mszy św. i bezpośrednie przygotowanie do Komunii oraz akty pokomunijne.
Część III	Wiadomości o różnych nabożeństwach, jak pierwsze piątki, różaniec.
Część IV	Przygotowanie do sakramentu bierzmowania i wiadomości o sakramencie namaszczenia chorych.

Opracowany materiał podzielony jest na 132 konspekty katechez. Autorka zakłada, że materiał jest maksymalny i że można go zrealizować w ciągu dwuletniego

[184] Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu!* s. 3.
[185] Tamże.
[186] Szczegółowy spis tematów zob. Aneks I.

nauczania. Jednak z analizy materiału wynika, że jest on przygotowany na dłuższy okres katechezy, obejmujący także przygotowanie do przyjęcia sakramentu bierzmowania. Wynika to również z założenia, że materiał należy powtarzać i utrwalać. Autorka zauważa, że w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest niemożliwe całkowite zastosowanie proponowanych katechez, konieczna jest więc selekcja materiału ze względu na możliwości adresata katechezy. W przypadku dziecka o charakterze aspołecznym proponuje pracę indywidualną, aby nie utrudniać katechizowanej grupie właściwego przeżywania katechezy[187].

Zofia Rybarczyk, podkreślając zgodnie z ówczesnym stanem wiedzy, że myślenie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest konkretne i wyobrażeniowe, proponuje stosowanie metody czynnej i obrazkowo-rysunkowej, nawiązywanie do doświadczeń dzieci i ich przeżyć, wzbudzanie zainteresowania przez podawanie przykładów z życia, świętych oraz z Ewangelii. Metoda czynna to propozycja nauczania urozmaicona opowiadaniem, odpytywaniem, opisem obrazu lub rysunku, śpiewem lub modlitwą, inscenizacją i rysunkiem. Tam, gdzie to możliwe, proponuje również łatwe modelowanie (np. krzyża, wiosła, chleba, ryb, koszów) i łatwe wycinanki (np. symbolu duszy, biletu do nieba, serca, krzyża, choinki, korony, stągwi lub chleba). Stosowanie metody obrazkowo-rysunkowej jest odpowiedzią autorki na fakt, że spostrzeżenia wzrokowe odgrywają dominującą rolę w procesie nauczania. Ponadto z doświadczenia Rybarczyk wynika, że stosowanie metody obrazkowo-rysunkowej daje pozytywne wyniki także w katechezie dzieci z głębszą niepełnosprawnością, które nie uczęszczają do szkoły, oraz u osób dorosłych czy analfabetów. Stosowanie metody obrazkowo-rysunkowej umożliwia osobom z niepełnosprawnością intelektualną przyswojenie podstawowej wiedzy koniecznej do przyjęcia sakramentów świętych w sposób dostosowany do ich możliwości. Autorka uprościła wiele rysunków-symboli, aby umożliwić ich graficzne odwzorowanie nawet przez dzieci mało zdolne i niepotrafiące pisać lub z trudem posługujące się pismem. Rysunki-symbole mają na celu uaktywnianie uczniów, ćwiczenie i rozwijanie ich spostrzegawczości, ułatwienie im zapamiętywania, kojarzenia podanej treści oraz pobudzania ich do myślenia. Zofia Rybarczyk proponuje obok ogólnie stosowanych symboli także nowe, uważa bowiem, że posługiwanie się rysunkami-symbolami jest kwestią umowy, podobnie jak stosowanie znaków pisarskich w ogólnoludzkich sposobach komunikowania. Świadomie unika przedstawień figuralnych, gdyż te – według niej – są trudne do wykonania nawet dla katechety. Podane zaś wzory takich przedstawień są przeznaczone dla katechety, aby mógł przygotować odpowiednią pomoc w nauczaniu. Autorka proponuje również wykorzystanie religijnych obrazów poglądowych, które są ogólnie dostępne, zwraca jednak uwagę na konieczność odpowiedniego komentarza. Odnośnie do graficznego przedstawiania

[187] Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu!* s. 4.

Boga Ojca i aniołów, podkreśla potrzebę wyjaśnienia, że Bóg tak nie wygląda – nie ma ciała ani głowy, ani rąk, ani nóg, jak my[188]. Każdy ze 132 konspektów składa się z pięciu elementów. Schemat katechezy przedstawia poniższa tabela.

Tabela 7. Schemat katechezy według Z. Rybarczyk

I. Przygotowanie.	Nawiązanie do wiadomości i przeżyć dzieci w ogólności, a w szczególności do ostatniej nauki i nawiązanie do nowej.
II. Podanie celu.	
III. Podanie nowego materiału.	
IV. Pogłębienie materiału.	Powtórka podanego materiału oraz skojarzenie nowych wiadomości ze znanymi.
V. Zastosowanie.	Zadanie domowe: rysunek, wycinanka, pieśń, wiersz, modlitwa, konkretne postanowienie lub adoracja przed tabernakulum.

W proponowanej metodyce katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną Rybarczyk podkreśla konieczność stworzenia odpowiedniej atmosfery. Konspekty są przygotowane dla katechezy w punkcie katechetycznym. Walorem propozycji jest próba ukazania komplementarności nauki dziecka w szkole i katechezy parafialnej. Polega ona na podkreśleniu, że wszystkie informacje, których dzieci uczą się w szkole, są ważne, ale potrzebna jest również religia, która jest nauką o Panu Bogu i rzeczywistym spotkaniem z Nim. Jest to odpowiedź na słowa Jezusa: „Bo gdzie są dwaj albo trzej zebrani w imię moje, tam jestem pośród nich" (Mt 18,20). Na wzór szkolny autorka proponuje prowadzenie zeszytów. Poleca założenie dwóch zeszytów. Pierwszy ma być notatnikiem, w którym dzieci przerysowują i odpisują z tablicy ołówkiem. Drugi służy do prac domowych; do tego zeszytu dzieci powinny starannie przenieść z notatnika rysunki i inne wiadomości, które mają być podpisane przez nie osobiście bądź przez rodziców czy opiekunów. Zwłaszcza w wypadku głębszej niepełnosprawności intelektualnej i przy nauczaniu indywidualnym zakłada konieczną współpracę i pomoc rodziców i rodzeństwa[189].

W propozycji Z. Rybarczyk należy też dostrzec troskę o konkretyzację abstrakcyjnych pojęć religijnych, wynikającą z chęci dostosowania treści katechezy do adresata. Jest to próba naśladowania stylu Jezusowego, który ze swoją niezrównaną metodą poglądową przekazywał najwznioślejsze i najtrudniejsze prawdy Boże „umysłom – według autorki – prostym i ograniczonym" za pomocą znanych, konkretnych i łatwych porównań. Problem poznawania abstrakcyjnych pojęć religijnych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną Rybarczyk chce rozwiązać

[188] Tamże s. 4-5.
[189] Tamże s. 4.

obrazowo za pomocą przykładów i porównań znanych i zrozumiałych dla dzieci, także z głębszą niepełnosprawnością. Dla przykładu – omawiając prawdę, że „łaska Boża jest każdemu człowiekowi do zbawienia koniecznie potrzebna", odchodzi ona od porównania do szaty godowej, którą posługiwał się Jezus, jako odległej i niezrozumiałej dla współczesnych dzieci. Proponuje porównanie łaski uświęcającej z biletem do nieba. Zakłada, że pojęcie biletu (czegoś, co daje prawo wstępu do teatru, kina, tramwaju, autobusu lub pociągu) jest znane nawet najmłodszym dzieciom. Pojęcie biletu nie zastępuje całkowicie terminu «łaska uświęcająca», jest ono stosowane obok nazwy właściwej, którą z czasem dzieci przyjmą za swoją. Autorka jest przekonana, że dzięki stosowaniu porównania łaski uświęcającej z biletem do nieba można w sposób zrozumiały przedstawić dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną skutki grzechu pierworodnego, w skrócie omówić dogmat o Niepokalanym Poczęciu Najświętszej Maryi Panny i ukazać im poglądowo zbawcze dzieło Syna Bożego. W ten sposób zakłada, że nawet najmłodsze dzieci na podstawie skojarzenia z biletem do nieba poznają istotę i wartość łaski uświęcającej, która czyni z nas dzieci Boże, zamienia nasze dusze w mieszkania Trójcy Świętej i daje nam prawo do nieba. Jednym z podstawowych celów jest akcentowanie nadzwyczajnej wartości i konieczności łaski uświęcającej, aby dzieci ją przyjęły, ceniły i chroniły się przed jej utratą[190].

Jednym z trudniejszych zagadnień w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest przygotowanie do sakramentu pokuty i pojednania. Zofia Rybarczyk po przygotowaniu całej grupy zaleca zrobienie rachunku sumienia z każdym dzieckiem indywidualnie. Tematyka tego sakramentu została opracowana w katechezach od 75. do 95. Po wprowadzeniu biblijnym odnajdujemy cały szereg praktycznych wskazań do pracy katechetycznej. Każda katecheza zawiera przynajmniej kilka propozycji symboli lub rysunków, które mają pomóc dzieciom w przeprowadzeniu rachunku sumienia. Walorem jest kilka uzupełniających się wariantów rachunku. Pierwsza propozycja to rachunek sumienia według Dziesięciu przykazań. Do każdego z symbolicznie przedstawionych przykazań Bożych autorka proponuje rysunki i symbole uzupełniające, na przykład: do trzeciego przykazania – obraz kapłana odprawiającego Mszę świętą, do czwartego – obraz Świętej Rodziny[191].

Druga propozycja to rachunek sumienia według przykazań kościelnych. Także do tych przykazań znajdujemy propozycję symboliczno-obrazkową, która z pewnością jest cenną pomocą dla osób z niepełnosprawnością intelektualną[192].

Trzecia propozycja to rachunek sumienia z grzechów głównych. Także i tutaj trudne pojęcia, jak: pycha, chciwość, zazdrość, nieumiarkowanie w jedzeniu

[190] Tamże s. 5.
[191] Tamże s. 119-131. Zob. Aneks II. Z. Rybarczyk – rachunek sumienia według Dziesięciu przykazań.
[192] Tamże s. 131-134. Zob. Aneks III. Z. Rybarczyk – rachunek sumienia według Przykazań kościelnych.

i w piciu, lenistwo, są przedstawione za pomocą rysunków-symboli. Autorka celowo pomija dwa grzechy główne, tzn. nieczystość i gniew, które były omówione w katechezach na temat przykazań Bożych[193].

Trzeba podkreślić, że propozycja Z. Rybarczyk przygotowuje uczniów do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania przez rachunek sumienia, który jest przeprowadzony w świetle słowa Bożego. Wprawdzie odnajdujemy wiele elementów nauczania katechizmowego, trudnego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale można odnieść wrażenie, że dzięki licznym pomocom możliwe jest przygotowanie dziecka do sakramentu pokuty i pojednania. Wprawdzie jest mało prawdopodobne, aby dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogło – jak chce autorka – zapisać lub zapamiętać liczbę grzechów[194]. Niemniej indywidualna pomoc w tworzeniu „listy win" za pomocą rysunków-symboli z pewnością pomoże im wyznać grzechy podczas spowiedzi. Wydaje się również trafna propozycja spalenia kartek z grzechami po spowiedzi; będzie to znakiem, że Pan Bóg odpuścił wszystkie grzechy[195].

Propozycje przygotowane przez Z. Rybarczyk są świadectwem, że katecheza w Polsce po usunięciu ze szkół w 1961 roku zdobywała bogate i cenne doświadczenia także na płaszczyźnie katechezy parafialnej. Odnotować należy nie tylko pierwsze opublikowane próby pomocy katechetycznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz także cenne wskazówki dla organizacji takiej katechezy. Charakterystyczne jest jeszcze wyeksponowanie w katechezie funkcji nauczania przez podkreślenie znaczenia wiedzy religijnej, zaznaczenia obecności funkcji inicjacyjnej i ewangelizacyjnej. Jest to pierwsza posoborowa próba przygotowania materiałów katechetycznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, która miała na celu organiczną i systematyczną formację wiary będącej czymś więcej niż nauczanie. Jest to propozycja katechezy dla tych, którzy może nie otrzymali dziesięciu czy pięciu talentów, lecz tylko jeden, ale on pomaga im w autentycznym pójściu za Chrystusem oraz włącza ich we wspólnotę, która żyje wiarą, celebruje ją i na miarę swoich możliwości świadczy o niej.

3.2. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną według W. Gałczyńskiej

Pierwszą z trzech publikacji W. Gałczyńskiej jest książka *Mów do nas Panie Jezu*[196], wydana w nakładzie 20.000. Składa się ona z 30 katechez, które mają pomóc w przygotowaniu do spowiedzi i Komunii Świętej dzieci specjalnej troski. Oryginalnością

[193] Tamże s. 134-137. Zob. Aneks IV. Z. Rybarczyk – rachunek sumienia z grzechów głównych.

[194] Tamże s. 5.

[195] Tamże.

[196] W. Gałczyńska. *Mów do nas Panie Jezu. Przygotowanie do spowiedzi i Komunii Św. dla dzieci specjalnej troski*. Katowice 1975.

książki jest jej założenie, że będzie to systematyczna katecheza rodzinna. To rodzice mają pracować z dzieckiem specjalnej troski. Matka albo ojciec ma zaproszenie, aby przeczytać lub opowiedzieć dziecku treść katechez. Jest to realizacja podstawowego celu katechezy rodzinnej, jakim jest budzenie wiary, a następnie rozwijanie i prowadzenie dziecka ku sakramentom inicjacji chrześcijańskiej[197].

Książka jest skróconym opowiadaniem historii Jezusa Chrystusa, który głosi Dobrą Nowinę o Bożym przebaczeniu i uzdalnia nas do kochania Boga i ludzi. Większość katechez tematycznie odwołuje się do przygotowania dziecka specjalnej troski do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej. Niewątpliwie walorem pozycji jest konkretna pomoc dziecku w przygotowaniu się do przyjęcia sakramentów. Są w niej obecne fragmenty Biblii, ale główna uwaga skierowana jest na zewnętrzne postępowanie dziecka. Stąd większość pytań w rachunku sumienia ma formułę: Czy byłem dobry dla domowników i wszystkich ludzi?[198]

Książka zawiera wiele rysunków o charakterze nie tylko religijnym (zwłaszcza biblijnym), ale także świeckim. Mają one pomóc w zrozumieniu treści katechez. Brak jest precyzyjnego określenia kategorii: dzieci specjalnej troski. Na podstawie analizy rysunków można przypuszczać, że dzieci te są pełnosprawne fizycznie, ale niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim. Na rysunkach dzieci same sprzątają, wyrzucają śmieci, pomagają w ogrodzie, jeżdżą na sankach czy na rowerze[199]. Walorem pracy jest próba opowiedzenia dziecku za pomocą krótkiego tekstu i rysunku historii biblijnych związanych z ustanowieniem sakramentu Eucharystii[200].

Z pewnością propozycja Gałczyńskiej, aby przez katechezę rodzinną przygotować dzieci specjalnej troski do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej, jest godna wyróżnienia. Taka pomoc katechetyczna z pewnością umożliwiła wielu rodzicom prowadzenie systematycznej katechezy rodzinnej, która polega na: przekazaniu prawdziwego wyobrażenia o Bogu, umożliwieniu podstawowych doświadczeń religijnych, tworzeniu pierwszych pojęć religijnych, kształtowaniu mentalności wiary, przedstawieniu chrześcijańskiego pojęcia dobra i zła, prowadzeniu do głębokiej i osobowej relacji z Bogiem, zapoznaniu się z Pismem Świętym, wychowaniu modlitewnym, współprzeżywaniu roku liturgicznego, wprowadzeniu do życia we wspólnocie kościelnej, inicjacji sakramentalnej, wdrażaniu do samodzielności i wolności, integracji życia z wiarą, odkrywaniu życiowego i chrześcijańskiego powołania[201].

Drugą pozycją W. Gałczyńskiej jest przewodnik metodyczny *Z pomocą dzieciom specjalnej troski*, który został opracowany jako pomoc dydaktyczna do katechezy

[197] Tamże s. 5.
[198] Tamże s. 66-67. Zob. Aneks VI. W. Gałczyńska – rachunek sumienia nr 1.
[199] Tamże s. 10-14, 42, 44, 58, 62, 64.
[200] Tamże s. 27. Zob. Aneks X. W. Gałczyńska – historie biblijne.
[201] Por. J. Stala, E. Osewska. *Fundamentalne podstawy i obszary katechezy rodzinnej*. Tarnów 2000 s. 83-84.

parafialnej. Materiały powstały w wyniku doświadczenia kilkuletniej pracy autorki z niepełnosprawnymi. Trudno jednak na podstawie analizy materiałów precyzyjnie określić stopień niepełnosprawności intelektualnej adresata katechezy. Biorąc pod uwagę słownictwo i terminologię z tamtego czasu, można przypuszczać, że adresatami katechezy byli głównie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wanda Gałczyńska stwierdza tylko, że to dzieci, którym stan pozwala uczęszczać do szkoły specjalnej, ale nie precyzuje jakiej. Przynajmniej cześć z nich ma sprawność pisania i czytania oraz komunikuje się za pomocą prostych zdań. Autorka, przywołując współczesne jej badania K. Kirejczyka, podkreśla głównie deficyty związane ze spostrzeganiem, uwagą, pamięcią, myśleniem, potrzebami, zainteresowaniami, uczuciami oraz wolą. Zauważa defekty mowy, zaburzenia motoryki, wady słuchu i wzroku oraz najróżnorodniejsze odchylenia od normy w budowie ciała. Widoczny jest brak charakterystyki religijnej adresata katechezy, choć mocną stroną podanych propozycji katechetycznych jest osobiste świadectwo odkrywania piękna duszy tych dzieci[202]. Krzysztof Lausch, analizując propozycje Gałczyńskiej, podkreśla, że pozycje te są przeznaczone dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, względnie dla dzieci z tzw. pogranicza lekkiej i umiarkowanej niepełnosprawności. Ponieważ jednak materiały te były właściwie jedynymi dostępnymi i były wykorzystywane w pracy z dziećmi o innych stopniach niepełnosprawności intelektualnej, Lausch z jednej strony wyłącza tę pozycję z krytyki (gdyż nie ma zestawu koniecznych wiadomości, umiejętności i kompetencji), z drugiej zaś postuluje konieczność ich opracowania[203].

Walorem analizowanych pozycji jest organizacja katechezy parafialnej dla niepełnosprawnych adresatów oraz propozycja stworzenia im właściwych warunków. Autorka zwraca uwagę na konieczność zapewnienia odpowiednio wyposażonych łazienek i ukazuje, jak przejść od troski o bezpieczeństwo i higienę dzieci do troski o rozwój ich życia religijnego. Odnotować należy także pewne nieścisłości. Autorka najpierw zwraca uwagę, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną bez względu na wiek i wygląd zewnętrzny jest w jakimś sensie małym dzieckiem, a później koryguje swoje poglądy, podkreślając, że do starszych należy zwracać się przez „pan", „pani"[204]. Dobrą stroną propozycji Gałczyńskiej jest aktywizowanie dzieci unikające infantylizowania i postawy zabawiania. W materiałach odnajdujemy wiele propozycji aktywizacji uczniów: od inscenizacji sakramentów chrztu świętego, małżeństwa, sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej, po inscenizacje biblijne. Autorka proponuje stosowanie całej gamy pomocy i środków dydaktycznych: od wykorzystania obrazu i rysunku, aż po wykorzystanie magnetofonu.

[202] Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski* s. 3-5.
[203] Zob. Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 158-160.
[204] Por. Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski* s. 6-7.

W jej propozycjach nie brakuje elementów śpiewu i odpowiednich zabaw. To wszystko zmierza do przeżycia i utrwalenia przez ucznia przekazanych mu treści. Z materiałów wynika, że autorka pamięta o koniecznej indywidualizacji posługi katechetycznej wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Proponuje dostosowanie prostych czynności do możliwości uczniów, podkreślając, że jeden uczeń może wytrzeć tablicę, drugi – zapalić święcę na ołtarzu w sali, trzeci – wypełnić kontury obrazka, a jeszcze inny – powtórzyć zdanie. To wszystko ma na celu nie tylko zorganizowanie katechezy dla uczniów np. nadpobudliwych, ale także rzeczywiste przeżycie przez nich spotkania z Jezusem Chrystusem[205].

Wanda Gałczyńska, podkreślając małe możliwości uczenia pamięciowego dzieci, rezygnuje z tej formy przekazywania wiedzy. Twierdzi, że uczenie pamięciowe, nawet jeśli z niektórymi dziećmi się udaje, nie przynosi żadnych rezultatów. Tylko przy nauce modlitw *Ojcze nasz* i *Zdrowaś, Maryjo* zachęca do omawiania i wyjaśniania zwrotów, aby doprowadzić do częściowego zrozumienia przez uczniów wspomnianych modlitw. Przestrzega też wyraźnie przed stosowaniem symboli na katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Twierdzi, że nie pomagają one w zrozumieniu, a nawet szkodzą, Bóg bowiem może się stać dla tych dzieci trójkątem lub okiem, a nie miłującym Bogiem. Przypomina przy tym o odpowiedzialności katechetów za dobieranie pomocy wizualnych. Proponuje na każdą lekcję przygotowanie na tablicy rysunku w formie szkicu, aby dzieci przez dopowiadanie i dorysowywanie brały czynny udział w katechezie. Odrzucenie symboli i w niewielkim stopniu zastosowanie Pisma Świętego na katechezie może sprawiać wrażenie, że propozycje rysunkowe nie zawsze oddają istotę przeżywanej tajemnicy spotkania z Bogiem. W lekcji nr 22 poświęconej rachunkowi sumienia odnajdujemy przykład chłopca, który nie chciał kupić mamie mleka. To wprowadzenie do rachunku sumienia jest dużym i niebezpiecznym uproszczeniem. W rachunku sumienia podstawowym warunkiem jest szczere pragnienie oczyszczenia, nawrócenia, odnowienia życia i osiągnięcie głębszej przyjaźni z Bogiem. Chodzi o miłość do Boga i ludzi, a nie tylko o skupienie uwagi na niewykonanej czynności, która często jest niedostępna dla wielu osób z niepełnosprawnością intelektualną[206].

Istotnym założeniem propozycji Gałczyńskiej jest czynny udział rodziców w katechezie parafialnej, którego wyrazem będzie pomoc dzieciom w przepisywaniu i rysowaniu w zeszytach treści przedstawionych na tablicy. Propozycja toku lekcji to nieustanny dialog na różnych poziomach, bezpośrednio z uczniami czy przy pomocy rodziców. Niezaprzeczalnym walorem propozycji są krótkie świadectwa dzieci, które dzielą się swoją radością z tego, że naśladując katechetę czy rodziców, uczyły się wchodzić do Kościoła, żegnać, klękać itd. W dzieciach wywołuje to radość

[205] Tamże s. 8-9.

[206] Tamże s. 88-90. Zob. Aneks VIII. W. Gałczyńska – rachunek sumienia nr 2.

przejawiającą się nawet w klaskaniu w dłonie. Ta propozycja sugeruje konieczność prowadzenia katechezy nie tylko w salce parafialnej, ale także w kościele, gdzie katechizowani mogą nauczyć się postaw i doświadczyć wiary, o której wcześniej słyszeli[207].

Analizowane materiały dotyczą w zasadzie przygotowania dzieci i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną do świadomego przystąpienia do sakramentu pokuty i pojednania oraz przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Składają się one z 29 scenariuszy katechez zaplanowanych na rok szkolny, skorelowanych z rokiem liturgicznym. Dodatkowo odnajdujemy następujące scenariusze i pomoce dydaktyczne: adoracja Najświętszego Sakramentu, nabożeństwo przy żłóbku, wzór sylwetki do przypinania na tablicy, sylwetki do kolorowania, wzór szopki i baranka wielkanocnego[208].

Trzecia pozycja W. Gałczyńskiej – *Tak Bóg ukochał nas* ukazała się w 1981 roku w nakładzie 20.000 egzemplarzy[209]. Jest to kolejna pomoc do katechezy rodzinnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną mająca na celu „opowiedzenie dzieciom o Panu Jezusie Zmartwychwstałym, który jest z nami w kościele"[210]. Składa się ona z wielu rysunków przedstawiających rok liturgiczny i poszczególne części Mszy świętej oraz różaniec. Autorka przedstawia rok liturgiczny analogicznie do roku kalendarzowego[211].

Założeniem pozycji jest pomoc dziecku w przygotowaniu się do liturgii w niedziele czy święta w kościele. Jest to rodzaj uproszczonej książki do nabożeństwa, w której dziecko znajduje rysunki do kontemplacji oraz teksty do rozważania. Przy niektórych niedzielach i świętach są podane parametry Ewangelii, którą rodzice mogą wcześniej przeczytać z Pisma Świętego. Po analizie krótkich rozważań biblijno-ascetycznych można stwierdzić, że – jak w przypadku innych pozycji tej autorki – adresatami pomocy katechetycznej są osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim bądź umiarkowanym. Katechezy o sakramentach świętych składają się z prostych opowiadań. Pewnym walorem pozycji są dwa rachunki sumienia dla dzieci i młodzieży oraz dokładnie opisany przebieg spowiedzi, ale przedstawione propozycje są ubogie w treść. Skupienie się na pytaniach: czy dziecko składa ręce do Boga? jakie jest w domu? czy pamięta o wysłaniu pozdrowień z kolonii? itp. z pewnością nie pomoże w kształtowaniu dojrzałego sumienia na miarę możliwości dziecka[212].

Propozycje katechetyczne W. Gałczyńskiej wpisują się w osiągnięcia polskiej katechetyki posoborowej. Są one wyrazem doświadczeń, poszukiwań i troski, aby katecheza odpowiadała na potrzeby człowieka z niepełnosprawnością intelektualną

[207] Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski* s. 9-11.
[208] Pełny rozkład materiału zob. Aneks V.
[209] W. Gałczyńska. *Tak Bóg ukochał nas*. Katowice 1981.
[210] Zob. tamże s. 5.
[211] Zob. Aneks IX. W. Gałczyńska – rok liturgiczny.
[212] Tamże s. 94-95.

i uwzględniała zdobycze pedagogiki specjalnej, a także by prowadziła do Boga, gdyż głównym jej celem jest spotkanie z żywym Jezusem Chrystusem obecnym w Kościele i Jego sakramentach. Dwie z trzech pozycji to propozycje katechezy rodzinnej. Są one nieliczne nie tylko w Polsce, ale także w Europie. Wymienione pozycje autorki to świadectwo, że katecheza jako jedna z uprzywilejowanych form posługi słowa w Kościele, głosząc ludziom Dobrą Nowinę o Bożej miłości, aktywnie uczestniczyła w procesie wszechstronnego rozwoju każdego człowieka i szukała dróg rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną na miarę ich możliwości.

3.3. Katecheza osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną według K. M. Lauscha

Materiały K. M. Lauscha znacznie różnią się od wcześniej analizowanych pozycji poświęconych katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jego książka pt. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* – pierwsza w historii katechezy w Polsce – to dogłębne i obszerne opracowanie naukowe. Autor nie tylko postulował konieczność wykorzystania w katechezie dorobku pedagogiki specjalnej, ale także sam zebrał i opracował podstawowe wiadomości dotyczące istoty niepełnosprawności intelektualnej, jej przyczyn, ogólnej symptomatologii niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, potrzeb oraz miejsca ludzi z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie (rozdział I). Opracował wybrane zagadnienia z dydaktyki i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, takie jak: istota oraz cele nauczania i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, charakterystyka procesu uczenia się tych osób oraz problemy metodyki nauczania i wychowania (rozdział II). W książce autor zamieścił też wybrane zagadnienia wychowania religijnego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawił cele i zadania duszpasterstwa specjalnego oraz istotę wychowania religijnego tych osób. Następnie jeszcze szczegółowiej przeanalizował formy wychowania religijnego. Pierwszą opracowaną formą jest katechizacja osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną wraz z jej celami, programami, treściami oraz organizacją. Drugą formą są opracowane pozakatechizacyjne sposoby oddziaływania religijnego, takie jak: Msza święta, spowiedź, wychowanie moralne, nabożeństwa, różne imprezy, pielgrzymki, wspólnoty i obozy wakacyjne. Na końcu omówiona jest problematyka specjalistycznej pomocy rodzicom oraz wybrane zagadnienia wychowania seksualnego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (rozdział III)[213].

[213] K. M. Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1987.

Materiały Lauscha różnią się od wcześniejszych propozycji opracowaniem szczegółowego programu katechizacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W książce *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* odnajdujemy założenia modelowego podziału poziomów nauczania; zależnie od wielu czynników rozkład w czasie przedstawia się następująco:

1. grupa początkowa (zerowa) – dwa lata nauczania,
2. grupa przedkomunijna – dwa lata nauczania,
3. grupa komunijna – jeden rok nauczania,
4. grupa pokomunijna – jeden rok nauczania,
5. grupa bierzmowaniowa – jeden rok nauczania,
6. grupa młodzieżowa – dwa, trzy lata nauczania,
7. grupa dorosłych (powyżej 18 lat) – bez oznaczenia liczby lat.

Autor naukowo opracował pierwszych pięć lat przygotowania dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia Komunii Świętej[214]. Materiały o katechizacji pierwszych czterech lat (grupa początkowa i przedkomunijna) są podzielone według następującego klucza: schemat katechezy, sprawy organizacyjne, tematyka katechez i przebieg katechezy (propozycje).

Materiały do katechizacji dzieci grupy komunijnej opracowane są według następujących zagadnień: schemat katechezy, sprawy organizacyjne, tematyka katechez, uwagi do realizacji tematów katechezy komunijnej dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, uwagi do realizacji katechez związanych z rokiem liturgicznym, uwagi dotyczące przeprowadzenia nabożeństwa pokutnego, proponowany schemat nabożeństwa pokutnego, uwagi dotyczące sakramentu pokuty i pojednania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, uwagi dotyczące Mszy świętej pierwszokomunijnej oraz propozycje piosenek do wykorzystania podczas katechez[215].

Materiały Lauscha różnią się od wcześniejszych propozycji adresatem katechezy. O ile po analizie materiałów Z. Rybarczyk i W. Gałczyńskiej można się domyślać, że są one adresowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, o tyle propozycje Lauscha są bardzo wyraźnie skierowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Autor bardzo dobrze orientuje się w psychologicznej problematyce osób z głębszą niepełnosprawnością. Zna zarówno ich możliwości i ograniczenia (intelektualne i emocjonalne), jak i potrzeby oraz stany zagrożeń przeżywane w sytuacjach nowych, mogących wywoływać lęki[216]. Autor wymienia – na podstawie dorobku pedagogiki specjalnej tamtych czasów – typowe objawy niepełnosprawności intelektualnej, takie jak: niedorozwój mowy, zaburzenia rozwoju emocjonalnego

[214] Tematykę katechez 1 i 2 roku przedkomunijnego oraz komunijnego zob. Aneksy X-XII.
[215] Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 49-193.
[216] Zob. A. Wyszyńska. W: Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 5.

i zaburzenia osobowości. Odnotowuje też objawy dodatkowe: wzmożoną lub obniżoną pobudliwość nerwową, występowanie lęków, skłonność do reakcji wybuchowych, niekontrolowanych, inercyjność, czyli bezwład procesów psychicznych, pobudliwość ruchową, patologizację popędów i potrzeb, niedorozwój sfery ruchowej, niedorozwój narządów zmysłów, niedorozwój fizyczny, nieprawidłowości budowy czaszki i zmiany w budowie narządów i układów wewnętrznych, szereg objawów neurologicznych[217]. W swych propozycjach uwzględnia współczesne sobie zmiany poglądów i jasno wyraża swoje stanowisko. Odnotowuje na przykład zmianę poglądów na samą istotę upośledzenie umysłowego i jego dynamiczne ujęcia oraz z praktycznego podejścia określa pułap możliwości osób z poszczególnymi stopniami upośledzenia. Czyni to, aby pomóc katechetom w poznawaniu problematyki, zwłaszcza w początkowej fazie organizowania katechezy[218].

Lausch powołuje się w swoich materiałach na pierwsze dokumenty Magisterium Kościoła całkowicie poświęcone osobom niepełnosprawnym. Jego propozycje są w pewnym sensie aplikacją ogólnych prawd zawartych w Dokumencie Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych z dnia 4 marca 1981 roku. W różnych fragmentach książki Lauscha odnajdujemy fundamentalną prawdę, że ludzie z niepełnosprawnością intelektualną mają takie same jak wszyscy ludzie prawa do tego, by byli uznani za indywidualności oraz mogli się rozwijać we właściwy sobie sposób, w odpowiednim tempie i w sprzyjających warunkach. Mają takie same potrzeby biologiczne i społeczne jak inni ludzie. Jego propozycje są również wyrazem recepcji wskazań Soboru Watykańskiego II, a zwłaszcza *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*. Już we wstępie publikacji Lauscha odnajdujemy soborowe zdanie, że wszyscy ludzie, bez względu na rasę, pochodzenie społeczne i wiek, jako cieszące się godnością osoby mają nienaruszalne prawo do wychowania odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanemu do wrodzonych zdolności (por. DWCH 1)[219]. Lausch wprowadza w życie nauczanie Jana Pawła II zawarte w Adhortacji apostolskiej *Catechesi tradendae*. Papież podkreślił w niej, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają prawo tak samo jak ich rówieśnicy poznać tajemnice wiary. Wzmożone trudności, na jakie napotykają, zwiększają zasługę płynącą z podejmowania wysiłków przez nich i przez ich wychowawców (por. CT 41). Autor wykorzystał bogate nauczanie Jana Pawła II skierowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich opiekunów, czyniąc z jego myśli wskazówki na drodze organizacji katechezy w Polsce[220].

Lausch odnosi się krytycznie do współczesnej mu organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zauważa, że w tamtym okresie katechizacja

[217] Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 43-45.
[218] Tamże s. 50-51.
[219] Tamże s. 10.
[220] Tamże s. 13-14.

osób specjalnej troski prowadzona była na szerszą skalę tylko w dwóch ośrodkach w Polsce: w Krakowie (ojcowie franciszkanie) i w Poznaniu (katecheci świeccy). Odnotowuje, że współcześnie powstało kilka innych ośrodków, ale ich posługa nie jest jeszcze zorganizowana[221]. Nie chciał, by Kościół katolicki w Polsce, pojmowany jako instytucja, chlubił się tylko historią. Twierdził, że „dzisiaj nie wystarczy już [...] do chwały chlubny zresztą fakt, że np. w Polsce pierwszy zakład dla »odchylonych od normy« (oczywiście w ówczesnym zrozumieniu normy) powstał w Poznaniu już w 1170 roku i prowadzony był przez zakon joanitów ani też to, że właśnie Kościół katolicki otworzył pierwsze zakłady charytatywne w świecie, zanim jeszcze ktokolwiek zaczął chociażby myśleć o opiece nad tymi ludźmi. Kościół dnia dzisiejszego przez siłę swojego oddziaływania, posiadaną głęboką wiedzę, szerokie możliwości i rozległe kontakty powinien przodować tak w organizacji właściwych placówek (ze zrozumiałymi i oczywistymi ograniczeniami oczywiście – przynajmniej na terenie naszego kraju), jak i w szeroko rozumianej akcji »uświadamiania społeczeństwa«. Placówki leczniczo-opiekuńcze w Polsce przejęło w zasadzie państwo. Wprawdzie ustawa z 15.07.1961 roku wprowadziła zasadę świeckości nauczania i wychowania w szkołach i wyprowadziła katechezę poza teren tych placówek, to nie ma jednak aktualnie przepisów prawnych uniemożliwiających np. prowadzenie katechezy osób upośledzonych umysłowo. [...] Obserwujemy swoisty paradoks. Wszystkie istniejące przepisy, dekrety, ustalenia zezwalają, zalecają, uważają za wskazane, czasami nawet nakazują, a dzień powszedni wskazuje swoisty zastój, brak inicjatywy, niechętny stosunek, postawę unikową"[222]. Zauważa również pozytywne znaki, takie jak powstawanie Kół Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski i wspólnot Wiara i Światło[223] oraz widoczny w pracach naukowych wzrost zainteresowania ośrodków katolickich w Polsce[224].

Programy i pomoce K. M. Lauscha reprezentującego Poznański Ośrodek Duszpasterstwa Specjalnego wyodrębniają kilka zasadniczych grup tematycznych, które dzięki zdobytemu doświadczeniu wykazały – według niego – zarówno trafność treści oraz możliwość ich przekazania, jak i efektywność przekazu. Grupy tematyczne przedstawia poniższa tabela[225]:

[221] Tamże s. 13. Trudno się jednak zgodzić z autorem i jego krytyką organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rzeczywistość organizacji katechezy była o wiele bogatsza, niż on to prezentuje. Bardziej można mówić o słabej informacji na ten temat, co tłumaczy atmosfera tamtych lat. Obecnie publikuje się wiele świadectw katechezy prowadzonej przez różne zgromadzenia zakonne i księży w okresie tzw. katechezy parafialnej. Zob. np.: *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo w ośrodkach specjalnych prowadzonych przez zgromadzenia zakonne*. Red. E. Domarecka-Malinowska. Warszawa 2001. Odnajdujemy tam m.in. świadectwa często heroicznej pracy duszpasterskokatechetycznej Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi, Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi, Zgromadzenia Sióstr Felicjanek, Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego á Paulo, Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej i Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego.

[222] Tamże s. 69-70.

[223] Tamże s. 83-84.

[224] Tamże s. 14.

[225] Tamże s. 163-164.

Tabela 8. Grupy tematyczne katechezy według K. M. Lauscha

1.	Zachowania świadczące o przynależności do społeczności katolickiej: czynienie znaku krzyża, przyjmowanie postawy klęczącej lub stojącej w odpowiednich sytuacjach (modlitwa, Msza św. itp.), wykonywanie czynności (podstawowych) związanych z różnego typu nabożeństwami (adoracja żłóbka, świece roratnie, Droga krzyżowa, różaniec itp.), wykonywanie czynności związanych z szeregiem praktyk religijnych (podchodzenie do konfesjonału, klękanie przy nim, bicie się w piersi na znak„przepraszam" itp.) i szereg innych wynikających ze szczegółowego programu katechizacji.
2.	Zachowania prospołeczne: Dzielenie się, pomoc drugiemu w różnych sytuacjach praktycznych – zarówno na katechezie, jak i poza nią, formy grzecznościowe.
3.	Wiadomości (podstawowe) dotyczące wydarzeń roku liturgicznego: Boże Narodzenie, Wielkanoc, święta Matki Bożej i szereg innych.
4.	Wiadomości (podstawowe) dotyczące sakramentów: chrztu, spowiedzi, Eucharystii, bierzmowania, małżeństwa, kapłaństwa.
5.	Wiadomości (podstawowe) dotyczące Kościoła jako wspólnoty oraz kościoła – budowli.
6.	Zachowania związane z formami organizacyjnymi spotkań katechetycznych: ustawienie stołów i krzeseł, stawianie świecy, zmywanie tablicy, zajmowanie stałych (wyznaczonych) miejsc, rozdawanie kartek, kredek, plasteliny i innych pomocy, wychodzenie na odpowiednie miejsce w zależności od sytuacji (do tablicy, gazetki, na środek przy prezentacjach i konkursach) i szereg innych.

Walorem propozycji jest próba dostosowania obszernego zakresu wiedzy, umiejętności i nawyku do konkretnego adresata katechezy. Autor jest świadomy, że zarówno skala trudności poszczególnych tematów, jak i różna forma ich przekazu oraz kolejność następowania jest uzależniona od wieku uczestników, ich poziomu umysłowego i wychowawczego, liczebności poszczególnych grup oraz aktualnych warunków pracy. W materiałach Lauscha znajdują się wciąż aktualne wskazówki metodyczne dotyczące katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym[226]. Również uwagi dotyczące konstruowania programów takiej katechezy i zakres tematyki są rzetelnie opracowane[227]. Za szczególnie cenne należy uznać wskazówki dotyczące budowania osobowego kontaktu z Bogiem: od wprowadzania pojęć i słów o charakterze religijnym, przez wdrażanie do wspólnej modlitwy, aż po ukształtowanie świadomości, że rodzina jest Kościołem[228].

Krzysztof Lausch porusza także zagadnienia dyskusyjne. Na podstawie własnego doświadczenia ukazuje możliwości i ograniczenia sześciu istotnych elementów wychowania religijnego: biblijnego, eklezjalno-liturgicznego, do diakonii, do życia społecznego, do realizacji samego siebie i do życia w określonym świecie i kulturze[229].

[226] Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 27-30.

[227] Tamże s. 31-35.

[228] Tamże s. 37-45.

[229] Jest to podział przyjęty za W. Kubikiem. Współczesna katecheza przyjmuje za DOK następujące sformułowania zadań katechezy: rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia we wspólnocie i wprowadzenie do misji (zob. DOK 85-86; PDK 23-30).

Twierdzi, że wychowanie biblijne nie jest w stanie doprowadzić do tego, aby Pismo Święte stało się dla osób katechizowanych źródłem pewnych prawd. Wychowanie eklezjalno-liturgiczne nauczy osoby z niepełnosprawnością intelektualną wyrażać w wybrany sposób przynależność do Kościoła, rozbudzi w nich chęci uczestnictwa we Mszy świętej, nabożeństwach, katechezie itd., doprowadzi je do zrozumienia niektórych nieskomplikowanych symboli i znaków, do poznania zwyczajów Kościoła i właściwego zachowania podczas uroczystości kościelnych oraz ukształtuje w nich poczucie przynależności do wspólnoty chrześcijańskiej. Autor stwierdza, że wychowanie do diakonii może nauczyć pewnych zachowań typu prospołecznego w sensie ogólnym, ale nie doprowadzi do pełnego zrozumienia, czym jest służba, ani nie rozbudzi inicjatywy podejmowania działań na rzecz szeroko rozumianej wspólnoty. Stosunkowe najlepsze wyniki przynosi wychowanie do życia społecznego. Lausch przekonuje, że możliwe jest wyćwiczenie bądź wyuczenie szeregu zachowań społecznie pożądanych oraz umiejętności bezkonfliktowego współżycia z innymi. Autor podkreśla jednak, że nie jest możliwe doprowadzenie osoby niepełnosprawnej do prawd wiary i wypływającego z nich szczególnego posłannictwa, jakie otrzymuje każdy człowiek. Twierdzi on, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie ani zrozumieć, ani przyjąć motywacji działania dla innych, jaka jest owocem zrozumienia, że się istnieje dla innych w Bogu. Lausch ma negatywne spostrzeżenia również na temat wychowania do realizacji samego siebie. Uważa on, że trudno stwierdzić, czy i w jakim stopniu wartości moralne mogą zostać zinternalizowane przez niepełnosprawnych intelektualnie oraz w jakim stopniu motywują oni poszczególne wybory, decyzje i postępowanie. Jeśli chodzi o wychowanie do życia w określonym świecie i kulturze, autor podkreśla, że może ono doprowadzić osoby niepełnosprawne do poznania pewnych wartości niematerialnych (muzyki, koloru, wielkości itp.), ale jako elementów otoczenia, sytuacji, środowiska. W wyniku katechizowania osoby te są w stanie przyjąć za pewnik, że to Bóg stworzył świat i że świat ten jest pełen Jego śladów; taki efekt można uzyskać dzięki osobom, które odgrywają dużą rolę w życiu tych dzieci[230].

Z pewnością propozycje katechetyczne K. M. Lauscha wniosły znaczący wkład w dorobek polskiej katechezy parafialnej, a w szczególności katechezy osób niepełnosprawnych. Było to pierwsze tak szerokie opracowanie katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Autor sięgnął w swym opracowaniu do ówczesnego dorobku pedagogiki specjalnej, co sprawiło, że jego propozycje były dostosowane do konkretnego adresata katechezy. Praktycznie został opracowany modelowy podział poziomów katechizacji parafialnej. Zakładał on udział w katechezie dzieci, młodzieży i dorosłych. Został opracowany szczegółowy pięcioletni program katechezy przedkomunijnej osób z głębszą

[230] Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 165-167.

niepełnosprawnością intelektualną. Oprócz tematyki powstały schematy katechez oraz zostały omówione sprawy organizacyjne. Dzięki tak opracowanej katechezie osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną z pewnością osoby te mogły nie tylko poznać piękno otaczającego ich świata, ale także pogłębić wiarę w Boga otrzymaną na chrzcie świętym i doświadczyć bliskości Boga przez udział w sakramentach[231].

Doceniając osiągnięcia z okresu katechezy w parafii i znaczenie metod wypracowanych z wielkim trudem i wśród zmagań, należy podjąć próby ponownej jej organizacji. Katecheza w Polsce zmaga się w tej chwili z wprowadzeniem w życie słów Jana Pawła II: „Chociaż prawdą jest, że katecheza może być wszędzie prowadzona, to jednak muszę podkreślić – zgodnie zresztą z życzeniami wielu biskupów – że wspólnota parafialna jako zajmująca szczególne miejsce powinna pozostać krzewicielką i inspiratorką katechezy. Prawdą jest, że w niemałej liczbie krajów parafia została jak gdyby zburzona na skutek niezmiernego rozrostu miast. Niektórzy może zbyt pochopnie uznali, że parafie są przestarzałe i zanikają, a na ich miejsce powinno się tworzyć małe wspólnoty, dogodniejsze i sprawniejsze. Ale czy to się podoba, czy nie, parafia jest w dalszym ciągu miejscem, w którym chrześcijanie, nawet niepraktykujący, złączeni są ścisłymi więzami. […] Podsumowując – bez monopolizowania i uniformizmu – parafia, jak powiedziałem wyżej, powinna pozostać pierwszoplanowym miejscem katechizacji. Musi ona odnaleźć na nowo swoje powołanie, które każe jej być domem rodzinnym, braterskim i gościnnym, w którym ochrzczeni i bierzmowani uświadamiają sobie, że są Ludem Bożym. Tam w jednej czynności liturgicznej obficie łamie się dla nich chleb zdrowej nauki i chleb eucharystyczny; stamtąd są codziennie posyłani, by pełnili swe apostolskie działania wszędzie, gdzie kipi życie świata" (CT 67). Pilnym zadaniem dla współczesnej katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce jest ponowne opracowanie konkretnego itinerarium wiary dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w parafii.

[231] Tematykę katechez I i II roku katechizacji przedkomunijnej oraz katechizacji dzieci grupy komunijnej zob. Aneksy X-XII.

III Szkoła specjalna środowiskiem katechezy

Sobór Watykański II stwierdził, że wszyscy ludzie, bez względu na rasę, stan i wiek, mają – jako cieszące się godnością osoby – nienaruszalne prawo do wychowania odpowiadającego ich celowi, dostosowanego do wrodzonych właściwości, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie współżycie z innymi narodami dla wspierania prawdziwej jedności i pokoju na ziemi (por. DWCH 1). Przypomniał również, że wśród wszystkich środków wychowania szczególne znaczenie ma szkoła, która mocą swego posłannictwa wytrwale i z troską kształtuje władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania właściwych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości. To szkoła przygotowuje do życia zawodowego, kształtuje cechy potrzebne do wzajemnego rozumienia się, stwarza warunki przyjazne do współżycia wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem. Ponadto stanowi jakby pewne ogniwo, które sprzęga wysiłki i osiągnięcia rodziny, nauczycieli, różnego rodzaju organizacji rozwijających życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i całej społeczności ludzkiej (por. DWCH 5).

Oświata w Polsce stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa. Kieruje się ona zasadami Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie, respektując chrześcijański system wartości, za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju oraz przygotować go do wypełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności,

demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności[232]. Wychowanie szkolne jest świadomie zorganizowaną działalnością społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest pomoc dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych, w stopniowym rozwoju poczucia odpowiedzialności, w należytym kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiąganiu prawdziwej wolności. Nadrzędnym celem działań edukacyjnych szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia[233].

Od 1 września 1990 roku nauka religii powróciła do szkół i do dzisiaj chrześcijańskie wychowanie dzieci i młodzieży realizuje się głównie w środowisku szkolnym. Kościół przez posługę katechetyczną objął w ten sposób także tzw. szkolnictwo specjalne. Jest to z pewnością ważny etap w rozwoju polskiej myśli i praktyki katechetycznej, będący również wyzwaniem dla całego Kościoła w Polsce. Trzeba bowiem zaznaczyć, że Kościół odgrywał szczególną rolę w tworzeniu kultury oraz kształtowaniu – na fundamencie Ewangelii – właściwej wizji człowieka i życia społecznego (por. PDK 13).

Zagadnienie powrotu nauki religii do szkoły było przedmiotem wielu analiz i jest złożonym problemem w Polsce. Nie wchodząc w dyskusję na ten temat, należy przywołać opinię R. Niparki, który w sposób syntetyczny przedstawił, że powrót nauki religii do szkoły okazał się jej wyprowadzką z parafii, co nie było zamierzone. Według autora chodziło bowiem o to, by okaleczona edukacja polska została w ramach procesu normalizacji uzdrowiona przez włączenie do swej struktury nauczania religijnego jako wartości prawdziwie humanistycznej. Romuald Niparko, snując refleksje na temat sposobu, w jaki dokonał się tzw. powrót nauczania religii do szkoły, stwierdza, iż nie uwzględniono wystarczająco faktu istnienia dwu odrębnych, ale dopełniających się form nauczania religii: szkolnego i parafialnego. Tylko w sytuacjach awaryjnych jedno z nich może przejmować funkcje drugiego. W warunkach zaś normalizacji należy każde z nich prowadzić tak, aby jedno i drugie mogło spełniać właściwe sobie funkcje[234]. O ile w przypadku szkół masowych nauka religii w miarę upływu czasu dostosowała do warunków swoje cele, zadania, treści i osiągnięcia, o tyle w przypadku tzw. szkolnictwa specjalnego, z powodu nieobecności katechezy, do dziś nie wypracowała całościowych rozwiązań. Konieczne wydaje się na początku poznanie szkolnictwa specjalnego, jego struktury i założeń, aby następnie można było stwierdzić, że szkoła specjalna jest środowiskiem katechezy, a nie tylko miejscem udostępnianym dla nauki religii.

---

[232] Ustawa z 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (DzU 1996 nr 106 poz. 496).

[233] A. Kiciński. *Wychowanie dzieci w klasach zintegrowanych.* W: *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. cz. I. *Wychowanie ogólne*. Red. J. Stala. Tarnów 2006 s. 187-188.

[234] R. Niparko. *„To należało czynić i tamtego nie zaniedbywać" (Łk 11,42). O pokusie przeprowadzenia się katechizacji z parafii do szkoły.* „Katecheta" 50:2006 nr 7-8 s. 5-6. Publikacja w czasopiśmie „Katecheta" jest obszernym fragmentem artykułu ks. R. Niparki opublikowanym wcześniej w „W drodze" 1991 nr 2 s. 85-93.

1 Szkoła specjalna środowiskiem wychowania osób z niepełnosprawnością intelektualną

Szkoła w każdej epoce miała ogromne znaczenie społeczne. W analizowanym przedziale czasowym odnotować należy efektywność działań w zakresie rozwoju, opieki i szkolnictwa specjalnego oraz znaczący wzrost liczby szkół i uczących się w nich uczniów, zwłaszcza w porównaniu ze stanem sprzed II wojny światowej. Tworzono klasy specjalne dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przy szkołach masowych, tworzono klasy zawodowe dla dzieci opóźnionych w nauce szkolnej, wprowadzano nauczanie domowe. Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 29 października 1973 roku w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi rozszerzało zakres kształcenia specjalnego na nowe kategorie dzieci z odchyleniami od normy w rozwoju psychofizycznym, nakładało obowiązek wczesnego wykrywania odchyleń od normy u dzieci oraz organizowania poradnictwa, doradztwa i pomocy ambulatoryjnej w szkole i w domu. Wyrazem uwzględnienia specyfiki i znakiem realizacji nakazu kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach masowych było zastępowanie pojęcia «szkolnictwo specjalne» pojęciem «kształcenie specjalne»[235].

W okresie powojennym szkolnictwo specjalne regulują następujące dokumenty:

- Dekret o obowiązku szkolnym z 1956 roku, który stwierdzał, że dzieci uznane za niezdolne do nauki w szkole ogólnodostępnej wypełniają obowiązek szkolny w szkole specjalnej.
- Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 roku stwierdzająca, że „kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych przewlekle chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym oraz upośledzonych umysłowo i fizycznie odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych"[236].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty stworzyła niepełnosprawnym dzieciom i młodzieży możliwość kształcenia się w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach oraz szkołach i placówkach specjalnych. W preambule odnajdujemy stwierdzenie: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym

[235] M. Dycht. *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej w świetle dokonań jej twórców*. Warszawa 2006 s. 83.

[236] Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. *o rozwoju systemu oświaty i wychowania* (DzU nr 32 poz. 160).

Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka"[237].

- W 1994 roku Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenie w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz podał ustalenia prawne regulujące organizację szkół ogólnodostępnych; jest to podstawa funkcjonowania systemu kształcenia specjalnego w Polsce.
- W 1997 roku Minister Edukacji Narodowej wydał kolejne rozporządzenie, dzięki któremu stworzono możliwość objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim[238].

1.1. Struktura szkolnictwa specjalnego w Polsce

W Polsce system organizacyjny kształcenia specjalnego jest systemem otwartym; rodzice mogą znaleźć dla swoich dzieci taką formę kształcenia, która będzie najbardziej odpowiednia. Zachodzące w Polsce przemiany społeczne wymogły wprowadzenie zmian w system edukacji, a reforma edukacji uwzględniła również szkolnictwo specjalne. W propozycji reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opracowanej przez Zespół ds. Reformy Kształcenia Specjalnego, a opublikowanej przez MEN w marcu 1998 roku zostało potwierdzone założenie, że organizacja kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami jest integralną częścią systemu kształcenia w Polsce. Oznacza to, że reforma edukacji obejmuje również kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przemiany w kształceniu specjalnym polegają przede wszystkim na zmianie podejścia do ucznia niepełnosprawnego, na zwracaniu uwagi na jego indywidualne, zmienione przez dysfunkcje potrzeby oraz na podejmowaniu działań w celu stworzenia jak najlepszych warunków do normalnego funkcjonowania w środowisku.

Równość w dostępie do kształcenia dostosowanego do poziomu ucznia została uznana za jeden z priorytetów polityki edukacyjnej. W osiągnięciu przedstawionych założeń pomocne winny być przepisy prawa oświatowego umożliwiające podejmowanie działań edukacyjnych w zakresie systemowego wspomagania rozwoju dzieci od momentu wykrycia niepełnosprawności do zakończenia procesu edukacji. Następnie ważne jest stworzenie dzieciom niepełnosprawnym możliwości uczestniczenia we wczesnej edukacji przez ułatwienie dostępu do przedszkoli. Kolejnym działaniem edukacyjnym jest podwyższenie poziomu nauczania w szkolnictwie

[237] DzU z 1996 r. nr 67 poz. 329 z późniejszymi zmianami.

[238] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*.

podstawowym i gimnazjalnym przez odpowiednie kwalifikacje nauczycieli i realizację takiej samej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach specjalnych jak w szkołach ogólnodostępnych, z wyjątkiem szkół dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Przepisy prawa oświatowego zachęcają do podwyższania mobilności wewnątrz systemu szkolnictwa w celu zapewnienia dzieciom z różnego typu szkół lepszego dostępu do pełnego średniego wykształcenia oraz poprawy dostępu do kształcenia dla osób niepełnosprawnych przez szersze wykorzystanie integracyjnego systemu edukacji oraz rozwijanie systemu kształcenia specjalnego[239].

System szkolny zakłada, że wszystkim dzieciom, których możliwości są ograniczone przez czynniki biologiczne i społeczne, należy dać szansę startu dostosowaną do ich specyficznych potrzeb. Dzieciom tym potrzebne są szczególne, odpowiadające ich indywidualnym możliwościom i ograniczeniom warunki uczenia się, które wymagają: indywidualnych programów dostosowanych do tempa rozwoju i przyswajania wiedzy; stosowania specjalnych metod nauczania; nauczycieli specjalistów; specjalnych standardów lokalowych i oprzyrządowania miejsca do nauki, specjalnych form sprawdzania ich wiedzy oraz przeprowadzania egzaminów zewnętrznych. Podstawą systemu kształcenia specjalnego jest założenie, aby nie koncentrować się na występujących u ucznia deficytach czy na braku realizacji programu, ale na tych możliwościach i zdolnościach dziecka, które mogą być rozwijane oraz doskonalone[240].

Podstawowe cele, do których dąży zreformowany system kształcenia specjalnego:

- powszechność nauczania w dostępnych dla wszystkich uczniów budynkach szkolnych i placówkach edukacyjnych, likwidacja barier społecznych, psychicznych oraz architektonicznych (zapewnienie poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego);
- zapewnienie warunków realizacji obowiązku szkolnego w sposób dostosowany do tempa rozwoju dziecka w otwartym systemie, stwarzającym możliwość przejścia pomiędzy poszczególnymi typami szkół i na każdym etapie kształcenia (zależnie od potrzeb i możliwości niepełnosprawnego ucznia);
- jak najwcześniejsze rozpoznawanie zaburzeń i niepełnosprawności oraz wspomaganie rozwoju przez zorganizowaną działalność psychologiczną, pedagogiczną i rehabilitacyjną;
- orzekanie o rodzaju niepełnosprawności dziecka na podstawie rzetelnej, wielokrotnej, interdyscyplinarnej diagnozy – wskazującej na potencjały rozwojowe i mocne strony dziecka;

[239] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *MEN o kształceniu integracyjnym i specjalnym*. Biblioteczka Reformy. Warszawa 2001 s. 6-7.

[240] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (DzU z 2005 r. nr 19 poz. 165). Załącznik nr 1.

- realizowanie programu dostosowanego do indywidualnych potrzeb dziecka oraz uczenie go zaradności w życiu codziennym;
- śledzenie przebiegu edukacji dziecka przez zespół składający się z wielu specjalistów, będących spoza szkoły i współpracujących z rodzicami (funkcję tę mógłby pełnić powiatowy ośrodek edukacji specjalnej);
- ograniczenie nauczania indywidualnego w domu do wyjątkowych przypadków;
- ograniczenie do niezbędnego minimum konieczności korzystania przez dzieci z internatu i rozwinięcie systemu dowozu ich z domu rodzinnego do szkoły.

Ostatecznym celem socjalizacyjnych i rehabilitacyjnych działań podejmowanych przez szkołę specjalną jest taka ich organizacja i różnorodność, aby efektem było zaakceptowanie przez uczniów własnego stanu i sytuacji życiowej, umożliwiające im optymalny rozwój osobowościowy i aktywność adekwatną do ich sytuacji zdrowotnej. Szkoła pełni zatem – obok funkcji dydaktycznych i wychowawczo-opiekuńczych – funkcje integracyjne, określane również jako integracyjno-adaptacyjne. W ramach tych funkcji dokonuje się pedagogizacja społeczeństwa, nauka wzajemnej akceptacji i tolerancji[241].

System szkolny zakłada, że opieką, wychowaniem i kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież niepełnosprawną na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez zespół orzekający, który działa w publicznej poradni specjalistycznej. Postępowanie orzekające i kwalifikujące do odpowiednich form kształcenia i opieki prowadzą zespoły orzekające powoływane przez dyrektora poradni (art. 71b ust. 3 Ustawy o systemie oświaty). Postępowanie to jest podstawą wydania orzeczenia kwalifikacyjnego. Na podstawie stosownych badań specjalistycznych zespoły orzekające wydają opinie o potrzebie dostosowania programu nauczania do poziomu dziecka lub przekazują zespołowi orzekającemu wniosek o orzeczenie potrzeby kształcenia specjalnego i określenie dziecku odpowiedniej formy kształcenia. Zespoły orzekające wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego na podstawie wniosku podpisanego przez rodziców (prawnych opiekunów) dziecka. Wniosek musi zawierać m.in. określenie celu. Powinny też być dołączone wyniki obserwacji i badań psychologicznych, pedagogicznych oraz lekarskich[242].

Zespoły orzekające wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia oraz o potrzebie indywidualnego nauczania uczniów szkół położonych na terenie działania poradni. Dzieciom, które jeszcze nie uczęszczają do szkoły, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydają zespoły działające w publicznych poradniach

[241] W. Dykcik. *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*. Poznań 1979 s. 162.

[242] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 lutego 2001 roku *w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania* (DzU z 2001 r. nr 13 poz. 114).

psychologiczno-pedagogicznych w miejscu zamieszkania dziecka. Zadaniem tych zespołów jest m.in. kwalifikowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do odpowiednich form kształcenia specjalnego, integracyjnego i nauczania indywidualnego. W zależności od postawionej diagnozy orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego, okresu kształcenia w danej szkole albo na czas nieokreślony. Rodzice dziecka otrzymują to orzeczenie na piśmie w trzech egzemplarzach w ciągu 14 dni od posiedzenia zespołu. W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego określa się również zalecaną formę tego kształcenia. Może to być wskazanie szkoły ogólnodostępnej, szkoły integracyjnej lub oddziału integracyjnego, szkoły specjalnej lub oddziału specjalnego albo ośrodka szkolno-wychowawczego. Na wniosek rodziców (opiekunów prawnych) dziecka mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego starosta miejsca zamieszkania dziecka zapewnia temu dziecku formę kształcenia wskazaną w orzeczeniu. Jeżeli powiat nie prowadzi takiej placówki, starosta powiatu za zgodą rodziców zwraca się do innego powiatu lub innej jednostki samorządu terytorialnego prowadzącej taką szkołę lub placówkę z prośbą o przyjęcie dziecka niepełnosprawnego. Do czasu objęcia dziecka formą kształcenia przewidzianą w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego dyrektor szkoły lub placówki, do której dziecko uczęszcza, na wniosek rodziców zapewnia realizację wskazań – zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu – w szczególności dotyczących pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna zapewnia dziecku pomoc psychologiczno-pedagogiczną zaleconą w orzeczeniu w takim zakresie, w jakim do udzielenia tej pomocy nie jest przygotowana szkoła lub placówka[243].

Struktura organizacji szkół dla uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami jest taka sama jak w szkołach ogólnodostępnych[244]:

1. Sześcioletnia szkoła podstawowa z wewnętrznym podziałem na dwa etapy edukacyjne dostosowane do okresów rozwojowych dziecka

- etap edukacyjny I – klasy 1-3
  Kształcenie na tym etapie ma charakter zintegrowany. Nauczyciel prowadzi zajęcia edukacyjne według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas przerw i zajęć do potrzeb uczniów. Proces dydaktyczny i wychowawczy ma być tak zorganizowany, aby w każdym dniu były zajęcia ruchowe, których łączny czas powinien wynosić najmniej 3 godziny. Zadaniem nauczyciela pracującego z najmłodszą grupą uczniów jest maksymalne wykorzystanie możliwości dziecka i respektowanie jego ograniczeń.

[243] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 stycznia 2001 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (DzU z 2001 r. nr 13 poz. 110).

[244] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *O kształceniu integracyjnym i specjalnym* s. 18-21.

- etap edukacyjny II – klasy 4-6
  Ten etap edukacji obejmuje czas intensywnych zmian rozwojowych w strukturze dziecka – w jego sferze fizycznej, psychicznej i społecznej. U poszczególnych dzieci przeobrażenia te dokonują się w różnym tempie. Zajęcia powinny być ułożone w taki sposób, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności. W każdym dniu wskazane jest organizowanie zajęć ruchowych.

2. Trzyletnie gimnazjum – III etap edukacyjny
   W gimnazjum nauczyciele powinni wdrażać uczniów do samodzielności, pomagać im w podejmowaniu decyzji dotyczących kierunku dalszej edukacji i przygotować ich do udziału w życiu społecznym. Po roku nauki w gimnazjum można zorganizować oddziały przysposabiające do pracy dla tych uczniów, którzy nie mogą sprostać wymaganiom i wybierają dwuletnią szkołę zawodową.
3. Szkoły ponadgimnazjalne – IV etap edukacyjny
   Licea profilowane trzyletnie, szkoły zawodowe dwu- i dwuipółletnie, licea uzupełniające (umożliwiające absolwentom szkół zawodowych uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego), szkoły policealne umożliwiające uzyskanie świadectwa potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu.

Ustawa z 8 stycznia 1999 roku[245] w art. 1 ust. 1 wprowadziła w życie 1 września 1999 roku przepisy dotyczące tworzenia i funkcjonowania sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów wraz z oddziałami integracyjnymi oraz szkół specjalnych. MEN zwraca uwagę, że istotą reformy systemu kształcenia specjalnego jest dążenie do powszechności nauczania w dostępnych dla wszystkich uczniów szkołach i zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami warunków wypełnienia obowiązku szkolnego w sposób dostosowany do tempa ich rozwoju. To potrzeby ucznia powinny wyznaczać sposób realizacji zadań w zakresie nauczania, wychowania i kształcenia[246].

Wychowanie i kształcenie specjalne na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej mogą być realizowane w:

- przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych,
- przedszkolach, szkołach podstawowych z oddziałami integracyjnymi,
- przedszkolach, szkołach podstawowych integracyjnych, w których wszystkie oddziały są integracyjne,
- przedszkolach, szkołach podstawowych ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
- przedszkolach, szkołach podstawowych specjalnych.

[245] DzU nr 12 poz. 96 z późniejszymi zmianami.
[246] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *O kształceniu integracyjnym i specjalnym* s. 22.

Na poziomie gimnazjum uczniowie z niepełnosprawnościami mogą być kształceni podobnie jak na poziomie szkoły podstawowej w:

- gimnazjach ogólnodostępnych,
- gimnazjach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
- gimnazjach ogólnodostępnych integracyjnych,
- gimnazjach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
- gimnazjach specjalnych,
- gimnazjach z oddziałami przysposabiającymi do pracy.

Zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym przedszkoli specjalnych z oddziałami integracyjnymi i szkół podstawowych oraz gimnazjów, również z oddziałami integracyjnymi, należy do zadań poszczególnych gmin (art. 5 ust. 5 Ustawy o systemie oświaty). Ustawa o systemie oświaty nakłada na gminy także obowiązek bezpłatnego przewozu dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do publicznych szkół podstawowych i gimnazjów oraz obowiązek opieki nad nimi w czasie tego przewozu (art. 17 ust. 3a Ustawy o systemie oświaty). Podany zapis nie ogranicza obowiązku dowożenia tylko do szkół prowadzonych przez gminę.

Liczba uczniów w oddziale szkoły specjalnej oraz w oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej powinna wynosić:

- w szkole (oddziale) dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących – od 6 do 8,
- w szkole (oddziale) dla uczniów niewidomych i słabowidzących – od 8 do 10,
- w szkole (oddziale) dla uczniów z chorobami przewlekłymi – od 10 do 16,
- w szkole (oddziale) dla uczniów z zaburzeniami psychicznymi – od 6 do 8,
- w szkole (oddziale) dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową – od 8 do 12,
- w szkole (oddziale) dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – od 10 do 16,
- w szkole (oddziale) dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – od 6 do 8,
- w szkole (oddziale) dla uczniów z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi – od 2 do 4,
- w szkole (oddziale) dla uczniów niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem lub z zaburzeniami zachowania – od 10 do 16[247].

Przez wiele lat nie było specjalnych szkół dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Uczęszczały one do klas przy szkołach dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Pierwsze szkoły dla tej grupy dzieci zaczęły powstawać w połowie lat sześćdziesiątych[248].

[247] Rozporządzenie MEN z 21 maja 2001 roku *w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (DzU nr 61 poz. 624).

[248] A. Wasilewska. *Szkolnictwo specjalne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*. Red. Cz. Kosakowski, C. Rogowski. Olsztyn 2005 s. 187.

Zgodnie z Ustawą z dnia 19 sierpnia 1994 roku o ochronie zdrowia psychicznego[249] oraz rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi objęte zostały również dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Zajęcia te są formą realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Mogą one być prowadzone w formie indywidualnej lub zespołowej. Organizację tych zajęć regulują odrębne przepisy – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim[250]. Zajęcia te może prowadzić wyłącznie nauczyciel mający kwalifikacje z zakresu oligofrenopedagogiki.

Zasadnicza szkoła zawodowa jest ostatnim etapem kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Nauka trwa 2 lub 3 lata. Ukończenie tej szkoły umożliwia absolwentowi uzyskanie kwalifikacji na poziomie zawodowym. Programy nauczania w zakresie kształcenia zawodowego są oparte na podstawach programowych określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Treści merytoryczne kształcenia w zawodach występujących w danej dziedzinie gospodarczej zostały opracowane we współpracy z odpowiednimi organami rządowymi. Wprowadzone w 2000 roku zmiany programowo-organizacyjne kształcenia zawodowego zaowocowały stworzeniem jednolitego systemu zapewniającego jakość kształcenia. Na podniesienie efektów kształcenia ma wpływ zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Składa się on z dwóch etapów: pisemnego i praktycznego[251].

Szkoły przysposabiające do pracy, do których mogą uczęszczać osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ze sprzężeniami oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, są tworzone od 1 września 2004 roku. Nauka w nich trwa 3 lata. Nauczanie i wychowanie w klasach przysposobienia do pracy jest kontynuacją procesu rewalidacji rozpoczętego w szkole podstawowej i gimnazjum. Końcowym efektem pracy edukacyjno-wychowawczej winno być wyzwolenie w absolwentach aktywności – udział w życiu społecznym i zawodowym[252].

Zgodnie z art. 71b ust. 1a Ustawy o systemie oświaty obejmuje się indywidualnym nauczaniem dzieci i młodzież, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły. Ta forma nauczania przeznaczona jest dla uczniów poważnie chorych, z ciężkimi urazami, po wypadkach, operacjach itp.

---

[249] Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 roku *o ochronie zdrowia psychicznego* (DzU z 1994 r. nr 111 poz. 535).

[250] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (DzU nr 14 poz. 76).

[251] Wasilewska. *Szkolnictwo specjalne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną* s. 190-191.

[252] Tamże s. 191-192.

Upośledzenie umysłowe, wady wzroku, słuchu – nawet poważne, nie kwalifikują dziecka do nauczania indywidualnego. Uczeń dotknięty niepełnosprawnością może być nauczany indywidualnie tylko ze względu na chorobę. W nauczaniu indywidualnym nauczyciel prowadzący zajęcia ma swoisty komfort. Może bowiem realizować program w pełni dostosowany do indywidualnych możliwości ucznia. Planując zajęcia, musi uwzględnić poziom rozwoju intelektualnego dziecka oraz właściwą podstawę programową. Nauczyciel uczący dziecko chore powinien także wziąć pod uwagę wpływ choroby na funkcjonowanie w sferze społecznej i emocjonalnej oraz warunki organizacyjne[253].

1.2. Założenia edukacji w szkole specjalnej

Pedagodzy wyznaczali różne cele nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Alice Descoeudres (1928) podkreślała, że celem powinno być zdobywanie wiadomości na temat dziecka i świata zwierzęcego, dziecka i świata roślinnego, dziecka i świata mineralnego, potrzeb moralnych i estetycznych, ich istnienia i ich nieuniknionej konieczności. Natomiast T. S. Ingram (1953) wymienia takie cele jak przyzwoite zachowanie się w domu i społeczeństwie oraz odpowiednie wykorzystanie czasu wolnego i przystosowanie do pracy przemysłowej. Poglądy współczesnych uczonych, np. Kirk i Johnson, Wallin, Stewens, Gunzburg są na ogół zbieżne. Według nich celem nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno być zdobycie umiejętności potrzebnych do współżycia z innymi ludźmi, dostosowania się do pracy, radzenia sobie z wymaganiami, gospodarowania pieniędzmi, obchodzenia się z urządzeniami użyteczności publicznej i korzystania z nich oraz wykorzystania czasu wolnego[254].

W Polsce szkoły podstawowe specjalne oraz gimnazja dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim od 1 września 1999 roku realizują programy nauczania opracowane przez nauczycieli i pedagogów specjalnych zgodnie z obowiązującą podstawą programową dla uczniów szkół ogólnodostępnych. Podstawa programowa ustala dla danego etapu edukacyjnego cele edukacji i zadania szkoły, podaje treści i precyzuje osiągnięcia uczniów. Jednocześnie podstawa pozostawia dużą dowolność nauczycielom w zakresie doboru dróg realizowania celów i zadań oraz metod wspomagania uczniów w dochodzeniu do postulowanych osiągnięć. Rozporządzenie dotyczące programów daje nauczycielom możliwość podejmowania decyzji co do ich stosowania, ale podkreśla, że proces kształcenia jest integralną całością, dlatego funkcjonuje pojęcie «szkolny zestaw programów». Są to często programy

[253] Art. 71b ust. 1a ustawy z dnia 7 września 1991 r. *O systemie oświaty* (DzU z 2004 r. nr 256 poz. 2572 z późniejszymi zmianami) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. *w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (DzU nr 23 poz. 193).

[254] Z. Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998 s. 237.

autorskie, dostosowane do możliwości i umiejętności uczniów. Wszyscy nauczyciele uczący daną klasę mają ustalić zestaw programów tak, aby obejmowały one całość podstawy programowej. Organizację pracy szkoły winna cechować elastyczność form – dostosowanie ich do potrzeb i możliwości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną[255]. W ostatnim roku nauki w szkole podstawowej przeprowadza się sprawdzian, a w trzeciej klasie gimnazjum – egzamin z nabycia umiejętności i opanowania wiadomości[256]. Sprawdzian i egzamin mają charakter powszechny i obowiązkowy. Podstawą przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego są – opracowywane również dla uczniów z niepełnosprawnościami – standardy egzaminacyjne. Są one nowym dokumentem egzaminacyjnym uwzględniającym cele edukacyjne, zadania ogólne szkoły, treści nauczania, osiągnięcia uczniów oraz umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletniej szkoły podstawowej i dla gimnazjum[257].

W Polsce w 1982 roku podjęto próby uporządkowania założeń edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Wówczas na podstawie Uchwały sejmowej z dnia 26 stycznia, która dotyczyła aktualizacji treści kształcenia i wychowania w systemie oświaty, ówczesny Instytut Programów Szkolnych przystąpił do opracowania programów nauczania szkoły podstawowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Zakład Szkolnictwa Specjalnego Instytutu Programów Szkolnych powołał do współpracy zespół nauczycieli – praktyków ze szkół tego typu. Grono to pod przewodnictwem Ireny Polkowskiej opracowało programy nauczania szkoły podstawowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na podstawie nowych projektów i dotychczas obowiązujących programów. Obok treści kształcenia i wychowania w programach zamieszczono zagadnienia związane z realizacją poszczególnych przedmiotów nauczania. Treści nauczania i wychowania były rozpisane na każdy kolejny rok w trzech poziomach ośmioletniej szkoły podstawowej na następujące przedmioty: zaradność i współżycie w środowisku, kształtowanie mowy, plastyka, muzyka z rytmiką, kultura fizyczna. Po treściach programowych każdego poziomu zamieszczono – zawierające uwagi metodyczno-organizacyjne – zagadnienia do realizacji na poszczególnych przedmiotach. Program został zatwierdzony przez ministra oświaty i wychowania w dniu 4 kwietnia 1985 roku, do realizacji od roku szkolnego 1986/1987[258].

---

[255] Wasilewska. *Szkolnictwo specjalne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną* s. 186-189.

[256] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 marca 2001 roku *w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych* (DzU z 2001 r. nr 29 poz. 323).

[257] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *O kształceniu integracyjnym i specjalnym* s. 46.

[258] Ministerstwo Edukacji Narodowej. Instytut Programów Szkolnych. *Program szkoły podstawowej dla umysłowo upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym. Klasy I-VIII*. Warszawa 1985.

Kolejnym dokumentem wyznaczającym program edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym był *Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym* zatwierdzony przez Ministra Edukacji Narodowej w kwietniu 1997 roku, do realizacji i stosowania od roku szkolnego 1997/1998. Jego mottem były słowa Ovide Decroly'ego: „Do życia przez życie". Ten program również został opracowany przez Zespół Specjalistów (przewodniczącą była Lidia Klaro-Celej), którzy korzystali z doświadczenia pedagogicznego nauczycieli i wychowawców szkół i placówek kształcenia specjalnego z całej Polski. Celem programu było usprawnienie funkcji najmniej zaburzonych oraz koncentracja na możliwościach i zdolnościach dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Program nie uwzględniał zadań szkoły. Miał on charakter otwarty i nie określał przedziałów czasowych – lat nauki, w których treści powinny być realizowane. Różnił się od poprzedniego programu układem treści poszczególnych działów – przedmiotów – obszarów oddziaływania. Te przedmioty – obszary to: funkcjonowanie w środowisku, plastyka, technika, muzyka z rytmiką, wychowanie fizyczne i rewalidacja indywidualna. W przedmiocie: funkcjonowanie w środowisku wyodrębniono cztery działy: samoobsługę, uspołecznienie, komunikowanie się i elementarne pojęcia matematyczne. Program zaznaczał, że podział ten jest czysto formalny i ma służyć jedynie sprawności organizacyjnej. Nakazywał zachowanie proporcji pomiędzy wymaganiami, jakie stawia życie, a psychofizycznymi możliwościami uczniów. Dobór treści programowych i ich zakres należał do decyzji nauczyciela; wiązało się to z koniecznością opracowania dla każdego dziecka indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Jednocześnie program zachęcał rady pedagogiczne do tworzenia – na jego podstawie – własnych, autorskich programów edukacyjnych[259].

Nowe założenia edukacji wprowadza *Podstawa programowa dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Od 2000 roku nie ma ogólnopolskich programów nauczania dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. W wielu szkołach powstają programy autorskie, które są stosowane na terenie danej placówki. Dokumentem wyznaczającym kierunki pracy we wszystkich placówkach jest podstawa programowa. Pierwsza *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych, gimnazjach i oddziałach przysposabiających do pracy w zasadniczych szkołach zawodowych*[260] obowiązuje na podstawie rozporządzenia Ministra Oświaty od 2002 roku. Kolejna *Podstawa*

[259] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa 1997.

[260] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU nr 51 ust. 458).

programowa z 2005 roku[261] składa się z dwóch dokumentów: z podstawy programowej dla szkoły podstawowej i gimnazjum oraz z podstawy programowej dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Obie podstawy programowe zawierają następujące części: wskazania ogólne, cele edukacyjne, zadania szkoły oraz treści nauczania. Podstawa programowa z 2005 roku zawiera dodatkową część: osiągnięcia. Podstawa programowa obecnie obowiązująca systematyzuje edukację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym polega na integralnej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania opisanych przez współczesne nauki społeczno-pedagogiczne. Nauczanie winno być całościowe, zintegrowane, oparte na wielozmysłowym poznawaniu świata. Dodatkową troską otoczeni są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, wobec których działania edukacyjne przez cały okres kształcenia w szkole podstawowej, a następnie w gimnazjum są ukierunkowane na zaspokajanie specyficznych potrzeb tych uczniów, odpowiednio do ich możliwości psychofizycznych. W pracy z uczniem należy uwzględniać jego indywidualne prawo do rozwoju. Podstawa programowa nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum.

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym opiera się na indywidualnych programach edukacyjnych, opracowanych przez nauczycieli i specjalistów na podstawie określonych przepisów. Nauczyciele powinni prowadzić zajęcia zgodnie z indywidualnym programem edukacyjnym, zachowując korelację treści nauczania i wychowania. Czas zajęć i przerw powinien być dostosowany do możliwości i potrzeb uczniów. O doborze uczniów do oddziałów decydują głównie ich potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne, w mniejszym stopniu wiek i lata nauki. Na każdym etapie edukacyjnym w szkole podstawowej i gimnazjum podstawa programowa wyodrębnia zajęcia edukacyjne (funkcjonowanie w środowisku, muzyka z rytmiką, plastyka, technika, wychowanie fizyczne, etyka) oraz zajęcia rewalidacyjne, religii zaś naucza się na podstawie odrębnych przepisów. Nawet niewielkie postępy ucznia powinny być pozytywnie odbierane i wzmacniane przez nauczyciela; brak postępów nie podlega wartościowaniu negatywnemu. W pracy edukacyjnej ważne jest, aby nawiązać współpracę z rodziną oraz przygotować środowisko lokalne do przyjęcia

[261] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DzU z 2005 r. nr 19 poz. 165).

ucznia, zaakceptowania go i udzielania mu pomocy. W całym postępowaniu edukacyjno-terapeutycznym pożądany jest udział rodziców (prawnych opiekunów) w konsultacjach na temat postępów i trudności ucznia oraz wspieranie przez szkołę ich wysiłków w pracy z uczniem, zgodnie ze specyfiką danej rodziny, wyznawanymi przez nią wartościami i kultywowaną tradycją.

Analizując założenia edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i umiarkowanym, należy podkreślić zasadniczą zmianę. Dwadzieścia lat temu szkoła miała tak przygotować uczniów do życia, by wykorzystali oni własne możliwości – byli zaradni, umieli panować nad swoim zachowaniem oraz mogli uczestniczyć w życiu społecznym, przestrzegając podstawowych norm społeczno-moralnych. Celem szkoły było również takie przygotowanie uczniów, aby potrafili oni wykonywać proste zajęcia w zakładzie pracy chronionej pod kierunkiem instruktorów, rodziców lub opiekunów. Obecna podstawa programowa kładzie nacisk na rozwijanie autonomii ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, nauczenie go funkcjonowania w społeczeństwie oraz rozumienia i uznawania norm społecznych, a nie tylko samego ich przestrzegania. Edukacja powinna przekazać uczniowi – stosownie do jego poziomu – umiejętności i wiedzę, które pozwolą mu postrzegać siebie jako niezależną osobę, porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie, zdobyć maksymalną samodzielność w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, być zaradnym w życiu codziennym, mieć poczucie decydowania o sobie, uczestniczyć w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości, znać ogólnie przyjęte normy współżycia i ich przestrzegać oraz korzystać z prawa do swojej inności.

W ciągu ostatnich lat możemy prześledzić zmiany założeń edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na podstawie zestawienia tabelarycznego[262].

[262] Aby w sposób obrazowy przedstawić ewolucję badanego problemu, autor dokonał zestawienia tabelarycznego celów edukacyjnych w szkole dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w latach 1985-2005. Pozostawiono oryginalny zapis użyty w cytowanych publikacjach. Kursywą zaznaczono różnice w celach edukacyjnych szkoły w kolejnych dokumentach.

Tabela 9. Cele edukacyjne w szkole dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w latach 1985-2005

Program szkoły podstawowej 1985 r.	Program nauczania i wychowania 1997 r.	Podstawa programowa luty 2002 r.	Podstawa programowa styczeń 2005 r.
Celem pracy wychowawczo-dydaktycznej szkoły dla dzieci umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo jest takie przygotowanie uczniów do życia, by w miarę własnych możliwości byli zaradni, umieli sterować własnym zachowaniem, mogli uczestniczyć w życiu społecznym, *przestrzegając podstawowe normy społeczno-moralnych, potrafili wykonywać proste prace w zakładzie pracy chronionej bądź w innej formie organizacyjnej pod kierunkiem instruktorów, rodziców lub opiekunów*.	Celem edukacji osób głębiej upośledzonych umysłowo jest ich wszechstronny rozwój na miarę indywidualnych możliwości oraz przygotowanie do codziennego życia tak, aby były zaradne, umiały sterować własnym zachowaniem, by mogły uczestniczyć w życiu społecznym.	Celem edukacji uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym *i* znacznym jest rozwijanie autonomii ucznia niepełnosprawnego, *jego personalizacja oraz socjalizacja*, a w szczególności wyposażenie go – w ramach posiadanych przez niego realnych możliwości – w takie umiejętności i wiadomości, aby: 1. mógł porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie, 2. zdobył maksymalną niezależność życiową w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, 3. był zaradny w życiu codziennym, adekwatnie do indywidualnego poziomu sprawności i umiejętności, oraz miał poczucie *sprawczości*, 4. mógł uczestniczyć w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości, znając i przestrzegając ogólnie przyjęte normy współżycia, zachowując prawo do swojej inności.	Celem edukacji uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym *lub* znacznym jest rozwijanie autonomii ucznia niepełnosprawnego, *wdrażanie go do funkcjonowania społecznego, rozumienia i uznawania norm społecznych*, a w szczególności wyposażenie go – stosownie do jego możliwości – w takie umiejętności i wiadomości, *które pozwolą mu na postrzeganie siebie jako niezależnej osoby*, oraz aby: 1. mógł porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie, 2. zdobył maksymalną samodzielność w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, 3. był zaradny w życiu codziennym, adekwatnie do indywidualnego poziomu sprawności i umiejętności, oraz miał poczucie *decydowania o sobie*, 4. mógł uczestniczyć w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości, znając i przestrzegając ogólnie przyjęte normy współżycia, zachowując prawo do swojej inności.

Założenia edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną zostały opracowane niedawno. Do połowy lat 90-tych edukacją objęte były jedynie dzieci tak zwane wyuczalne, czyli takie, których postępy w nauce można zmierzyć[263]. Dopiero Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim objęło odpowiednimi zajęciami edukacyjnymi te osoby[264]. Nadal nie ma podstawy programowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Praca z takimi osobami wymaga od nauczyciela dużo wiedzy i intuicji, ponieważ nie ma i nie może być jednego programu nauczania. Jest ich tyle, ilu jest uczniów[265].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej precyzuje, że zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze winny obejmować osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim od 3. do 25. roku życia. Zajęcia takie mogą odbywać się na terenie publicznych przedszkoli czy szkół, w tym specjalnych, położonych najbliżej miejsca zamieszkania lub pobytu (w tym pobytu dziennego osoby z niepełnosprawnością w stopniu głębokim), w publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w zakładach opieki zdrowotnej, w domach pomocy społecznej, środowiskowych domach samopomocy oraz w ośrodkach rehabilitacyjno-wychowawczych. Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla osób zakwalifikowanych do udziału w zajęciach indywidualnych mogą odbywać się również na terenie domu rodzinnego.

Zajęcia prowadzi nauczyciel mający odpowiednie pedagogiczne przygotowanie do nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na stanowisku nauczyciela może być również zatrudniony psycholog lub pedagog. Opiekę niezbędną w czasie prowadzenia zajęć sprawuje pomoc nauczyciela. Natomiast jeśli są to zajęcia indywidualne, odpowiednią pomoc zapewniają rodzice.

Zajęcia obejmują przede wszystkim:

- naukę nawiązywania kontaktów w sposób odpowiedni do potrzeb i możliwości uczestnika,
- kształtowanie sposobu komunikowania się z otoczeniem na poziomie odpowiadającym indywidualnym możliwościom uczestnika,
- usprawnianie ruchowe i psychoruchowe w zakresie dużej i małej motoryki, poznawanie schematu własnego ciała i wyrabianie orientacji przestrzennej,
- przygotowanie do optymalnej samodzielności w podstawowych sferach życia,

[263] M. Orkisz. *Dlaczego edukacja?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli.* Red. M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec. Warszawa 2000 s. 6.

[264] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (DzU nr 14 poz. 76).

[265] Orkisz. *Dlaczego edukacja?* s. 7.

- rozwijanie zainteresowań otoczeniem, wielozmysłowe poznawanie otoczenia, naukę rozumienia zachodzących w nim zjawisk, kształtowanie umiejętności funkcjonowania w otoczeniu,
- kształtowanie umiejętności współżycia w grupie,
- naukę celowego działania dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań uczestnika oraz jego udziału w ekspresyjnej aktywności.

Każde z dzieci uczy się według indywidualnego programu przygotowanego przez nauczyciela współpracującego z zespołem na podstawie wskazań zawartych w orzeczeniu kwalifikacyjnym i we współpracy z psychologiem. Znajomość samego orzeczenia nie wystarcza do napisania dobrego programu dla ucznia; dobrego, czyli takiego, który nauczy go przede wszystkim tego, z czego będzie mógł korzystać w życiu codziennym. Do tego niezbędna jest dobra znajomość dziecka, kontakt z jego rodzicami oraz współpraca wszystkich specjalistów pracujących z dzieckiem: logopedy, fizykoterapeuty, psychologa, pedagoga, czasami neurologa czy ortopedy. Na podstawie zebranych informacji nauczyciel pisze diagnozę umiejętności funkcjonalnych; zazwyczaj ma ona formę opisową i zawiera zestawienie tych umiejętności, które przejawiają się w codziennym życiu ucznia i w sposób bezpośredni wpływają na zwiększenie jego niezależności i jakości życia[266].

Liczba uczniów w zespole wynosi od dwóch do czterech. Czas trwania zajęć w ciągu dnia to cztery godziny, natomiast jeśli jest to nauczanie indywidualne – dwie godziny dziennie. Nauczanie indywidualne z zasady powinno być traktowane jako tymczasowe, ponieważ nigdy nie zastąpi ono edukacji szkolnej. W jak najbliższej przyszłości uczeń powinien stać się rzeczywistym członkiem zespołu rewalidacyjno-wychowawczego. Szkoła ma być naturalnym miejscem edukacji. Bardzo często pójście dziecka do szkoły wpływa na poprawę sytuacji całej rodziny, pozwala jej wrócić do normalnego rytmu, otwiera nowe możliwości, poprawia kondycję psychiczną domowników, a tym samym – stwarza dziecku lepsze środowisko życia i rozwoju[267].

Rozporządzenie precyzuje również wymagania co do obowiązującej dokumentacji. Oprócz typowego dziennika zajęć prowadzone są zeszyty obserwacji każdego ucznia. W takich zeszytach winny znajdować się informacje dotyczące:

- zmian w zakresie dużej motoryki (postawa, lokomocja, koordynacja ruchów),
- zmian w zakresie małej motoryki (koordynacja ruchów rąk, koordynacja wzrokowo-ruchowa, manipulacja),
- napędu – aktywności niekierowanej (własnej),
- koncentracji uwagi (podczas aktywności spontanicznej, w zabawie, w zadaniu; czas koncentracji),
- współdziałania (w różnych sytuacjach; czas współdziałania),

[266] J. Ochał, J. Szwiec. *Diagnoza umiejętności funkcjonalnych*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 7-17.

[267] J. Szwiec. *Nauczanie indywidualne*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym* s. 26-28.

- opanowywania nowych umiejętności (tempo, trwałość, stopień trudności),
- dominującego nastroju i emocji,
- gotowości do kontaktów (rodzaje, kierunek),
- umiejętności w zakresie samoobsługi,
- udziału w czynnościach porządkowych,
- zachowań trudnych (opis tych zachowań oraz sytuacji, w których one występują, reakcje nauczyciela, zmiany w zachowaniu).

Pierwszą placówką, która powstała w Polsce w celu edukacji i terapii dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, było społeczne Przedszkole Specjalne „Orzeszek". Placówka ta rozpoczęła działalność 1 września 1990 roku, czyli jeszcze przed rozporządzeniem MEN-u[268]. Najpierw był to oddział specjalny jednego ze żłobków, a następnie placówka samodzielna. W 1995 roku dyrektor przedszkola psycholog J. Kielin został zaproszony na roboczą naradę zorganizowaną przez MEN, dotyczącą projektu objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Wtedy też podjęto decyzję o napisaniu pierwszego podręcznika metodycznego dla psychologów i terapeutów. Jacek Kielin zwrócił uwagę, że metodyka terapii winna być usystematyzowana według porządku rozwojowego, począwszy od najbardziej pierwotnego poziomu funkcjonowania opartego wyłącznie na wrodzonych mechanizmach odruchowych. Terapeuta musi być świadomy drogi rozwojowej, jaką przeszedł uczeń. Według autora wiedza na temat funkcjonowania dziecka na poziomie odruchów wrodzonych pomaga dostrzec bogactwo możliwości dzieci na wyższych poziomach funkcjonowania.

Praca edukacyjna z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest rezultatem połączenia umiejętności towarzyszenia uczniowi w rozwoju osobowym z dokładną behawioralną analizą jego umiejętności funkcjonalnych. „Połączeniem podejścia skoncentrowanego na interakcji i komunikacji z uczniem oraz poszanowaniu jego wyborów i decyzji z podejściem zakładającym opanowywanie krok po kroku tych umiejętności, które w przyszłości zmienią jakość jego życia"[269].

1.3. Zadania szkoły specjalnej

Aby poznać szkołę specjalną jako środowisko wychowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy przeanalizować zadania szkoły na przestrzeni ostatnich lat. W programie nauczania z 1982 roku oraz w kolejnych dwóch podstawach programowych znajduje się dział mówiący o zadaniach szkoły. Pobieżna analiza różnic

[268] *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim.* Red. J. Kielin. Gdańsk 1999 s. 7-10.

[269] M. Piszczek. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli.* Red. M. Orkisz,. M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec. Warszawa 2000 (prezentacja na okładce).

może wydawać się niezbyt znacząca, ale po głębszej refleksji zauważa się dużą zmianę w sposobie myślenia na temat potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną. W 1982 roku na szkołę nakładano obowiązek wdrażania ucznia do przestrzegania zasad bezpieczeństwa, obecnie szkoła ma tworzyć warunki niezbędne do zapewnienia uczniowi komfortu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, nawiązania pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem. Dawniej obowiązkiem szkoły było kształtowanie mowy ucznia, obecnie – rozwijanie motywacji do porozumiewania się z drugą osobą, tworzenie sytuacji edukacyjnych i wykorzystywanie sytuacji życiowych do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów, w tym także umiejętności czytania i pisania oraz elementarnych umiejętności matematycznych. Teraz szkoła już nie tylko ma uczyć zaradności i umiejętności współżycia w grupie rówieśniczej, rodzinie i społeczeństwie, ale także wdrażać do samodzielnego wykonywania czynności związanych z samoobsługą, budzić chęci pomocy innym, tworzyć sytuacje wychowawcze umożliwiające doświadczanie relacji społecznych, przygotować do pełnienia zadań społecznych. Szkoła ma wzmacniać pozytywne przeżycia związane z pełnionymi obowiązkami, uczyć zasad współżycia społecznego, kształtować umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, uczyć umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Szkoła ma również za zadanie tworzyć warunki do uprawiania przez uczniów różnych dyscyplin sportu, umożliwić im udział w zawodach sportowych, turystyce i krajoznawstwie, umożliwić uczniom udział w różnych wydarzeniach społecznych i kulturalnych w roli odbiorcy i twórcy kultury, uczyć przy tym wyrażania swoich przeżyć i emocji. Szkoła winna również tworzyć warunki do zdobywania umiejętności technicznych, uczyć wykorzystywania ich w różnych sytuacjach życiowych i umożliwiać korzystanie z urządzeń technicznych ułatwiających funkcjonowanie. Zadaniem szkoły jest też uczenie umiejętności kierowania swoim postępowaniem, rozwijanie umiejętności dokonywania wyborów, budzenie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, uczenie obowiązkowości i kształtowanie niezależności uczuciowej.

Zajęcia rewalidacyjne wspierające rozwój ucznia są prowadzone w celu:

1. rozwijania psychofizycznej sprawności ucznia oraz zdolności do odniesienia sukcesu,
2. rozwijania zainteresowań (w szczególności muzycznych, teatralnych, tanecznych, śpiewu i sportowych), sprawności manualnych oraz zdolności plastycznych,
3. usprawnienia funkcjonowania oraz kondycji fizycznej,
4. wspomagania samodzielności społecznej,
5. wdrażania do aktywności ruchowej i kształtowania umiejętności samodzielnego organizowania wypoczynku i rekreacji.

Zadaniem szkoły jest również dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i na jej podstawie opracowywania i modyfikowania

indywidualnego programu edukacyjnego. Przygotowanie ucznia do pracy zawodowej w warunkach chronionych to jedyne zadanie z programu nauczania z 1982 roku dla ośmioletniej szkoły podstawowej, które nie znalazło zastosowania we współcześnie obowiązującej podstawie programowej.

Zmiany założeń zadań szkoły specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na przestrzeni ostatnich lat możemy prześledzić na podstawie zestawienia tabelarycznego[270].

Tabela 10. Zmiany założeń zadań szkoły specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w latach 1985-2005

Program szkoły podstawowej z 1985 r.[271]	Podstawa programowa luty 2002 r.[272]	Podstawa programowa styczeń 2005 r.[273]
Wdrażanie do przestrzegania zasad bezpieczeństwa w różnych sytuacjach życiowych.	Tworzenie *właściwych* warunków, niezbędnych do zapewnienia uczniowi komfortu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, nawiązanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem.	Tworzenie warunków niezbędnych do zapewnienia uczniowi komfortu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, nawiązania pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem.
Kształtowanie mowy umożliwiającej porozumiewanie się z otoczeniem.	Rozwijanie u ucznia motywacji do porozumiewania się z drugą osobą (rówieśnikiem, dorosłym), komunikowania potrzeb i stanów emocjonalnych.	Rozwijanie u ucznia motywacji do porozumiewania się z drugą osobą (rówieśnikiem, dorosłym), komunikowania potrzeb i stanów emocjonalnych.
	Tworzenie sytuacji edukacyjnych i wykorzystywanie sytuacji życiowych do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów, w tym także umiejętności czytania i pisania, jak również elementarnych umiejętności matematycznych.	Tworzenie sytuacji edukacyjnych i wykorzystywanie sytuacji życiowych do rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów, w tym także umiejętności czytania i pisania, jak również elementarnych umiejętności matematycznych.

[270] Aby w sposób obrazowy przedstawić ewolucję badanego problemu, autor dokonał zestawienia tabelarycznego zadań szkoły specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w latach 1985-2005. Pozostawiono oryginalny zapis użyty w cytowanych publikacjach. Kursywą zaznaczono różnice w zadaniach szkoły w kolejnych dokumentach.

[271] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa 1997.

[272] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Załącznik nr 3 (DzU z 2002 r. nr 51 poz. 458).

[273] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Załącznik nr 1 (DzU z 2005r. nr 19 poz. 165).

Nauczenie zaradności i umiejętności współżycia w grupie rówieśniczej, rodzinie i społeczeństwie.	Wdrażanie do samodzielnego wykonywania czynności związanych z samoobsługą, budzenie chęci pomocy innym, *umożliwianie doznawania satysfakcji z osiąganej niezależności.*	Wdrażanie do samodzielnego wykonywania czynności związanych z samoobsługą, budzenie chęci pomocy innym.
	Konstruowanie sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczanie relacji społecznych, przygotowanie do pełnienia ról społecznych, wzmacnianie pozytywnych przeżyć związanych z pełnionymi rolami.	*Tworzenie* sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczanie relacji społecznych, przygotowanie do pełnienia ról społecznych, wzmacnianie pozytywnych przeżyć związanych z pełnionymi rolami.
	Uczenie zasad *współistnienia* społecznego (pomoc sąsiedzka i inne zachowania prospołeczne, poszanowanie godności osobistej drugiego człowieka, uprzejmość, życzliwość i inne).	Uczenie zasad *współżycia* społecznego (w szczególności pomoc sąsiedzka i inne zachowania prospołeczne, poszanowanie godności osobistej drugiego człowieka, uprzejmość i życzliwość).
	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, uczenie umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych.	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, uczenie umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych.
Przekazanie uczniom, w dostępnym dla nich zakresie, wiadomości o otaczającym środowisku społecznym, przyrodniczym i technicznym.	Tworzenie sytuacji sprzyjających poznawaniu otoczenia, w którym przebywa uczeń, instytucji i obiektów, z których będzie w przyszłości korzystał.	Tworzenie sytuacji sprzyjających poznawaniu otoczenia, w którym przebywa uczeń, instytucji i obiektów, z których będzie w przyszłości korzystał.
	Przybliżanie tradycji i obyczajów lokalnych, narodowych, rozbudzanie poczucia przynależności do społeczności lokalnej, regionu, kraju.	Przybliżanie tradycji i obyczajów lokalnych, narodowych, rozbudzanie poczucia przynależności do społeczności lokalnej, regionu, kraju.
	Umożliwianie poznawania środowiska przyrodniczego, budzenie zainteresowania i szacunku dla otaczającej przyrody i wychowanie do życia w harmonii z przyrodą.	Umożliwianie poznawania środowiska przyrodniczego, budzenie zainteresowania i szacunku dla otaczającej przyrody i wychowanie do życia w harmonii z przyrodą.
Rozwijanie sprawności ruchowej i manualnej.	Wspieranie rozwoju sprawności psychofizycznej uczniów, prowadzenie zajęć niezbędnych do rozwoju psychoruchowego.	Wspieranie rozwoju sprawności psychofizycznej uczniów, prowadzenie zajęć niezbędnych do rozwoju psychoruchowego.
Nauczenie korzystania z różnorodnych form kulturalnego spędzania wolnego czasu oraz, w miarę możliwości, organizowania czasu wolnego.	*Organizowanie* warunków do uprawiania przez uczniów różnych dyscyplin sportowych, udziału w zawodach sportowych, turystyce i krajoznawstwie.	*Tworzenie* warunków do uprawiania przez uczniów różnych dyscyplin sportu, udziału w zawodach sportowych, turystyce i krajoznawstwie.
	Umożliwianie uczniowi udziału w różnorodnych wydarzeniach społecznych i kulturalnych w roli odbiorcy i twórcy kultury, uczenie przy tym wyrażania swoich przeżyć i emocji.	Umożliwianie uczniowi udziału w różnych wydarzeniach społecznych i kulturalnych w roli odbiorcy i twórcy kultury, uczenie przy tym wyrażania swoich przeżyć i emocji.

Nauczenie korzystania z prostych narzędzi i urządzeń technicznych.	Tworzenie warunków do zdobywania umiejętności technicznych i wykorzystywania ich w różnych sytuacjach życiowych. Umożliwianie korzystania z urządzeń technicznych, ułatwiających funkcjonowanie w życiu.	Tworzenie warunków do zdobywania umiejętności technicznych i wykorzystywania ich w różnych sytuacjach życiowych. Umożliwianie korzystania z urządzeń technicznych, ułatwiających funkcjonowanie w życiu.
Ukształtowanie korzystnych społecznie cech osobowości oraz właściwych postaw wobec pracy.	Uczenie umiejętności kierowania swoim postępowaniem, rozwijanie umiejętności dokonywania wyboru i poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, uczenie obowiązkowości i kształtowanie niezależności uczuciowej.	Uczenie umiejętności kierowania swoim postępowaniem, rozwijanie umiejętności dokonywania wyboru i budzenie poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, uczenie obowiązkowości i kształtowanie niezależności uczuciowej.
	Zapewnienie uczniowi udziału w różnorodnych zajęciach rewalidacyjnych wspierających rozwój, zgodnie ze wskazaniami zawartymi w wielospecjalistycznej ocenie jego rozwoju.	Zapewnienie uczniowi udziału w różnych zajęciach rewalidacyjnych wspierających rozwój i mających wpływ na możliwości kształcenia ogólnego oraz realizację treści podstawy programowej. *Zajęcia rewalidacyjne są prowadzone w celu:* *1. wspomagania rozwoju ucznia,* *2. rozwijania psychofizycznej sprawności ucznia oraz zdolności do odniesienia sukcesu,* *3. rozwijania zainteresowań (w szczególności muzycznych, teatralnych, tanecznych, śpiewu i sportowych), sprawności manualnej oraz zdolności plastycznych,* *4. usprawniania funkcjonowania ucznia oraz jego kondycji fizycznej,* *5. wspomagania samodzielności społecznej,* *6. wdrażania do aktywności ruchowej i kształtowania umiejętności samodzielnego organizowania wypoczynku i rekreacji.*
	Wypracowywanie sposobów dokonywania oceny aktualnego funkcjonowania ucznia i na jej podstawie wytyczanie bądź korygowanie indywidualnego programu edukacyjnego.	*Dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu* funkcjonowania ucznia i na jej podstawie opracowywanie i modyfikowanie indywidualnego programu edukacyjnego.
Przygotowanie do pracy zawodowej w warunkach chronionych.		

Analizując zadania szkoły specjalnej, nie można pominąć treści nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i umiarkowanym.

Podstawa programowa obecnie obowiązująca zaznacza, że zakres treści nauczania i wychowania w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym winien odpowiadać indywidualnym potrzebom edukacyjnym i możliwościom psychofizycznym ucznia. Ich ramowy układ w poszczególnych obszarach oddziaływania ma charakter otwarty i nie określa przedziałów czasowych, lat nauki ani poziomów edukacyjnych. Przy ich realizacji winno się wykorzystywać możliwości, jakie stwarza środowisko społeczno-kulturowe ucznia oraz baza materialno-dydaktyczna szkoły. Zakres treści nauczania i wychowania ulega poszerzaniu w miarę nabywania przez uczniów wiadomości, umiejętności i sprawności. Dobór treści programowych i ich zakres należą do zespołu specjalistów, którzy pracują z dzieckiem.

Przy ustalaniu kierunków pracy z uczniem należy uwzględniać indywidualne tempo jego rozwoju. Podstawa programowa zwraca uwagę również na nawiązanie współpracy z rodziną ucznia, włączenie jej w działalność rewalidacyjną prowadzoną na terenie szkoły, a także – w miarę możliwości – kontynuację przez rodziców niektórych elementów tej działalności w domu ucznia. Treści nauczania są podzielone na następujące działy: umiejętność samoobsługi, dbałość o zdrowie, umiejętność porozumiewania się z otoczeniem, rozwijanie percepcji wzrokowej i spostrzegania, rozwijanie percepcji słuchowej, ćwiczenia pamięci, szczególnie dotykowej, ruchowej i słownej, nauka czytania i pisania z wykorzystaniem ćwiczeń, elementarne umiejętności matematyczne, poznawanie najbliższego otoczenia, poznawanie najbliższego środowiska społeczno-kulturowego, twórczość artystyczna, poznawanie przyrody oraz zajęcia ruchowe.

Nowością podstawy programowej z 2005 roku jest wprowadzenie osiągnięć ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym. Dokument ten zwraca uwagę, że dokonywana okresowo przez nauczycieli i specjalistów wielopoziomowa ocena funkcjonowania ucznia umożliwia modyfikowanie indywidualnego programu edukacyjnego i dostosowanie poziomu oczekiwanych osiągnięć ucznia do jego możliwości. Osiągnięcia te ze względu na specyficzny charakter edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, a także indywidualne tempo i zakres nauki każdego ucznia są planowane w poszczególnych sferach oddziaływań pedagogicznych i rewalidacyjnych[274].

W ciągu ostatnich lat można zauważyć tendencję do pewnego upraszczania proponowanych treści nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i pozostawianie większej swobody doboru specjalistom pracującym z dzieckiem. Świadczy to w dużej mierze o personalizacji i indywidualizacji nauczania, w którym każda osoba ma prawo do właściwego sobie tempa rozwoju.

[274] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach* z 2005 r.

2 Katecheza w szkole specjalnej

Katecheza i nauczanie religii w szkole nie są tożsame, lecz wzajemnie się uzupełniają (por. DOK 73). Oryginalne polskie rozwiązanie relacji nauki religii w szkole i katechezy określają najnowsze dokumenty katechetyczne: „W warunkach polskich, biorąc pod uwagę historyczne uwarunkowania oraz utwierdzoną przez ostatnie dziesięciolecia tradycję katechetyczną, należy szkolne nauczanie religii traktować jako część katechezy, tj. jako specyficzną formę katechezy" (PDK 82). Szkolne nauczanie religii zachowuje podmiotowy charakter zarówno Kościoła, jak i szkoły. Wypełnia ono zadania postawione przez Kościół oraz wybrane cele wyznaczone przez szkołę. Stosunek nauczania religii do szkoły wyrażają relacje zarówno podporządkowania, jak i autonomii; podporządkowanie oznacza przede wszystkim włączenie katechety szkolnego w zakres odpowiedzialności za realizację planu wychowawczego i dydaktycznego szkoły[275]. Nauka religii w szkole tak masowej, jak i specjalnej podlega rygorom, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów w zakresie nadzoru pedagogicznego. Cieszy się jednak większą autonomią niż pozostałe przedmioty, programy nauczania bowiem i pomoce dydaktyczne nie podlegają zatwierdzaniu przez nadzór pedagogiczny, lecz są tylko podawane do wiadomości odpowiedniej władzy. Oznacza to, że nadzór merytoryczny nad nauczaniem religii w szkole sprawuje Kościół. On zatwierdza materiały dydaktyczne i udziela katechetom misji kanonicznej. On też w ramach prac programowych określa, które cele i zadania szkoły są realizowane na lekcjach religii. Takie założenia nauki religii w szkole umożliwiają współdziałanie szkoły i Kościoła, a jednocześnie respektują wzajemną autonomię obu tych podmiotów[276].

2.1. Podstawa katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole

Katecheza osób szczególnej troski kierowana jest do wszystkich wymagających – z różnych powodów – innych form katechezy niż ta, którą dokumenty katechetyczne łączą z katechezą przedszkolną oraz katechezą odpowiadającą kolejnym etapom edukacji szkolnej. Szczególnie chodzi o osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz z niedomaganiami słuchu i wzroku. Kościół bowiem uważa za wyjątkowo

[275] A. Kiciński. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce – omówienie najważniejszych kwestii*. „Efektywne zarządzanie parafią" Raabe 15:2004 s. 5.

[276] K. Nycz. *Katecheza a parafia*. W: *Poznać Chrystusa. Program duszpasterski na rok 2001/2002*. Red. P. Kurzela, R. Kempny, A. Liskowacka. Katowice 2001 s. 233-234.

umiłowanych przez Jezusa Chrystusa tych, którzy cierpią upośledzenie fizyczne, umysłowe i inne braki. W ostatnich latach rozwinęła się świadomość społeczna i eklezjalna oraz dokonał niewątpliwy postęp pedagogiki specjalnej. Dzięki temu rodzina i inne miejsca formacyjne mogą zapewnić niepełnosprawnym odpowiednią katechezę, do której mają oni prawo jako ludzie ochrzczeni, czyli powołani do zbawienia. Podstawowym założeniem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest prawda, że miłość Ojca do najsłabszych dzieci i ciągła obecność Jezusa z Jego Duchem budzą ufność, że każda osoba, niezależnie od ograniczeń, jest zdolna do wzrostu w świętości (por. DOK 189).

Założenie określone w wyrażeniu, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest zdolna do wzrostu w świętości, jest realizowane przede wszystkim przez wierność Magisterium Kościoła, ale także przez uwzględnienie wyników badań pedagogicznych. Podstawa programowa, organizując katechezę, bierze pod uwagę założenie, że obowiązkiem edukacyjnym objęte są wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, bez względu na rozmiar upośledzenia. Katecheza odbywa się w klasach integracyjnych w powszechnych szkołach podstawowych, w szkołach specjalnych, w tzw. szkołach życia, w zakładach opiekuńczych dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz w warunkach domowych, jeśli stan dziecka nie pozwala na uczestnictwo w zajęciach szkolnych. Istnieje jednak problem organizacji katechezy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. O ile dokumenty oświatowe odnoszące się do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym zawierają stwierdzenie, że „nauczanie religii jest realizowane zgodnie z odrębnymi przepisami"[277], o tyle w dokumentach odnoszących się do zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim nie ma tego zapisu[278]. Wiele niejasności istnieje również przy organizacji katechezy w nauczaniu indywidualnym.

Podstawa programowa katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole jest zgodna ze wskazaniami dokumentów ogólnokościelnych oraz polskich dokumentów katechetycznych, które zgodnie z zaleceniem Stolicy Apostolskiej zostały zastosowane w naszej rzeczywistości. Zadaniem współczesnej katechezy w Polsce jest poznanie i rozwój wiary. Przylgnięcie do Jezusa i głęboka z Nim zażyłość są uwarunkowane wcześniejszym poznaniem Go przez osobę katechizowaną. Dokonuje się to przez poznanie Tradycji i Pisma Świętego. Dlatego działania katechetyczne nie zaniedbują przekazywania treści wiary (*fides quae*), które prowadzą do rozwoju i pogłębienia osobistej wiary katechizowanego (*fides qua*) (por. PDK 24; DOK 85, 95-96).

---

[277] Zob. np. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach* z 2005 r.

[278] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (DzU nr 14 poz. 76).

W przypadku katechizowanych z niepełnosprawnością intelektualną chodzi zwłaszcza o doprowadzenie ich do odkrycia tajemnicy osobowego Boga, który kocha każdego człowieka i jest o niego zatroskany. Chodzi także o rozwijanie i wspieranie wiary wychowanka. U podstaw katechezy leży wychowanie liturgiczne mające dokonywać się zarówno przez nauczanie, które wyjaśnia tajemnice wiary i sposoby jej celebrowania, jak i przez sam udział w liturgii, który pozostanie zawsze szczególnie ważnym punktem katechezy (por. PDK 25; KKK 1074). Istotnym elementem jest formacja moralna, która stawia sobie za cel nauczenie odróżniania dobra od zła, a zwłaszcza rozbudzenie pragnień postępowania według przykazania miłości (por. PDK 26). Podstawą katechezy jest wychowanie do modlitwy, które napotyka w dzisiejszych czasach na szczególną trudność, w wielu bowiem domach ludzi ochrzczonych zanikła praktyka modlitwy (por. PDK 27; DOK 85). Współczesna koncepcja katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole zwraca uwagę na jeszcze dwa elementy. Pierwszy to wychowanie do życia wspólnotowego. U jego podstaw leży przekonanie, że istnieje pewne podobieństwo między jednością Osób Boskich a relacjami między ludźmi, którzy – na wzór Trójcy – powinni żyć w braterstwie, w prawdzie i miłości. Drugi element to wprowadzenie do misji. Wychowywanie katechizowanych do odpowiedzialności misyjnej powinno wyrażać się przede wszystkim w dawaniu świadectwa na miarę swoich możliwości w każdym środowisku. Klamrą spinającą wszystkie elementy podstawy katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole jest stosowana zasada wierności Bogu i człowiekowi (por. PDK 31).

Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole, w ośrodku szkolno-wychowawczym czy zakładzie opiekuńczym, biorąc pod uwagę dane każdej osoby, stosuje odpowiednie dla nich strategie wychowania religijnego. Uwzględnia charakterystykę osób z niepełnosprawnością intelektualną zgodnie ze wskazaniami Światowej Organizacji Zdrowia oraz dorobkiem pedagogiki specjalnej. Trzeba jednak odnotować, że charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną zawarta w podstawie programowej skupia się głównie na trudnościach edukacyjnych. Podkreśla to, co jest osłabione, co przebiega wolniej, co jest zaburzone czy z czym są największe problemy. Charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie zawiera żadnych wskazań odnośnie do wychowania religijnego. Dopiero w charakterystyce osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym odnajdujemy elementy korelacji pomiędzy wskazaniami pedagogicznymi a wychowaniem religijnym. Jest to obecne przy omawianiu bogatych potrzeb psychicznych osób z głębszym upośledzeniem, zwłaszcza potrzeby miłości i bezpieczeństwa. Zostało tam uwypuklone, że religijne wychowanie tych osób częściowo zaspokaja ich potrzebę miłości wzajemnej, pokoju i zaufania. Dzieci doświadczają poczucia, że są kochane i że same mogą kochać. Dzięki katechezie poznają piękno otaczającego ich świata, pogłębiają wiarę w Boga i doświadczają Jego bliskości poprzez

udział w sakramentach. Podobnie opisana jest charakterystyka osób niepełnosprawnych w stopniu głębokim. Po przedstawieniu deficytów mowa jest bardziej o wyzwaniach stojących przed katechezą niż o możliwościach wychowania religijnego. Bez wątpienia, katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim musi najpierw rozwiać wątpliwości personelu medycznego, rodziny czy opiekunów. Konieczna jest wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, przejawiająca się między innymi w znajomości metod komunikacji pozawerbalnej. Szkoda, że podkreślone są tylko dwie cechy katechety pracującego z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, a mianowicie – cierpliwość i umiejętność pokornego trwania w świadczeniu o Bożej Miłości. Stwierdzenie: „Resztę czyni Duch Święty" może prowadzić do odkrycia prawdy, że katecheta w szkole nigdy nie jest sam, Jezus Chrystus bowiem jest ciągle obecny wśród nas; jak zaświadcza Ewangelia – jest On mistrzem komunikacji pozawerbalnej (por. PDK 6.1).

2.2. Założenia katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole

Założeniem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole jest wypełnienie misji przez respektowanie współczesnych wymogów szkolnych oraz wytycznych Kościoła powszechnego i polskiej tradycji katechetycznej (por. PPK s. 11-12). Założenia katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole polskiej są częścią założeń programowych katechezy Kościoła katolickiego w Polsce.

Głównym celem katechezy jest komunia z Jezusem. Realizując prawdę, że każda osoba, bez względu na upośledzenia, jest zdolna do wzrostu w świętości, katecheza pragnie pomóc uczniom nie tylko spotkać Jezusa, ale także doprowadzić ich do głębokiej przyjaźni z Nim (por. CT 5). Dokumenty szkolne posługują się pojęciem celów edukacyjnych. Ze względu na to, że nauka religii jest procesem katechetycznym realizującym wskazania Kościoła, a jednocześnie uwzględniającym wymagania szkoły, wprowadzono pojęcie celów katechetycznych. Określają one, czemu ma służyć nauczanie i wychowanie religijne na terenie szkoły. Natomiast nazwę «zadań nauki religii» noszą wszelkie działania nauczyciela i przedmioty (materiały, podręczniki i inne pomoce naukowe) zmierzające do realizacji celów katechetycznych. Odnośnie do celów katechezy w szkole, należy jeszcze sprecyzować, że nie chodzi tutaj o cele katechetów, o to, co oni będą robili w szkole, ale o zamierzone właściwości uczniów. Są one hierarchicznie klasyfikowane; nazywamy to taksonomią celów kształcenia. Cele realizuje się przez zadania katechezy. Podstawowe zadania katechezy są następujące:

1. rozwijanie poznania wiary;
2. wychowanie liturgiczne;

3. formacja moralna;
4. nauczanie modlitwy;
5. wychowanie do życia wspólnotowego;
6. wprowadzenie do misji.

Podstawa programowa katechezy określa również treści – niezbędne informacje zamieszczone w programie, potrzebne do realizacji celów katechetycznych oraz zadań nauki religii. Bóg i człowiek są wielkimi tematami także katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Treścią katechezy jest zawsze Boże Objawienie, orędzie, tajemnica Boga oraz zbawienie dane wszystkim ludziom jako dar łaski i miłosierdzia Bożego, który zakłada wyzwolenie od zła, grzechu i śmierci. Oczywiście nie można nauczania religii sprowadzić do prostego przekazu informacji religijnych, uważanych za neutralne i „naukowe". Nie odpowiadałoby to celowi wychowawczemu edukacji i celom właściwie rozumianego nauczania religii. Przy doborze treści należy pamiętać, że nauczanie nie może wykluczać żadnego aspektu ważnego dla religii i zawsze powinno uwzględniać wymagania dydaktyczne szkoły oraz realne możliwości uczniów. Treść nauczania kształtuje poszczególnych uczniów. Zakres przyswojenia tych treści może być różny; zależy nie tylko od deficytów ucznia, ale także od motywacji wyniesionych z domu oraz od sposobu uczenia.

Podstawa programowa katechezy określa także osiągnięcia, a więc te wiadomości i umiejętności ucznia, które są owocem wypełnienia przez nauczyciela konkretnych zadań oraz przekazania treści po to, by zrealizować cele katechetyczne nauki religii. Osiągnięcia są zależne od standardów edukacyjnych, których jest wiele odmian. Są to normy dotyczące konstrukcji budynków szkolnych, zaopatrzenia szkół, organizacji klas, wykształcenia nauczycieli i wymagań programowych. W każdej z tych dziedzin standardy wprowadzane są głównie po to, by zapewnić wszystkim uczniom należyte, nie gorsze niż stanowi norma, warunki kształcenia. Służą więc one zapewnieniu jakości kształcenia, czyli spełnieniu oczekiwań społecznych w zakresie edukacji szkolnej. Niektórzy widzą w standaryzacji zagrożenie dla nauki, zwłaszcza przy braku ustalenia, czego mają dotyczyć standardy i jak będziemy się nimi posługiwać. „Standaryzacja wszystkiego" i „standaryzacja bezwzględna" budzą uzasadnione obawy także w dziedzinie rozwoju religijnego. Na przykład podstawa programowa katechezy nie określa osiągnięć w katechezie przedszkolnej i młodszego wieku szkolnego ze względu na większą potrzebę indywidualnego traktowania dziecka na tych etapach katechizacji. Podobnie przy założeniach katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną podstawa programowa zwraca uwagę na to, że ze względu na zróżnicowane możliwości poznawcze uczniów nie można jednoznacznie określić zagadnień, jakie muszą oni opanować w okresie nauki szkolnej. Zakłada również, że katecheta indywidualnie dla każdego z wychowanków ustala poziom osiągnięć, którymi powinien się on wykazać na poszczególnych etapach procesu kształcenia (por. PPK 6.4.1).

Założeniem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest również wprowadzenie korelacji międzyprzedmiotowej. Korelacja (łac. *correlatio* – współzależność) w nauczaniu oznacza łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Jest to w praktyce dosyć ryzykowne, m.in. z tego powodu, że przyszli nauczyciele, także religii, nie przygotowują się podczas studiów do tego i często opierają się później na bardzo subiektywnym pojęciu korelacji[279]. Założeniem korelacji międzyprzedmiotowej według podstawy programowej katechezy jest uwzględnienie tych treści przedmiotów nauczania, które są interesujące z punktu widzenia celów katechetycznych nauki religii. Przywołany dokument zawiera propozycje zaczerpnięte z analogicznych dokumentów prawa szkolnego. Zostały przyjęte sformułowania zrozumiałe dla tych programistów oświatowych, którzy z pozycji innych przedmiotów szkolnych chcieliby zaproponować nauce religii integrowanie treści. Zostało uwzględnione również to, że korelacja nauki religii z programami pozostałych przedmiotów oznacza – w zależności od konkretnego kontekstu szkolnego – podejmowanie funkcji nie tylko integrującej, ale niekiedy także uzupełniającej lub polemicznej. Dokument przypomina, że zgodnie ze wskazaniami DOK należy zwrócić uwagę na następujące zagadnienia:

- początek świata i sens historii;
- podstawa (fundament) wartości etycznych;
- funkcja religii w kulturze;
- przeznaczenie człowieka;
- relacja z naturą.

Podstawa programowa katechezy podkreśliła, że stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej jest pożądane zarówno ze względów dydaktycznych (chodzi o łatwiejsze przyswojenie tych samych treści, które omawia się w różnych aspektach na różnych lekcjach), jak i wychowawczych (przez ukazanie uczniom prawdy oraz nauczenie ich szacunku do niej). Trzeba jednak podkreślić, że zasada korelacji w katechezie nigdy nie powinna być absolutyzowana ze względu na pewne ograniczenia. Podstawową prawdą, którą kieruje się katecheza, jest absolutnie bezinteresowna i nieograniczona zbawcza inicjatywa Boga. Plan zbawienia nie jest niczym uwarunkowany. Korelację można stosować na katechezie, ale należy pamiętać, że Bóg w każdym momencie życia człowieka może mu się objawić i udzielić siebie, kierując się własną darmową inicjatywą i nie oczekując na prośbę z jego strony[280].

Założeniem współczesnej katechezy w szkole jest również wprowadzenie ścieżek edukacyjnych, co może być szczególnie przydatne w całościowym rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ścieżka edukacyjna jest w dokumentach

[279] Zob. A. Kiciński. *Korelacja w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 261-264; G. Kusz, A. Rogalski. *Korelacja*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 9 Lublin 2002 s. 848-850; R. Murawski. *Katecheza korelacji*. W: „Communio" 13:1983 nr 1 s. 99-106; P. Tomasik. *Religia w dialogu z edukacją*. Warszawa 2004.

[280] Kiciński. *Korelacja w katechezie* s. 850.

oświatowych definiowana jako zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, które mogą być realizowane w ramach różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub na odrębnych zajęciach. Powstałe programy nauczania religii dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną odnoszą się do celów edukacyjnych, zadań, treści i osiągnięć wybranych ścieżek edukacyjnych.

Założenia programowe katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną przedstawia poniższa tabela (por. PPK 4.1):

Tabela 11. Podstawa programowa katechezy – założenia programowe katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Zadania katechezy wynikające z DOK	Cele katechetyczne	Zadania nauki religii	Treści	Osiągnięcia
Rozwijanie poznania wiary	1. Doprowadzenie do odkrycia tajemnicy osobowego Boga, który kocha każdego człowieka i jest o niego zatroskany. 2. Rozwijanie i wspieranie wiary wychowanka.	1. Ukazać Boga kochającego człowieka i przyjaznego mu. 2. Wyjaśnić pojęcia związane z podstawowymi prawdami wiary.	1. Bóg towarzyszy człowiekowi w jego życiu. 2. Bóg pomaga człowiekowi w jego życiu. 3. Bóg ratuje człowieka od zła. 4. Tajemnica Ojca i Jego zbawczy zamysł.	1. Katechizowany winien wiedzieć, że Bóg go kocha i nim się opiekuje.
Wychowanie liturgiczne	3. Wychowanie do udziału w życiu Kościoła wielbiącego Boga w sprawowanej liturgii.	3. Przygotować do przyjęcia sakramentów: pokuty i pojednania, Eucharystii oraz bierzmowania.	5. Podstawowe wiadomości o: • roku liturgicznym; • naturze sakramentów; • symbolach religijnych.	2. Znajomość najważniejszych wydarzeń z życia Jezusa i powiązanie ich z rokiem kościelnym. 3. Rozumienie i pragnienie przyjęcia daru Boga, którym są sakramenty: pokuty i pojednania, Eucharystii oraz bierzmowania. 4. Znajomość podstawowych gestów i postaw liturgicznych (postawa stojąca, siedząca, klęcząca, milczenie, śpiew, znak pokoju).

Formacja moralna	4. Kształtowanie umiejętności odróżniania dobra od zła, ćwiczenie wyboru dobra, budzenie pragnienia postępowania według przykazań (szczególnie przykazania miłości).	4. Wprowadzić pojęcia: dobro, zło, grzech, przebaczenie. 5. Przybliżyć przykazania Boże.	6. Motywy uzasadniające wybieranie dobra: droga z Jezusem. 7. Przykłady z życia Jezusa. 8. Realizacja przykazania miłości w codziennym życiu.	5. Umiejętność odróżniania dobra od zła i chęć czynienia dobra.
Nauczanie modlitwy	5. Kształtowanie umiejętności modlitwy jako spotkania z Bogiem.	6. Nauczyć podstawowych modlitw. 7. Kształtować nawyk codziennej modlitwy.	9. Znak krzyża. 10. Modlitwa Pańska, Pozdrowienie Anielskie. 11. Uczenie modlitwy spontanicznej. 12. Modlitwa przez śpiew. 13. Postawy przyjmowane podczas modlitwy.	6. Umiejętność czynienia znaku krzyża. 7. Znajomość podstawowych modlitw (jeśli pozwala na to stan dziecka).
Wychowanie do życia wspólnotowego	6. Kształtowanie świadomej przynależności do wspólnoty (rodzina, grupa szkolno-katechetyczna i Kościół).	8. Ukazać miłość bliźniego jako zasadę życia we wspólnocie.	14. Rodzina – wspólnotą dzieci Bożych. 15. Grupa szkolno-katechetyczna – wspólnotą dzieci Bożych. 16. Społeczność wierzących – wspólnotą dzieci Bożych.	8. Umiejętność identyfikowania się z większą społecznością wierzących.
Wprowadzenie do misji	7. Kształtowanie postawy świadczenia o własnej łączności z Bogiem.	9. Uczyć dawania świadectwa przynależności do Boga Ojca i Jezusa Chrystusa działającego mocą Ducha Świętego w Kościele.	17. Przykłady z życia świętych, apostołów i znanych osób żyjących współcześnie. 18. Występy w przedstawieniach teatralnych (np. jasełka dla młodszych), organizowanie pomocy dla biednych, akcja mikołajkowa dla potrzebujących itp.	9. Zdolność wyrażania własnej przynależności do Boga.

Adresatami założeń podstawy programowej katechezy są przede wszystkim twórcy programów nauczania religii. Zadaniem tworzących programy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest dostosowanie przyjętych założeń do adresatów katechezy. Katecheza ma wprowadzać w życie religijne (przedszkole), przygotować do przyjęcia sakramentów – pokuty i pojednania oraz Eucharystii (kl. I-III), nauczyć historii zbawienia (kl. IV-VI), prowadzić do rozumnego wyznawania wiary i ją wspierać (gimnazjum), i wreszcie umożliwiać dawanie świadectwa życia chrześcijańskiego (szkoły ponadgimnazjalne).

Założenia katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną przeniknięte są zasadą wierności Bogu i człowiekowi; jest to znaczące osiągnięcie katechetyki posoborowej. Wzywa ona do wierności prawdziwemu depozytowi wiary, a jednocześnie nakłada na katechezę obowiązek wspierania każdego człowieka w urzeczywistnianiu jego powołania chrześcijańskiego, odpowiada na jego życiowe pytania i rozwiązuje problemy. Zasada ta jest fundamentem katechezy, ponieważ człowiek to pierwsza i podstawowa droga Kościoła (por. RH 14). Jednym z głównych założeń podstawy programowej katechezy jest poszukiwanie człowieka[281]. Zanim dokument ten wyznaczy cele katechetyczne, zadania nauki religii, treści, procedury osiągania celów i propozycji współpracy z rodziną i parafią, starannie i rzetelnie charakteryzuje odbiorców katechezy, aby ten, kto tworzy programy, miał przed oczami przede wszystkim konkretnego człowieka z jego możliwościami, widzianego na drodze religijnego rozwoju.

2.3. Zadania katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole

Zadania katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w szkole wiążą się z procedurą osiągania celów i zakładaną współpracą z innymi środowiskami edukacji, zwłaszcza z rodziną i parafią. Zgodnie z zasadą wierności Bogu i człowiekowi, podstawa programowa katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną uwzględnia potrzeby tych osób i ich możliwości przyjęcia wiary. Jej skuteczność zależy od uwarunkowań i poziomu osób niepełnosprawnych, w szczególności od ich percepcji intelektualnej oraz potrzeb psychicznych, fizycznych, społecznych i duchowych (por. PPK 6.5).

Aby rozpoczął się proces edukacyjny, należy nawiązać dobry kontakt z osobą katechizowaną. Zadania katechety rozpoczynającego pracę z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną są specyficzne w porównaniu do zadań katechety pracującego

[281] Por. J. Szpet. *Podstawa Programowa Katechezy*. W: *Wokół Podstawy Programowej i Dyrektorium Katechetycznego*. Poznań 2001 s. 23-24.

z dzieckiem w normie. Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole specjalnej wymaga nie tylko specjalistycznego przygotowania, ale także odpowiedniej postawy katechety, którego głównym zadaniem jest rozwijanie w osobie niepełnosprawnej – pomimo jej upośledzeń fizycznych, umysłowych i innych braków – wiary i przynależności do Kościoła. Wielu teoretyków pedagogiki specjalnej podkreśla, że istotne jest to, aby osoby podejmujące pracę pedagogiczną z niepełnosprawnymi wierzyły w jej sens i powodzenie oraz chciały rzeczywiście spotkać się z osobą niepełnosprawną na płaszczyźnie człowieczeństwa[282]. Również doświadczenie Kościoła wskazuje, że warunkiem realizacji założonych celów katechezy jest tożsamość katechety, natomiast treści, metody czy środki, którymi się on posługuje, mają drugorzędne znaczenie[283].

Podstawa programowa katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, określając procedurę osiągania celów w szkole, podkreśla, że zadaniem katechety jest stworzenie atmosfery zrozumienia, akceptacji oraz poczucia bezpieczeństwa. Praktyka katechetyczna poświadcza, że cele można szybciej osiągnąć wtedy, gdy w szkole jest sala katechetyczna, która tworzy klimat *sacrum*. Podstawa programowa zauważa również konieczność mobilizowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną i koncentrowania jej uwagi przez oddziaływanie na wszystkie zmysły. Doświadczenie pedagogiki specjalnej potwierdza prawdę, że jeden z najmniej uszkodzonych receptorów może najpełniej przekazać podawane treści. Postuluje się więc konieczność wprowadzania różnych form i metod pracy podczas jednej jednostki lekcyjnej, np.: śpiewu, ruchu, obrazu, dotyku, kontaktu fizycznego, słowa. Kolejnym zadaniem jest budzenie i podtrzymywanie aktywności ucznia. Można to osiągnąć tylko wtedy, gdy katecheta współpracuje z psychologiem, pedagogiem szkolnym i wychowawcą i zna konkretne możliwości ucznia. Wspomniana współpraca z innymi nauczycielami pozwala nie tylko dokładnie poznać możliwości ucznia, ale także pracować zgodnie z ustalonymi metodami nad wydłużaniem czasu koncentracji jego uwagi na twarzy katechety, dźwięku, przedmiocie, ruchu, obrazie itd. Następnym zadaniem jest tworzenie porządku na katechezie. W katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną istotna jest pomoc uczniowi w oddzieleniu świata zewnętrznego od własnego „ja" i jednych czynności od drugich. Osoby niepełnosprawne, zwłaszcza z autyzmem, mają trudności z odróżnianiem siebie od innych osób i świata zewnętrznego. Posługiwanie się krótkimi, niezłożonymi poleceniami i określeniami oraz prezentowanie przejrzystych, dużych, jednoznacznych pomocy (np. ilustracji, modeli, przeźroczy) pozwala uniknąć chaosu.

Podstawa programowa katechezy zwraca uwagę również na integrację starych i nowych informacji o otaczającym świecie. Rola katechety polegać ma na ciągłym powtarzaniu i utrwalaniu nabytej wiedzy i umiejętności, na podtrzymywaniu przeżytego

[282] „Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo". M. Grzegorzewska. *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1959 s. 16.

[283] A. Kiciński. *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*. „Katecheta" 49:2005 nr 7-8 s. 18.

doświadczenia wiary i Boga oraz na umiejętnym łączeniu już nabytych wiadomości z nowymi treściami. W końcu zadaniem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest łączenie troski o duchowy wzrost podopiecznych z możliwymi działaniami rewalidacyjnymi, które prowadzą do rozwoju wszystkich funkcji. U uczniów ze znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną funkcja stymulacyjna na katechezie polegać będzie na konieczności utrzymywania umiejętności na dotychczasowym poziomie oraz na ochronie przed regresem w rozwoju (por. PPK 6.5).

Polscy i zagraniczni katechetycy podkreślają podobne zadania, które stoją przed katechetą w szkole. Rozpoczynają zawsze od zasady akceptacji i ciągłego poznawania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ukazują konieczność aktywnego wychowania religijnego, które wyraża się w daniu katechizowanym możliwości wypowiedzenia i samodzielnego działania. Wskazują również na zasadę małych kroków, która zwraca uwagę na stopniowanie wymagań dostosowanych do możliwości uczniów. Akcentują przyjęcie wspólnych zasad postępowania przez osoby, które tworzą proces wychowania religijnego niepełnosprawnych intelektualnie. Podkreślają konieczność uwzględnienia wrażliwości emocjonalnej uczniów i dostosowywania przekazu do indywidualnych możliwości oraz selekcję przedstawianych treści[284].

Ważna jest współpraca środowisk wychowawczych z każdym adresatem katechezy. Jest to postulat nie tylko wobec katechezy w szkole, lecz także w rodzinie i parafii. Szkoła ma jednak największe znaczenie zarówno dla chrześcijan praktykujących, jak i poszukujących. Stwarza możliwości konkretnej współpracy środowisk. Przed katechetą w szkole stoi zadanie pomocy rodzicom w przezwyciężeniu obaw co do możliwości rozwoju religijnego dzieci. Systematyczna praca katechety w szkole prowadzi do stworzenia klimatu wychowawczego, w którym rodzice mają poczucie, że ktoś towarzyszy im na drodze religijnego wychowania dzieci (por. PPK 6.6.1)[285].

Podstawa programowa katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną stawia przed katechetą w szkole zadanie nawiązania konkretnej współpracy ze środowiskiem parafialnym. Katecheta ma nie tylko dostarczać informacji o przygotowaniu do sakramentów i duszpasterstwie osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz także czynić wszystko, aby cała wspólnota parafialna integrowała się z tymi osobami (por. PPK 6.6.2). Zadaniem katechety w szkole jest wprowadzenie w życie nauki Magisterium Kościoła, że jakość wiary i jakość społeczeństwa mierzy się szacunkiem i miłością okazywaną najsłabszym. Katecheta ma głosić prawdę, że gdyby społeczeństwo ceniło wyłącznie członków pełnosprawnych, a tych, którzy nie odpowiadają

[284] Zob. D. Jucha. *Wspólnota wobec katechizacji osób upośledzonych umysłowo*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce 2003 s. 198-201; U. Gebert. *Opieka duszpasterska nad ludźmi z głębszym upośledzeniem umysłowym. Możliwości i granice*. „Horyzonty Wiary" 2:1991 nr 9 s. 29; G. Morante, V. Orlando. *Disabili. Integrazione scolastica e insegnamento della religione cattolica*. Roma 2002 s. 141-160.

[285] J. Stala, D. Jucha. *Katechizacja osób upośledzonych umysłowo*. W: *Katechetyka szczegółowa*. Red. J. Stala. Tarnów 2003 s. 316-317.

jego modelowi lub są niezdolni do spełniania wyznaczonych zadań, odepchnęło lub wyeliminowało, to byłoby niegodne człowieka, nawet gdyby było rozwinięte ekonomicznie. Katecheta w szkole ma zadanie wprowadzenia w życie prawdy, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest członkiem społeczeństwa i ma nienaruszalne prawo do pełnego życia w nim i w Kościele. Uznając i szanując godność i prawa osób niepełnosprawnych intelektualnie, uznajemy własną godność i prawa[286].

3 Programy i podręczniki do nauki religii w szkołach specjalnych

Maria Grzegorzewska, twórczyni podstaw polskiej pedagogiki specjalnej, była przeciwna opracowywaniu programów i podręczników dla szkolnictwa specjalnego. Według niej nauczyciel powinien pracować twórczo i znając warunki życia dzieci, decydować o treściach nauczania. Ale już Z. Sękowska, przedstawicielka szkoły lubelskiej, podkreślając szlachetność takich założeń, określała je jako niezbyt realistyczne. Zauważała, że nauczyciel nie jest w stanie sam, bez pomocy metodyków i dydaktyków, ustalić program nauczania, wykonać modele i pomoce poglądowe, układać opowiadania i zadania matematyczne. Stąd jej postulat o konieczności stworzenia programu i podręczników dla nauczycieli szkół specjalnych, które będą stanowiły kryterium oceny wyników pracy nauczycieli i osiągnięć uczniów[287]. Organizacja procesu kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną opiera się na strukturze ogólnego systemu oświaty, który zakłada stosowanie określonych podstaw programowych i podręczników. Rozwój koncepcji programów i podręczników szkolnych wpływał zawsze na przemiany także programów i modelu podręczników używanych do nauki religii. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* podkreśla, że w nauczaniu religii w szkole należy korzystać z programów i podręczników zatwierdzonych przez Kościół (por. PDK 96). Zasada ta wiąże się z faktem, że szkolna lekcja religii ma charakter wyznaniowy, podlega zatem merytorycznemu nadzorowi i programowaniu Kościoła[288]. Zgodę na upowszechnianie programów i podręczników do nauki religii daje Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski na podstawie *Regulaminu zatwierdzania programów nauczania*

[286] Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych (4 III 1981r.). OsRomPol 2:1981 nr 3 s. 21-22.

[287] Z. Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998 s. 254.

[288] K. Nycz. *Wprowadzenie*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 5.

i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży[289]. Powstające programy i podręczniki do nauki religii, wypełniając normy, które wynikają z wierności Magisterium Kościoła, próbują uwzględnić współczesne tendencje przemian programowych, jakie dokonują się zwłaszcza pod wpływem rozwoju pedagogiki, ale także przemian zachodzących w świecie, ludziach i sposobie przekazu[290].

3.1. Program nauczania religii dla uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim

Program nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie Polski, z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim został zatwierdzony 27 lipca 2004 roku i podany do wiadomości ministrowi do spraw oświaty i wychowania. Program został opracowany przez ogólnopolski zespół katechetów pod redakcją ks. Zdzisława Brzezinki, a wydany pod patronatem Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Recenzentami programu byli: ks. dr hab. Stanisław Dziekoński i dr Elżbieta Dziwosz. Program został opracowany dla szkoły podstawowej, podzielony na pierwszy etap edukacyjny (klasy I-III)[291] i drugi etap edukacyjny (klasy IV-VI)[292], dla gimnazjum[293] oraz dla szkoły zawodowej[294].

[289] *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży uchwalonym przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w dniu 20 września 2001 r.* W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych* s. 11-15. Wcześniej zdarzało się, że Komisja Katechetyczna Konferencji Episkopatu Polski ze względu na brak programu katechezy specjalnej zatwierdzała jako tymczasowe wybrane pomoce katechetyczne dla szkół specjalnych. Tak stało się z materiałami ks. P. Kubiaka do prowadzenia dziecięcych grup maryjnych pt. *Mały Pomocnik Maryi*, które mimo że nie były adresowane do szkół specjalnych, zostały dopuszczone do wykorzystania przez katechetów specjalnych w klasach od IV do VIII. Zob. „Informator katechetyczny diecezji opolskiej" 1993 nr 2 s. 10. Natomiast recenzje tych materiałów zob: H. Koselak. *Recenzja P. Kubiak. Mały pomocnik Maryi*. „Katecheta" 38:1994 nr 1 s. 62-64. Ze względu na fakt, że te materiały nie były opracowane na potrzeby katechezy specjalnej, a tylko z powodu braku takowych zostały dopuszczone jako pomoc katechetyczna, nie będą one przedmiotem szczegółowych analiz tej pracy (zostały jednak wpisane w bibliografię). Są one uwzględniane w historii katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II.

[290] Zob. J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych* s. 26-42.

[291] *Program nauczania religii dla klas I-III szkoły podstawowej. Spotkanie z Bogiem*. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice 2004 s. 7-21 (numer programu AZ-1h-04/10).

[292] *Program nauczania religii dla klas IV-VI szkoły podstawowej. Zaprzyjaźnieni z Trójca Świętą*. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice 2004 s. 22-40 (numer programu AZ-2h-04/10).

[293] *Program nauczania religii dla gimnazjum. Bliscy Kościołowi*. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice 2004 s. 41-61 (numer programu AZ-3h-04/10).

[294] *Program nauczania religii dla szkoły zawodowej. Wiara wspólnoty*. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania

W programie nauczania religii dla klas I-III szkoły podstawowej autorzy sugerują indywidualne podejście do uczniów przygotowujących się do przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. W sposób oryginalny zakładają, że weryfikacji dokonuje sam katecheta. Ponieważ dzieci często wywodzą się ze środowisk zaniedbanych i są po odroczeniu obowiązku szkolnego, więc nie należy kierować się wiekiem, lecz dojrzałością intelektualną, emocjonalną oraz religijną. Widoczny jest na początku brak autoprezentacji programu; zwrócenie uwagi na adresata katechezy rozwiałoby wątpliwości co do wspomnianej dojrzałości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Rozkład materiału i jego założenia są klarowne i spójne, co przedstawia poniższa tabela[295]:

Tabela 12. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Klasy I-III

Program nauczania religii dla klas I-III szkoły podstawowej „Spotkanie z Bogiem"	
Klasa	Założenia programu
Klasa I – „Bóg jest z nami"	Uczeń w pogłębiony sposób przeżywa Boże działanie w swoim życiu i w świecie, do którego należy. Próbuje odnaleźć to działanie w otaczającym świecie. Doświadczenie to prowadzi go do czynnego zaangażowania w różne formy życia religijnego.
Klasa II – „Bóg kocha dzieci"	Uczeń pogłębia swoje doświadczenie Boga przez poznanie Dekalogu, a równocześnie poznaje osobę Jezusa Chrystusa i Jego naukę. Pozwala to na przyjęcie łaski Bożej, rozróżnienie dobra i zła oraz zawierzenie Chrystusowi, który przebacza grzechy i łączy ze sobą we Mszy św.
Klasa III – „Jesteśmy wspólnotą Jezusa"	Uczeń zaprzyjaźnia się z Jezusem, którego regularnie przyjmuje w Komunii Świętej. Poznaje Jego życie. Odkrywa potęgę działania Bożego i budzi w sobie świadomość bycia chrześcijaninem.

Program zakłada ścisłą współpracę z parafią i rodziną. Wspólne działanie tych środowisk prowadzi do realizacji ogólnych założeń katechezy w Polsce. Autorzy programu zwracają uwagę na możliwość próby katechizacji i pedagogizacji rodziców. Rozszerzają pojęcie katechezy rodzinnej na rodzeństwo i dziadków, co jest szczególnie ważne przy tej grupie adresatów katechezy. Należałoby jeszcze dołączyć opiekunów prawnych, którzy często występują przy tej grupie katechizowanych. Autorzy programu zachęcają do organizowania kół biblijnych na terenie szkoły i do szczególnej troski o czynny udział rodziców w nabożeństwach, w czasie których przekazywane są dzieciom znaki religijne, np. medaliki,

Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice 2004 s. 62-72 (numer programu AZ-5h-04/10).

[295] *Program nauczania religii dla klas I-III szkoły podstawowej. Spotkanie z Bogiem* s. 7.

modlitewniki, różańce, oraz w niedzielnej Mszy świętej. Zakładają comiesięczne spotkania z udziałem rodziców dzieci przygotowujących się do Pierwszej Komunii Świętej. Podana jest tematyka spotkań w ramach katechezy parafialnej. Program każdej klasy określa cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii oraz zamierzone osiągnięcia[296]. Terminologia i sformułowania spełniają zarówno wymagania szkoły, jak i wskazania Kościoła. Jedynym niedopatrzeniem jest sformułowanie, że katecheta sam dokonuje weryfikacji, za przygotowanie bowiem i dopuszczenie do przyjęcia sakramentów jest odpowiedzialny proboszcz parafii.

W programie nauczania religii dla klas IV-VI szkoły podstawowej autorzy w autoprezentacji programu uwzględniają prawdę, że katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną jest szczególnym zadaniem Kościoła, wymaga bowiem uwzględnienia ich złożonej charakterystyki. Osoby te mają ograniczone zdolności poznawcze, co zmusza do szukania specjalnych środków i metod umożliwiających im zgłębianie prawd o świecie, w którym żyją. Autorzy programu podkreślają, że w katechezie jest to zadanie szczególnie trudne, gdyż osoby z niepełnosprawnością intelektualną, mające ograniczoną zdolność myślenia abstrakcyjnego, naucza się prawd o Bogu żyjącym i działającym, którego nie mogą dotknąć, zobaczyć czy zbadać; mogą Go jedynie doświadczyć na poziomie umysłu i serca. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną poznają świat głównie przez działania na konkretach. Charakteryzują się one słabszą zdolnością zapamiętywania, stąd konieczność korzystania z pomocy muzycznych, wizualnych i innych, które umożliwiają utrwalenie nabytych wiadomości. W założeniach programu uwzględniono to, że uczniowie często mają problem z czytaniem i pisaniem. W przekazie prawd katechetycznych zakłada się więc ograniczenie stosowania tekstów pisanych, a poszerzenie przekazu treści przez dramę, obrazy katechetyczne, prace manualne, słuchowiska, środki audiowizualne, komputerowe i inne. Przedstawiona charakterystyka uczniów i wymienione czynniki w pełni uzasadniają stworzenie odrębnego programu katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim[297].

Walorem programu dla klas IV-VI szkoły podstawowej specjalnej jest założenie, aby nie odbiegał on zbytnio od programu szkoły podstawowej masowej. Jest to wynik uwzględnienia faktu, że ten etap edukacyjny przechodzą stosunkowo często dzieci, które były w szkołach masowych. Rozkład materiału i jego założenia są spójne, co przedstawia poniższa tabela[298]:

[296] Tamże s. 7-21.
[297] *Program nauczania religii dla klas IV-VI szkoły podstawowej. Zaprzyjaźnieni z Trójcą Świętą* s. 22.
[298] Tamże s. 23.

Tabela 13. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Klasy IV-VI

Program nauczania religii dla klas IV-VI szkoły podstawowej „Zaprzyjaźnieni z Trójcą Świętą"	
Klasa	Założenia programu
Klasa IV – „Bóg Stworzycielem i Ojcem"	Ukazanie, że Bóg stworzył człowieka do szczęścia. Możemy je osiągnąć we wspólnocie, do której zostaliśmy powołani. We wspólnocie każdy człowiek wchodzi w relacje z Panem Bogiem, dlatego w klasie IV pomagamy uczniom odnaleźć szczególne miejsce i zadania we wspólnocie rodzinnej, szkolnej i parafialnej.
Klasa V – „Moje spotkanie z Jezusem"	Ukazanie Jezusa w Jego bosko-ludzkim wymiarze. Wychowujemy katechizowanych do przyjaźni z Jezusem poprzez modlitwę, życie sakramentalne i wydarzenia roku liturgicznego.
Klasa VI – „Duch Święty w życiu chrześcijanina"	Przybliżenie uczniom roli i działania Ducha Świętego w życiu Kościoła. Zapoznanie z darami Ducha Świętego. Kształtowanie postawy otwarcia na Trzecią Osobę Trójcy Świętej.

Terminologia programu na II etapie edukacyjnym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim odpowiada standardom szkolnym. Program każdej klasy określa cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii, korelację z innymi przedmiotami, korelację ze ścieżkami edukacyjnymi oraz zamierzone osiągnięcia, czyli co uczeń powinien umieć i znać[299]. Program w wysokim stopniu uwzględnia założenia szkoły, ale zupełnie pomija założenia *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* o koniecznej współpracy na każdym etapie edukacyjnym z rodziną i parafią, co pomniejsza jego wartość.

Autorzy programu nauczania religii dla gimnazjum przedstawiają na początku charakterystykę uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Niezgodnie z dokumentami szkolnymi i kościelnymi nazywają uczniów gimnazjum dziećmi, a nie młodzieżą, jak jest ogólnie przyjęte. W charakterystyce gimnazjalistów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim odnajdujemy głównie treści zawarte w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, które odnoszą się bardziej do dzieci ze szkoły podstawowej niż z gimnazjum, co być może jest niedopatrzeniem (por. PDK 6.1). Istotne zatem będzie uwzględnienie, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje się również osłabieniem w rozwoju psychomotorycznym i umysłowym. Proces spostrzegania przebiega więc w wolniejszym tempie niż u dzieci w normie. Uwaga jest chwiejna, o zawężonym zakresie i niepodzielna, co dodatkowo utrudnia spostrzeganie. Myślenie także przebiega w wolniejszym tempie niż u osób w normie intelektualnej. Na wszystkich etapach edukacyjnych największe problemy stwarza porównywanie, dostrzeganie różnic

[299] Tamże s. 24-40.

i podobieństw. Dużą trudnością jest też przyswajanie pojęć abstrakcyjnych i prowadzenie operacji logicznych. Uboga jest wyobraźnia także gimnazjalistów. Często nie rozumieją oni czytanego tekstu lub opowiadania, gdyż nie potrafią sobie go wyobrazić. Kolejnym problemem jest słabsza pamięć; powodem tego są wcześniej wymienione zaburzenia utrudniające proces zapamiętywania już w pierwszej fazie. Aby osoby te coś zapamiętały, nie wystarczą same powtórzenia. Konieczne jest posługiwanie się konkretnym przykładem. Niezbędne są też wizualne środki dydaktyczne, które pomagają jakby na żywo zobaczyć poznawany i zapamiętywany obraz czy treść. Autorzy programu podkreślają – zgodnie z podstawą programową – że także gimnazjaliści z niepełnosprawnością intelektualną mają poważne problemy z nauczeniem się czytania i pisania, dlatego korzystanie z podręcznika opartego głównie na przekazie słownym, adresowanym do uczniów szkoły masowej, zupełnie nie zdaje egzaminu ze względu na zbyt obszerną treść i szybkie zniechęcanie się uczniów. Normalną sytuacją jest to, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nawet w klasach gimnazjalnych są na etapie sylabizowania i czytają bez zrozumienia. Takie pomoce jak ćwiczenia do podręcznika wymagają innego typu zadań niż słowne czy polegające na wykorzystaniu zdolności analizy i syntezy, gdyż procesy myślowe u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną są znacznie zaburzone. Kolejną trudnością w zaprogramowaniu katechezy bywa niechęć rodziców do współpracy z wychowawcą czy katechetą dziecka. Bardzo często zdarza się, że uczniowie żyją w środowiskach patologicznych, przestępczych czy niewydolnych wychowawczo, a więc nie mają żadnego wsparcia ze strony naturalnych rodziców. Wzmacnia to w dziecku postawy niepożądane, obniża motywacje itd.

Zatwierdzony program nauki religii do realizacji w gimnazjum specjalnym, choć nie w każdym punkcie jest wystarczająco precyzyjny, uwzględnia specyfikę rozwoju uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Program ma charakter chronologiczno-problemowy, w sposób spiralny powraca do treści omawianych na poprzednich etapach edukacyjnych, poszerza je oraz wprowadza nowe wiadomości i umiejętności. Program zakłada przygotowanie uczniów do godnego i świadomego przyjęcia sakramentu bierzmowania, które jest zaplanowane na III klasę gimnazjum. Walorem programu jest ukazanie religii jako przedmiotu nauczania oraz przedstawienie Boga jako Osoby bliskiej człowiekowi, ciągle obecnej w jego życiu i darzącej go miłością. Rozkład materiału i jego założenia w syntetyczny sposób przedstawione w tabeli, ściśle związane są z tą prawdą[300].

[300] *Program nauczania religii dla gimnazjum. Bliscy Kościołowi* s. 42-43.

Tabela 14. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Gimnazjum

Program nauczania religii dla gimnazjum „Bliscy Kościołowi"	
Klasa	Założenia programu
Klasa I – „Spotkanie z Bogiem"	Ukazanie Boga jako Stworzyciela i Dawcę prawdziwego szczęścia.
Klasa II – „Jezus prowadzi"	Treści skupione wokół osoby Jezusa Chrystusa – naszego Zbawiciela.
Klasa III – „Duch Święty umacnia"	Przybliżenie uczniom roli Ducha Świętego w życiu Kościoła.

Program analizowany na III etapie edukacyjnym młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje się terminologią dostosowaną do wymagań szkolnych. Program każdej klasy określa cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii, korelację z innymi przedmiotami, korelację ze ścieżkami edukacyjnymi oraz zamierzone osiągnięcia, czyli co uczeń powinien umieć i znać. Największy nacisk położono na korelację z językiem polskim, ponieważ jest on podstawowym środkiem komunikowania się i zdobywania wiedzy o otaczającym świecie. Oprócz tego treści katechetyczne powiązano z takimi przedmiotami, jak: wiedza o społeczeństwie, historia, sztuka i geografia. Korelacją objęto również elementy ścieżek edukacyjnych w zakresie: edukacji prozdrowotnej, edukacji czytelniczej i medialnej oraz edukacji europejskiej. Największym walorem programu dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest próba takiej formacji katechetów, aby sami oni podejmowali decyzje o podziale godzin na realizację poszczególnych działów. Katecheci bowiem znają najlepiej sytuację uczniów i ich możliwości. Niejednokrotnie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, którzy uczęszczają do szkół specjalnych, pochodzą z rodzin patologicznych, zaniedbanych moralnie i duchowo, dlatego ważne jest, aby katecheta mógł nie tylko przekazywać treść wiary, ale także wychowywać do życia wiarą na co dzień w środowisku ucznia. Program sugeruje, aby katecheta dobierał treści programowe, dostosowując je nie tylko do poziomu intelektualnego, ale także predyspozycji i potrzeb wynikających z aktualnej sytuacji, w której żyje i wychowuje się młody człowiek. Godny podkreślenia jest fakt, że program oprócz realizacji celów katechetycznych zakłada realizację także celów rewalidacyjnych niezbędnych w szkole specjalnej. Program uwzględnia również współpracę z parafią i rodziną w celu przygotowania młodzieży do sakramentu bierzmowania[301].

W programie nauczania religii dla szkoły zawodowej kształcącej uczniów o obniżonych możliwościach percepcji autorzy zakładają potrzebę wyposażenia ucznia

[301] Tamże s. 43-61.

w niezbędną wiedzę i umiejętności, które będzie on wykorzystywał w życiu dorosłym. Program jest napisany według następującego klucza[302]:

Tabela 15. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Szkoła zawodowa

Program nauczania religii dla szkoły zawodowej „Wiara wspólnoty"	
Klasa	Założenia programu
Klasa I – „Chrystus uczy nas wiary"	Przypomnienie podstawowych prawd i treści. 1. Wiara. 2. Modlitwa. 3. „Czyń dobro, unikaj zła".
Klasa II – „Z Chrystusem tworzymy wspólnotę"	Nabycie przez uczniów umiejętności łączenia wiary z życiem codziennym w wymiarze indywidualnym i społecznym. 1. Wspólnota liturgiczna. 2. Wspólnota rodzinna. 3. Wspólnota społeczna.

Walorem programu jest logiczne rozwinięcie i utrwalenie treści, z którymi uczniowie szkoły zawodowej spotkali się na wcześniejszych etapach edukacyjnych oraz w życiu rodzinnym i społecznym. Dzięki temu uczeń szkoły zawodowej może odkryć na nowo swoją wiarę oraz umocnić ją tak, by miał świadomość odpowiedzialności za nią i odczuwał potrzebę dawania świadectwa. Program jest tak skonstruowany, aby przygotować ucznia do właściwych wyborów i odnajdywania swojego miejsca w Kościele i społeczności lokalnej. Ukazuje modlitwę, sakramenty i wspólnotę jako pomoc we wzrastaniu w wierze i rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Program analizowany na IV etapie edukacyjnym młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje się – tak jak na wcześniejszych etapach – terminologią dostosowaną do wymagań szkolnych. Program każdej klasy określa cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii, korelację z programem szkolnym oraz zamierzone osiągnięcia, czyli co uczeń powinien umieć i znać. Największy nacisk położono na korelację z programem szkolnym, w którym obecny jest blok humanistyczno-społeczny i problematyka wychowania do życia w rodzinie. Program zakłada również katechezy dodatkowe związane z rokiem liturgicznym[303].

W programie widoczny jest brak charakterystyki młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, która uczęszcza do szkół zawodowych specjalnych, oraz brak wymaganej przez podstawę programową katechezy współpracy środowisk. Chodzi o współpracę z rodziną, zwłaszcza w zakresie

[302] *Program nauczania religii dla szkoły zawodowej. Wiara wspólnoty* s. 62.
[303] Tamże s. 63-72.

nawiązywania kontaktu z całą rodziną/opiekunami prawnymi, w celu zintegrowania działań wychowawczych oraz poznania środowiska, w którym dorasta młodzież przybyła z różnych szkół. Brakuje również współpracy z parafią, zwłaszcza propozycji działań podejmowanych w parafii, zmierzających do zapoznania młodzieży z istniejącymi w Kościele lokalnym ruchami religijnymi i wprowadzenia jej w te wspólnoty (por. PDK 5.5).

Analizowany program nauczania w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest jednym z nielicznych w Europie. Napisany w myśl zasady wierności Bogu i człowiekowi, realizuje on założenia katechezy zawarte w dokumentach katechetycznych. Posoborowy ruch katechetyczny wyraźnie podkreślił wymóg, aby uwaga zwrócona na adresatów katechezy (w celu dokładnego poznania podmiotu katechezy i dostosowania do niego wszystkich jej elementów) nie była skierowana jedynie na wymiar metodyczny, gdyż równie ważny jest element procesu katechetycznego rozumiany jako posługa Słowa Bożego na rzecz edukacji wiary. Program przygotowany dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim można – w myśl dokumentów katechetycznych – uważać za znak autentyczności katechezy w Polsce (por. DOK 189-190). Należy jednak opracować również podręczniki i pomoce dydaktyczne, gdyż dotychczas jeszcze nie ma podręczników, które powstały na podstawie tego programu[304]. Konieczne wydaje się również dopracowanie programu, zwłaszcza w zakresie współpracy z rodziną i parafią. W zaproponowanej współpracy z parafią zauważa się myślenie życzeniowe, które zakłada, że większość elementów katechezy można zrealizować w szkole. Z analizy programu można wysnuć wniosek, że do parafii należy tylko katecheza sakramentalna (Pierwsza Komunia Święta i bierzmowanie), a taki pogląd został już przezwyciężony przez katechetyków polskich.

3.2. Programy, podręczniki metodyczne i karty pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym

Autorski program nauczania religii uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I, II i III etap edukacyjny został opracowany przez A. Kielar i ks. J. Tomczaka i opublikowany w 2002 roku przez Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum[305]. Komisja Wychowania Katolickiego

[304] Przy opracowywaniu podręczników do nauki religii dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim warto uwzględnić wyniki badań empirycznych przeprowadzonych i opublikowanych przez Z. Gajdzica. *Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice 2002.

[305] A. Kielar, J. Tomczak. *W ramionach Ojca. Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym*. Gniezno 2002.

Konferencji Episkopatu z dniem 7 kwietnia 2003 roku zatwierdziła ten program, nadając mu odpowiednie numery oraz precyzując ograniczenia czasowe w jego stosowaniu:

- dla klas I-III (I etap edukacyjny) – AX-1i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)[306],
- dla klas IV-VI (II etap edukacyjny) – AX-2i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)[307],
- dla klas I-III gimnazjum (III etap edukacyjny) – AZ-3i-03/5 (na czas nieokreślony)[308].

Komisja zatwierdziła także materiały dydaktyczne z serii *W ramionach Ojca* autorstwa A. M. Kielar na trzy etapy edukacyjne pod następującymi numerami:

- dla klas I-III (I etap edukacyjny) *Bóg kocha mnie* – AX-10i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)[309],
- dla klas IV-VI (II etap edukacyjny) *Bóg prowadzi mnie* – AX-20i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)[310],
- dla klas I-III gimnazjum (III etap edukacyjny) *Bóg uświęca mnie* – AZ-30i-03/5 (na czas nieokreślony)[311].

W następnych latach ukazały się podręczniki metodyczne dla katechetów pod redakcją A. Kielar[312]:

- podręcznik metodyczny *Bóg kocha mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I etapie edukacyjnym (kl. I-III)[313],
- podręcznik metodyczny *Bóg prowadzi mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na II etapie edukacyjnym (kl. IV-VI)[314],

---

[306] A. Kielar, J. Tomczak. *Program nauczania religii na I etap edukacyjny (kl. I-III) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. „Bóg kocha mnie"*. W: Kielar, Tomczak. *„W ramionach Ojca". Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym* s. 6-32.

[307] A. Kielar, J. Tomczak. *Program nauczania religii na II etap edukacyjny (kl. IV-VI) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. „Bóg prowadzi mnie"*. W: Kielar, Tomczak. *„W ramionach Ojca". Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym* s. 33-59.

[308] A. Kielar, J. Tomczak. *Program nauczania religii na III etap edukacyjny (Gimnazjum kl. I-III) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. „Bóg uświęca mnie"*. W: Kielar, Tomczak. *„W ramionach Ojca". Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym* s. 60-91.

[309] A. M. Kielar *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg kocha mnie. I etap edukacyjny (kl. I-III)*. Gniezno 2002.

[310] A. M. Kielar *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg prowadzi mnie. II etap edukacyjny (kl. IV-VI)*. Gniezno 2002.

[311] A. M. Kielar. *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg uświęca mnie. III etap edukacyjny (gimnazjum kl. I-III)*. Gniezno 2002.

[312] Podręczniki metodyczne zostały napisane przez zespół autorski powołany na II ogólnopolskiej Konferencji Katechetów Szkół Specjalnych w Brennej w kwietniu 2002 r. W skład zespołu wchodzą m.in.: A. Kulikowska, A. M. Kielar, B. Bąk, D. Kucharczyk, A. Sarniak, I. Zbierańska, B. Zaręba, I. Bukal, A. Jędruch, J. Potok, I. Jonderko, A. Wiśniewska, E. Pawłowska, M. Chmielewska.

[313] Podręcznik metodyczny *Bóg kocha mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I etapie edukacyjnym (kl. 1-3). Red. A. M. Kielar. Gniezno 2003.

[314] Podręcznik metodyczny *Bóg prowadzi mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelek-

- podręcznik metodyczny *Bóg uświęca mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na III etapie edukacyjnym (kl. I-III gimnazjum)[315].

Cennym uzupełnieniem pakietu programowego jest modlitewnik opracowany przez ks. J. Tomczaka zawierający rysunki, które mogą pomóc katechetom i rodzicom prowadzić po drogach wiary osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Walorem modlitewnika jest opracowana formuła spowiedzi dostosowana do możliwości osób, które mają trudności w porozumiewaniu[316].

Autorzy programu nauczania dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I, II i III etap edukacyjny jako zasadnicze cele katechizacji wyznaczają wzbudzenie i umacnianie wiary, zapoznanie z jej podstawowymi prawdami oraz kształtowanie postaw chrześcijańskich charakteryzujących się miłością do Boga i ludzi. Przekazywanie treści religijnych wiążą z działaniami rewalidacyjnymi, które w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów mogą mieć charakter: korekcyjny, kompensacyjny, usprawniający, stymulujący bądź rozwijający. Program podaje charakterystykę adresatów katechezy, cele i zadania nauki religii, tematy, treści, procedurę osiągania celów, korelację z innymi zajęciami edukacyjno-terapeutycznymi oraz zakładaną współpracę środowisk wychowawczych. Program uwzględnia specyfikę katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną i zakłada, że katecheta, kierując się możliwościami psychofizycznymi uczniów wchodzących w skład danego zespołu edukacyjno-terapeutycznego, skonstruuje własny rozkład materiału i z proponowanego programu wybierze te treści, które dzieci w danej chwili są w stanie przyswoić[317].

Autorzy programu znacznie rozszerzyli – w porównaniu do założeń podstawy programowej katechezy – charakterystykę uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Opracowali następujące zagadnienia funkcjonowania poznawczego: myślenie, spostrzeganie, uwagę, pamięć, zdolność uczenia się i mowę oraz zagadnienia funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Na podstawie analizy porównawczej I i II wydania należy zwrócić uwagę na unikanie w wydaniu poprawionym archaicznych terminów (jak oligofrenicy) i zwrócenie uwagi na osobę katechizowaną. Częściowo jednak pozostała terminologia wskazująca na traktowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie jako osoby, lecz jako jednostki, którą należy – jak się wyrażano – dostosować do wykonywania

---

tualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na II etapie edukacyjnym (kl. 4-6). Red. A. M. Kielar. Gniezno 2003.

[315] Podręcznik metodyczny *Bóg uświęca mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na III etapie edukacyjnym (kl. 1-3 gimnazjum). Red. A. M. Kielar. Gniezno 2004.

[316] *Idę w ramiona Ojca*. Modlitewnik. Red. J. Tomczak. Gniezno 2007.

[317] A. M. Kielar, J. Tomczak. *W ramionach Ojca. Program nauczania religii uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I etap edukacyjny (kl. 1-3)*. Wyd. II poprawione. Gniezno 2005 s. 6.

danej czynności i która charakteryzuje się głównie deficytami. Rzetelnie opracowana problematyka «procedury osiągania celów» pomniejsza te niedociągnięcia. Autorzy podkreślają, że nie można zapominać, iż dziecko, które uczestniczy w katechezie, jest osobą. Zakładają pracę katechetów, która pozwoli tym dzieciom doświadczyć, że są ważne i dla Boga, i dla ludzi – bez względu na stopień i rozmiar dysfunkcji. Zakładają takie prowadzenie zajęć, aby dzieci mogły być w nich partnerami, a nie tylko biernymi odbiorcami przekazywanych im treści. Z praktyki katechetycznej wynika bowiem, że jeśli katechetę cechuje otwarta postawa względem dzieci, zajęcia przebiegają o wiele sprawniej i dzieci doświadczają Bożej miłości i radości ze swego życia. Autorzy potwierdzają, że autentyczna postawa miłości ze strony katechety staje się dla nich niejako sakramentem Bożej miłości.

Program – zgodnie ze standardami oświatowymi i wskazaniami podstawy programowej katechezy – zakłada dobrą znajomość uczniów z głębszą niepełnosprawnością umysłową i obliguje do uwzględnienia zarówno ich poziomu rozwoju we wszystkich sferach, jak i ich potrzeb, tempa rozwoju oraz indywidualnych upodobań i preferencji. Podkreśla znaczenie stworzenia odpowiedniej atmosfery, stałości miejsca katechezy oraz strukturalizacji na katechezie. Zakłada stosowanie metod, które zawierają elementy sprzyjające rozwojowi w wymiarze motorycznym, manualnym, poznawczym, emocjonalnym itd. Szczególnie cenne jest proponowanie różnych form arteterapii. Praktyka katechetyczna wykazuje, że powiązanie tych metod z treściami religijnymi przyczynia się do wzrostu wrażliwości dzieci na wszystko, co jest związane z religią i życiem Kościoła. Kolejnym istotnym założeniem proponowanej katechezy jest uwzględnienie zasad wielozmysłowego poznania przy przekazywaniu treści. Program zachęca również, aby przekaz treści katechezy był pozbawiony formy abstrakcyjnej. Uwzględniając dominujące u dzieci myślenie konkretno-obrazowe, wprowadza pewne cechy antropomorfizmu. Zwraca uwagę także na przystępność języka i sposobu komunikowania się z dziećmi. Koreluje wybrane treści katechetyczne z treściami realizowanymi na innych przedmiotach oraz zakłada współpracę z wychowawcą, logopedą, nauczycielem prowadzącym zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, wychowawcą internatu, pedagogiem szkolnym i psychologiem[318].

Walorem programu są zaproponowane zagadnienia związane ze współpracą środowisk wychowawczych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nowością jest opracowanie strategii współpracy nie tylko z rodziną i parafią, lecz także z innymi organizacjami, instytucjami, fundacjami i stowarzyszeniami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych[319]. Odnośnie do współpracy z rodziną program zakłada między innymi:

- inicjowanie i pomoc w organizowaniu grup wsparcia dla rodziców;
- zasięganie opinii rodziców, np. za pomocą ankiet;

[318] Tamże s. 34-38.
[319] Tamże s. 42-46.

- zbieranie informacji od rodziców: o zwyczajach domowych, nawykach dziecka;
- bliższe poznanie rodziny dziecka w sytuacjach pozaszkolnych (na obozo-rekolekcjach, pielgrzymkach);
- ukazywanie możliwości dziecka, szans rozwoju religijnego;
- wspieranie rodziców w ich wysiłkach na rzecz wprowadzenia dziecka w życie sakramentalne oraz podtrzymywania w nim tego życia;
- podkreślanie wagi obecności obojga rodziców w procesie wychowania;
- zachęcanie do ciągłego umacniania wiary przez systematyczne i różnorodne powtarzanie podstawowych zasad i zachowań religijnych (konieczna kontynuacja katechezy w domu);
- ułatwianie rodzicom integracji ze wspólnotą Kościoła przez aktywne włączenie ich w liturgię, przygotowanie cyklicznych katechez dla nich i uroczystych spotkań z okazji świąt, organizowanie dni skupienia, rekolekcji lub pielgrzymek.

Program zmierza również do ścisłej współpracy katechety z parafią; zakłada między innymi:

- udzielanie informacji dotyczących możliwości uczestniczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w życiu Kościoła;
- współorganizowanie w parafii duszpasterstwa specjalnego;
- organizowanie specjalnych rekolekcji, pielgrzymek oraz kolonii;
- wspieranie inicjatyw, m.in. Caritas, które zmierzają do organizacji placówek zapewniających stały lub czasowy pobyt osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- organizowanie poradnictwa specjalistycznego;
- zapewnienie pomocy charytatywnej, jeżeli zachodzi taka potrzeba.

Program, aby osiągnąć założone cele, uwzględnia również inne środowiska, które mogą mieć wpływ na rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Zakłada współpracę z seminariami duchownymi, zgromadzeniami zakonnymi oraz instytucjami prowadzonymi przez Kościół. Poleca też współpracę z organizacjami pozarządowymi, między innymi z Fundacją na rzecz umacniania więzi rodzinnych i społecznych SYNAPSIS, oraz korzystanie z funduszy na organizowanie różnych przedsięwzięć katechetycznych.

Pierwszy raz w historii katechezy w Polsce do programu dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym zostały przygotowane i opublikowane materiały pomocnicze w postaci kart pracy. Walorem tych pomocy jest możliwość zastosowania ich w czasie zajęć z niepełnosprawnymi intelektualnie, którzy uczęszczają do tzw. szkół życia, klas życia w szkołach masowych i specjalnych, klas integracyjnych bądź są objęci nauczaniem indywidualnym. Jeden skoroszyt służy na 3 lata nauki (etap edukacyjny). Seria *W ramionach Ojca* składa się z trzech części:

I część – *Bóg kocha mnie* obejmuje I etap edukacyjny (kl. I-III). Zawarte w niej ćwiczenia mają pomóc dzieciom w przyswajaniu podstawowych treści dotyczących życia chrześcijańskiego oraz w przygotowaniu do przyjęcia sakramentów: pokuty i pojednania oraz Eucharystii.

II część – *Bóg prowadzi mnie* przeznaczona jest na II etap edukacyjny (kl. IV-VI). Na tym etapie nauki ćwiczenia pomagają dzieciom zrozumieć Dekalog oraz żyć przykazaniami na co dzień.

III część – *Bóg uświęca mnie* obejmuje III etap edukacyjny i przeznaczona jest dla uczniów gimnazjum kl. I-III. Treść tej części dotyczy sakramentów świętych. Zawarte w niej ćwiczenia pomagają młodzieży w przeżywaniu sakramentów świętych, szczególnie w przygotowaniu do przyjęcia sakramentu bierzmowania.

Autorzy programu i pomocy katechetycznych wpisali treść w rytm roku liturgicznego. W materiałach zakładają uwzględnienie następujących zasad nauczania: integralności i indywidualizacji, wielozmysłowego poznawania otaczającego świata, korelacji z innymi przedmiotami, integracji ze środowiskiem oraz oddziaływań rewalidacyjnych. Autorzy, wychodząc z założenia, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym mają obniżoną zdolność uczenia się i przyswajania nowych informacji, a pamięć ich charakteryzuje się małą dokładnością i trwałością, stwierdzają, że aby zapamiętały one treści, które są im podawane w ramach szkolnych zajęć, muszą je często powtarzać. Z praktyki wiedzą, że dzieci z wielką radością i satysfakcją oglądają prace, które wykonały wcześniej. Dzięki temu łatwiej przypominają sobie poznane treści i chętniej podejmują się nauczenia nowych, trudniejszych zadań, dlatego pod jednym zagadnieniem autorzy podają kilka ćwiczeń różniących się stopniem trudności. Daje to prowadzącemu katechezę możliwość wyboru ćwiczenia, które dane dziecko jest w stanie wykonać. Karty pracy znajdują się w teczce, z której katechizujący może wybrać odpowiednie dla dziecka ćwiczenie, a po jego wykonaniu wpiąć kartę do segregatora[320].

Autorzy kart pracy proponują wiele technik pracy z dziećmi; sposoby te pomagają skupić ich uwagę podczas zajęć i ułatwiają zapamiętanie treści katechezy. W kartach pracy na każdy etap edukacyjny proponują ponad 30 metod, między innymi technikę kalkowania. Zajęcia tego typu nie tylko rozwijają umiejętność koncentracji uwagi i percepcję wzrokową oraz sprawność manualną, ale także pozwalają niejako na sobie przeżyć przekazywane treści. Jedną z metod jest praca z puzzlami. Układanki rozwijają koncentrację wzrokową, koordynację wzrokowo-ruchową, zręczność palców, orientację przestrzenną, wyrabiają zdolność do organizowania czynności i doprowadzenia jej do końca. Skupiają uwagę nie tylko na mechanicznym łączeniu elementów, ale także wnikliwej analizie wydarzeń przedstawionych na obrazku.

[320] Podręcznik metodyczny – *Bóg kocha mnie* s. 178.

Jeszcze inną metodą, którą znaleźć można wśród kart pracy, są wycinanki. Te ćwiczenia usprawniają głównie ruchy nadgarstka i palców. Inną formą tej metody jest wycinanie przygotowanych na kartonie wzorów, np. Matki Bożej, św. Mikołaja, baranka paschalnego. Ćwiczeniu sprawności manualnych i graficznych służą także: pisanie i rysowanie po śladzie, łączenie kropek w linie lub kształty, kolorowanie rysunków w formie mozaik i stemplowanie, np. przy użyciu własnych palców. Kolejną metodą stosowaną na katechezie jest malowanie i rysowanie przez same dzieci. Metoda ta pozwala im poznać, uporządkować, wyrazić i zrozumieć własne uczucia, odreagować w społecznie akceptowany sposób nadmierne napięcie emocjonalne, prowokuje do samodzielnego wysiłku i stabilizuje uwagę na jego efektach. W materiałach znajdują się teksty pieśni religijnych, które w większości można inscenizować ruchem[321].

Rzeczoznawcy do spraw oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski[322] w swoich recenzjach podkreślają ogólną zgodność programu z podstawą programową katechezy oraz fakt, że jest to pierwszy i jedyny[323] program przygotowany od początku do końca z myślą o osobach z niepełnosprawnością intelektualną w szkole, że nie jest on próbą prostej akomodacji istniejących pomocy katechetycznych poprzez obniżenie wymagań do minimum. Zauważają nowatorski charakter materiałów dydaktycznych. W analizowanych programach i pomocach dydaktycznych widać znaczną różnicę pomiędzy pierwszym a drugim wydaniem. Autorzy przyjęli część wskazań recenzentów. Przede wszystkim ujednolicili tytuł programu; powiązali poszczególne karty pracy z odpowiednimi tematami lekcji; uzupełnili część poświęconą procedurom osiągania celów oraz współpracy środowisk, które znacznie rozszerzyli. Odeszli od sformułowań «oligofrenik», «jednostka» na rzecz «osoby», «ucznia» czy «katechizowanego». Poważnymi zarzutami pozostają stwierdzenia recenzentów, że materiałom brakuje ukierunkowania chrystocentrycznego, nigdzie bowiem nie ma wyraźnej informacji, że Jezus Chrystus jest prawdziwym Bogiem; zarzutem jest też zbytnia redukcja historii

[321] Tamże s. 178-180.

[322] Autor za zgodą ks. abpa K. Nycza, przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, dokonał w czerwcu 2007 r. kwerendy naukowej w celach badawczych recenzji analizowanych programów i pomocy katechetycznych. Zgodnie z regulaminem Komisji Wychowania Katolickiego nie podaje nazwisk recenzentów. Numery nadane poszczególnym recenzjom znajdują się w bibliografii pracy.

[323] Istnieją w Polsce inne propozycje programów do nauki religii w szkole podstawowej i gimnazjum dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym opracowane głównie na podstawie wcześniejszych wskazań K. Lauscha. Nie były one jednak przedstawione do zarejestrowania Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Nie towarzyszą im konieczne podręczniki metodyczne oraz inne wymagane pomoce katechetyczne, dlatego nie są one przedmiotem naszych badań w rozdziale poświęconym obowiązującym programom do nauki religii. Zob. np.: B. Janosz. *Poradnik do nauki religii w szkole podstawowej i gimnazjum dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Tarnów 2001 s. 38-43. Zawarte tam i w innych propozycjach sugestie i refleksje katechetyczne odnośnie do katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną są uwzględnione w innych częściach pracy.

zbawienia. Uwagi recenzentów o zbyt wielu powtórzeniach dotyczących między innymi zakładanych osiągnięć na poszczególnych etapach edukacyjnych skłaniają do rozważenia zasadność powstawania oddzielnych programów na każdy etap. Państwowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach ze względu na specyfikę kształcenia tych uczniów zwraca uwagę na nauczanie i wychowanie całościowe, zintegrowane, oparte na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata w całym procesie edukacji. Nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum. Możliwe, że pójście drogą bogatego doświadczenia pedagogów specjalnych w Polsce oraz wskazań podstawy programowej katechezy, która dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania religii dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum, przyczyniłoby się do rozwiania wątpliwości dotyczących niedociągnięć analizowanych programów i pomocy katechetycznych.

3.3. Propozycja wychowania religijnego osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim

Dla tej grupy adresatów nie ma zatwierdzonego programu katechezy. W podstawie programowej katechezy jest jedynie ogólna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, a w publikacjach katechetycznych można znaleźć tylko nieliczne wzmianki na ten temat. Nigdzie nie jest jasno powiedziane, jak katecheza ma być organizowana. Brak też formalnych uregulowań prawnych dotyczących katechezy dla uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Na szczególną uwagę zasługuje więc propozycja Katarzyny i Krzysztofa Lauschów, którzy na podstawie własnego doświadczenia opracowali zagadnienie wychowania religijnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

W propozycji Lauschów istota wychowania religijnego dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną polega na tym, aby dać im możliwość doświadczania obecności Boga. Pozostaje tajemnicą odpowiedź tych osób na działanie Słowa Bożego. Autorzy podkreślają, że „osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oznacza jedynie to, że z punktu widzenia naszych umiejętności (zdolności, wiedzy), z punktu widzenia stworzonych przez nas reguł, zasad, kanonów i ramek, z punktu widzenia poziomu sprawności naszego działania – jest to osoba od nas krańcowo słabsza, mniej wydajna, mniej wydolna, mniej sprawna i mniej

rozumiejąca. Z punktu widzenia naszego świata, tzw. normalnych, osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wydaje się być po prostu zerem, nikim, zbędnym obciążeniem. Ale istnieje – jest człowiekiem i żyje"[324]. W założeniach propozycji jest obecne nauczanie Jana Pawła II, który od początku do końca swego pontyfikatu podkreślał, że każdy człowiek jest kimś jedynym i niepowtarzalnym. Przypominał, że Kościół przez swoją katechezę obejmuje każdego człowieka, każdy bowiem jest ogarnięty tajemnicą Odkupienia, z każdym Chrystus w tej tajemnicy raz na zawsze się zjednoczył. Troska ta dotyczy całego człowieka, jest na nim w szczególny sposób skoncentrowana. Jej przedmiotem jest człowiek w swojej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości ludzkiej, w której trwa niczym nienaruszony obraz i podobieństwo Boga samego (por. RH 13).

Autorzy podkreślają, że charakterystyczne dla tej grupy adresatów katechezy jest to, iż całe swoje życie przeżywają oni w wierze Kościoła, a ściślej – w wierze swoich rodziców i opiekunów. Na rodzicach bowiem spoczywa ciężar odpowiedzialności za wychowanie; oni też mają obowiązek wprowadzić dzieci na drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego. W odróżnieniu od rodziców dzieci pełnosprawnych, obowiązek ten nie jest z nich zdejmowany w miarę wzrastania i dojrzewania ich dziecka. Dlatego autorzy podkreślają, że cała posługa katechetyczna osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim koncentruje się na przeniesieniu punktu ciężkości i uczynieniu podmiotem katechezy nie tylko samego dziecka, lecz także jego rodziców. W sposób oryginalny ukazują, że dziecko staje się tu jakby szczególnym pośrednikiem, przez którego wzmacniamy wiarę rodziców. Wychowanie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim autorzy proponują realizować w następującym kluczu[325]:

Tabela 16. Wychowanie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według K. i K. Lauschów

Cele	Uzasadnienie ich doboru	Uwagi
Rozwijanie umiejętności sytuacyjnego kojarzenia różnych elementów religijnych z poczuciem bezpieczeństwa (pseudopoznawczy aspekt wychowania).	Zapewnienie osobie z głęboką niepełnosprawnością poczucia bezpieczeństwa poprzez przewidywalność zdarzeń jest podstawą każdego oddziaływania, także tego o charakterze religijnym. Dziecko nie może bać się kościoła, kapłana w szatach liturgicznych, zapachu palących się świec, dźwięku dzwonów, śpiewu kościelnych pieśni czy innych elementów związanych z praktykami religijnymi. Musi przyzwyczaić się do nich i na poziomie swych możliwości zrozumieć, że w ich otoczeniu jest bezpieczne.	Wierzymy, że Duch Święty pomaga dzieciom rozumieć, iż owe elementy związane są z Bogiem.

[324] K. i K. Lausch. *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce 2003 s. 175.

[325] Tamże s. 180-181.

Budzenie pozytywnych emocji w różnych sytuacjach związanych z praktykowaniem wiary (emocjonalny aspekt wychowania).	Radosne ożywienie jest przejawem rozumienia, że to, co dzieje się dookoła (wiele osób, wspólnota, także głośna modlitwa, udział w nabożeństwach, przystępowanie do sakramentów itd.), jest czymś bezpiecznym i dobrym. Pozytywne emocje wspomagają natomiast podejmowanie aktywności własnej – na jakimkolwiek byłaby ona poziomie.	Okazywane przez dziecko ożywienie jest widocznym znakiem radości z trwania w Chrystusie.
Kształtowanie społecznie pożądanych nawyków związanych z uczestnictwem w życiu religijnym (pseudodziałaniowy aspekt wychowania).	Jeśli to możliwe, przyzwyczajamy dziecka do spokojnego zachowania się w kościele, złożenia rąk do modlitwy.	Zachowania te rozwijamy głównie dlatego, by społeczność ludzi wierzących łatwiej odczytała Boga w osobie głęboko niepełnosprawnej, by jej zachowania były społecznie akceptowane.

Lauschowie, uwzględniając specyficzną sytuację i możliwości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, koncentrują swoją uwagę na odkrywaniu przez rodziców dziecka ich szczególnej roli w planach Bożych. Pragną uczynić wszystko, by te dzieci stały się dla rodziców znakiem Bożej miłości. Aby rodzice nauczyli się wypełniać to szczególne zadanie dane im przez Boga, autorzy wymieniają w propozycji następujące cele[326]:

Tabela 17. Wychowanie religijne rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według K. i K. Lauschów

Cele	Uzasadnienie ich doboru	Uwagi
Kształtowanie przekonania o szczególnej roli dziecka z głęboką niepełnosprawnością w Bożym planie zbawienia.	Rodzice bardzo często mają poczucie swoistego żalu do Boga za to, że dał im głęboko niepełnosprawne intelektualnie dziecko. Jednocześnie – często podświadomie – czują, że przyjście ich dziecka na świat jest jakimś znakiem... Nie wiedzą jednak jakim i jak ten znak odczytać!	Jest to sprawa bardzo delikatna i osobista. Realizacja tego celu wymaga dużego wyczucia i głębokiej wiary ze strony katechety.
Utrwalanie elementarnych wiadomości katechizmowych.	Rodzicom często potrzeba ponownego przyjrzenia się prawdom wiary, odczytania na nowo ich prawdziwego sensu, by mogli przez ich pryzmat spojrzeć na dziecko, siebie i zadanie, jakie mają spełnić.	Zastanowienie się nad swoją wiarą jest punktem wyjścia do podjęcia aktywnego działania.
Włączanie w życie wspólnoty.	Rodzice bardzo często czują się wyizolowani ze społeczności wierzących, co osłabia ich motywację do identyfikowania się z Kościołem.	Konieczna jest ścisła współpraca z kapłanami parafialnymi.

[326] Tamże s. 182.

Mobilizowanie do świadomego i aktywnego świadczenia o Bogu.	Cel ten jest kontynuacją poprzedniego – chodzi o to, by utwierdzić rodziców w przekonaniu, że z pozycji chrześcijanina pasywnego mogą i mają obowiązek przejść na pozycję chrześcijanina aktywnego.	W rodzicach drzemie ogromna siła, należy ją tylko we właściwy sposób obudzić...

Walorem propozycji jest nie tylko określenie celów katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, uzasadnienie ich doboru i określenie roli rodziców, lecz także podanie praktycznych wskazań dotyczących rozwiązywania wybranych problemów szczegółowych. Propozycja łączy uczenie kojarzenia elementów o charakterze religijnym z poczuciem bezpieczeństwa i wyzwalaniem radości u dziecka. Zwraca uwagę na konieczność stałego wsparcia ze strony całej wspólnoty chrześcijańskiej, a szczególnie przez prezbitera. Propozycja wychowania religijnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną opracowana przez K. i K. Lauschów jest głównie adresowana do profesjonalnie przygotowanych katechetów, którzy mają za sobą długi staż pracy rewalidacyjno-wychowawczej, niemniej może ona stać się punktem wyjścia do opracowania tej problematyki w przyszłej podstawie programowej oraz wejść do programów wykładów i ćwiczeń z katechezy specjalnej na wydziałach teologicznych, aby przyszli katecheci wiedzieli, jak towarzyszyć niepełnosprawnym i ich rodzinom w kroczeniu drogą chrześcijańskiej dojrzałości.

Przedstawiona powyżej analiza pokazuje, że środowisko nadaje katechezie oryginalne cechy charakterystyczne. Dokonana synteza działalności trzech podstawowych środowisk katechezy: rodziny, parafii i szkoły ukazała, że na środowisko wychowawcze składa się wiele współistniejących i współdziałających ze sobą elementów, które mogą zapewnić katechezie odpowiednie warunki. W tych środowiskach ukazano nowość posoborowego nauczania katechetycznego, które podkreśla prawdę – szczególnie istotną dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną – że za katechezę jest odpowiedzialna cała wspólnota chrześcijańska, a nie tylko pojedyncze środowisko katechetyczne. Ten dorobek katechezy, zawarty zwłaszcza w nowych dokumentach, programach oraz pomocach katechetycznych, wymaga dalszego opracowania, aby można było jasno ukazać, że każda ochrzczona osoba jest pełnoprawnym członkiem Kościoła.

ROZDZIAŁ TRZECI

Dydaktyka katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kościół, świadomy swego posłannictwa głoszenia ludziom Dobrej Nowiny o zbawieniu, stara się to zadanie wypełniać wszystkimi dostępnymi mu sposobami i na różnych miejscach – w rodzinie, w parafii, a także w szkole. Adresatami czyni dorosłych, dzieci i młodzież. Katecheza dzieci i młodzieży po roku 1990 przybrała postać głównie nauczania w szkole, także szkole specjalnej. Kościół dostrzega niewątpliwy postęp pedagogiki specjalnej i podkreśla, że rodzina i inne miejsca formacyjne mogą dać niepełnosprawnym odpowiednią katechezę, do której mają oni prawo jako ochrzczeni, czyli powołani do zbawienia. Oryginalnym wkładem katechezy jest głoszona prawda, że każda osoba – niezależnie od jej ograniczeń – jest zdolna do wzrostu w świętości (por. DOK 189). Dokumenty katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce korzystają z dorobku pedagogiki i dydaktyki i zachęcają, aby osobom z niepełnosprawnością intelektualną dać odpowiednią katechezę. Z tego powodu zostały opracowane podstawy programowe dla niepełnosprawnych adresatów katechezy. Podstawy te uwzględniają wymagania szkoły, wytyczne Kościoła powszechnego dotyczące katechezy oraz polską tradycję katechetyczną.

Dydaktyka to jedna z podstawowych nauk pedagogicznych, której przedmiotem jest kształcenie ludzi, a więc wszelkie nauczanie innych i uczenie się, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w szkole, czy poza szkołą, czy poprzez codzienne sytuacje życiowe[1]. Katecheza to dialogiczne spotkanie z Bogiem, proces mający na celu pogłębienie wiary, wtajemniczenie i wychowanie. Ma ona miejsce w parafii, szkole, rodzinie i innych miejscach formacyjnych. Dydaktyka katechezy to nauka o kształceniu religijnym w wymienionych środowiskach życia, o jego celach, treściach, metodach, środkach i organizacji[2].

Pierwszym ważnym celem dydaktyki katechezy jest przygotowanie i formacja katechetów, gdyż ich postawa i kompetencje decydują o skuteczności procesu katechetycznego. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną rola katechetów

[1] W. Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001 s. 82.
[2] J. Szpet. *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999 s. 11.

jest jeszcze większa – to oni tworzą atmosferę życzliwości i towarzyszą niepełnosprawnym i ich bliskim we wzroście w świętości. Mają to czynić poprzez dzielenie się swoim doświadczeniem wiary, ukazywanie przykładów innych chrześcijan oraz stosowanie odpowiednich zasad, metod i środków dydaktycznych. Władysław Kubik podkreśla, że katecheta powinien wiedzieć, iż człowiek, zanim zacznie otwierać się na osobę Boga i zanim usłyszy Jego słowo, musi się nauczyć widzieć, słuchać i dostrzegać drugiego człowieka[3].

Istotne jest ścisłe powiązanie nowych metod dydaktyki i technik edukacyjnych z celami, zadaniami i treściami katechetycznymi. Z jednej strony chroni to dydaktyków katechezy przed ograniczaniem zainteresowań badawczych tylko do metod nauczania i środków dydaktycznych, z drugiej zaś zobowiązuje ich do akceptacji lub odrzucenia różnorodności metod oraz ustosunkowania się do sprzeczności, które widoczne są w klasyfikacjach, nazewnictwie i opisie organizacji zajęć[4].

Odpowiadając na wyzwania, jakie stoją przed dydaktyką katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy uwzględnić różnorodność adresatów tego procesu. W Polsce nauczanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim podlega zasadom nauczania w szkołach masowych. Natomiast edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym polega na zintegrowaniu funkcji wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej szkoły oraz uwzględnieniu specyficznych form i metod pracy, a także zasad nauczania opracowanych przez współczesne nauki pedagogiczne[5]. Specyfika kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym polega na wychowaniu i nauczaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata – w całym procesie edukacji. Działania edukacyjne mogą nie wykroczyć poza pewien obszar, ale muszą zaspokoić specyficzne potrzeby i wykorzystać możliwości edukacyjne tych uczniów. Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju w ich tempie i uwzględniać to prawo podczas ustalania kierunków pracy z uczniem. Z opisanego wyżej powodu podstawa programowa nie wyznacza kolejnym etapom edukacyjnym w szkole podstawowej i gimnazjum odrębnych celów i nie wyróżnia dla nich odrębnych zadań ani treści nauczania. Działalność edukacyjna szkoły (dydaktyczna, wychowawcza i rewalidacyjna) opiera się na indywidualnych programach edukacyjnych ustalonych dla każdego ucznia na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu jego funkcjonowania. Programy te podają realne, szczegółowe cele, zadania

[3] W. Kubik. *Dydaktyka katechezy*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 62.

[4] A. Zellma. *Ku nowej relacji katechetyka – dydaktyka ogólna*. W: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*. Red. A. Kiciński. Poznań 2007 s. 193, 197.

[5] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.* (DzU nr 51 ust. 458).

i treści, które są zbieżne z celami, zadaniami i treściami podstawy programowej. Ze względu na rodzaj niepełnosprawności, jej stopień, etiologię i czas powstania poziom osób niepełnosprawnych jest bardzo zróżnicowany. Tym samym proces usprawniania i włączania w życie społeczne przebiega wielotorowo. Niełatwo jest zrealizować podstawowy cel pedagogiki specjalnej, jakim jest poznanie prawidłowości i mechanizmów funkcjonowania osób niepełnosprawnych, zmierzające do ich usprawnienia psychicznego i fizycznego oraz pełnego włączenia w życie społeczne. Jeszcze trudniej przygotować specjalistów. Kształcenie pedagogów specjalnych jest wciąż doskonalone i reformowane[6]. Każde dziecko z niepełnosprawnością intelektualną powinno mieć zapewnione specjalistyczne leczenie, wychowanie i opiekę, odpowiednie do swoich potrzeb[7]. Istnieje wiele metod pracy z tymi osobami, ulegają one stałym modyfikacjom i doskonaleniom, literatura opisuje skuteczność nowych sposobów. Ale ostatecznie to nauczyciel (katecheta) dokonuje wyboru. Ważne jest więc, jakie ma kwalifikacje, czym się kieruje, jak organizuje zajęcia. Wiadomo, że różne są możliwości szkół i samych nauczycieli. Nawet jeżeli nauczyciele (katecheci) wykazują dużą inwencję i są bardzo operatywni, nie zawsze udaje się im zrealizować wszystkie zamiary[8].

Niezbędny jest więc dialog katechetyki z dydaktyką, aby osiągnąć to co najistotniejsze w katechezie – dialog Mistrza z uczniem (a nie monolog, nawet jeśli jego treścią są najświętsze prawdy).

[6] Z. Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998 s. 41.
[7] *Deklaracja Praw Dziecka* 1959, pkt. V.
[8] Zob. A. Kiciński. *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*. „Katecheta" 49:2005 nr 7-8 s. 10-19.

I

Osobowość pedagoga i katechety oraz ich posługa osobom z niepełnosprawnością intelektualną

Każde dobre kształcenie i wychowanie wymaga dobrego nauczyciela – wychowawcy. Praca z osobami z niepełnosprawnością intelektualną bez odpowiedniego przygotowania nie tylko obniża jej jakość, ale także uniemożliwia optymalny rozwój tych osób. Od pedagoga specjalnego i katechety oczekuje się znajomości zasad wychowania i nauczania niepełnosprawnych intelektualnie, znajomości metod nauczania i wspomagania rozwoju oraz środków dydaktycznych. Ciągle aktualne są słowa M. Grzegorzewskiej, że w tej pracy najważniejsza jest „postać duchowa nauczyciela i jego stosunek do grupy i jednostek"[9]. „Prawda to bowiem wiecznie żywa – mówi Grzegorzewska – że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo"[10]. Kościół, idąc za przykładem Mistrza, przywiązuje wielką wagę do formacji tych, których zadaniem jest towarzyszenie w rozwoju religijnym każdej osobie.

1 Pedagog specjalny

Pedagog specjalny to osoba zajmująca się badaniami w dziedzinie pedagogiki specjalnej bądź pracująca z ludźmi niepełnosprawnymi (nauczyciele, wychowawcy placówek kształcenia specjalnego, pracownicy poradni wychowawczo-zawodowych,

[9] M. Grzegorzewska. *Wybór pism.* Warszawa 1964 s. 13.
[10] M. Grzegorzewska. *Listy do młodego nauczyciela.* Cykl I. Warszawa 1959 s. 16.

reedukatorzy, pedagodzy szkolni, osoby prowadzące zespoły wyrównawcze w szkołach powszechnych, pracownicy rehabilitacyjni w spółdzielniach inwalidzkich). Definicja nie wymienia katechetów[11].

1.1. Kształcenie pedagogów specjalnych

Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce sięga 1922 roku. Do roku 1956 kształceniem na studiach rocznych objęto osoby mające kwalifikacje pedagogiczne i kilkuletni staż pracy w szkolnictwie masowym, a do roku 1969 osoby te poddano kształceniu na studiach dwuletnich. W 1970 roku powstały trzyletnie wyższe studia zawodowe dla absolwentów szkół średnich (bez przygotowania pedagogicznego). Na poziomie magisterskim kształcenie pedagogów specjalnych rozpoczęto w Polsce w 1973 roku, a w 1978 utworzono trymestralne studia podyplomowe z pedagogiki specjalnej dla absolwentów innych kierunków studiów magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym. W 1986 roku wprowadzono trzyletnie studia magisterskie uzupełniające w systemie zaocznym[12].

W polskiej pedagogice specjalnej na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych ukształtowały się – przez dodawanie kolejnych kategorii dzieci niepełnosprawnych – następujące subdyscypliny[13]:

1. Logopedia – obejmująca teorię i praktykę rehabilitacji mowy;
2. Oligofrenopedagogika – traktująca o teoretycznych i metodycznych aspektach kształcenia (rehabilitacji) osób z upośledzeniem umysłowym[14];
3. Pedagogika korekcyjna – zajmująca się badaniami, stymulacją i terapią dzieci z mikrozaburzeniami rozwojowymi;
4. Pedagogika resocjalizacyjna – obejmująca teoretyczne i metodyczne zagadnienia postępowania resocjalizacyjnego;
5. Pedagogika terapeutyczna – traktująca o teoretycznych i metodycznych problemach pracy pedagogicznej z osobami chorymi;
6. Praca socjalna – ukierunkowana na instytucjonalną i środowiskową rehabilitację i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych;
7. Surdopedagogika – zajmująca się teoretycznymi i metodycznymi zagadnieniami rehabilitacji osób niesłyszących i słabosłyszących;

---

[11] Zob. J. Pańczyk. *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*. Warszawa 1991.

[12] J. Pańczyk. *Kształcenie pedagogów specjalnych*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań 2001 s. 113.

[13] A. Hulek. *Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce. Raporty tematyczne.* Nr 11. Warszawa-Kraków 1989 s. 21.

[14] Na niektórych uczelniach, np. na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, ten kierunek studiów jest nazywany: Pedagogika Niepełnosprawnych Intelektualnie (Oligofrenopedagogika).

8. Tyflopedagogika – obejmująca teoretyczne i metodyczne problemy rehabilitacji osób niewidzących i słabowidzących.

Każda z wymienionych subdyscyplin pedagogiki specjalnej ma już ugruntowaną pozycję. Rozwój ich nie przebiega jednak równomiernie. Związane jest to szczególnie z determinantami finansowymi i kadrowymi[15]. Pedagogika specjalna w Polsce podporządkowuje swoje działania potrzebom edukacyjnym osób niepełnosprawnych i resocjalizacji niedostosowanych społecznie[16]. Rozporządzenie określa formy i warunki organizowania opieki, kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, wymagających specjalnej organizacji nauki i metod pracy[17].

Jan Pańczyk, podkreślając, że kształcenie pedagogów specjalnych ma charakter interdyscyplinarny, przedstawia program studiów z pedagogiki specjalnej na studiach magisterskich jednolitych[18]. Program obejmuje 2991 godzin. Wiedzę teoretyczną studenci zdobywają w trakcie zaliczania przedmiotów z zakresu:

- nauk społecznych – 180 godzin,
- nauk medycznych – 240 godzin,
- nauk psychologicznych i organizacji kształcenia specjalnego – 255 godzin,
- terapii i rehabilitacji – 210 godzin.

Praktyczne umiejętności studenci zdobywają w następujących sferach:

- naukowej – 210 godzin,
- artystyczno-technicznej bądź ruchowej – 240 godzin,
- dydaktyczno-wychowawczej – 846 godzin.

Do obligatoryjnych przedmiotów (1155 godzin) należą[19]: anatomia i fizjologia człowieka, aksjologia (rozwój fizyczny i motoryczny), biblioterapia, dydaktyka specjalna, ergoterapia, genetyka, historia kształcenia specjalnego, kinezyterapia, kryminologia, logopedia, metody badań w pedagogice specjalnej i rehabilitacji, muzykoterapia, oświata zdrowotna, patologia ogólna człowieka, pedagogika ogólna, pedagogika specjalna, pedagogika specjalna porównawcza, podstawy informatyki, podstawy statystyki, psychiatria i psychopatologia, psychologia kliniczna, psychologia ogólna, psychoterapia, rehabilitacja przez twórczość, rehabilitacja społeczna, schorzenia dziecięce, seminarium magisterskie, techniczne środki nauczania, ustawodawstwo społeczne.

---

[15] Pańczyk. *Pedagogika specjalna u progu XXI wieku*. W: *Pedagogika specjalna* s. 96.

[16] Tamże s. 102.

[17] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach*. (DzU z 2005 r. nr 19 poz. 166. Na podstawie art. 71b ust. 7 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty).

[18] Pańczyk. *Kształcenie pedagogów specjalnych*. W: *Pedagogika specjalna* s. 115-116.

[19] Za J. Pańczykiem przedmioty podano w kolejności alfabetycznej. Odnotować należy ciągłe zmiany standardów kształcenia.

Fakultatywnymi przedmiotami są: język angielski, język Braille'a, francuski, migowy, niemiecki i rosyjski (240 godzin), warsztaty komputerowe, muzyczne, plastyczne, ruchowe, teatralne, techniczne, wokalne (240 godzin), trzy przedmioty filozoficzno-społeczne spośród dziewięciu (120 godzin), trzy przedmioty pedagogiczne spośród jedenastu (180 godzin), od czterech do jedenastu przedmiotów w ramach specjalności wybranej z siedmiu możliwych (660 godzin) oraz praktyki pedagogiczne w placówce specjalnej zgodnie z wybraną specjalnością (216 godzin).

1.2. Kwalifikacje pedagogów specjalnych

Absolwenci magisterskich studiów jednolitych mają kwalifikacje naukowo-pedagogiczne w jednej z siedmiu wybranych specjalności:

1. Oligofrenopedagogika: wychowanie w przedszkolu i nauczanie w ośmioklasowej szkole podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, nauczanie w klasach początkowych szkoły podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie przedmiotów ogólnokształcących w szkole podstawowej dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, wychowanie internatowe dla niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, rehabilitacja indywidualna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.
2. Surdopedagogika: wychowanie w przedszkolu i nauczanie w nauczaniu zintegrowanym szkoły podstawowej dla niesłyszących i słabosłyszących, nauczanie przedmiotów ogólnokształcących w szkole podstawowej dla niesłyszących i słabosłyszących, rehabilitacja indywidualna dziecka niesłyszącego i słabosłyszącego.
3. Tyflopedagogika: wychowanie w przedszkolu i nauczanie w nauczaniu zintegrowanym szkoły podstawowej dla niewidomych i słabowidzących, nauczanie przedmiotów ogólnokształcących w szkole podstawowej dla niewidomych i słabowidzących, wychowanie internatowe dzieci niewidzących i słabowidzących, rehabilitacja indywidualna dziecka niewidomego i słabowidzącego.
4. Pedagogika lecznicza (terapeutyczna): wychowanie w przedszkolu i nauczanie dzieci chorych w nauczaniu zintegrowanym w warunkach zakładu leczniczego, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych (odciążających, podtrzymujących i relaksacyjnych) z dziećmi chorymi w warunkach zakładu leczniczego, terapia indywidualna dziecka chorego w warunkach zakładu leczniczego.
5. Pedagogika korekcyjna: stymulacja rozwojowa dziecka nieharmonijnie rozwiniętego (z zaburzeniami rozwojowymi) w wieku 3-6 lat, usprawnienie (pomoc korekcyjno-wyrównawcza) w nauczaniu zintegrowanym szkoły podstawowej

masowej dzieci z trudnościami w uczeniu się z powodu zaburzonej percepcji wzrokowej i słuchowej oraz koordynacji psychoruchowej i lateralizacji, jak również zaburzeń emocjonalnych.

6. Logopedia (terapia mowy): umiejętność diagnozy zaburzeń komunikacji, terapia zaburzeń fonacyjnych, terapia logopedyczna osób z uszkodzonym słuchem, terapia osób z afazją, alalią, dyzartrią i mózgowym porażeniem dziecięcym, terapia osób jąkających się i z innymi zaburzeniami płynności mówienia, terapia mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną, z zespołem Downa, osób z autyzmem i z mutyzmem.
7. Pedagogika resocjalizacyjna: nauczanie przedmiotów ogólnokształcących osób nieletnich i młodocianych w szkole podstawowej zorganizowanej w państwowym młodzieżowym ośrodku wychowawczym, schronisku dla nieletnich bądź w zakładzie poprawczym (jest to z reguły reedukacja), prowadzenie zajęć resocjalizacyjnych w państwowym młodzieżowym ośrodku wychowawczym, schronisku dla nieletnich bądź w zakładzie poprawczym, oddziaływania resocjalizacyjne w ośrodku socjoterapii[20].

Studenci wybierający specjalność oligofrenopedagogiki przyswajają sobie szeroki zakres wiedzy teoretycznej oraz zdobywają umiejętności praktyczne umożliwiające im: przeprowadzanie diagnozy właściwości psychofizycznych osób z niepełnosprawnością intelektualną, ustalenie skutecznych metod i technik oddziaływania terapeutycznego na te osoby w środowisku rodzinnym, szkolnym, pozaszkolnym; podejmowanie czynności związanych z programowaniem i realizowaniem oddziaływań edukacyjnych i rehabilitacyjnych w placówkach integracyjnych i szkolnictwa ogólnodostępnego oraz specjalnego, w których przebywają osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Ukończenie pedagogiki specjalnej ze specjalnością: pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie daje możliwość zatrudnienia w różnych typach placówek edukacyjno-rehabilitacyjnych obejmujących swoim oddziaływaniem osoby niepełnosprawne intelektualnie, a szczególnie w: przedszkolach i szkołach integracyjnych, szkołach specjalnych i integracyjnych szkołach specjalnych oraz ośrodkach szkolno-wychowawczych[21].

Przedmioty kształcenia ogólnego na kierunku pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie to: filozofia, informatyka i techniczne środki dydaktyczne, język obcy, socjologia oraz wychowanie fizyczne. Przedmioty podstawowe: anatomia i fizjologia układu nerwowego człowieka, auksologia, dydaktyka ogólna, genetyka, historia wychowania, pedagogika ogólna, psychologia ogólna, psychologia rozwojowa.

[20] Pańczyk. *Kształcenie pedagogów specjalnych*. W: *Pedagogika specjalna* s. 116-117.

[21] Uchwała Głównej Rady Szkolnictwa Wyższego nr 289/96 z dnia 20 czerwca 1996 roku. (DzU MEN z 1996 r. nr 6 poz. 30). Por. Money.pl http://209.85.135.104/search?q=cache:JIm17DJ4-kUJ:edukacja.money.pl/pedagogika%3Bspecjalna%3Bspecjalnosc%3Bpedagogika%3Bniepelnosprawnych%3Bintelektualnie,warszawa,oferta,12422,e.html+pedagogika+niepe%C5%82nosprawnych+intelektualnie&hl=pl&ct=clnk&cd=3&gl=pl&client=firefox-a (05.07.2007 r.).

Przedmioty kierunkowe: biblioterapia, dydaktyka specjalna, ergoterapia, historia kształcenia specjalnego, kinezyterapia, logopedia, metodologia badań w pedagogice specjalnej, muzykoterapia, patologia ogólna człowieka, patologia społeczna, pedeutologia, pedagogika specjalna, psychiatria i psychopatologia dzieci i młodzieży, psychologia kliniczna, psychoterapia, rehabilitacja przez twórczość, ustawodawstwo społeczne oraz przedmioty specjalnościowe ustalane przez radę wydziału[22].

Uchwała Głównej Rady Szkolnictwa Wyższego nr 289/96 zawiera treści programowe wszystkich przedmiotów: kształcenia ogólnego, podstawowych oraz kierunkowych, zawodowych i specjalizacyjnych, dlatego dyplomy ukończenia studiów na pedagogice specjalnej są porównywalne. Oznacza to, że każdy absolwent tego kierunku, bez względu na to, jaką uczelnię ukończył, zdobył taki sam zakres wiedzy i umiejętności, jeżeli chodzi o przedmioty ogólne, podstawowe oraz kierunkowe, zawodowe i specjalizacyjne, które stanowią aż $^{3}/_{5}$ ogólnego wymiaru godzin na studiach. Fakt ten ułatwia także uznawanie dyplomu ukończenia pedagogiki specjalnej przez inne państwa.

Treści programowe przedmiotów kierunkowych, zawodowych i specjalizacyjnych przedstawiają się następująco:

- Biblioterapia. Terapeutyczny wpływ książki w procesie leczenia, rekonwalescencji i rehabilitacji. Biblioterapia kliniczna i wychowawczo-humanistyczna. Proces biblioterapii: identyfikacja, projekcja, katharsis.
- Dydaktyka specjalna. Dydaktyka ogólna a dydaktyka specjalna. Podział dydaktyki specjalnej (dydaktyka korekcyjna, dydaktyka resocjalizacyjna, dydaktyka terapeutyczna, oligofrenodydaktyka, surdodydaktyka, tyflodydaktyka). Miejsce i rola dydaktyki specjalnej w szkolnictwie ogólnym (w tzw. kształceniu integracyjnym). Specyfika procesu nauczania i uczenia się osób odchylonych od normy (w nauczaniu specjalnym). Metody i środki nauczania preferowane w kształceniu osób odchylonych od normy. Zagadnienie efektywności w nauczaniu specjalnym.
- Ergoterapia. Podstawowe wiadomości z fizjologii i organizacji pracy. Kompensacyjny i terapeutyczny charakter pracy z osobami niepełnosprawnymi i niedostosowanymi społecznie. Preferowane techniki w ergoterapii osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. Ekonomiczne aspekty ergoterapii.
- Historia kształcenia specjalnego. Stosunek do osób ułomnych (niepełnosprawnych) i trudnych od starożytności do XVIII wieku. Poglądy wybitnych osób na temat życia niepełnosprawnych. Rola i znaczenie haseł Wielkiej Rewolucji Francuskiej w kształtowaniu poglądów na życie osób niepełnosprawnych.

[22] Uchwała Głównej Rady Szkolnictwa Wyższego nr 289/96 z dnia 20 czerwca 1996 r. (DzU MEN z 1996 r. nr 6 poz. 30). Zob. Polski Portal Edukacyjny http://www.edu.info.pl/strona.php?1063 (04.07.2007 r.).

Rozwój instytucjonalnego kształcenia osób niepełnosprawnych i wykolejonych społecznie oraz opieki nad nimi w XIX i XX wieku w Europie, ze szczególnym uwzględnieniem Polski. Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce od 1922 roku. Czołowi pedagodzy specjalni w Polsce.

- Kinezyterapia. Odchylenia od normy w budowie i postawie ciała. Systematyka i metodyka ćwiczeń korygujących poszczególne partie mięśni i funkcje organizmu. Próby wydolnościowe organizmu oraz sprawności fizycznej.
- Logopedia. Budowa i czynności aparatu mowy. Kształtowanie się mowy dziecka w zależności od przebiegu jego rozwoju psychofizycznego. Etiologia i klasyfikacja zaburzeń mowy. Diagnostyka i terapia logopedyczna[23].
- Metodologia badań w pedagogice specjalnej. Swoiste cechy osób niepełnosprawnych (sytuacja, diagnoza, terapia, populacja) jako przedmiot badań naukowych. Elementy warsztatu empirycznego: typy badań empirycznych, rodzaje i techniki obserwacji, narzędzia pomiaru (ankieta, kwestionariusz, test), zasady ilościowej i jakościowej interpretacji wyników, podstawowe pojęcia statystyki opisowej i indukcyjnej. Studium indywidualnych przypadków jako źródło poznania rozwoju, rehabilitacji i karier osób niepełnosprawnych.
- Muzykoterapia. Rola terapeutyczna muzyki. Programy muzyczne o charakterze pobudzającym, tonizującym i relaksacyjnym. Konstrukcja i przebieg seansów muzykoterapeutycznych, w zależności od rodzaju choroby bądź niepełnosprawności.
- Patologia ogólna. Zdrowie a choroba, konsekwencje choroby dla człowieka, wyzdrowienie. Śmierć jako naturalne zakończenie życia, prawo do godnego umierania. Patologia poszczególnych układów (organów). Zaburzenia przemiany węglowodanowej, tłuszczowej, białkowej, wodnej i mineralnej. Zmiany postępowe, zapalenia i nowotwory.
- Patologia społeczna. Rozwój cywilizacji a dewiacje społeczne. Bezrobocie jako problem społeczny. Determinanty oraz rozwój alkoholizmu i narkomanii w Polsce; prostytucja homoseksualna. Rozwody w Polsce i ich skutki społeczne. Człowiek w sytuacji trudnej; rozmiary zjawiska samobójstw w Polsce.
- Pedeutologia. Nauczyciel jako zawód (kształcenie, status prawny). Osobowość nauczyciela (struktura, potrzeby i poczucie kontroli). Pedagog specjalny (zadania, predyspozycje, kształcenie, osobowość). Problemy deontologiczne zawodu pedagoga specjalnego. Badania nad zawodem pedagoga specjalnego.
- Pedagogika specjalna. Przedmiot i zakres pedagogiki specjalnej. Relacje między pedagogiką specjalną a innymi dyscyplinami naukowymi. Rozmiary

[23] Zwięzły opis zjawisk występujący w akademickim procesie dydaktycznym nastawionym na przekaz wiedzy i umiejętności z obszaru nowoczesnej logopedii. Zob. K. Błachnio. *System studiowania logopedii na stacjonarnych i zaocznych kierunkach pedagogiki*. W: *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy rozwoju*. Red. W. Dykcik, A. Twardowski. Poznań 2006 s. 145-152.

zjawiska niepełnosprawności w populacji generalnej i młodzieżowej. Zasady i metody pracy pedagogicznej z osobami odchylonymi od normy. System kształcenia specjalnego w Polsce na tle systemów w innych państwach. Subdyscypliny pedagogiki specjalnej. Postawy społeczne wobec niepełnosprawnych (deontologia w praktyce), idea integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Problemy niepełnosprawnych dorosłych funkcjonujących samodzielnie, w rodzinach i wspólnotach.

- Psychiatria i psychopatologia dzieci i młodzieży. Podstawowe dynamizmy życia psychicznego. Zaburzenia podstawowych procesów psychicznych. Etiologia i patogeneza chorób: nerwice, psychopatie, charakteropatie, psychozy, zespół wodogłowia, mózgowe porażenie dziecięce, padaczka, zespoły depresyjne, schizofrenia dziecięca. Zaburzenia zachowania dzieci szkolnych. Nerwice, psychozy i agresja w okresie dojrzewania.
- Psychologia kliniczna. Koncepcje związku między funkcjami ustrojowymi i psychicznymi. Koncepcje potrzeb, uczenia się, wymiany systemowe. *Ego* i warunki patologii jego rozwoju. Patologia osobowości w ujęciu humanistycznym. Zaburzenia funkcji percepcyjnych, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia w kształtowaniu się funkcji „ja" i w zachowaniu społecznym. Problemy rozwoju seksualnego. Funkcje symptomów: przystosowawcza, komunikacyjna, katarktyczna, dekompensacyjna.
- Psychoterapia. Zadania psychoterapii w zależności od stanu psychicznego, emocjonalnego i osobowości jednostki. Psychoterapia indywidualna i grupowa, dyrektywna i niedyrektywna, bezpośrednia i pośrednia, powierzchowna i głęboka.
- Rehabilitacja przez twórczość. Wykorzystanie możliwości rehabilitacyjnych tkwiących w procesie tworzenia dzieła oraz kontaktów ze sztuką. Doskonalenie własnych sprawności jako technik kompensacyjno-terapeutycznych osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie.
- Ustawodawstwo społeczne. Ustawodawstwo społeczne wśród innych norm prawnych. Deklaracja Praw Dziecka. Rodzice a dzieci oraz dzieci a rodzice w świetle kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Nieletni w świetle kodeksu karnego i kodeksu postępowania cywilnego. Regulacje prawne: o postępowaniu w sprawach nieletnich, o wychowaniu w trzeźwości i o zapobieganiu narkomanii.

Przedmioty z zakresu specjalności oraz ich treści programowe ustala rada wydziału. Stopień przyswojenia treści programowych winien decydować o tym, czy absolwent będzie dobrze notowany na edukacyjnym i rehabilitacyjnym rynku pracy[24].

Ukończenie działu pedagogiki specjalnej daje kwalifikacje do pracy z grupą osób z daną niepełnosprawnością. Niejednokrotnie bywa problematyczne uznanie kwalifikacji w przypadku konieczności pracy wśród osób z upośledzeniami sprzężonymi.

[24] J. Pańczyk. *Zakres studiów na kierunku pedagogika specjalna.* W: *Pedagogika specjalna* s.123-125.

W ministerstwie kontynuowane są prace nad projektem nowego rozporządzenia regulującego wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli. Przedmiotem szczegółowej analizy są zapisy dotyczące wymogów kwalifikacyjnych do zajmowania stanowiska nauczyciela pedagoga i wychowawcy świetlicy, a także zapisy na temat odejścia od wymogu posiadania kwalifikacji do nauczania danego przedmiotu w szkołach podstawowych specjalnych przez nauczycieli legitymujących się wyższym wykształceniem z zakresu pedagogiki specjalnej. W nowych regulacjach należałoby ponadto określić kwalifikacje nauczycieli wspomagających proces nauczania w klasach integracyjnych[25]. Ministerstwo już wyjaśniło między innymi kwestie dotyczące kwalifikacji wymaganych do zajmowania stanowiska wychowawcy w internacie prowadzonym przy szkole specjalnej (w tym wypadku od nauczycieli nie wymaga się kwalifikacji z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, lecz z zakresu pedagogiki specjalnej)[26].

Obecnie kwalifikacje nauczycieli w placówkach specjalnych i oddziałach integracyjnych reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli[27]. W istotny sposób zróżnicowało to wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli szkół specjalnych, wprowadzając podział tych szkół na dwie grupy. W szkołach dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym pozostawiono dotychczasowe wymagania, tzn. może tam pracować zarówno nauczyciel, który ukończył pedagogikę specjalną w zakresie oligofrenopedagogiki, jak i nauczyciel przedmiotu lub zajęć, który dodatkowo ukończył studia podyplomowe albo kurs kwalifikacyjny w zakresie oligofrenopedagogiki.

Natomiast w szkołach dla dzieci: niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabowidzących, z zaburzeniami zachowania lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym, upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, niepełnosprawnych ruchowo, przewlekle chorych – wprowadzono wymóg posiadania kwalifikacji do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć oraz kwalifikacji (w formie studiów lub kursu kwalifikacyjnego) w zakresie pedagogiki specjalnej o specjalności odpowiadającej

[25] Obecnie zapis znajduje się w: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (DzU z 19.06.2001 r. nr 61 poz. 624 z późniejszymi zmianami § 13, ust. 2). W szkołach integracyjnych i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli mających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne. W uzasadnionych przypadkach w szkołach tych można zatrudnić pomoc nauczyciela.

[26] *Komunikat ze spotkania w Ministerstwie Edukacji Narodowej w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli*. www.fzz.org.pl/serwis2/doc/komunikat_%2031.05.2006_MEN.doc.

[27] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*. (DzU nr 155 poz. 1288).

typowi placówki: surdopedagogiki, tyflopedagogiki, resocjalizacji, oligofrenopedagogiki, pedagogiki leczniczej lub pedagogiki terapeutycznej. Nauczyciele legitymujący się dyplomem ukończenia studiów magisterskich lub zawodowych w zakresie oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopedagogiki, resocjalizacji czy pedagogiki terapeutycznej mogą w tych szkołach prowadzić zajęcia rewalidacyjne (rozwijające, kompensacyjne, usprawniające), ale nie mają kwalifikacji do nauczania przedmiotu.

Kwalifikacje do prowadzenia zajęć rewalidacyjno-wychowawczych z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim ma osoba, która ukończyła pedagogikę specjalną w zakresie oligofrenopedagogiki, oraz nauczyciel przedmiotu lub zajęć, który dodatkowo ukończył studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z oligofrenopedagogiki.

1.3. Osobowość pedagoga specjalnego

Absolwent studiów magisterskich pedagogiki specjalnej powinien odznaczać się wiedzą na temat prawidłowości rozwojowych człowieka, dewiacji organicznych i społecznych oraz możliwości edukacyjnych, rehabilitacyjnych, resocjalizacyjnych i terapeutycznych osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. Powinien mieć umiejętności w zakresie wybranej specjalności odpowiadającej typowi placówki specjalnej bądź rodzajowi niepełnosprawności lub niedostosowania. Ponadto musi opanować metody stymulacji, usprawniania, terapii i kształcenia adekwatnego do możliwości psychofizycznych tych osób. Absolwent powinien znać język obcy umożliwiający korzystanie z literatury w zakresie pedagogiki specjalnej oraz mieć zdolność dostrzegania i samodzielnego rozwiązywania problemów naukowych, edukacyjnych i rehabilitacyjnych, a także umiejętność przygotowania publikacji z zakresu swojej działalności. Minimalny okres praktyk trwa 3 miesiące[28].

Literatura przedmiotu wymienia właściwości, które powinien mieć pedagog specjalny, opracowane przez H. Borzyszkowską[29]. Podkreśla ona, że w pedagogach specjalnych kształtowane są określone cechy osobowości. Ich formacja zmierza do tego, aby potrafili oni dostrzegać wartość społeczną swojej pracy i mieli racjonalny stosunek do osób z niepełnosprawnością intelektualną – bez sentymentalizmu, tkliwości czy rozrzewnienia. Ma ich charakteryzować wnikliwość poznawcza i badawcza dociekliwość, aby potrafili nie tylko otoczyć opieką każdą osobę niepełnosprawną, ale także dobrać dla niej odpowiedni proces rewalidacji. Powinni umieć współpracować z różnymi specjalistami i mieć łatwość nawiązywania kontaktów. Ze względu na często spotykane

[28] Uchwała Głównej Rady Szkolnictwa Wyższego nr 289/96 z dnia 20 czerwca 1996 roku. (DzU MEN z 1996 r. nr 6 poz. 30). Por. Polski Portal Edukacyjny http://www.edu.info.pl/strona.php?1063 (04.07.2007 r.).

[29] H. Borzyszkowska. *Osobowość pedagoga specjalnego*. Podaję za: Pańczyk. *Kształcenie pedagogów specjalnych*. W: *Pedagogika specjalna* s. 114-115.

u osób niepełnosprawnych procesy zahamowania i frustracji, brak wiary we własne siły oraz poczucie niższości, pedagog specjalny powinien budzić wyjątkowe zaufanie i odznaczać się postawą przychylności. Owocem takiej formacji ma być nie tylko życzliwość wobec osób niepełnosprawnych, lecz także optymizm, który zapobiegnie zniechęceniu, gdy rezultaty pracy będą skromne lub trzeba będzie na nie długo czekać.

Wielu pedagogów specjalnych podkreśla, że nauczyciel prezentujący właściwą postawę zawodową nie tylko wobec osób niepełnosprawnych to taki, który zna, respektuje i realizuje w codziennej praktyce zasady ortodydaktyki, począwszy od planowania i organizowania procesu edukacyjnego, aż po jego realizację. W ostatnich latach właśnie do postaw nauczycieli i ich osobistych predyspozycji przywiązywana jest coraz większa waga, dostrzega się bowiem i podkreśla niezaprzeczalne związki między osiąganymi rezultatami a osobistym zaangażowaniem nauczyciela. Powinno to być decydujące przy podejmowaniu życiowych decyzji o wyborze zawodu. Większość pedagogów ma świadomość, że samo wyuczenie się pedagogiki specjalnej nie wystarczy do osiągania rezultatów w pracy. Szczególnie w pedagogice specjalnej samo stosowanie procedur – nawet najdoskonalszych – nie przynosi pożądanych owoców[30].

Ewa Tomasik, analizując osobowość pedagoga specjalnego, zwraca uwagę na to, że do owocnej pracy nie wystarczą mu kwalifikacje w zakresie nauczania i wychowania osób o konkretnym upośledzeniu, gdyż musi on być obrońcą tych osób i zapewnić im poczucie bezpieczeństwa (azyl). Według autorki pedagog specjalny winien być przygotowany do współtworzenia diagnozy oraz organizowania doraźnej terapii i rehabilitacji dla dzieci o sprzężonych upośledzeniach, zwłaszcza w środowiskach oddalonych od specjalistycznych poradni i gabinetów terapeutyczno-rehabilitacyjnych, które zwykle mieszczą się w dużych miastach. Poza tym pedagoga specjalnego powinna charakteryzować umiejętność kształtowania kultury społeczeństwa, w którym żyją osoby niepełnosprawne, zgodnie z maksymą sformułowaną przez Marię Grzegorzewską – organizatorkę Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej: „Nie ma kaleki – jest człowiek"[31].

Polscy pedagodzy specjalni często przywołują opinię niemieckiego socjologa Horsta Baiera. Zauważa on, że wysokie wymagania stawiane nauczycielowi szkoły specjalnej oraz uciążliwość i stres związane z wykonywaniem profesji sprawiają, iż ten zawód jest wyjątkowo trudny, natomiast w hierarchii wszystkich specjalności nauczycielskich zajmuje on ostatnie miejsce. Zdaniem autora jest to uwarunkowane niską oceną wartości ucznia. „Skoro społeczeństwo skłonne jest uplasować jubilera

[30] Por. L. Klaro-Celej. L. Mossakowska. *Obowiązki nauczyciela szkoły specjalnej*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. Część I. Red. M. Piszczek. Warszawa 2001 s. 20-21.

[31] Referat przygotowany na konferencję zorganizowaną przez Zakład Psychopedagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie pt. *Pedagogika specjalna, historia, teraźniejszość i wyzwania przyszłości*. Obszerne i krytyczne uwagi dotyczące realizacji studiów magisterskich i licencjackich na pedagogice specjalnej przedstawił J. Pańczyk na I Forum Pedagogów Specjalnych w APS w Warszawie 18 września 2000 roku: *Pedagogika specjalna jako dyscyplina akademicka, jako część polityki edukacyjnej, rehabilitacyjnej i resocjalizacyjnej oraz pojawiające się wokół niej kontrowersje* (mps).

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"[32]. Wspomniany autor dowodzi, że wyższa pozycja społeczna pedagogów specjalnych byłaby czynnikiem sprzyjającym dobru uczniów. „Chodzi o to, aby zmienić ambiwalentne nastawienie polegające na tym, iż z jednej strony nauczyciela szkoły specjalnej traktuje się jako zastępczego dobroczyńcę społeczeństwa, a równocześnie identyfikuje się go z jego podopiecznymi, co prowadzi do znikomego poważania tego zawodu"[33].

Małgorzata Kwiatkowska zwraca uwagę, że wbrew deklaracjom władz oświatowych osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są uznawane za pełnoprawnych członków społeczeństwa. To jest przyczyną zaniżonej oceny również samego nauczyciela szkoły specjalnej. Autorka, pisząc o osobach z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej, stwierdza: „Realizują wprawdzie obowiązek szkolny, ale nie można ich nazywać uczniami, zajmują się też nimi nauczyciele, ale to, co robią, nie jest nauczaniem. […] Różne definicje związane z nauczaniem człowieka powstawały w okresie, kiedy środowisko pedagogiczne jeszcze nie zajmowało się takimi osobami, a możliwość zwolnienia z obowiązku szkolnego pozwalała udawać, że ich nie ma, i konstruować przedziwne definicje leżące nie tylko u podstaw edukacji, ale także regulacji prawnych"[34].

W Polsce pedagogami specjalnymi po raz pierwszy zajęła się Maria Grzegorzewska. W 1919 roku, po powrocie ze studiów w Brukseli, podjęła pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na stanowisku referenta do spraw szkolnictwa specjalnego, które ustanowiono po raz pierwszy – właśnie dla niej[35]. Referat szkolnictwa specjalnego wkrótce przekształcono w wydział. Do zadań Grzegorzewskiej należało organizowanie oraz wizytowanie szkół specjalnych, a także przygotowywanie nauczycieli i wychowawców do pracy w tych szkołach. W 1922 roku zorganizowała w Warszawie Instytut Pedagogiki Specjalnej – jeden z pierwszych na świecie. Od tego czasu zajęła się działalnością naukową z zakresu pedagogiki specjalnej oraz kształceniem nauczycieli. W Instytucie Pedagogiki Specjalnej pracowała przez

[32] H. Baier. *Das Sozialprestige des Sonderschullehrers an Schulen für Lernbehinderte im Vergleich zu Lehrern anderer Schularten*. „Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung" 4:1978 nr 1 s. 478.

[33] Tamże s. 481.

[34] M. Kwiatkowska. *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*. Warszawa 2006 s. 8.

[35] Maria Grzegorzewska wspólnie z Władysławem Radwanem kierowała Państwowym Instytutem Nauczycielskim (PiN) w Warszawie (w latach 1930-1935). W 1924 roku utworzyła Sekcję Szkolnictwa Specjalnego ZNP i nią kierowała oraz organizowała ogólnopolskie konferencje, szkolenia i zjazdy dla nauczycieli szkół specjalnych. W czasie wojny pracowała w szkole specjalnej w Warszawie, brała udział w tajnym nauczaniu, pomagała społeczności żydowskiej w getcie warszawskim, brała też udział w powstaniu warszawskim. Po wojnie reaktywowała PIPS (dziś: Akademia Pedagogiki Specjalnej) i Sekcję Szkolnictwa Specjalnego; kontynuowała przedwojenne formy działalności w zakresie szkoleń, kursów i konferencji dla nauczycieli szkół specjalnych. Wydała drukiem około 170 artykułów i książek z zakresu pedagogiki specjalnej, z których kilkanaście dotyczyło kształcenia nauczycieli.

45 lat – do 1967 roku. Maria Grzegorzewska przyjęła od początku swojej działalności określenie„pedagogika specjalna". Uważała, że zakresem działalności tej pedagogiki jest wychowanie wszystkich dzieci anormalnych. Statut Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej z 1922 roku oznajmiał, że zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego oraz kształcenie nauczycieli-wychowawców wszystkich tych kategorii dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnymi, a więc dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, moralnie i kalekich. Grzegorzewska za najistotniejsze swoje osiągnięcia uważała kształcenie nauczycieli. Pracę nauczyciela – wychowawcy w szkole specjalnej traktowała jako pracę o szczególnej wartości. W *Listach do młodego nauczyciela* pisała o głębi słowa „nauczyciel", słowa, które kryje w sobie głęboką treść – odsyła do człowieka, który odpowiada na potrzeby innych ludzi. W *Listach* przedstawiła sylwetkę nauczyciela – dobrego, bogatego wewnętrznie, obdarzonego charyzmatem, empatią, umiejętnością współżycia z podopiecznymi[36].

Maria Grzegorzewska, pełniąc funkcję wizytatora szkolnego, dokładnie poznała środowisko pracy pedagogicznej. Według niej najważniejsza jest „postać duchowa nauczyciela i jego stosunek do grupy i jednostek"[37]. W swoich *Listach* przypominała, że w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela. Celem jego pracy winna być „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich"[38]. Na łamach *Chowanny* w 1937 roku pisała: „Wbrew temu, co się dzisiaj spotyka, wychowawcą winien być jedynie człowiek głęboko miłujący swój zawód, człowiek z osobowością silną, rozumiejący całą doniosłość zadań leżących przed nim"[39]. Autorka stwierdziła, że „od nauczyciela i od jego wartości, od jego siły moralnej, od wiary w celowość poczynań zależy ideowa treść i wartość życia społecznego, a co za tym idzie, siła państwa"[40]. Tylko nauczyciel etyczny, przyjazny i otwarty przygotowuje grunt pod samokształcenie wychowanka, budowanie jego osobowości i kształtowanie jako wolnego człowieka.„W atmosferze ufności i szczerości [...] buduje się młody, nowy świat (wychowanka), odmienny od innych, czerpiący różne wartości z gleby, na której wyrasta, i ze zjawisk, które go otaczają. W duchowym jak gdyby porozumieniu z nauczycielem, czerpiąc z niego moc i siłę, kształtuje się osobowość wychowanka [...]. W przyszłości wychowanek taki, pracujący już samodzielnie, uniezależniony od dalszych wpływów wychowawcy bardzo często zachowuje w duszy postać moralną tego, który mu przewodniczył"[41].

[36] E. Żabczyńska. *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* Warszawa 1985.
[37] M. Grzegorzewska. *Wybór pism.* Warszawa 1964 s. 13.
[38] Tamże s. 18.
[39] Tamże s. 7.
[40] Tamże s. 10.
[41] M. Grzegorzewska. *Wybór pism.* Warszawa 1989 s. 23.

Maria Grzegorzewska stawiała przed nauczycielem szereg wymogów formalnych, z których najważniejsze dotyczyły charakteru. Jej zdaniem wybór zawodu i późniejsza kariera w żadnym razie nie mogą być przypadkowe. Młody człowiek, poznając swoje możliwości, ograniczenia i kompetencje, musi przemyśleć wiele spraw, zanim zdecyduje się zaangażować w środowisko szkolne i wniknąć w świat dziecka: „Jeżeli chcesz wejść w szeregi nasze, walczyć o człowieka i jego wartości moralne – musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze. Musisz je wszędzie umieć zobaczyć, znaleźć i czerpać dla siebie"[42].

Siła moralna nauczyciela, której źródłem jest szacunek i miłość do drugiego człowieka, ma wyjątkowe znaczenie w pracy pedagogicznej, ponieważ „bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne, jakby pozbawione dynamizmu w pracy doskonalenia budowy naszej przyszłości"[43].

Grzegorzewska przestrzega nauczyciela przed zarozumiałością fachową. Uważa, że nikt nie może być zbyt pewny siebie i nie powinien pracować w odosobnieniu od innych. Trzeba też pamiętać, aby celu pracy pedagogicznej nie wyznaczały stopnie i awanse. Jeżeli nauczyciel kieruje się wyłącznie motywami zarobkowymi, szybko stanie się niewolnikiem swej pracy i pokona go rutyna oraz zniechęcenie[44].

Nauczyciel szkoły specjalnej nie może pozwolić sobie na bierność, jego warsztat pracy wymaga bowiem stałego poszukiwania i wielu pomysłów. Nauczyciel winien być przede wszystkim „żywym człowiekiem, nieusztywnionym i niezrutynizowanym, z postawą poszukująco-badawczą i twórczą w stosunku do każdego przypadku [...]. Nauczyciel wychowawca powinien być nie tylko z życiem związany, ale powinien być w nurcie tego życia pogrążony"[45].

2 Katecheta specjalny

Praktyka Kościoła ukazuje prawdę, że owocność katechezy zależy nie tyle od tego, jak rozumie się katechezę eklezjalną, czyli od koncepcji katechezy reprezentowanej przez Kościół w określonym czasie, ile od konkretnych ludzi, którzy tę koncepcję realizują (por. CT 15), albowiem „najszlachetniejsze [...] przymioty ludzkie i chrześcijańskie katechety bardziej gwarantują owocność katechezy aniżeli wyszukane metody" (OIK 71; por. PDK 118).

[42] M. Grzegorzewska. *Listy do młodego nauczyciela.* Cykl I-III. Warszawa 2002 s. 51.
[43] Tamże s. 106.
[44] Tamże s. 9.
[45] M. Grzegorzewska. *Kształcenie nauczycieli-wychowawców.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1963 nr 2 s. 5.

Katecheta jest 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. Jest oficjalnym świadkiem wiary. Mając misję kanoniczną i odpowiednie przygotowanie teologiczne, pedagogiczno-dydaktyczne, psychologiczne i duchowe, uczestniczy on w głoszeniu Ewangelii przez zaangażowanie w katechizację. Zadanie katechety różni się od zadań innych pracowników duszpasterstwa, jednakże powinien on z nimi współpracować[46].

Tożsamość katechety jest wieloaspektowa i uwarunkowana stanem życia w Kościele (biskup, prezbiter, rodzic, osoba zakonna czy świecka), i sytuacją historyczną (katecheta rodzinny, parafialny, szkolny). Jedne dokumenty katechetyczne rozszerzają termin «katecheta» do wszystkich wierzących, którzy są powołani przez chrzest święty i bierzmowanie do przekazywania prawd wiary i zasad moralnych, inne zaś używają tego terminu do określenia nauczyciela religii w szkole[47].

Katechetą specjalnym określa się osobę posługującą wśród niepełnosprawnych. W języku polskim przymiotnik „specjalny" oznacza: „odnoszący się, należący do jednego wybranego przedmiotu, zagadnienia, jednej osoby, rzeczy; charakterystyczny, przeznaczony wyłącznie dla kogoś lub czegoś; szczególny"[48]. Określenie «katecheta specjalny», analogicznie do «pedagog specjalny», nie oznacza tylko czegoś wyjątkowego, dodatkowego[49]; rozumiane jest ono jako nazwa osoby przygotowanej i posłanej do głoszenia Dobrej Nowiny niepełnosprawnym z różnymi odchyleniami od normy.

Magisterium Kościoła, zanim odpowie na pytanie, kto i w jakim zakresie jest katechetą w Kościele partykularnym, podkreśla odpowiedzialność całej wspólnoty za katechezę (por. DOK 220-221). Ta odpowiedzialność jest wspólna, ale zróżnicowana (por. CT 16). Każdy w swoim zakresie, odpowiednio do zajmowanej pozycji w Kościele, realizuje określone zadania w kształtowaniu i rozwijaniu wiary (por. DOK 219). Ważne jest to, iż „właśnie dzięki temu, że posługa katechetyczna urzeczywistniana jest w sposób tak różnorodny, w różnych miejscach i przez osoby pełniące różne funkcje w Kościele, katecheza może w sposób całościowy ofiarować wszystkim bez wyjątku słowo Boże i świadectwo Kościoła" (PDK 120).

Biskupi są pierwszymi katechetami w swojej diecezji (por. CT 63). W ich posłudze wyjątkową rolę odgrywa głoszenie i przekazywanie Ewangelii. Dokumenty Kościoła podkreślają, że biskup jest odpowiedzialny za dzieło katechizacji w Kościele partykularnym. Do jego zadań należy przygotowanie katechetów oraz troska o niezbędne pomoce i fundusze. Biskup czuwa nad autentycznością wyznania wiary

[46] E. Materski. *Katecheta*. W: *Encyklopedia katolicka* t. 8. Lublin 2000 kol. 1014-1015.

[47] A. Kiciński. *Współczesna formacja katechetów*. RT 52:2005 z. 6 s. 111-112.

[48] Państwowe Wydawnictwo Naukowe. *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. t. 3. Warszawa 1991 s. 285.

[49] Zob. W. Dykcik. *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. tenże. Poznań 2002 s. 14.

oraz nad jakością tekstów i pomocy, które mają być wykorzystywane. Ma ustalać w diecezji całościowy program katechezy, który odpowiadałby na prawdziwe potrzeby wiernych oraz był odpowiednio usytuowany w diecezjalnych planach duszpasterskich. Realizacja takiego programu może być skoordynowana z planami Konferencji Episkopatu (por. DOK 221-223; PDK 123-124)[50].

We wspólnocie kościelnej ważna rola w dziele katechizacji przypada prezbiterom. Na mocy otrzymanych święceń są oni wychowawcami w wierze[51]. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* nazywa ich katechetami katechetów i wyznacza im następujące zadania: wzbudzać we wspólnocie chrześcijańskiej poczucie odpowiedzialności za katechezę; troszczyć się o zaprogramowanie katechezy w parafiach i o formację katechetów świeckich; zintegrować katechizację z programem ewangelizacyjnym wspólnoty oraz troszczyć się o więź między katechezą, sakramentami i liturgią; czuwać nad tym, by w katechezie danej wspólnoty realizowany był diecezjalny program duszpasterski; pomagać katechetom, by stawali się współtwórcami programu diecezjalnego (por. DOK 224-225; PDK 125)[52].

Rodzice są pierwszymi katechetami swoich dzieci. Rodzicielskie wychowanie w wierze dokonuje się głównie przez chrześcijańską interpretację rodzinnych wydarzeń i świąt religijnych. Przez świadectwo codziennego życia uczą oni swoje dzieci w sposób stały i systematyczny. Magisterium Kościoła podkreśla, że wychowanie w wierze pogłębia się jeszcze bardziej, jeśli rodzice rozmawiają na temat prawd, jakie ich dorastające dzieci słyszą na katechezie we wspólnocie chrześcijańskiej, i pomagają im w ich przyjęciu (por. DOK 226-227; PDK 126-130)[53].

Kościół w dokumentach dotyczących katechizacji zachęca osoby zakonne do podejmowania pracy katechetycznej (por. DOK 228-229; PDK 131)[54]. Dokumenty zachęcają również świeckich, którzy realizują misję nauczycielską między innymi przez katechezę szeroko rozumianą, wnosząc w nią świecki charakter posługi[55]. Oprócz wspólnego powołania do apostolatu, niektórzy świeccy czują się wewnętrznie powołani przez Boga do podjęcia katechizacji (por. DOK 230-231; PDK 132-134)[56].

---

[50] Zob. A. Kiciński. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce – omówienie najważniejszych kwestii*.„Efektywne zarządzanie parafią" Raabe 15:2004 s. 6-9.

[51] Kongregacja do spraw Duchowieństwa. *Kapłan, pasterz i przewodnik wspólnoty parafialnej*. Poznań 2002 nr 20.

[52] Zob. K. Misiaszek. *Katechetyczna formacja księży*. W: *Formacja katechetów.* Red. M. Majewski. Kraków 1990 s. 111-124. Zob. także. *Kapłani a katecheza w Europie*. Materiały z Kongresu biskupów i odpowiedzialnych krajowych za katechizację w Europie. Rzym 5-8 maja 2003. Poznań brw.

[53] Zob. K. Misiaszek. *Katecheza rodziców w korelacji z chrześcijańską formacją dzieci i młodzieży*. W: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 59-72.

[54] Zob. Kongregacja Wychowania Katolickiego. *Osoby konsekrowane i ich misja w szkole. Refleksje i wskazania*. Poznań 2003.

[55] E. Młyńska. *Świeccy w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 395.

[56] Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego. *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*. Poznań 1986 nr 58. Zob. także. J. Szpet. *Pracownicy posługi katechetycznej*. W: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku* s. 283-306.

2.1. Kształcenie katechetów

Kształcenie katechetów, którzy pracują wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną, przebiega w ten sam sposób, co kształcenie katechetów pracujących w szkolnictwie masowym. Jest więc ono w zasadzie jednorodne. Różna jest jednak droga przygotowania: kapłani kończą seminarium, osoby świeckie – teologię dla świeckich.

Katecheci duchowni przygotowują się do posługi w wyższych seminariach duchownych, które mają charakter wyższej uczelni. Studia filozoficzno-teologiczne w tych uczelniach trwają 6 lat. Uzyskane kwalifikacje to stopień magistra teologii i przygotowanie pedagogiczno-katechetyczne do prowadzenia nauki religii w szkole. Wyższe seminaria duchowne w Polsce mają ugruntowany charakter akademickich studiów. Wymóg ten w pewnym charakterze i zakresie spełniany jest przez afiliację seminariów diecezjalnych i zakonnych do wyższych katolickich uczelni w Polsce (KUL-u, UKSW, PAT-u i innych). Seminaria są uczelniami kościelnymi, zachowują osobowość prawną i mają własny zarząd. Formacja powołanych do kapłaństwa zakłada wysoki poziom nie tylko formacji intelektualnej. Formacja, będąc złożonym procesem, obejmuje całą osobę powołanego, uwzględnia wszystkie aspekty jego osobowości i warunków, w których on się znajduje. Wyróżnia się cztery rodzaje seminaryjnej formacji: ludzką, duchową, intelektualną i pastoralną.

Kształcenie kapłanów w Polsce ma charakter interdyscyplinarny, realizuje i uwzględnia program z teologii na studiach magisterskich jednolitych[57]. Program ten obejmuje 3556 godzin. Wiedzę teoretyczną przyszli katecheci duchowni zdobywają przez zaliczanie:

- przedmiotów filozoficznych – 406 godzin,
- przedmiotów teologicznych – 1694 godzin,
- przedmiotów pastoralnych – 532 godzin,
- przedmiotów psychologiczno-pedagogiczno-katechetycznych – 308 godzin,
- lektoratów – 364 godzin,
- zajęć związanych z pisaniem pracy naukowej – 252 godzin.

Ponadto – zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującymi do wykonywania zawodu nauczyciela (katechety) – studenci wyższych seminariów duchownych mają zajęcia z fonetyki, technologii informacyjnej, wychowania fizycznego oraz odbywają praktyki pedagogiczno-katechetyczne[58].

Teologia dla świeckich oraz członków instytutów życia konsekrowanego i stowarzyszeń życia apostolskiego trwa minimum 5 lat. Podstawowym celem studiów teologicznych jest przygotowanie przyszłych teologów świeckich do pracy

[57] *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*. Częstochowa 1999 s. 139-143.

[58] Zob. P. Tomasik. *Regulacje prawne nauczania religii*. W: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*. Red. Stala J. Tarnów 2003 s. 73-109.

katechetycznej w szkole oraz do pełnienia pastoralnych zadań w parafii, w specjalistycznych poradniach i różnego rodzaju wspólnotach[59].

Jednolite magisterskie studia teologiczne trwają nie krócej niż 10 semestrów. Liczba godzin jest nie mniejsza niż 3200. Liczba punktów ECTS (European Credit Transfer System) – nie mniejsza niż 300[60].

Tabela 18. Grupa treści kształcenia, minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych oraz minimalna liczba punktów ECTS

Grupa treści kształcenia	Godziny	ECTS
A. Podstawowe	690	72
B. Kierunkowe	390	41
razem	1080	113

Tabela 19. Składniki treści kształcenia w grupach, minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych oraz minimalna liczba punktów ECTS

Składniki treści kształcenia	Godziny	ECTS
A. Grupa treści podstawowych	690	70
1. Historia filozofii	60	
2. Logika i teoria poznania	45	
3. Etyka	30	
4. Biblistyka Starego Testamentu	120	
5. Biblistyka Nowego Testamentu	120	
6. Teologia fundamentalna	45	
7. Teologia dogmatyczna/dogmatyka	150	
8. Teologia moralna/etyka teologiczna	120	
B. Grupa treści kierunkowych	390	41
1. Religiologia	30	
2. Patrologia	30	
3. Historia Kościoła	120	

[59] Zob. J. Mikołajec. *Uwarunkowania posługi katechetycznej teologów świeckich*. W: *Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania*. Red. J. Stala. Kraków 2002 s. 55-74.

[60] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego *w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*. (DzU nr 164 poz. 1166 z dnia 13 września 2007 r. *Standardy kształcenia dla kierunku: Teologia. A. Jednolite studia magisterskie*. Załącznik nr 105).

4. Teologia duchowości	30	
5. Ekumenizm	30	
6. Teologia pastoralna/praktyczna	45	
7. Liturgika	45	
8. Katechetyka	30	
9. Prawo kanoniczne/wyznaniowe	30	

Program teologii przewiduje ponadto zajęcia z: wychowania fizycznego – 60 godzin (2 punkty ECTS), języków obcych – 120 godzin (5 punktów ECTS), technologii informacyjnej – 30 godzin (2 punkty ECTS), przygotowania pracy magisterskiej i przygotowania do egzaminu dyplomowego (20 punktów ECTS) oraz inne zgodne z profilem jednostki.

Zasady i formę praktyk pedagogiczno-katechetycznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin ustala jednostka uczelni prowadząca kształcenie.

Magisterium Kościoła odnośnie do kształcenia katechetów posługuje się wyrażeniem «formacja». Formacja (łac. *formatio* – ukształtowanie, utworzenie) oznacza proces wywierania trwałych wpływów przez jedną osobę, grupę czy instytucję na osobowość człowieka w celu ukształtowania w nim psychicznych struktur poznawczo-oceniających z interioryzacją systemu przekonań i systemu wartości oraz w celu ukształtowania umiejętności działań w określonym kierunku.

Formacja katechetów ma trzy wymiary określone w dokumentach katechetycznych przez pojęcia: «być», «wiedzieć» i «umieć działać» (por. DOK 238; PDK 155). Pierwszy wymiar odnosi się do samego bytu katechety, do jego cech ludzkich i chrześcijańskich. Formacja zakłada bowiem dojrzewanie katechety jako osoby, jako osoby wierzącej i jako osoby, która staje się apostołem. Drugim wymiarem formacji jest przygotowanie intelektualne, które prowadzi do opanowania wiedzy pozwalającej wypełnić zadanie. Ten wymiar, przeniknięty podwójną wiernością – orędziu i osobie ludzkiej, wymaga, aby katecheta znał orędzie, które przekazuje, a zarazem adresata, do którego je kieruje, i kontekst społeczny, w którym żyje. Trzeci wymiar dotyczy umiejętności działania, gdyż katecheza jest aktem komunikacji[61]. Formacja prowadzi do dojrzałości ludzkiej, chrześcijańskiej i apostolskiej katechetów. Bazując na początkowej dojrzałości ludzkiej, formacja dba o to, aby katechizacja karmiła wiarę katechety i przyczyniała się do jego wzrostu jako człowieka wierzącego. Formacja kształtuje przede wszystkim duchowość katechety, aby podstawą jego działalności było świadectwo życia (por. ChL 60).

[61] Zob. R. Chałupniak. *Aktywność i komunikacja katechety – w kierunku społecznej formacji katechetów*. W: *Dzisiejszy katecheta* s. 241-256. Zob. także. S. Kulpaczyński. *Nowe ukierunkowania permanentnej formacji katechetów*. RTK 30:1983 z. 6 s. 167-178.

Ponadto formacja stale ożywia apostolską świadomość katechety jako ewangelizatora i pomaga mu dostrzec sens apostołowania[62].

Formacja biblijno-teologiczna prowadzi do podjęcia funkcji nauczyciela; pozwala katechecie poznać orędzie chrześcijańskie skupione wokół centralnego misterium wiary, jakim jest Jezus Chrystus. Treść formacji doktrynalnej, składającej się z kilku części, jest określona w programie katechetycznym. Rozpoczyna się od przedstawienia trzech wielkich etapów historii zbawienia (Stary Testament, życie Jezusa Chrystusa i historia Kościoła) i prowadzi do poznania centrum orędzia chrześcijańskiego: Symbolu wiary, liturgii, życia moralnego i modlitwy. Podstawą formacji jest Pismo Święte, a głównym doktrynalnym punktem odniesienia – Katechizm Kościoła Katolickiego wraz z katechizmami Kościołów lokalnych[63].

Dokumenty katechetyczne, przedstawiając założenia formacji biblijno-teologicznej, zwracają uwagę na kilka istotnych kwestii. Na pierwszym miejscu podkreślają, że konieczne jest opracowanie takiej formacji, która miałaby charakter syntetyczny, odpowiadający głoszeniu treści, jakie należy przekazać. W formacji tej różne elementy wiary chrześcijańskiej, dobrze ułożone i spójne, stanowiłyby organiczną całość i przekazywały właściwą hierarchię prawd. Synteza wiary powinna być podawana w taki sposób, by pomagała katechecie dojrzewać we własnej wierze, a zarazem wzbudzała w nim nadzieję na wypełnienie misji. Poza tym dokumenty podkreślają, że formacja teologiczna musi być formacją bliską doświadczeniu ludzkiemu, że powinna łączyć różne aspekty orędzia chrześcijańskiego z konkretnym życiem mężczyzn i kobiet. Współczesna formacja teologiczna zwraca uwagę na to, aby katecheta mógł nie tylko poprawnie przekazać orędzie ewangeliczne, lecz także przygotować katechizowanych na przyjęcie tego orędzia w sposób czynny oraz ustalić, co na duchowej drodze osób katechizowanych jest zgodne z wiarą (por. DOK 240-241)[64].

Współczesna formacja katechetów uwzględnia również poznanie nauk humanistycznych. Zakłada ona bowiem przyswojenie nie tylko zasad teologicznych, lecz także zdobyczy nauk świeckich, zwłaszcza psychologii, aby prowadzić wiernych do rzetelniejszego i dojrzalszego życia wiarą. Wymagane jest, aby katecheta zapoznał się przynajmniej z niektórymi podstawowymi elementami psychologii: z dynamizmami psychologicznymi, które poruszają człowieka, ze strukturą osobowości, potrzebami i najgłębszymi aspiracjami serca ludzkiego, psychologią ewolucyjną i etapami życia ludzkiego; psychologią religijną i doświadczeniami, które otwierają człowieka na misterium i to, co święte. W formacji uwzględnia się również nauki społeczne umożliwiające poznanie kontekstu społeczno-kulturowego, w którym człowiek żyje

[62] Zob. A. Offmański. *Katecheta permanentnie kształtujący się*. W: *Dzisiejszy katecheta* s. 171-190. Zob. także U. Casale. *Formazione dei catechisti: istanze e orientamenti*. „Catechesi" 64:1995 nr 6 s. 4-12.

[63] Zob. S. Łabendowicz. *Permanentna edukacja i formacja katechetów*. W: *Dydaktyka katechezy*. Red. J. Stala. cz. I. Tarnów 2004 s. 316-317.

[64] Zob. J. Szpet. *Cel i zadania katechezy*. W: *Dydaktyka katechezy* s. 69-72.

i który na niego mocno oddziałuje. Oprócz tych nauk, wprost zalecanych przez Sobór Watykański II, w formacji katechetów uwzględnia się również nauki dotyczące wychowania i komunikacji[65].

Korzystając z nauk humanistycznych w formacji katechetów, stosuje się różne kryteria. Pierwsze to poszanowanie autonomii nauk. Drugie to ewangeliczna ocena różnych tendencji lub szkół psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych, ich wartości i ograniczeń. Trzecie kryterium to założenie, że studium nauk humanistycznych w formacji katechety nie jest celem samym w sobie, lecz pomocą do uświadomienia sobie w świetle wiary konkretnej sytuacji egzystencjalnej, psychologicznej, kulturowej i społecznej człowieka. Czwartym kryterium jest konieczność unikania tego, by teologia i nauki humanistyczne, które w formacji katechetów powinny się ubogacać, zostały przekształcone w jedną normę; nie można abstrahować od kryteriów teologicznych i należy pamiętać, że choć dyscypliny pedagogiczne są konieczne, to jednak mają charakter służebny w działalności ewangelicznej, która nie jest wyłącznie ludzka (por. DOK 242-243).

Formacja katechety dąży to tego, aby nie tylko był on świadomy faktu powołania i miał odpowiednią wiedzę, ale także nabył umiejętności działania. Formacja ukierunkowana jest na to, by katecheta stawał się wychowawcą, który ułatwia dojrzewanie wiary, do czego katechumen lub katechizowany dąży przy pomocy Ducha Świętego. Pierwszą rzeczywistość, którą uwzględnia się w tym sektorze formacji, jest szacunek dla oryginalnej pedagogii wiary. Katechetę przygotowuje się do ułatwiania innym wzrostu doświadczenia wiary, której jest on depozytariuszem. Została ona złożona przez Boga w sercu człowieka. Zadaniem katechety jest kultywowanie tego daru, ofiarowanie go, ożywianie oraz pomaganie w jego rozwoju (por. CT 58). Współczesna formacja dąży do tego, by katecheta nabył zdolności wychowawczej, która zakłada: zwracanie uwagi na osoby, zdolność interpretowania pytań wychowawczych i odpowiadania na nie, inicjatywę uaktywniania procesów zrozumienia oraz sztukę prowadzenia grupy osób do dojrzałości[66].

Współczesna formacja pomaga katechecie właściwie współpracować z grupą katechetów, uwzględniając okoliczności i opracowując program skorelowany zarówno z programem duszpasterskim, jak i wychowawczym oraz profilaktycznym szkoły[67]. Formacja zakłada pomoc w nabywaniu zdolności do animacji grupy, roztropnie wykorzystując techniki, jakie proponuje psychologia. Jednak nie tyle chodzi o przyjęcie zewnętrznych reguł, ile o wewnętrzną kreatywność (por. DOK 244-245)[68].

---

[65] Zob. C. Lavermicocca. *Educare alla fede. Le problematiche psico-pedagogiche dell'educazione religiosa*. W: *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?* Red. S. Calabrese. Leumann (Torino) 2004 s. 113-126.

[66] Zob. Z. Marek. *Edukacja chrześcijańska drogą do osiągania ludzkiej dojrzałości*. W: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku* s. 350-360.

[67] Zob. M. Chmielewski. *Funkcje katechezy*. W: *Wokół katechezy posoborowej* s. 96-100.

[68] Zob. K. Misiaszek. *Jaka formacja katechetów?* „Katecheta" 50:2006 nr 12 s. 62-65.

Teoretyczne założenia współczesnej formacji katechetów pozwalają sądzić, że są oni przygotowani do towarzyszenia w procesie katechetycznym także osobom niepełnosprawnym. Kościół zorganizował wiele instytutów i różnych miejsc kształcenia katechetów oraz zaspokoił potrzeby kadrowe polskiej katechezy. Należy jednak zastanowić się – co podkreślił A. Potocki – nad jakością posługi katechetów. Nie zostały bowiem przeprowadzone całościowe badania, na podstawie których można byłoby stwierdzić, czy proponowane zasady są wprowadzane w życie w ośrodkach kształcących katechetów[69]. Dotyczy to również kadry posługującej osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce podkreśla, że „jakkolwiek uniwersyteckie ośrodki teologiczne czy wyższe seminaria duchowne przekazują wystarczającą wiedzę na temat katechezy i jej różnych form, nie czynią tego jednak w stopniu zadowalającym w odniesieniu do katechetów podejmujących pracę katechetyczną z różnymi kategoriami odbiorców. O taką specjalistyczną formację winny zadbać przede wszystkim krajowe i diecezjalne ośrodki katechetyczne. Domaga się tego natura procesów formacyjnych, które swoją skuteczność osiągają wówczas, gdy są traktowane w sposób zróżnicowany. Szczególną uwagę winno się zwrócić na formację katechetów osób niepełnosprawnych, upośledzonych umysłowo, dorosłych i rodziców" (PDK 156).

2.2. Kwalifikacje katechety

Kwalifikacje do nauczania religii w szkołach określone są przez odrębne przepisy. Zgodnie z Konkordatem między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z dnia 28 lipca 1993 roku oraz rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach kwalifikacje zawodowe katechety określa Konferencja Episkopatu Polski w porozumieniu z ministrem edukacji narodowej. A zatem kwalifikacje katechety nie są określane na podstawie ani ustawy o systemie oświaty, ani Karty Nauczyciela. Ustawy te mają tylko wpływ na określenie uposażenia katechety.

Na mocy *Porozumienia pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 6 września 2000 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli religii* zostało określone, że we wszystkich typach szkół religii nauczać mogą następujące grupy katechetów: księża, którzy ukończyli wyższe seminaria duchowne i legitymują się dyplomem lub zaświadczeniem ukończenia seminarium duchownego; osoby świeckie i zakonne, które ukończyły wyższe studia teologiczne i mają przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne; alumni wyższych seminariów

[69] Zob. A. Potocki. *Statystyka polskich katechetów*. W: *Dzisiejszy katecheta* s. 33-54.

duchownych po ukończeniu V roku studiów; osoby świeckie i zakonne, które ukończyły wyższe studia magisterskie bez przygotowania teologicznego, ale przygotowanie to uzupełniły w formie teologiczno-katechetycznych studiów podyplomowych lub studiów w kolegium teologicznym. Ponadto w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach zawodowych mogą nauczać: osoby świeckie i zakonne, które mają dyplom ukończenia kolegium teologicznego, alumni wyższych diecezjalnych lub zakonnych seminariów duchownych oraz studenci wyższych studiów teologicznych po ukończeniu IV roku, o ile kontynuują studia[70].

Wymagane przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne oznacza odbycie studiów z zakresu pedagogiki, psychologii, katechetyki i dydaktyki, nauczanych w powiązaniu z teologią i innymi przedmiotami uzupełniającymi w wymiarze co najmniej 330 godzin oraz odbycie obowiązkowych praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Na wszystkich wydziałach teologicznych i w większości wyższych seminariów duchownych oraz instytutach teologicznych wykładana jest pedagogika specjalna w wymiarze 30 godzin oraz katechetyka specjalna również w wymiarze 30 godzin. Ponadto studenci teologii biorą udział w fakultatywnych praktykach duszpastersko-katechetycznych w ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz w różnych zajęciach z osobami niepełnosprawnymi[71].

W przedszkolach i szkołach specjalnych mogą nauczać religii następujące osoby:

- księża, którzy zaliczyli w trakcie studiów seminaryjnych zajęcia z zakresu pedagogiki specjalnej i katechezy specjalnej;
- osoby świeckie i zakonne, które ukończyły wyższe studia teologiczne lub kolegium teologiczne i zaliczyły w trakcie studiów zajęcia z zakresu pedagogiki specjalnej i katechezy specjalnej;
- osoby, które spełniają wymagania kwalifikacyjne dla danego typu szkoły, a ponadto ukończyły studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej nadający uprawnienia do pracy w określonym typie szkoły.

Podstawowym dokumentem umożliwiającym zatrudnienie nauczyciela religii w szkole publicznej jest tzw. *missio canonica*, czyli imienne skierowanie do nauczania w określonej szkole wydane przez kompetentną władzę kościelną. *Missio canonica* jest gwarantem wierności danego katechety doktrynie Kościoła, który go deleguje do pełnienia misji[72].

Na podstawie *missio canonica* katecheta nabywa odpowiednich praw i podejmuje obowiązki. Wchodzi w skład rady pedagogicznej szkoły, nie przyjmuje jednak obowiązków wychowawcy klasy. Ma prawo do organizowania spotkań z rodzicami

[70] P. Tomasik. *Regulacje prawne nauczania religii*. W: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*. Red. J. Stala. Tarnów 2003 s. 73-109.

[71] A. Kiciński. *Awans zawodowy nauczyciela religii*. Poszczególne etapy. Warszawa 2006 s. 7.

[72] A. Mezglewski. *Misja kanoniczna do nauczania religii – przepisy prawa polskiego i kanonicznego*. W: *Katecheza dzisiaj. Problemy prawne i teologiczne*. Red. W. Janiga, A. Mezglewski. Krosno-Sandomierz 2000 s. 117-127.

swoich uczniów również poza wyznaczonymi przez szkołę lub przedszkole zebraniami ogólnymi, wcześniej ustalając z dyrektorem termin i miejsce planowanego spotkania. Katecheta może prowadzić na terenie szkoły organizacje o charakterze społeczno-religijnym i ekumenicznym na zasadach określonych w art. 58 ustawy o systemie oświaty. Z tytułu prowadzenia tych organizacji nie przysługuje mu dodatkowe wynagrodzenie. Katecheta ma obowiązek wypełniania dziennika szkolnego. Jeśli uczy w grupie międzyklasowej (międzyoddziałowej), międzyszkolnej oraz w punkcie katechetycznym, ma obowiązek prowadzić odrębny dziennik zajęć, zawierający te same zapisy, które zawiera dziennik szkolny.

Status katechety wiąże się bezpośrednio z dwupodmiotowością katechezy w szkole. W ten sposób koncepcja wyznaniowej katechezy nakłada na nauczyciela wymóg wierności Kościołowi i lojalności wobec szkoły. Katecheta zobowiązany jest do pracy na rzecz szkoły, jak każdy nauczyciel. Dotyczy to także księży zatrudnionych w szkole. Jako nauczyciel może on uzyskiwać stopnie specjalizacji zawodowej. Awans uzależniony jest od inicjowania przez niego własnego rozwoju i doskonalenia kompetencji, a także od oceny jego pracy[73]. Jednocześnie katecheta ma obowiązek podjęcia współpracy z parafią. Winien on brać udział w zebraniach katechetów z terenu danej parafii, a także nieodpłatnie wypełniać obowiązki wymienione w *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce*, do których należą: przygotowanie liturgii niedzielnej i świątecznej, uczestnictwo w jednej Mszy świętej w niedzielę i święta z udziałem dzieci i młodzieży w parafii, na której terenie znajduje się szkoła, podjęcie opieki nad uczniami w trakcie rekolekcji szkolnych. Za pozostałe zajęcia, niewymienione w dokumencie, należy mu się dodatkowe wynagrodzenie (por. PDK 90)[74].

2.3. Osobowość i funkcje katechety

Dokumenty katechetyczne zakładają, że katecheci podejmujący posługę katechetyczną winni spełniać odpowiednie wymogi, zarówno religijno-moralne, jak i merytoryczne (por. PDK 134).

W trakcie formacji katechetów i zdobywania przez nich niezbędnej wiedzy skupia się uwagę na ich osobowości. Osobowość najczęściej „oznacza zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym,

[73] A. Potocki. *Katecheta współczesny*. W: *Wokół katechezy posoborowej* s. 137.
[74] A. Kiciński. *Katecheta*. W: *Leksykon teologii pastoralnej*. Red. R. Kamiński. Lublin 2006 s. 388-339.

w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości"[75]. Nie jest łatwe uformowanie dojrzałej osobowości katechety przede wszystkim dlatego, że katechizowanie nie jest traktowane jako zwykła praca zawodowa. W formacji zwraca się uwagę na to, że towarzyszenie innym w rozwoju wiary jest powołaniem i misją. Jest to tajemnica powołania przez Jezusa Chrystusa i posłania przez Niego, aby każde stworzenie mogło usłyszeć Dobrą Nowinę. Profesjonalizm, którego domaga się współczesny świat, nakazuje formować w katechecie poczucie traktowania jego powołania jako zawodu. Nigdy nie można zapominać, że trzy określenia: misja, zawód, powołanie, wzajemnie się dopełniając, ukazują pełną rzeczywistość posługi[76]. W procesie dojrzałej formacji katechetów konieczne jest więc poznanie oraz kształtowanie i rozwijanie podstawowych cech osobowych tych, którzy pełnią tego rodzaju funkcje[77].

Pierwszym zadaniem katechety w szkole jest reprezentowanie Kościoła katolickiego. Katecheta przekazuje Ewangelię nie w swoim imieniu, lecz z mandatu i w imieniu Kościoła. To Kościół wzywa, powołuje i posyła katechetów. Stąd posługa katechety w szkole musi mieć wymiar eklezjalny. Katecheta winien być człowiekiem Kościoła, utożsamiać się z nim i być zdolnym do przekazywania orędzia Bożego w jego imieniu[78].

Drugą funkcją katechety jest nauczać całym swoim życiem, na wzór Jezusa Chrystusa[79]. Poprzez osobiste przylgnięcie do Boga (*fides qua*) katecheta ma wyrażać treści orędzia chrześcijańskiego (*fides quae*). Ma rozwijać wszystkie wymiary, przez które wyraża się wiara poznawana, celebrowana, przeżywana i przemodlona. Ma kształtować w osobie zdolność do całkowitego i dobrowolnego powierzenia się Bogu poprzez podporządkowanie Mu rozumu, woli, serca i pamięci. Katecheta musi więc w zjednoczeniu z Chrystusem poznawać, przyjmować i przekazywać pełną naukę Pisma świętego, Tradycji i Nauczycielskiego Urzędu Kościoła oraz poznawać i rozumieć problemy katechizowanych, by skuteczniej prowadzić ich do spotkania z nauczającym Chrystusem[80].

Trzecią funkcją katechety jest wychowywać. To zadanie polega na przyjacielskim towarzyszeniu katechizowanym w ich osobowym rozwoju. Istotne bowiem znaczenie ma osobowa relacja katechety z katechizowanym. Powinna ją cechować pasja wychowawcza, rozwijana kreatywność, przystosowanie, a zarazem maksymalny szacunek dla wolności i dojrzałości osoby. Dzięki mądremu towarzyszeniu

[75] Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny* s. 277-278.
[76] A. Binz. *Katecheta: misja, zawód, powołanie*. W: *W służbie człowiekowi*. Red. Z. Marek. Kraków 1991 s. 99.
[77] Zob. S. Łabendowicz. *Kształtowanie osobowości katechety*. W: *Dydaktyka katechezy* s. 249-301.
[78] Zob. L. Soravito. *Katecheta*. W: *Słownik katechetyczny* s. 388.
[79] Zob. J. Stala. *Wychowanie chrześcijańskie dialogiem wiary i miłości*. W: *Dzisiejszy katecheta* s. 159-163.
[80] Zob. S. Dziekoński. *Zadania katechety jako nauczyciela*. W: *Dydaktyka w służbie katechezy*. Red. tenże. Kraków 2002 s. 154-175.

katecheta pełni najcenniejszą służbę w ramach działalności katechetycznej: pomaga katechizowanym w odczytaniu powołania, do którego wzywa ich Bóg[81].

Czwartą funkcją jest świadczenie, które zobowiązuje katechetę, aby całym życiem głosił Chrystusa. Żadne metody pedagogiczno-dydaktyczne nie zwalniają katechety na żadnym etapie procesu katechetycznego od osobistego świadectwa. Charyzmat dany mu przez Ducha Świętego, głęboka duchowość, przejrzyste świadectwo życia są istotą każdej metody. Tylko właściwa postawa ludzka i chrześcijańska zapewni dobre wykorzystanie tekstów i innych pomocy naukowych. Funkcja świadczenia domaga się od katechety intensywnego życia sakramentalnego i duchowego, praktyki modlitwy, wiary w to, że chrześcijańskie orędzie może skutecznie przemienić życie. Te cechy katechety pomagają Duchowi Świętemu owocnie działać w osobach katechizowanych[82].

Wszystkie wymienione wyżej niezbędne funkcje katechety stanowią bogatą, zróżnicowaną i wieloaspektową całość. Każda z nich na swój sposób realizuje nadrzędny cel katechezy; każda zatem powinna być brana pod uwagę w określaniu formacji katechetów, zarówno wstępnej, jak i permanentnej. Odnosi się to do katechety posługującego tak w szkole masowej, jak i specjalnej, w każdym środowisku.

[81] Zob. R. Sarek. *Obraz katechety „nauczyciela, „wychowawcy" i „świadka"*. W: *Dzisiejszy katecheta* s. 260-262.

[82] Zob. A. Kiciński. *Formacja katechety na wzór Samuela*. W: *Miejsca katechezy*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2005 s. 347-363.

II

Zasady wychowania i nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Zasady wychowania i nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną wyznaczone są przez ogólny kierunek pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szczególnie w zajęciach z tą grupą katechizowanych wychowawcy są narażeni na brak interpretacji czy błędne tłumaczenie przyjętych zasad postępowania dydaktycznego. Konieczna więc jest analiza ogólnych zasad postępowania dydaktycznego, zasad edukacji i rewalidacji, zasad dydaktycznych w katechezie oraz zasad w katechezie z niepełnosprawnością intelektualną.

1

Zasady postępowania dydaktycznego

Katecheta ma autonomiczne prawo wyboru poszczególnych metod, form pracy i środków dydaktycznych. Na każdym etapie pracy, począwszy od planowania i organizowania procesu edukacyjnego aż po jego realizację, powinien jednak przestrzegać zasad ortodydaktyki, czy też – mówiąc szerzej – ortopedagogiki. Zasady nauczania to normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zapoznać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wdrażać do samokształcenia. Czesław Kupisiewicz formułuje następującą definicję zasad: „Przez zasady nauczania będziemy rozumieć te formy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej

wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im podstawy naukowego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia. Tak rozumiane zasady nauczania służą realizacji ogólnych celów kształcenia i obowiązują w pracy szkół różnych typów i szczebli oraz w zakresie różnych przedmiotów nauczania"[83].

1.1. Tradycyjna typologia zasad postępowania dydaktycznego

Dydaktyka katechezy to nauka umiejscowiona pomiędzy naukami pedagogicznymi i teologicznymi. Korzysta ona z dorobku naukowego dydaktyki ogólnej, rozwijając na jej podstawie liczne teorie[84]. Uwzględnienie wyników badań dydaktyki ogólnej jest nie tylko postulatem współczesnych dokumentów katechetycznych (por. DOK 147), lecz także praktyką w formacji dzisiejszych katechetów.

Współcześni katechetycy wskazują na wielu autorów, którzy w różnej kolejności przedstawiają zasady postępowania dydaktycznego i podają różne ich liczby, ale są to propozycje zbliżone. Często za J. Półturzyckim przedstawiają oni tradycyjny układ zasad[85]:

1. Zasada poglądowości (zwana także zasadą bezpośredniości) – polega bądź na bezpośrednim poznawaniu rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów, bądź przez zetknięcie z pomocami naukowymi (obrazami, modelami, słowami, wykresami). Zasada ta winna obowiązywać zarówno w podających, jak i w poszukujących metodach nauczania. Funkcje zasady poglądowości stosuje się również przy rozumieniu i zapamiętywaniu przekazywanych myśli, pojęć i praw – przez graficzne lub innego rodzaju symboliczne przedstawienie abstrakcji.
2. Zasada przystępności kształcenia – polega głównie na stopniowaniu trudności. Treści i metody nauczania winny być dostosowane do rozwoju i możliwości uczniów. Zgodnie z tą zasadą w nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest bliższe, do tego, co dalsze; od tego, co jest dla uczniów łatwiejsze, do tego, co trudniejsze; od tego, co jest znane, do tego, co nowe i nieznane. Należy jednocześnie uwzględniać różnice w tempie pracy i stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów.
3. Zasada systematyczności – winna być stosowana zarówno przez ucznia w procesie uczenia się, jak i przez nauczyciela przy kierowaniu pracą uczniów. W pracy należy uwzględniać następujące reguły: ujmować materiał nauczania we właściwej kolejności; stale nawiązywać do materiału opanowanego; dzielić materiał nauczania na określone porcje; wiązać poszczególne porcje w całość;

[83] Cz. Kupisiewicz. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1994 s. 131.
[84] Zob. W. Kubik. *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*. Warszawa 1987.
[85] J. Półturzycki. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1998 s. 107-108.

podkreślać sprawy i tematy główne, zasadnicze; dbać o systematyczne opanowywanie wiedzy i zdobywanie umiejętności przez uczniów.

4. Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów – polega na świadomym i aktywnym stosunku ucznia do celów uczenia. Nauczyciel powinien starać się poznać indywidualne zainteresowania uczniów i rozwijać je w taki sposób, aby coraz bardziej uwzględniały obiektywne potrzeby społeczeństwa, winien stawiać uczniów w sytuacjach wymagających od nich dostrzegania i wyjaśniania niezgodności między obserwowanymi faktami a posiadaną wiedzą oraz wdrażać ich do pracy zespołowej.
5. Zasada kształtowania umiejętności uczenia się – jest ważna dla rozwijania umiejętności pracy umysłowej i samodzielnego uczenia się. Proces kształcenia powinien tak przygotować uczniów, by ich nauka była bardziej świadoma i wydajna, co zapewnia lepsze samopoczucie i rozwija wiarę we własne możliwości edukacyjne. Równolegle z rozwijaniem umiejętności nabywania i rozumienia informacji należy kształtować sposoby wykorzystywania nabytej wiedzy.
6. Zasada łączenia teorii z praktyką – służy do racjonalnego posługiwania się wiedzą w rozmaitych sytuacjach praktycznych i podkreśla, że powiązanie teorii z praktyką wpływa dodatnio na wyniki nauczania, niejednokrotnie bowiem wiedza oderwana od praktyki staje się czymś nierealnym i bezwartościowym. Niezwykle ważne jest również wiązanie myślenia i poznawania treści o charakterze praktycznym z myśleniem i treściami o charakterze teoretycznym. Zasada ta związana jest ściśle z zasadą poglądowości, która na konkretnych przykładach i obrazach wyjaśnia złożone pojęcia.
7. Zasada indywidualizacji i zespołowości – kieruje uwagę na indywidualne możliwości kształcących się, a w związku z tym na wymagania i oceny, podkreśla znaczenie zespołowości w nauczaniu, wskazuje też, że każda osoba w zespole jest inna i prezentuje bogate wartości oraz rozmaite potrzeby dydaktyczne i wychowawcze. Praca zespołowa wiąże się z indywidualizowaniem – do rozmaitych czynności należy wybrać indywidualnego wykonawcę, a jednocześnie niezależnie od różnic indywidualnych wszyscy powinni umieć sprawnie współdziałać.
8. Zasada trwałości wiedzy – oznacza konieczność takiego organizowania procesu dydaktycznego, aby uczniowie umieli go odtworzyć i posługiwać się rezultatami w praktycznych sytuacjach. Zasada ta powołuje się na wyniki badań, które mówią, że najlepiej zapamiętywane są te treści, które mają następujące cechy: prostą strukturę myśli, przejrzystość, odwoływanie się do doświadczeń, wielokrotne powracanie do głównych tez. Kupisiewicz[86] uważa, że przy realizacji tej zasady warto stosować następujące reguły dydaktyczne:

[86] Kupisiewicz. *Podstawy dydaktyki ogólnej* s. 145-146.

- ukierunkowanie zainteresowań uczniów na nowy materiał, wypracowanie pozytywnych motywów uczenia się;
- zapewnienie każdemu uczniowi aktywnego udziału;
- utrwalanie materiału po stwierdzeniu, iż wszyscy go dobrze zrozumieli;
- częstotliwość powtórzeń zgodna z krzywą zapominania (największa bezpośrednio po zaznajomieniu uczniów z nowym materiałem);
- wdrażanie uczniów do naukowej weryfikacji praw i reguł;
- systematyczna kontrola wyników nauczania i oceny pracy ucznia.

9. Zasada ustawiczności kształcenia – powoduje, że proces dydaktyczny nie jest indywidualny, lecz tworzy systematyczny i prawdziwy krąg działań poznawczych oraz wychowawczych w celu stałego rozwijania wiedzy i osobowości. Przejawiają się w niej wartości i intencje wszystkich innych zasad dydaktycznych, gdyż określają one kształt i kierunek współczesnego procesu kształcenia.

Wybrane elementy tradycyjnych zasad postępowania dydaktycznego są przedmiotem wykładów z pedagogiki i dydaktyki już na III roku formacji w wyższych seminariach duchownych. Natomiast program studiów seminaryjnych na roku VI przewiduje między innymi następujące zagadnienia z dydaktyki ogólnej i katechetycznej:

1. Zarys rozwoju dydaktyki ogólnej i katechetycznej w XX wieku;
2. Główne nurty dydaktyczno-katechetyczne w krajach niemieckojęzycznych oraz ich wpływ na rozwój katechetyki w Polsce;
3. Czołowe postacie w rozwoju ruchu katechetycznego w Polsce;
4. Główne kierunki pracy katechetycznej: teocentryczno-trynitarne, chrystocentryczne, eklezjalne, antropologiczne;
5. Wskazania dydaktyczne służące realizacji pracy katechetycznej (rozwijanie metody dialogu, formy pracy zespołowej itp.);
6. Dydaktyczne zasady doboru treści nauczania-uczenia się;
7. Źródła treści katechezy: Pismo święte, liturgia, życie chrześcijańskie;
8. Specyfika procesu dydaktycznego w katechezie w relacji do szkolnej teorii procesu nauczania-uczenia się;
9. Możliwości i granice stosowania w katechezie koncepcji nauczania i teorii wszechstronnego nauczania;
10. Różne metody i formy nauczania i katechizowania;
11. Główne zasady nauczania oraz ich znaczenie dla skuteczności procesu katechizacji.

W programie studiów przewidziano także ukazanie możliwości zastosowania zasad nauczania w katechezie specjalnej[87].

[87] *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce* s. 204-205, 208-209.

1.2. Typologia zasad nauczania wynikająca z koncepcji dialogu edukacyjnego

Propozycję nowej typologii zasad nauczania dostosowanej do celów nauczania i uczenia się, które wyznaczają ogólny kierunek kształcenia dzieci i młodzieży w zreformowanej szkole, przedstawia M. Śnieżyński[88]. Według autora wątpliwa jest konieczność formułowania zasad nauczania w podręcznikach dydaktycznych. Dokonując gruntownej analizy procesu kształcenia w jego wielostronnym wymiarze, stwierdza on, że ogólne normy postępowania pedagogicznego mieszczą się w owym procesie[89]. Typologia zasad, za którą opowiada się większość polskich dydaktyków[90], nie odpowiada koncepcji dialogu edukacyjnego autora[91]. Śnieżyński wskazuje na potrzebę zmiany całej filozofii szkoły. Wychodząc od nauczania encyklopedycznego, które dominowało w szkolnictwie, wskazuje drogę do szkoły twórczej, bliskiej i przyjaznej uczniowi: „Od przeładowanych programów nadmierną ilością treści, pojęć, definicji i reguł, przechodzimy do treści podstawowych, tych, które uczeń musi sobie przyswoić, zrozumieć je i umieć powiązać w szersze całości. Od poszufladkowanej wiedzy do holistycznego ujmowania rzeczywistości. Od metod podających, które do dziś królują w naszych szkołach, przechodzimy do metod problemowych, wyzwalających aktywność, pomysłowość i wyobraźnię ucznia. Przechodzimy od uprzedmiotowienia ucznia i nauczyciela do ich upodmiotowienia na płaszczyźnie współpartnerstwa i dialogu"[92]. Jest to zatem zmiana radykalna. Zmiana, którą należy najpierw dobrze zrozumieć, potem chcieć ją zaakceptować i wreszcie umieć wcielić w życie edukacyjne. Najtrudniejszym

[88] M. Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków 1997 s. 197-200. Zob. tenże. *Dialog edukacyjny*. http://www.zamkor.pl/rozne_pliki/nowe_zasady_Sniezynski.pdf (08.07.2007 r.).

[89] M. Śnieżyński. *Dialog edukacyjny*. Kraków 2001 s. 215.

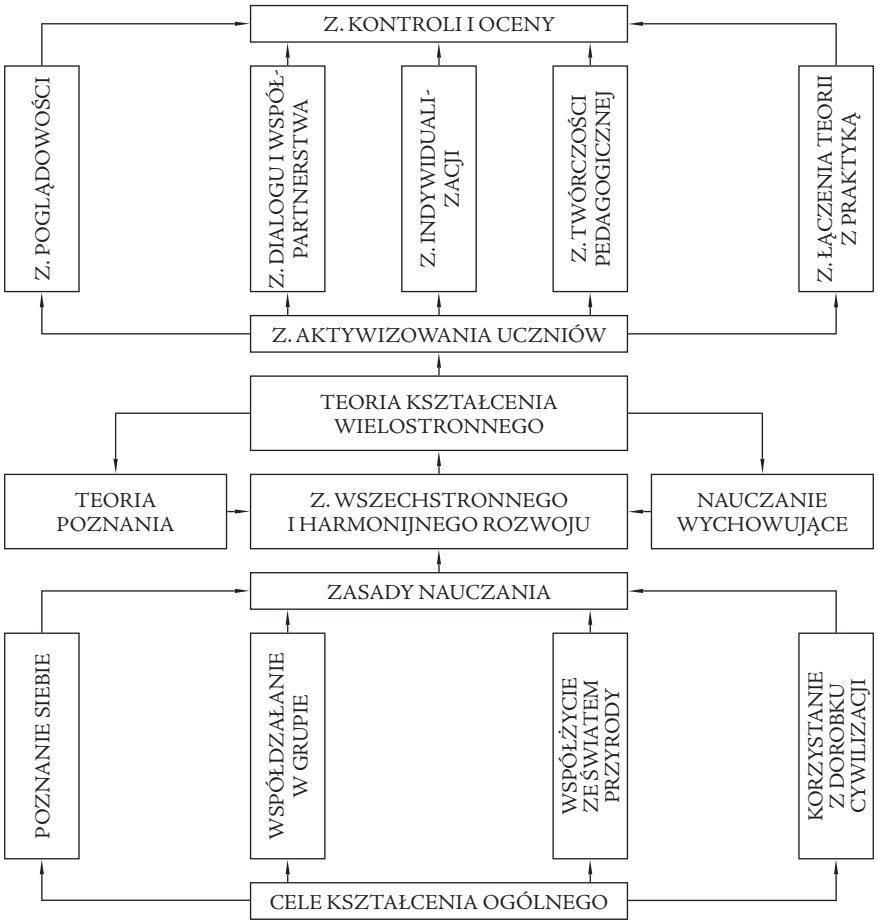
[90] Do klasycznych zasad nauczania autor zalicza zasadę poglądowości, systematyczności, samodzielności, trwałości, efektywności, wiązania teorii z praktyką, kontroli i oceny.

[91] Koncepcja dialogu edukacyjnego Śnieżyńskiego jest szansą w rozwijaniu tej nowoczesnej tendencji dydaktycznej, zgodnej z humanistycznym podejściem pedagogicznym. Jest ona zarazem ważnym i kompleksowym poglądem na sprawy reformy szkoły i edukacji. Do głównych zagadnień przedstawianych przez autora należą: aksjologiczny i teleologiczny wymiar dialogu edukacyjnego, teorie doboru treści nauczania, proces kształcenia, szczególnie wielostronnego, toki nauczania i uczenia się, metody i zasady nauczania i uczenia się, funkcje i podział środków dydaktycznych, kontrola i ocena pracy uczniów, dialog w rodzinie i szkole, nauczanie wychowujące w szkole. Koncepcja dialogu edukacyjnego eksponuje potrzeby ucznia i studenta jako osób realizujących naturalne pragnienie rozmowy, stawiania pytań i uczenia sztuki dialogu, aby ta umiejętność służyła ich rozwojowi, a więc poznawaniu otaczającego świata i siebie. Jest to efektywna droga do poszukiwania prawdy, podmiotowości i akceptacji. Autor zachęca nauczycieli do konfrontacji ich działalności dydaktycznej z modelem edukacji dialogu, do partnerstwa edukacyjnego, a w efekcie do nauczania wychowującego. Słusznie dowodzi, że „życie to nieustanne przeplatanie się monologu z dialogiem". Autor zachęca do niezależnego myślenia i szukania odpowiedzi na pytania: Co robić, by uczeń zaczął być bardziej sobą? Jak wydobyć z jednostki ludzkiej jej człowieczeństwo? Badania autora potwierdzają dominację toku nauczania podającego, dysproporcję pomiędzy liczbą pytań zadawanych przez nauczycieli, a pytaniami uczniów oraz śladową liczbą pytań o charakterze wychowawczym. Zob. Cz. Banach. Recenzja *O dialogu edukacyjnym*. http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/10/rec2.html (09.07.2007 r.).

[92] M. Śnieżyński. *Nowe zasady nauczania dla zreformowanej szkoły*. http://www.zamkor.pl/rozne_pliki/nowe_zasady_Sniezynski.pdf (08.07.2007 r.).

zadaniem, jakie stanie przed każdym nauczycielem, będzie nabycie umiejętności stosowania takich struktur lekcyjnych, metod nauczania, zasad i środków dydaktycznych, które pozwolą w sposób pełny wcielić w życie wszystkie założenia reformy. Autor, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli, którzy swoją wiedzę uzupełniają głównie na drodze samokształcenia, przedstawia własną typologię nowych zasad nauczania, włączając się tym samym w nurt reformy szkolnej. Według autora w zreformowanej szkole obowiązują inne cele kształcenia ogólnego i inne programy nauczania, klasyczne zasady nie mogą więc efektywnie spełniać swojej funkcji.

Rysunek 1. Schemat zasady nauczania wg koncepcji M. Śnieżyńskiego[93]



[93] Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu* s. 198.

Proponowana typologia wynikająca z koncepcji dialogu edukacyjnego ma między innymi pomóc skuteczniej realizować nowe treści nauczania i nowe cele kształcenia ogólnego, tj.:

- poznania siebie, odnajdywania harmonii i równowagi wewnętrznej,
- współdziałania z przyrodniczym środowiskiem naszej planety,
- współdziałania w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot,
- kształtowania postaw obywatelskich i patriotycznych,
- korzystania z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji.

Marian Śnieżyński wymienia następujące zasady nauczania-uczenia się: zasada wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, aktywności, poglądowości, dialogu, indywidualizacji, twórczości, łączenia teorii z praktyką, kontroli i oceny.

1. Zasada wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia

Pierwszoplanową rolę i szczególne znaczenie przypisuje autor zasadzie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia. Stanowi ona niejako pień, z którego wyrastają wszystkie inne zasady. Autor zwraca uwagę, że jeżeli chcemy osiągnąć założone cele, zasada ta musi zaistnieć w całokształcie procesu edukacyjnego. Winna być potraktowana jako wiodąca norma postępowania dydaktycznego. Zakładając, że człowiek jest całością złożoną i jego harmonijny rozwój wymaga równomiernego wzrostu tworzących go składników, uczeń w toku edukacji winien mieć możliwość rozwijania swojego ludzkiego, osobowego „ja". Jeżeli przedmiotem analizy będzie proces moralnego kształtowania ucznia, to wartości te będą się przejawiać zarówno w treściach, jak i w metodach oraz celach kształcenia. Proces rozwoju ucznia wymaga zharmonizowanych i przemyślanych zabiegów wychowawczych, uwzględniających aspekt dynamizmu. Dynamiczne formowanie się osobowości to przechodzenie od tego, kim człowiek jest, do tego, kim może być i kim być powinien. Prawidłowo realizowana zasada wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia umożliwia osiągnięcie pełni własnego istnienia, osobistego szczęścia i spełnienia swego zadania wobec innych ludzi. Zasada ta jest oparta na personalistycznej teorii poznania, na nauczaniu wychowującym i teorii wszechstronnego poznania. Aby mogła być ona realizowana, należy spełnić kilka warunków.

Według autora pierwszym warunkiem realizacji tej zasady jest oparcie całej edukacji na personalizmie, w którym cechami charakteryzującymi osobę ludzką są: poznanie zmysłowe i intelektualne, miłość rozumiana jako dar z siebie dla drugiej osoby, wolność, bycie podmiotem praw naturalnych, prymat wobec wszelkiej społeczności i godność wynikająca z tego, że egzystencja ludzka nie tłumaczy się ostatecznie przez relacje rzeczowe, przyrodnicze, lecz przez odniesienie do transcendentnego Absolutu.

Drugim warunkiem jest bezwzględna konieczność współrealizowania z nauczaniem wychowania, a w związku z tym uwzględniania treści wychowawczych – rozwoju

sfery moralnej, estetycznej i zdrowotnej ucznia. W zakresie sfery moralnej nauczyciel winien „zadbać o to, by na lekcji prawda była bardziej konkurencyjna od kłamstwa, by pilność, staranność i systematyczność były dostrzeżone i pochwalone, by stwarzać okazję do ćwiczenia silnej woli, odpowiedzialności, bezinteresowności, życzliwości, opiekuńczości i solidarności"[94]. Autor podkreśla, że nie mogą ujść uwagi nauczyciela wulgarnie wypowiadane słowa, kłamstwa, poniżanie człowieka, złośliwe komentarze, ośmieszanie, lizusostwo, donosicielstwo, agresja, mściwość i tego typu zachowania. W zakresie sfery estetycznej podstawowej wagi nabiera kształtowanie i rozwijanie wrażliwości ucznia. Dla nauczyciela ważne też powinny być: czystość, ład i porządek w klasie, dobrze starta tablica, estetyczna dekoracja, estetyka prowadzenia zeszytu, wykonywanych w nim rysunków czy schematów, troska o kulturę języka, mówienie całymi zdaniami, staranne czytanie tekstu, poprawne formułowanie zdań, estetyka ubioru. Jest wiele elementów, na podstawie których można rozwijać sferę estetyczną ucznia. Jeśli chodzi o sferę zdrowotną, Śnieżyński uważa, że należy ona do najbardziej zaniedbanych w szkole. Niepokoi go wzrost chorób żołądka, nerwic, skrzywień kręgosłupa, próchnicy zębów, wad wzroku i słuchu.

Trzeci warunek wiąże się z praktyczną realizacją w szkole teorii kształcenia wielostronnego, z taką organizacją procesu nauczania-uczenia się, by w jego wyniku można było rozwijać sferę receptywną, intelektualną, uczuciową i sensomotoryczną ucznia. Autor, opierając się na własnych badaniach, stwierdza, że w przypadku gdy zdecydowana większość lekcji realizowana jest tylko za pomocą toku podającego (około 70% zajęć), nie może być mowy o realizacji zasady wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia. Zasada ta w pełni może ujawnić się w realizacji nauczania całościowego, zintegrowanego i blokowego, a także w tzw. ścieżkach międzyprzedmiotowych[95].

2. Zasada aktywności

Zasada ta jest podstawą nauczania-uczenia się. Autor stwierdza nawet, że nauczyciel, który realizuje w toku procesu nauczania zasadę aktywności, musi uwzględniać wszystkie inne normy postępowania dydaktycznego. Z zasadą aktywności ściśle wiąże się aktywizacja, która polega na stymulowaniu wszystkich czynności składających się na proces nauczania-uczenia się, na integrowaniu tych czynności i kierowaniu nimi. Miarą aktywizujących oddziaływań nauczyciela jest osiągnięcie wszechstronnej aktywności uczniów, czyli gotowości do podjęcia działań i samego działania. Prawidłowo realizowana zasada aktywności wyzwala samodzielność uczniowską i zapewnia większą trwałość wiedzy. Wymaga ona indywidualizacji pracy, zróżnicowanych metod oraz różnych toków lekcyjnych.

---

[94] Śnieżyński. *Nowe zasady nauczania dla zreformowanej szkoły*. http://www.zamkor.pl/rozne_pliki/nowe_zasady_Sniezynski.pdf (08.07.2007 r.).

[95] Śnieżyński. *Dialog edukacyjny* s. 219-222.

Autor na podstawie badań wykazuje, że w dzisiejszej szkole nadal dominują metody podające, wśród których szczególnie eksponowane miejsce zajmuje pogadanka, i to zarówno w szkole podstawowej (blisko 80% lekcji), jak i średniej (70%). Natomiast tak aktywizujące metody jak: dyskusja (6,1%), gry dydaktyczne (1,9% lekcji), inscenizacja (0,5% lekcji), burza mózgów (0% lekcji) w szkole średniej są niemal nieobecne. Zasada aktywności wymaga pozytywnego wpływania na ucznia poprzez aktywność emocjonalną (wywoływanie motywów i przeżywanie treści), aktywność intelektualną (pobudzanie ucznia do twórczego i samodzielnego myślenia oraz wyciągania wniosków), aktywność sensomotoryczną (uruchomienie wszystkich narządów zmysłów, działanie) oraz aktywność receptywną (pisanie, czytanie, słuchanie). Bodźcem aktywizującym uczniów do nauki jest także odpowiedni stosunek do nich nauczyciela, jego emocjonalne zaangażowanie oraz podtrzymywanie uwagi ucznia (stworzenie atmosfery ciszy, nadawanie zajęciom żywego tempa, utrzymanie skupienia oraz stałego kontaktu wzrokowego z uczniami). Autor zauważa, że zasadę tę wspierają inne, a głównie zasada poglądowości, indywidualizacji i wiązania teorii z praktyką. Mimo to rzeczywisty obraz realizacji zasady aktywności, ukazany na podstawie przeprowadzonych przez autora badań, nie stwarza podstaw do optymizmu – w zreformowanej szkole aktywność nie jest ceniona[96].

3. Zasada poglądowości

Zasada ta została sformułowana w XVII wieku przez J. A. Komeńskiego i jest jedną z najwcześniej wyeksponowanych reguł postępowania dydaktycznego. Znakiem jej realizacji jest aktywizowanie uczniów zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, a nawet praktyczne, natomiast wypaczeniem – nauczenie prostego kontaktu z przedmiotem czy obrazem. Podstawowa funkcja tej zasady sprowadza się do stworzenia warunków do oglądania tego, o czym się mówi, przy czym istotne jest – według autora – zorganizowanie takich warunków, które pomogłyby uwzględnić w spostrzeganiu aktywizację sensomotoryczną[97].

4. Zasada dialogu

Nowa szkoła winna być szkołą dialogu, tj. wzajemnej wymiany myśli między nadawcą (nauczycielem) a odbiorcą (uczniem) z pełnym poszanowaniem prawa do własnych poglądów i podmiotowości uczestników. Celem dialogu jest wzajemne poznanie się, zrozumienie i zbliżenie osób. Dialog odgrywa doniosłą rolę edukacyjną przede wszystkim dlatego, że jest źródłem i nośnikiem informacji. Kontakt interpersonalny w czasie dialogu jest warunkiem koniecznym. Zazwyczaj prowadzi do zadawania uczniom otwartych pytań wymagających od nich pracy umysłowej,

[96] Tamże s. 222-228.
[97] Tamże s. 228-229.

a nie tylko pamięciowego wyuczenia się regułek. Wyniki badań autora także i w tym obszarze edukacyjnym nie są zadowalające: na jednej lekcji w szkołach podstawowych nauczyciele zadali średnio 40 pytań, natomiast uczniowie tylko 13; nauczyciele szkół średnich – średnio 26 pytań, a uczniowie zaledwie 2,9[98].

Śnieżyński podaje reguły[99], które są nieodzowne w procesie dydaktyczno-wychowawczym uwzględniającym zasady dialogu:

- Podmiotowe podejście do ucznia, co oznacza, że:
  - każdy z nich jest jednostką jedyną i niepowtarzalną,
  - każdy z nich ma prawo do błędu,
  - każdy z nich jest jednostką myślącą i czującą,
  - każdy z nich ma godność i zasługuje na szacunek,
  - każdy z nich ma różne obszary dobra;
- Dobra wola do podjęcia dialogu;
- Wstępne uznanie, że przeciwnik też może mieć swoje racje i argumenty;
- Zapewnienie obu stronom prawa do krytyki i obrony;
- Uzasadnienie wypowiadanych sądów, ocen i opinii;
- Wiarygodność stron;
- Kultura prowadzenia dialogu.

Autor podkreśla, że „w dialogu chodzi o udostępnienie swoich przekonań partnerom w taki sposób, aby ułatwić im ich zrozumienie i przyjęcie. Mamy się wzajemnie wzbogacać przez lepsze rozumienie dobra i zła, a także poznanie wartości, które ktoś inny lepiej niż my rozumie i realizuje"[100].

5. Zasada indywidualizacji

Według autora jest to zasada w wąskim zakresie realizowana przez szkołę z tego powodu, że wymagania programowe są takie same wobec wszystkich uczniów. Według Śnieżyńskiego zadaniem szkoły jutra jest wyraźne zróżnicowanie wymagań i dostosowanie ich do możliwości dzieci, tak by każdemu z nich można było stworzyć warunki do osiągnięcia powodzeń szkolnych na miarę ich zdolności. Przestrzeganie tej zasady jest jednym z warunków podmiotowego traktowania ucznia[101].

6. Zasada twórczości

Nauczyciel zreformowanej szkoły to twórca i innowator; jest nim również uczeń. Twórczość to nieodłączna postawa, styl działania umożliwiający pokonanie rutyny, schematów myślenia i działania, to umiejętność nowego spojrzenia na dobrze znane

[98] Tamże s. 229-231.

[99] Śnieżyński. *Nowe zasady nauczania dla zreformowanej szkoły*. http://www.zamkor.pl/rozne_pliki/nowe_zasady_Sniezynski.pdf (08.07.2007 r.).

[100] Tamże.

[101] Śnieżyński. *Dialog edukacyjny* s. 231-232.

rzeczy i zjawiska, to proces, którego celem jest wprowadzenie zmiany mającej szansę przetrwania. Według autora podstawą prawidłowego rozwoju intelektualnego jest ciekawość poznawcza, będąca jednocześnie jednym z najważniejszych warunków twórczej aktywności człowieka. Autor wskazuje na pięć zasad stymulowania ciekawości poznawczej:

a) Nie bać się pytań.
   Zadawanie pytań jest takim rodzajem zachowania, które jeśli się pojawi, zawsze zasługuje na wzmocnienie (nagrodę, pochwałę). Naszym celem jest stymulowanie ciekawości (a tym samym rozwijanie twórczości), a zatem nie jest ważne, jak i o co dziecko pyta nauczyciela, ale że w ogóle pyta. Stawianie pytań pozwala ukazać rzeczy i zjawiska w nowym świetle. Badania autora wykazały, że w szkołach prywatnych i średnich lekcji, na których nauczyciele zachęcili uczniów do zadawania pytań, było zaledwie 8%. Nauczyciel powinien spytać sam siebie, dlaczego uczniowie rozmawiają na jego lekcjach, co zrobić, by lekcje były ciekawe, by aktywizowały, jak dotrzeć do najsłabszych uczniów, itp.
b) Stawiać otwarte i złożone pytania.
   Autor zwraca uwagę, że nauczyciele często mają tendencję do formułowania problemów na zasadzie wykluczenia: „albo – albo". Taki sposób wyraźnie redukuje liczbę możliwych odpowiedzi. Pytania zamknięte nie pomagają w myśleniu innowacyjnym. Nauczyciel, stawiając sobie, a co ważniejsze – uczniom pytania otwarte, rozwija ciekawość poznawczą. Autor znowu zwraca uwagę na swoje wyniki badań, które wykazują, że nauczyciele o wiele częściej zadają pytania proste niż złożone typu: jak rozumiesz; uzasadnij, że; jak to się dzieje, itp. Tego rodzaju pytania występowały w zaledwie śladowym procencie (od 1,9 do 0,05 pytań na lekcji).
c) Nie odpowiadać natychmiast na niektóre ważne pytania.
   Do myślenia bardziej prowokują te pytania, które pozostały bez odpowiedzi. Niektóre, szczególnie ważne, winny być odłożone na później. Sytuacje niedokończone, niedomknięte, niedopowiedziane zapadają w pamięć i najczęściej pobudzają emocjonalnie do myślenia. Nauczyciele powinni od czasu do czasu świadomie zadawać pytania do przemyślenia, w ten sposób bowiem sprowokują spontaniczną aktywność intelektualną swoich uczniów.
d) Ukazywać niekompletność istniejącej wiedzy.
   Prawdziwa wiedza naukowa jest pełna niejasności i sprzecznych danych. Taka też powinna być wiedza przekazywana w szkole czy na uniwersytecie. Według autora, jeżeli uczniowie będą poznawać świat przez pryzmat skończonych teorii lub pewnych poglądów, mogą odnieść wrażenie, że właściwie w nauce nie ma już nic do zrobienia. Rozwijana twórczość nauczycielska

to recepta na oryginalne i pomysłowe programy autorskie, które powinny powstawać na bazie przygotowanych przez MEN podstaw programowych do poszczególnych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych.

e) Ukazywać trendy w rozwoju wiedzy.

Obecna wiedza winna być ujmowana jako punkt wyjścia do przyszłej, jeszcze nieznanej wiedzy[102]. Marian Śnieżyński przywołuje poglądy J. Kuźmy, który przypomina, że powstanie nowatorskiej, twórczej szkoły zależy przede wszystkim od postawy nauczycieli. „Twórcza postawa nauczycieli wobec życia i swojego zawodu jest nieodzowna nie tylko dla ich osobistego rozwoju, lecz i dla ich wychowanków, dla których stanowią oni wzór do naśladowania, wskazują im drogi i metody aktywnej twórczej postawy, wypływające stąd profity dla ich dalszej edukacji i pomyślności w życiu. Każdy może być twórczy we wszystkim, co robi, uczeń, rodzice, nauczyciel, a nie tylko uczony czy artysta. Ważne jest, czy jesteśmy ciekawi otaczającego świata, staramy się odpowiedzieć na pytania proste lub bardziej złożone, dotyczące najbliższego otoczenia lub współczesnego świata. Życie niejednokrotnie stawia nas w sytuacjach nowych, nietypowych, wymagających również nietypowych reakcji i rozwiązywania różnych, często zwykłych codziennych lub bardziej złożonych problemów. Dlatego twórcza postawa zależy w dużej mierze od naszej wrodzonej inteligencji, intuicji, wrażliwości i wyobraźni, zdolności do myślenia logicznego i alternatywnego. [...] Nauczyciel twórczy musi mieć postawę badacza, a to oznacza, że powinien mieć intuicję, być dobrym obserwatorem, dostrzegać prawdziwe problemy (lub trudności), stawiać sobie pytania, od prostych poczynając, aż do coraz bardziej złożonych, a następnie stale poszerzać i pogłębiać swoją wiedzę, aby sprostać nowym zadaniom. Powinien też nauczyć swoich uczniów odpowiadać na pytania, prowadzić z nimi dialog i wspólnie z nimi rozwiązywać problemy, których dostarcza nam życie. Te oczywiste zadania stawiane przed każdym twórczym nauczycielem są raczej dość trudno osiągalne, a przynajmniej wymagają ustawicznego wysiłku dla realizacji tego ważnego celu"[103].

7. Zasada łączenia teorii z praktyką

Zasada ta ma na celu doprowadzenie do harmonijnego łączenia wiedzy z praktyką życia codziennego. Ma również uświadomić niebezpieczeństwo, jakie kryje w sobie oderwanie procesu kształcenia od praktyki. Autor zaznacza, że dzięki odpowiednio ukierunkowanemu myśleniu teoretycznemu uczeń poznaje w realnej rzeczywistości izolowane prawa teoretyczne i prawa kompleksowe. Konieczne jest wskazanie uczniowi w działaniu praktycznym różnicy między tymi prawami. Nie są to proste operacje. Wymagają one od ucznia stosowania czynności umysłowych umożliwiających

[102] Tamże s. 233-237.

[103] J. Kuźma. *Nauczyciel przyszłej szkoły*. Kraków 2000 s. 75-76.

przekształcanie izolowanych praw nauki, przedstawionych w poszczególnych naukach i gałęziach wiedzy, w złożone prawa kompleksowe wywołujące w określonym typie sytuacji zamierzony skutek. Zasada łączenia teorii z praktyką zmienia pojęcie uczenia się w porównaniu z jego rozumieniem w dydaktyce tradycyjnej i pragmatystycznej. Ma również duże znaczenie w dostosowaniu sposobu kształcenia do aktualnych potrzeb w zakresie przygotowania młodzieży do życia w warunkach współczesnych[104].

8. Zasada kontroli i oceny

Ponieważ czynniki składające się na obiektywną i sprawiedliwą ocenę pracy ucznia są bardzo złożone, należy ona do najtrudniejszych elementów procesu dydaktycznego. Ocena to wszelka opinia o uczniu wyrażona gestem, słowem, mimiką, a także stopniem. Według autora przedmiotem oceny winny być:

- ilość i jakość prezentowanych wiadomości,
- zainteresowanie przedmiotem,
- stosunek do przedmiotu,
- pilność i systematyczność,
- umiejętność stosowania nabytych wiadomości w praktyce.

Ocena jest powinnością nie tylko nauczyciela wobec uczniów, ale także uczniów wobec samych siebie – winni oni sprawdzać swoje osiągnięcia. Nauczyciel również ma sprawdzać siebie, czy prawidłowo opracował nowy materiał. Kontrola i ocena winny dotyczyć sprawdzianu nie tylko wiadomości, ale także umiejętności, zdolności twórczych, rozwoju zainteresowań, motywacji do uczenia się, a przede wszystkim kształtowania cech charakteru, woli, odpowiedzialności za swe czyny, dokładności, wytrwałości, pracowitości, kultury osobistej. Trzeba jednak pamiętać, że osobistych i intymnych sfer życia człowieka nie można mechanicznie przeliczać na stopień[105].

Typologia zasad nauczania wynikająca z koncepcji dialogu edukacyjnego pozwala oprzeć całą edukację, w tym także osób z niepełnosprawnością intelektualną, na personalizmie. Podmiotem działania jest konkretna osoba, a nie treści programowe wybrane z poszczególnych działów. Taka koncepcja i jej zasady pozwalają osobom z niepełnosprawnością intelektualną na przejście od poznania zmysłowego do intelektualnego. Co więcej, ich egzystencji nie tłumaczy się przez relacje rzeczowe, przyrodnicze bądź przez braki, lecz poprzez odniesienie do transcendentnego Absolutu.

[104] Śnieżyński. *Dialog edukacyjny* s. 237-239.
[105] Tamże s. 239-240.

2 Zasady edukacji i rewalidacji

Zasady edukacji i rewalidacji osób z niepełnosprawnością intelektualną są tożsame z przytoczonymi wyżej zasadami ortodydaktyki. Warto jednak przypomnieć, że Ministerstwo Edukacji Narodowej, opracowując program dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, zaproponowało bardziej precyzyjne nazwy dla typowych zasad dydaktycznych i zorientowanie ich na potrzeby osób niepełnosprawnych.

2.1. Układ schematyczny zasad edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych

Układ schematyczny zasad edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych jest opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w *Programie wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*[106]. Zasady są podporządkowane głównemu celowi, to znaczy edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Chodzi o „ich wszechstronny rozwój na miarę indywidualnych możliwości oraz przygotowanie do codziennego życia tak, aby były zaradne, umiały sterować własnym zachowaniem, by mogły uczestniczyć w życiu społecznym"[107]. Autorzy podkreślają, że w pracy z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie cele wychowania i nauczania traktuje się łącznie, określając je także jako cele edukacji lub cele rewalidacji[108].

Autorzy podają następujący układ schematyczny zasad edukacji i rewalidacji uczniów niepełnosprawnych[109]:

1. Zasada gruntownej znajomości dziecka i przychodzenia mu z racjonalną, specjalistyczną pomocą;

[106] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa 1997. Program został opracowany przez zespół w składzie: L. Klaro-Celej (przewodnicząca), K. Banaszek, D. Bogucka, M. Czasza, T. Kopik, S. Lewicka, B. Marcinkowska, L. Mossakowska, D. Orłowska, B. Sokołowska-Bartuszek, E. Szałas.

[107] Tamże s. 7.

[108] Autorzy podkreślają, że łącząc cele wychowania i nauczania, świadomie dopuścili się lekkiego nadużycia semantycznego, gdyż mieli na uwadze praktykę pedagogiczną. Zob. L. Klaro-Celej, L. Mossakowska. *Komentarz do Programu wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Warszawa 1999 s. 8.

[109] Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym* s. 8.

2. Zasady dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych:
   a. zasada indywidualizacji wymagań, metod, doboru środków dydaktycznych oraz organizacji i tempa pracy,
   b. zasada przystępności treści nauczania,
   c. zasada stopniowania trudności;
3. Zasada aktywnego i świadomego udziału dziecka w procesie nauczania-uczenia się;
4. Zasada wszechstronnej poglądowości i przykładu;
5. Zasada zintegrowanego oddziaływania (spójność, korelacja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa, współdziałanie specjalistów);
6. Zasady trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich i dalszego ich doskonalenia:
   a. zasada systematyczności (planowy i logiczny układ materiału nauczania),
   b. zasada trwałości wiedzy (stałe utrwalanie nabytych wiadomości i umiejętności),
   c. zasada wiązania teorii z praktyką (zastosowanie w życiu codziennym).

Godna uwagi jest wskazówka, że nauczyciel ma prawo wyboru poszczególnych metod, form pracy i środków dydaktycznych, kierując się ich skutecznością. Niemniej obowiązują go zasady ortodydaktyki, gdyż z pewnością pomogą mu one uniknąć wielu błędów metodycznych, organizacyjnych, a nawet rzeczowych wynikających z braku nawyku przestrzegania tychże zasad na co dzień.

2.2. Układ systemowy zasad edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych

Zasady edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych w systemowym układzie ich potrzeb życiowych i społecznego wsparcia nieco inaczej przedstawia W. Dykcik[110]. Zwraca on uwagę, że „rozwój, edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych wymagają podejścia systemowego, komplementarnego, a więc ujęcia interdyscyplinarnego, w którym systemowa wizja człowieka, jego antroposfery, biosfery i fizykosfery wymagają jednoczesnego ekorozwoju wszystkich tych podsystemów w takim układzie, aby tworzyć warunki optymalne, korzystne, a ograniczać lub eliminować niepożądane, zagrażające ludzkiej egzystencji”[111].

Autor wskazuje, że określanie zasad w pracy pedagogicznej jest nader pożądane, sprzyja bowiem integracji osobowości danego dziecka. Zasady takie stają się drogami

[110] W. Dykcik. *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. tenże. Poznań 2002 s. 74-79.

[111] Tamże s. 74.

do osiągania sukcesu i oczekiwanych efektów w działaniach nauczyciela, również katechety. Pedagogika społeczna i specjalna w całym swoim wymiarze winna konsekwentnie upowszechniać pewne zasady jako pryncypialne, ogólnospołeczne wartości oraz reguły prakseologii – nauki o normach i zasadach skutecznego i sprawnego działania. Według W. Dykcika są nimi: 1. zasada personalizacji; 2. zasada wczesnej diagnozy i normalizacji życia, czyli tworzenia optymalnych warunków rozwoju; 3. zasada odpowiedzialności; 4. zasada pomocniczości (subsydiarności); 5. zasada poszerzania autonomii osób wychowywanych; 6. zasada indywidualizacji, czyli dostosowywania pozytywnych postaw i działań terapeutycznych do kategorii upośledzeń i charakteru osób wychowywanych; 7. zasada wielospecjalistycznego podejścia i współpracy z rodziną.

1. Zasada personalizacji podkreśla, że osoba niepełnosprawna – bez względu na jej dysfunkcje, ich rozległość i głębokość – jest zawsze osobą, podmiotem. Należy więc tworzyć relacje osobowe z ludźmi niepełnosprawnymi oraz chronić ich godność i tożsamość osobową.
2. Zasada wczesnej diagnozy i normalizacji życia to sposób osiągania normalności oraz autonomii. Optymalne warunki rozwoju osoby z upośledzeniem umysłowym to te, które są w maksymalnym stopniu zbliżone do standardów środowiska tej osoby. Kreowane w dynamiczny sposób standardy ewaluatywne są na danym etapie rozwojowym charakterystyczne dla konkretnej populacji i powinny być w naturalny sposób dostępne osobom niepełnosprawnym. Władysław Dykcik zwraca uwagę, iż niełatwo wytłumaczyć ludziom z otoczenia osób niepełnosprawnych umysłowo, że powinni przyczyniać się do stworzenia strukturalnego i przestrzennego obszaru godnego życia wszystkich niepełnosprawnych. Osoby z upośledzeniem w stopniu głębokim winny mieć możliwość zaspokajania swoich potrzeb w ośrodkach szczególnego wsparcia.
3. Zasada odpowiedzialności odnosi się do sfery prywatnej i publicznej osoby z niepełnosprawnością. Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za jak najpełniejsze wykorzystanie „mocy, gotowości i zaufania”[112] tych osób. Autor zauważa, że w poszukiwaniu wspólnej drogi współodpowiedzialność winna stać się obowiązkiem, prawem i przywilejem do samodzielnych decyzji i swobodnego wyboru postawy.
4. Zasada pomocniczości (inaczej subsydiarności) polega na zakwestionowaniu idei państwa opiekuńczego, na przesuwaniu prawa do podejmowania decyzji na osoby bezpośrednio odpowiedzialne za wychowanie. Zasada prowadzi do indywidualnego dojrzewania każdej osoby, jej twórczej samorealizacji i partnerskiego współdziałania z otoczeniem. Od tego zależy skuteczność oczekiwanych zmian w etyce i kulturze postmodernistycznych społeczeństw.

[112] Tamże s. 76.

Według Dykcika wyzwaniem dla każdej władzy i polityki jest pobudzanie wysiłków tych podmiotów, które nie są samowystarczalne we własnych dążeniach egzystencjalnych i esencjalnych.

5. Zasada poszerzania autonomii osób wychowywanych oznacza możliwość kierowania się przez nie własnym interesem życiowym na drodze do osiągania samodzielności w zakresie rozwiązywania problemów poznawczych i praktycznych. Autor, definiując autonomię, rozumie ją jako cel rozwoju i wychowania, ale również jako środek prowadzący do doświadczenia pełni człowieczeństwa. Uszanowanie i uznanie podmiotowości i autonomii osób z głębszym upośledzeniem umysłowym to na przykład uszanowanie ich prywatności, intymności, kształtowanie poczucia sprawstwa. Bez trudu można zauważyć rozbieżność pomiędzy postulatami i ustanowionymi prawami a rzeczywistą ich realizacją i poszanowaniem.
6. Zasada indywidualizacji należy do podstawowych zasad określających optymalne warunki rozwoju i powodzenia wszelkich oddziaływań: profilaktycznych, usprawniających, korekcyjnych i wyrównawczych. Zasadne staje się odwoływanie do potrzeby i zasady wewnętrznej aktywności osoby z upośledzeniem umysłowym z uwzględnieniem jej indywidualnych właściwości. Indywidualne programy powinny uwzględniać nie tylko ograniczenia i osobiste upodobania tych osób, ale także możliwości i metody ich rozwijania.
7. Zasada wielospecjalistycznego podejścia i współpracy z rodziną winna być sterem odpowiedzialnego działania. Bez tego edukacja i rehabilitacja stają się postępowaniem nieracjonalnym, niejako po omacku, w próżni społecznej. Dykcik zwraca uwagę, że sposoby rodzicielskiego myślenia i działania terapeutyczno-wychowawczego stosowane wobec niepełnosprawnego dziecka są owocem systematycznego współdziałania rodziców ze specjalistami. Dopiero wówczas można ustalić sensowne cele i zadania oraz osiągnąć wielowymiarowe rezultaty.

Władysław Dykcik podaje również uniwersalne zasady istotne dla praktyki pedagogicznej i pracy rehabilitacyjnej [113]:

- zasada sukcesu, optymizmu i dostosowania wymagań programowych do aktualnych potrzeb i możliwości dziecka (myślenie pozytywne);
- zasada ścisłej integracji doświadczeń percepcyjnych, ruchowych i językowych w treningu różnych funkcji praktycznych;
- zasada aktywnego, wielostronnego mobilizowania i wzmacniania osiągnięć dziecka (dorosłego);
- zasada doboru odpowiednich metod, technik i środków specjalistycznej terapii zajęciowej;

[113] Tamże s. 78.

- zasada niezbędnego, optymalnego wykorzystania oprzyrządowania;
- zasada wyzwalania otwartości, bezpośredniości i spontaniczności w porozumiewaniu się z najbliższym otoczeniem rodzinnym;
- zasada pełnej akceptacji i tolerancji;
- zasada przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii osób niepełnosprawnych (to oznacza również możliwość wyboru i dobrowolność podjęcia współpracy z terapeutą);
- zasada stopniowego, ewolucyjnego i regularnego osiągania zamierzonych celów pracy rehabilitacyjnej;
- zasada uczenia się życia w środowisku;
- zasada całościowego, komplementarnego, wszechstronnego, zintegrowanego podejścia do człowieka niepełnosprawnego.

Wymienione zasady edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych w systemowym układzie ich potrzeb życiowych i społecznego wsparcia są przedmiotem wykładów z pedagogiki specjalnej na wydziałach teologicznych kształcących przyszłych katechetów specjalnych.

3 Zasady dydaktyczne w katechezie

Katecheza jako wychowanie w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych w celu wprowadzenia ich w pełnię życia chrześcijańskiego może dokonywać się w sposób zarówno okazjonalny, jak i systematyczny (por. CT 18). W tym ostatnim przypadku wymaga ona wsparcia metodycznego, które nie tylko czyni ją wartościową ze względu na treść, ale także zapewnia jej skuteczność dzięki ludzkim możliwościom. Michele Pellerey podkreśla, że „dydaktyka jawi się w tym przypadku jako nauka praktyczna zajmująca się obiektywnymi i subiektywnymi uwarunkowaniami, które sprawiają, że przepowiadanie oraz nauczanie wiary są wiarygodne i skuteczne przede wszystkim w aspektach dotyczących kształcenia. Przy czym należy pamiętać, że kształcenie zmierza nie tylko do zdobycia wiedzy, lecz również do rozwoju spójnych oraz twórczych zachowań i postaw, a więc ma znaczenie zarówno poznawcze, afektywne, jak i behawioralne”[114].

Dydaktyka wzbogaca katechezę o elementy poznania i kompetencji dzięki trzem specyficznym sposobom: programowaniu zajęć, konkretnej ich realizacji, spójności pomiędzy planem a działaniem. W zależności od przyjętych zasad dydaktyki obserwujemy różne kierunki procesu katechetycznego[115].

[114] M. Pellerey. *Dydaktyka*. W: *Słownik katechetyczny* s. 217. Szerzej zob. tenże. *Progettazione didattica*. Torino 1979.
[115] Zob. T. Panuś. *Zasady dydaktyczne w procesie katechetycznym*. W: *Dydaktyka katechezy* s.141-174.

3.1. Kierunki rozwoju zasad dydaktycznych w katechezie

Zasady dydaktyczne w procesie katechetycznym opracował J. Szpet, nadając im nieco inny wymiar, niż ten proponowany w tradycyjnej dydaktyce[116]. Autor zauważa, że zasady nauczania katechetycznego służą procesowi dydaktyczno-katechetycznemu, powinny więc mieć z nim ścisły związek. Ponieważ cele katechezy przekraczają oddziaływanie ograniczone jedynie do zasad wymienionych w dydaktyce, autor wprowadza pewne normy specyficzne dla katechezy. Wśród zasad katechetycznego oddziaływania wymienia on:

- zasadę wierności Bogu i człowiekowi,
- zasadę chrystocentryzmu,
- zasadę świadomego i wielostronnie aktywnego uczestnictwa uczniów,
- zasadę poglądowości,
- zasadę przeżyciowości,
- zasadę systematyczności, logicznej kolejności i stopniowania trudności,
- zasadę samodzielności,
- zasadę operatywności wiedzy,
- zasadę wiązania teorii z praktyką,
- zasadę organicznego związku modlitwy z katechezą,
- zasadę indywidualizacji i uspołecznienia,
- zasadę efektywności,
- zasadę nauczania wychowującego,
- zasadę podmiotowego traktowania ucznia,
- zasadę właściwego stosunku interpersonalnego,
- zasadę systemowości,
- zasadę nauczania egzemplarycznego,
- zasadę korelacji.

Wśród wymienionych zasad są trzy ściśle połączone z katechezą: zasada wierności Bogu i człowiekowi, zasada chrystocentryzmu oraz zasada organicznego związku modlitwy z katechezą.

Autor jako główną zasadę oddziaływania katechetycznego wymienia zasadę wierności Bogu i człowiekowi. Zasada ta odnosi się zarówno do treści, jak i do metodyki oddziaływania. Wierność Bogu to zachowanie organicznej struktury nauki chrześcijańskiej i uwzględnianie hierarchii prawd objawionych. Katecheza winna odzwierciedlać charakterystyczne cechy nauki chrześcijańskiej: chrystocentryzm, teocentryzm i antropocentryzm, ukazując zbawcze dzieło Boga w kontekście historycznym. Wierność człowiekowi zaś to podkreślanie żywotności nauki chrześcijańskiej, tj. jej zdolności do uaktywniania człowieka i zapewniania mu coraz pełniejszej dojrzałości w wierze. Katecheza

[116] J. Szpet. *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999 s. 98-116.

– na co autor zwraca szczególną uwagę – winna w tym, co dotyczy Boga, podkreślać inicjatywę Bożą, pełną miłości motywację, darmowość, poszanowanie wolności; w tym zaś, co dotyczy człowieka, ma podkreślać godność otrzymanego daru i wymóg ciągłego w nim wzrastania. Zgodnie z tą zasadą katecheza nie może mieszać zbawczego działania Boga z pedagogicznym działaniem człowieka, ale też nie powinna przeciwstawiać ich i rozdzielać. Omawiana zasada winna pomóc uniknąć sztucznego podkreślania neutralności metod i treści, ma natomiast ukazać współzależność i wzajemne oddziaływanie.

Kolejną ważną zasadą katechetycznego przepowiadania jest chrystocentryzm. Osoba Jezusa Chrystusa scala i porządkuje katechezę głoszącą orędzie zbawienia. Katecheza chrystocentryczna wskazuje na rzeczy stworzone, sumienie ludzkie, autentyczne wartości spotykane w innych religiach, różne znaki czasów jako drogi i stopnie, dzięki którym można dojść do Boga pod wpływem łaski i przez posłuszeństwo Kościołowi Chrystusowemu (por. KK 16; OIK 40)[117]. Katecheza to miejsce spotkania Chrystusa, a drogą prowadzącą do tego spotkania jest lektura bądź opowiadanie tekstów ewangelicznych. Katecheza winna być wspólnym wydobywaniem prawd o Chrystusie, nie moralizowaniem, lecz odkrywaniem w tekstach wezwania Bożego i odpowiedzi na pytanie: Jaki mam być, skoro przez wiarę i chrzest zostałem złączony z Chrystusem?

Elementem podkreślającym specyfikę nauki religii jest modlitwa. Wynika z tego następna zasada proponowana przez J. Szpeta – zasada organicznego związku modlitwy z katechezą. Szczytem katechezy kerygmatycznej winna być właśnie modlitwa, która jest jedną z form odpowiedzi na to, co Bóg ma do zaofiarowania człowiekowi. Na modlitwę w czasie każdej katechezy należałoby wykorzystywać momenty największego skupienia uczniów. Jeśli grupa wytworzyła atmosferę akceptacji i zaufania oraz przezwyciężyła opory w uzewnętrznianiu przeżyć wewnętrznych, można zaproponować modlitwę spontaniczną. Czasami modlitwę można zastąpić bądź uzupełnić piosenką religijną czy pieśnią. W katechezie uczniów szkół ponadgimnazjalnych źródłem modlitwy winno być szczególnie Pismo święte, np. psalmy[118].

Istotne postulaty wzmocnienia skuteczności wychowania poprzez zastosowanie w nim dydaktyki modlitwy ukazuje S. Kulpaczyński. Postulaty te wykorzystywane są również w katechezie osób niepełnosprawnych. Dydaktyka modlitwy to uczenie prawdy, że podstawą dialogu z Bogiem jest dialog z ludźmi. Chcąc zdynamizować katechetyczne działania dydaktyczne, nie można tylko informować, lecz trzeba także pozwalać na przeżywanie, a nawet doświadczanie modlitwy[119]. Katecheta, „będąc nauczycielem modlitwy i teologalnych cnót Bożych, poznaje naukę Jezusa, pamięta, że […] wszystko pochodzi od Ojca, a Duch Święty jest Tym, który pozwala nam należycie modlić się"[120].

[117] Zob. R. Murawski. *Katecheza jako głoszenie Chrystusa*. AK 129:1997 z. 530 s. 66-76.

[118] Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 110.

[119] S. Kulpaczyński. *Katechetyczna dydaktyka modlitwy*. Lublin 1989 s. 200-202.

[120] S. Kulpaczyński. *Modlitwa gwarantem utrzymania autentyczności katechezy*. W: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku* s. 374.

3.2. Kierunki rozwoju zasad dydaktycznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Ogólne zasady edukacji i rewalidacji osób z niepełnosprawnością intelektualną są tożsame z zasadami ortodydaktyki. W polskiej literaturze odnajdujemy propozycję zasad katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną sformułowanych przez Aleksandrę Kielar[121]. Autorka wymienia następujące zasady:

- zasadę wspierania procesu rewalidacji,
- zasadę rzetelnej diagnozy,
- zasadę refleksyjności,
- zasadę akceptacji wychowanka,
- zasadę zaprogramowanego i ukierunkowanego działania,
- zasadę indywidualizacji,
- zasadę szanowania prawidłowości rozwoju dziecka,
- zasadę dostosowywania sposobu poznawania do możliwości poznawczych ucznia,
- zasadę wszechstronnej poglądowości i przykładu,
- zasadę podmiotowości,
- zasadę komfortu psychicznego,
- zasadę stymulacji i integracji polisensorycznej,
- zasadę liczenia się z innymi osobami uczestniczącymi w realizacji programu katechizacji,
- zasadę konsekwencji i ciągłości.

Autorka uważa, że „podczas katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną treści religijne powinny być tak przekazywane, aby służyły ich szeroko rozumianej rewalidacji"[122], a samo nauczanie religii ma nieść jej pomoc, dlatego jako pierwszą zasadę wymienia wspieranie procesu rewalidacji[123].

Kolejna, zasada rzetelnej diagnozy, odnosi się do skuteczności procesu edukacyjnego i polega na rzetelnym poznaniu aktualnego i potencjalnego[124] stanu funkcjonowania nauczanego dziecka.

Zasada refleksyjności proponowana przez autorkę odnosi się do analizowania podejmowanych działań oraz funkcjonowania ucznia, a także do ciągłego

[121] A. M. Kielar. *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań 2006 s. 26-32.

[122] Tamże s. 26.

[123] Autorka definiuje pojęcie «rewalidacja» jako „proces kompleksowych oddziaływań edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczych, których celem jest: zapobieganie pogłębiania się już istniejącego niedorozwoju, leczenie, usprawnienie, wzmacnianie elementów zaburzonych, osłabionych, stymulowanie, dynamizowanie ogólnego rozwoju przy wykorzystaniu własnych sił organizmu oraz korzystnych czynników środowiskowych oraz kompensowanie istniejących braków i trwałych uszkodzeń organicznych w celu podniesienia ogólnej sprawności i jak najefektywniejszego funkcjonowania w środowisku". Kielar. *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 26-27.

[124] Autorka odwołuje się do strefy najbliższego rozwoju zdefiniowanej przez L. Wygotskiego.

szukania przyczyn pojawiających się problemów oraz modyfikowania przyjętych programów i stosowanych metod.

Zasada akceptacji wychowanka oznacza zaakceptowanie zarówno jego ograniczeń, jak i możliwości rozwojowych. Wyraża się ona w postawie zainteresowania dzieckiem, zrozumienia jego trudności i problemów oraz gotowości niesienia mu pomocy.

Zasadę zaprogramowanego i ukierunkowanego działania autorka definiuje w następujący sposób: „Katechizacja jest działaniem zaprogramowanym, ale nie jest to oczywiście program ścisły i raz na zawsze ustalony. Należy go modyfikować w zależności od indywidualnych postępów uczniów. Całość oddziaływania katechetycznego powinna być podporządkowana zarówno celom dydaktycznym, jak i terapeutyczno-wychowawczym"[125].

Poprzez zasadę indywidualizacji autorka rozumie uwzględnianie i uszanowanie zarówno poziomu rozwojowego ucznia we wszystkich jego sferach, jak i jego potrzeb oraz tempa rozwoju.

Kolejna proponowana zasada – szanowania prawidłowości rozwoju dziecka przypomina, że dopóki dziecko nie przekroczyło danej fazy rozwojowej, dopóty nie można oczekiwać od niego umiejętności charakterystycznych dla kolejnego etapu rozwoju ani też zmuszać go do ich opanowania.

Zasada dostosowania sposobu poznawania do możliwości poznawczych ucznia podpowiada, że zadania wykonywane przez ucznia powinny być dostosowane do jego poziomu rozwoju poznawczego, co pozwoli na osiągnięcie przez dziecko sukcesu.

Zasada wszechstronnej poglądowości i przykładu „mówi, że w przekazie treści nauczania należy liczyć się z aktualnym poziomem rozwoju poznawczego dziecka[126]", a przekazywane treści winny być pozbawione formy abstrakcyjnej, mają być natomiast powiązane z przeżyciami i doświadczeniami ucznia oraz z praktycznym działaniem. Ważna jest również troska o przystępność języka i właściwy sposób komunikowania się z dzieckiem.

Zasada podmiotowości wymaga poszanowania praw dziecka niepełnosprawnego intelektualnie jako człowieka i nakazuje, aby bez względu na stopień i rozmiar dysfunkcji traktować je jako podmiot i osobę, a także szanować jego godność oraz liczyć się z jego stosunkiem do podejmowanych w czasie różnych interakcji działań, by nauczyciel i uczeń mogli być partnerami.

Zasada komfortu psychicznego określa pozytywny wzajemny stosunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną i pedagoga-terapeuty oraz wskazuje na potrzebę prowadzenia zajęć w odpowiednim czasie, tzn. gdy dzieci są wypoczęte i mogą w pełni koncentrować się na pracy.

---

[125] Kielar. *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 28.

[126] Tamże s. 29.

Zasada stymulacji i integracji polisensorycznej obliguje do takich zajęć, które angażują jak najwięcej zmysłów dziecka.

Zasada liczenia się z innymi osobami uczestniczącymi w realizacji programu katechizacji zwiększa szansę na osiągnięcie właściwego skutku. Podpowiada ona, że należy uwzględniać potrzeby, możliwości i oczekiwania otoczenia społecznego.

Zasada konsekwencji i ciągłości zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa przez jednoznaczność postępowania i zachowania wychowawców na terenie szkoły i domu rodzinnego.

Patrząc na definicje podane przez autorkę, trudno nie zauważyć, że proponowane przez nią zasady nie są wyraziste, a znaczenie niektórych się pokrywa. Na przykład zasada indywidualizacji znaczeniowo obejmuje zasadę szanowania prawidłowości rozwoju dziecka oraz zasadę dostosowania sposobu poznawania do możliwości poznawczych ucznia, zasada refleksyjności natomiast jest tożsama z zasadą zaprogramowanego i ukierunkowanego działania. Sugerowana zasada podmiotowości wskazuje na partnerstwo w podejmowanych działaniach ucznia z katechetą. Partnerstwo to zupełnie inna, dyskusyjna teoria. Niemniej problem z przyjęciem tych zasad w katechezie wynika przede wszystkim z braku uwzględnienia specyfiki procesu wspierania rozwoju religijnego. Nie można mówić o katechezie jakiejkolwiek grupy bez uwzględnienia zasady wierności Bogu i człowiekowi, zasady chrystocentryzmu oraz zasady organicznego związku modlitwy z katechezą, które zostały szczegółowo przeanalizowane wcześniej.

III

Metody nauczania i wspomagania rozwoju religijnego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Katecheza, stosując własne metody nauczania i wspomagania rozwoju religijnego, wciąż poszukuje nowych metod, aby każdy człowiek mógł poznać – na miarę swoich możliwości – odwieczny plan Boga. Ażeby katecheza osiągnęła swój właściwy cel, to jest wychowanie w wierze, niezbędne jest wprowadzenie różnych metod, stosownych do wieku i rozwoju umysłowego katechizowanych, ich dojrzałości eklezjalnej i duchowej oraz indywidualnych uwarunkowań. Ujmując rzecz na szerszej płaszczyźnie, różnorodności tej domaga się wszystko, co ma związek ze środowiskiem społeczno-kulturalnym, w którym Kościół katechizuje (por. CT 51). Katecheza w swych poszukiwaniach stara się uwzględniać dorobek nauk psychologicznych i pedagogicznych, aby jej metody były adekwatne do konkretnych adresatów i czasu, w którym oni żyją.

Najogólniej przez metodę rozumie się sposób z góry obmyślany w celu zastosowania go w licznych, podobnych przypadkach. Pojęcie metody wiąże się zatem nierozerwalnie z pojęciem planu, a to – z pojęciem celu działania[127]. W Polsce rozpowszechnione jest określenie W. Okonia, który uważa, że metoda oznacza systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. „Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne odpowiednio dobrane i wykonywane w ustalonej kolejności"[128]. Natomiast K. Kirejczyk zwraca uwagę, że pojęcie metody może odnosić się do działalności praktycznej i teoretycznej, do pracy fizycznej i myślenia ludzkiego, pod warunkiem że jest to postępowanie: 1) celowe, prowadzące do osiągnięcia założonego planu,

[127] T. Kotarbiński. *Czyn*. W: *Wybór pism*. t. 1. Warszawa 1957 s. 430.

[128] Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny* s. 232.

np. sformułowania twierdzeń naukowych, 2) z góry obmyślane, a nie przypadkowe, 3) możliwe do systematycznego i skutecznego stosowania w innych podobnych przypadkach, 4) charakteryzujące się tym, że poszczególne formy działania występują w nim w określonej kolejności. Ponadto metody związane są z konkretnymi środkami (narzędziami) działania. Wymienione charakterystyczne cechy metod wskazują na zróżnicowanie między nimi a sposobami postępowania. Oznacza to, że każda metoda jest sposobem postępowania, lecz nie każdy sposób postępowania może być metodą[129].

Przez metody nauczania w pedagogice w ogóle, a tym samym w pedagogice specjalnej, W. Okoń[130] i Cz. Kupisiewicz[131] rozumieją systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy, zdobycie umiejętności posługiwania się nią w praktyce oraz rozwijanie zdolności umysłowych. Podobne stanowisko w sprawie metod zajmuje W. Zaczyński, według którego metoda nauczania to „celowo i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów w procesie dydaktycznym, użyty ze świadomością możliwości jego zastosowania"[132].

Metody w pedagogice specjalnej definiuje K. Kirejczyk. Autor rozumie metodę jako z góry obmyślony i empirycznie sprawdzony specjalny sposób wielokrotnego i systematycznego postępowania w określonej kolejności, dostosowany do rodzaju i stopnia odchyleń od normy. Sposób ten ma prowadzić do realizacji założonych, związanych z odchyleniami celów w zakresie wychowania ukierunkowującego, nauczania i interwencyjnego oddziaływania, które – mimo odchyleń – umożliwia uczniom maksymalny rozwój i życie w społeczeństwie przy zastosowaniu dostosowanych do dysfunkcji specjalnych środków dydaktycznych. Kirejczyk uważa, że dobór metod nauczania uzależniony jest od: a) wieku uczniów, b) celów i zadań, c) treści nauczania (ich właściwości) występujących w programach szkolnych.

W ramach oddziaływania pedagogicznego na dzieci z niepełnosprawnością intelektualną Kirejczyk wyróżnił następujące metody:

- metody specjalnego wychowania ukierunkowującego,
- metody specjalnego nauczania,
- metody specjalnego oddziaływania interwencyjnego na (ujemne i dodatnie) odchylenia od normy rozwojowej (por. rysunek 2[133]).

[129] *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981 s. 247.

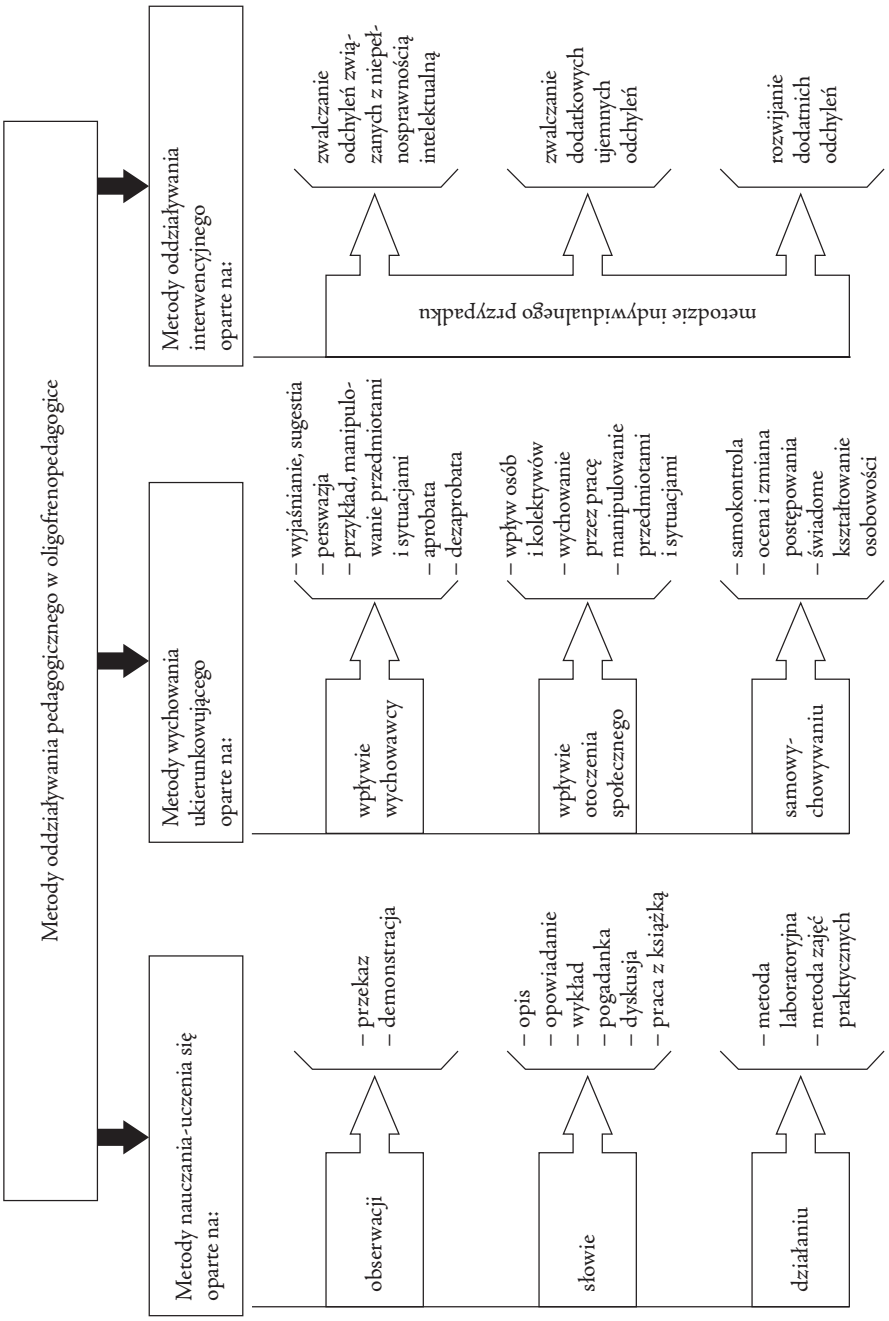
[130] W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996 s. 170.

[131] Cz. Kupisiewicz. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.

[132] W. Zaczyński. *Dydaktyka*. W: *Pedagogika – podręcznik akademicki*. Red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek. Warszawa 1975 s. 421.

[133] *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika* s. 250. Pozostała to jednak koncepcja bez konkretnych przykładów.

Rysunek 2. Metody oddziaływania pedagogicznego w oligofrenopedagogice według K. Kirejczyka



Przy planowaniu działalności edukacyjnej zespołu uczniów (dydaktycznej, wychowawczej, katechetycznej czy rewalidacyjnej), która w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim opiera się dodatkowo na indywidualnych programach edukacyjnych ustalonych dla każdego ucznia, przedstawiony podział wydaje się niewystarczający. Szczególnie metody specjalnego oddziaływania interwencyjnego nie spełniają wszystkich współczesnych oczekiwań. Nie uwzględniają one bowiem możliwości klasyfikacji oraz podziału na pracę z grupą i pracę indywidualną. Zaproponowany podział metod nauczania-uczenia się jest zgodny z najbardziej rozpowszechnioną klasyfikacją metod nauczania, której autorami są wspomniani W. Okoń i Cz. Kupisiewicz. Kazimierz Kirejczyk wyodrębnia metody oparte na obserwacji, słowie i działalności praktycznej. Warto w tym miejscu przytoczyć krytykę tych metod, jakiej dokonał M. Śnieżyński. Nabiera ona jeszcze większej wagi, gdy myślimy o osobach z niepełnosprawnością intelektualną. Według wspomnianego autora taki podział przyjmuje zbyt uproszczone założenia, że w poznaniu rzeczywistości przez ucznia możliwe jest oddzielenie słowa od poglądu, a przez to oderwanie poznania zmysłowego od umysłowego. Śnieżyński twierdzi, że podział ten ze względu na znaczną przewagę metod słownych nad innymi prowadzi do rozwoju i utrwalenia w szkole werbalizmu. Oprócz tego w podziale tym nie uwzględniono stosunku nauczenia do uczenia się i aktywności intelektualno-emocjonalnej oraz stosunku kształcenia do wychowania[134].

Jolanta Lausch-Żuk prezentuje inną klasyfikację metod wychowania, nauczania i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną[135]. Autorka podaje trzy zasadnicze grupy metod:

1. Metody nakierowane na ogólne stymulowanie rozwoju dziecka, budujące wartość własnego „ja", motywujące do aktywności i twórczości;
2. Metody terapii zaburzeń rozwoju i zachowania;
3. Metody usprawniania i nauczania konkretnych umiejętności oraz nabywania kompetencji w poszczególnych sferach funkcjonowania.

Krzysztof Lausch zaś dzieli wszystkie metody na następujące grupy[136]:

1. Metody organizacji zajęć:
   - ośrodków pracy,
   - nauczania funkcjonalnego,
   - Montessori,
   - inne;

[134] M. Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków 1997 s. 74.

[135] J. Lausch-Żuk. *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo.* W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. cz. 1. Red. I. Obuchowska. Warszawa 1999 s. 287-288.

[136] K. Lausch. *Planowanie pracy w szkole.* W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo.* Red. M. Piszczek. Warszawa 2001 s. 36.

2. Metody służące rozwijaniu poszczególnych funkcji, sprawności i umiejętności motorycznych oraz terapii wspomagającej rozwój:
   - rozwijające świadomość ciała (np. metoda M. i Ch. Knillów czy V. Sherborne),
   - komunikacji wspierającej i wspomagającej,
   - usprawniania ruchowego,
   - stymulowania poszczególnych zmysłów i doskonalenia ich koordynacji (np. metoda SI, czyli integracji sensorycznej, Affolter, Dobrego Startu, Frostig),
   - rozwijające aktywność własną (metoda Freineta, niedyrektywnej terapii zabawowej, działań praktycznych),
   - dydaktyczne (metody oglądowe – obserwacja uczestnicząca, pokaz; słowne – rozmowa kierowana, pogadanka; praktycznego działania),
   - relaksacyjne,
   - inne metody terapeutyczne (np. hydroterapia, muzykoterapia, hipoterapia, dogoterapia);
3. Metody postępowania wychowawczego:
   - behawioralne (np. metoda wzmocnień pozytywnych lub jej inna wersja – metoda ekwiwalentów),
   - wpływu osobistego,
   - inne.

W literaturze odnajdujemy jeszcze podział I. Polkowskiej[137]. Proponuje ona następującą klasyfikację:

1. Metody słowne: formułowanie poleceń przez nauczyciela, nazywanie konkretów, modeli, obrazów, określanie czynności, cech, stosunków, rozmowy ukierunkowane, pogadanki na podstawie materiałów poglądowych, opis, opowiadanie;
2. Metody oparte na obserwacji: demonstrowanie eksponatów naturalnych, modeli i makiet, obrazów, filmów i przeźroczy, prostych doświadczeń;
3. Metody oparte na praktycznym działaniu: zajęcia praktyczne zróżnicowane w zależności od przedmiotów nauczania i typów zajęć (modelowanie, cięcie, wycinanie i wydzieranie, konstruowanie, szycie, czynności gospodarskie i inne); produkcja, obserwacja naturalnych zjawisk połączona z oddziaływaniem na nie;
4. Metody uczenia przez naśladownictwo: ruchowe, werbalne, zachowań i postaw;
5. Metody instrumentalne: zauważanie, aprobata słowna, nagrody rzeczowe, żetony wymienne, nagrody symboliczne[138].

[137] Również A. Kielar przyjmuje tę klasyfikację metod jako klasyfikację metod katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Kielar. *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 38. Jest to podział metod nauczania-uczenia się oparty (zgodnie ze wspomnianą wcześniej krytyką M. Śnieżyńskiego) na założeniu oderwania od siebie poznania zmysłowego od umysłowego, niepokojącego ze względu na pracę z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie.

[138] I. Polkowska. *Próba uporządkowania form i metod pracy w „szkole życia"*. „Szkoła Specjalna" 1980 nr 1 s 40-43.

Na podstawie dokonanego przeglądu literatury można wyciągnąć wniosek, że stanowiska dydaktyków co do klasyfikacji metod są zróżnicowane. Większość z nich, opierając się na określonych przesłankach dydaktycznych czy też psychologicznych, przyjmuje własną koncepcję typologii metod[139].

Jaką typologię należy przyjąć, mając na uwadze katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną? Czy metody powinny odbiegać od tych przyjętych w pedagogice specjalnej? Podmiotem działania tak katechety, jak i pedagoga specjalnego jest konkretny uczeń. Porównując metody nauczania stosowane w pedagogice ogólnej i specjalnej, zauważamy istotne różnice; w większym stopniu zależą one od rodzaju, a nawet i stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Nie da się pracować za pomocą identycznych metod z osobami o zróżnicowanym stopniu niepełnosprawności intelektualnej, z różnymi deficytami i zaburzeniami. Przyjęte w pedagogice ogólnej i stosowane w pedagogice specjalnej metody (a tych jest większość) muszą być modyfikowane; tak też powinno być w przypadku katechezy. Przy ogromnym zróżnicowaniu możliwości uczniów konieczne jest stosowanie wielu metod dobranych indywidualnie – dla poszczególnego ucznia[140]. Fundamentalna jest przy tym uwaga J. Szpeta, że wartość metody w katechezie zależy od tego, czy i w jakim stopniu przyczynia się ona do dialogu miłości każdej osoby z Bogiem, czy wywołuje aktywność, samodzielność i zaangażowanie uczniów, czy wpływa na trwałość asymilacji wartości[141].

Uwzględniając w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną dorobek pedagogiki specjalnej w Polsce, należy pamiętać, że jest ona dynamiczną dyscypliną naukową o orientacji empiryczno-analitycznej i humanistycznej zarazem. W sytuacji zmian tak ustrojowo-politycznych, jak i społeczno-edukacyjnych wyjątkowo zaznacza się potrzeba poznania i zaprezentowania twórczych i nowatorskich projektów i rozwiązań metodycznych. O ożywieniu międzynarodowym i ogólnopolskim dotyczącym edukacji osób niepełnosprawnych (wymianie informacji, pomysłów, doświadczeń teoretycznych i praktycznych) świadczą dziesiątki opracowań książkowych opublikowanych przez praktyków, metodyków i zespoły nauczycieli specjalistów, którzy doświadczyli radości z wprowadzenia w życie własnych osiągnięć[142]. Proces ten jest widoczny również w katechezie. Poszukiwanie najbardziej efektywnych metod pracy pozytywnie wpływa na proces uczenia. Jakość oddziaływań pedagogiki specjalnej zależy od wielu czynników, ale podstawą sukcesów jest:

[139] Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu* s. 73.

[140] Lausch. *Planowanie pracy w szkole* s. 36.

[141] Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 176.

[142] W. Dykcik. *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. Dykcik, B. Szychowiak. Poznań 2001 s. 16-17.

- dobra znajomość uczniów[143],
- odpowiedni dobór materiału rzeczowego w celu integralnego nauczania wielu przedmiotów,
- możliwość metodycznego wykorzystania wielu nowoczesnych technologii kształcenia, różnych środków, urządzeń dydaktycznych z komputerami włącznie[144].

Dykcik, nowatorsko formułując i interpretując zadania, preferuje wykorzystanie w praktyce przede wszystkim:

- „metod aktywnego nauczania i uczenia się przez działanie, odkrywanie i przeżywanie sytuacji zadaniowych, a więc metod integracyjnych, określanych jako cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie z innymi, aby być;
- naturalnego bogactwa treści, wielości form i metod stymulacji do samodzielnej i twórczej aktywności dziecka, ukazywania wielu źródeł inspiracji i sposobów praktycznego urzeczywistniania myśli i działań;
- wielofunkcyjnego, wielostronnego i wielozadaniowego kształtowania osobowości ucznia, z wykorzystaniem wszystkich jego zdolności oraz potencjalnych możliwości i zainteresowań;
- nieautorytarnych, partnerskich oraz wyzwalających motywację metod osiągania sukcesu, z przestrzeganiem zasad akceptacji osiągnięć i życzliwości względem dziecka;
- zindywidualizowanego kształcenia i wychowania z wykorzystaniem wszelkich możliwych sytuacji, niekonwencjonalnych środków i okoliczności zadaniowego i problemowego uczenia się"[145].

Dykcik zwraca uwagę, że nowoczesne modele, strategie, metody i techniki uczenia się i nauczania wyraźnie eksponują grupę metod aktywizujących (podających, eksponujących, programowych i praktycznych). Przytacza podział tych metod zaproponowany przez A. Krzyżewską, sugerując, że warto uwzględniać je w procesach edukacyjnych i rehabilitacyjnych osób z odchyleniami od normy. Jako pierwsze wymienia metody i techniki integracyjne w pracy zorientowanej na podmiot i indywidualność (eksponujące zabawę jako atrakcyjną formę uczenia się), następnie metody

[143] Należy zwrócić uwagę, że możliwości i potrzeby uczniów – oprócz tych wynikających ze specyfiki i stopnia niepełnosprawności – zmieniają się wraz z rozwojem, co rodzi potrzebę stałego procesu diagnozy. Przystępując do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, należy zapoznać się nie tylko z orzeczeniem z poradni mówiącym o stopniu upośledzenia, które powinno zawierać również konkretne zalecenia do pracy pedagogicznej, lecz także z innymi dokumentami ucznia, takimi jak: wywiady z rodzicami czy wcześniejsze oceny opisowe. Obowiązek oceny poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym dokonywanej przez wielu specjalistów, opracowywanie i modyfikowanie co najmniej raz w roku indywidualnego programu edukacyjnego nakłada na szkołę *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.*

[144] Dykcik. *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji* s. 19.

[145] Tamże s. 22-23.

diagnostyczne (umożliwiające zbieranie informacji o przebiegu i wynikach rozpoznawanych stanów i sytuacji), metody dyskusyjne (rozwijające twórcze myślenie i rozwiązywanie problemów) oraz metody grupowego podejmowania decyzji i współpracy w dokonywaniu trafnych wyborów i realizacji postanowień. Jako ostatnie Krzyżewska wymienia metody planowania (co trzeba zrobić, zmienić, kto, kiedy i jak ma to zrobić) i ewaluacyjne (dające podstawę do własnej refleksji ukierunkowanej na rozwój, doskonalenie ucznia i nauczyciela, zmianę programu, atmosfery i organizacji zajęć)[146].

Wiele czynników sugeruje, że nie jest możliwe opowiedzenie się za jedną z przedstawionych wyżej klasyfikacji metod. Po pierwsze należy mieć na uwadze, jak bardzo zróżnicowaną grupą są adresaci katechezy – osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym bądź głębokim. Bywa, że w przypadku uczniów z niepełnosprawnością w stopniu głębokim, którzy nie są zdolni do aktywności poznawczej, jest niemożliwe nawet mówienie o metodach nauczania. Z tego powodu metodycznie poprawniejsze byłoby mówienie o metodach wspierających rozwój. Dla niektórych uczniów często proces ten musi przebiegać dwutorowo – nauczanie i wspieranie rozwoju[147]. Rzadko w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną pierwszym celem jest przekazanie i opanowanie wiedzy. Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju we własnym tempie. Dbając o ich wszechstronny rozwój i poprawę jakości życia, nauczyciel musi poświęcić wiele czasu, by obie strony doświadczyły radości bycia razem; jego aktywna obecność w pozytywny sposób wpłynie na rozwój elementarnych możliwości sprawczych wychowanka. Celem oddziaływań edukacyjnych powinien być też wzrost zachowań adaptacyjnych osoby niepełnosprawnej[148]. Rozwój dziecka nie jest wypadkową różnych wykonywanych z nim działań za pomocą poszczególnych metod. Jeśli osoba nie osiągnęła odpowiedniego poziomu rozwoju (wg. M. Piszczek[149] co najmniej czwarte stadium rozwoju sensomotorycznego[150]), praca pedagoga specjalnego nastawiona na przekazywanie wiedzy nie przyniesie zamierzonych efektów i może stać się bezmyślną tresurą. Dopóki dziecko nie zacznie przejawiać zachowań inteligentnych i dokonywać prostych operacji w swoim umyśle, nauczyciel tworzy pewien proces edukacyjny, ale nie może mówić o metodach nauczania w rozumieniu K. Kirejczyka.

---

[146] Tamże s. 23.

[147] W przypadku np. ucznia z autyzmem konieczna może być codzienna stymulacja zmysłów umożliwiająca proces nauczania-uczenia się.

[148] M. Piszczek. *Jak można uczyć dziecko z głębokim upośledzeniem umysłowym nowych umiejętności?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem. Przewodnik dla nauczycieli*. Red. M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec. Warszawa 2000 s. 105.

[149] Tamże 106-107.

[150] W fazie sensoryczno-motorycznej wyróżniamy stadia inteligencji: 1. Faza odruchów, 2. Ruchy dowolne, 3. Działanie pod kontrolą wzroku, 4. Zachowania intencjonalne, 5. Manipulacja metodą prób i błędów, 6. Działanie umysłowe. Dopiero w czwartym stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej dzieci oddzielają cel od środka jego uzyskania, przeprowadzają w umyśle proste operacje, dzięki czemu możemy obserwować rzeczywiście inteligentne zachowania. Zob. J. Piaget, B. Inhelder *Psychologia dziecka*. Wrocław 1999 s. 8-14.

Ważnym czynnikiem decydującym o klasyfikacji metod w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest współczesny wymóg aktywnego procesu nauczania-uczenia się przez działanie, odkrywanie i przeżywanie sytuacji zadaniowych, a więc metod integracyjnych. Nasuwa się tu konieczność wyodrębnienia pewnych sfer, grup metod oddziaływania pedagogicznego na uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Myśląc o metodach w katechezie uczniów z niepełnosprawnością, nie można mówić jedynie o metodach nauczania-uczenia się. Ogranicza to w sposób znaczący możliwości rozwoju tych uczniów. Taki proces jest wielostronny i wymaga współpracy i zintegrowanego oddziaływania całego środowiska osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Katecheta nie musi znać się na tajnikach rehabilitacji, ale jego opowiadanie o Panu Bogu nie przyniesie zamierzonego skutku, jeśli nie usadzi on wygodnie ucznia niemówiącego, z mózgowym porażeniem dziecięcym[151]. Nauczyciel, który katechizuje w klasie pracującej na przykład metodą Montessori, musi znać założenia tej metody, aby mógł mówić o zintegrowanym procesie nauczania i wychowania.

Na podstawie wcześniejszych rozważań należy przeanalizować metody organizacji zajęć i metody aktywnego nauczania-uczenia się (rehabilitacji i wspierania rozwoju oraz postępowania wychowawczego)[152].

1 Metody organizacji zajęć

Metoda organizacji zajęć to metoda, która decyduje o ogólnym charakterze zajęć z grupą. W szkołach dla osób z niepełnosprawnością intelektualną odnajdujemy wiele metod organizacji zajęć. Należą do nich między innymi: metoda ośrodków pracy (stosowana szczególnie w pracy z osobami z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, czasami umiarkowanym), metoda Montessori, nauczanie funkcjonalne[153], terapia niedyrektywna[154] (metody stosowane zwłaszcza w pracy z osobami

[151] Mózgowe porażenie dziecięce jest zespołem trwałych, różnorodnych, lecz nie niezmiennych zaburzeń napięcia mięśni, czynności ruchowych i postawy wywołanych uszkodzeniem mózgu lub nieprawidłowościami w jego rozwoju nabytymi przed urodzeniem dziecka, w okresie okołoporodowym lub tuż po jego narodzeniu.

[152] Generalnie jest to podział zbliżony do zaproponowanego przez Krzysztofa Lauscha. Zob. K. Lausch. *Planowanie pracy w szkole*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo*. Red. M. Piszczek. Warszawa 2001 s. 36. Jakościowo znaczącą różnicą są aktywne metody nauczania-uczenia się, a tym samym odejście od metod oglądowych, słownych i praktycznego działania, jak również oddzielenie metod rehabilitacji i wspierających rozwój od metod nauczania.

[153] Opanowanie przez dziecko sprawności i umiejętności przydatnych w życiu codziennym oraz stworzenie możliwości doświadczania sukcesu to dwa podstawowe cele tej metody. http://www.sp2rabka.republika.pl/publikacje/biedronczyk/biedronczyk1.html (22.07.2007 r.).

[154] Zasady niedyrektywnej terapii zabawowej, opracowane przez V. Axline, zostały oparte na koncepcji terapii niedyrektywnej Rogersa. Rogers podkreślał u nauczyciela postawę akceptacji, zaufania i nagradzania,

z niepełnosprawnością w stopniu głębokim) oraz warunkowanie instrumentalne. Metod jest wiele, ale jako najbardziej charakterystyczne, a jednocześnie przydatne w myśleniu o katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną, zostaną tu przybliżone dwie z nich: metoda ośrodków pracy i metoda Montessori; natomiast ze względu na kontrowersyjność zostanie wspomniana metoda behawioralna organizacji zajęć.

1.1. Metody ośrodków pracy

Pierwsza z prezentowanych metod organizacji zajęć to metoda ośrodków pracy. W Polsce została ona wprowadzona w latach dwudziestych dzięki M. Grzegorzewskiej. Metodę tę opracował na początku XX wieku belgijski lekarz i pedagog O. Decroly. W swojej koncepcji opierał się on na rozwoju psychicznym dziecka i jego zainteresowaniach wypływających z takich potrzeb, jak: potrzeba jedzenia, oddychania, poczucia bezpieczeństwa, działania. Metoda nie przewiduje w procesie uczenia-nauczania podziału na przedmioty, lecz stosuje następujący schemat: obserwacja, kojarzenie w czasie i przestrzeni (obróbka intelektualna), ekspresja. W Polsce metoda ośrodków zainteresowań przyjęła zasadę całościowej organizacji pracy pedagogicznej, koncentryczny układ treści i etapy pracy poznawczej. Jako nowy element metodyczny pojawiły się zajęcia wstępne. Obecnie ostatnim etapem metody ośrodków pracy są zajęcia końcowe. Po II wojnie światowej ówczesne władze oświatowe (socjalistyczne) wydały zakaz stosowania jej w szkołach specjalnych. Metoda ośrodków wróciła do szkół w 1956 roku jako metoda ośrodków pracy, ale szybko zaprzestano nauczania tą metodą w klasach starszych; zalecana była tylko dla klas I-IV[155]. Metoda ośrodków pracy w swych założeniach nie uwzględniała żadnych powiązań z katechizacją. Metoda ta rozwijała się w Polsce w okresie komunizmu, który nie sprzyjał jawnemu rozwojowi religijnemu. Treści programowe w ówczesnych latach dalekie były od Ewangelii[156].

Warto dokładnie poznać tę metodę ze względu na wielokrotnie podkreślane przez pedagogów jej walory[157]. Nauczyciele osób z niepełnosprawnością intelektualną,

twierdził, że jest to wyraz poszanowania ucznia, jego uczuć i opinii. Nauczyciel powinien też cechować się ufnością, wiarą w zdolności rozwoju każdej jednostki, w jej umiejętność doskonalenia się i dojrzewania. Taka postawa – zdaniem Rogersa – ułatwia nawiązanie więzi uczuciowych pomiędzy uczniem a nauczycielem. Przedstawicielami koncepcji niedyrektywnej terapii w Polsce jest H. Olechnowicz i M. Kościelska. http://209.85.135.104/search?q=cache:lC_Gge_SKzgJ:akson.org/x.pro/ModArticles/ShowArticle/263/+Niedyrektywna+Terapia+Zabawowa&hl=pl&ct=clnk&cd=6&gl=pl&client=firefox-a (22.07.2007 r.).

[155] A. Kosińska, A. Polak, D. Żiżka. *Uczę metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli.* Warszawa 1999 s. 5.

[156] I. Kaftan. *Metoda ośrodków pracy w nauczaniu religii dzieci upośledzonych umysłowo.* Warszawa 2007 s. 70 [MpsBUKSW].

[157] Doroszewska. *Pedagogika specjalna.* t. I s. 654.

którzy niejednokrotnie stają przed dylematem, jak zainteresować uczniów, uaktywnić i skupić ich uwagę, podkreślają, że metoda ta stosowana w całym procesie nauczania pozwala łączyć działania dydaktyczne i rewalidacyjne. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną[158] ze względu na specyficzne właściwości psychofizyczne mają duże trudności w różnicowaniu, uogólnianiu, abstrahowaniu, wiązaniu treści w logiczne całości, tworzeniu nowych pojęć, wnioskowaniu, samodzielnym myśleniu, orientacji w nowej sytuacji. Metoda ośrodków pracy kształtuje aktywną postawę uczniów, zmusza ich do poszukiwań własnych rozwiązań i zdobywania wiedzy, wdraża do samodzielnego myślenia, organizowania własnej pracy, wykorzystania wiedzy w praktyce. Pedagodzy podkreślają, że zajęcia lekcyjne, na których wykorzystywana jest ta metoda, są ciekawe i przeżywane emocjonalnie, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest autentyczne. Metoda ma wyjątkowo ścisły związek z życiem i dlatego sukcesywnie wprowadza dziecko w otaczający je świat, umożliwia mu poznanie go i włącza je w nurt zmieniającej się rzeczywistości. Aktywność dziecka to podstawowa zasada poznawcza; obserwując zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce, można określić poziom przyswojenia wiadomości. „Metoda uczy widzenia, obserwowania, badania, myślenia, rozumienia zjawisk przyrody i zjawisk społecznych, uczy wyciągania wniosków, przyczynowego i systematycznego ujmowania zjawisk społeczno-przyrodniczych"[159]. Metoda wymaga pracy zespołowej, podczas której dziecko poznaje treści programowe, czyli: obserwuje, porównuje, wyciąga wnioski, wyodrębnia cechy, bada związki przyczynowe, następnie na różnych drogach zbiera dostępne pod różnymi postaciami materiały o zagadnieniu (konkretne obiekty, modele, narzędzia, wiadomości, obrazki, teksty i notatki z książek i czasopism), aby w wybranej formie ekspresji wyrazić swoje przeżycia powstałe w czasie opracowywania zagadnień[160].

Metoda zakłada, że zajęcia z poszczególnych przedmiotów powinny się powtarzać w miarę potrzeb. Temat opracowywany jednego dnia ma być elementem szerszego zagadnienia. Nauczyciel, wychodząc od jednego elementu, buduje szerszy kontekst – przekazuje wiele treści bezpośrednio z nim związanych[161].

Zgodnie z głównym założeniem metody, jakim jest nauczanie całościowe bez systemu przedmiotowego, w naturalnym środowisku, należałoby poszukać sposobów

[158] Należy podkreślić, że jest to metoda dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lepiej funkcjonujących. Do stosowania tej metody niezbędne jest posiadanie przez uczniów umiejętności pracy w grupie i pewnej aktywności poznawczej. Są to często kompetencje niedostępne uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim, którzy podejmują obowiązek szkolny. Wielu z nich nigdy nie zdobędzie tych kompetencji. Niektórzy uczniowie funkcjonują w pewnym środowisku, ale go nie poznają. Przy stosowaniu tej metody należy też zwrócić uwagę na realizowaną tematykę, która zawsze musi mieć realne odniesienie do rzeczywistości. Zob. K. Lausch. *Planowanie pracy w szkole*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo*. Red. M. Piszczek. Warszawa 2001 s. 36-37.

[159] Kosińska, Polak, Żiżka. *Uczę metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli* s. 6.

[160] Tamże s. 6.

[161] Tamże s. 8.

włączenia treści programowych katechezy w codzienną pracę tą metodą. Tematy ośrodków pracy winny dotyczyć najbliższego otoczenia dzieci, odgrywać dużą rolę w ich życiu i kształtować prawidłowe postępowanie. Konieczne jest umożliwienie przekazywania treści, wiadomości i umiejętności zawartych w tych tematach, gdyż to pozwoli kształtować właściwe postawy dzieci oraz skutecznie oddziaływać na odchylenia rozwojowe[162]. Treści programowe katechezy spełniają każde z wymienionych kryteriów.

Jeśli nauczyciel zdecydował się na korzystanie z metody ośrodków pracy, a jego uczniowie uczestniczą w katechezie, to każdy dzień winien zaczynać się modlitwą, przywitaniem Pana Jezusa – wówczas będzie to miało charakter nauczania całościowego. Tematyka poszczególnych ośrodków obejmuje również tematykę okolicznościową związaną ze świętami, np. Boże Narodzenie, Wielkanoc. Jeśli pedagog specjalny i katecheta potrafią tak skorelować swoje plany pracy, aby część materiału była realizowana na katechezie (np. pedagog specjalny przeprowadzi zajęcia wstępne i obserwację, katecheta – część dotyczącą kojarzenia, a na końcu znowu pedagog specjalny ekspresję), to możemy mówić o pracy metodą ośrodków. Niestety, zwykle pojedyncze godziny katechizacji są przed zajęciami bądź po nich. Zobowiązuje to jednak i katechetę, i nauczyciela do korelacji wybieranych tematów. Zawsze można wykorzystać problematykę ośrodka, uwypuklając akcenty religijne w tym, co dzieci aktualnie przeżywają[163]. Codzienna modlitwa związana z kolejnymi porami dnia (pieśń poranna *Kiedy ranne wstają zorze*, Anioł Pański, Koronka do Miłosierdzia) lub z poszczególnymi miesiącami (modlitwa różańcowa w październiku czy Litania Loretańska w maju) może być stałym elementem życia szkoły, a jednocześnie bezpośrednio łączyć się z przeżyciami dziecka; wówczas przeżycia te będą prowadziły do poznania i zrozumienia treści, a regularne powtarzanie – do ich utrwalenia[164]. Nie chodzi oczywiście o to, aby wszystkie modlitwy były codziennie celebrowane. Można na przykład wprowadzić w szkole zwyczaj spotykania się osób chętnych na dużej przerwie w sali katechetycznej na modlitwę Anioł Pański. Rok liturgiczny przeżywany w całym jego bogactwie znaków i symboli daje wiele możliwości[165]. Dobrą okazją do zajęć metodą ośrodków

[162] K. Kirejczyk. *Metoda Decroly'ego, metoda ośrodków zainteresowań a metoda ośrodków pracy*. W: *Upośledzenie umysłowe*. Red. tenże. Warszawa 1981 s. 399-402.

[163] H. Drewniak. *Metoda ośrodków pracy w przeżywaniu roku kościelnego przez dzieci specjalnej troski*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj*. Red. J. Stala. Kielce 2003 s. 283.

[164] M. Grzegorzewska. *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1968 s. 111-112.

[165] Halina Drewniak podaje pomysł cyklu katechez usystematyzowanych według spirali roku kościelnego wprowadzający w rzeczywistość uświęcenia czasu (uświęcenie dnia – modlitwa na początku i na końcu katechezy; uświęcenie tygodnia – Eucharystia niedzielna, Msza święta szkolna; uświęcenie miesiąca – systematyczna spowiedź; uświęcenie całego roku z uwzględnieniem okresów liturgicznych). Drewniak. *Metoda ośrodków pracy w przeżywaniu roku kościelnego przez dzieci specjalnej troski* s. 284-295.

pracy są rekolekcje, czas – jak się wydaje – nie do końca wykorzystany[166]. Dni rekolekcji przynosiłyby na pewno więcej owoców, gdyby Msza święta rekolekcyjna była jednym z punktów dnia umożliwiającym uczniom obserwację, kojarzenie i ekspresję. Wymagałoby to dodatkowej pracy całego środowiska szkolnego, lecz wysiłek na pewno by się opłacił.

1.2. Metoda organizacji zajęć według M. Montessori

Kolejną metodą organizacji zajęć jest metoda Montessori. Maria Montessori, twórczyni systemu pracy pedagogicznej, była pierwszą kobietą, która ukończyła studia medyczne i otrzymała dyplom lekarza. Po uzyskaniu doktoratu z psychiatrii wybrała jednak pracę pedagogiczną. Za wybitne osiągnięcia pedagogiczne i przesłania humanistyczne została wyróżniona tytułem doktora honoris causa. Na uniwersytecie w Sorbonie otrzymała Krzyż Legii Honorowej. Była nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla[167].

Głównym założeniem pedagogiki Marii Montessori było danie dziecku szansy wszechstronnego rozwoju oraz wspieranie jego twórczej aktywności. Pozwalało to na rozwijanie potencjalności każdego dziecka. Cel ten był realizowany przez pomoc dziecku w:

- rozwijaniu samodzielności i wiary we własne siły,
- wypracowaniu szacunku dla porządku i dla pracy,
- wypracowaniu zamiłowania do ciszy i pracy indywidualnej oraz zbiorowej,
- długotrwałej koncentracji nad wykonywanym zadaniem,
- wypracowaniu postaw posłuszeństwa opartego na samokontroli, a nie na zewnętrznym przymusie,
- uniezależnieniu od nagrody,
- formowaniu postaw wzajemnej pomocy bez rywalizacji,
- szacunku dla pracy innych,
- rozwijaniu indywidualnych uzdolnień i umiejętności współpracy,
- osiąganiu spontanicznej samodyscypliny wynikającej z dziecięcego posłuszeństwa,
- umiłowaniu rzeczywistości i otoczenia.

Główne zadania w metodzie Montessori to:

1. Uczenie przez działanie – zdobywanie wiedzy i praktycznych umiejętności poprzez osobiste zaangażowanie, w przemyślanym środowisku pedagogicznym, przy współpracy z nauczycielami;

[166] Praktyka pokazuje jednak, że nie wszystkie Ośrodki Szkolno-Wychowawcze w Polsce organizują rekolekcje wielkopostne.

[167] Zob. *Zasady pedagogiczne Marii Montessori*. http://www.ine.edu.pl/edunews_maria_montessori.html (24.07.2007 r.).

2. Samodzielność – swobodny wybór rodzaju, miejsca, czasu i formy pracy (indywidualna lub z partnerem) przy zachowaniu reguł społecznych, rozwijanie indywidualnych talentów i zdolność realnej oceny swoich umiejętności;
3. Koncentracja – ćwiczenie dokładności i wytrwałości przy wykonywaniu konkretnych zadań;
4. Lekcje ciszy – nauka współpracy w cichych zajęciach indywidualnych i grupowych;
5. Porządek – zdobywanie umiejętności przestrzegania zasad porządku w otoczeniu i swoim działaniu;
6. Społeczne reguły – nauka przestrzegania reguł: *nie rań, nie niszcz, nie przeszkadzaj* w zróżnicowanych wiekowo grupach (trzy roczniki). Sprzyja to wymianie wzajemnych zdolności i umiejętności;
7. Obserwacja – według Montessori jest ona kluczem do poznania przez dorosłych świata dziecka. Nauczyciel z szacunkiem i uwagą obserwuje postępy i trudności dziecka, jest jego przewodnikiem;
8. Indywidualny tok rozwoju każdego dziecka – dziecko serdecznie przyjęte cieszy się uwagą i indywidualną opieką nauczyciela, pracuje według własnego tempa i możliwości, podejmuje zadania, do których już jest gotowe;
9. Materiał rozwojowy – jest to oryginalny zestaw pomocy dydaktycznych zwany materiałem Montessori. Jego cechy to: prostota, precyzja i estetyka wykonania, uwzględnienie zasady stopniowania trudności dostosowanej do potrzeb rozwojowych dziecka, logiczna spójność ciągów tematycznych, konstrukcja umożliwiająca samodzielną kontrolę błędów, ograniczenie – dany rodzaj występuje tylko raz, w jednym egzemplarzu[168];
10. Przygotowanie otoczenia – wspomaga harmonijny rozwój osobowości dziecka, respektuje kolejne fazy zainteresowań związane z jego rozwojem, wszystkie materiały są uporządkowane tematycznie i łatwo dostępne – umieszczone w zasięgu ręki dziecka, nauczyciel jest pośrednikiem pomiędzy otoczeniem i dzieckiem, pomaga mu samodzielnie odkrywać rzeczywistość;
11. Wychowanie religijne – oparte na katolickim kalendarzu świąt liturgicznych i na Biblii; respektuje fazę uczuciowego rozwoju dziecka[169].

Maria Montessori w 1897 roku rozpoczęła pracę w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego. Zwróciła tam szczególną uwagę na dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Była aktywnym członkiem Międzynarodowej Ligi dla

[168] Materiał ten można podzielić na następujące kategorie: 1) materiał do ćwiczeń z praktycznego życia, związany z samoobsługą, troską o środowisko, zwyczajami i normami społecznymi, 2) materiał sensoryczny, rozwijający poznanie zmysłowe; służy pobudzaniu aktywności umysłowej, 3) materiały do nauki języka, matematyki, kultury i innych dziedzin wiedzy, 4) materiały artystyczne związane z ekspresją muzyczną, plastyczną i zręcznościową dziecka, 5) materiały religijne, np. przedstawiające przypowieści biblijne.

[169] Zob. *Cele i zadania pedagogiki Montessori*. http://www.montessori.pl/pedagogika_cele.html (24.07.2007 r.).

Wychowania Dzieci Niepełnosprawnych. W 1899 roku rozpoczęła wykłady na uczelni kształcącej nauczycieli. Rok później została dyrektorem instytutu przygotowującego nauczycieli do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Swoją postawą przekonywała, że możliwości dzieci niepełnosprawnych są większe, niż dotychczas uważano. Montessori ćwiczyła percepcję i sprawność dzieci, podając im między innymi różnego rodzaju cylindry, które miały zostać umieszczone w pasujących do nich zagłębieniach; dobierała zapachy, kształty i kolory, polecając dzieciom je porównywać i porządkować. Pracując – zgodnie z założeniami swojej metody – z dziećmi niepełnosprawnymi, osiągała lepsze wyniki niż nauczyciele w szkołach tradycyjnych. Aby usprawnić uczenie czytania i pisania, wymyśliła zestaw liter z papieru ściernego. Natomiast do nauki czytania wykorzystywała karteczki z nazwami wyrazów naklejonych na odpowiednich przedmiotach. Dbała o rozwój poznawczy dzieci, ale ćwiczyła także te ich umiejętności, które są niezbędne w życiu codziennym. Dodatkowo, ze względu na swoje przygotowanie medyczne, troszczyła się o regularne badania lekarskie swoich wychowanków, przygotowywała propozycje zdrowego żywienia, projektowała przyrządy gimnastyczne[170].

Pedagogika Marii Montessori przynosi pożądane owoce w pracy zarówno z dziećmi rozwijającymi się w normie, jak i dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Założenie indywidualnego, wszechstronnego toku rozwoju, szacunek dla każdego dziecka i troska o nie, wszechstronna pomoc i indywidualizacja, nauczanie wielozmysłowe, pomoce dobre jakościowo, solidnie wykonane, zachęcające do konsekwentnej pracy – to postulaty sprawdzone w praktyce w pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie. Metoda ta zakłada integrację dzieci w różnym wieku o różnych potrzebach i możliwościach, rozwój społeczny niejednorodnej grupy, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych rodziców i skuteczną integrację dzieci w środowisku rodzinnym i sąsiedzkim[171].

Program pracy Marii Montessori z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie zakładał, że:

1. pomoc dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną jest wielopłaszczyznowa i zintegrowana; tak samo ważne jest postępowanie medyczne, jak i pedagogiczne;
2. to nie dziecko pracuje danym programem, lecz program jest przygotowany i zmodyfikowany dla niego. Edukacja dzieci rozwijających się w normie i tych niepełnosprawnych nie jest automatycznie realizowana na tych samych zasadach. Osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną są na takim poziomie,

[170] S. Szwaba. *Koncepcja pedagogiczna Marii Montessori*. www.eduforum.pl/modules.php?name=Publikacje&d_op=getit&lid=3708 s. 3-7 (24.07.2007 r.).

[171] Tamże s.15-16.

ponieważ nikt im nie pomagał w sposób skuteczny, wręcz odwrotnie – wydaje się, że społeczeństwo robiło wszystko, aby utrwalić ich upośledzenie;

3. praca nad rozwojem poznawczym osób z niepełnosprawnością intelektualną przebiega równolegle z pracą nad rozwojem emocjonalnym, osoba bowiem jest zintegrowaną całością. Dziecku potrzebna jest praca w zespole, ale również praca indywidualna, gdyż tylko w ten sposób może ono wyzwolić swój potencjał. Priorytetem w pracy z osobami z niepełnosprawnością jest poznanie i wykorzystanie wszystkich ich możliwości rozwojowych[172].

Warto podkreślić, że rozwój religijny jest naturalnie wpisany w tę metodę, podobnie jak rozwój społeczny, poznawczy, kulturalny, i odgrywa ważną rolę w całym rozwoju dziecka. W rozwoju religijności Montessori wyróżniła dwie fazy: fazę odczuć i fazę nauczania. Faza odczuć jest charakterystyczna dla okresu wczesnego dzieciństwa. Dziecko przejmuje religię w sposób kompleksowy, nieświadomy, poprzez uczestnictwo w życiu religijnym rodziców. Decydujące znaczenie ma otoczenie przygotowane religijnie, będące środowiskiem przeżyć i doświadczeń dziecka. Małe dziecko myśli w sposób konkretny, potrzebuje więc w najbliższym otoczeniu symboli religijnych, które pomogą mu odkryć tajemnice wiary. „Dziecko może przyjąć o wiele więcej, niż mu się zwykle daje. Religię łatwiej może przyjmować, kiedy jest ona obecna nie tylko w duszach ludzi, ale i w otoczeniu. W kraju religijnym jest to problem społeczny. Kościół obchodzi święta i dni pamięci. Są one częścią życia narodu. Na ulicach widzi się księży, zakonnice. To nazywam otoczeniem religijnym. Kiedy dzieci mają to otoczenie, to będą wchłaniały z niego religię w wieku, w którym umocnić się musi najsilniejsze uczucie. Warto zatem, aby rodzice zabierali ze sobą małe dzieci do kościoła, aby towarzyszyli im przy wszystkich praktykach religijnych"[173].

Według Montessori w dziecku istnieje potrzeba wychowania religijnego. Tę potrzebę trzeba odkryć, pomóc ją zrozumieć, wydobyć i rozwinąć. „Prawdziwe uszanowanie zakłada uznanie wprzód pewnego ideału, który Bóg chce w dziecku urzeczywistnić [...]. Jak wychowanie ciała i duszy nie jest niczym innym jak współpracą z naturalnymi siłami rozwoju, tak wychowanie ponadnaturalne nie jest niczym innym jak współpracą z łaską Bożą. Napełnieni bojaźnią dla łaski Bożej w dziecku musimy mieć stały zamiar kierowania dzieckiem tak, by poddało się ono całkowicie wpływowi formującej siły Bożej łaski. Ów ponadnaturalny rozwój wiąże się z wykorzystaniem środków, które Bóg sam określił, a z których najważniejsze są sakramenty i modlitwa"[174].

---

[172] V. Piazza. *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento 1998 s. 12.

[173] Wypowiedź M. Montessori podaję za: B. Sierszecka. *Wizja człowieka w myśli pedagogicznej Marii Montessori*. „Oligokatecheza" 3:2005 nr 9 s. 8-9.

[174] Tamże s. 9.

1.3. Metoda behawioralna organizacji zajęć

Analizując metody, które stosuje się w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce, i ich możliwości zastosowania na katechezie, nie można pominąć metody, która uniemożliwia realizację celów katechetycznych, a zatem nie może być stosowana. Mowa tu o warunkowaniu instrumentalnym. Jest to metoda behawioralna, w której założeniach nie ma miejsca dla Pana Boga. Zupełnie czym innym jest stosowanie tej metody w przypadku postępowania wychowawczego przy trudnych zachowaniach agresywnych (zawsze wymaga to dokładnego przemyślenia ewentualnej konieczności stosowania), a czym innym jej wykorzystanie jako metody organizacji zajęć. Do Polski wprowadzili ją norwescy psychologowie: Jens Skaar i Arild Karlsen[175]. Podstawowym celem stosowania tej metody jest likwidowanie niepożądanych zachowań (bez wnikania w ich przyczyny) oraz wyuczenie określonych zachowań (dzieląc czynności początkowo na elementarne etapy). Metoda zakłada, że każdego zachowania można nauczyć i każde zachowanie można wyeliminować. Środkiem do realizacji tego celu jest stosowanie różnego typu wzmocnień. Stosując tę metodę, należy uwzględnić analizę zachowania, system wzmocnień oraz cel do realizacji. Przykładowa procedura warunkowania instrumentalnego zastosowana wobec zwierzęcia (identyczna procedura może być stosowana w stosunku do człowieka):

1. bodziec bezwarunkowy – pokarm;
2. bodziec obojętny – widok dźwigni;
3. bodziec warunkowy – naciśnięcie dźwigni i skojarzenie tego faktu z uzyskaniem pokarmu;
4. reakcja warunkowa – głodne zwierzę naciska dźwignię w celu otrzymania pokarmu.

W Polsce są placówki, które pracują z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie z autyzmem, tylko metodami behawioralnymi, np.: w Gdańsku, Gdyni, Malborku, Poznaniu czy Krakowie, a w wielu placówkach stosuje się liczne elementy tej metody. W pracy przydatna jest dokładna behawioralna analiza umiejętności funkcjonalnych wykorzystywana szczególnie w planowaniu pracy z osobami ze znaczną czy głęboką niepełnosprawnością intelektualną, nie jest natomiast istotna sama koncepcja warunkowania instrumentalnego jako metoda organizacji zajęć. Proponowana jest jedynie w pracy z zachowaniami agresywnymi w określonych przypadkach.

[175] Warto zwrócić uwagę, że na stronie internetowej Arilda Karlsena znajduje się niepokojące motto: „Jestem lepszy od Boga, chrześcijanie powinni się wstydzić!". Psycholog pisze, że jest radykalnym behawiorystą niewierzącym w duszę, ponieważ nikt jej nie widział. Przykazuje też: „Make love, not children".

2 Metody aktywnego nauczania-uczenia się

W literaturze odnajdujemy wiele szczegółowych opisów kolejnych metod nauczania[176]. Oczywiście ważna jest dobra znajomość metody, ale równie ważny dobór konkretnej metody w zależności od treści i zaplanowanych celów kształcenia. Ze względu na walory tej metody należy prześledzić koncepcję dialogu edukacyjnego, jaką zaproponował M. Śnieżyński[177]. Autor, bazując na czterech podstawowych funkcjach człowieka: poznaniu, rozumieniu, przeżywaniu i działaniu, przyjmuje określony tok lekcji wynikający z teorii kształcenia wielostronnego, najbardziej przydatnej we współczesnej pedagogice, również specjalnej. Należy podkreślić, że zastosowanie adekwatnych metod do każdego z toków nauczania zapewnia pełny rozwój osobowości ucznia, ponieważ umożliwia poznanie, wartościowanie, działanie oraz odkrywanie. Śnieżyński zauważa, że zróżnicowanie metod opartych na teorii kształcenia wielostronnego daje możliwość opanowania wiedzy i kształcenia charakteru, prowadzi do rozwoju bogatej i wszechstronnej osobowości ucznia, przyczynia się do integracji nauczania i wychowania, uczenia się i samowychowania – celów istotnych w pracy z każdym dzieckiem[178]. Ważną jakościowo cechą różniącą podział metod Śnieżyńskiego od innych znanych podziałów jest postawa dialogu z uczniem oraz zaplanowany, maksymalnie aktywny jego udział w procesie nauczania-uczenia się.

Autor przedstawia szczegółową klasyfikację metod nauczania-uczenia się opartą na teorii kształcenia wielostronnego. Zamieszczony później schemat proponowanej teorii ukazuje drogi prowadzące do osiągnięcia pełnej aktywności uczniów[179].

Szczegółowa klasyfikacja metod nauczania-uczenia się wygląda następująco:

1. Tok podający i odpowiadające mu metody:
   - opis
   - opowiadanie
   - pokaz
   - anegdota
   - wykład
   - pogadanka

[176] Zob. Kielar. *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* s. 38-70; Śnieżyński. *Dialog edukacyjny* s. 159-214.

[177] Podobnego podziału metod dokonuje również Władysław Dykcik.

[178] Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu* s. 74-75.

[179] Tamże s. 42.

Rysunek 3. Teoria kształcenia wielostronnego według M. Śnieżyńskiego

2. Tok problemowy i odpowiadające mu metody:
   - dyskusja
   - praca oparta na źródłach – praca z tekstem
   - metody sytuacyjne
   - tzw. burza mózgów
   - gry dydaktyczne
   - metoda trybunału
   - metoda biograficzna
3. Tok eksponujący i odpowiadające mu metody:
   - inscenizacja
   - opowiadanie
   - dyskusja
   - pokaz
4. Tok praktyczny i odpowiadające mu metody:
   - pokaz i obserwacja
   - ćwiczenia
   - prace laboratoryjne[180]

1. Tok podający i odpowiadające mu metody

Marian Śnieżyński nazywa metody podające metodami monologu dydaktycznego, z definicji jest to bowiem jednostronny przekaz informacji. W szkołach masowych te metody dominują w nauczaniu[181]. Aby nie wyeliminować aktywności uczniów, autor proponuje różnicowanie metod – dokonywanie roszad w ramach jednej grupy[182].

Każda z metod podających może być stosowana w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim, pod pewnymi warunkami również umiarkowanym, a pogadanka – nawet z osobami niepełnosprawnymi w stopniu znacznym. Szczególnie polecana jest metoda pogadanki, która – starannie przygotowana – może być wyjątkowo pomocna w pracy z uczniami o zróżnicowanym poziomie intelektualnym. Nauczyciel winien pamiętać o komunikatywności i używaniu terminów zrozumiałych dla uczniów – o doborze właściwego słownictwa, piktogramów czy gestów. Zadawane pytania mają być jasne i często kierowane do poszczególnych uczniów, a nie do całej klasy. Uczniowie powinni mieć odpowiedni czas na udzielenie odpowiedzi[183]. Stosując metody podające w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, należy pamiętać o znaczeniu modulacji głosu, kontaktu wzrokowego z uczniami, zaangażowania emocjonalnego, a nawet tempa mówienia.

[180] Tamże s. 161-162.
[181] Tamże s. 170.
[182] Tamże s. 164.
[183] E. Pasternak. *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej.* Lublin 1994 s. 117-118.

2. Tok problemowy i odpowiadające mu metody

Zadaniem toku problemowego jest rozbudzenie intelektualnej aktywności uczniów, wyzwolenie ich inicjatywy, pomysłowości, samodzielnego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów. Nauczyciel może być doradcą, inspiratorem i pomocnikiem w rozwiązywaniu trudniejszych kwestii[184]. Cechą klasyczną metod problemowych jest dominacja uczenia się nad nauczaniem. Polega to na interakcji między nauczycielem i uczniami, której celem jest uruchomienie sił ucznia, wzbudzenie w nim wiary we własne możliwości oraz przekonanie go, że jest on w stanie rozwiązywać coraz trudniejsze problemy[185].

Metoda problemowa może mieć szerokie zastosowanie w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną ze względu na rozwijanie ich aktywności i samodzielnego myślenia. Dzięki umiejętności rozwiązywania problemów, większej samodzielności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności w procesie nauczania uczniowie mogą w znacznym stopniu pokonać trudności w zakresie logicznego myślenia, przeprowadzania analizy i syntezy, poprawnego wnioskowania oraz formułowania i uzasadniania sądów[186]. Niejednokrotnie nauczyciel musi wykazać się dużą kreatywnością, aby wyzwolić aktywność w osobach z niepełnosprawnością intelektualną. Jeszcze więcej trudu wymaga zapewnienie uczniom wystarczającej ilości czasu oraz stworzenie odpowiedniej sytuacji edukacyjno-wychowawczej i klimatu zajęć.

Edward Pasternak podaje wskazania metodyczne dotyczące zastosowania metod problemowych w szkole specjalnej. Autor zwraca uwagę, że należy uwzględnić właściwości faz rozwojowych dzieci i młodzieży oraz znaczne różnice indywidualne między uczniami. Trzeba też pamiętać o stopniowaniu trudności oraz właściwym doborze sytuacji problemowych, aby wywołały one zainteresowanie uczniów i były powiązane z ich środowiskiem[187].

3. Tok eksponujący i odpowiadające mu metody

Metody podające i problemowe są szeroko opisane i często stosowane tak w szkołach masowych, jak i w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Tok eksponujący nadal domaga się szerszego opracowania. Istotą jego jest oddziaływanie na sferę przeżyć i uczuć[188]. Troska o rozwój i dojrzałość uczuciową osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga szczególnej pracy. Wśród treści nauczania można znaleźć wiele takich, które wyzwalają w uczniach oczekiwane przez nauczyciela stany uczuciowe, np. wdzięczność, współczucie, przebaczenie, zachwyt, zadumę. Typowa inscenizacja, jaką są jasełka, często wykorzystywana w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

[184] Śnieżyński. *Dialog edukacyjny* s. 174.
[185] W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996 s. 287-288.
[186] Pasternak. *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej* s. 120.
[187] Tamże s.121-122.
[188] Śnieżyński. *Dialog edukacyjny* s. 191.

intelektualnie, jest przyczyną ich wielu przeżyć i umożliwia im dojrzewanie uczuciowe. Podobną rolę odgrywają bibliodramy. Wiele zatem zależy od kreatywności katechety. Nieodłączną częścią katechezy osób niepełnosprawnych intelektualnie winny być typowe metody liturgiczne: celebracja i adoracja eucharystyczna, które pozwalają uczniom doświadczać bliskości Pana Boga i przeżywać *sacrum*.

4. Tok praktyczny i odpowiadające mu metody

Podstawowym celem zajęć prowadzonych tokiem praktycznym jest ukształtowanie w uczniach określonych umiejętności, sprawności i nawyków[189]. Metody praktyczne są wyjątkowo często stosowane w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Warto jednak dokładniej zastanowić się, jakich umiejętności, sprawności i nawyków oczekujemy od naszych uczniów na katechezie. W pracy katechetycznej stosuje się wiele metod plastycznych, ale należy pamiętać, że istotą katechezy nie jest manualne usprawnianie ucznia (dokładne lepienie kulek z plasteliny i łączenie ich w odpowiednie ciągi), lecz wypracowanie np. umiejętności i nawyku modlitwy różańcowej.

2.1. Metody rehabilitacji i wspierania rozwoju

W pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie możemy posłużyć się wieloma metodami rehabilitacyjnymi i wspierania rozwoju, które wprawdzie nie należą do procesu nauczania-uczenia się, ale są nieodłącznym czynnikiem procesu kształcenia. Rewalidacja nie jest istotą katechezy, jednakże może być przydatna w procesie katechetycznym. Ważne jest, aby stosowane metody wzajemnie się uzupełniały. Praca z poszczególnymi dziećmi winna bowiem mieć logiczną ciągłość. Do metod wspierających rozwój możemy zaliczyć np. metody rozwijające świadomość ciała[190], metody stymulowania poszczególnych zmysłów i doskonalenia ich koordynacji[191],

[189] Tamże s. 198.

[190] Programy aktywności M. i Ch. Knill, zob. M. i Ch. Knill. *Programy aktywności. Świadomość ciała, Kontakt i Komunikacja*. Warszawa 1995; M. i Ch. Knill. *Dotyk i komunikacja*. Warszawa 1995. Kasety audio i kasety video z komentarzem M. Piszczek oraz Metoda Ruchu Rozwijającego V. Sherborne, zob. M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska. *Metoda V. Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa 1992; V. Sherborne. *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa 1997.

[191] Integracja sensoryczna, zob. M. Bogdanowicz. *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*. Warszawa 1998; F. Maas. *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Warszawa 1998. Metoda F. Affolter, zob. F. Affolter. *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. Warszawa 1997. Metoda dobrego startu, a w tym: piosenki do rysowania, piosenki i znaki, piosenki na literki, zob. M. Bogdanowicz. *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku 5-10 lat*. Warszawa 1985; M. Bogdanowicz, M. Tomaszewska. *Piosenki na literki*. Gdańsk 1994; M. Bogdanowicz, D. Szlagowska. *Piosenki do rysowania, czyli Metoda dobrego startu dla najmłodszych*. Gdańsk 1996. Stymulacja polisensoryczna m.in. przez żywioły i pory roku (Poranny krąg), zob. *Rozwój daje radość*. Red. J. Kielin. Gdańsk 1999; A. Kiciński. *Katecheza osób z upośledzeniem umysłowym. Propozycja metody wspierającej rozwój religijny*.„Katecheta" 50:2006 nr 12 s. 66-72.

metody terapeutyczne[192], metody rozwijające aktywność własną[193]. Niektóre z tych metod mogą być dobrym sposobem rozpoczynania pracy z danym dzieckiem, inne mogą odgrywać rolę metod relaksacyjnych. Nie sposób wyliczyć tutaj wszystkich metod wspierających rozwój, z których korzysta współczesna pedagogika specjalna. Wyjątkową grupę, o której nie można zapomnieć, stanowią metody komunikacji niewerbalnej[194]. Wielu z uczniów nie używa mowy bądź używa jej w sposób niewystarczający do komunikacji. W kontaktach napotykamy często na trudność zwyczajnej wymiany informacji. Katechizując daną osobę lub całą grupę, należy poznać metody komunikacji stosowane w systematycznej pracy z tymi osobami.

Literatura przedmiotu wymienia różne metody porozumiewania się, które wspierają bądź zupełnie zastępują komunikację werbalną. Mowa wprawdzie wyróżnia człowieka z całego świata przyrody, ale nie stanowi o jego wartości i godności, jest bowiem możliwa dzięki sprawnemu aparatowi mowy, dobremu słuchowi oraz zdolności operowania oderwanymi od konkretu zbiorami symboli[195].

W przeciwieństwie do komunikacji werbalnej, komunikacja niewerbalna jest pierwotnym procesem wymiany informacji. Dzieci na pierwszych poziomach rozwojowych odpowiadają na bodźce w sposób nieświadomy. Komunikacja niewerbalna może więc być nieintencjonalna, czyli może przekazywać to, co jest nieświadome i niekontrolowane myślowo[196]. Ten pierwotny sposób komunikacji jest możliwy w porozumiewaniu się nawet z nowo narodzonymi dziećmi. Poprzez mimikę, postawę, ton głosu wyrażamy i odbieramy od partnera dialogu potrzeby i emocje. Nie wszystkie procesy fizjologiczne są pod kontrolą, ale w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną od katechety i każdego nauczyciela wymaga się stałej psychicznej gotowości do nawiązywania kontaktu. Podstawowymi warunkami dobrej relacji są: świadome postrzeganie siebie, tego, co wnosimy w kontakt z dzieckiem, oraz otwartość na komunikaty płynące z ciała dziecka. Im większy stopień upośledzenia, tym bardziej uczniowie skupiają się na mowie ciała i brzmieniu głosu; mowa werbalna jest dla nich zbyt abstrakcyjna, komunikacja niewerbalna natomiast dostarcza im czterokrotnie więcej informacji o otaczającej rzeczywistości niż przekazy słowne[197]. Zastosowanie

[192] Hydroterapia, muzykoterapia, hipoterapia, dogoterapia.

[193] Np. metoda świąt, metoda przyjaznego zakątka, zob. M. Kwiatkowska. *Dzieci głęboko niezrozumiane*. Warszawa 1997; H. Olechnowicz. *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku*. Warszawa 1999. Terapia przez zabawę, zob. J. Baran. *Terapia zabawą, czyli usprawnianie psychoruchowe dziecka z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego*. Warszawa 1991; M. Bogdanowicz. *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*. Warszawa 1997; M. Piszczek. *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*. Warszawa 1997.

[194] A. Kiciński. *Metody pracy z osobami z upośledzeniem umysłowym*. W: *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*. Red. H. Słotwińska. Lublin 2006 s. 220-223.

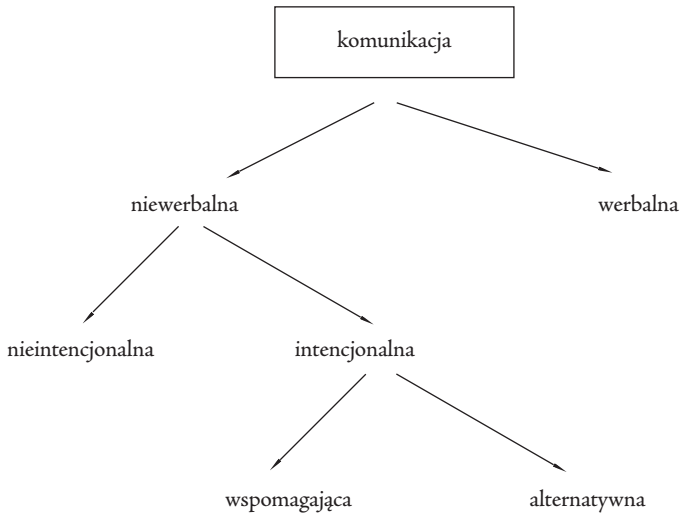
[195] M. Trybuś. *Rola komunikacji niewerbalnej w relacji nauczyciel – dziecko*. W: *Rozwój daje radość*. Red. J. Kielin. Gdańsk 1999 s. 15.

[196] J. Kielin. *Komunikacja intencjonalna*. W: *Rozwój daje radość* s. 35.

[197] Trybuś. *Rola komunikacji niewerbalnej w relacji nauczyciel – dziecko* s. 17-21.

np. bodźców sygnałowych czy zapachowych pozwala nauczyć dziecko przewidywania zamierzeń osób z najbliższego otoczenia. Bodźce takie zastępują słowo i są prostą stymulacją zmysłową niewymagającą od ucznia dużej aktywności[198]. Innym ze sposobów komunikacji nieintencjonalnej jest wykorzystanie podstawowego rytmu ucznia, to jest bicia serca i oddechu, czy też komunikowanie się poprzez zachowania w przestrzeni.

Rysunek 4. Podział komunikacji



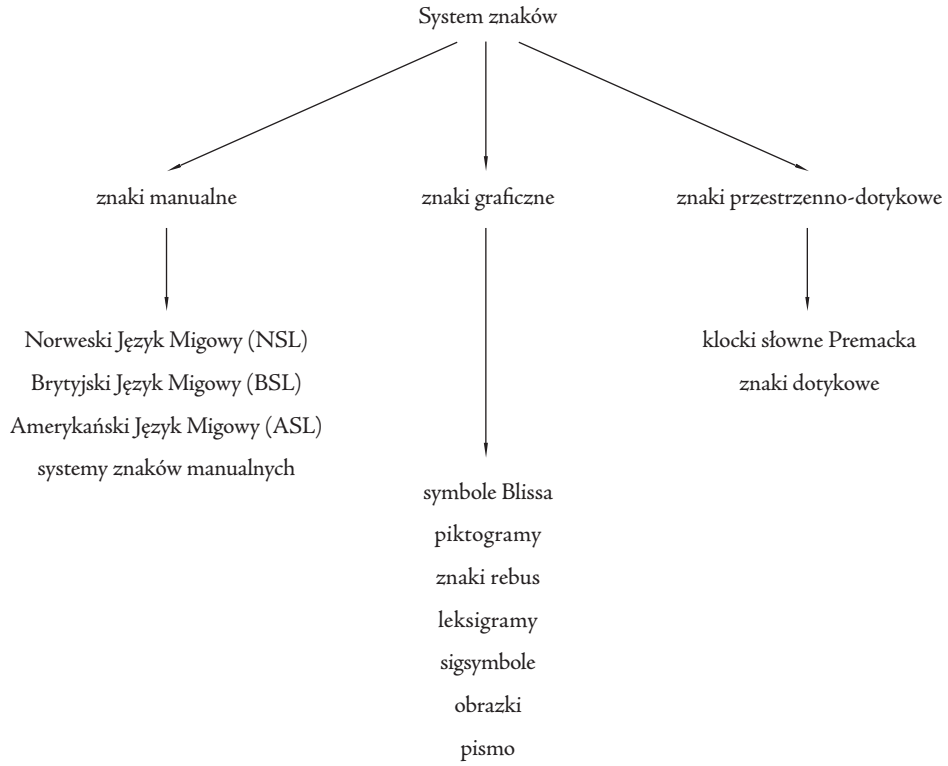
O komunikacji intencjonalnej mówimy wówczas, gdy uczeń jest świadomym nadawcą i odbiorcą informacji. Dzielimy ją na komunikację alternatywną i wspomagającą[199]. W niewerbalnych metodach porozumiewania się jest ona dodatkiem bądź substytutem mowy. Komunikacja alternatywna znajduje zastosowanie wtedy, gdy osoba porozumiewa się bezpośrednio, czyli twarzą w twarz, inaczej niż za pomocą mowy. Komunikacja wspomagająca oznacza komunikację uzupełniającą. Wykorzystanie alternatywnych środków komunikacji ma dwojaki cel: wzmacniać i uzupełniać mowę oraz zapewnić zastępczy sposób porozumiewania się, gdy osoba nie mówi.

Podstawowe jednostki systemów komunikacyjnych niewerbalnych to znaki manualne, graficzne i przestrzenno-dotykowe.

[198] Tamże s. 24-29.

[199] S. von Tetzchner, H. Martinsen. *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Warszawa 2002 s. 7-8.

Rysunek 5. Jednostki systemów komunikacyjnych



Podział na komunikację wspomaganą i niewspomaganą porządkuje różne formy komunikacji alternatywnej. Komunikacja wspomagana obejmuje wszystkie formy komunikacji. Ekspresja dokonuje się w niej poprzez znaki istniejące w fizycznej formie, np. wskazywanie piktogramów bądź obrazków. Komunikacja niewspomagana występuje wtedy, gdy osoby niepełnosprawne samodzielnie wyrażają swoje pragnienia, nie w formie językowej, lecz poprzez znaki, np. kod Morse'a czy mrugnięcie okiem, by zasygnalizować „tak" lub „nie".

Podział na komunikację zależną i niezależną odnosi się do sposobu użytkowania danej formy komunikacji alternatywnej oraz roli partnera komunikacji. Tylko wówczas, gdy sami nabędziemy umiejętności swobodnego porozumiewania się za pomocą danej metody komunikacji niewerbalnej, możemy próbować swobodnie porozumiewać się z osobą niepełnosprawną intelektualnie i tworzyć odpowiednie środowisko językowe.

2.2. Metody postępowania wychowawczego

Podstawową metodą postępowania wychowawczego jest na pewno sam katecheta i jego wpływ na uczniów[200]. Benedykt XVI podczas wizyty pierwszej grupy biskupów polskich *ad limina Apostolorum* zwrócił uwagę na konieczność zrozumienia istoty posługi katechezy w szkole. Podkreślił, że nie można sprowadzać jej do wymiaru religiologii lub religioznawstwa, nawet jeśli takie byłoby oczekiwanie niektórych środowisk[201]. Katecheza prowadzona przez katechetów duchownych i świeckich, wspierana świadectwem wierzących nauczycieli, musi zachować swój prawdziwy, ewangeliczny wymiar przekazu. Stosowanie w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną wielu znanych metod pedagogicznych i katechetycznych nigdy nie zastąpi świadectwa wiary katechety.

Szczególnych metod i procedur postępowania potrzebujemy w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, gdy napotykamy na zachowania nietypowe, zakłócające życie, a czasami nawet mu zagrażające. W literaturze odnajdujemy co najmniej dwie metody pracy z takimi osobami.

W pierwszej metodzie, wynikającej z nurtu behawioralnego i opartej na typowym warunkowaniu B. F. Skinnera, zachowanie jest kontrolowane przez obecność bodźców dyskryminacyjnych i następujące po nim konsekwencje wzmacniające[202].

$$S^D \; O \longrightarrow S^R$$

S^D – bodziec dyskryminacyjny; sygnalizujący, że po reakcji sprawczej nastąpią konsekwencje wzmacniające.

O – reakcja sprawcza; zachowanie dowolnie wytwarzane (emitowane) przez organizm, wywołujące pewne skutki w otoczeniu.

S^R – bodziec wzmacniający; każdy bodziec, który następuje po reakcji i zwiększa prawdopodobieństwo ponownego jej wystąpienia. Bodziec określa się jako wzmacniający dopiero wtedy, gdy okaże się, że wpływa on na częstość reagowania.

Podczas terapii behawioralnej stosowane są kary, wzmocnienia, tłumienie zachowań niepożądanych. Czasami są to metody bardzo restrykcyjne. Typowy schemat postępowania w przypadku zachowania niepożądanego jest następujący:

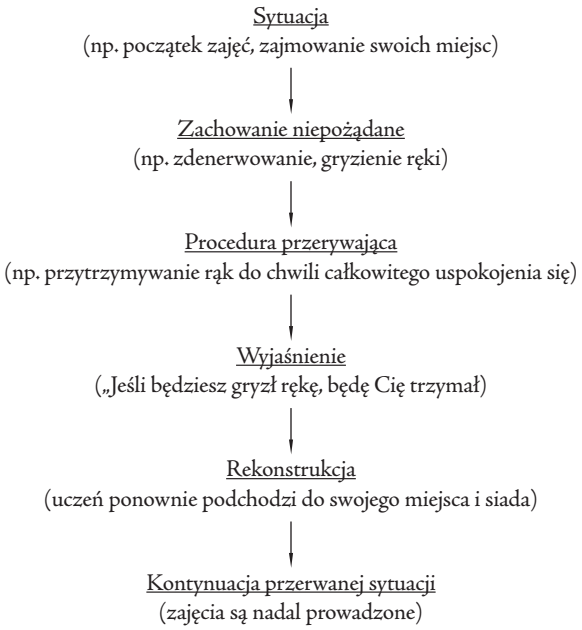
---

[200] K. Lausch. *Planowanie pracy w szkole. W: Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. cz. I. Red. M. Piszczek. Warszawa 2001 s. 36.

[201] Benedykt XVI. Przemówienie do I grupy biskupów polskich podczas wizyty *ad limina Apostolorum*. *Misja Kościoła w dziedzinie wychowania*. OsRomPol 27:2006 nr 2. s. 28-30.

[202] Podaję za: J. Kozłowski. *Zachowania trudne u osób z zaburzeniami rozwojowymi: behawioralny model diagnozy, terapii i profilaktyki*. W: *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*. Red. E. Pisula, D. Danielewicz. Kraków 2005 s. 105-115.

Rysunek 6. Schemat postępowania w przypadku pojawienia się zachowania niepożądanego



W behawioralnym podejściu ważne jest wyeliminowanie niepożądanego zachowania, a nie rozwiązanie problemu danej osoby i podniesienie jakości jej życia[203]. Takie postępowanie wychowawcze jest skuteczne w przypadku zachowań agresywnych, ale zupełnie niedopuszczalne, gdy niepożądane czy trudne zachowania osoby niepełnosprawnej intelektualnie są wynikiem niezaspokojenia jej potrzeb (np. bezpieczeństwa).

Drugą metodą pracy z osobami zachowującymi się nietypowo jest sposób określany jako nieawersyjny, funkcjonalny bądź edukacyjny. Istotne jest tu przekonanie, że metody stosowane po to, aby zapobiec problemowym zachowaniom, muszą być skuteczne i jednocześnie muszą spełniać określone wymagania[204]. Taka terapia powinna być:

- nieawersyjna i łagodna; nie może sprawiać bólu czy być przyczyną stresu emocjonalnego, lecz ma podnosić jakość życia;
- zapobiegająca; powinna zapobiegać pojawianiu się zachowań nietypowych i pomagać uczniowi odnosić sukces;

[203] Z. Gruntkowski. *Nieawersyjne i edukacyjne podejście do zachowań nietypowych?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem* s. 65.

[204] Podaję za: Z. Gruntkowski. *Nieawersyjne i edukacyjne podejście do zachowań nietypowych?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem* s. 66-67.

- normalna; powinny to być metody postępowania jak najbardziej naturalne, tak aby uczeń był widziany bardziej jako podobny do innych niż różny od nich;
- funkcjonalna; każde zachowanie nietypowe ma określony cel, pełni jakąś funkcję bądź zaspokaja jakąś potrzebę. Zadaniem terapeuty jest wykrycie najbardziej prawdopodobnego celu takiego zachowania;
- edukacyjna; uczeń musi mieć możliwość komunikacji, uczenia się nowych, pozytywnych umiejętności. Im więcej nabędzie on pozytywnych umiejętności, tym będzie miał mniejszą potrzebę korzystania z zachowań niepożądanych;
- zindywidualizowana; każda terapia, tak jak każda osoba, jest inna i powinna być stosowana zależnie od indywidualnych potrzeb;
- zespołowa; wszystkie osoby pracujące z danym dzieckiem muszą postępować zgodnie z obraną strategią;
- roztropna; musimy zawsze umieć przewidzieć, jaki będzie skutek terapii, czy przypadkiem nie zaszkodzi ona uczniowi, np. odbierając mu wprawdzie stereotypowe, ale jedyne formy aktywności własnej.

Kwestia metod pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną jest złożona. Stosując podstawową zasadę wierności Bogu i człowiekowi, katecheta może wybrać dogodne dla dziecka i siebie metody z pedagogiki specjalnej, musi jednak pamiętać, że korzystanie z dorobku dydaktyki nie zwalniają go z myślenia o Bożej pedagogii. Współczesna katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną musi skupić się na próbie zintegrowania swoich oddziaływań ze szkołą, wspólnotą parafialną i – przede wszystkim – rodziną. Trzeba jednak podkreślić, że „zintegrowana" nie oznacza „umieszczona wewnątrz" np. szkoły, lecz połączona siecią wzajemnych relacji odzwierciedlających miłość, która pozwala rozpoznawać uczniów Jezusa. Bóg nie jest abstrakcją, ale Żyjącym, z którym nawiązujemy relacje. W tych relacjach nasza umiejętność rozumowania jest względna. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie może być postrzegana jako nierozumna i pozbawiona wszelkich zdolności abstrakcji. Trzeba docenić jej możliwości w takiej mierze, w jakiej je ona posiada.

IV

Środki dydaktyczne w nauczaniu i wychowywaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną

Bóg chce zbawić każdego człowieka; i to do Niego należy inicjatywa. Bronisław Twardzicki zaznacza, że Pan Bóg pamięta o tym, iż ma do czynienia z ludźmi, wybiera więc odpowiednie sposoby i liczy się z ludzkimi możliwościami. Bierze pod uwagę naszą naturę. A zatem w procesie poznania istotny jest element cielesny i duchowy. Bez poznania zmysłowego niemożliwe jest poznanie umysłowe. Stwierdzenie to nabiera jeszcze większego znaczenia w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wspomniany autor uważa, że nawet dzieci rozwijające się zgodnie z normami są prawie niezdolne do myślenia abstrakcyjnego, tym bardziej więc w przypadku dzieci niepełnosprawnych konieczne jest posługiwanie się metodami poglądowymi. Im bardziej pobudzi się zmysły i wyobraźnię, tym lepiej dotrze się do umysłu. Autor przytacza twierdzenie: „chcesz nauczyć, to pokaż"[205]. Jest to ważne w planowaniu procesu katechetycznego, w którym podkreśla się rolę środków dydaktycznych (por. CT 46).

1 Klasyfikacja środków dydaktycznych

Według W. Okonia pomoce dydaktyczne to przedmioty materialne, umożliwiające procesy nauczania-uczenia się i osiągnięcie optymalnych wyników szkolnych[206]. Natomiast Cz. Kupisiewicz stwierdza, że są to przedmioty, które dostarczają uczniom

[205] B. Twardzicki. *Katechetyka formalna w służbie wiary*. Przemyśl 2001 s. 425.
[206] Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny* s. 289.

określonych bodźców sensorycznych, oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp., oraz ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznanie rzeczywistości[207]. Marian Śnieżyński środkami dydaktycznymi nazywa wszelkie przedmioty materialne i symboliczne, które przybliżają uczniom określone treści nauczania i działają na ich analizatory wzroku, słuchu, dotyku, powonienia itp.[208]

Ze względu na wielość środków dydaktycznych możliwa jest różna ich klasyfikacja. Podstawą kryterium podziału mogą być bodźce aktywizujące:

a. środki wzrokowe (wizualne) – przedmioty naturalne, preparaty, modele, obrazy, plansze, podręczniki, teksty przedmiotowo-metodyczne;
b. środki audialne (słuchowe) – magnetofon, radio, instrumenty muzyczne;
c. środki wzrokowo-słuchowe – film, program telewizyjny, fotomontaż, w którym następuje połączenie przeźroczy i zdjęć z dźwiękiem i piosenką;
d. środki częściowo automatyzujące proces nauczania-uczenia się – maszyny dydaktyczne, komputer, Internet[209].

Według Śnieżyńskiego najbardziej przejrzysty i prosty jest podział oparty na zasadzie stopniowania trudności (od prostego do złożonego, od konkretu do abstrakcji), przedstawiony na rysunku 7.

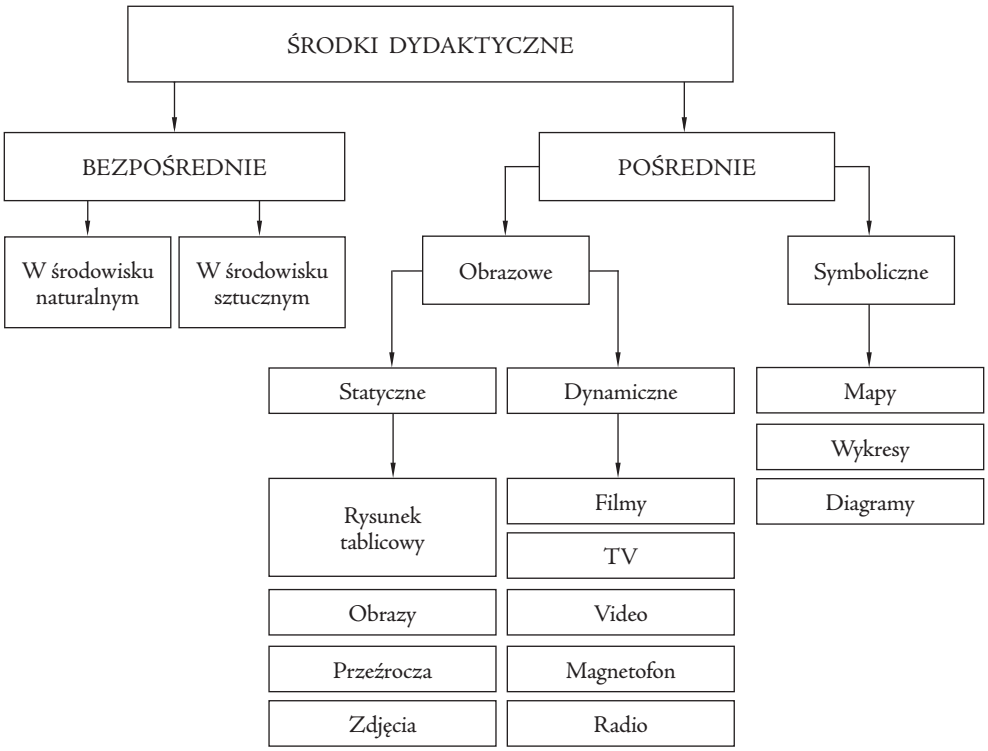
Środki bezpośrednie w naturalnym środowisku to np. naturalne okazy przyrody, natomiast w środowisku sztucznym – kwiaty polne zerwane na łące czy inne wytwory natury przyniesione do klasy. Autor schematu zwraca uwagę na – według niego – mało doceniany środek, jakim jest rysunek przedstawiony na tablicy. Nauczyciel, który opanował rysunek, ma ułatwione zadanie dydaktyczne. Im dziecko młodsze, tym częściej należy odwoływać się do środków bezpośrednich i pośrednich z grupy statycznych, stopniowo przechodząc do środków dynamicznych, a następnie symbolicznych. Przy doborze środków dydaktycznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną należy być jeszcze bardziej ostrożnym. W procesie nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, a często i znacznym, przez całe życie polecane są jedynie środki dydaktyczne z grupy bezpośrednich.

Celem lekcji, na której wykorzystywane są pomoce, jest przygotowanie do pracy aktywnej i samodzielnej. Środki dydaktyczne powinny pomóc w realizacji głównego celu katechetycznego, a więc w spotkaniu z Bogiem; mają one ułatwić wniknięcie w tajemnicę Bożą, pomóc odczuć bliskość Boga, nauczyć myśleć po Bożemu, zaprosić do pójścia za głosem Boga. „Uczyć religii to nie uczyć abstrakcyjnych prawd, nie uprawiać apologetykę, ale stawiać w obecności Boga"[210].

[207] Cz. Kupisiewicz. *Podstawy dydaktyki ogólnej.* Warszawa 1988 s. 213.
[208] M. Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu.* Kraków 1997 s. 123
[209] Kupisiewicz. *Podstawy dydaktyki ogólnej* s. 216.
[210] Twardzicki. *Katechetyka formalna w służbie wiary* s. 429.

Bronisław Twardzicki uważa, że istnieje istotna różnica między pomocami szkolnymi a katechetycznymi, dlatego też należy wyeliminować pomoce niemające nic wspólnego z duchem religijnym, a jedynie ułatwiające przekaz naturalnej wiedzy. Każda pomoc katechetyczna winna przemawiać do uczniów zawartą w niej treścią i prowadzić do Boga. Wyjątkowo istotna jest teologiczna poprawność pomocy, ale należy zwrócić uwagę również na jej estetykę oraz na to, czy jest adekwatna do odbiorcy[211]. Winna też być dostosowana do możliwości uczniów, czytelna i przejrzysta w swej wymowie[212].

Rysunek 7. Schemat podziału środków dydaktycznych[213]



[211] Na przykład jeśli na obrazie przedstawione są dzieci w niemodnych strojach, utrudni to dziecku katechizowanemu identyfikację z nimi; jeśli pracujemy z niepełnosprawnym intelektualnie gimnazjalistą, nie korzystamy z ilustracji, na których są tylko dzieci.

[212] Twardzicki. *Katechetyka formalna w służbie wiary* s. 429-430.

[213] Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu* s. 126.

1.1. Funkcje środków dydaktycznych

Środki dydaktyczne mają ułatwić osiągnięcie określonych zamierzeń[214]. Powinny być dostosowane do celów, treści, sposobu przebiegu lekcji oraz czynników socjokulturowych i antropogennych[215].

Jan Szpet wyróżnia trzy podstawowe funkcje środków dydaktycznych: poznawczą, kształcącą i motywacyjną. Funkcja poznawcza pozwala uczącym się poznać bezpośrednio lub pośrednio (za pomocą map, plansz, filmów, rysunków, modeli) fragmenty rzeczywistości; środki dydaktyczne zapewniają efektywność pracy nauczyciela i uczniów oraz ułatwiają poznanie i zrozumienie treści. Funkcja kształcąca przyczynia się do rozwoju zdolności postrzegania i umiejętności prowadzenia planowanej obserwacji. Funkcja motywacyjna sprzyja wywołaniu zainteresowania treściami, a tym samym prowadzi do rozwoju pozytywnych motywów uczenia się.

Odnośnie do nauki religii wspomniany autor dodaje jeszcze dwie specyficzne funkcje środków dydaktycznych: reprezentatywno-przedstawiającą oraz pośredniczącо-wychowawczą. Funkcja reprezentatywno-przedstawiająca polega na tym, że niewidzialną rzeczywistość zbawczą przedstawia się i przybliża w formie zmysłowej. Funkcja pośredniczącо-wychowawcza wyraża się w pośredniczącym i wychowawczym charakterze obrazu i tekstu, które służą celom edukacyjnym[216].

Nieco inaczej funkcje środków dydaktycznych przedstawia Śnieżyński[217]. Według niego podstawowymi funkcjami środków są: funkcja poznawcza, weryfikacyjna, emocjonalno-motywacyjna i praktyczna.

Funkcja poznawcza środków dydaktycznych najpełniej wyraża się w toku lekcji podającej. Na takich zajęciach przekazywane treści są ilustrowane. Celem zastosowania tego rodzaju środków jest ukształtowanie poglądu na daną sytuację, niejako unaocznienie nowej, nieznanej uczniowi rzeczywistości. Dodatkowo środki dydaktyczne mają zmotywować ucznia do nauki, wyzwolić w nim aktywność receptywną, emocjonalną, a nierzadko również intelektualną.

Funkcja weryfikacyjna realizuje się głównie w toku problemowym, kiedy za pomocą wielu środków uczeń obserwuje niedostępne w normalnych warunkach dla oka rzeczy i zjawiska. W nauczaniu problemowym szczególnie istotny jest proces weryfikacji hipotez i sprawdzenie poprawności rozwiązania problemu, dlatego prezentacja odpowiednio dobranego filmu, nagrania, obrazu czy tekstu źródłowego powinna nastąpić po przedstawieniu i przedyskutowaniu uczniowskich przypuszczeń.

Funkcja emocjonalno-motywacyjna jest szczególnie widoczna w nauczaniu realizowanym tokiem eksponującym, który pozwala uczniom przeżywać emocjonalnie

[214] J. Półturzycki. *Dydaktyka dla nauczycieli.* Toruń 1997 s. 256.
[215] G. Scholz, H. Bielefeld podaje za: Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 240.
[216] J. Hofmeier podaje za: Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 241.
[217] Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu* s. 123-125.

także pozaartystyczne wartości związane z poznawaniem, odkrywaniem czy działaniem. Film wyjątkowo silnie oddziałuje na sferę uczuć i przeżyć oraz dostarcza wielu harmonijnie zespolonych bodźców (obraz, ruch, kolor, dźwięk), które mogą wywołać w dziecku intensywne przeżycia. Śnieżyński podkreśla, że „czynności nauczyciela w strategii eksponującej przypominają po trosze działalność wystawienniczą, której cechą jest właśnie takie pokazanie eksponatu, jakie jest w stanie nie tylko przyciągnąć uwagę zwiedzających, ale i sprowokować do dyskusji, do przeżywania i kojarzenia. Dobrze przeprowadzona ekspozycja polegać będzie na ukierunkowanej percepcji i analizie utworów z emocjonalno-intelektualnym przeżywaniem przez uczniów ich zawartości. Takie potraktowanie prezentowanego utworu lub dzieła prowadzi do wyzwolenia u uczniów twórczej ekspresji"[218].

Funkcja praktyczna uwidacznia się najbardziej w toku praktycznym, którego celem jest kształtowanie w uczniach odpowiednich umiejętności, sprawności i nawyków. Na tych zajęciach środki mają przyśpieszyć opanowanie ćwiczonej umiejętności i poznanie reguł poprawnego działania. Autor zwraca uwagę, że lepsze efekty przynosi prezentacja wzorcowej czynności za pomocą filmu czy magnetofonu niż słowami nauczyciela.

W kontekście katechezy, a tym samym całej edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, nieodzowne staje się dodanie jeszcze jednej funkcji środków dydaktycznych, a mianowicie – funkcji komunikacyjnej. Wyraża się ona w tych pomocach, które usprawniają komunikację z osobami nieposługującymi się mową bądź posługującymi się nią w sposób niewystarczający. Są to również pomoce porządkujące czas i przestrzeń osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Katecheta, tak jak każdy pedagog specjalny, jest zobowiązany do używania języka zrozumiałego dla swoich uczniów i dostarczenia im pomocy odpowiednich do ich poziomu.

1.2. Zasady stosowania środków dydaktycznych

Stosowane na zajęciach środki dydaktyczne nie mogą być celem same w sobie. Z dydaktycznego punktu widzenia jest nie do przyjęcia oglądanie przez całą lekcję filmu (nawet najlepszego) lub prezentowanie choćby krótkiego nagrania bez omówienia go[219]. Każdy środek dydaktyczny musi być w logiczny sposób wkomponowany w odpowiednie ogniwo toku lekcji.

Jan Szpet[220] podaje ogólne zasady stosowania środków dydaktycznych, które nabierają jeszcze większego znaczenia w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie.

[218] Tamże s. 125.
[219] M. Śnieżyński. *Dialog edukacyjny*. Kraków 2001 s. 255. Zob. także Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 241.
[220] Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 241-242.

Pedagodzy specjalni często zwracają uwagę, że osoba niepełnosprawna wymaga odpowiedniego doboru środków dydaktycznych. Szpet podkreśla, że:

- niedopuszczalne jest, aby środki dydaktyczne zastępowały pracę katechety;
- wykorzystywane środki muszą być estetyczne, czytelne, nieuszkodzone, wyjątkowo dobrej jakości, umożliwiające poznanie wielozmysłowe;
- z pomocy dydaktycznych należy korzystać wówczas, gdy są one potrzebne do spełnienia określonych funkcji;
- treści przekazywane za pomocą określonych środków winny wiązać się bezpośrednio z lekcją i celami;
- treści i cele katechezy są nadrzędne, dlatego to one decydują o doborze środków;
- korelacja międzyprzedmiotowa nie może przesłaniać zadań religii (rewalidacja i usprawnianie manualne nie są istotą katechezy);
- liczba środków dydaktycznych nie może być zbyt duża na jednej lekcji;
- katecheta winien dobrze znać budowę i zasady obsługi środków, z których korzysta, i metodę posługiwania się nimi;
- pomoce powinny być przygotowane i sprawdzone przed zajęciami;
- należy zwrócić uwagę, czy obrazy są przez wszystkich uczniów widziane, a głos słyszany.

W pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną należy zwrócić uwagę, czy któryś z przygotowanych środków dydaktycznych nie będzie jakiemuś uczniowi sprawiał przykrości; bywa bowiem, że określony dźwięk czy kolor wyjątkowo źle wpływa na funkcjonowanie ucznia. Wówczas warto pomyśleć o doborze innych pomocy, trzeba bowiem zadbać o komfort wszystkich.

W pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (szczególnie w stopniu głębokim) ważna jest pewna cykliczność w stosowaniu środków dydaktycznych, gdyż to pozytywnie wpływa na ich udział w zajęciach.

2 Przykłady zastosowania środków dydaktycznych w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Przy doborze środków dydaktycznych dla osób niepełnosprawnych intelektualnie należy być ostrożnym. O ile dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim należy stosować całą gamę tradycyjnych środków dydaktycznych, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich (obrazowych i symbolicznych), o tyle dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu głębokim polecane są środki dydaktyczne tylko z grupy bezpośrednich.

2.1. Przykład zastosowania tradycyjnych środków dydaktycznych

W Polsce jeszcze nie ma podręcznika dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim (ani podręcznika metodycznego dla katechety), który ułatwiłby edukację i był przewodnikiem po zagadnieniu oraz pomocą w uaktywnianiu ucznia. Trzeba zatem w nauce religii wykorzystywać wszystkie tradycyjne środki dydaktyczne zgodnie z ich funkcjami ogólnymi i specyficznymi (funkcją reprezentatywno-przedstawiającą i pośredniczącо-wychowawczą).

Zależnie od możliwości uczniów i od metody wybranej przez katechetę można stosować odpowiednie środki dydaktyczne. Na przykład tradycyjne środki można wykorzystać w metodzie kręgu biblijno-liturgicznego, który uwzględnia wskazania metody poranny krąg i jest wykorzystywany przez pedagogów specjalnych[221]. W tej metodzie stosuje się m.in. środki wzrokowe, słuchowe i multimedialne, które są tak zaplanowane, aby oddziaływały na wszystkie zmysły uczniów[222].

Krąg biblijno-liturgiczny

Celem tej katechezy jest przyprowadzenie uczniów do Pana Jezusa, zaprzyjaźnienie z Nim, nauczenie ich doświadczenia mocy i radości modlitwy. Jest to możliwe dla wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną. Specyfika kształcenia zwłaszcza niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym polega na wychowaniu i nauczaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata. Dotyczy to całego procesu edukacyjnego, a więc również katechezy.

Katecheta

Katecheta jest znakiem obecności Boga. Głównym jego zadaniem jest stworzenie takiej atmosfery, która umożliwi uczniom przeżywanie *sacrum* we wspólnocie religijnej oraz doświadczanie żywej obecności Pana Boga.

---

[221] Poranny krąg to metoda określana przez autorów jako stymulacja polisensoryczna, czyli wielozmysłowa. Obejmuje ona swym zasięgiem dotyk, wzrok, słuch, węch i smak. Jej celem nie jest jednak tylko rozbudzanie możliwości percepcyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz także doprowadzenie do spotkania terapeuty i dziecka oraz dzieci ze sobą nawzajem. Ma to być spotkanie, którego istotą jest budowanie zaufania, poczucie bezpieczeństwa oraz przyjemność i zadowolenie. Komunikowanie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną musi wykraczać poza sferę werbalną, powinno obejmować całą osobę ze wszystkimi jej możliwościami percepcyjnymi, oddziaływać nie tylko na jej umysł, ale także – a może przede wszystkim – na jej emocje i uczucia. Autorzy zwracają uwagę, że właśnie w ten sposób komunikujemy się z niemowlętami: przez dotyk, przytulenie, kołysanie, pieszczoty, uśmiech, śpiewanie kołysanek itp., a więc za pomocą pewnych gestów i symboli. To właśnie ten język – gestów i symboli – jest językiem porannego kręgu; to rytuał, którego reguły są dobrze znane, a niepewność zredukowana do minimum. Każdy element jest przewidywalny i bezpieczny. Podstawą tej metody, będącej swoistym programem, jest świat przyrody jako źródło podstawowych symboli: żywiołów, barw, zapachów, smaków, wrażeń dotykowych i termicznych. Zob. R. Kufel, P. Kufel, J. Kielin. *Poranny krąg, czyli stymulacja polisensoryczna według pór roku*. W: *Rozwój daje radość*. Red. J. Kielin. Gdańsk 1999 s. 175-182.

[222] Zob. Kiciński. *Katecheza osób z upośledzeniem umysłowym. Propozycja metody wspierającej rozwój religijny* s. 66-72.

Wzrok

Zmysł wzroku pozwala odróżnić barwy szat liturgicznych w roku kościelnym. Obrus, na którym katecheta stawia zapaloną świecę, może być w kolorze szat danego okresu liturgicznego:

Adwent – kolor fioletowy,
Boże Narodzenie – biały,
Okres zwykły – zielony,
Wielki Post – fioletowy,
Okres Wielkanocy – biały.

Ważnym elementem kręgu biblijno-liturgicznego jest ciemność. Może ona budzić niepokój, ale należy oswoić się z ciemnością i opanować emocje, by wzbudzić akt skruchy i oddać swoje słabości Panu Bogu. W ciemności ważne znaczenie ma zapalona świeca, gdyż ciepły płomień niesie ze sobą pokój i poczucie bezpieczeństwa.

Dotyk

Ważny element stanowią bodźce dotykowe. Szczególnie istotne są dłonie katechety. Wiadomo, że katecheta, który nie modli się za dzieci, nie jest dobrym katechetą. Każdorazowe spotkanie z dziećmi to czas modlitwy z nimi i za nie. Jeśli katechetą jest kapłan, może on w czasie modlitwy z dzieckiem i za dziecko celebrować obrzęd Effeta[223], znacząc uszy, czoło, usta i serce ucznia. Obrzęd ten symbolicznie wyraża prawdę, że aby człowiek przyjmował słowo Boże i wyznawał wiarę, musi otworzyć się na łaskę. Z obrzędem połączone jest czytanie z lekcjonarza mszalnego. Należy zapoznać uczniów z tekstem, wyjaśnić jego znaczenie (przez czytanie, opowiadanie, obraz lub film) i często do niego wracać.

Katecheta czyta fragment Ewangelii:

„[Jezus] opuścił okolice Tyru i przez Sydon przyszedł nad Jezioro Galilejskie, przemierzając posiadłości Dekapolu. Przyprowadzili Mu głuchoniemego i prosili Go, żeby położył na niego rękę. On wziął go na bok, osobno od tłumu, włożył palce w jego uszy i śliną dotknął mu języka; a spojrzawszy w niebo, westchnął i rzekł do niego: »Effatha«, to znaczy: Otwórz się! Zaraz otworzyły się jego uszy, więzy języka się rozwiązały i mógł prawidłowo mówić. [Jezus] przykazał im, żeby nikomu nie mówili. Lecz im bardziej przykazywał, tym gorliwiej to rozgłaszali. I pełni zdumienia mówili: »Dobrze uczynił wszystko. Nawet głuchym słuch przywraca i niemym mowę«" (Mk 7, 31-37).

Następnie katecheta dotyka kciukiem prawego i lewego ucha oraz zamkniętych ust każdego spośród wybranych dzieci i mówi: „Effeta, to znaczy: Otwórz się, abyś

[223] *Obrzędy chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych* dostosowane do zwyczajów polskich. Katowice 1988 s. 95, 146-147.

na cześć i chwałę Boga wyznawał wiarę, którą ci głoszono". Katecheta może wymienić imię każdego dziecka i dodatkowo modlić się nad nimi:

Przyjmij znak krzyża na uszach, abyś usłyszał słowo Chrystusa (*czyniąc znak krzyża na uszach*).

Przyjmij znak krzyża na oczach, abyś zobaczył dzieła Chrystusa (*czyniąc znak krzyża na oczach*).

Przyjmij znak krzyża na wargach, abyś mówił jak Chrystus (*czyniąc znak krzyża na ustach*).

Przyjmij znak krzyża na piersiach, abyś przez wiarę przyjął Chrystusa do serca (*czyniąc znak krzyża na piersiach*).

Przyjmij znak krzyża na barkach, abyś miał moc Chrystusa (*czyniąc znak krzyża na barkach*).

Kreślę znak krzyża Chrystusowego nad tobą w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego, abyś żył z Jezusem teraz i zawsze (*czyniąc znak krzyża nad całym ciałem*).

Jeśli katechetą jest osoba świecka, może własnymi słowami modlić się, czyniąc znak krzyża na ustach dziecka i wymieniając jego imię, aby Pan dotknął jego warg i by usta jego głosiły chwałę Bożą.

Podobnie jak kreśli się znak krzyża przed uroczystym czytaniem Ewangelii w kościele, katecheta może wykonać znak krzyża na czole, ustach i sercu dziecka, by Ewangelia była w jego umyśle, na wargach i w sercu[224]. Ważne jest, aby katecheta pamiętał o słowach R. Guardiniego: „Oto czynisz znak krzyża, czynisz go w sposób właściwy. Nie jest to jakiś tam gest niezdarny i pośpieszny, nie wiadomo co oznaczający. Nie! Czynisz należyty znak krzyża, powolny, duży, od czoła do piersi, od jednego ramienia do drugiego. Czy czujesz, jak on obejmuje ciebie całkowicie? Zechciej skupić się, jak należy; wszystkie swe myśli i całe swe serce zbierz w jedno w tym znaku, co idzie od czoła do piersi, od ramienia do ramienia. A wtedy odczujesz, iż znak ten opasuje ciebie całego, ciało twe i duszę, iż cię ogarnia, udostajnia, uświęca. Czemuż to? Bo jest on znakiem wszystkiego i jest znakiem zbawienia. Na krzyżu Pan nasz odkupił wszystkich ludzi. Przez krzyż uświęca człowieka aż do najmniejszej tkanki jego istoty. Przeto znak ten czynimy przed modlitwą, by nas natchnął ładem i skupieniem, by naszą myśl, wolę i serce zespolił z Bogiem. Czynimy ten znak po modlitwie, by w nas przetrwało to, czym Bóg raczył nas obdarzyć. Czynimy ten znak w pokusie, by nam dodał siły. W niebezpieczeństwie, aby pełnia żywota Bożego wstąpiła w duszę, żeby zapłodniła i uświęciła wszystko w jej wnętrzu. Myśl o tym, ilekroć czynisz znak krzyża świętego. Jest to najświętszy znak, jaki istnieje. Czyń go w sposób właściwy; powoli, szeroko, z namysłem. Wówczas ogarnie on całą twą istotę, postać i duszę, twoje myśli i twą wolę, rozum i uczucie,

[224] Na temat różnych znaków liturgicznych, które na katechezie mogą być poznawane i celebrowane jako przygotowanie do udziału w liturgii, zob. http://www.kkbids.episkopat.pl/ceremonial/ceremonial0.htm (10.09.2007 r.).

pracę i wytchnienie; wszystko będzie przezeń utwierdzone, określone i uświęcone mocą Chrystusa, w imię Boga w Trójcy Jedynego"[225].

Węch i zapachy

Zapach kadzidła jest nieodłącznie związany z celebracjami liturgicznymi i samą liturgią. Warto wprowadzić ten zapach również na cotygodniową katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dzieci te bowiem z trudem odnajdują się w świątyni. Jeśli na katechezie oswoją się z zapachem kadzidła, bezpieczniej będą czuły się w kościele, a to umożliwi im pełniejsze uczestnictwo w coniedzielnej liturgii.

Słuch i dźwięki

W każdym okresie liturgicznym śpiewa się inne pieśni kościelne. Praktyka pedagogiczna pokazuje, że nawet ci uczniowie, którzy nie śpiewają na zajęciach muzycznych, próbują na miarę swoich możliwości śpiewać pieśni liturgiczne, zapamiętują ich słowa i melodie. Wyjątkowo bliskie są im kolędy, ale warto znaleźć odpowiednie pieśni na wszystkie okresy liturgiczne, np.

Adwent – *Archanioł Boży Gabriel*,
Boże Narodzenie – *Wśród nocnej ciszy*,
Okres zwykły – *Kiedy ranne wstają zorze*,
Wielki Post – *Zbliżam się w pokorze i niskości swej*,
Okres Wielkanocy – *Zmartwychwstał Pan*.

Nawet jeśli uczniowie nie będą śpiewać całych pieśni, to na pewno chętnie ich wysłuchają i włączą się w niektóre fragmenty. Można wykorzystać np. gotowe nagrania z płyt CD. Muzyka na katechezie odgrywa rolę służebną, ale ma także cele nadrzędne: przygotowuje do udziału w liturgii oraz pogłębia prawdy wiary[226].

Smak

Stałym punktem katechezy może być staropolskie dzielenie się chlebem. Nawet ci uczniowie, którzy nie mogą jeść wielu potraw, zazwyczaj spożywają chleb. Dzielenie się chlebem może być również sposobnością do uczenia szacunku do każdej jego okruszyny.

Elementy kręgu biblijno-liturgicznego:

1. ciemność (na ile to możliwe, zasłonięte okna w klasie), krótki rachunek sumienia, wzbudzenie aktu skruchy;
2. zapalenie świecy i kadzidła;

[225] R. Guardini, *Znaki święte*, Wrocław 1987 s. 25-26. Zob. także A. Kiciński. *Wybrane funkcje stosowania symboli w katechezie*. W: *Komunikacja w katechezie*. Red. J. Zimny. Sandomierz 2003 s. 55-68.

[226] Zob. J. Zimny. *Muzyka i śpiew w katechezie*. W: *Muzyka i śpiew kościelny*. Red. tenże. Sandomierz 2004 s. 126.

3. obrzęd Effeta;
4. śpiewanie bądź słuchanie pieśni przypisanej do danego okresu liturgicznego;
5. krótkie opowiadanie biblijne (bądź Ewangelia z najbliższej niedzieli) dotyczące tematu realizowanego w sposób zrozumiały dla uczniów (np. za pomocą obrazu lub filmu);
6. modlitwa *Ojcze nasz*;
7. dzielenie się chlebem, wymienianie imion dzieci, skupianie uwagi kolejno na poszczególnych uczniach;
8. gaszenie świecy (jeśli grupa jest bardzo aktywna ruchowo, świecę można zgasić odpowiednio wcześnie, np. po pieśni, aby zapewnić uczniom bezpieczeństwo).

W metodzie kręgu biblijno-liturgicznego istotne jest to, że za pomocą przygotowanych środków dydaktycznych wprowadzamy dzieci i młodzież w klimat wiary, ułatwiamy im spotkanie z Jezusem Chrystusem obecnym w Słowie Bożym, w liturgii i na modlitwie.

Problem wykorzystania metod wspierających rozwój religijny osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz zastosowanie tradycyjnych środków dydaktycznych jest złożony. Pamiętając o podstawowej zasadzie wierności Bogu i człowiekowi, katecheta może wybrać dogodne dla dziecka i siebie metody oraz środki. Korzystając z dorobku pedagogiki i z doświadczenia dydaktyki specjalnej, nie powinien zapominać o znaczeniu Bożej pedagogii.

2.2. Przykłady zastosowania nowych środków dydaktycznych

W celu nawiązania poprawnej komunikacji z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie powstały nowe metody i środki dydaktyczne. Osoby pozbawione daru mowy werbalnej, zarówno czynności mówienia, jak i – proporcjonalnie do zaburzeń intelektu – czynności rozumienia, mogą w procesie rozwoju nabywać niepożądanych cech charakteru, np. nieśmiałości, skrytości, poczucia mniejszej wartości i niepełnej sprawności. Problemy w sferze komunikacji są przyczyną cierpienia i rodzą chęć ich zamaskowania. Osoba z trudnościami komunikacyjnymi jest albo znerwicowana i nadmiernie pobudzona, albo przeciwnie – wycofująca się z kontaktów; zawsze jest smutna i nieżyczliwie nastawiona do siebie i życia[227]. Magisterium Kościoła zachęca katechetów do ciągłego poszukiwania nowych języków, aby każdy mógł usłyszeć Dobrą Nowinę o zbawieniu.

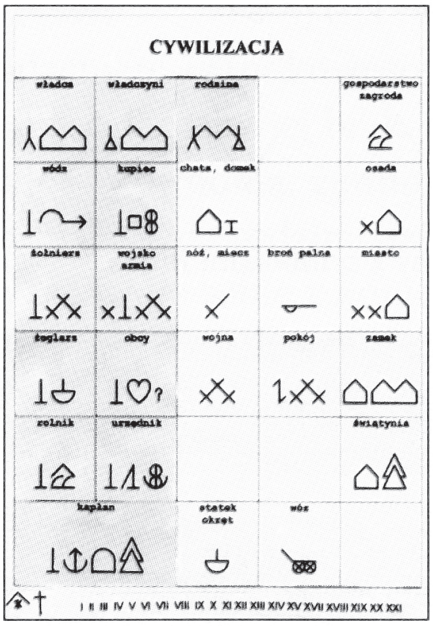
Od kilkunastu lat niektórzy pedagodzy specjalni w Polsce stosują system symboli Blissa. Jest to nazwa systemu porozumiewania się, w którym słowa są wyrażone

[227] M. Zaorska. *Z recenzji*. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Red. J. Błeszyński. Kraków 2006 s. 12-13.

w postaci rysunku. Te rysunki (symbole) to graficzna ilustracja znaczenia danego słowa. Podstawowy słownik Blissa zawiera około 3000 symboli, które reprezentują ponad 6000 słów. Symbol Blissa umożliwia nazwanie i konkretnych przedmiotów, i pojęć abstrakcyjnych, np. uczuć. Specyfika systemu polega na możliwości budowania pełnych zdań, prowadzenia rozmowy, wyrażania opinii i ocen, opisywania zdarzeń i przeżyć, a poprzez to rozwijania własnej osobowości. Pozwala on również na rozwój religijny.

Najbardziej rozpowszechnionym środkiem komunikacji jest dostosowana do indywidualnych potrzeb każdego użytkownika tablica Blissa. Konstrukcja takiej pomocy, jej wielkość, liczba umieszczonych symboli i sposób ich uporządkowania zależą od potrzeb i umiejętności osoby, która posługuje się tablicą. Nad każdym symbolem umieszcza się napis, tak aby rozmówca, który nie rozumie symboli, mógł poznać ich znaczenie. Dzieci mogą wskazywać symbole palcem, wskaźnikiem umieszczonym na głowie lub wzrokiem. Praktycy podkreślają, że środki dydaktyczne dla osób niepełnosprawnych intelektualnie powinny być dużych rozmiarów. Uprzedzają też, że nauczenie posługiwania się nimi wymaga od osoby niemówiącej wielu ćwiczeń, a od słuchacza – cierpliwości[228].

Rysunek 8. Przykładowa strona tematyczna opracowana za pomocą symboli Blissa[229]



[228] Zob. *Symbole Blissa*. Red. A. Lechowicz, T. Mierzwa, I. Muszyńska, P. Szczawiński. http://www.aac.org.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=59 (01.10.2007 r.).

[229] A. Lechowicz. *System komunikacji symbolicznej Bliss – twórca systemu, budowa, użytkownicy, rozwój systemu w Polsce*. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Red. J. Błeszyński. Kraków 2006 s. 461.

Inny nowy środek porozumiewania się, znany pod nazwą: wspomagająca i alternatywna komunikacja, to AAC – Augmentative and Alternative Communication[230]. Oznacza on „cały obszar praktyki klinicznej – edukacyjnej, logopedycznej, psychologicznej – mającej na celu skompensowanie (uzupełnienie bądź zastąpienie) zaburzonej lub nieistniejącej mowy. Niemożliwe do wypowiedzenia słowa zostają zastąpione przez symbole – znaki graficzne lub manualne, które niosą znaczenia i mogą służyć do budowania wszelkich wypowiedzi, podobnie jak mowa. Zestaw symboli odpowiedni dla wieku i potrzeb i zgodny z samodzielnym wyborem użytkownika umieszcza się na specjalnej tablicy lub w segregatorze. W tak przygotowanym osobistym słowniku osoba niepełnosprawna wskazuje ciągi znaków wyrażające jej myśli, pragnienia, pytania, komentarze. Opisane proste pomoce do porozumiewania się mają swoje elektroniczne odpowiedniki: komputery i inne urządzenia wysokiej technologii odtwarzające nagrany głos lub wykorzystujące mowę syntezowaną. Dzięki takiemu urządzeniu osoba niemówiąca może być słyszana i bardziej niezależna w nadawaniu komunikatów"[231].

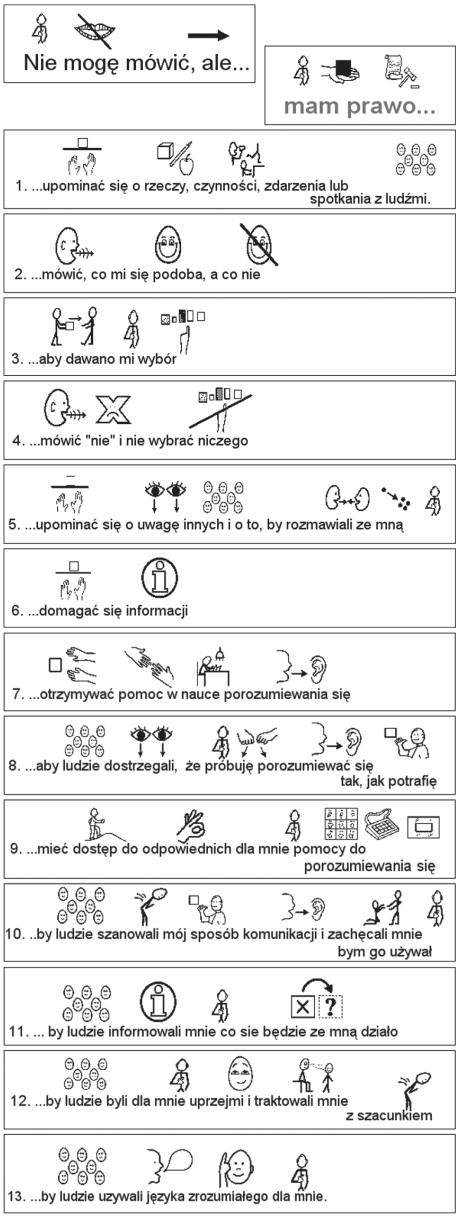
Kształcący się w Polsce specjaliści praktycy wspomagającej i alternatywnej komunikacji zauważają głębokie potrzeby uczniów w tym zakresie. Filozofia stosowania alternatywnych i wspomagających metod komunikacji jest spójna z chrześcijańską koncepcją człowieka. „Bóg daje […] swoim stworzeniom nie tylko istnienie, lecz także godność samodzielnego działania, bycia przyczynami i zasadami wzajemnie dla siebie oraz współdziałania w ten sposób w wypełnianiu Jego zamysłu" (KKK 306).

---

[230] Pierwszą inicjatywą w historii AAC w Polsce był wyjazd dwóch nauczycielek: Anny Lechowicz i Alicji Węgierkiewicz w 1987 roku do szkoły w Hamburgu, gdzie używano systemu Blissa w porozumiewaniu się z uczniami niemówiącymi. W tym samym roku zaczęto wprowadzać system Blissa w Szkole Podstawowej nr 327 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Warszawie. Był to w Polsce pierwszy system komunikacji alternatywnej wykorzystywany w pracy z dziećmi z wieloraką niepełnosprawnością. Innym ośrodkiem działającym w naszym kraju jest Centrum Metod Alternatywnych i Poradnia Konsultacyjno-Szkoleniowa (CMA) w Szczecinie prowadzona przez logopedę Marię Podeszewską-Mateńko. Głównym systemem komunikacji używanym w szczecińskim centrum jest system Picture Communication System (PCS) – czarno białych piktogramów przeniesionych na polski grunt ze Szwecji w 1992 roku. W lutym tegoż roku zostało powołane Stowarzyszenie na rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „Mówić bez Słów". Celem stowarzyszenia jest skoordynowana kontynuacja oraz rozszerzenie zadań podjętych przez sieć ośrodków działających na rzecz komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Spośród wielu osiągnięć stowarzyszenia należy wyróżnić wydawanie biuletynu „Mówić bez Słów" (dostępnego na stronie internetowej) oraz pracę przy tłumaczeniu i opracowaniu programu Boardmaker, który umożliwia nauczycielowi tworzenie tablic i innych pomocy do porozumiewania się opartych na systemie PCS. Zob. W. Loebl. *Szkic rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce*. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Red. J. Błeszyński. Kraków 2006 s. 22-33.

[231] A. Smyczek, B. Bolon, A. Bobińska-Domżał, J. Guzik. *Twoje znaki, moje słowa i zabawa już gotowa! Program edukacyjny dla rodzin dzieci niemówiących, używających komunikacji wspomagającej (AAC)*. Kraków 2006 s. 10.

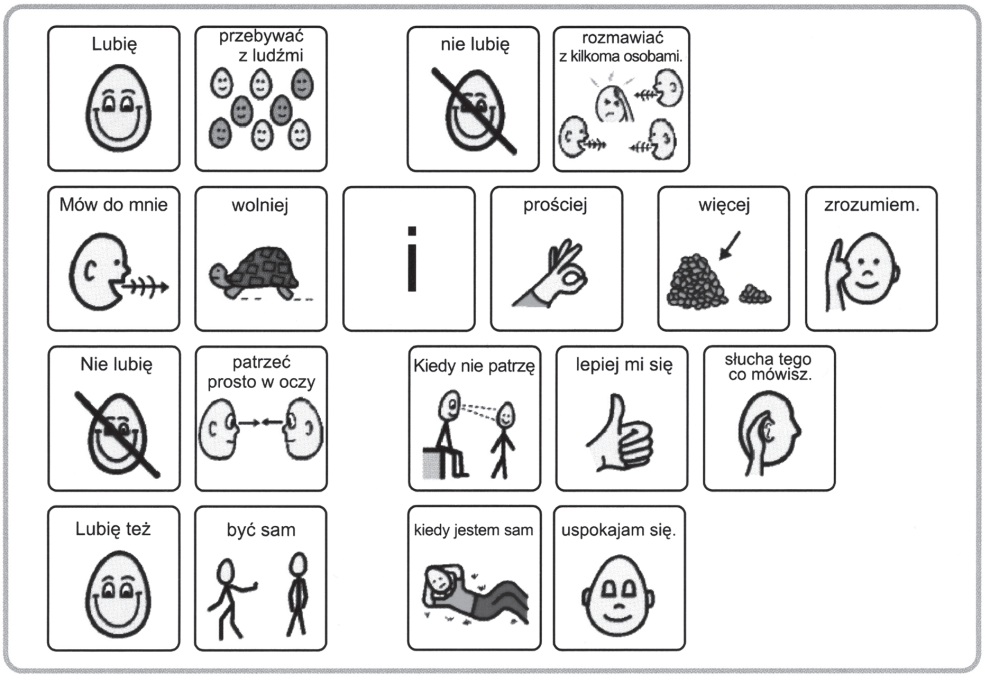
Rysunek 9. Godność i prawa człowieka[232]



[232] S. Millar. Opracowanie wersji polskiej A. Smyczek. „Mówić bez Słów" 2006 nr 1. s. 8-9. http://www.aac.org.pl/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=5&id=20&Itemid=38 (08.08.2007 r.).

Zastosowanie nowych środków dydaktycznych pozwala nie tylko uznać godność każdej osoby, bez względu na jej ograniczenia, ale także rzeczywiście poznać uczestnika katechezy i uniknąć błędów w dydaktyce. Praca z osobami niepełnosprawnymi jest złożona, dlatego katecheta musi znać jej podstawowe reguły. Fundacja SYNAPSIS przygotowała nowe środki dydaktyczne i wskazówki dotyczące pracy z autystami. Katecheta przed rozpoczęciem zajęć powinien wiedzieć m.in.: Z kim takie osoby lubią przebywać? Co sprawia im największą trudność? Czy i co rozumieją? Jak się patrzą?

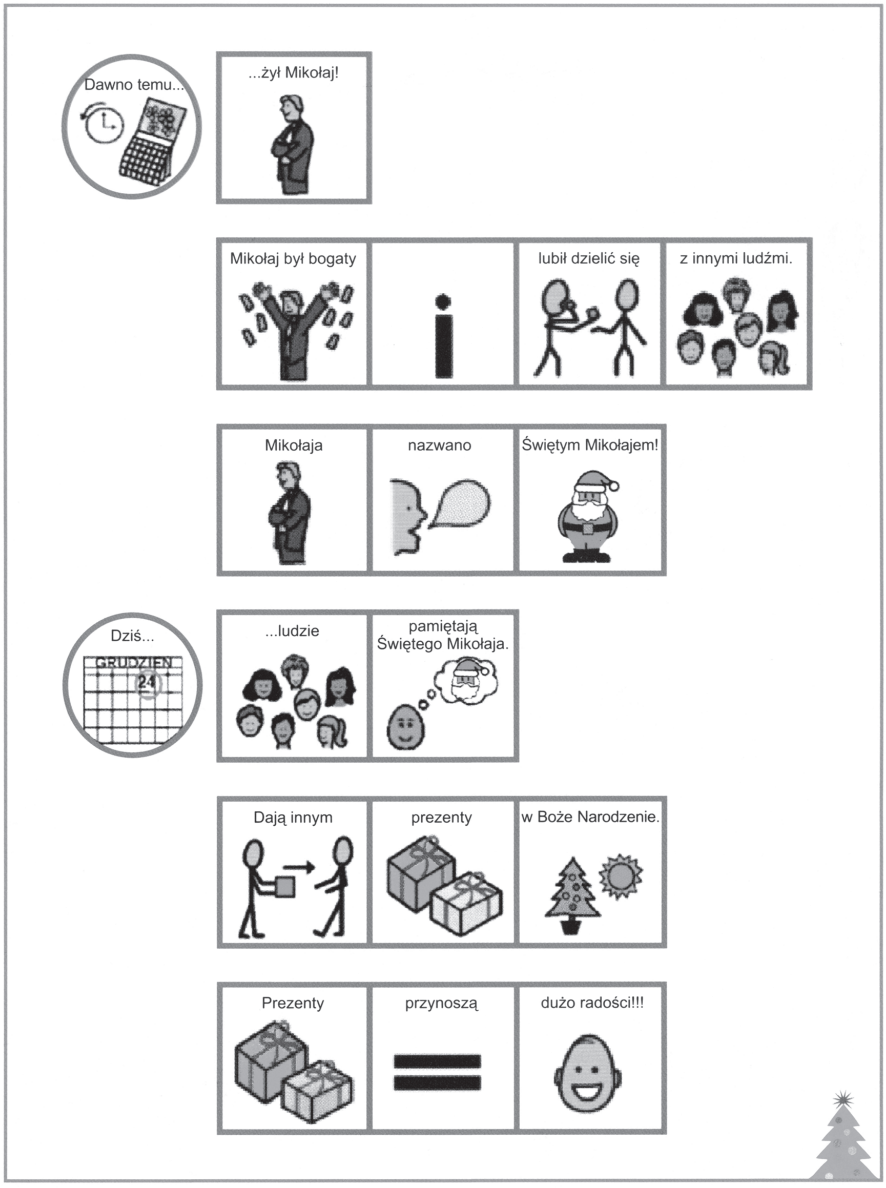
Rysunek 10. Dziecko z autyzmem[233]



Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną i problemami komunikacyjnymi winni otrzymywać środki dydaktyczne dostosowane do ich możliwości. W literaturze specjalistycznej odnajdujemy przykładowe strony tematyczne, które mogą być inspiracją dla tworzenia podobnych dla katechezy:

[233] Fundacja SYNAPSIS. *Czym jest autyzm*. Wilcza Góra 2007. Serie ulotek wyprodukowano w przedsiębiorstwie społecznym Pracownia Rzeczy Różnych SYNAPSIS, które zatrudnia dorosłe osoby z autyzmem. Zob. www.rzeczyrozne.pl

Rysunek 11. Kartka świąteczna – piktogramy kolorowe[234]



[234] Kartka została opracowana i wydana przez Fundację SYNAPSIS.

Istotną część sakramentu pokuty i pojednania stanowi wyznanie grzechów (por. KKK 1456). W przypadku osób niepełnosprawnych (niemówiących) ten element sakramentu budzi wiele wątpliwości. Zastosowanie nowych środków daje spowiednikom pewność, a penitentom pozwala wyznać grzechy (odbyć spowiedź).

Rysunek 12. Tablica umożliwiająca spowiedź[235]

Wykorzystując nowe środki dydaktyczne, można opowiadać również o Panu Bogu i Ewangelii. Przykładem jest następująca katecheza:[236]

Katecheza biblijna przygotowująca dzieci do udziału w liturgii słowa XXXIII niedzieli zwykłej roku B

W katechezie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną ważna jest strukturalizacja zajęć, aby przebieg katechezy był dobrze znany uczestnikom. Każdą nową część lekcji możemy przedstawić za pomocą wybranego symbolu,

[235] A. Smyczek. *Tablica do spowiedzi* (mps. archiwum autora).
[236] Opracowanie własne autora.

piktogramu czy gestu. Wybór zależny jest od potrzeb i możliwości katechizowanej grupy bądź każdego z uczniów oddzielnie.

Krok 1. Zapowiedź
Katecheta pokazuje piktogramy i mówi: za chwilę będziemy słuchać Ewangelii.

Rysunek 13. słuchać/Biblia/piktogramy

Trzeba pamiętać, że po pewnym czasie można proponować nowe rozwiązania, które wynikają z rozwoju uczniów i samego katechety.

Rysunek 14. słuchać/Biblia/piktogramy

Krok 2. Proklamacja Ewangelii
Ewangelia – Mk 13,24-32
W owe dni, po tym ucisku, słońce się zaćmi i księżyc nie da swego blasku. Gwiazdy będą spadać z nieba i moce na niebie zostaną wstrząśnięte.

Wówczas ujrzą Syna Człowieczego, przychodzącego w obłokach z wielką mocą i chwałą. Wtedy pośle On aniołów i zbierze swoich wybranych z czterech stron świata, od krańca ziemi aż do szczytu nieba.

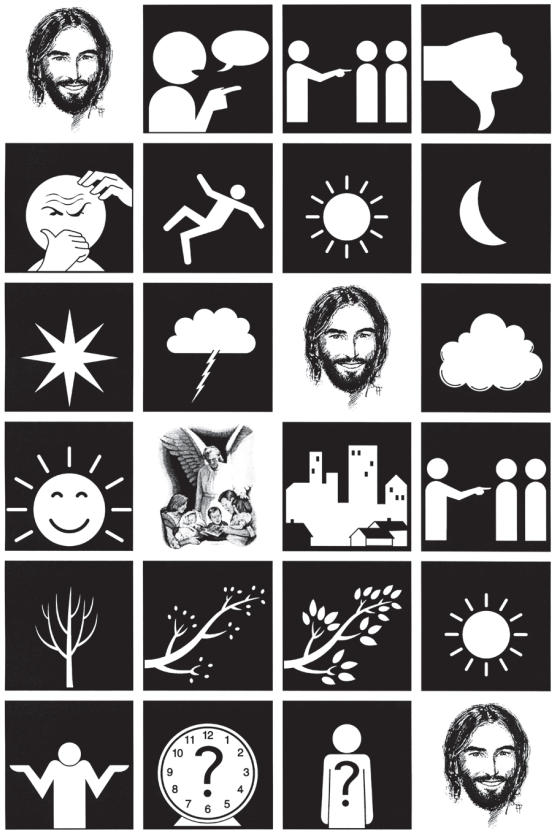
A od drzewa figowego uczcie się przez podobieństwo! Kiedy już jego gałąź nabiera soków i wypuszcza liście, poznajecie, że blisko jest lato. Tak i wy, gdy ujrzycie, że to się dzieje, wiedzcie, że blisko jest, we drzwiach.

Zaprawdę, powiadam wam: Nie przeminie to pokolenie, aż się to wszystko stanie. Niebo i ziemia przeminą, ale słowa moje nie przeminą. Lecz o dniu owym lub godzinie nikt nie wie, ani aniołowie w niebie, ani Syn, tylko Ojciec.

Krok 3. Katecheza

Po uroczystej proklamacji Ewangelii katecheta podaje każdemu dziecku piktogramy i powtarza czytane słowa.

Rysunek 15. Ewangelia w piktogramach



Istotne jest, aby katecheta miał opanowaną krótką formę czytanych słów, zgodnie z przygotowanymi piktogramami. Może to brzmieć następująco:

Jezus mówi do swoich uczniów o końcu tego świata. Nie martwcie się, gdy będą spadały słońce, księżyc, gwiazdy i będą różne znaki.

Jezus przyjdzie w obłokach z wielką mocą i chwałą. Pośle swoich aniołów i wybierze z całego świata swoich uczniów.

A od drzewa uczcie się przez podobieństwo. Na początku nie ma liści, później są małe i większe, i po tym poznajecie, że blisko jest lato.

Nikt nie wie, kiedy to będzie, nie zna czasu nikt poza Bogiem.

Przy stosowaniu środków dydaktycznych na katechezie istotne jest to, aby katecheta pojmował je szeroko, a nie tylko jako przedmioty służące upoglądowieniu procesu kształcenia. Odpowiednio dobrane środki dydaktyczne mają nie tylko ułatwiać pracę, ale także prowadzić do autentycznego dialogu z osobami, bez względu na ich stopień niepełnosprawności intelektualnej. Właśnie w pracy z tymi adresatami katechezy trzeba się wystrzegać monologu i respektując prawo każdego do własnego tempa rozwoju, prowadzić dialog za pomocą wszystkich dostępnych środków dydaktycznych. Najważniejsze jest, aby środki te prowadziły uczniów do dialogu z Jezusem Chrystusem.

Podstawą skuteczności dydaktyki katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest świadectwo katechety i wspólnoty osób wierzących. Jest to nieodzowny warunek do tworzenia podstawowej dyspozycji potrzebnej do przyjęcia wiary i jej rozwoju. Jednakże za każdym razem, gdy zakłada się systematyczne działania wychowawcze, polegające na towarzyszeniu osobie z niepełnosprawnością intelektualną w rozwoju na drodze świętości, należy zdać sobie sprawę z innych, niezbędnych uwarunkowań. Należą do nich: działanie łaski Bożej oraz osobiste wybory, które w każdej sytuacji są czynnikami podstawowymi i determinującymi. Złożone problemy w komunikacji z niektórymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną nie zwalniają wychowawców chrześcijańskich z poszukiwania nowych form uzyskania wolnej odpowiedzi od tych osób, ich rodzin bądź bliskiej im wspólnoty wierzących.

Katecheta specjalny musi znać zasady wychowania i nauczania i musi się nimi kierować. Wybór metod i form katechezy oraz dobór środków katechetycznych należy do katechety. Uwzględniając dorobek pedagogiki specjalnej, nie może on zapominać o celu katechezy; ma uwzględniać zasadę wierności Bogu i człowiekowi, zasadę chrystocentryzmu oraz zasadę organicznego związku modlitwy z katechezą. Dziś nie można pozostać wyłącznie na metodach ośrodków pracy, zwłaszcza jeśli jej efektywność jest znikoma lub daleka od chrześcijańskich założeń. Praktyka katechetyczna potwierdza prawdę, że im większa znajomość metod, form i środków dydaktycznych, tym trafniejszy wybór.

Preferowane obecnie nauczanie całościowe, zintegrowane, poznanie wielozmysłowe oraz metody aktywnego nauczania-uczenia się w przypadku dydaktyki katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną pozwalają na łączenie różnorodnych metod i środków dydaktycznych – o ile ich zastosowanie jest uzasadnione diagnozą pedagogiczną i zakładanym wzrostem w wierze tych osób.

ZAKOŃCZENIE

Dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną ważna jest teologiczna wizja Objawienia i Słowa Bożego. Po Soborze Watykańskim II w świadomości eklezjalnej intelektualistyczna koncepcja Objawienia oparta na modelu autorytatywnego przekazu prawdy została przezwyciężona. Dziś uznaje się wizję egzystencjalną i osobową, chrystologiczną i otwartą na historię. Kościół nigdy nie miał wątpliwości, że osoby chore są w pełni jego członkami, niemniej problematyka udziału osób z niepełnosprawnością intelektualną w Kościele była fragmentarycznie obecna w jego nauczaniu.

Wcześniej Magisterium Kościoła wielokrotnie przypominało, że za pomocą rozumu człowiek może w sposób pewny poznać Boga na podstawie Jego dzieł. Jednak dla całościowej koncepcji katechezy, zwłaszcza katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, ważne jest posoborowe przypomnienie, że istnieje również inny porządek poznania, do którego człowiek nie może dojść o własnych siłach. Mowa tu o porządku Objawienia Bożego, w którym Bóg na mocy swego całkowicie wolnego postanowienia objawia się i udziela człowiekowi. Czyni to, objawiając swoją tajemnicę, swój zamysł życzliwości, który odwiecznie przygotował w Chrystusie dla dobra wszystkich ludzi, niezależnie od ich możliwości intelektualnych. Bóg objawia w pełni ten zamysł, posyłając swego umiłowanego Syna Jezusa Chrystusa i Ducha Świętego.

Katecheza nigdy nie poprzestawała na tym, co uczyniono w przeszłości. Ona stale odnawia się przez pogłębienie samego jej pojęcia i podstaw pedagogicznych, przez poszukiwanie stosownego języka i nowych metod oraz przez tworzenie współczesnej koncepcji. Poszukując nowych sposobów, katecheza próbuje przezwyciężać z jednej strony zastarzałe przyzwyczajenia i rutynę, które rodzą zobojętnienie i innego rodzaju przeszkody, a z drugiej – nierozważną improwizację, która wprowadza zamęt w dusze katechizowanych dzieci i ich rodziców, oraz staje się przyczyną różnego rodzaju błędów. Kościół, podobnie jak to czynił w innych epokach swojej historii, ciągle poszukuje nowych dróg i wprowadza nowe zasady w proces katechetyczny, kierując się mądrością, odwagą i wiernością Ewangelii.

We współczesnej katechezie chodzi nie tylko o intelektualne poznanie Syna Bożego, lecz także o doprowadzenie każdego człowieka do głębokiej przyjaźni z Nim. Taki cel katechezy pozwala osobie z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczyć – na równych prawach z innymi – w działalności katechetycznej Kościoła, a nie tylko – ze względu na deficyty – w nieokreślonej formie zredukowanej katechezy.

Współczesne rozumienie katechezy jako spotkania Chrystusa z człowiekiem jest powrotem do źródeł chrześcijaństwa. Chrystus bowiem, o czym świadczy Ewangelia, przemierzał wioski i miasta, aby każdemu człowiekowi, niezależnie od jego zdrowia fizycznego i duchowego, głosić Dobrą Nowinę o zbawieniu. Ciągle jednak istnieje niebezpieczeństwo, zwłaszcza dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, że przedstawiając Chrystusa jako wielkiego cudotwórcę, dobroczyńcę ludzkości, współczującego i śpieszącego z pomocą cierpiącym, rozumiejącego potrzeby człowieka komunikującego i werbalnie, i pozawerbalnie, zapomni się, że Jezus Chrystus przede wszystkim objawiał Boga i prowadził do spotkania z Nim.

Katecheza jako posługa Słowu Bożemu jest interpretacją i oświeceniem spotkania człowieka z Chrystusem. Czyni to na wzór samego Jezusa Chrystusa, który zawsze dostosowywał naukę do możliwości odbiorców. Posługiwał się On wieloma formami przepowiadania uwzględniającymi różnice grup i osób, do których się zwracał, tak aby każdy mógł przyjąć Boże Objawienie. To dostosowanie katechezy do jej uczestnika nie oznacza uszczuplenia ani okaleczenia treści objawionej. Jest to ukazywanie Boga przychodzącego do człowieka, Boga do tego stopnia stojącego po stronie człowieka, że w jego obronie Jezus Chrystus oddał na krzyżu życie, a przez swoje Zmartwychwstanie obudził w nim nową nadzieję.

We współczesnej katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną chodzi o człowieka w całej jego prawdzie, w pełnym jego wymiarze. Nie chodzi o człowieka abstrakcyjnego, ale rzeczywistego, o człowieka konkretnego i historycznego. Poprzez katechezę do współczesnego człowieka dociera soborowe przypomnienie, że człowiek jest jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego. Każdy człowiek jest przez Boga powołany, przeznaczony do łaski i do chwały – człowiek w całej pełni tajemnicy. Jednym z głównych celów katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest pomóc człowiekowi, by bez względu na jego ograniczenia, mógł on w pełni zrealizować swoje życie, by odpowiedział na apel ze strony Boga i na powołanie.

Troska Kościoła o osoby z niepełnosprawnością intelektualną wypływająca ze Słowa Bożego pozwala przezwyciężać wiele form immobilizmu wobec nich. Słowo Boże zobowiązuje Kościół do uważnego przyjrzenia się problemom każdego człowieka żyjącego we współczesnym świecie. Daje ono przede wszystkim moc Kościołowi, aby nieustannie wychodził z zamknięcia w tradycyjnych schematach i szedł śladami ewangelicznego dobrego Samarytanina, który jest wzorem służby każdemu napotkanemu człowiekowi.

Kościół katolicki w Polsce przyjął i potwierdził ogólne zasady dotyczące miejsca osób niepełnosprawnych w świecie i w Kościele. Pierwszą zasadą jest to, by osobę niepełnosprawną traktować jak podmiot z odpowiadającymi mu przyrodzonymi i nienaruszalnymi prawami, i to bez względu na to, czy jej deficyt jest wrodzoną ułomnością, czy następstwem chorób chronicznych, czy też wypadków, upośledzeń psychicznych lub zmysłów; również bez względu na ich stopień. Stwierdzenie to wypływa z uznania faktu, że istota ludzka ma własną, jedyną godność i własną autonomiczną wartość od chwili poczęcia i w każdej fazie swego rozwoju, niezależnie od jej stanu fizycznego, psychicznego czy duchowego. Druga zasada – związana ściśle z pierwszą – głosi, że osoba obarczona niepełnosprawnością jest podmiotem mającym wszystkie prawa, a więc należy jej ułatwić udział w życiu społeczeństwa i Kościoła, i to we wszystkich wymiarach i na wszystkich poziomach – w granicach jej możliwości. Trzecia zasada podkreśla, że głębię wiary i poziom społeczeństwa mierzy się szacunkiem i miłością, jaką otaczani są jego najsłabsi członkowie.

Te ogólne zasady inspirowane są przez standardy integracji, normalizacji i personalizacji. Standard integracji przeciwstawia się tendencji do izolowania, segregacji i spychania na margines osób niepełnosprawnych, a równocześnie jest czymś więcej niż postawa tolerancji. Podkreśla zobowiązanie do pełnego uznania osoby niepełnosprawnej za podmiot, dostrzeżenia i uszanowania jej możliwości, zarówno na płaszczyźnie życia rodzinnego, nauki, zawodu, jak i w ogóle – we wspólnocie społecznej, politycznej i religijnej. Standard normalizacji oznacza wysiłek zmierzający do całkowitej rehabilitacji osób niepełnosprawnych za pomocą dostępnych dziś środków i technik, a w przypadkach, gdy to okaże się niemożliwe, do stworzenia im warunków życia i działania zbliżonych do normalnych. Standard personalizacji ukierunkowuje wszelkie starania – zmierzające do eliminacji upośledzenia – na uszanowanie i ochronę godności oraz wspomaganie warunków życia i integralnego rozwoju osoby niepełnosprawnej we wszystkich jej wymiarach oraz uzdolnieniach fizycznych, moralnych i duchowych. Standard personalizacji zobowiązuje do wyjścia poza styl pewnych środowisk nacechowany kolektywizmem i anonimowością, na co często jest skazana osoba niepełnosprawna.

Nowe dokumenty katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce stwierdzają konieczność umożliwienia osobom z niepełnosprawnością intelektualną pełnego uczestnictwa w życiu i misji Kościoła. Synody, które odbyły się w ostatnich latach, nie mają żadnych wątpliwości, że najbardziej odpowiednią formą pomocy ludziom z różnymi niepełnosprawnościami jest przede wszystkim katecheza. Tylko nieliczne synody pomijają problematykę katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, zapominając, że rola, jaką niepełnosprawni odgrywają w Kościele, nie jest im narzucona przez wspólnotę eklezjalną, ale również nie jest rolą wybraną przez nich samych. Jest to raczej odpowiedź na wezwanie Chrystusa wypowiedziane podczas chrztu świętego.

1. Przed katechezą osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce stoi pilne wyzwanie, które można zrealizować przez korygowanie błędnych poglądów w naszym kraju. Wyobrażenie, jakie tworzą sobie ludzie pełnosprawni o życiu z ograniczeniami, rzadko zgadza się z rzeczywistością i rzadko jest wyrazem zrozumienia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Upośledzenia są zbyt szybko identyfikowane z cierpieniem, bólem i nieszczęściem, czyli z negatywnymi elementami. Posoborowe dokumenty zauważają, że nie jest dostrzegana strona pozytywna i piękno, które mają swoje miejsce również w życiu ludzi z niepełnosprawnością intelektualną. Z pewnością ludzie ci przeżywają swoją sytuację z wielu względów jako duże ograniczenie (*handicap*). Sytuacja ta rodzi w nich poczucie krzywdy i niesprawiedliwego traktowania w codziennym życiu. Rzadko mogą na równych prawach i bez barier uczestniczyć w życiu publicznym, a pomimo to nigdy nie widzą siebie jako ludzi o niższej wartości. Przeciwnie, wiele osób niepełnosprawnych postrzega swoją inność wyłącznie jako odmienność w byciu człowiekiem. Osoby te odkrywają swoje zdolności i kompetencje, które mają, jako szansę na kształtowanie własnego życia. Skutecznie dążą do tego, aby to samorozumienie było respektowane. Tylko wtedy ludzie pełnosprawni zrozumieją specyfikę życia ludzi z niepełnosprawnością intelektualną i przyznają mu równą wartość.

Cierpienie ludzi niepełnosprawnych nie może być ani idealizowane, ani zaprzeczane, ani bagatelizowane. To byłoby cyniczne. Utrata fizycznej, psychicznej czy duchowej pełnosprawności jest bolesna. Doświadczenie odrzucenia i izolowania jest przyczyną cierpienia. Ze względu na godność osób z niepełnosprawnością intelektualną nie można jednak redukować ich losu tylko do cierpienia. Trzeba zwracać uwagę także na ich radość istnienia i sukcesy. To dotyczy każdego człowieka – radość i smutek, szczęście i ból wypełniają życie pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Bogactwo każdego istnienia wyrasta także z osobistych doświadczeń bolesnych i granicznych sytuacji oraz wyciągnięcia z nich wniosków na przyszłość.

2. W polskiej katechezie godne podkreślenia jest przekonanie, że nie wystarczy ograniczyć się jedynie do potwierdzania praw osób z niepełnosprawnością intelektualną. Chodzi także o aktywne działanie, aby urzeczywistnić te prawa w nowoczesnym, zmaterializowanym społeczeństwie.

Katechetycy polscy odrzucają dwie skrajne pozycje: pierwsze założenie, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają osiągnąć ten sam poziom świadomości i wiedzy, co pełnosprawni ochrzczeni; drugie założenie, że nie jest możliwa żadna katecheza tych osób. Punktem wyjścia koncepcji katechezy jest stwierdzenie, że osobom z niepełnosprawnością intelektualną trzeba dać możliwość przyjęcia tajemnicy Chrystusa. Podkreślają oni trudność całkowitej oceny stopnia sprawności psychicznej czy intelektualnej tych osób. Nie wiemy również, jakie możliwości komunikowania są w nich ukryte. Tym bardziej więc trudno (bądź praktycznie

jest to niemożliwe) ocenić duchowe dyspozycje osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza w stopniu głębokim. W katechezie tych osób nic nie nastąpi automatycznie. Konieczna jest cierpliwość i koncentracja na istotnych tematach w przygotowaniu do przyjęcia sakramentów. Skupienie uwagi na podstawowych wymiarach chrześcijaństwa nie świadczy o odrzuceniu pozostałych elementów orędzia ewangelicznego.

3. Przejawem troski Kościoła katolickiego w Polsce o systematyczną katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jej rzetelne opracowanie, które weszło do *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*, a zwłaszcza do *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Podstawa programowa uwzględnia dorobek pedagogiki specjalnej i syntetycznie charakteryzuje uczestnika katechezy według współcześnie przyjętych stopni niepełnosprawności intelektualnej.

Katechetycy polscy odnotowują jednak, że pomimo niewątpliwego postępu medycyny stan niepełnosprawności intelektualnej pozostaje nadal tajemnicą. Zgodnie z dorobkiem współczesnych nauk przyjmują, że niepełnosprawność intelektualna sama w sobie nie jest chorobą. W wielu przypadkach specyficzne przyczyny upośledzenia nie są znane, obejmują one szeroką gamę objawów, które powodowane są przez choroby biologiczne i uszkodzenia organiczne, ale mogą być również efektem złożonych przyczyn społecznych i psychologicznych. Przyjmują oni zgodnie z DSM-IV, że niepełnosprawność intelektualna jest to niższy ogólny poziom funkcjonowania intelektu (IQ 70 i poniżej), który współwystępuje przy znacznych ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch następujących obszarach zdolności: komunikowaniu się słownym, porozumiewaniu się, trosce o siebie, trybie życia domowego, sprawności społeczno-interpersonalnej, korzystaniu ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowaniu sobą, trosce o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkolnych, sposobie organizowania wolnego czasu i pracy. Powyższe ograniczenia muszą wystąpić do 18 roku życia. Obecnie termin «niepełnosprawność intelektualna» obejmuje dwa podstawowe składniki, relatywizowane do wieku biologicznego i do obowiązującej w społeczeństwie kultury: funkcjonowanie intelektualne znacznie poniżej średniego poziomu datujące się od wczesnego okresu życia oraz wyraźne uszkodzenie zdolności przystosowania się do kulturowych wymagań społeczeństwa.

4. Historii katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną nie można przedstawiać w izolacji od losów całej polskiej katechezy. W Polsce wychowanie religijne było przez wiele lat oddzielane od całości wychowania. Komunizm wypaczył istotne pojęcia, w tym także pojęcie wychowania; wychowanie socjalistyczne było tylko karykaturą wychowania. Wychowanie religijne było i niejednokrotnie jest przeciwstawiane wychowaniu świeckiemu. Jest to konsekwencja nieprecyzyjnego określenia wychowania religijnego, utożsamianego z indoktrynacją, ideologizowaniem,

podporządkowaniem działalności edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania. Przy takim rozumieniu akcentowany jest element przymusu ze strony religii. Tymczasem wychowanie religijne pomaga człowiekowi w jego wszechstronnym wzroście, ma swój znaczący udział w rozwoju jego ludzkich uzdolnień. Obecny system, próbujący przywrócić integralność wychowania z wiedzą i kreowaniem umiejętności, nie ma jeszcze własnego oblicza; widać, że triada: nauczanie, kształcenie i wychowanie, która stanowi o istocie wychowania, nie jest spójna. Warunkiem spójności wychowania dziecka od wczesnych lat będzie zharmonizowanie działań wychowawczych pomiędzy szkołą, rodziną, Kościołem i innymi instytucjami. Dopóki tutaj nie będzie spójności, dopóty wychowanie zintegrowane będzie tylko postulatem.

5. Katecheza jest zawsze ta sama, ale środowisko nadaje jej oryginalne cechy charakterystyczne. Do podstawowych środowisk katechetycznych należą: rodzina, parafia i szkoła. Nowością posoborowego nauczania katechetycznego jest podkreślenie faktu, że za katechezę jest odpowiedzialna cała wspólnota chrześcijańska, a nie tylko pojedyncze środowisko katechetyczne. Cała wspólnota jest początkiem, miejscem i celem katechezy. W tym kontekście w rozprawie zostały zamieszczone liczne wnioski i postulaty.

Po pierwsze, katechetycy polscy czynią wysiłki, aby katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną objęła całe rodziny. Żadna bowiem rodzina nie jest przygotowana na narodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Kiedy takie dziecko przychodzi na świat, rodziny potrzebują silnego wsparcia od swojej wspólnoty w wierze. To wsparcie powinno być mocne i trwać przez wiele lat, dla rodziców bowiem głównym problemem jest brak perspektyw dla ich dziecka, a parafia może ukazać jako perspektywę miłość Boga do człowieka i człowieka do Boga; jest to cel, który każdy może osiągnąć. Niestety, parafialny i szkolny program katechezy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie uwzględnia ich rodzeństwa. Warunki życia pełnosprawnego rodzeństwa wychowującego się z niepełnosprawnym bratem czy siostrą są specyficzne. Wsparcie rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga podjęcia tej problematyki na lekcjach religii w szkole masowej, do której uczęszcza rodzeństwo pełnosprawne, na katechezie parafialnej, a także w posłudze homiletycznej.

Rodzina nie jest samowystarczalna nie tylko w zakresie opieki medycznej, lecz także w zakresie zaspokojenia potrzeb duchowych. Podstawowym wyzwaniem pastoralnym, które musi podjąć cała wspólnota chrześcijańska, jest ułatwienie rodzicom dziecka z niepełnosprawnością intelektualną integracji dziecka ze wspólnotą Kościoła. Umożliwianie dziecku uczestniczenia w życiu wspólnoty daje mu szansę zaistnienia i identyfikacji z osobami wierzącymi, a przez to umożliwia wyrażenie własnych postaw i przeżyć religijnych. Parafia jako wspólnota wiary i miłości braterskiej jest odpowiednim miejscem, w którym każda osoba otrzymuje pomoc potrzebną do rozwijania życia religijnego.

Po drugie, można zdecydowanie potwierdzić, że Kościół w Polsce zawsze otaczał najwyższą troską katechizowanych. Katecheza parafialna w latach 1961-1990 była jedną z głównych form oddziaływania duszpasterskiego na wiernych, a przede wszystkim na dzieci i młodzież. Propozycje przygotowane przez Z. Rybarczyk, W. Gałczyńską i K. M. Lauscha wniosły znaczący wkład w dorobek polskiej katechezy parafialnej, a w szczególności katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Są one świadectwem, że katecheza w Polsce po usunięciu ze szkół w 1961 roku zdobywała bogate i cenne doświadczenia także na płaszczyźnie katechezy parafialnej. Są one również wyrazem poszukiwań i troski, aby katecheza odpowiadała na potrzeby człowieka z niepełnosprawnością intelektualną i uwzględniała zdobycze pedagogiki specjalnej, a także by prowadziła do Boga, gdyż głównym jej celem jest spotkanie z żywym Jezusem Chrystusem obecnym w Kościele i sakramentach. Trzeba jednak zauważyć, że katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną, które często przebywały w zakładach opiekuńczych, była na marginesie ogólnych poszukiwań. Osoby zajmujące się taką katechezą były zdane na siebie; poza nielicznymi publikacjami nie było naukowych opracowań problemu.

Przed parafią jako środowiskiem katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną stoi wiele wyzwań, na które może ona odpowiedzieć. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wciąż czekają, że staną się rzeczywistymi członkami parafii. Badacze problematyki zauważają, że takie specjalistyczne duszpasterstwo jest rzadko obecne w parafiach. Raczej powierza się je ośrodkom specjalistycznym, których jest niewiele. Stwierdzenie, że parafia jest wspólnotą, pozostanie tylko sloganem, jeśli zabraknie w niej osób z niepełnosprawnością intelektualną, które podzielą z innymi swoją obecność, charyzmaty i dary.

Po trzecie, rozprawa ukazała, że od 1 września 1990 roku, gdy nauka religii powróciła do szkół, chrześcijańskie wychowanie dzieci i młodzieży realizuje się głównie w środowisku szkolnym. Kościół przez posługę katechetyczną objął w ten sposób także tzw. szkolnictwo specjalne. Jest to z pewnością ważny etap w rozwoju polskiej myśli i praktyki katechetycznej, będący również wyzwaniem dla całego Kościoła w Polsce.

Program przygotowany dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim można – w myśl dokumentów katechetycznych – uważać za znak autentyczności katechezy w Polsce. Należy jednak opracować również podręczniki i pomoce dydaktyczne, gdyż dotychczas jeszcze nie ma podręczników, które powstały na podstawie tego programu. Konieczne wydaje się również dopracowanie programu, zwłaszcza w zakresie współpracy z rodziną i parafią. W zaproponowanej współpracy z parafią zauważa się myślenie życzeniowe, które zakłada, że większość elementów katechezy można zrealizować w szkole.

Autorski program nauczania religii uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym został przygotowany od początku do końca

z myślą o osobach z niepełnosprawnością intelektualną w szkole; nie jest on próbą prostej akomodacji istniejących pomocy katechetycznych poprzez obniżenie wymagań do minimum. Poważnymi zarzutami pozostają stwierdzenia recenzentów, że materiałom brakuje ukierunkowania chrystocentrycznego; zarzutem jest też zbytnia redukcja historii zbawienia. Uwagi recenzentów o zbyt wielu powtórzeniach dotyczących między innymi zakładanych osiągnięć na poszczególnych etapach edukacyjnych skłaniają do rozważenia, czy zasadne jest tworzenie oddzielnych programów na każdy etap. Możliwe, że pójście drogą bogatego doświadczenia pedagogów specjalnych w Polsce oraz wskazań podstawy programowej katechezy, która dla katechezy osób niepełnosprawnych intelektualnie nie wyróżniania odrębnych celów, zadań ani treści nauczania religii na kolejnych etapach edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum, przyczyniłoby się do rozwiania wątpliwości dotyczących niedociągnięć powstałych programów i pomocy katechetycznych dla tej grupy osób.

Na szczególną uwagę zasługuje propozycja wychowania religijnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Charakterystyczne dla tej grupy adresatów katechezy jest to, że całe swoje życie przeżywają oni w wierze Kościoła, a ściślej – w wierze swoich rodziców i opiekunów. Na rodzicach bowiem spoczywa ciężar odpowiedzialności za wychowanie; oni też mają obowiązek wprowadzenia dzieci na drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego. W odróżnieniu od rodziców dzieci pełnosprawnych, obowiązek ten nie jest z nich zdejmowany w miarę wzrastania i dojrzewania ich dziecka. Stąd postulat, ażeby cała posługa katechetyczna osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim koncentrowała się na uczynieniu podmiotem katechezy nie tylko samego dziecka, lecz także jego rodziców.

Podstawowy jednak wniosek wypływa z faktu, że po objęciu nauką religii w szkołach specjalnych prawie wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną w pewien sposób zostało przeoczone to, że katecheza, będąc ze swej strony aktem eklezjalnym, domaga się przede wszystkim uznania Kościoła jako jej prawdziwego podmiotu. On bowiem jest rzeczywistym nauczycielem wiary, którego nie mogą zastąpić inne podmioty życia społecznego, np. szkoła czy ośrodek szkolno-wychowawczy, a więc tym bardziej nie mogą one stanowić jedynego miejsca jej realizacji i rozwoju.

6. Cały szereg wniosków i postulatów dotyczy życia sakramentalnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dla osób z głębszą niepełnosprawnością może być potrzebna specjalna liturgia. Inne osoby mogą nie potrzebować takiej liturgii, ale może im być potrzebny dostęp do odpowiedniego sprzętu lub udogodnień. Tak jak w przypadku osób głuchych symultaniczne tłumaczenie nabożeństwa na język migowy pozwoli im zrozumieć treść i wniknąć w ducha liturgii, jak osobom niewidomym lub niedowidzącym potrzebne są śpiewniki i książeczki do nabożeństwa napisane dużym drukiem lub alfabetem Braille'a, tak osobom z niepełnosprawnością

intelektualną pomocne mogą stać się piktogramy bądź napisy w języku Blissa. Osoby niepełnosprawne mogą również odegrać aktywną rolę w liturgii, jeśli zapewnione im będą odpowiednie pomoce i katecheza.

Analogiczne postulaty dotyczą możliwości spowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tak jak osoby głuche i niedosłyszące mają możliwość spowiedzi u księdza znającego język migowy lub spowiedzi z tłumaczem języka migowego, któremu zarówno spowiadający się, jak i ksiądz mogą w pełni zaufać, tak osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć możliwość spowiedzi u księdza, który zna język Blissa bądź piktogramów, lub możliwość spowiedzi z tłumaczem.

Polscy katechetycy podkreślają, że żadne trudności nie mogą być przyczyną odrzucenia możliwości pełnego udziału w sakramentach inicjacji chrześcijańskiej osób niepełnosprawnych. Podkreślając wierność Słowu Bożemu i Magisterium Kościoła, nie znajdują oni racji, aby nawet osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim odmówić udziału w Komunii eucharystycznej. Przypominają, że w trosce o zapewnienie Komunii eucharystycznej wszystkim osobom niepełnosprawnym intelektualnie Benedykt XVI podkreśla, że otrzymują one Eucharystię również w wierze ich rodziny lub wspólnoty, która im towarzyszy.

7. Przedstawione w pracy wnioski dotyczą również organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością w Polsce. Pierwszą grupę stanowią postulaty dotyczące duszpasterstwa pojętego ogólnie. Przy Komisji Wychowania Konferencji Episkopatu Polski nie ma sekcji katechezy osób z niepełnosprawnością. Taka sekcja mogłaby – na wzór innych episkopatów – promować i koordynować poszukiwania naukowe i duszpasterskie dotyczące katechezy specjalistycznej. (Takie sekcje istnieją m.in. przy Konferencji Episkopatu USA, Francji czy Włoch, prowadząc szeroką działalność katechetyczną osób z różnymi niepełnosprawnościami).

Odnośnie do analizowanego sektora katechezy, wydaje się konieczne szersze i bardziej wnikliwe opracowanie od strony naukowej duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza jego historii. Istniało i istnieje wiele inicjatyw o charakterze lokalnym. Niektóre ośrodki mają w tej dziedzinie wiele zasług, które nie są znane na forum ogólnopolskim. Konieczne jest więc powołanie w każdej diecezji osoby koordynującej działalność katechezy specjalnej. Odnosi się bowiem wrażenie, że szereg organizacji podejmuje podobną działalność na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną w zupełnej izolacji od innych działających na tym polu, przez co owoce pracy są mniejsze. Rzecz dotyczy również działania wewnątrzkościelnego. Caritas diecezjalna organizuje coraz więcej warsztatów terapii zajęciowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wydziały duszpasterskie kurii biskupich organizują Dni Chorego, Dni Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną czy pielgrzymki do sanktuariów. Liczne zakony opiekują się niepełnosprawnymi w swoich klasztorach czy placówkach państwowych. Stworzenie

jednolitego diecezjalnego planu duszpasterskiego wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, zakładającego systematyczną katechezę, dałoby możliwość rzeczywistego prowadzenia tych osób ku dojrzałości chrześcijańskiej, na miarę ich możliwości.

Na terenie każdej diecezji można by w Wydziale Katechetycznym zorganizować specjalistyczną bibliotekę zaopatrzoną w programy i pomoce katechetyczne, publikacje, czasopisma i książki pomocne w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kościół katolicki zawsze popierał powstawanie i rozwój różnego typu bibliotek, w tym także bibliotek parafialnych. O ich wartości decyduje nie liczba, lecz jakość księgozbioru. Biblioteka specjalistyczna Wydziału Katechetycznego mogłaby być wzorem dla już istniejących bibliotek parafialnych. Ponieważ na ogół tego brak, można odnieść wrażenie, że rozproszona działalność duszpasterska bez specjalistycznej i systematycznej katechezy jest działalnością zewnętrzną, która nie pomaga w takim stopniu, w jakim mogłaby przysłużyć się do rozwoju życia duchowego tych osób.

Drugą grupę stanowią postulaty dotyczące duszpasterza odpowiedzialnego za katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nominacja kapłana do pracy w Wydziale Katechetycznym nie może być przypadkowa; musi to być ksiądz, który w swoim posługiwaniu kieruje się pasterską miłością. Powinien on znać środowisko osób z niepełnosprawnością intelektualną, być dobrze przygotowanym zarówno od strony teologii, jak i pedagogiki specjalnej, a także mieć odpowiednie cechy charakteru ułatwiające nawiązywanie kontaktu z osobami niepełnosprawnymi i ich rodzinami. Konieczne wydaje się, aby taki duszpasterz pełnił swoją funkcję przez dłuższy czas. Częste zmiany tworzą atmosferę niepewności, tymczasowości, nie sprzyjają nawiązywaniu relacji zaufania koniecznej w tej specjalistycznej katechezie. Jego zadaniem będzie na początku stworzenie sieci wizytatorów katechetycznych, którzy będą metodycznie wspomagali katechetów zarówno szkolnych, jak i parafialnych. Później będą oni wspomagać w terenie także proboszczów, którzy mają prawo i obowiązek wizytować szkolnictwo specjalne na terenie parafii oraz zorganizować katechezę parafialną dla tych osób. Zadaniem koordynatora katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest również integracja środowiska katechetów ze szkół specjalnych i parafialnych. Taka integracja umożliwi im spotkania, dzielenie się doświadczeniami, pomysłami, potrzebami i oczekiwaniami. Katecheci zarówno ze szkół specjalnych, jak i coraz liczniejszych ośrodków parafialnych, którzy organizują duszpasterstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną, pracują w rozproszeniu, a specyfika ich posługi wymaga spotkań innych niż te w gronie katechetów ze szkół masowych czy pracujących w parafii z młodzieżą w normie intelektualnej. Osoba odpowiedzialna za katechetów pracujących w szkolnictwie specjalnym może wykorzystać struktury istniejące w diecezji. W wielu diecezjach dobrze funkcjonują

ośrodki duszpasterstwa głuchych i niewidomych. Daje to możliwość stworzenia w nich rejonowych ośrodków pomocy duszpasterskiej i katechetycznej osobom z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzinom.

8. Polskie doświadczenie katechetyczne potwierdza prawdę, że każde dobre kształcenie i wychowanie wymaga dobrego nauczyciela – wychowawcy. Praca z osobami z niepełnosprawnością intelektualną bez odpowiedniego przygotowania nie tylko obniża jej jakość, ale także uniemożliwia optymalny rozwój tych osób. Podstawą skuteczności katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest świadectwo katechety i wspólnoty osób wierzących. Jest to nieodzowny warunek do tworzenia podstawowej dyspozycji potrzebnej do przyjęcia wiary i jej rozwoju. Jednakże za każdym razem, gdy zakłada się systematyczne działania wychowawcze polegające na towarzyszeniu osobie z niepełnosprawnością intelektualną w rozwoju na drodze świętości, trzeba zdać sobie sprawę z niezbędnych uwarunkowań. Należą do nich: działanie łaski Bożej oraz osobiste wybory, które w każdej sytuacji są czynnikami podstawowymi i determinującymi. Złożone problemy w komunikacji z niektórymi osobami niepełnosprawnymi intelektualnie nie zwalniają wychowawców chrześcijańskich z poszukiwania nowych form uzyskania wolnej odpowiedzi od tych osób, ich rodzin bądź bliskiej im wspólnoty wierzących. Od katechety oczekuje się znajomości zasad wychowania i nauczania niepełnosprawnych intelektualnie, znajomości środków dydaktycznych oraz metod nauczania i wspomagania rozwoju.

Na podstawie dokonanych analiz na temat katechety osób z niepełnosprawnością intelektualną rodzi się podstawowy postulat pogłębienia świadomości, że jego głównym zadaniem w szkole jest reprezentowanie Kościoła katolickiego. Katecheta przekazuje Ewangelię nie w swoim imieniu, lecz z mandatu i w imieniu Kościoła. To Kościół wzywa, powołuje i posyła katechetów. Dlatego posługa katechety w szkole musi mieć wymiar eklezjalny. Katecheta winien być człowiekiem Kościoła, utożsamiać się z nim i być zdolnym do przekazywania orędzia Bożego w jego imieniu.

Analiza doświadczenia katechezy w Polsce wykazała również, że owocność posługi katechetycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną tak w diecezji, jak i w parafii zależy nie tylko od tych, którzy bezpośrednio katechizują. Mają na nią wpływ również inni pracownicy, którzy wspierają działania katechetyczne, podejmując się różnorodnych zadań, na przykład: kształcenia katechetów specjalnych, opracowania specjalistycznych materiałów katechetycznych, organizacji katechezy w parafii, pomocy w dotarciu na katechezę itp. Dokumenty katechetyczne podkreślają, że należy dążyć do tego, aby zarówno w skali diecezji, jak i parafii nieustannie poszerzał się krąg osób zainteresowanych katechezą i wspierających ją duchowo i materialnie. Niezbędne wydaje się tutaj szerokie włączenie ludzi świeckich w katechezę osób z niepełnosprawnością intelektualną. Postulat ten dotyczy zwłaszcza znawców problematyki – pedagogów specjalnych, przeszkolonych wolontariuszy

Caritasu i innych zaangażowanych w organizacje pracujące na rzecz tych ludzi. Powodzenie wolontariatu zależy jednak w dużej mierze od formacji ludzi w nim zaangażowanych. Kościół obok specjalistycznych szkoleń musi zadbać o stałą formację chrześcijańską i towarzyszenie duchowe wolontariuszom.

9. W rozprawie zostało ukazane, że czynnikiem decydującym o skuteczności katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną jest współczesny wymóg aktywnego procesu nauczania – uczenia się przez działanie, odkrywanie i przeżywanie sytuacji zadaniowych, a więc metod integracyjnych. Konieczne jest wyodrębnienie pewnych metod oddziaływania pedagogicznego na uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Myśląc o metodach w katechezie uczniów z niepełnosprawnością, nie można mówić jedynie o metodach nauczania-uczenia się. Ogranicza to w sposób znaczący możliwości rozwoju tych uczniów. Taki proces jest wielostronny i wymaga współpracy i zintegrowanego oddziaływania całego środowiska osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Analiza zastanego materiału odsłoniła prawdę, że nie da się pracować za pomocą identycznych metod z osobami o zróżnicowanym stopniu niepełnosprawności intelektualnej, z różnymi deficytami i zaburzeniami. Przyjęte w pedagogice ogólnej i stosowane w pedagogice specjalnej metody (a tych jest większość) muszą być modyfikowane; tak też powinno być w przypadku katechezy. Przy ogromnym zróżnicowaniu możliwości uczniów konieczne jest stosowanie wielu metod dobranych indywidualnie – dla każdego ucznia. Fundamentalna jest przy tym uwaga, że wartość metody w katechezie zależy od tego, czy i w jakim stopniu przyczynia się ona do dialogu człowieka z Bogiem, czy wywołuje aktywność, samodzielność i zaangażowanie uczniów, czy wpływa na trwałość asymilacji wartości.

Nie wystarczy jednak wskazać na ogólne postulaty dotyczące dydaktyki katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ukazana więc została konieczność uwzględnienia refleksji interdyscyplinarnych. Pierwszym zadaniem – pedagogicznym – katechety i całej wspólnoty parafialnej jest przeciwstawienie się działaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną poniżej ich realnych możliwości; osoby te bowiem mają tendencje do zaniżania swoich możliwości. Jest to konsekwencja często występującej deprecjacji – bądź przez siebie, bądź przez środowisko. Drugim zadaniem – teologicznym – będzie próba odkrycia i ocenienia tych zdolności, które ma osoba z niepełnosprawnością intelektualną, oraz stymulacja, aby zaczęła ich używać. Bardziej istotne dla katechety jest dostrzeżenie uzdolnień osoby z niepełnosprawnością niż podkreślanie jej braków.

Szczegółowa analiza założeń katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II dowiodła, że ciągle się ona rozwija i pozostaje ważnym zagadnieniem w działalności pastoralnej w naszym kraju. Niniejsza rozprawa wskazuje zatem również kierunki dalszych badań. Po analizie

teologiczno-psychopedagogicznych podstaw tej katechezy ważne byłoby pogłębienie tego zagadnienia – zgodnie z podziałem niepełnosprawności intelektualnej na cztery stopnie: lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie – które posłużyłoby głównie potrzebom edukacyjnym.

Drugim kierunkiem badań może być obecność problematyki osób niepełnosprawnych, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawnych intelektualnie, w nowych programach i podręcznikach do nauki religii w szkołach masowych. Rodzeństwo i przyjaciele osób z niepełnosprawnością intelektualną powinni usłyszeć nauczanie Kościoła, który postrzega ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych przez pryzmat wiary w Jezusa Chrystusa. Tematyka katechezy powinna skupiać się wokół zagadnienia: osoby niepełnosprawne i pełnosprawne jako obdarowywane i dające w świetle wiary chrześcijańskiej. Chrześcijanie wierzą, że Bóg obdarza wartościami i nadaje sens każdemu ludzkiemu życiu; jaki sens i jaką wartość ma życie, człowiek może się dowiedzieć tylko od Boga.

Trzecim kierunkiem badań mogłyby być badania empiryczne na temat jakości kształcenia katechetów. Dotyczy to zwłaszcza podstawowych wymiarów określonych w dokumentach katechetycznych przez pojęcia: «być», «wiedzieć» i «umieć działać». Nie zostały bowiem przeprowadzone całościowe badania, na podstawie których można byłoby stwierdzić, czy proponowane przez dokumenty Kościoła zasady są wprowadzane w życie w ośrodkach kształcących katechetów. Dotyczy to również kadry akademickiej przygotowującej katechetów.

Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną polega na towarzyszeniu im we wchodzeniu na drogę życia chrześcijańskiego. Stosując podstawową zasadę wierności Bogu i człowiekowi, katecheta może wybrać dogodne dla każdej osoby i siebie metody pedagogiki specjalnej, musi jednak pamiętać, że korzystanie z dorobku dydaktyki nie zwalnia go z myślenia o Bożej pedagogii. Współczesna katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce musi skupić się na próbie zintegrowania swoich oddziaływań ze szkołą, wspólnotą parafialną i – przede wszystkim – z rodziną. Trzeba jednak podkreślić, że „zintegrowana" nie oznacza „umieszczona wewnątrz" np. szkoły, lecz połączona siecią wzajemnych relacji odzwierciedlających miłość, która pozwala rozpoznawać uczniów Jezusa. Bóg nie jest abstrakcją, ale Żyjącym, z którym nawiązujemy relacje. W tych relacjach nasza umiejętność rozumowania jest względna. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie może być postrzegana jako nierozumna i pozbawiona wszelkich zdolności abstrakcji. Trzeba docenić jej możliwości w takiej mierze, w jakiej je ona posiada. Jest to ewangeliczna służba niepełnosprawnym, aby nie zatracili swoich talentów, lecz je pomnożyli, każdy człowiek bowiem, także niepełnosprawny intelektualnie, otrzymał je od Boga (por. Mt 25,14-30).

ANEKSY

I

Propozycja Z. Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu!*

1.	Co nam przypomina Pana Boga w domu? *Najpopularniejsze przedmioty naszego domowego kultu religijnego: krzyż, kropielniczka, obrazy religijne, książka do nabożeństwa, różaniec i Pismo św. Opis poświęconych przedmiotów i ich rola.*
2.	Prośba do Matki Bożej *Z narysowaniem symboli dzieci uczą się prosić Matkę Bożą o dobre przygotowanie do Komunii świętej.*
3.	Co nam przypomina Pana Boga w świecie? *Na podstawie przykładu omawiamy, co Pan Bóg stworzył na ziemi, w wodzie i na niebie.*
4.	Po co jesteśmy na ziemi? Za pomocą narysowanych symboli przyswajają sobie dzieci odpowiedź na podstawowe pytania katechizmowe
5.	Bilet do nieba – łaska uświęcająca Do czego usprawniają nas różne bilety. Jakich przywilejów udziela nam bilet do nieba – łaska uświęcająca. Za co daje nam Pan Bóg bardzo drogi bilet do nieba – łaskę uświęcającą. Pan Bóg jest dla nas najlepszy.
6.	Pan Bóg jest jeden, ale nie jest sam Bóg jest jeden, ale w trzech Osobach. Trójca Święta ukazała się ludziom przy chrzcie Pana Jezusa. Pan Bóg jest wszędzie obecny.
7.	Nasz znak wiary Krzyż jest znakiem naszej wiary świętej. Ćwiczenie w poprawnym żegnaniu się. Kiedy się żegnamy. Gdzie żegnamy się święconą wodą.
8.	I artykuł składu apostolskiego: Pan Bóg jest wszechmogący, jest Stworzycielem świata. Wierzę w Boga, Ojca Wszechmogącego, Stworzyciela nieba i ziemi.
9.	Stworzenie człowieka „Uczyńmy człowieka na obraz i podobieństwo nasze. Człowiek niech panuje nad wszystką ziemią". Pan Bóg dał człowiekowi ciało i duszę nieśmiertelną. Do duszy człowieka wlał Pan Bóg łaskę uświęcającą. Pan Bóg stworzył Ewę dla Adama i dał im piękny raj.

10.	Stworzenie aniołów i ich upadek Pan Bóg jest wszędzie obecny. Kogo stworzył Pan Bóg w niebie. Przymioty dobrych aniołów. Co uczynili źli aniołowie. Pan Bóg jest sprawiedliwy.
11.	Co znaczy grzeszyć? Grzeszyć znaczy nie słuchać Pana Boga. Do czego namawiają dziecko dobrzy aniołowie. Do czego kuszą je źli aniołowie – szatani. Jaka jest najważniejsza rzecz dla człowieka wierzącego.
12.	Anioł stróż Kto jest zawsze przy nas. Dlaczego nie widzimy anioła stróża. Co czynię Panu Bogu za to, że mi dał dobrego anioła stróża. Co uczynię Panu Bogu za to, że mi dał dobrego anioła stróża. Co zrobię dla anioła stróża.
13.	Grzech pierworodny Pan Bóg dał pierwszym rodzicom jedno przykazanie. Czego zazdrościł szatan Adamowi i Ewie. Co uczynił szatan, aby skusić pierwszych rodziców. Jak popełnili Adam i Ewa grzech pierworodny. Na kogo przeszedł grzech pierworodny. Gdzie odpuszcza nam Pan Bóg grzech pierworodny.
14.	Dlaczego Adama i Ewę spotkało największe nieszczęście? Co zakazał Pan Bóg Adamowi i Ewie. Adam i Ewa nie uniknęli okazji do grzechu i przestąpili przykazanie Boże. Co może być dla dzieci okazją (pokusą) do grzechu. Pan Bóg wszystko widzi.
15.	Kara za grzech pierworodny Dlaczego musiał Pan Bóg ukarać Adama i Ewę. Co stracili pierwsi rodzice dla siebie i dla wszystkich ludzi. Dlaczego Adam i Ewa byli bardzo nieszczęśliwi po grzechu pierworodnym. Co to znaczy, że szatan oszukał Adama i Ewę. Pan Bóg mówi zawsze prawdę, a szatan kłamie. Co uczynię, aby być dzieckiem Bożym.
16.	Pan Bóg jest miłosierny Pan Bóg obiecał przysłać na świat Zbawiciela. Kto jest Zbawicielem świata? Co czyni Matka Zbawiciela? Co trzeba uczynić, aby Pan Bóg przebaczył nam nasze grzechy?
17.	Jezus Chrystus, Syn Boży – Zbawiciel świata Dlaczego musieli ludzie bardzo długo czekać na Zbawiciela świata. Co uczynił dla nas Zbawiciel świata. Czy zapłacił Pan Jezus, Zbawiciel świata, za utraconą łaskę uświęcającą dla nas. II artykuł składu apostolskiego. Wierzę w Jezusa Chrystusa, Syna Jego Jedynego, Pana naszego.
18.	Najświętsza Maryja Panna – Matka Zbawiciela świata Młodość Maryi w domu rodzicielskim i w świątyni. Życie Panny Maryi w Nazarecie. Jak Pan Bóg przygotował Pannę Maryję na Matkę Zbawiciela. O co prosiła Panna Maryja Pana Boga.
19.	Oczekiwanie Zbawiciela świata Komu obiecał Pan Bóg przysłać Zbawiciela świata. Jak zapraszali ludzie Zbawiciela. Dlaczego było ludziom źle na świecie. Kiedy i dlaczego obchodzimy adwent.
20.	Zwiastowanie Najświętszej Maryi Pannie Co czyniła Maryja w Nazarecie. Archanioł Gabriel zwiastuje Pannie Maryi, że została wybrana na Matkę Syna Bożego. Maryja zgadza się i zostaje Matką Bożą za sprawą Ducha Świętego.
21.	Anioł Pański Dlaczego w naszych kościołach dzwonią na „Anioł Pański". Kiedy odmawiamy „Anioł Pański".
22.	Dzisiaj w Betlejem wesoła nowina Święty Józef i Matka Boska podróżują z Nazaretu do Betlejem, aby wziąć udział w spisie ludności. Jest dużo przyjezdnych i zabrakło miejsc noclegowych, dlatego zatrzymują się w stajence za miastem. Co stało się o północy w stajence betlejemskiej. Boże Dziecię witają: Matka Boska, święty Józef, aniołowie i pastuszkowie. III artykuł składu apostolskiego. Który się począł z Ducha Świętego, narodził się z Maryi Panny.

23.	Ofiarowanie Dzieciątka Jezus w świątyni Czterdziestego dnia po narodzeniu ofiarowano Dzieciątko Jezus Panu Bogu w świątyni. Kto oczekiwał Boże Dziecię w świątyni. Dlaczego obchodzimy święto Matki Boskiej Gromnicznej. Opis i zastosowanie gromnicy.
24.	Trzej Królowie oddają pokłon Bożemu Dzieciątku Cudowna gwiazda prowadzi Trzech Króli z dalekiego Wschodu do Ziemi Świętej. Spotkanie z królem Herodem w Jerozolimie. Pokłon i dary Trzech Króli. Co ja ofiaruję Bożemu Dzieciątku zamiast złota, kadzidła i mirry. Dlaczego Trzej Królowie inną drogą wracali do swej krainy. Kiedy i jak obchodzimy uroczystość Trzech Króli.
25.	Jak przygotowuję moje serce na przyjęcie Dzieciątka Jezus w Komunii Świętej? W stajence było brudno, zimno, ciemno, a w sercu musi być czysto, ciepło, jasno. Co uczynię dla Dzieciątka Bożego. Pan Jezus jest Bogiem, jest wszechmogący, dlatego może ukryć się pod postacią chleba w Komunii świętej.
26.	Jakie było Dziecię Jezus? Dziecię Jezus było pobożne, posłuszne i pracowite. Kiedy dziecko jest pobożne, posłuszne i pracowite.
27.	Ukryte życie Pana Jezusa w Nazaret Święty Józef, opiekun Syna Bożego, umiera w obecności Jezusa i Maryi. Pan Jezus i Matka Boska uczą nas, jak trzeba zawsze słuchać Pana Boga.
28.	Chrzest Pana Jezusa w rzece Jordan Pan Jezus udaje się nad rzekę Jordan do św. Jana Chrzcielna. Co dzieje się przy chrzcie Pana Jezusa.
29.	Mój Chrzest święty w kościele Chrzest święty dziecka – wielkim świętem rodzinnym. Jak kapłan chrzci dziecko w kościele. Co sprawia chrzest święty w duszy. Dlaczego chrzci się malutkie dzieci wkrótce po urodzeniu. Komu dziękujemy za otrzymanie chrztu świętego.
30.	Pan Jezus wybiera sobie Apostołów Co uczynili rybacy, gdy Pan Jezus ich zaprosił: „Pójdźie za mną!" Od kiedy my jesteśmy uczniami Pana Jezusa. Co czyni dobry uczeń Pana Jezusa.
31.	Pan Jezus – najlepszy Nauczyciel Co czynił Pan Jezus przez trzy lata. Apostołowie prosili najlepszego Nauczyciela: „Panie, naucz nas się modlić".
32.	Ojcze nasz Pan Bóg jest naszym najlepszym Ojcem, bo nas stworzył, nami się opiekuje, dał swego Syna jedynego, aby za nas umarł na krzyżu i wysłużył nam potrzebne łaski. Pan Jezus każe nam mówić: „Ojcze nasz", bo Pan Bóg jest Ojcem wszystkim ludzi, a my jesteśmy Jego dziećmi. Co uczyni dobre dziecko dla Pana Boga, a co zrobi dla ludzi, dla rodziców, kolegów.
33.	Któryś jest w niebie Pan Bóg jest wszędzie: w niebie, na ziemi i na każdym miejscu. Dlaczego nie możemy widzieć Pana Boga na ziemi. Gdzie przygotował Pan Bóg mieszkanie dla wszystkich ludzi. Co musimy czynić, aby pójść do nieba.
34.	Święć się imię Twoje Jakie znamy imiona święte. Jak i kiedy je wymawiamy. Jak chwalą aniołowie i święci Pana Boga w niebie. Jakie rzeczy i miejsca poświęcone mamy szanować i dlaczego.
35.	Przyjdź Królestwo Twoje Cudowne przemienienie Pan Jezusa na górze Tabor. Co każe nam czynić Bóg Ojciec. Co musimy uczynić, aby Pan Jezus był zawsze z nami.

36.	Bądź wola Twoja Po czym można poznać, że dziecko kocha swoich rodziców. Przez co pokazał nam Pan Bóg, że nas tak bardzo kocha. Kiedy dziecko kocha Pana Boga.
37.	Bądź wola Twoja jako w niebie, tak i na ziemi Co uczynił Pan Jezus dla ludzi. Kogo każe Pan Jezus kochać. Kto jest naszym bliźnim. Kiedy dziecko miłuje bliźnich.
38.	Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj Kto musi ciężko pracować, abyśmy mogli jeść chleb. Pan Bóg jest wszechmocny i sprawia, że wszystko rośnie i dojrzewa. Dlaczego cała rodzina ma razem modlić się przed i po jedzeniu. Dlaczego musimy chleb szanować.
39.	I odpuść nam nasze winy Kiedy dzieci zasmucają Pan Boga. Co musimy uczynić, aby Pan Bóg przebaczył nam nasze grzechy. Dlaczego przychodzimy do kapłana w konfesjonale. Co uczynimy Panu Jezusowi za to, że odpuszcza nam grzechy.
40.	Jako i my odpuszczamy naszym winowajcom Pan Jezus uczy nas, że mamy przebaczyć naszym bliźnim, gdy nam sprawią przykrość. Kiedy dzieci mają kolegom i koleżankom przebaczyć. Kto jest naszym winowajcą. Kiedy przebaczy nam Pan Jezus nasze grzechy.
41.	I nie wódź nas na pokuszenie Kto kusi nas do złego. Do czego szatan kusił Pana Jezusa na pustyni. A do czego kusi szatan dzieci.
42.	Ale nas zbaw ode złego Jakie nieszczęścia mogą spotkać ludzi, dzieci. Dlaczego płakali Adam i Ewa. Co jest największym złem, największym nieszczęściem dla człowieka.
43.	Kościół święty naszym najlepszym nauczycielem duchowym Kto uczy nas tego samego, czego uczył Pan Jezus. Dla kogo założył Pan Jezus Kościół święty. Co czynimy, gdy kapłan czyta nam Słowo Boże. Dlaczego Pismo święte jest dla wierzących ludzi najdroższą i najważniejszą książką.
44.	Jak Pan Jezus uzdrowił ślepego od urodzenia. Dlaczego Pan Jezus mógł uzdrowić niewidomego jednym słowem – natychmiast. Co może dziecko uczynić dla niewidomego.
45.	Uzdrowienie sparaliżowanego W jaki sposób sparaliżowany dostał się do Pana Jezusa. Co widział Pan Jezus u chorego. Pan Jezus uczynił podwójny cud: uzdrowił chorą duszę i ciało. Jak zareagowali obecni na cud Pana Jezusa?
46.	Cud na weselu w Kanie Galilejskiej Opis uroczystości weselnej. Przygotowania do uroczystości weselnej w Ziemi Świętej. Na prośbę Matki Najświętszej Pan Jezus przemienił wodę w wino. Jak zareagowali apostołowie na cud Pana Jezusa. Dlaczego Matkę Bożą mamy prosić w każdej potrzebie.
47.	Pan Jezus chodzi po morzu W jaki sposób Pan Jezus dostaje się do łodzi apostołów, płynącej po wzburzonym jeziorze. Jak Pan Jezus uratował św. Piotra od zatonięcia. Dlaczego uczynił Pan Jezus taki wielki cud dla apostołów.
48.	Pan Jezus wskrzesza młodzieńca Pogrzeb młodzieńca z Naim. Pan Jezus spotyka orszak pogrzebowy i lituje się nad płaczącą matką. Jak Pan Jezus wskrzesił (ożywił) umarłego młodzieńca. Dlaczego Pan Jezus mógł czynić cuda.
49.	Cudowny połów ryb Opis ciężkiej pracy apostołów – rybaków. Daremny, nocny trud rybaków i cudowny połów w południe razem z Panem Jezusem. Co uczynił najstarszy rybak, święty Piotr, na widok cudu i co odpowiedział mu Pan Jezus. Dlaczego uczynił Pan Jezus dla apostołów nowy, wielki cud.

50.	Pan Jezus przyjacielem dzieci Dlaczego Pan Jezus odpoczywał w cieniu drzew. Co uczyniły dzieci, gdy dowiedziały się, dlaczego zatrzymał się najlepszy Nauczyciel. Co uczynił Pan Jezus dla dzieci. Co czyni Pan Jezus dziś dla dzieci na całym świecie.
51.	Cudowne rozmnożenie chleba Dlaczego mnóstwo ludzi przychodziło słuchać nauk Pan Jezusa. Czym nakarmił Pan Jezus bardzo wielu ludzi. Jak zareagowali ludzie na cudowne rozmnożenie chleba. Co obiecał Pan Jezus ludziom, gdy Go znaleźli po długim szukaniu.
52.	Niedziela Palmowa Triumfalny wjazd Pana Jezusa do Jerozolimy. Dlaczego Pan Jezus jest smutny w czasie radosnego powitania. Pan Jezus jest niezmienny, jest zawsze ten sam, zawsze nas kocha. Poświęcony popiół ze spalonych palm zeszłorocznych – symbol zmienności rzeczy doczesnych – używa się do liturgicznych obrzędów w Środę Popielcową.
53.	Ostatnia Wieczerza Co przygotowali apostołowie do Ostatniej Wieczerzy. Dlaczego Judasz opuścił Wieczernik. Jaki cud uczynił Pan Jezus w Wieczerniku. Do kogo powiedział Pan Jezus te ważne słowa: „To czyńcie na Moja pamiątkę!" Kogo widział Pan Jezus w Wieczerniku i o kim myślał.
54.	Dar Wielkiego Czwartku Co podarował nam Pan Jezus w Wielki Czwartek na Ostatniej Wieczerzy. Co uczynimy, gdy będziemy przechodzić obok kościoła?
55.	Zdrada Judasza Charakterystyka Judasza. Nieopanowana chciwość – przyczyną jego upadku. Pan Jezus jest wszystkowiedzący, bo przepowiedział zdradę Judasza.
56.	Modlitwa w Ogrójcu Podczas modlitwy widzi Pan Jezus wszystkie nasze grzechy, swoją bolesną mękę oraz dusze, które nie wykorzystują zasług Jego ofiary krzyżowej i poci się trzykrotnie krwawym potem. Pan Jezus idzie dobrowolnie na mękę i mówi: „Ojcze, nie moja, ale Twoja wola niech się stanie!".
57.	Pojmanie Pana Jezusa Judasz na czele uzbrojonej zgrai wydaje Pana Jezusa zdradzieckim pocałunkiem. Jaki cud uczynił Pan Jezus w czasie swego pojmania. Dlaczego źli ludzie mogli męczyć Pana Jezusa, Syna Bożego.
58.	Biczowanie Pana Jezusa Pan Jezus dobrowolnie wydał się za nas na męki, aby dokonać zbawczego odkupienia.
59.	Cierniem ukoronowanie Pana Jezusa Co uczynił Pan Jezus podczas bolesnego cierniem ukoronowania. Jak powinniśmy znosić nasze cierpienia.
60.	Ukrzyżowanie Pana Jezusa Piłat na żądanie wrogich tłumów wydał Pana Jezusa na śmierć krzyżową. Bolesna droga krzyżowa na górę kalwaryjską i trzykrotny upadek Pana Jezusa pod krzyżem. Bolesne ukrzyżowanie Pana Jezusa pomiędzy dwoma łotrami. Reakcja przyrody po zgonie Syna Bożego. Przyjaciele zdjęli Ciało Jezusowe i złożyli Je w nowym grobie, który wrogowie opieczętowali i obstawili strażą. IV artykuł składu apostolskiego. Umęczon pod Ponckim Piłatem, ukrzyżowan, umarł i pogrzebion.
61.	Droga Krzyżowa Gdzie znajduje się Droga Krzyżowa i co nam przypomina. (Przy każdej stacji krótkie rozważanie, zakończone odpowiednią prośbą). Przyswojenie dzieciom krótkich modlitw na początek i na zakończenie Drogi Krzyżowej.

62.	Zmartwychwstanie Pana Jezusa Dusza Pana Jezusa zstąpiła do otchłani, aby duszom sprawiedliwym oznajmić ich rychłe wniebowstąpienie, a potem wstąpiła do nieba. Cud zmartwychwstania w niedzielny poranek. Tak, jak Pan Jezus zmartwychwstał i my też wszyscy zmartwychwstaniemy przy końcu świata. V-VI-VII artykuł składu apostolskiego: Zstąpił do piekieł, trzeciego dnia zmartwychwstał – wierzę w ciała zmartwychwstanie – żywot wieczny.
63.	Ustanowienie Sakramentu Pokuty Pan Jezus przyszedł do apostołów przez zamknięte drzwi do Wieczernika i pozdrowił ich. Jak przekonał Pan Jezus apostołów, że nie jest duchem. Pan Jezus kazał apostołom, a po nich biskupom i kapłanom odpuszczać nam grzechy. Jaki cud czyni Pan Jezus na spowiedzi świętej w duszy grzesznika. X artykuł składu apostolskiego: Wierzę w grzechów odpuszczenie.
64.	Jakie grzechy mi Pan Bóg przebaczy? Co znaczy grzeszyć. Co musimy uczynić, aby Pan Bóg mógł nam nasze grzechy przebaczyć. Dokąd trzeba pójść, aby otrzymać odpuszczenie grzechów.
65.	Założenie Kościoła świętego Pan Jezus założył Kościół święty, aby nas prowadził do nieba i wybrał swego zastępcę św. Piotra. O działalności św. Piotra w ogólnym zarysie. Nasz Ojciec św. Paweł VI., odwiedził Ziemię Świętą i modlił się tam, gdzie Pan Jezus pracował, nauczał, modlił się i cierpiał.
66.	Kto należy do Kościoła świętego? Dla kogo założył Pan Jezus Kościół święty. Kto należy do Kościoła świętego za życia, a kto po śmierci. Co znaczy „świętych obcowanie". IX artykuł składu apostolskiego: Wierzę w Święty Kościół powszechny, świętych obcowanie.
67.	Wniebowstąpienie Pańskie Co uczynił Pan Jezus, Zbawiciel świata, dla ludzi. Pan Jezus pożegnał się z Matką Najświętszą i apostołami i wstąpił do nieba z Góry Oliwnej. Dlaczego wstąpił Pan Jezus do nieba. VI i VII artykuł składu apostolskiego. „Wstąpił na niebiosa, siedzi na prawicy Boga Ojca Wszechmogącego, stamtąd przyjdzie sądzić żywych i umarłych.
68.	Za co dostanę się do nieba? Co muszę czynić, aby pójść do nieba. Kiedy dziecko spełnia dobry uczynek. Dlaczego chcę każdego dnia spełnić chociażby jeden dobry uczynek.
69.	Pierwsza nowenna do Ducha Świętego Apostołowie wraz z Matką Bożą przez dziewięć dni zapraszali Ducha Świętego w Wieczerniku. To był pierwsza nowenna do Ducha Świętego.
70.	Zesłanie Ducha Świętego Jak przygotowali się apostołowie i Matka Boża na przyjście Ducha Świętego. W jaki sposób zstąpił Duch Święty na Matkę Bożą i na apostołów w Wieczerniku. W czyich duszach uczynił Duch Święty wielki cud. Co daje nam Duch Święty. VIII artykuł składu apostolskiego: Wierzę w Ducha Świętego.
71.	Sakramenty Święte – źródła łaski Bożej (chrzest, pokuta i Najświętszy Sakrament) Pan Jezus wysłużył dla wszystkich ludzi łaski, które rozdaje Duch Święty w Kościele. Sakramenty święte – to naczynia łaski Bożej. Chrzest święty – to pierwszy i najważniejszy sakrament. Pokuta – to sakrament oczyszczenia, w którym odzyskujemy utraconą łaskę uświęcającą. Najświętszy Sakrament – to zjednoczenie duszy z Jezusem eucharystycznym.

72.	Sakramenty Święte – źródła łaski Bożej (bierzmowanie, sakrament chorych, kapłaństwo i małżeństwo) Co sprawia sakrament bierzmowania w duszy naszej. Kto i jak przyjmuje namaszczenie olejem świętym. Sakrament kapłaństwa – to specjalne powołanie i ubogacenie sług ołtarza. Sakrament małżeństwa, którego udzielają sobie nowożeńcy, jest źródłem nowej rodziny katolickiej.
73.	Chrzest święty W jaki sposób udziela się Chrztu świętego. Czym stajemy się przez Chrzest święty. Co uczynił Pan Jezus, aby nas nauczyć, że Chrzest święty jest tak bardzo ważny. Kiedy dziecko odnowi obietnice Chrztu świętego, które za nie złożyli rodzice chrzestni.
74.	Sześć głównych prawd wiary Skąd wiemy, że wiara jest do zbawienia koniecznie potrzebna. Krótkie omówienie sześciu głównych prawd wiary. W co powinien katolik wierzyć.
75.	Sakrament pokuty Komu pozwala Pan Jezus odpuszczać nam grzechy. Co otrzymujemy w sakramencie pokuty. Kto czuwa nad tajemnicą spowiedzi świętej. Co znaczy spowiadać się. Dlaczego musimy szczerze się spowiadać.
76.	Syn marnotrawny wzorem dobrego przygotowania się do sakramentu pokuty Opłakany los syna marnotrawnego. Jego nawrócenie: zastanawia się nad swoją naganną przeszłością, żałuje za złe czyny, postanawia wrócić do ojca, przeprosić go i zadośćuczynić za wyrządzanie przykrości. Porównanie postępowania grzesznika z synem marnotrawnym.
77.	Pięć warunków sakramentu pokuty Syn marnotrawny przypomina sobie swoje złe czyny – to jest rachunek sumienia. Potem żałuje, że źle postąpił – to jest żal za grzechy. Postanawia wrócić do ojca – to jest mocne postanowienie poprawy. Przed ojcem chce wyznać swoją winę – to jest spowiedź szczera. Decyduje się pracować u ojca jako robotnik – to jest zadośćuczynienie. Jakie warunki są potrzebne do przyjęcia sakramentu pokuty.
78.	Kogo poproszę o pomoc do dobrej spowiedzi świętej Co powiedział Pan Jezus, gdy ustanowił sakrament pokuty. Komu jest potrzebna pomoc Ducha Świętego. Prośba do Ducha Świętego i Matki Boskiej, ucieczki grzeszników.
79.	Modlitwa przed rachunkiem sumienia Za pomocą odpowiednich symboli uczą się dzieci modlitwy przed rachunkiem sumienia.
80.	Rachunek sumienia: pierwsze przykazanie Boże Do pierwszej spowiedzi świętej liczymy grzechy od 7 lat. Zapamiętamy, o co pytamy się przy pierwszym przykazaniu: pacierz, religia i wiara. Za pomocą odpowiednich przykładów i symboli uczą się dzieci robić rachunek sumienia z tego przykazania.
81.	Rachunek sumienia: drugie przykazanie Boże Imiona święte. Zastanawiamy się, kiedy dziecko nie zachowuje tego przykazania.
82.	Rachunek sumienia: trzecie przykazanie Boże Dzień święty. Kiedy dziecko popełnia grzech ciężki – śmiertelny w niedzielę lub w święto i jak musi się z tego spowiadać. O czym powinno dziecko pamiętać w dzień święty.
83.	Rachunek sumienia: czwarte przykazanie Boże Rodzice i przełożeni. Na podstawie przykładu o dobrym synu dzieci poznają swoje uchybienia przeciwko temu przykazaniu.
84.	Rachunek sumienia: piąte przykazanie Boże Miłość bliźniego. Odpowiednie przykłady ilustrują dzieciom ich wykroczenia przeciwko temu przykazaniu.

85.	Rachunek sumienia: szóste i dziewiąte przykazanie Boże Czystość – oczu, uszu, ust, serca i rąk, tzn. mam być wstydliwym(ą) w patrzeniu, słuchaniu, mówieniu, myśleniu i dotykaniu – czynieniu. Kiedy dziecko popełnia ciężki grzech, a kiedy nie grzeszymy przeciwko temu przykazaniu. Nigdy nie jestem sam(a). Zawsze stoi przy mnie mój anioł stróż i wszędzie widzi mnie Pan Bóg.
86.	Rachunek sumienia: siódme i dziesiąte przykazanie Boże Cudza własność. Na podstawie stosownych przykładów poznają dzieci, kto przestępuje te przykazania. Jeżeli zabiorę lub zniszczę cudzą rzecz, muszę ją koniecznie oddać, zapłacić i przyznać się do winy.
87.	Rachunek sumienia: ósme przykazanie Boże Prawda i dobre imię bliźniego. Za pomocą podanych przykładów objaśniam dzieciom, kto grzeszy przeciwko temu przykazaniu. Jeżeli mówiłem(am) o kimś rzeczy złe i nieprawdziwe, to muszę koniecznie moje kłamstwo odwołać, tzn. muszę powiedzieć, że to jest nieprawda.
88.	Przykazania kościelne Oprócz dziesięciu przykazań Bożych mamy jeszcze pięć przykazań kościelnych. Omówienie przykazań kościelnych na podstawie odpowiednich przykładów. Z przykazań kościelnych dzieci zapamiętają sobie tylko trzecie przykazanie i jeden wyraz „post", tzn. wstrzemięźliwość od pokarmów mięsnych w dni nakazane.
89.	Rachunek sumienia z grzechów głównych Z siedmiu grzechów głównych zapamiętamy sobie pięć, bo nieczystość i gniew łączą się z przykazaniami Bożymi. Grzechy główne ilustruję przykładami zaczerpniętymi z życia dzieci.
90.	Żal za grzechy Gdy Maria Magdalena poznała swoje grzechy, to odczuła w duszy wielki smutek, ból, żal. Odtąd wiernie trwała przy Panu Jezusie, aż do Jego bolesnej śmierci. Na podstawie obrazu „Pan Jezus umiera na krzyżu" uczymy się razem z Marią Magdaleną wzbudzać żal za grzechy.
91.	Kiedy powinniśmy wzbudzić doskonały żal za grzechy? Jakie warunki trzeba spełnić do sakramentu pokuty. Kiedy jest żal doskonały, a kiedy niedoskonały. Jak wzbudzę żal doskonały w niebezpieczeństwie życia. Dlaczego żal jest najważniejszym warunkiem. Kiedy trzeba wzbudzić doskonały żal za grzechy.
92.	Mocne postanowienie poprawy Co znaczy poprawić się. Na przykładach objaśniam dzieciom, że musimy się poprawić najprzód z grzechów ciężkich – śmiertelnych i to po kolei, a potem z grzechów lekkich – powszednich, zwłaszcza z grzechów nałogowych, tzn. tych, które najczęściej popełniamy.
93.	Pan Jezus – Dobry Pasterz Przypowieść o Dobrym Pasterzu. Wielkie miłosierdzie Boże w stosunku do grzesznika. Pan Jezus gotów przebaczyć dwom łotrom razem z nim ukrzyżowanym.
94.	Spowiedź szczera Czemu grzesznik musi szczerze się spowiadać. Jak odprawię swoją pierwszą spowiedź świętą. Kiedy spowiedź święta jest nieważna, świętokradzka. Indywidualne ćwiczenia, jak dziecko powinno zachować się przy konfesjonale.
95.	Zadośćuczynienie Po spowiedzi świętej dziękuję Panu Jezusowi, że mógł mi przebaczyć grzechy i dał łaskę uświęcającą. Potem proszę Go, aby mi dopomógł pobożnie odprawić zadaną pokutę i zachować łaskę uświęcającą. Po spowiedzi świętej muszę koniecznie wynagrodzić za swoje złe uczynki, tzn. przeprosić, oddać lub zapłacić. (Objaśniam za pomocą przykładów).

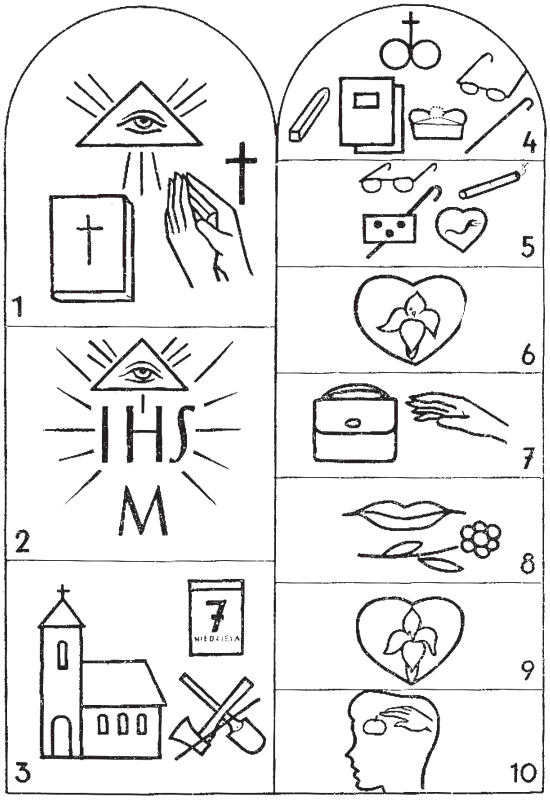
96.	Najświętszy Sakrament Ołtarza Jaki cud uczynił Pan Jezus na Ostatniej Wieczerzy. Wszechmocne słowo Pana Jezusa przemieniło chleb w Jego Ciało, a wino w Krew Jego. Pan Jezus, wszechmocny Bóg, może być obecny we wszystkich kościołach na całym świecie. Co czynią wierzący, gdy na ulicy spotkają kapłana, który niesie Najświętszy Sakrament do chorego.
97.	Msza Święta, bezkrwawa Ofiara Nowego Testamentu Co uczynił Pan Jezus dla Ojca swego Niebieskiego. Pan Jezus ponawia swą ofiarę krzyżową za nas w każdej Mszy świętej. Porównanie ofiary krzyżowej ze Mszą świętą. Co znaczy pobożnie uczestniczyć we Mszy świętej.
98.	Jak kapłan ubiera się do Mszy świętej Jak kapłan przygotowuje się do odprawienia Mszy świętej. Demonstracja i omówienie szat liturgicznych do Mszy świętej. Jakie mogą być kolory ornatu i co one oznaczają.
99.	Jak kapłan odprawia Mszę świętą (część pierwsza: modlitewno-pouczająca) Pierwsza część Mszy świętej nazywa się modlitewno-pouczającą, bo modlimy się pobożnie razem z kapłanem i słuchamy uważnie Słowa Bożego, które kapłan głosi w kazaniu. Dzieci uczą się modlić i śpiewać podczas pierwszej części Mszy świętej.
100.	Jak kapłan odprawia Mszę świętą: przygotowanie darów ofiarnych Co kapłan ofiaruje we Mszy świętej. A co może dziecko ofiarować razem z kapłanem Panu Bogu. Gdy idziemy na Mszę świętą, musimy pamiętać, że trzeba przygotować jakiś dar, jakąś ofiarę dla Pana Boga. Jak powinniśmy przychodzić na Mszę świętą.
101.	Najważniejsza część Mszy świętej: Przeistoczenie Przed najważniejszą chwilą modlimy się razem z kapłanem za wszystkich, za cały Kościół święty, za Ojczyznę naszą. Gdy zbliża się chwila Przemienienia, to ministrant dzwoni, organy milkną, ludzie przestają śpiewać i wszyscy patrzą na ołtarz. Jaki cud czyni Pan Jezus w chwili Przemienienia. Co powinniśmy uczynić po Podniesieniu.
102.	Co należy uczynić, aby dobrze wykorzystać Mszę świętą? Jak modlimy się, gdy ministrant trzy razy dzwoni. Kto może przyjąć Pana Jezusa w Komunii świętej. Można też przyjąć Pana Jezusa, ale w duchowy sposób, tzn. przez pragnienie. Jak umiemy zapraszać Pana Jezusa do naszego serca. „Ite, missa est".
103.	„Bądźże pozdrowiona Hostyjo Żywa…" (Boże Ciało) Jak odbywa się procesja w święto Bożego Ciała. Kapłan niesie Najświętszy Sakrament w monstrancji. Co czynią wierni.
104.	Pan Jezus już się zbliża Ojciec wyprawił dla syna marnotrawnego wielką ucztę. Pan Bóg, najlepszy Ojciec, przygotował dla powracającego grzesznika jeszcze bogatszą ucztę, a jest nią Komunia święta. Na podstawie obrazu „Pan Jezus puka do drzwi" omówienie i ćwiczenie pieśni: „Pan Jezus już się zbliża…".
105.	Przygotowanie ciała do Komunii świętej Do każdej Komunii świętej musimy przygotować nasze ciało i duszę.
106.	Przygotowanie duszy do Komunii świętej Przypowieść o szacie godowej. Człowiek, który bez szaty godowej zasiadł do uczty weselnej, przedstawia grzesznika, przyjmującego Komunię świętą bez łaski uświęcającej.
107.	Modlitwy przed Komunią świętą Na podstawie trzech pytań i odpowiedzi uczą się dzieci wzbudzić akt wiary, ufności i miłości.

108.	Modlitwy przed samą Komunią świętą Kapłan odwraca się do nas i trzyma Hostię świętą nad kielichem, a my powtarzamy za nim najprzód słowa świętego Jana Chrzciciela. Potem ministrant trzy razy dzwoni, a my za kapłanem powtarzamy trzy razy słowa setnika i bijemy się przy tym w piersi. Omówienie znaczenia słów, które odmawiamy przed Komunią świętą, i przyswojenie ich dzieciom.
109.	Praktyczne przygotowanie do Komunii świętej Ćwiczenie: jak trzeba świece trzymać i jak zbliżać się do Stołu Pańskiego. „Corpus Christi", ćwiczymy indywidualnie, jak trzeba usta otworzyć i jak przyjąć Komunię świętą.
110.	Najszczęśliwsza chwila Dlaczego święta Tereska od Dzieciątka Jezus jest patronka dzieci przystępujących do pierwszej Komunii świętej. W co zamienia się dusza, do której wstąpił Pan Jezus.
111.	Powitanie Pana Jezusa w moim sercu Co zrobimy, gdy gość przyjedzie do nas z daleka. Co uczynimy, gdy do duszy naszej wstąpi Pan Jezus, Syn Boży. Witamy Pana Jezusa tak, jak Go witali w żłóbku: Matka Boska, święty Józef, aniołowie i pastuszkowie.
112.	Akt podziękowania Za każdy dar trzeba koniecznie podziękować. Jak podziękuję Panu Jezusowi za Jego największy podarunek, za Komunię świętą.
113.	Akt prośby Pan Jezus przygotował dla nas bardzo dużo łask. Z odpowiednich symboli uczą się dzieci prosić o łaski dla: siebie, rodziców, rodzeństwa, rodziców chrzestnych, krewnych, katechetów – dla Kościoła świętego, Ojczyzny naszej, chorych, umierających, grzeszników i wszystkich zmarłych.
114.	Akt ofiarowania Co mogę Panu Jezusowi podarować. Czym sprawię Panu Jezusowi największą radość. Serce moje podaruję Panu Jezusowi przez ręce Matki Bożej.
115.	Prośba do Najświętszej Maryi Panny Na podstawie odpowiednich symboli uczą się dzieci, o co będą prosiły Najświętszą Maryję Pannę.
116.	Nabożeństwo dziewięć pierwszych piątków Pan Jezus objawia się świętej Marii Małgorzacie. O co prosi nas Pan Jezus przez świętą Marię Małgorzatę. Obietnica Pana Jezusa związana z odprawieniem dziewięciu pierwszych piątków. Jak należy odprawiać dziewięć pierwszych piątków.
117.	Różaniec – tajemnice radosne Różaniec jest darem Matki Bożej, Królowej nieba i ziemi. Tajemnice radosne, bolesne i chwalebne. Opis różańca i sposób odmawiania.
118.	Różaniec – tajemnice bolesne Za pomocą odpowiednich obrazów zaznajamiam dzieci z tajemnicami bolesnymi. Rysowanie symboli tajemnic bolesnych na przygotowanym schemacie.
119.	Różaniec – tajemnice chwalebne Omówienie tajemnic chwalebnych na podstawie przygotowanych obrazów. Uzupełnienie schematu różańca przez dorysowanie symboli tajemnic chwalebnych.
120.	Święty Jacek, Apostoł różańca świętego Kto ma odmawiać różaniec. Życiorys świętego Jacka, apostoła różańca świętego. Czego uczył święty Jacek katolików w Polsce.

121.	Matka Najświętsza – Królowa Polski Matka Boża pomaga naszej Ojczyźnie w czasie najazdu szwedzkiego. Opis cudownego obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej. Król Jan Kazimierz ogłosił Matkę Boską Częstochowską Królową Polski. Dlaczego katolicy tak chętnie śpieszą na Jasną Górę.
122.	Apel Jasnogórski Kiedy i jak odprawiamy apel jasnogórski. Dlaczego katolicy odprawiają apel jasnogórski. Jak śpiewamy podczas apelu jasnogórskiego.
123.	Prymas Polski – głową Kościoła świętego w Polsce Kto jest głową Kościoła świętego w Polsce. Czego uczy nas X. Prymas. Czym sprawiają dzieci X. Prymasowi największą radość.
124.	Wielka Nowenna Jak pogańscy przodkowie nasi za czasów Mieszka I przyjęli chrzest święty. Tysiąclecie chrztu w Polsce. Wielka Nowenna, która trwa dziewięć lat, ma przygotować nas na tysiąclecie chrztu Polski.
125.	Działanie Ducha Świętego w życiu naszym Jacy byli apostołowie przed zesłaniem Ducha Świętego. Jaki cud uczynił Duch Święty, gdy na nich zstąpił. Co chce nam podarować Duch Święty.
126.	Przygotowanie do sakramentu bierzmowania Zapraszam Ducha Świętego i proszę, aby mi udzielił swoich darów. Oczyszczę duszę w sakramencie pokuty.
127.	Przyjęcie sakramentu bierzmowania Proszę, aby Duch Święty wstąpił do mojej duszy i udzielił mi swoje dary. W jaki sposób biskup bierzmuje. Jaki cud dzieje się w chwili bierzmowania. Co uczynię po bierzmowaniu.
128.	Czego udziela nam Duch Święty w swoich darach? W sakramencie bierzmowania uczynił nas Duch Święty żołnierzami Chrystusowymi. Na podstawie symboli omówienie skutków siedmiu darów Ducha Świętego.
129.	Przygotowanie na szczęśliwą śmierć Dlaczego musimy wszyscy umrzeć. Dokąd może pójść dusza po śmierci. Dlaczego święty Józef jest patronem szczęśliwej śmierci. Z symboli uczą się dzieci prośby o szczęśliwą śmierć.
130.	Sakrament chorych – namaszczenie Olejem świętym Dlaczego śmierć jest najważniejszą chwilą w naszym życiu. Jak należy przygotować stół na przyjęcie namaszczenia Olejem świętym. Co powinien uczynić chory przed przyjęciem sakramentu ostatniego namaszczenia Olejem świętym. Czego udziela choremu ten sakrament.
131.	Ani jednego dnia bez dobrego uczynku Czym jest nasz dobry uczynek dla Pana Jezusa. Jakie dobre uczynki może dziecko spełniać. Kto cieszy się dobrymi uczynkami dziecka.
132.	Mój dzień dla nieba Co uczyni dziecko, gdy rano się przebudzi. Za co trzeba Panu Bogu rano podziękować i o co Go poprosić. Jak wzbudzamy dobrą intencję. Za co podziękujemy Panu Bogu wieczorem i o co Go poprosimy.

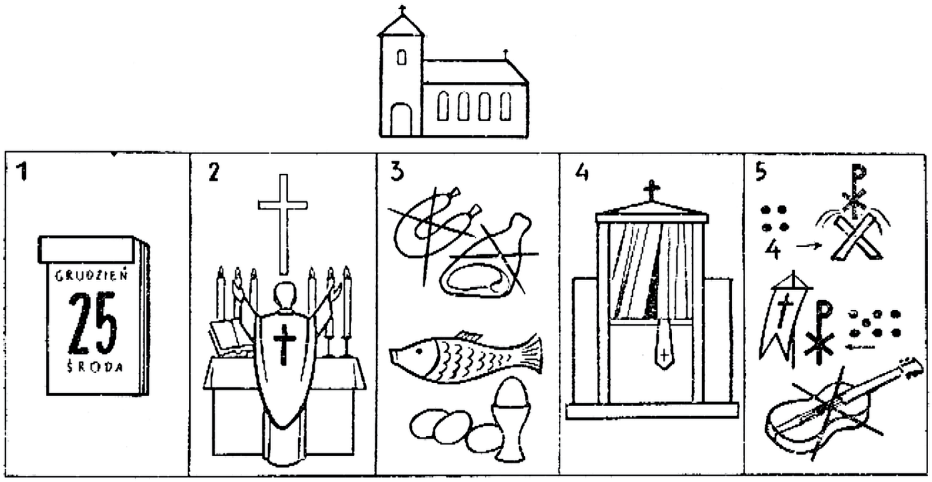
II

Z. Rybarczyk – rachunek sumienia według Dziesięciu przykazań



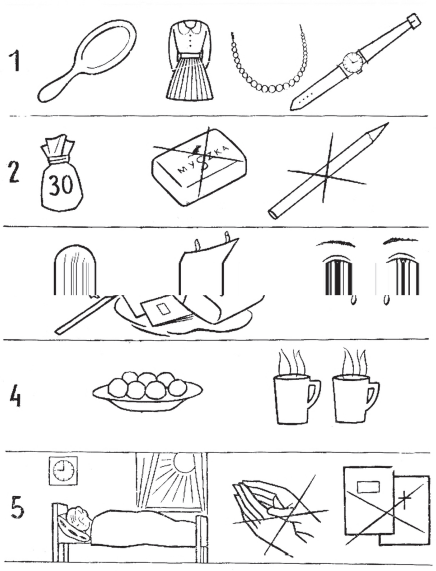
III

Z. Rybarczyk– rachunek sumienia według Przykazań kościelnych



IV

Z. Rybarczyk – rachunek sumienia z grzechów głównych



V

W. Gałczyńska. *Mów do nas Panie Jezu*

m-c	Nr	Temat lekcji	Treść, którą utrwalamy przez częste powtarzanie i pomoce
IX	1. 2. 3. 4.	Jezus to Syn Boży Jezus mówi nam o Bogu Ojcze nasz Jaki jestem dla Ojca?	Od lekcji 1-12 dzieci poznają Jezusa Syna Bożego, który: nauczał ludzi o Bogu Ojcu; jest naszym Zbawicielem; posila uczniów Komunią św.; umarł na krzyżu, ale zmartwychwstał, bo jest Bogiem. Teraz jest u Ojca w niebie. Jest też z nami w Kościele – chociaż go nie widzimy.
X	5. 6. 7. 8.	Bóg posyła do nas Jezusa – Zbawiciela Syn Boży przychodzi do ludzi Jezus głosi Dobrą Nowinę Jezus uczy, że Bóg daje zmarłym życie	
		Wszystkich Świętych	
XI	9. 10. 11. 12.	Jezus naucza, że trzeba kochać Boga i ludzi Jezus posila uczniów Komunią św. Jezus po śmierci zmartwychwstaje, bo jest Bogiem Jezus Zmartwychwstały jest z nami zawsze	
		Adwent	
XII	13. 14. 15. 16.	Chrzest – należę do rodziny uczniów Jezusa Jezus Zmartwychwstały mówi do nas przez kapłanów Jezus Zmartwychwstały przychodzi do nas w Komunii św. Radujemy się z przyjścia Jezusa w Boże Narodzenie	Pan Jezus jest z nami w Mszy św. Pan Jezus uczy nas, posila nas; i tego Jezusa – eucharystycznego, witamy w Święta Bożego Narodzenia. Kiedyś narodził się w Betlejem, dziś przychodzi do nas w Komunii św., w Ostatnim Dniu przyjdzie, obdaruje nas radością życia z Ojcem.

		Boże Narodzenie	
I	17. 18.	Jezus uczy nas o rodzinie Jezus każe kochać każdego człowieka	Na lekcjach (17-29) dzieci poznają naukę Pana Jezusa. Wybrane z Ewangelii w największym skrócie, te myśli, które dziecko oligofreniczne może sobie przyswoić, bo dotykają jego codziennego życia. A więc, że Jezus uczy nas: **kochać** (przykazanie miłości Boga i bliźniego) **czynić dobrze** (nauka życia według wiary i przygotowanie do rachunku sumienia z pomocą oglądanych obrazków) **za złe uczynki przepraszać** (przygotowanie do Spowiedzi)
II.	19. 20. 21. 22.	Jezus chce, żebyśmy naprawili zło wyrządzone innym Jezus uczy, że Bóg zawsze przebacza, kiedy Go przepraszamy „Twoje grzechy są odpuszczone" Ojcze, odpuść mi!	
		Wielki Post	
III.	23. 24. 25.	Alleluja! Radujmy się! Niedziela Msza św. – Wieczerza Pańska	
		Wielkanoc	
IV.	 26. 27.	Powtórka katechezy o Zmartwychwstaniu. Lekcje praktyczne (rachunek sumienia, przystępowanie do konfesjonału) Posileni przy Stole P. Jezusa idziemy czynić dobrze Ja jestem z wami	
V.	28. 29.	Maryja – Matka kochana, Pieśni maryjne; nabożeństwo majowe Znów przyjdę do was. Wspólna Msza św. na zakończenie nauki. Zachęta do częstej komunii.	W tym czasie odbywa się I Spowiedź i Komunia św.

VI

W. Gałczyńska – rachunek sumienia nr 1

SPOWIEDŹ

Pomyślę: czy byłem dobrym dzieckiem Boga?

– każdego dnia?
– w niedzielę?

*

Czy byłem dobry w domu?

– dla mamusi?
– dla tatusia?
– ... babci, dziadka?
... siostry, brata?

Czy byłem dobry dla wszystkich ludzi?

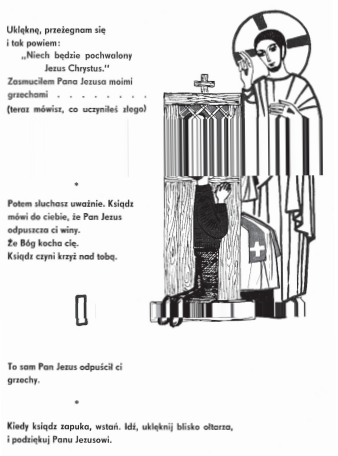
– na podwórku?
– na ulicy?
– w szkole?

*

Chcę powiedzieć Panu Jezusowi
przepraszam
„moja wina
moja wina
moja bardzo wielka wina"

*

Teraz, już chcę czynić dobrze.



Ukląkną, przeżegnam się
i tak powiem:
„Niech będzie pochwalony
Jezus Chrystus."
Zasmuciłem Pana Jezusa moimi
grzechami . . . . . .
(teraz mówisz, co uczyniłeś złego)

*

Potem słuchasz uważnie. Ksiądz
mówi do ciebie, że Pan Jezus
odpuszcza ci winy.
Że Bóg kocha cię.
Ksiądz czyni krzyż nad tobą.

To sam Pan Jezus odpuścił ci
grzechy.

*

Kiedy ksiądz zapuka, wstań. Idź, ukląknij blisko ołtarza,
i podziękuj Panu Jezusowi.

VII

W. Gałczyńska – historie biblijne

JEZUS POSILA UCZNIÓW KOMUNIĄ ŚWIĘTĄ
(Mt 26,26)

Jezus — Syn Boży wiedział, że niedługo powróci do Ojca. Zanim się to stało spożył z uczniami Ostatnią Wieczerzę. Na stole był chleb i wino. Jezus powiedział wtedy słowa Boże, po których to zwyczajne pożywienie stało się Jego Świętym Ciałem i Krwią.

*

Jezus podał uczniom Komunię świętą,
mówiąc:
bierzcie i jedzcie wszyscy
to jest Ciało Moje...
to jest Krew Moja...

*

Uczniowie jedli i pili ten Święty Posiłek,
patrzyli — i widzieli tylko chleb,
jedli — i czuli tylko smak chleba,
ale wierzyli w to, co Syn Boży
powiedział
o tym chlebie.

VIII

W. Gałczyńska
– rachunek sumienia nr 2

IX

W. Gałczyńska – rok liturgiczny

X

K. M. Lausch. I rok katechizacji przedkomunijnej. Tematyka katechez

1.	Zapoznanie z grupą, miejscem (salą i przedmiotami). Wspomnienia z wakacji.
2.	Mój dom – opis – rysunek.
3.	Mój dom cd. – rysunek.
4.	Do domu przychodzą goście – opis sytuacji.
5.	Do domu przychodzą goście – wizyta (od przywitania do pożegnania).
6.	Powtórzenie i utrwalenie (katechezy 2, 3, 4, 5).
7.	Idziemy z wizytą – przygotowanie, zachowanie.
8.	Spotykamy się z Panem Jezusem (Panem Bogiem, Duchem Świętym) na katechezie. Przychodzimy do Pana Jezusa.
9.	Przychodzimy do Pana Jezusa. Wszyscy razem idziemy z wizytą. Co tutaj robimy? Rysujemy, śpiewamy, tańczy, mówimy – modlimy się.
10.	Tutaj jest Pan Jezus – jest krzyż. Krzyż znakiem Pana Jezusa – rysunek (rysujemy znak Pana Jezusa).
11.	Pan Jezus jest tutaj – jest krzyż (analogia do wizyty). Musimy się najpierw przywitać, na końcu pożegnać – jak to robimy?
12.	Spotykamy się tutaj z Panem Jezusem. Witamy się, śpiewamy, rysujemy, tańczymy, żegnamy się (rysunek krzyża na małych kartonikach).
13.	Powtórzenie i utrwalenie (katechezy 7, 8, 9, 10, 11, 12).
14.	Witamy się z Panem Jezusem, robiąc znak krzyża. Mówimy Panu Jezusowi „Dzień dobry”. Co mówimy jeszcze? (że Pana Jezusa kochamy – analogia do domu rodzinnego).

15.	Przychodzimy do Pana Jezusa i mówimy Mu „Dzień dobry". Mówimy Mu, że Go kochamy (rysunek serca – na kartoniku).
16.	Przychodzimy do Pana Jezusa. Mówimy Mu „Dzień dobry". Mówimy Mu, że Go kochamy. Co jeszcze możemy powiedzieć? (że Mu dziękujemy – za co?). Dziękujemy kwiatkiem (rys.).
17.	Modlitwa – rozmowa z Panem Jezusem. Mówimy najpierw Panu Jezusowi „Dzień dobry", potem, że Go kochamy, potem, że Mu dziękujemy (powtórzenie, za co dziękujemy) – rysunek wspólny na dużym kartonie.
18.	Powtórzenie (katechezy 14, 15, 16, 17).
19.	Nie zawsze jest nam wesoło. Nie zawsze możemy się bawić. Czasami jest nam smutno, boli coś (mnie, mamę, tatę). Pan Jezus nas kocha, prosimy Go o pomoc.
20.	Prosimy Pana Jezusa o pomoc. Jak prosimy? Wyciągamy ręce do Pana Jezusa i prosimy (o co?) – rysunek ręki.
21.	Rozmawiamy z Panem Jezusem: mówimy „Dzień dobry", „kocham", „dziękuję", „proszę". Robimy z kartoników „składankę" – modlitewnik.
22.	Rozmawiamy z Panem Jezusem (przypomnienie, co mówimy). Na końcu musimy powiedzieć Panu Jezusowi „Do widzenia" – znak krzyża (rys. na kartoniku).
23.	Modlitwa – rozmowa z Panem Jezusem. Modlitwa z „modlitewnika" – składanki (od „Dzień dobry" do „Do widzenia").
24.	Powtórzenie całościowe katechez w oparciu o katechezy 6, 13, 18 oraz 19, 20, 21, 22, 23.
25.	Powtórzenie całościowe – modlitwa z modlitewnika (jak w katechezie 24).
26.	Niedługo wakacje – będziemy rozmawiać na wakacjach z Panem Jezusem. Zabieramy „modlitewnik" na wakacje.

Walorem programu jest propozycja przeprowadzenia katechez związanych z uroczystościami roku liturgicznego nie tylko w salce katechetycznej, lecz również w kościele. Poniżej – katechezy zaprogramowane do przeprowadzenia poza salką katechetyczną:

1.	Katecheza na Wszystkich Świętych. Idziemy na cmentarz zanieść kwiatki i świece. Na cmentarzu jest dużo znaków krzyża – tutaj jest też Pan Jezus. Mówimy Panu Jezusowi, że Go kochamy. Ludzie, którzy umarli, są z Panem Bogiem.
2.	Katecheza na Narodzenie Pańskie. Mamy choinkę! Cieszymy się wszyscy. Dzisiaj jest święto Pana Jezusa (opis choinki w sali katechetycznej, choinek w domu). Śpiewamy i tańczymy, bo Pan Jezus nas kocha.
3.	Katecheza na Wielkanoc. Pan Jezus nas bardzo kocha. My też kochamy Pana Jezusa i zaniesiemy Mu kwiatki do kościoła. Powiemy Mu, że Go kochamy i że Mu dziękujemy.
4.	Katecheza w kościele (wskazana realizacja przy końcu roku katechetycznego). Idziemy do kościoła. Oglądamy kościół. Tutaj też się spotykamy z Panem Jezusem – modlitwa – rozmowa ze „Składanki". Klękamy przed tabernakulum.

XI

K. M. Lausch. II rok katechizacji przedkomunijnej. Tematyka katechez

1.	Zapoznanie z grupą, miejscem – przypomnienie, co się zmieniło. Wspomnienia z wakacji – rysunek „wakacje".
2.	Co robiliśmy tutaj (w tej sali) dawniej, w zeszłym roku? Co będziemy robić w tym roku? (zwracanie uwagi na modlitwę, czyli rozmowę z Panem Bogiem). Dla kogo będziemy śpiewać, tańczyć, klaskać? (Rysunek „dzieci się modlą").
3.	Spotykamy się tutaj razem – co trzeba zrobić na początku? Witamy się z Panem Jezusem. Jak się witamy? (Rysunek krzyża na osobnej kartce).
4.	Utrwalanie związku: przeżegnanie się – znak krzyża – przywitanie z Panem Jezusem. Utrwalenie związku: modlitwa – rozmowa z Panem Jezusem – kochamy Pana Jezusa (rysunek serca – na osobnej kartce).
5.	Rozmawiamy z Panem Jezusem – dziękujemy Panu Jezusowi. Za co dziękujemy Panu Jezusowi? Dziękujemy kwiatkiem (rysunek kwiatka na osobnej kartce).
6.	Nie zawsze jest nam wesoło – czasem coś złego się stanie. Czasami coś nas boli. Możemy Pana Jezusa prosić o pomoc (rysunek proszącej ręki na osobnej kartce).
7.	Nie zawsze jesteśmy grzeczni. Skąd wiemy, że jesteśmy niegrzeczni? Co trzeba zrobić potem, gdy zrobiło się coś niedobrego? (z pomocą rodziców rysunek sytuacji, gdy dziecko zrobiło coś niedobrego). Zróżnicowanie „dobre" – „złe".
8.	Nie zawsze jesteśmy grzeczni. Trzeba przeprosić za to, co zrobiliśmy. Trzeba powiedzieć, że nie będziemy robić tego, co jest złe (z pomocą rodziców rysunek sytuacji, gdy dziecko przeprasza rodziców).
9.	Nie zawsze jesteśmy grzeczni. Gdy zrobimy coś złego, trzeba przeprosić też Pana Jezusa. Trzeba Panu Jezusowi powiedzieć w modlitwie, że Go przepraszamy (rysunek płaczącej buzi na osobnych kartkach).
10.	Kończymy rozmowę – modlitwę z Panem Jezusem. Co trzeba na końcu powiedzieć? (Analogia do katechezy – musimy się pożegnać z Panem Jezusem.) Jak to czynimy? (Rysunek krzyża na osobnej kartce.)

11.	Powtórzenie katechez nr 2 do 10 (rysunek: klęczące dziecko).
12.	Powtórzenie katechez 2-10 w oparciu o inscenizację. Sklejanie osobnych kartek w nową „składankę", we właściwej kolejności (krzyż, buzia, serce, kwiatek, ręka, krzyż).
13.	Modlitwa – rozmowa z panem Jezusem. Gdzie możemy z Panem Bogiem rozmawiać? (Rysunek: rodzice z dziećmi na spacerze).
14.	Modlitwa – rozmowa z Panem Jezusem. Kto rozmawia z Panem Jezusem? Kochamy Pana Boga i chcemy z Nim rozmawiać (rysunek: dużo ludzi stojących obok krzyża).
15.	Modlitwa – rozmowa z Panem Jezusem. Kiedy możemy z Panem Bogiem rozmawiać? Kochamy Pana Boga zawsze i wszędzie (z pomocą rodziców rysunek: dziecko w pidżamie modli się przy łóżku).
16.	Rozmawiamy z Panem Jezusem – nasze zachowanie. Spotykamy się z Panem Jezusem na Mszy świętej, ubiór, zachowanie (lepienie postaci oraz krzyża z plasteliny).
17.	Rozmawiamy z Panem Jezusem. Możemy się modlić wszyscy razem, ale też może się modlić każdy sam. Gdzie się modlimy razem? Gdzie się modlimy sami? (Dolepiamy do figurki z katechezy 16 więcej postaci).
18.	Powtórzenie katechez nr 13 do 17 – zamiast pracy własnej (punkt „e" schematu katechezy) wprowadzamy konkurs wiadomości.
19.	Katecheza w kościele: Idziemy rozmawiać z Panem Jezusem do kościoła. Oglądanie kościoła. Modlitwa-rozmowa przed tabernakulum. Zachowanie w kościele. Dziękujemy Panu Jezusowi kwiatkami.
20.	Byliśmy w kościele. Przypomnienie nawiedzenia kościoła. Co robiliśmy? Czy w kościele było dużo ludzi? Pan Jezus się cieszy, gdy w kościele jest dużo ludzi (rysunek kościoła: budynek zwieńczony krzyżem).
21.	Kościół – budynek. Najważniejsze w kościele są ołtarz i tabernakulum, bo wiemy wtedy, że w kościele jest Pan Jezus. Pan Jezus nie powinien być sam w kościele. Pan Jezus się cieszy, gdy jest dużo ludzi w kościele. Kiedy jest dużo ludzi w kościele? (Z pomocą rodziców rysunek księdza przy ołtarzu).
22.	Ludzie, którzy kochają Pana Jezusa, spotykają się też poza kościołem – przykłady. Wtedy, gdy są sami, też rozmawiają z Panem Jezusem – modlą się. Co mówią Panu Jezusowi? Składanie krzyża z „puzzli" i wyklejanie go w zeszycie).
23.	Katecheza podsumowująca cały rok katechizacji. Co to jest modlitwa? Gdzie się modlimy? Kto się modli? Kiedy się modlimy? Zachowanie podczas modlitwy. Czy modlimy się tylko wtedy, gdy jesteśmy wszyscy razem? Co mówimy Panu Jezusowi? (Wielki konkurs wiadomości na zakończenie).

Analogicznie do pierwszego roku katechizacji, także w drugim są propozycje katechez związanych z uroczystościami roku liturgicznego:

1.	Katecheza na Wszystkich Świętych. Idziemy na cmentarz, aby zanieść na groby kwiatki i świece. Tutaj na cmentarzu jest też Pan Jezus. Rozmawiamy z Panem Jezusem i prosimy Go, by pomógł wszystkim ludziom pójść do Nieba (z pomocą rodziców rysunek: grób z kwiatami i świece).
2.	Katecheza na Adwent Przychodzi do nas babcia, ciocia. Musimy się na jej przyjście przygotować. Niedługo będzie święto („urodziny") Pana Jezusa. Musimy się na to święto przygotować – porządki w domu. Czekamy na święto Pana Jezusa – szykujemy prezenty (laurki).

3.	Katecheza na Boże Narodzenie Pan Jezus ma swoje wielkie święto – „urodziny". Wszyscy się cieszą z tego, że Pan Jezus ma „urodziny". Chcemy, żeby wszystkim było wesoło (opis domu, choinka, wigilia – lepimy choinkę z plasteliny).
4.	Katecheza na Wielki Post Pan Jezus nas bardzo kocha. My jesteśmy często niegrzeczni i robimy Panu Jezusowi przykrość. Pan Jezus chce, abyśmy zawsze byli weseli, grzeczni, dobrzy. Mocno przepraszamy Pana Jezusa za to, co zrobiliśmy źle, i obiecujemy, że będziemy grzeczni (wspólny rysunek – na dużym arkuszu – płaczącej buzi).
5.	Katecheza na Wielkanoc Pan Jezus nas bardzo kocha. My też mocno kochamy Pana Jezusa. Zaniesiemy Panu Jezusowi kwiatki do kościoła i tam powiemy Mu, że Go kochamy i dziękujemy za to, że jest taki dobry. Cieszymy się, że Pan Jezus jest taki dobry i wspaniały (opis śniadania wielkanocnego – przy pomocy rodziców lepimy z plasteliny koszyczek ze święconym).
6.	Maj miesiącem Matki Bożej Pan Jezus był kiedyś też malutkim chłopcem. Jego Mamusią jest Maryja. Pan Jezus bardzo kocha swoją Mamę. My też pokażemy Mamusi Pana Jezusa, że Ją bardzo kochamy. Mama Pana Jezusa się cieszy, gdy się modlimy – rozmawiamy z Jej Synem. Zrobimy Mamusi Pana Jezusa radość i powiemy w modlitwie Panu Jezusowi, że Go bardzo kochamy (wklejenie do zeszytu obrazka Matki Boskiej Częstochowskiej i obrysowanie go kwiatkami).
7.	Katecheza na Boże Ciało Dużo ludzi kocha Pana Jezusa. Dużo ludzi rozmawia – modli się do Pana Jezusa. Pokazujemy innym ludziom, że my też kochamy Pana Jezusa. Idziemy w procesji i śpiewamy dla Pana Jezusa. Stroimy nasze domy dla Pana Jezusa (rysujemy – każde dziecko na dużej kartce – kwiaty dla Pana Jezusa).

XII

K. M. Lausch. Materiały dla katechizacji grupy komunijnej. Tematyka katechez

1.	Zapoznanie z grupą. Wspomnienia z wakacji. Modlitwa (zachowanie). Rysunek „Wakacje".
2.	Modlitwa – rozmowa z Panem Jezusem (Panem Bogiem, Duchem Świętym). Gdzie się możemy modlić? Kiedy się możemy modlić? (Zachowanie podczas modlitwy). Co mówimy? Składanie krzyża (puzzle) i wklejanie do zeszytu.
3.	Modlimy się wszędzie i zawsze. Modlitwa w kościele. Pan Jezus jest w kościele bardzo blisko nas. Modlitwa ze „składanki" (przypomnienie katechety). Rysunek kościoła.
4.	Gdzie i kiedy modlimy się razem? (wspólnota) Gdzie i kiedy modlimy się sami? Msza święta (spotykają się razem wszyscy, którzy kochają Pana Boga). Modlitwa na Mszy świętej. Wklejanie obrazka „Ksiądz przy ołtarzu".
5.	Chodzimy do kościoła na Mszę świętą – kiedy jeszcze? Dlaczego chodzimy do kościoła? (W kościele jest tak bardzo blisko Pan Jezus, w kościele jest Boży Chleb, a my chcemy być blisko Pana Boga). Opis kościoła – tabernakulum. W tabernakulum jest Boży Chleb, jest Pan Jezus. Rysunek (zamalowywanie konturów) „Ludzie idą do kościoła".
6.	Pan Jezus nas bardzo kocha. My kochamy Pana Jezusa. Chcemy przyjąć Boży Chleb, bo wtedy jest z nami bardzo blisko Pan Bóg. Chcemy być bardzo blisko Pana Boga. Modlimy się i prosimy Pana Boga, aby był blisko nas. Modlitwa ze „składanki". Składanie obrazka „serce" (puzzle) i wklejanie obok obrazka „krzyż".
7.	Katecheza w kościele. Zwiedzamy kościół. Zachowanie w kościele. Modlitwa ze „składanki" przed tabernakulum. W tabernakulum jest Boży Chleb – jest Pan Jezus. Pragniemy przyjąć Boży Chleb, bo kochamy Pana Boga.
8.	O co nas prosi Pan Jezus? Pan Jezus chce, abyśmy byli dobrzy, grzeczni, pomagali innym... – to wszystko jest napisane w „Najważniejszej Książce Świata – w Biblii". Ksiądz, katecheta, rodzice czytają, co jest tam napisane, i mówią dzieciom, czego chce Pan Jezus. Wklejanie obrazka z narysowaną Biblią i malowanie obrazka z narysowaną Biblią, i malowanie kwiatków dookoła.
9.	O co prosi Pan Jezus? Jacy mamy być? Czy zawsze tacy jesteśmy? Gdzie nie robimy tego, co chce Pan Jezus (bez przykładów złego postępowania), trzeba Pana Boga przeprosić (analogia do domu rodzinnego). Mówimy Panu Jezusowi „przepraszam" i uderzamy się w piersi (znak przeproszenia). Składanie obrazka „płacząca buzia" i wklejanie do zeszytu.

10.	Gdy robimy coś źle, to trzeba Pana Boga przeprosić. Pan Jezus się cieszy, gdy przepraszamy, Pan Jezus jest wtedy blisko nas i możemy przyjąć Boży Chleb. Modlimy się i prosimy, by Pan Jezus pomógł nam być dobrymi, grzecznymi. Modlitwa ze „składanki". Lepimy z plasteliny kwiatek dla Pana Boga.
11.	Dużo ludzi pragnie (chce) przyjąć Boży Chleb, chcą, aby był z nimi tak blisko Pan Jezus. Ci ludzie przepraszają Pana Boga, potem na Mszy świętej ksiądz im daje Boży Chleb. Pan Jezus się cieszy, że ci ludzie chcą być dobrzy – ksiądz się cieszy – wszyscy się cieszą, że Pan Jezus jest z nimi. Wszyscy razem malujemy (duży arkusz) uśmiechniętą buzię. (Przed tą katechezą rodzice powinni iść z dziećmi do kościoła i pokazać im spowiedź ludzi, wyjaśniając: „ci ludzie przepraszają Pana Boga". Rodzice powinni być również na Mszy świętej. Dobrze, jeżeli uczynią to w kolejności: sobota – spowiedź, niedziela – Komunia św.)
12.	Katecheza w kościele. Powtórzenie zasadniczych treści z katechez nr 7, 8, 9, 10, 11; dodatkowo modlitwa przy ołtarzu (zachowanie!) ze „składanki" oraz wzbudzenie pragnienia spożycia Bożego Chleba.
13.	Boży Chleb – zwykły chleb (różnicowanie: gdzie który można otrzymać, kupić, kiedy się go spożywa itd.). Gdy przyjmujemy Boży Chleb, jest z nami bardzo blisko Pan Jezus. Jedzenie zwykłego chleba z dżemem. Boży Chleb przyjmujemy na Mszy św. (pokazanie zdjęcia – nigdy nie pokazujemy spożycia Bożego Chleba w konkrecie. Na zdjęciu kapłan z Hostią, komunikanty itp. Pokazujemy też tylko na zdjęciu kielich, patenę, szaty liturgiczne). Wklejanie obrazków „Człowiek przyjmujący Komunię świętą" oraz „Człowiek jedzący chleb" (ewentualnie zamalowywanie).
14.	Katecheza w kościele. Kochamy Pana Jezusa. Chcemy, by był z nami bardzo blisko (budzenie motywacji). Gdy przyjmujemy Boży Chleb, Pan Jezus pomaga nam być dobrymi, grzecznymi. Gdy chcemy przyjąć Boży Chleb, musimy Pana Boga przeprosić i zrobić coś dla Niego (warunki przystąpienia do Komunii świętej). Modlitwa ze „składanki" przed tabernakulum.
15.	Pan Jezus, gdy jeszcze ludzie mogli Go widzieć (my Go nie widzimy, ale wierzymy, że jest), pomagał ludziom, leczył ich, był dobry. Pan Jezus dał ludziom Boży Chleb. W najważniejszej Książce Świata jest napisane to wszystko, co Pan Jezus robił. Pan Jezus powiedział też, co trzeba zrobić, żeby móc przyjąć Boży Chleb. Co możemy zrobić dla Pana Jezusa? Pomagajmy innym ludziom. Rysunek „Pomagam mamie".
16.	Kochamy Pana Jezusa. Dziękujemy Panu Bogu za wszystko. Chcemy być blisko Pana Boga. Chcemy przyjąć Boży Chleb (różnicowanie: Boży Chleb – zwykły chleb). Chcemy przeprosić Pana Jezusa. Gdzie możemy to uczynić? (Wszędzie, tutaj, najlepiej w kościele – podczas spowiedzi). Ksiądz pomaga nam się modlić. Zamalowanie obrazka „Konfesjonał".
17.	Modlimy się w domu (pomagają nam rodzice). Modlimy się tutaj (na katechezie pomaga katecheta). Modlimy się w kościele (pomaga nam ksiądz: na Mszy świętej i przy przeproszeniu Pana Boga w spowiedzi). Opis sytuacji spowiedzi (ksiądz siedzi w konfesjonale. Chłopiec klęczy. Ksiądz pomaga się modlić, rozmawia, pyta się, mówi, co można dla Pana Jezusa zrobić. Gdy chłopiec przeprosi, ksiądz robi znak Pana Jezusa i wtedy chłopiec wie, że Pan Bóg już przebaczył). Sklejanie „konfesjonału" z szablonu.
18.	Katecheza w kościele. Powtórzenie katechez nr 14, 17. Oglądamy konfesjonał (z obu stron). Opis sytuacji spowiedzi (jeszcze raz). Przeproszenie Pana Jezusa (zaznaczamy, że nie ma księdza) w konfesjonale. Wzmacnianie motywacji spożywania Bożego Chleba. Modlitwa przed tabernakulum ze „składanki". Podczas tej katechezy można przeprowadzić ćwiczenie klękania przy konfesjonale (bez zmuszania); dzieci kolejno mogą powiedzieć np. „Przepraszam, Panie Jezu, chcę być dobry" (o ile mówią) oraz wykonać gest uderzania się w piersi – na znak przepraszania i skruchy.
19.	Kochamy Pana Boga i chcemy być dobrzy, grzeczni. Chcemy spożyć Boży Chleb, bo chcemy, by Pan Jezus był bardzo blisko z nami. Warunki spożycia, otrzymania Bożego Chleba (różnicowanie). Ponowny opis sytuacji spowiedzi (w oparciu o katechezę nr 18). Wklejanie do zeszytu obrazków składających się na sytuację spowiedzi: konfesjonał, ksiądz, penitent.

20.	Modlimy się w kościele – modlitwa ze „składanki" (zwrócenie uwagi na kolejność: zrobiliśmy źle, więc najpierw Pana Jezusa przepraszamy). Akcent radosny spowiedzi: gdy Pana Boga przeprosimy, wtedy ksiądz powie, że Pan Jezus, że Pan Bóg się cieszy (wiemy o tym, bo ksiądz robi ręką znak Pana Jezusa – krzyż). Rozłożenie radości na innych ludzi: cieszy się mama, tata, ksiądz, katecheta i wszyscy w kościele. Kolorowanie rysunku „Zabawa".
21.	Katecheza w kościele. Wprowadzenie do nabożeństwa pokutnego. Przygotowujemy się, bo niedługo spotykamy się tak bardzo blisko z Panem Jezusem w Komunii świętej. Modlimy się (ze „składanki"). Przepraszamy Pana Boga za to, co zrobiliśmy źle (ogólnie) oraz za to, czego nie zrobiliśmy dobrze, chociaż mogliśmy (wymienić). Wykonawcza próba spowiedzi (wyjście z ławek, ustawienie, klękanie, uderzanie się w piersi, odejście od konfesjonału, modlitwa przed tabernakulum razem z rodzicem, powrót do ławek). Wzmocnienie motywacji przyjęcia Bożego Chleba (wraz z różnicowaniem między chlebem zwykłym i Bożym Chlebem).
22.	Pan Jezus nas kocha, jest dobry, dużo nam daje. Co Pan Bóg nam daje? Dziękujemy Panu Jezusowi i chcemy być tak bardzo blisko Niego. Powtórzenie: co musimy zrobić, żeby być bardzo blisko Pana Jezusa, żeby przyjąć Boży Chleb? Różnicowanie Boży Chleb – zwykły chleb – wzmocnienie motywacji. Modlitwa ze „składanki" (akcent położony na „dziękujemy"). Każde dziecko rysuje na pasku brystolu kwiatek i wszyscy razem tworzymy duży bukiet.
23.	Katecheza w kościele. Powtórzenie katechezy nr 21 oraz rozsadzenie dzieci takie, jakie będzie mieć miejsce podczas nabożeństwa pokutnego i Mszy świętej Pierwszokomunijnej. Ćwiczenie podchodzenia (razem z rodzicami) do ołtarza oraz otwieranie ust. Podczas obecnej katechezy dzieci powinny mieć ze sobą (podczas następnych również) święcę, mszalik i różaniec – celem „oswojenia" się z tymi przedmiotami i sytuacją. Przy podejściu do ołtarza rodzice (klęcząc razem z dziećmi) jeszcze raz różnicują (Boży Chleb – zwykły chleb), zwracając uwagę na te wszystkie sprawy, na które zwraca uwagę katecheta podczas katechez. Wskazane jest, by katecheta w tym względzie udzielił również rodzicom możliwie pełnej informacji.
24.	Katecheza w kościele. Powtórzenie katechezy 23. Pokazanie (możliwie z bliska) kielicha, pateny. Położenie nacisku na organizacyjną stronę uroczystości Pierwszokomunijnej.
25.	Katecheza w kościele. Próba generalna. Połączenie nabożeństwa pokutnego, spowiedzi, Mszy świętej Pierwszokomunijnej. Wspólna modlitwa (ze „składanki") całej grupy przed ołtarzem i tabernakulum. Dobrze by było, gdyby na tę katechezę rodzice zaprosili (odpowiednio to tłumacząc) resztę rodziny, możliwie dużo ludzi. Chodzi bowiem o to, aby dzieci przyzwyczaiły się do obecności większej liczby osób podczas uroczystości, w której one będą odgrywały bardziej eksponowaną rolę.

Analogicznie do pierwszych lat katechizacji, podane są propozycje katechez związanych z uroczystościami roku liturgicznego:

1.	Katecheza na Wszystkich Świętych. Pan Jezus nas bardzo kocha. Możemy prosić Pana Jezusa o różne rzeczy (przykłady). Możemy też prosić Pana Jezusa o to, by był blisko tych ludzi, którzy już umarli i poszli do Boga. Opis cmentarza. Idziemy na cmentarz i zanosimy tam kwiatki i świece. Modlimy się na cmentarzu i wtedy Pan Jezus jest blisko nas i tych, którzy umarli. Rysujemy kwiatki i świecę (ewentualnie lepimy z plasteliny).
2.	Katecheza na Adwent Czekamy na święto Pana Jezusa, Jego urodziny (analogia do innych ludzi). Przygotowujemy się na święta. My się cieszymy. Chcemy, aby inni się cieszyli i kupujemy prezenty (robimy prezenty). Przygotowania w domu (choinka, bombki itp.). Rysujemy choinkę, bombki, światełka.

3.	Katecheza na Boże Narodzenie Przygotowujemy się do świąt Bożego Narodzenia. Chcemy dać Panu Jezusowi prezent. Pan Jezus się cieszy, gdy jesteśmy dobrzy, grzeczni. Cieszymy się z „urodzin" Pana Jezusa. Cieszymy się wszyscy razem z pasterzami. Krótkie opowiadanie o Bożym Narodzeniu. Składamy z szablonów żłóbek.
4.	Katecheza na Wielki Post Pan Jezus jest bardzo dobry i kocha wszystkich ludzi. Gdy jeszcze ludzie widzieli Pana Jezusa, gdy mogli Go dotykać. Pan Jezus pomagał ludziom, leczył, był dobry. Nie wszyscy ludzie kochali wtedy Pana Jezusa. Nie podobało się im, że Pan Jezus jest lepszy od nich. Ludzie zabili Pana Jezusa, ale Pan Bóg wszystko może, więc Pan Jezus znowu żyje i wszyscy Go widzieli. Prosimy Pana Jezusa za to, co wtedy zrobili ludzie. Składanie krzyża z pociętych obrazków (puzzle) oraz wklejanie do zeszytu.
5.	Katecheza na Wielkanoc Pan Jezus jest bardzo dobry i kocha wszystkich ludzi. Ludzie Go zabili, ale On wszystko może i dlatego znowu żyje. Cieszymy się z tego, że Pan Jezus wszystko może zrobić. Dziękujemy Panu Jezusowi kwiatkami i mówimy, że chcemy być dobrzy, silni, zdrowi. Zanosimy do kościoła to wszystko, co będziemy jeść (jajko). Potem będziemy jedli i będzie nam wesoło. Będziemy jedli razem: mama, tata, babcia. Wszyscy będą się do siebie uśmiechać i będą dla siebie dobrzy. Sklejanie koszyczka z szablonu oraz kolorowanie go.

BIBLIOGRAFIA

I

Źródła

1

Dokumenty Soboru Watykańskiego II

Konstytucja o liturgii świętej *Sacrosanctum Concilium*. 4 grudnia 1963. W: Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje. Poznań 2002 s. 48-78.

Dekret o ekumenizmie *Unitatis redintegratio*. 4 grudnia 1963. W: tamże s. 193-208.

Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium*. 21 listopada 1964. W: tamże s. 104-166.

Dekret o formacji kapłańskiej *Optatam totius*. 28 października 1965. W: tamże s. 288-301.

Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich *Nostra aetate*. 28 października 1965. W: tamże s. 333-337.

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. 28 października 1965. W: tamże s. 314-324.

Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele *Christus Dominus*. 28 października 1965. W: tamże s. 236-258.

Dekret o apostolstwie świeckich *Apostolicam actuositatem*. 18 listopada 1965. W: tamże s. 377-401.

Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym *Dei verbum*. 18 listopada 1965. W: tamże s. 350-363.

Deklaracja o wolności religijnej *Dignitatis humanae*. 7 grudnia 1965. W: tamże s. 410-421.

Dekret o misyjnej działalności Kościoła *Ad gentes divinitus*. 7 grudnia 1965. W: tamże s. 433-471.

Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*. 7 grudnia 1965. W: tamże s. 526-606.

2 Nauczanie papieży

Pius XI. Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistri*. 31 grudnia 1929. AAS 22:1930 s. 49-86.

Paweł VI. Adhortacja apostolska o ewangelizacji w świecie współczesnym *Evangelii nuntiandi*. 8 grudnia 1975. AAS 68:1976 s. 5-76.

Jan Paweł II. Encyklika *Redemptor hominis*. 4 marca 1979. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. Kraków: Wyd. M 2006 s. 25-62.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae*. 16 października 1979. W: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. I. Kraków: Wyd. M 1996 s. 1-64.

Jan Paweł II. Encyklika o Bożym miłosierdziu *Dives in misericordia*. 30 listopada 1980. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. s. 67-100.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym *Familiaris consortio*. 22 listopada 1981. W: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. I s. 65-160.

Jan Paweł II. List apostolski o chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia *Salvifici doloris*. 11 lutego 1984. W: *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. I. Kraków: Wyd. M 1997 s. 39-79.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o pojednaniu i pokucie w dzisiejszym posłannictwie Kościoła *Reconciliatio et paenitentia*. 2 grudnia 1984. W: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. I. s. 191-267.

Jan Paweł II. *Ewangelizacja i katecheza*. Katecheza środowa. 5 grudnia 1984. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*. Red. S. Dziwisz [i in.]. Watykan: Ed. Vaticana 1987 s. 9-12.

Jan Paweł II. *Katecheza u początków Kościoła*. Katecheza środowa. 12 grudnia 1984. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 13-16.

Jan Paweł II. *Katecheza systematyczna rodzi się z wiary i służy wierze*. Katecheza środowa. 19 grudnia 1984. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 17-20.

Jan Paweł II. *Katecheza przekazem objawionego Słowa Bożego*. Katecheza środowa. 9 stycznia 1985. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 21-24.

Jan Paweł II. *Pedagogia katechezy*. Katecheza środowa. 16 stycznia 1985. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 25-29.

Jan Paweł II. *Formacja katechistów*. Katecheza środowa. 6 marca 1985. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela* s. 30-34.

Jan Paweł II. *O cierpieniu*. Wypowiedzi Ojca Świętego do chorych i pracowników służby zdrowia (1978-1982). Warszawa: Wyd. Sióstr Loretanek 1985.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie *Christifideles laici*. 30 grudnia 1988. W: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. I. s. 269-377.

Jan Paweł II. Encyklika o stałej aktualności posłania misyjnego *Redemptoris missio*. 7 grudnia 1990. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. s. 331-392.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o formacji kapłanów we współczesnym świecie *Pastores dabo vobis*. 25 marca 1992. W: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. II. s. 407-538.

Jan Paweł II. Konstytucja apostolska *Fidei depositum* ogłoszona z okazji publikacji *Katechizmu Kościoła Katolickiego*. 11 października 1992. OsRomPol 14:1993 nr 2 s. 4-6.

Jan Paweł II. Encyklika o niektórych podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła *Veritatis splendor*. 6 sierpnia 1993. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. s. 451-525.

Jan Paweł II. List apostolski w związku z przygotowaniem do Jubileuszu Roku 2000 *Tertio millennio adveniente*. 10 listopada 1994. W: *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*. t. I. Kraków: Wyd. M 1997 s. 167-205.

Jan Paweł II. Encyklika o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego *Evangelium vitae*. 25 marca 1995. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. s. 531-611.

Jan Paweł II. *Ewangelia cierpienia. Wybór homilii, przemówień i dokumentów*. Kraków: Znak 1997.

Jan Paweł II. Przemówienie do uczestników międzynarodowej konferencji poświęconej umysłowo chorym. *Każdy człowiek nosi w sobie obraz i podobieństwo Boże*. 30 listopada 1996 r. OsRomPol 18:1997 nr 2 s. 47-48.

Jan Paweł II. Encyklika o relacjach między wiarą a rozumem *Fides et ratio*. 14 września 1998. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. s. 673-738.

Jan Paweł II. Przemówienie Ojca Świętego do uczestników kongresu Papieskiej Rady ds. Rodziny. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. 4 grudnia 1999. OsRomPol 21:2000 nr 3 s. 33-35.

Jan Paweł II. Homilia podczas Jubileuszu chorych i pracowników służby zdrowia. *Ewangelia cierpienia źródłem nadziei*. 11 lutego 2000. OsRomPol 21:2000 nr 4 s. 23-25.

Jan Paweł II. Przemówienie do uczestników międzynarodowego kongresu na temat *Płód jako pacjent. Godność dziecka w łonie matki*. 3 kwietnia 2000. OsRomPol 21:2000 nr 6 s. 52.

Jan Paweł II. Homilia podczas Jubileuszu niepełnosprawnych. *Kościół jest dla was „gościnnym domem"*. 3 grudnia 2000. OsRomPol 22:2001 nr 2 s. 43-44.

Jan Paweł II. Rozważanie przed modlitwą Anioł Pański. *Sprawni inaczej*. 3 grudnia 2000. OsRomPol 22:2001 nr 2 s. 44-45.

Jan Paweł II. Homilia podczas Jubileuszu katechetów i nauczycieli religii. *Głoszenie Chrystusa waszym powołaniem*. 10 grudnia 2000. OsRomPol 22:2001 nr 2 s. 45-46.

Jan Paweł II. List apostolski na zakończenie Wielkiego Jubileuszu Roku 2000 *Novo millennio ineunte*. 6 stycznia 2001. OsRomPol 22:2001 nr 2 s. 4-23.

Jan Paweł II. Homilia na zamknięcie Wielkiego Jubileuszu Roku 2000. *Serce Chrystusa otwarte dla wszystkich*. 6 stycznia 2001. OsRomPol 22:2001 nr 2 s. 52-54.

Jan Paweł II. Encyklika o Eucharystii w życiu Kościoła *Ecclesia de Eucharistia*. 17 kwietnia 2003. W: Jan Paweł II. *Dzieła zebrane. Encykliki*. t. I. s. 743-777.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o Biskupie Słudze Ewangelii Jezusa Chrystusa dla nadziei świata *Pastores gregis*. 16 października 2003. WDS 77:2003 nr 11 s. 465-557.

Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska o Jezusie Chrystusie, który żyje w Kościele jako źródło nadziei dla Europy *Ecclesia in Europa*. 28 czerwca 2003. Wrocław 2003.

Jan Paweł II. Przesłanie do uczestników międzynarodowego sympozjum na temat: *„Godność i prawa osoby z upośledzeniem umysłowym". Ludzie najsłabsi i najbardziej potrzebujący w życiu społeczeństwa*. 5 stycznia 2004. OsRomPol 25:2004 nr 4 s. 16-18.

Jan Paweł II. *Orędzia na Światowy Dzień Chorego 1993-2005*. www.sluzbazdrowia.net/pdf/oredzia_papieza.pdf (01.07.2007 r.).

Jan Paweł II. *Modlitwy. Ewangelia cierpienia*. Tłum. M. Dziubiński. Poznań: Rebis 2005.

Benedykt XVI. Orędzie Ojca Świętego na XIV Światowy Dzień Chorego. *Otaczajmy troską i miłością umysłowo chorych*. 8 grudnia 2005. OsRomPol 27:2006 nr 2 s. 8-9.
Benedykt XVI. Encyklika o miłości chrześcijańskiej *Deus caritas est*. 25 grudnia 2005. Katowice: św. Jacek 2006.
Benedykt XVI. Przemówienie Ojca Świętego do chorych z okazji Światowego Dnia Chorego. *Śladami Dobrego Samarytanina w służbie cierpiącej ludzkości*. 11 lutego 2006. OsRomPol 27:2006 nr 4 s. 13-14.
Benedykt XVI. Rozważanie papieskie przed modlitwą „Anioł Pański". *Chrystus prawdziwym lekarzem*. 12 lutego 2006. OsRomPol 27:2006 nr 4 s. 14.
Benedykt XVI. Posynodalna adhortacja apostolska *Sacramentum Caritatis*. 22 lutego 2007. OsRomPol 28:2007 nr 4 s. 4-42.

3 Dokumenty Stolicy Apostolskiej

Kongregacja Kultu Bożego. *Instrukcja o mszach dla grup specjalnych*. 15 maja 1969. AAS 61:1969 s. 806-811.
Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Ogólna instrukcja katechetyczna Directorium Catechisticum Generale*. 11 kwietnia 1971. W: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*. Red. W. Kubik. t. II. Warszawa 1985 s. 91-192.
Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych. 4 marca 1981. OsRomPol 2:1981 nr 3 s. 21-22.
Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego. *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*. 15 października 1982. Poznań: Pallottinum 1986.
Kodeks Prawa Kanonicznego. 25 stycznia 1983. Tekst łacińsko-polski. Poznań: Pallottinum 1984.
Kongregacja Nauki Wiary. *Instrukcja o szacunku dla rodzącego się życia i o godności jego przekazywania Donum vitae*. 22 lutego 1987. AAS 80:1988 s. 70-102.
Katechizm Kościoła Katolickiego. 11 października 1992. Poznań: Pallottinum 1994.
Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. 15 sierpnia 1997. Poznań: Pallottinum 1998.
Kongregacja Nauki Wiary. Deklaracja o jedyności i powszechności zbawczej Jezusa Chrystusa i Kościoła *Dominus Iesus*. 6 sierpnia 2000. Warszawa 2000.
Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Instrukcja: Kapłan pasterz i przewodnik wspólnoty parafialnej*. 4 sierpnia 2002. Poznań: Pallottinum 2002.
Papieska Rada Iustitia et Pax. *Kompendium nauki społecznej Kościoła*. 2 kwietnia 2004. Kielce: Jedność 2005.

4 Dokumenty Kościoła w Polsce

Wiara, modlitwa i życie w Kościele Katowickim. Uchwały I Synodu diecezji katowickiej. Katowice-Rzym 1976.
Poznański Synod Archidiecezjalny (1982-1983). *Dokumenty*. Poznań 1983.
II Synod Diecezji Lubelskiej (1977-1985). Lublin 1988.
IV Synod Diecezji Tarnowskiej (1982-1986). *Ad imaginem ecclesiae universalis*. Tarnów 1990.
II Polski Synod Plenarny. Teksty robocze. Poznań-Warszawa: Pallottinum 1991.
Synod Archidiecezji Wrocławskiej (1985-1991). Wrocław 1995.
III Synod Archidiecezji Łódzkiej. *Statuty i aneksy*. Łódź 1999.
Konferencja Episkopatu Polski. *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*. Częstochowa 1999.
Synod Archidiecezji Przemyskiej (1995-2000). *Statuty i aneksy*. Przemyśl 2000.
III Synod Gdański. *Misja ewangelizacyjna Kościoła Gdańskiego na początku nowego tysiąclecia*. Gdańsk 2001.
III Powojenny Synod Archidiecezji Gnieźnieńskiej z okazji millennium jej powstania. Gniezno: Gaudentinum 2001.
II Polski Synod Plenarny (1991-1999). Poznań-Warszawa: Pallottinum 2001.
Konferencja Episkopatu Polski. *List pasterski na rozpoczęcie roku szkolnego 2000/2001*. 23 czerwca 2000. AKEP 3:2000 nr 5 s. 22-23.
I Synod Diecezji Zamojsko-Lubaczowskiej (1996-2001). Zamość 2001.
Konferencja Episkopatu Polski. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków: WAM 2001.
Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków: WAM 2001.
IV Synod Archidiecezji Warszawskiej. Warszawa 2003.
Komisja Charytatywna Episkopatu Polski. Materiały na 59 Tydzień Miłosierdzia 5-11 października 2003. *Umiłować Chrystusa we wspólnocie z niepełnosprawnymi*. Warszawa: Pro Caritate 2003.
Komisja Duszpasterstwa Ogólnego Konferencji Episkopatu Polski. *Głosić Ewangelię nadziei. Program duszpasterski na rok 2004/2005*. Katowice 2004.
Pierwszy Synod Diecezji Opolskiej (2002-2005). *Statuty i aneksy*. Opole: Wyd. św. Krzyża 2005.
69 Synod Archidiecezji Poznańskiej. *Propozycje*. http://www.archpoznan.org.pl/synod/index.php (23.10.2006 r.)

5 Dokumenty Kościołów partykularnych w innych krajach

United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Handicapped Persons*. Washington: D.C. 1978. (Zrewidowane nowe wydanie: United States Conference of Catholic Bishops. *Pastoral Statement of U.S. Catholic Bishops on Persons with Disabilities*. Washington: D.C. 1989).

Conferenza Episcopale dell'Emilia Romagna. *L'accoglienza degli handicappati*. Leumann (Torino): LDC 1981.

United States Conference of Catholic Bishops. *Resolution on the Pastoral Statement on Persons with Disabilities*. Washington: D.C. 1988.

Bishops Conference of England and Wales. *Valuing difference. People with disabilities in the life and mission of the Church*. 3.01.1998 r. http://www.catholic-ew.org.uk/resource/vald01/ (01.05.2007 r.).

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 mental*. Centurion-Privat 1991.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. *Zum Religionsunterricht an Sonderschulen*. Bonn 1992.

Ufficio Catechistico Nazionale. *La catechesi dei disabili nella comunità*. Bologna: EDB 1993.

Secretariato Nacional de Catequesis. *Annunciar a los pobres la Buena Noticia. Magisterio de la Iglesia y minusvalías*. Madrid: Edice 1995.

Ufficio Catechistico Nazionale. *La catechesi dei disabili. Documenti – Studi – Esperienze* Roma 1995.

Ufficio Catechistico Nazionale. *Non voglio risorgere senza di te. Linee di educazione cristiana dei disabili*. Bologna: EDB 1996.

Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. Red. A. Comploj, M. Ettel, R. Köhler, G. Neuhofer, A. Petz, M. Appesbacher. „Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich" 29.09.1998 nr 346 s. 2163-2189.

Consiglio Episcopale della Conferenza Episcopale Italiana. Nota pastorale *L'iniziazione cristiana*. 2. *Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*. Milano: Paoline 1999.

Deutsche Bischofskonferenz. *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistigbehinderte*. München: Deutscher Katechetenverein 1999.

Ufficio Nazionale della Conferenza Episkopale Italiana per la pastorale della sanità. *Talità kum. Il disabile e la Chiesa accogliente*. Bologna: EDB 2001.

Conferenza Episcopale Sarda. *La Chiesa di Dio in Sardegna all'inizio del terzo millennio*. Atti del Concilio Plenario Sardo 2000-2001. Cagliari: Zonza 2001.

Caritas Italiana. *Un dolore disabitato. Sofferenza mentale e comunità cristiana*. Bologna: EDB 2003.

Conférence des Évêques de France. *Assemblée plénière 2002. Textes et documents. La catéchèse, le marriage, des temps nouveaux pour l'Évangile, la place de l'Église dans la société française, l'Europe*. Paris: Bayard/Fleurus-Mame/cerf 2003.

Die deutschen Bischöfe. *UnBehindert Leben und Glauben teilen. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menchen mit Behinderungen*. 12.03.2003 r. W: „Die deutschen Bischöfe" nr 70 Bonn 2003.

National Catholic Partnership on Disability. *Opening Doors of Welcome and Justice to Parishioners with Disabilities. A Parish Resource Guide*. Washington: D.C. 2004[2].

Ufficio Catechistico Nazionale. *L'iniziazione cristiana alle persone disabili. Orintamenti e proposte*. Bologna: EDB 2004.

United States Conference of Catholic Bishops. *Guidelines for the Celebration of the Sacraments Persons with Disabilities*. Washington: D.C. 2002[4].

United States Conference of Catholic Bishops. *National Directory for Catechesis*. Washington: D.C. 2005.

6 Programy i pomoce katechetyczne

Rybarczyk Z. *Przyjdź, Panie Jezu! Katechezy, przygotowanie dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym do Pierwszej Komunii św., przeznaczone dla duszpasterzy, katechetów, rodziców*. Poznań-Warszawa-Lublin: Księgarnia św. Wojciecha 1965.

Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej. Warszawa 1971.

Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej. Warszawa 1971.

Gałczyńska W. *Mów do nas Panie Jezu*. Katowice 1975.

Gałczyńska W. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski. Katechezy i pomoce rysunkowe do książki „Mów do nas Panie Jezu"*. Katowice 1977. [wyd. II 1988].

Gałczyńska W. *Tak Bóg ukochał nas*. Katowice 1981.

Lausch K. M. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa: ATK 1990.

Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I-IV). W: *Materiały pomocnicze do nauczania religii. Szkoła średnia* [b.a.]. Wrocław 1991 s. 5-17.

Szczegółowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I-IV). W: *Materiały pomocnicze do nauczania religii. Szkoła średnia* [b.a.]. Wrocław 1991 s. 18-43.

Ramowy program katechizacji. Szkoła podstawowa: klasy I-VIII. Szkoła średnia: klasy I-IV [b.r.m.] s. 170-203.

Kubiak P. *Mały pomocnik Maryi*. Podręcznik dla prowadzącego. t. I-II. Warszawa: Agencja Wydawnicza Katolików MAG 1993.

Kubiak P. *Mały pomocnik Maryi*. Zeszyt dla dziecka. t. I-II. Warszawa: Agencja Wydawnicza Katolików MAG 1993.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii*. Kraków: WAM 2001.

Katecheza osób w szczególnych sytuacjach. Propozycja programu. Wersja robocza – do konsultacji poprawek i uzupełnień. Red. Z. Brzezinka. Katowice: Kuria Metropolitalna 2001.

Kielar A. M. *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg kocha mnie. I etap edukacyjny (kl. I-III)*. Gniezno: Gaudentinum 2002 (numer pomocy dydaktycznych AX-10i-03/5-0).

Kielar A. M. *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg prowadzi mnie. II etap edukacyjny (kl. IV-VI)*. Gniezno: Gaudentinum 2002 (numer pomocy dydaktycznych AX-20i-03/5-0).

Kielar A. M. *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg uświęca mnie. III etap edukacyjny (gimnazjum kl. I-III)*. Gniezno: Gaudentinum 2002 (numer pomocy dydaktycznych AZ-30i-03/5-0).

Kielar A., Tomczak J. *Program nauczania religii na I etap edukacyjny (kl. I-III) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. „Bóg kocha mnie"*. W: A. Kielar, J. Tomczak. *„W ramionach Ojca". Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym*. Gniezno: Gaudentinum 2002 s. 6-32 (numer programu AX-1i-03/5). Wydanie II poprawione. Gniezno: Gaudentinum 2005.

Kielar A., Tomczak J. *Program nauczania religii na II etap edukacyjny (kl. IV-VI) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. „Bóg prowadzi mnie"*. W: A. Kielar, J. Tomczak. *„W ramionach Ojca". Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym*. Gniezno: Gaudentinum 2002 s. 33-59 (numer programu AX-2i-03/5).

Kielar A., Tomczak J. *Program nauczania religii na III etap edukacyjny (Gimnazjum kl. I-III) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. „Bóg uświęca mnie"*. W: A. Kielar, J. Tomczak. *„W ramionach Ojca". Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym*. Gniezno: Gaudentinum 2002 s. 60-91 (numer programu AX-3i-03/5).

Podręcznik metodyczny *Bóg kocha mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I etapie edukacyjnym (kl. 1-3). Red. A. M. Kielar. Gniezno: Gaudentinum 2003.

Podręcznik metodyczny – *Bóg prowadzi mnie* dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na II etapie edukacyjnym (kl. 4-6). Red. A. M. Kielar. Gniezno: Gaudentinum 2003.

Podręcznik metodyczny – *Bóg uświęca mnie* dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na III etapie edukacyjnym (kl. 1-3 gimnazjum). Red. A. M. Kielar. Gniezno: Gaudentinum 2004.

Program nauczania religii dla klas I-III szkoły podstawowej. Spotkanie z Bogiem. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice: św. Jacek 2004 s. 7-21 (numer programu AZ-1h-04/10).

Program nauczania religii dla klas IV-VI szkoły podstawowej. Zaprzyjaźnieni z Trójcą Świętą. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice: św. Jacek 2004 s. 22-40 (numer programu AZ-2h-04/10).

Program nauczania religii dla gimnazjum. Bliscy Kościołowi. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice: św. Jacek 2004 s. 41-61 (numer programu AZ-3h-04/10).

Program nauczania religii dla szkoły zawodowej. Wiara wspólnoty. Red. Z. Brzezinka. W: Komisja Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Katowice: św. Jacek 2004 s. 62-72 (numer programu AZ-5h-04/10).

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Rada ds. Rodziny Konferencji Episkopatu Polski. *Program katechezy parafialnej młodzieży szkół ponadgimnazjalnych*. Kraków: WAM 2004.

Tomczak J. *Idę w ramiona Ojca*. Modlitewnik. Gniezno: Gaudentinum 2007.
Tomasik P. *Programy i podręczniki do nauczania religii w roku szkolnym 2007/2008*. „Katecheta" 51:2007 nr 9 s. 80-85.
Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Recenzje zatwierdzonych programów i pomocy katechetycznych*. Warszawa: Archiwum Komisji Wychowania Katolickiego 2007 (zarejestrowane pod numerami KWEP-C: 1521/02; 1630/02; 1631/02; 1632/02; 1633/02; 1634/02; 1635/02; 3/03; 4/03; 926/04; 963/04).

7 Dokumenty państwowe

7.1. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (DzU z 1996 r. nr 67 poz. 329 z późniejszymi zmianami)

7.2. Rozporządzenia wykonawcze

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 lutego 1994 r. *w sprawie rodzajów i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz ramowych statutów tych placówek*. (DzU nr 41 poz. 156).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*. (DzU nr 14 poz. 76).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. *w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania*. (DzU z 2001 nr 13 poz. 114).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. *w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych publicznych poradni specjalistycznych oraz ramowego statutu tych poradni*. (DzU z 2001 nr 13 poz. 109).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. (DzU z 2001 nr 13 poz. 110).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 marca 2001 r. *w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*. (DzU z 2001 nr 29 poz. 323).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. *w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.* (DzU z 2001 nr 61 poz. 624).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.* (DzU nr 51 ust. 458).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. *w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.* (DzU z 2003 nr 23 poz. 193).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.* (DzU z 2005 nr 19 poz. 165).

8 Dokumenty prawa międzynarodowego

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ. Paryż 1948.
Konwencja o Prawach Dziecka – ratyfikowana przez Polskę w 1989 r.
Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych przyjęte podczas 48. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych 20 grudnia 1993 r.
Deklaracja z Salamanki. *Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. UNESCO 1994.
Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, przyjęta przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej w 1997 r.
Raport o rozwoju społecznym Polska 98. Dostęp do edukacji. Warszawa: UNDP 1998.

II

Literatura przedmiotu

1 Literatura z zakresu katechezy i duszpasterstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Bąbiński H. *Nauczanie religii dzieci upośledzonych*. „Katecheta" 2:1958 nr 2 s. 139-148.

Bednarek P. *Wiadomości religijno-moralne chłopców i dziewcząt z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie badań w Zespole Szkół nr 3 we Włocławku*. Lublin: KUL 1998 (MpsBKUL).

Bednarz E. *Edukacja religijna dziecka głębiej upośledzonego umysłowo z uwzględnieniem zielonoświątkowego profilu konfesyjnego*. Warszawa: Agape 2006.

Belardinelli S. *The Sacraments in Pastoral Care in Health*. DH 15:2000 nr 45 s. 105-108.

Bianco M. P. *L'esperienza della catechesi ai disabili nell'Associazione „Fiorire comunque" di Castellana Grotte (Bari)*. NUCN 33:2004 nr 5 s. 34-35.

Bielicka E. *Jezus Chrystus objawia się jako Mesjasz*. Konspekt dla kl. V szkoły podstawowej specjalnej. „Katecheta" 46:2002 nr 1 s. 41-43.

Biju-Duval D. *The Sacraments: Antropological Approaches*. DH 15:2000 nr 45 s. 108-112.

Bissonnier H. *Pédagogie de résurrection. De la formation religieuse et de l'éducation chrétienne des jeunes handicapés et inadaptés*. Paris: Fleurus 1959.

Bissonnier H. *Psychopedagogika religijna niedorozwiniętych umysłowo*. „Colloquium salutis" 1997 t. 9 s. 179-209.

Buchta R. *„Etyczne i duchowe problemy osób niepełnosprawnych"*. Sprawozdanie z V Ogólnopolskiej Konferencji Katechetów Szkół Specjalnych. Brenna 2005 r. „Katecheta" 50:2006 nr 2 s. 74-78.

Buchta R. *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. „Oligokatecheza" 4:2006 nr 11-12 s. 4-8.

Buchta R. *„Życie sakramentalne osób niepełnosprawnych". VI Ogólnopolska Konferencja Katechetów Szkół Specjalnych. Brenna 2-5 listopada 2006 r.*„Katecheta" 51:2007 nr 1 s. 63-67.

Brzezinka Z. *Katecheza specjalna. Katecheza osób w szczególnych sytuacjach*. W: *Katechetyka szczegółowa*. Red. J. Stala. Tarnów: Biblos 2003 s. 293-305.

Brzezinka Z. *Rola Wydziałów Katechetycznych w koordynowaniu katechezy specjalnej*. „Oligokatecheza" 1:2003 nr 2 s. 41-43.

Brzezinka Z. *Zadania i możliwości Wydziałów Katechetycznych w koordynowaniu katechezy specjalnej na terenie diecezji*.„Katecheta" 47:2003 nr 12 s. 66-68.

Brzezinka Z. *Katecheza specjalna*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole: WT UO 2004.

Brzezinka Z. *Miejsce katechezy specjalnej we współczesnym systemie kształcenia katechetów w Polsce*. „Oligokatecheza" 3:2005 nr 8 s. 37-43.

Cacucci F. *La persona disabile nella vita della Chiesa*. NUCN 33:2004 nr 5 s. 9-13.

Catti G. *Segni di speranza. Deficit, handicap e sacramenti*. Bologna: EDB 1993.

Comunità di Sant'Egidio. *Gesù per amico. Un percorso evangelico con i disabili mentali*. Milano: Leonardo International 2002.

Comunità di Sant'Egidio. *Il Vangelo per tutti. I disabili mentali e la domenica nella comunità ecclesiale*. Milano: Leonardo International 2005.

Cywińska L., Frela M. *Cykl katechez dla szkoły specjalnej*. „Katecheta" 46:2002 nr 3 s. 43-46; nr 10 s. 38-39; nr 10 s. 40-41; nr 10 s. 41-43; nr 12 s. 36-37; nr 12 s. 38-40; nr 12 s. 40-41; 47:2003 nr 1 s. 41-42; nr 1 s. 43-44.

Developmental disabilities and sacramental access. Red. E. Foley. Minnesota 1994.

Domagała-Zyśk E. *Specyfika problemów młodzieży gimnazjalnej z różnymi rodzajami niepełnosprawności*. W: *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym*. cz. I. *Wychowanie ogólne*. Red. J. Stala. Tarnów: Biblos 2007 s. 311-332.

Drewniak H. *Metoda ośrodków pracy w przeżywaniu roku kościelnego przez dzieci specjalnej troski*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003 s. 279-296.

Duquenne P. i L. *Vademecum wykształcenia religijnego niepełnosprawnych umysłowo*. Kraków 1979. [Mps]

Dziwosz E. *Miejsce podmiotu katechetyki specjalnej w nauczaniu Kościoła katolickiego*. W: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła*. Red. R. Czekalski. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy 2006 s. 329-340.

Dziwosz E. *Nauczanie religii w szkołach specjalnych*. AK 96:2004 nr 572 s. 88-101.

Educación a la fe de la personas minusválidas psíquicas. Red. Opera D. Guanella. Roma: Nuove frontiere 1993.

Etyczne i duchowe potrzeby osób niepełnosprawnych. Red. R. Buchta, K. Sosna. Katowice: Księgarnia św. Jacka 2007.

Gałczyńska W. *Pomoce wizualne w katechizacji specjalnej*. „Katecheta" 13:1969 nr 5 s. 210-215.

Gebert U. *Opieka duszpasterska nad ludźmi z głębszym upośledzeniem umysłowym. Możliwości i granice*.„Horyzonty Wiary" 1991 z. 9 s. 23-34.

Gerard P. *Non posso dire: Gesù, ma lo amo. La vita spirituale in una comunità dell'arca*. Bologna: EDB 1996.

Gianotti D. *La partecipazione alla comunità cristiana e la celebrazione dei Sacramento dell'iniziazione cristiana con i disabili gravi e gravissimi*.„Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale" 34:2005 nr 3 s. 200-209.

Hagenmaier H. M. *Disabili psichici. Vicinanza e assistenza spirituale: valore di una esperienza*. Roma: Città Nuova 1995.

Halat K. *Refleksje katechety*. W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*. Red. M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec. Warszawa: CMPPP MEN 2000 s. 82-86.

Harmaciński R. *Katecheza osób niepełnosprawnych umysłowo*. „Katecheta" 42:1998 nr 4-5 s. 21-29.

Itoua H. *Pastoral Care and the Spirituality of the Mentally Ill*. DH 12:1997 nr 34 s. 208-216.

Janosz B. *Poradnik do nauki religii w szkole podstawowej i gimnazjum dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Tarnów: Biblos 2001.

Jóźwik A. *Zabawna kostka wiedzy. Pomoc dydaktyczna utrwalająca i sprawdzająca wiadomości*. „Katecheta" 50:2006 nr 9 s. 22-23.

Jóźwik A. *Bóg jest miłością. Praktyczne wykorzystanie metody „zabawna kostka"*. „Katecheta" 50:2006 nr 9 s. 23-24.

Jucha D. *Osoba upośledzona umysłowo*. W: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*. Red. J. Stala. Kraków: WAM 2002 s. 129-142.

Jucha D. *Sakrament pokuty oraz I Komunia święta osób upośledzonych umysłowo*. W: *Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania*. Red. J. Stala. Kraków: WAM 2002 s. 339-370.

Jucha D. *Wspólnota wobec katechizacji osób upośledzonych umysłowo*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003 s. 187-206.

Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003.

Kawka J. *Rewalidacyjne znaczenie religii w życiu ludzi specjalnej troski*. „Katecheta" 33:1989 nr 4 s. 157-160.

Kiciński A. *Katecheta specjalny*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce 2003 s. 39-53.

Kiciński A. *Katecheza grup szczególnej troski*. RT 50:2003 z. 6 s. 121-137.

Kiciński A. *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*. „Katecheta" 49:2005 nr 7-8 s. 10-19.

Kiciński A. *Katecheza osób z upośledzeniem umysłowym. Propozycja metody wspierającej rozwój religijny*. „Katecheta" 50:2006 nr 12 s. 66-72.

Kiciński A. *Metody pracy z osobami z upośledzeniem umysłowym*. W: *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych*. Red. H. Słotwińska. Lublin: KUL 2006 s. 211-233.

Kiciński A. *Niepełnosprawnych intelektualnie duszpasterstwo*. W: *Leksykon Teologii Pastoralnej*. Red. R. Kamiński. Lublin: TN KUL JPII 2006 s. 557-560.

Kiciński A. *Katecheza przed I Komunią Świętą dziecka upośledzonego umysłowo. Studium przypadku*. W: *Eucharystia – pokuta i pojednanie w katechezie*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2007 s. 245-264.

Kielar A. M. *Kiedy w rodzinie przychodzi na świat dziecko niepełnosprawne*. „Oligokatecheza" 1:2003 nr 2 s. 6-12.

Kielar A. M. *Materiały dydaktyczne (karty pracy) dla uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej*. „Oligokatecheza" 4:2006 nr 11-12 s. 16-26.

Kielar A. M. *Podręczniki metodyczne dla katechetów uczących dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I, II, III, IV etap edukacyjny*. „Oligokatecheza" 4:2006 nr 11-12 s. 26-32.

Kielar A. M. *Programy i pomoce katechetyczne dla uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej*. „Oligokatecheza" 4:2006 nr 11-12 s. 8-16.

Kielar A. M. *Metody katechizacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań: św. Wojciech 2006.

Kielar A. M. *„Cieszymy się, że Pan Jezus wszystko może – wstał z grobu, żyje!"*. Katechezy dla uczniów II etapu edukacyjnego z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. „Katecheta" 51:2007 nr 4 s. 33-36.

Kielar A. M. *Teatroterapia w szkole specjalnej. Scenariusze inscenizacji*. Gniezno: Gaudentinum 2007.

Kominkowie G. i T. *Opieka katechetyczna nad dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo*. „Katecheta" 30:1986 nr 4 s. 163-167.

Kopyść L. *Katecheza w Domu Pomocy Społecznej*. „Oligokatecheza" 2:2004 nr 4 s. 43-45.

Kosacz M. *Osoby o intelektualnej niepełnosprawności w Kościele i społeczeństwie*. „Katecheta" 45:2001 nr 2 s. 43-48.

Koselak H. *Recenzja: K. M. Lausch. Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. „Katecheta" 31:1987 nr 5 s. 239-241.

Koselak H. *Katecheza specjalna jako dominująca forma duszpasterstwa osób upośledzonych umysłowo*. CT 58:1988 fasc. I s. 106-112.

Koselak H. *Formy wychowania religijnego osób głębiej upośledzonych umysłowo*. „Katecheta" 34:1990 nr 2 s. 73-77.

Koselak H. *Wychowanie religijne osób niepełnosprawnych umysłowo*. HW 1993 z. 15 s. 66-75.

Koselak H. *Duszpastersko-wychowawcza działalność wobec osób niepełnosprawnych umysłowo*. HW 1993 z. 17 s. 17-31.

Koselak H. *Recenzja: P. Kubiak. Mały pomocnik Maryi*. „Katecheta" 38:1994 nr 1 s. 62-64.

Kotlarski A. *Katechizacja dzieci opóźnionych w rozwoju*. „Katecheta" 13:1969 nr 5 s. 202-210.

Kotlarski A. *Katechizacja umysłowo upośledzonych*. AK 76:1984 nr 453 s. 280-291.

Krzykała I. *Przygotowanie do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*. „Na drogach katechezy" 12:2003 nr 110 s. 12-13.

Kubiak M. *O katechizacji w domach dziecka*. „Katecheta" 34:1990 nr 1 s. 14-18.

Lanza S. *Signs of Salvation: The Sacraments in the Health Cary Ministry*. DH 12:1997 nr 34 s. 116-128.

Lausch K. M. *Religijne oddziaływanie na dzieci i młodzież głębiej upośledzoną umysłowo. I-III*. „Katecheta" 24:1980 nr 3 s. 116-120; nr 4 s. 165-169; nr 5 s. 208-212.

Lausch K. M. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa: ATK 1987.

Lausch K. *Wychowanie religijne uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*. Red. M. Piszczek. Warszawa: CMPPP 2001 s. 111-130.

Lausch K. i K. *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003 s. 169-185.

Lausch K. i K. *Wychowanie religijne małego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym*. W: *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*. Red. E. Osewska, J. Stala. Tarnów: Biblos 2005 s. 411-421.

Leso Ph., Ruppert P. M. *Provoqués par la difference. Espérience symbolique et personnes handicappées*. Bruxelles: Lumen Vitae 1993.

Leśniak F. *Dalsze przygotowanie dzieci upośledzonych umysłowo do I spowiedzi*. „Katecheta" 4:1960 nr 2 s. 146-152.
Leśniak F. *Bliższe przygotowanie dzieci upośledzonych umysłowo do przyjęcia Sakramentu pokuty*. „Katecheta" 5:1961 nr 4 s. 229-238.
Lubczak A. *Program stymulowania rozwoju dzieci z głębszą i głęboką niepełnosprawnością umysłową za pomocą muzyki*. „Oligokatecheza" 3:2005 nr 9 s. 30-35.
Ludian M., Kulikowska A. *Pomysły na scenariusze dla osób z upośledzeniem umysłowym*. W: *Vademecum katechety. Metody aktywizujące*. Red. Z. Barciński. Kraków-Lublin: Wyd. M 2006 s. 406-419.
Łuczak M. *Katecheza specjalna w dokumentach polskich synodów diecezjalnych*. W: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Warszawa: Verbinum 2007 s. 303-306.
Madej J. *Specyfika wychowania religijnego w szkole życia*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003 s. 263-278.
Maggiani S. *La partecipazione liturgica: diritto-dovere do ogni battezzato*. RL 90:3003 nr 1 s. 49-58.
Malagutti E., Morisi F., Lai M. *Esperienza della Parrocchia di S. Cletia Barbieri Cavazzona – Modena*. NUCN 34:2005 nr 3 s. 230-236.
Marchesi P. *The Role of the Church in the Treatment of the Mentally Ill*. DH 12:1997 nr 34 s. s. 205-207.
Marioni M. R. B., Nasone D. *Handicap. Problema e messaggio*. Casale Monferrato: Piemme 1996.
Martini C. *Una profezia vivente. Saluto al convegno: „Le persone handicappate metali. Quale catechesi?"*. W: tenże. *Comunicare nella chiesa e nella società*. Bologna: EDB 1991 s. 255-257.
Michalewski J. *Jak wprowadzać dzieci w życie modlitewne?* „Oligokatecheza" 2:2004 nr 3 s. 7-15.
Michele S., De Felice D. *L'esperienza del Seminario regionale di Molfetta*. NUCN 33:2004 nr 5 s. 36-38.
Mingarelli G. *Esperienza della Parrocchia di S. Bartolomeo Silla – Bologna. La storia di Alessio*. NUCN 34:2005 nr 3 s. 227-229.
Morante G. *L'accolgienza dei disabili nella comunità parrocchiale*. RL 90:3003 nr 1 s. 69-86.
Morante G. *La domenica nella comunità cristiana: accoglienza, partecipazione, convivialità fraterna*. NUCN 33:2004 nr 5 s. 21-27.
Morante G. *La tradizione*. NUCN 35:2006 nr 3 s. 43-46.
Morante G. *Una presenza accanto. Orientamenti e idicazioni per la pastorale e la catechesi con persone in situazione di handicap in parrocchia*. Leumann (Torino): Elledici 2001.
Moszyk E., Kąkolewska D. *Integracja międzyprzedmiotowa szansą dla uczniów*. „Katecheta" 45:2001 nr 7-8 s. 69-72.
Moszyk E., Kąkolewska D. *Integracja międzyprzedmiotowa a przekaz wiary w systemie szkolnym*. „Katecheta" 45:2001 nr 10 s. 49-52.
Nauczyciel religii w szkole specjalnej. Materiały pokonferencyjne. Red. Z. Brzezinka. Katowice: Kuria Metropolitalna 2002.
Nawalaniec P. *Osoby o intelektualnej niepełnosprawności w Kościele i społeczeństwie. Relacje z przeprowadzonych katechez*. „Katecheta" 45:2001 nr 2 s. 49-53.
Nowak A. *Katechizacja dzieci specjalnej troski*. „Katecheta" 41:1997 nr 3 s. 148-150.
Nowak A. *Postawa nauczycieli w procesie integracji dzieci niepełnosprawnych*. „Katecheta" 43:1999 nr 3 s. 65-66.
Opera D. Guanella – B.I.C.E. *Integrità dell'educazione e diritto allo spirituale. Persone handicappate mentali. Quale catechesi?* Roma: Nuove frontiere 1990.
Oszczepalińska J. M. *Problem integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w świetle badań własnych*. Warszawa: PWT 2006 [MpsBPWT].

Oszustowicz B. *Uczeń niepełnosprawny w klasie*. W: *Katecheta w szkole. Poradnik pedagogiczny*. Red. M. Śnieżyński. Kraków 1994 s. 131-150.
Oszustowicz B., Żurek T. *Nauczyciel-katecheta wobec problemów niepełnosprawności*. W: *Pedagogika w katechezie*. Red. M. Śnieżyński. Kraków: PAT 1998 s. 211-235.
Pangrazzi A. *Biblical and Pastoral Itineraries in the Accompanying of the Sick Person*. DH 13:1998 nr 39 s. 20-26.
Paternoster M. *La liturgia e la persona disabile*. NUCN 33:2004 nr 5 s. 14-20.
Pawłowska E. *Arteterapia w katechezie specjalnej*. „Oligokatecheza" 2:2004 nr 2 s. 13-20.
Pieńkowski M. *Kościół w służbie niepełnosprawnym umysłowo*. W: *Kościół w Polsce wobec potrzebujących*. Materiały z Duszpasterskich Wykładów Akademickich dla Duchowieństwa i Świeckich. Katolicki Uniwersytet Lubelski 30-31 sierpnia 1993 r. Red. M. Chmielewski. Lublin: TN KUL 1994 s. 163-168.
Piszkalski H. *Obraz Boga u dzieci upośledzonych*. „Katecheta" 19:1975 nr 5 s. 206-209.
Plura E. *Modlitwa w katechezie osób autystycznych*. „Oligokatecheza" 1:2003 nr 3 s. 18-22.
Przeciszewski M. *Dzielić się swoją słabością – Ruch Wiara i Światło*. AK 76:1984 nr 453 s. 296-303.
Przeczewski W. *Religijne wychowanie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. W: W. Koska. *Katechetyka*. Poznań: św. Wojciech 1987 s. 141-149.
Pyrek J. *Dzieci i młodzież z domów dziecka*. „Katecheta" 31:1987 nr 4 s. 174-176.
Rabbi M. *La Fondazione Don Mario Campidori Sympatia e Amicizia – Bologna*. NUCN 34:2005 nr 3 s. 225-226.
Ratzinger J. *The Likeness of God in the Human Being*. DH 12:1997 nr 34 s. 16-19.
Rondini R. *Handicap e comunità cristiana. Un'esperienza: spunti di pastorale per gli handicappati psichici gravi*. Leumann (Torino): Elledici 1986.
Rozen B. *Potrzeby osób upośledzonych umysłowo związane z rozwojem osobowości społecznej*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003 s. 207-228.
Röhrig H. J. *Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie?* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001[2].
Rubaltelli M. M. *La vita affettiva*. NUCN 35:2006 nr 3 s. 30-34.
Ruspi W. *Il Convegno Ecclesiale di Verona: il senso della presenza delle persone con disabilità*. NUCN 35:2006 nr 3 s. 5-12.
Ruspi W. *L'iniziazione cristiana delle persone disabili. Presentazione degli orientamenti e della proposte*. NUCN 34:2005 nr 3 s. 210-217.
Rybarczyk Z. *O potrzebie podręcznika do nauki religii dla szkoły specjalnej*. „Katecheta" 2:1958 nr 5 s. 387-391.
Rybarczyk Z. *Jak uczę dzieci umysłowo upośledzone o łasce Bożej*. „Katecheta" 3:1959 nr 2 s. 126-142.
Rybarczyk Z. *Maria Grzegorzewska – twórczyni naszej pedagogiki specjalnej*. „Katecheta" 13:1969: nr 5 s. 197-201.
Rybarczyk Z. *Wpływ katechizacji na rozwój woli dziecka upośledzonego*. „Katecheta" 25:1981 nr 2 s. 74-77.
Rybarczyk Z. *O sposobie przekazywania prawd wiary dzieciom o obniżonej sprawności umysłowej*. „Katecheta" 25:1981 nr 4 s. 157-160.
Saudreau M. *Czy katecheza specjalna jest luksusem?* „Katecheta" 13:1969: nr 5 s. 193-197.
Sbrana F. *L'esperienza di catechesi con i disabili mentali della Comunità di Sant'Egidio – Roma*. NUCN 34:2005 nr 3 s. 218-224.

Scarcella P. *La festa*. NUCN 35:2006 nr 3 s. 35-37.
Secondin B. *„Coraggio alzati, ti chiama". Per diventare narratori di speranza*. NUCN 35:2006 nr 3 s. 64-69.
Semik S. *Problemy duszpasterstwa dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo*.„Seminare" 1979 s. 153-168.
Sequeri P. *La fede interrogata dall'handicap. Il nuovo livello ecclesiale dell'evangelizzazione*. RL 90:3003 nr 1 s. 33-48.
Sierszecka B. *Wizja człowieka w myśli pedagogicznej Marii Montessori*. „Oligokatecheza" 3:2005 nr 9 s. 5-9.
Sorce V. *Oltre la disabilità. Catechesi „per" e „con" le persone disabili. Sussidi per i catechisti*. Roma: Paoline 2001.
Sosna K. *Kryteria przygotowania do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osób niepełnosprawnych umysłowo*.„Katecheta" 46:2002 nr 7-8 s. 109-112.
Sosna K. *Przygotowanie do Komunii Świętej osób niepełnosprawnych umysłowo w świetle dekretu Quam singulari*. W: *Eucharystia – pokuta i pojednanie w katechezie*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2007 s. 235-244.
Sosna K. *Rekolekcje szkolne – nowe wyzwanie*.„Oligokatecheza" 3:2005 nr 10 s. 4-9.
Stala J., Jucha D. *Katechizacja osób upośledzonych umysłowo*. W: *Katechetyka szczegółowa*. Red. J. Stala. Tarnów: Biblos 2003 s. 306-350.
Stefani G., Guerra Lisi S. *Varietà di handicap e varietà rituale*. RL 90:3003 nr 1 s. 59-68.
Stepuch E. *Katechizacja dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego na przykładzie wybranych grup. Studium teoretyczno-empiryczne na podstawie badań własnych w wybranych szkołach województwa śląskiego*. Lublin: KUL 2006 [MpsBKUL].
Surma B. *Praktyczne zastosowanie pedagogiki Marii Montessori w wychowaniu religijnym dziecka*. „Oligokatecheza" 3:2005 nr 9 s. 10-17.
Szałkucka B. *Integracja osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych we wspólnocie parafialnej*.„Katecheta" 38:1994 nr 4 s. 211-212.
Tomczak J. *Aby przeżyć, a nie tylko odbyć rekolekcje*.„Oligokatecheza" 3:2005 nr 10 s. 10-14.
Toschi S. *La fragilità*. NUCN 35:2006 nr 3 s. 38-42.
Toschi S. *La meraviglia. Il salmo 118 dal punto di vista dell'handicap*. Terlizzi (Bari): Ed. Insieme 1997.
Ubbiali S. *A Sacrament for Suffering. Faith in God Hope of Life*. DH 15:2000 nr 45 s. 112-116.
Urbańska E. *Konstruowanie i wdrażanie programu profilaktyczno-wychowawczego*. „Oligokatecheza" 3:2005 nr 9 s. 45-48.
Vanier J. *Przyjęcie ubogiego – przyjęciem Jezusa*.„Chrześcijanin w świecie" 18:1986 nr 150 s. 61-69.
Waryszak D. *Metody realizacji katechezy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym na podstawie wybranych materiałów katechetycznych*. Lublin: KUL 2003. [MpsBKUL]
Witkowiak A. *Opieka duszpasterska nad dziećmi niedorozwiniętymi*.„Katecheta" 17:1973 nr 2 s. 79-83.
Witkowska M. *Francuski ruch Arche – wspólnoty życia z upośledzonymi umysłowo*. AK 76:1984 nr 453 s. 292-295.
Witkowski T. *Osoby z niedorozwojem umysłowym*. AK 76:1984 nr 453 s. 195-211.
Wojciechowski A. *Zrozumieć człowieka w jego najwyższym wymiarze osobowym – jako dziecko Boga*. „Oligokatecheza" 2:2004 nr 4 s. 4-13.
Wojtkowska B. *Z doświadczeń katechetki dzieci specjalnej troski*.„Katecheta" 39:1995 nr 1 s. 40-41.
Zapalska B. *Przygotowanie dzieci specjalnej troski do sakramentów Pokuty i Eucharystii*. W: W. Koska. *Katechetyka*. Poznań: św. Wojciech 1987 s. 149-159.

Zellma A. *Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym – analiza wybranych aspektów psychologicznych i dydaktycznych*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce: Jedność 2003 s. 229-248.

Żarow-Nitoń A. *Ruch „Wiara i Światło" w służbie rewalidacji społecznej osób znacznie niepełnosprawnych intelektualnie*. W: *Kościół w służbie osób niepełnosprawnych*. Red. W. Kubik. Kraków: WAM 2003 s. 7-61.

2 Literatura z zakresu psychologii i pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną

Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili. Red. M. Sibilio. Arzano: Esselibri 2003.

Alternatywne i wspomagające metody komunikacji. Red. J. J. Błaszczyński. Kraków: Impuls 2006.

Antonelli F. *When Disquiet Invades the Body*. DH 12:1997 nr 34 s. 113-115.

Arto A. *Psychologia evolutiva. Metodologia di studio e proposta educativa*. Roma: LAS 1990.

Bach H. *Geistigbehindertenpädagogik*. Berlin: Marhold 2000[16].

Bertolote J. M. *Mental Disorders Around the World: An Epidemiological Overview*. DH 12:1997 nr 34 s. 40-43.

Borzyszkowska H. *Oligofrenopedagogika*. Łódź: PWN 1985.

Carson R. C., Butcher J. N., Mineka S. *Psychologia zaburzeń*. Vol. 1-2. Gdańsk: Wyd. Psychologiczne 2005.

Cazzullo C. L. *The Acceptance of Mental Illness*. DH 12:1997 nr 34 s. 81-84.

Chanoît P. F. *Prevention and Mental Health*. DH 12:1997 nr 34 s. 178-182.

Clarke A. M., Clarke A. D. B. *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*. Warszawa: PWN 1969.

Dauber H. *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*. Kraków: Impuls 2006.

Diagnoza dla osób niepełnosprawnych. Red. D. Lotz, K. Wenta, W. Zeidler. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński 2002.

Doroszewska J. *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki*. t. I-II. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum 1989[2].

Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja. Red. K. J. Zabłocki. Warszawa: Żak 1999.

Edukacja osób niepełnosprawnych. Red. A. Hulek. Warszawa: Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O" 1993.

Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli. Red. M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec. Warszawa: CMPPP MEN 2000.

Fonseca da A. F. *Creativity and Mental Disturbance*. DH 12:1997 nr 34 s. 128-131.

Gajdzica Z. *Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: UŚ 2002.

Giryński A. *Zachowanie prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. Przejawy – uwarunkowania – kształtowanie*. Warszawa: WSPS 1989.

Górecka H. *System szkolny w Polsce w latach 1973-1993. Szkolnictwo zawodowe, specjalne i wyższe*. Olsztyn: UWM 2005.

Grütz M. *Między wiarą a wiedzą. Religijność i seksualność w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną*.„Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny" 2005 nr 19-20 s. 99-113.

Jak przygotować do życia dziecko umysłowo upośledzone. Red. I. Wald. Warszawa: PZWL 1972.

Grzegorzewska M. *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Warszawa: PIPS 1964.

Kazanowski Z. *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. Lublin: UMCS 2003.

Kirenko J. *Ocena życiowych możliwości psychofizycznych osób niepełnosprawnych*. W: *Rehabilitacja i pielęgnowanie osób niepełnosprawnych*. Red. E. Rutkowska. Lublin: Czelej 2002 s. 39-74.

Kirenko J. *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP 2006.

Kirenko J., Parchomiuk M. *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: WSSP 2006.

Kopeć D. *Diagnoza w procesie rehabilitacji osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. t. II Kraków: Impuls 2004 s. 137-145.

Kostrzewski J., Zasępa E. *Postawy religijne rodziców a postawy religijne dzieci i młodzieży lekko upośledzonej umysłowo*. RPS 1997 t. 8 s. 234-245.

Krause A. *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls 2005.

Krawczak E. *Lubelskie szkoły specjalne*. Studium socjologiczne. Lublin: UMCS 2000.

Kwiatkowska M. *Dziecko głęboko niezrozumiałe. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim*. Warszawa: „Pod Wiatr" 1997.

Lopez-Ibor J. J. *Research in the Field of Neuroscience and Mental Illness*. DH 12:1997 nr 34 s. 52-58.

Musacchio de Zan A. *Society, Family, and Mental Health*. DH 12:1997 nr 34 s. 104-108.

Neper E. *Basic Mechanisms of Signalling and Information Processing in the Brain*. DH 12:1997 nr 34 s. 21-24.

Otrębski W. *Niepełnosprawność – wybrane problemy i definicje*. W: *Rehabilitacja i pielęgnowanie osób niepełnosprawnych*. Red. E. Rutkowska. Lublin: Czelej 2002 s. 13-36.

Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku Aleksandra Hulka. Red. G. Dryżałowska. Warszawa: Żak 2001.

Pedagogika rewalidacyjna. Red. A. Hulek. Warszawa: PWN 1980[2].

Pedagogika specjalna. Red. W. Dykcik. Poznań: UAM 2002.

Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych. Red. W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz. Olsztyn-Poznań-Warszawa: UWM UAM APS 2002.

Piaget J. *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia 1991[5].

Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*. Wrocław: Siedmioróg 1999.

Piszczek M. *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia. Diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. Warszawa: CMPPP 2006.

Piszczek M. *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: CMPPP 2007.

Problemy opieki i środowiska życia osób niepełnosprawnych. Red. Z. Kawczyńska-Butrym. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego 2001.

Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych. Red. A. Pielecki. Lublin: UMCS 2002.

Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym. Red. M. Piszczek. cz. I. Warszawa: CMPPP 2001.

Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym. Red. M. Piszczek. cz. II. Warszawa: CMPPP 2002.

Rodzina: źródło życia i szkoła miłości. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: TN KUL 2000.

Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim. Red. J. Kielin. Gdańsk: GWP 1999.

Sękowska Z. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS 1998.

Sękowski A. *Wpływ sieroctwa społecznego na zachowanie się i potrzeby psychiczne dzieci*. AK 76:1984 nr 453 s. 261-271.

Twardowski A. *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz-Poznań: Instytut Pedagogiczno-Artystyczny UAM 2002.

Upośledzenie umysłowe – pedagogika. Red. K. Kirejczyk. Warszawa: PWN 1981.

Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych. Red. Z. Gajdzica, A. Klinik. Katowice: UŚ 2004.

Wadsworth B. J. *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP 1998.

Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością. Red. Cz. Kosakowski, C. Rogowski. Olsztyn: UWM 2005.

Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej. Red. M. Chodkowska. Lublin: UMCS 2003[2].

Witkowski T. *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: FŚCEDS 1997.

Wyczesany J. *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls 2005[5].

Zabłocki K. J. *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*. Płock: NOVUM 2002.

Zanobini M., Usai M. C. *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. Milano: FrancoAngelini 2006[8].

Ziegler E., Bennert-Gates D. *Sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*. Azzano San Paolo: Junior 2006[10].

Żyta A. *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls 2004.

Literatura pomocnicza

Alberich E. *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2003.

Angelini F. *The Theological Dimension the Word of God, Health and Power*. DH 17:2002 nr 49 s. 13-17.

Arinze F. *The Pedagogy of Pain in Other Religions*. DH 11:1996 nr 31 s. 194-197.

Bagrowicz J. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: UMK 2000.

Bagrowicz J. *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*. Toruń: UMK 2006.

Blachnicki F. *Katechetyka fundamentalna. Pisma Katechetyczne II*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2006.

Blachnicki F. *Kerygmatyczna odnowa katechezy. Pisma Katechetyczne I*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2005.

Block B. L. *Człowiek chory i niepełnosprawny*. W: *Środowiska specjalnej troski*. Red. M. Kalinowski. Lublin 2003 s. 55-57.

Carrasco de Paula I. *The Dignity of Madness*. DH 12:1997 nr 34 s. 125-127.

Cinà G. *Health and Salvation in Dogmatic Theology*. DH 15:2000 nr 43 s. 54-62.

Cremona C. *Care for the Sick and the Fathers of the Church*. DH 11:1996 nr 31 s. 37-41.

Czaja A. *Credo in Spiritum Vivificantem. Pneumatologiczna interpretacja Kościoła jako komunii w posoborowej teologii niemieckiej*. Lublin 2003.

Czekalski R. *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy 2006.

Czekalski R., Murawski R. *Bibliografia katechetyczna 1996-2000*. Warszawa: Wyd. UKSW 2002.

Derdziuk A. *Osoby konsekrowane rzecznikami ludzi ubogich*. „Życie konsekrowane" 9:2001 nr 4 s. 87-95.

Duszpasterstwo specjalne. Red. R. Kamiński, B. Drożdż. Lublin 1998.

Dziekoński S. *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła*. Warszawa: UKSW 2006.

Głowa W. *Liturgia miejscem i źródłem przepowiadania*. Przemyśl 1999.
Gòmez J. A. *The Care of the Sick in the History of the Church*. DH 11:1996 nr 31 s. 45-47.
Grzybowski M. *Kościół wobec niepełnosprawnych*. AK 76:1984 nr 452 s. 36-46.
Guillèn D. G. *The History of the Concept of Heath*. DH 13:1998 nr 37 s. 23-28.
Honings B. *Christian Morality and Complete Health*. DH 13:1998 nr 37 s. 31-35.
Honings B. *The Man of the New Creation: From the Image of God to the Likeness of Christ*. DH 12:1997 nr 34 s. 46-51.
Kalinowski M. *Duszpasterstwo chorych*. RT 45:1998 z. 6 s. 179-190.
Kalinowski M. *Duszpasterstwo hospicyjne. Studium pastoralne na podstawie badań wybranych ośrodków hospicyjnych w Polsce*. Lublin 2000.
Kamiński R. *Diecezja i parafia miejscem pastoralnej posługi względem chorych i cierpiących*. SSHT 33:2000 s. 277-281.
Kamiński R. *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym*. Lublin 1997.
Kamiński R. *Funkcja diakonii w Kościele*. RTK 32:1990 z. 6 s. 5-15.
Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku. Red. A. Kiciński. Poznań: św. Wojciech 2007.
Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości. Red. K. Kantowski. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2004.
Kiciński A. *Awans zawodowy nauczyciela religii – poszczególne etapy*. Warszawa: Wyd. Pastoralne 2006.
Kiernikowski Z. *Rola cierpienia w dopełnianiu się życia człowieka. Spojrzenie w świetle Biblii*. W: *Wobec cierpienia*. Red. R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon. Płock 2004.
Krakowiak Cz. *Eklezjalny charakter troski o chorych*. W: *Program duszpasterski na rok 1995/96*. Red. E. Szczotok, A. Liskowacka. Katowice 1995 s. 210-224.
Krakowiak Cz. *Katechumenat chrzcielny dorosłych w Kościele posoborowym*. Lublin: KUL 2003.
Majewski M. *Fundamentalne problemy katechetyki*. Lublin: RW KUL 1981.
Majewski M. *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*. Kraków 1986.
Majewski M. *Metodologia katechetyki w teorii i w praktyce*. Kraków: Wyd. Salezjańskie 1998.
Majewski M. *Teologia katechezy*. Wrocław 1989.
Marek Z. *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WAM 2005.
Marek Z. *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*. Kraków: WAM 2007.
Martins J. S. *The Gospel of Suffering in the Magisterium and Life of John Paul II*. DH 19:2004 nr 57 s. 14-17.
Martins J. S. *Respect and Lack of Respect for the Disabled Person in Contemporary Culture*. DH 18:2003 nr 54 s. 14-50.
Messina R. *The History of Catholic Hospitals*. DH 18:2003 nr 52 s. 80-86.
Nagórny J. *Najważniejsze współczesne problemy moralne w świetle Katechizmu Kościoła Katolickiego*. W: *W co Kościół wierzy i z czego żyje. W 10. rocznicę opublikowania Katechizmu Kościoła Katolickiego*. Red. T. Panuś. Kraków 2004 s. 99-152.
Nagórny J. *Posłannictwo chrześcijan w świecie*. Lublin 1998.
Navarro-Valls J. *The Image of the Mentally Ill in the Mass Media*. DH 12:1997 nr 34 s. 199-201.
Nycz K. *Katecheza a parafia*. W: *Poznać Chrystusa. Program duszpasterski na rok 2001/2002*. Red. P. Kurzela, R. Kempny, A. Liskowacka. Katowice: św. Jacek 2001 s. 232-246.
Pałucki J. *Agapy wyrazem braterskiej miłości chrześcijańskiej w Kościele starożytnym*. Lublin 1995.
Pangrazzi A. *Creatività pastorale a servizio del malato*. Torino: Camilliane 1986.

Panuś T. *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji. Studium w świetle Ramowego Programu Katechizacji funkcjonującego w latach 1971-2001*. Kraków: UNUM 2001.
Pompedda M. F. *Psychic Incapacity and the Sacrament of Marriage*. DH 12:1997 nr 34 s. 155-158.
Potocki A. *Wychowanie religijne w polskich przemianach*. Warszawa: UKSW 2007.
Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce. Red. S. Dziekoński. Warszawa: Verbinum 2003.
Przygoda W. *Apostolat miłosierdzia w świetle nauczania Jana Pawła II*. RT 53:2006 z. 6 s. 55-68.
Przygoda W. *Posługa charytatywna Kościoła w Polsce*. Lublin: KUL 2004.
Przygoda W. *Posługa charytatywna Kościoła wobec osób niepełnosprawnych*. HD 74:2004 nr 270 s. 59-70.
Przygoda W. *Teologia cierpienia i choroby*. SSHT 33:2000 s. 257-266.
Półtawska W. *Nonhuman Man*. DH 12:1997 nr 34 s. 137-139.
Rak R. *Duszpasterstwo specjalistyczne. Założenia i realizacja*. AK 85:1993 nr 507-508 s. 257-270.
Redrado J. L. *Illness, Suffering and the Cross as Places of Encounter and New Evangelizations*. DH 18:2003 nr 54 s. 21-40.
Redrado J. L. *Pain in the New Christian Humanism of John Paul II's Salvifici Doloris*. DH 19:2004 nr 57 s. 18-19.
Redrado J. L. *Praying in Sickness and Health*. DH 19:2004 nr 56 s. 30-37.
Roccatagliata G. *From the Diseases of the Soul to the Psychoneuroses*. DH 12:1997 nr 34 s. 33-39.
Rusecki M. *Miłość jako motyw wiarygodności chrześcijaństwa*. W: *Miłość w postawie ludzkiej*. Red. W. Słomka. Lublin 1993 s. 229-247.
Sandrin L. *The Church: A Healing Community*. DH 13:1998 nr 37 s. 69-74.
Słotwińska H. *Kształtowanie postaw religijnych na katechezie*. Lublin: Polihymnia 2004.
Słotwińska H., Głowa W. *Przepowiadanie o sakramentach w katechezie i w homilii*. Lublin-Przemyśl: Wyd. Archidiecezji Przemyskiej 2001.
Spinsanti S. *L'etica cristiana della malattia*. Roma: Paoline 1971.
Spinsanti S. *Malattia e morte nel popolo delle beatitudini*. Varese: OARI 1976.
Tarnawa J. *Katecheza o cierpieniu i umieraniu w nauczaniu Jana Pawła II*. Kraków: WAM 2002.
Wingle J. M. *Pastoral Care: The Rejection of Suffering and Search for Personal Wellbeing*. DH 19:2004 nr 55 s. 96-105.
Wit Z. *Troska liturgiczna o człowieka chorego w świetle polskich rytuałów potrydenckich (1631-1964)*. Lublin 1995.
Wokół katechezy posoborowej. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole: WT UO 2004.
Wrońska H. *Katechizacja*. W: *Teologia pastoralna. Teologia pastoralna szczegółowa*. t. 2. Red. R. Kamiński. Lublin 2002 s. 179-199.
Zając M. *Katechetyczny przekaz o cierpieniu i śmierci inspirowany nauczaniem Jana Pawła II*. RT 53:2006 z. 6 s. 131-144.
Zając M. *Parafia miejscem katechezy*. W: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin: Polihymnia 2005 s. 73-97.
Zając M. *Praktyka katechizacji*. W: *Teologia pastoralna. Teologia pastoralna szczegółowa*. t. 2. Red. R. Kamiński. Lublin 2002 s. 199-221.
Zucchi P., Honings B. *Algos and Pathos: Fundamental Moments in Man's Spiritual Growth*. DH 12:1997 nr 34 s. 25-32.

1 Słowniki i leksykony

Bitter G., Englert R., Miller G., Nipkow K. E. *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel 2002.
Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy. Red. C. Rogowski. Warszawa: Verbinum 2007.
Leksykon teologii fundamentalnej. Red. M. Rusecki. Lublin-Kraków: Wyd. M 2002.
Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie. Warszawa: Verbinum 2004.
Leksykon teologii pastoralnej. Red. R. Kamiński. Lublin: TN KUL Jana Pawła II 2006.
Lexikon der Religionspädagogik. Red. N. Mette, F. Rickers. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001.
Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak 2001.
Słownik katechetyczny. Red. J. Gevaert, K. Misiaszek. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2007.
Stenico T. *Dizionario dei termini catechistici del Direttorio Generale per la Catechesi*. Città del Vaticano: Editrice vaticana 2000.
Vademecum katechety. Metody aktywizujące. Red. Z. Barciński. Kraków-Lublin: Wyd. M-Klanza 2006.

2 Strony internetowe

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. http://www.aps.edu.pl
Biuro programowania katechezy Komisji Wychowania Konferencji Episkopatu Polski. http://www.katecheza.episkopat.pl
Caritas Polska. http://www.caritas.pl
Catholic Bishops' Conference of England and Wales. http://www.catholic-ew.org.uk
Communità di San Egidio. http://www.santegidio.org/disabili/egidio/index.htm
Conferencia Episcopal Española. http://www.conferenciaepiscopal.es
Conferenza Episcopale Italiana. Ufficio Catechistico Nazionale. http://www.chiesacattolica.it
Deutsche Bischofskonferenz. http://www.dbk.de
Duszpasterstwo niepełnosprawnych diecezji legnickiej. http://www.drrk.legnica.pl/index.php?page=app/organizacja.php&plik=dnp.html
Église catholique en France. http://www.cef.fr
Federación Internacional de las Enfermeras Católicas (CICIAMS). http://www.ciciams.org
Fundacja Anny Dymnej „Mimo Wszystko". http://www.mimowszystko.org
Fundacja SYNAPSIS. http://www.synapsis.waw.pl
Katolicki Ośrodek dla Osób Specjalnej Troski działający w ramach Caritas Diecezji Warszawsko-Praskiej. http://www.diecezja.waw.pl/dost/index.html
Kwartalnik dla katechetów, nauczycieli i rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną. http://www.oligokatecheza.pl
Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych Archidiecezji Warszawskiej. http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=4805&p=daneSzczegolowe

Miesięcznik „Katecheta". http://www.katecheta.pl
Pontifical Council for Health Pastoral Care. http://www.healthpastoral.org
Pontificia Academia pro Vita. http://www.academiavita.org
Ruch Wiara i Światło, strefa polska. http://www.michael.swiebodzin.pl/wis/spl/index_inne.html
Siervo de Dios Nicola D'Onofrio. http://www.nicoladonofrio.cl
Stowarzyszenie Pedagogów NATAN. http://natan.pl
Special Religious Development Archdiocese of Chicago. http://www.spred.org/index.html
Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa *Bardziej KOCHANI*. http://www.bardziejkochani.pl
World Federation of the Catholic Medical Associations. http://www.fiamc.org
Wydział Katechetyczny Kurii w Katowicach. http://www.wydzial-kat.katowice.opoka.org.pl/index.php?specjalna=1&go=1.txt
Zespół Szkół Specjalnych 103 im. M. Grzegorzewskiej w Poznaniu. http://www.zss103.poznan.pl

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

1 Spis tabel

1. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne według Światowej Organizacji Zdrowia – 102
2. Związek pomiędzy niepełnosprawnością intelektualną osób w stopniu lekkim a ich zaburzeniami psychicznymi, nieprawidłowościami w rozwoju fizycznym i obniżeniem umiejętności społecznych w ujęciu M. Grzegorzewskiej – 106
3. Podstawowe ograniczenia i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym według J. Lausch-Żuk – 119
4. Podstawowe ograniczenia i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według J. Lausch-Żuk – 125
5. Reakcja rodziców na niepełnosprawność intelektualną dziecka – 136
6. Podział materiału według Z. Rybarczyk – 202
7. Schemat katechezy według Z. Rybarczyk – 204
8. Grupy tematyczne katechezy według K. M. Lauscha – 215
9. Cele edukacyjne w szkole dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w latach 1985-2005 – 233
10. Zmiany założeń zadań szkoły specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w latach 1985-2005 – 238
11. Podstawa programowa katechezy – założenia programowe katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną – 248
12. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Klasy I-III – 255
13. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Klasy IV-VI – 257
14. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Gimnazjum – 259
15. Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Szkoła zawodowa – 260

16. Wychowanie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według K. i K. Lauschów – 269
17. Wychowanie religijne rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według K. i K. Lauschów – 270
18. Grupa treści kształcenia, minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych oraz minimalna liczba punktów ECTS – 295
19. Składniki treści kształcenia w grupach, minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych oraz minimalna liczba punktów ECTS – 295

2 Spis rysunków

1. Schemat zasady nauczania wg koncepcji M. Śnieżyńskiego – 309
2. Metody oddziaływania pedagogicznego w oligofrenopedagogice według K. Kirejczyka – 329
3. Teoria kształcenia wielostronnego według M. Śnieżyńskiego – 345
4. Podział komunikacji – 350
5. Jednostki systemów komunikacyjnych – 351
6. Schemat postępowania w przypadku pojawienia się zachowania niepożądanego – 353
7. Schemat podziału środków dydaktycznych – 357
8. Przykładowa strona tematyczna opracowana za pomocą symboli Blissa – 366
9. Godność i prawa człowieka – 368
10. Dziecko z autyzmem – 369
11. Kartka świąteczna – piktogramy kolorowe – 370
12. Tablica umożliwiająca spowiedź – 371
13. słuchać/Biblia/piktogramy – 372
14. słuchać/Biblia/piktogramy – 372
15. Ewangelia w piktogramach – 373

INDEKS OSÓB

Achilles – 120
Affolter F. – 348
Alberich E. – 23-24, 35, 41, 45, 56-57, 59--60, 159, 168, 173, 447
Angelini F. – 67, 447
Antonelli F. – 444
Appesbacher M. – 29, 432
Axline V. – 335
Archimedes – 120
Arinze F. – 447
Arto A. – 107, 444
Augustyn – 135

Bach H. – 444
Bagrowicz J. – 43, 254, 447
Baier H. – 288-289
Banach Cz. – 308
Banaszek K. – 317
Bandura M. – 25
Baran J. – 349
Baraniak A. – 202
Barciński Z. – 441, 450
Bąbiński H. – 437
Bąk B. – 262
Bednarek P. – 113, 437
Bednarz E. – 437
Belardinelli S. – 437
Benedykt XVI/Ratzinger J.
Bennert-Gates D. – 446
Bergant D. – 200
Bertolote J. M. – 444
Bianco M. P. – 195, 437
Bielawski Z. – 25
Bielefeld H. – 358
Bielicka E. – 437
Biju-Duval D. – 437
Bilikiewicz T. – 88
Binz A. – 302
Bissoli C. – 40
Bissonnier H. – 28, 52, 88, 156, 182-183, 190, 437
Bitter G. – 450
Blachnicki F. K. – 26, 40, 59, 162, 447
Bliss Ch. K. – 173, 200, 351, 365-367, 387
Block B. L. – 447
Błachnio K. – 284
Błaszczyński J. J. – 444
Błeszyńska K. – 137
Błeszyński J. – 365-367
Bobińska-Domżał A. – 367
Bogucka D. – 317
Bogdanowicz M. – 348-349
Bolon B. – 367
Bopp L. – 88
Borzyszkowska H. – 105, 116, 138, 140, 287, 444
Braille L. – 173, 281, 386
Brzezinka Z. – 30, 178, 254, 433-434, 438, 441
Buchta R. – 437-438
Bukal I. – 262
Burt C. – 107

Cacucci F. – 438
Calabrese S. – 298
Carrasco de Paula I. – 447
Casale U. – 297
Catti G. – 438
Cazzullo C. L. – 444
Celary I. – 159
Chałupniak R. – 27, 58-59, 134, 247, 276, 293, 296, 438-439
Chanoît P. F. – 444
Charytański J. – 26, 53, 163
Chmielewska M. – 262
Chmielewski M. (Marek) – 442
Chmielewski M. (Mirosław) – 298
Chodkowska M. – 446
Chryzostom J. – 135, 156
Ciemniewski J. – 25
Cinà G. – 447
Clarke A. D. B. i A. M. – 88, 100, 107, 444
Cobb H. V. – 100
Cogiel M. – 179
Comploj A. – 29, 432
Congar Y. – 57
Corecco E. – 174
Cremona C. – 63, 447
Cyprian – 135

Cywińska L. – 438
Czacka E. – 88
Czaja A. – 55, 59, 447
Czajkowski M. – 51
Czasza M. – 317
Czekalski R. – 55, 185, 438, 447

Danielewicz D. – 352
Dauber H. – 444
Decroly O. – 230, 336, 338
Deharbe J. – 24
Derdziuk A. – 447
Descoeudres A. – 228
Descouleurs B. – 28
Devestel F. – 28
Doll E. – 100
Domagała-Zyśk E. – 438
Domarecka-Malinowska E. – 161, 180, 214
Doroszewska J. – 108, 115, 336, 444
Drewniak H. – 338, 438
Drożdż B. – 153, 447
Dryżałowska G. – 445
Duquenne P. i L. – 438
Dycht M. – 220
Dykcik W. – 97, 119, 223, 279, 284, 292, 318-320, 332-333, 344-345
Dziekoński S. – 53, 141, 154-155, 157, 184, 254, 302, 447, 449
Dziwisz S. – 22, 49, 428
Dziwosz E. – 254, 438

Eminghaus A. – 88
Englert R. – 450
Ettel M. – 29, 432

Fallico A. – 167
Farber B. – 136
Felice de D. – 441
Finke M. – 202
Foley E. – 185-187, 198, 200, 438
Fonseca da A. F. – 444
Freinet C. – 331
Frela M. – 438
Fröhlich A. – 138

Gadowski W. – 25
Gajdzica Z. – 145, 261, 444, 446
Gałczyńska W. – 30, 91, 198, 201, 206-210, 212, 385, 409, 411-414, 433, 438
Gałkowski T. – 88
Gatti G. – 135
Gebert U. – 252, 438
Gerard P. – 438
Gevaert J. – 24, 40, 47, 73, 77, 135, 450
Gianotti D. – 438
Giryński A. – 108, 110-111, 444
Głogowski K. – 88
Głowa W. – 448-449
Godlewski M. – 328
Gòmez J. A. – 62, 448
Górecka H. – 445
Góźdź K. – 23
Grodzicka I. – 138
Gruntkowski Z. – 353
Grütz M. – 445
Grzegorzewska M. – 88, 99, 105-106, 108, 115, 120, 124-125, 172, 251, 253, 278, 288-291, 336, 338, 442, 445, 450-451
Grześkowiak J. – 156
Grzybowski M. – 448
Guardini R. – 44, 363-364
Guerra Lisi S. – 443
Guillèn D. G. – 448
Guzik J. – 367

Hagenmaier H. M. – 439
Halat K. – 129, 439
Hanselmann H. – 88
Harmaciński R. – 439
Harwas-Napierała B. – 199
Herbart J. F. – 25
Hillairet H. – 28
Hofmeier J. – 358
Honings B. – 448-449
Horn S. O. – 51
Huels J. M. – 187, 197
Hulek A. – 88, 279, 444-445

Ingram T. S. – 228
Inhelder B. – 334, 445
Ireneusz – 39
Iwański G. – 67
Itoua H. – 439

Jan Boży – 63
Jan Chryzostom – 156
Jan Paweł II – 22, 23, 40-42, 46, 49-50, 52-53, 60, 63, 65-67, 70-72, 74-79, 87, 156--157, 168-169, 187-188, 191, 213, 217, 269, 428-429, 449
Janiga W. – 300
Janiszewska-Nieścioruk Z. – 141, 445
Jankowski A. – 38
Janosz B. – 122, 267, 439
Jarzębowska-Baziak B. – 138
Jezierska E. – 88
Jędruch A. – 262
Jonderko I. – 262
Jóźwik A. – 439
Jucha D. – 138, 192, 199, 252, 439, 443
Jung J. P. – 26, 28
Jungmann J. A. – 39-40

Kacprzak Z. – 24
Kaftan I. – 336
Kalinowski M. – 447-448
Kamiński R. – 23, 31, 161, 167-169, 174, 176, 178, 185, 301, 439, 447-450
Kantowski K. – 134, 165-166, 448
Karlsen A. – 343
Kasper W. – 195
Kawczyńska-Butrym Z. – 139, 445
Kawka J. – 439
Kazanowski Z. – 136, 445
Kąkolewska D. – 441
Kempny R. – 242, 448
KicińskiA. –27,30,68-69,142,156-158,163--165, 167, 173, 180-181, 189, 196, 219, 242, 247, 251, 276-277, 292-293, 300--301, 303, 348-349, 361, 364, 439, 448
Kielar A. M. – 30, 139, 261-263, 324-325, 331, 344, 433-434, 439-440
Kielar-Turska M. – 199
Kielin J. – 127, 236, 348-349, 361, 446
Kiernikowski Z. – 448
Kijm J. – 28
Kirejczyk K. – 88, 100, 109, 208, 327-330, 334, 338, 446
Kirenko J. – 139, 445
Kisiel B. – 348
Klaro-Celej L. – 230, 288, 317
Klaus B. – 41
Klinik A. – 145, 446
Knill M. i Ch. – 331, 348
Kochel J. – 27, 59, 134, 247, 276, 293, 438-439
Köhler R. – 29, 432
Kolaska A. – 88
Komeński A. – 312
Kominkowie G. i T. – 440
Kopeć D. – 445
Kopik T. – 317
Kopyść L. – 440
Korgul M. – 153
Kornas-Biela D. – 119, 136, 139, 446
Korzon A. – 141
Kosacz M. – 440
Kosakowski Cz. – 226, 445-446
Koselak H. – 197, 200, 254, 440
Kosińska A. – 336-337
Koska W. – 123, 442-443
Kostorz J. – 27, 59, 134, 247, 276, 293, 438-439
Kostrzewski J. – 24, 97-98, 100, 103, 108--109, 113, 115-117, 123-124, 445
Kościelska M. – 138, 140, 336
Kotarbiński T. – 327
Kotlarski A. – 136, 164, 198, 440
Kowalczyk J. – 49
Kozłowski J. – 352
Krakowiak Cz. – 189-190, 448
Kraszewski J. – 134
Krause A. – 445
Krawcewicz S. – 328
Krawczak E. – 445
Krzykała I. – 183, 440

Krzyżewska A. – 333-334
Kubiak M. – 440
Kubiak P. – 254, 433, 440
Kubik W. – 51, 86, 152, 215, 276, 305, 430, 444
Kucharczyk D. – 262
Kuczyńska-Kwapisz J. – 445
Kudasiewicz J. – 51
Kufel R. – 361
Kufel P. – 361
Kukołowicz T. – 25
Kulikowska A. – 262, 441
Kulpaczyński S. – 27, 41, 43, 141, 155-156, 171, 296, 303, 323, 449
Kupisiewicz Cz. – 304-306, 328, 330, 355-356
Kurzela P. – 242, 448
Kurzydło D. – 161
Kusz G. – 41, 247
Kuźma J. – 315
Kwiatkowska M. – 126, 289, 349, 445

Lai M. – 441
Lanza S. – 440
Lausch K. i K. – 268-271, 440
Lausch K. M. – 30, 120, 122, 187, 195, 198, 201, 208, 211-216, 267, 330, 332, 335, 337, 352, 385, 415, 417, 420, 433, 440
Lausch-Żuk J. – 119, 125, 330
Lavermicocca C. – 298
Lechowicz A. – 366-367
Leon XIII – 157
Leso Ph. – 440
Leszkowicz-Baczyńska Ż. – 140
Leśniak F. – 441
Lewicka S. – 317
Lipkowski O. – 88
Liskowacka A. – 242, 448
Loebl W. – 367
Lopez-Ibor J. J. – 445
Lotz D. – 121, 444
Lubac de H. – 36
Lubczak A. – 441
Lubos K. – 88
Ludian M. – 441

Łabendowicz S. – 297, 302
Łuczak M. – 441
Łuria A. – 107

Maas F. – 348
Macheta K. – 55
Madej J. – 441
Maggiani S. – 441
Majewski M. – 27, 51, 54-58, 155, 161, 293, 448
Malagutti E. – 441
Marchesi P. – 63, 441
Marcinkowska B. – 317
Marczewski M. – 40, 59, 157, 166
Marek Z. – 41, 49, 55-56, 298, 302, 448
Marioni M. R. B. – 441
Martini C. M. – 175, 441
Martins J. S. – 67, 448
Martinsen H. – 350
Materski E. – 53, 292
Mąkosa P. – 27
McCarthy J. – 28
Melion K. – 88
Mermod D. – 88
Messina R. – 448
Mesny J. – 28
Mette N. – 450
Mezglewski A. – 300
Michalewski J. – 441
Michele S. – 441
Midali M. – 31
Mierzwa T. – 366
Migut B. – 26
Mikołajec J. – 295
Millar S. – 368
Miller G. – 450
Mineka S. – 63, 99, 101, 444
Mingarelli G. – 441
Misiaszek K. – 24-26, 40, 73, 134-135, 293, 298, 450
Mittler P. – 100
Młyńska E. – 293
Mokrzycki B. – 158, 180-181, 193
Montessori M. – 330, 335-336, 339-342, 443

Morante G. – 46, 176, 195, 199, 252, 441
Morisi F. – 441
Mossakowska L. – 288, 317
Moszyk E. – 441
Mrugalska K. – 137
Murawski R. – 23, 25, 27, 40, 164, 184, 247, 323, 447
Musacchio de Zan A. – 445
Muszyńska I. – 366

Nagórny J. – 448
Nasone D. – 441
Navarro-Valls J. – 448
Nawalaniec P. – 441
Neper E. – 445
Neuhofer G. – 29, 432
Niparko R. – 219
Nipkow K. E. – 450
Nowak A. – 441
Nycz K. – 164, 242, 253, 267, 448

Obuchowska I. – 121, 330
Ochał J. – 127, 235
O'Connor N. B. – 107
Okoń W. – 275, 302, 327-328, 330, 347, 355, 450
Olechnowicz H. – 138, 336, 349
Orban M. – 28
Orkisz M. – 126-127, 234, 236, 334, 439, 444
Orlando V. – 252
Orłowska D. – 317
Orygenes – 39
Osewska E. – 155, 160, 207, 440
Ostrowska K. – 126
Oszczepalińska J. M. – 441
Oszustowicz B. – 442
Otrębski W. – 445

Pałucki J. – 448
Pangrazzi A. – 442, 448
Panuś T. – 24, 26, 44-45, 50, 321, 448-449
Pańczyk J. – 279-280, 282, 285, 287-288
Parchomiuk M. – 445
Pasternak E. – 346-347
Pastuszka J. – 88
Paternoster M. – 442
Paulhus E. – 28
Paweł VI – 40, 74, 156, 400, 428
Pawłowska E. – 262, 442
Pellerey M. – 321
Petz A. – 29, 432
Pfnür V. – 51
Piaget J. – 107, 116-118, 124, 334, 445-446
Piazza V. – 342
Pielecki A. – 445
Pieńkowski M. – 442
Pintor S. – 170, 183
Pisula E. – 138, 352
Piszczek M. – 120, 122, 126, 128, 184, 187, 234, 236, 288, 330, 334-335, 337, 348--349, 352, 439-440, 444-446
Piszkalski H. – 442
Pius XI – 428
Plura E. – 442
Podeszewska-Mateńko M. – 367
Podlewska Z. – 26
Polak A. – 336-337
Polkowska I. – 229, 331
Połeć B. – 25
Pomiatowski R. – 27
Pompedda M. F. – 449
Ponsard C. – 157
Poręba P. – 25
Potocki A. – 299, 301, 449
Potok J. – 262
Półtawska W. – 449
Półturzycki J. – 305, 358
Przasnyska M. – 348
Przeciszewski M. – 442
Przeczewski W. – 123, 442
Przygoda W. – 143, 179, 449
Puzewicz M. – 178
Pyrek J. – 442

Rabbi M. – 442
Radwan W. – 289
Rak R. – 193

Rakoczy T. – 49
Ratzinger J./Benedykt XVI – 22, 50, 51, 54, 64-65, 67, 72, 352, 387, 430, 442
Redrado J. L. – 449
Reid B. – 198
Rein W. – 25
Rickers F. – 450
Roccatagliata G. – 449
Roemer W. – 88
Rogalski A. – 247
Rogers C. – 335-336
Rogowski C. – 133, 226, 446, 450
Röhrig H. J. – 442
Rondini R. – 442
Rosen L. – 136
Rozen B. – 133, 442
Rubaltelli M. M. – 442
Ruka M. – 138
Ruppert P. M. – 440
Rusecki M. – 37, 449-450
Ruspi W. – 442
Rutkowska E. – 445
Rybarczyk Z. – 30, 201-206, 212, 395, 406--408, 433, 442

Sandrin L. – 449
Sarek R. – 303
Sarniak A. – 262
Saudreau M. – 442
Sbrana F. – 199, 442
Scarcella P. – 443
Scholz G. – 358
Schumann P. – 88
Secondin B. – 443
Sękowska Z. – 88, 98, 120, 228, 253, 277, 446
Sękowski A. – 446
Semik S. – 443
Sequeri P. – 443
Sibilio M. – 444
Sidor B. – 136, 138, 144-146, 148
Sierszecka B. – 342, 443
Sherborne V. – 331, 348
Skaar J. – 343
Skinner B. F. – 352
Słotwińska H. – 139-140, 173, 349, 439, 449
Smyczek A. – 126-127, 234, 236, 334, 367--368, 371, 439, 444
Sokołowska-Bartuszek B. – 317
Soravito L. – 302
Sorce V. – 86, 443
Sosna K. – 30, 193, 438, 443
Spinsanti S. – 449
Spyra W. – 27, 59, 134, 247, 276, 293, 438, 449
Stala J. – 41, 56, 93, 138, 141-142, 153-156, 160, 192-193, 207, 219, 252, 269, 294--295, 297, 300, 302, 338, 438-444
Stefani G. – 443
Stenico T. – 450
Stepuch E. – 112, 443
Suchcicki A. – 138
Surma B. – 443
Swoboda R. – 88
Szałas E. – 317
Szałkucka B. – 443
Szczepankowski B. – 88
Szczawiński P. – 366
Szewczuk K. – 152
Szlagowska D. – 348
Szpet J. – 41, 46, 250, 275, 293, 297, 322--323, 332, 358-360
Szrejter J. – 163
Szuman S. – 27
Szwaba S. – 341
Szwiec J. – 126-127, 234-236, 334, 439, 444
Szychowiak B. – 332
Szymczak M. – 292

Śmigiel W. – 177
Śnieżyński M. – 308-311, 313, 315-316, 330--332, 344-347, 356-359, 442

Tarnawa J. – 41, 449
Tatala M. – 155
Teresa z Avili – 62

Tertulian – 135
Todeschini E. – 60
Tetzchner von S. – 350
Tomasik E. – 288
Tomasik P. – 61, 154, 164, 247, 253, 293-294, 300, 435
Tomaszewska M. – 348
Tomczak J. – 30, 261-263, 434-435, 443
Toschi S. – 443
Trempała J. – 199
Trybuś M. – 349
Twardowski A. – 137-138, 446
Twardzicki B. – 355-357

Ubbiali S. – 443
Urbańska E. – 443
Usai M. C. – 446
Vandekercckhove M. – 28
Vanier J. – 119, 138, 141, 158, 195, 443
Vincent K. R. – 137

Wadsworth B. J. – 116, 118, 446
Wald I. – 445
Walesa Cz. – 142, 195
Walleghem van M. – 28
Wapiennik E. – 99
Waryszak D. – 443
Wasilewska A. – 226-227, 229
Wawrzynowski M. – 88
Weber G. – 28
Wenta K. – 121, 444
Węgierkiewicz A. – 367
Wilk J. – 154, 160, 162
Wilson D. G. – 28
Wingle J. M. – 449
Wiśniewska A. – 262
Wit Z. – 449
Witkowiak A. – 443
Witkowska M. – 443
Witkowski T. – 109-110, 119, 443, 446
Wojciechowski A. – 443
Wojtkowska B. – 443
Wolfensberger W. – 136
Wolski K. – 156
Wrońska H. – 174, 449
Wujek T. – 328
Wyczesany J. – 105, 107-108, 118-119, 446
Wygotski L. – 324
Wyszyńska A. – 212

Zabłocki K. J. – 444, 446
Zaczyński W. – 328
Zając M. – 56, 58, 61, 171, 449
Zalewski W. – 25
Zanobini M. – 446
Zaorska M. – 365
Zapalska B. – 443
Zaręba B. – 262
Zasępa E. – 113, 445
Zbierańska I. – 262
Zeidler W. – 121, 444
Zellma A. – 276, 444
Ziegler E. – 446
Ziller T. – 25
Zillmann F. – 88
Zimny J. – 364
Zucchi P. – 449

Żabczyńska E. – 290
Żarow-Nitoń A. – 86, 444
Żiżka D. – 336-337
Żurek T. – 29, 442
Żyta A. – 144, 146-151, 446

SUMMARY

Catechesis for persons with intellectual disability in Poland after the Second Vatican Council

Theological vision of the Divine Revelation, as well as, God's Word are of significant importance for catechesis for persons with intellectual disability. After the Second Vatican Council the intellectualistic concept of the Revelation based on the model of authoritative transmission of truth, within ecclesial awareness, was abandoned. Today the models of existential, personal, Christological and historical vision are widely approved of. The Church has never questioned the fact, that the disabled persons constitute full members of the congregation, however, the matter concerning the participation of persons with intellectual disability within the Church has been only partially mentioned as far as the contents of the Church teachings are concerned.

Nevertheless, the catechesis in Poland was never confined to what it has already achieved in the past. In fact, catechesis in Poland is being systematically developed by means of broadening its notion as well as its pedagogical fundamentals, through choosing the proper language together with new methods used for creating its contemporary modern concept. Catechesis, while searching for new methods, attempts to conquer, on one hand obsolete habits and routines, which contribute to the appearance of indifference and other type of obstacles, and on the other, reckless improvisation, which leads to confusion within the souls of catechised children and their parents, and, consequently, results in making different types of mistakes. The Church, as it used to do during previous epochs of its history, still continuous to search for new ways and so it attempts at introducing modern rules to the catechetical process, being guided by wisdom, courage and loyalty to the Gospel.

The modern catechesis not only aims at intellectual recognition of the Son of God, but also it aims at allowing each and every man for lasting friendship with Him. The above-said objective of the catechesis allows a particular person with

intellectual disability for participation – equally with others – within catechetical activity conducted by the Church, and not only – due to numerous deficiencies – within unspecified form of significantly reduced catechesis.

Catholic Church in Poland has accepted and confirmed general rules concerning the place that disabled persons should occupy within the world as well as within the Church. According to the first rule it is required, that the disabled person be treated as subject who is entitled to inborn and inviolable rights, regardless of the fact, whether the person's deficiency is inborn or else it results from chronic disease, accident, mental or sensual handicap; irrespective of the degree of the said handicap. Such a statement results from acknowledgement of the fact, that a humane being owns his/her own, unique dignity as well as personal autonomous value from the moment of conception and during every stage of his/her development process, irrespective of his/her physical, psychological or spiritual condition. According to the second rule – which is in fact closely connected to the first one- it is required, that the disabled person be the subject entitled to all possible rights, and so he/she should have his/her participation in the life of society and Church facilitated, with respect to all dimensions and at all levels – obviously within his/her capabilities. According to the third rule it is required, that the depth of faith as well as the level of the society be measured by means of respect and love, by which its weakest members are surrounded. As far as Polish catechesis is concerned, there is a belief worth emphasizing, that it is not enough to limit oneself to confirming the rights that the persons with intellectual disability are entitled to. It is also the matter of undertaking certain activities, so as to enable implementing those rights within the contemporary materialistic society.

Polish catechists reject two opposing attitudes as follows: the first assumption suggesting, that persons with intellectual disability should achieve the same level of awareness and knowledge, as other fit and able baptised persons; the second assumption suggesting, that it is not at all possible to catechise persons with intellectual disability. The primary assumption of the concept of catechesis is, that persons with intellectual disability should be provided with possibility to familiarise with the mystery of Jesus Christ. Polish catechists emphasize the difficulty to evaluate accurately the degree of psychological or intellectual capabilities of persons with intellectual disability. Moreover, it is difficult to establish what communication capabilities those persons possess. That is why it is hard (or even completely impossible) to evaluate spiritual capabilities of persons with intellectual disability, in particular regarding persons with profound intellectual disability. In fact, nothing will happen automatically in catechesis for persons with intellectual disability. Thus, patience and stressing the most essential matters are of significant importance while preparing persons with intellectual disability for receiving sacraments. Focussing attention on the basic issues of Christianity does not involve rejection of other elements of evangelical message.

Manifestation of the concern of the catholic Church in Poland for systematic catechesis for persons with intellectual disability is the due preparation of the catechesis, which is being contained within the contents of *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*, and in particular within the contents of *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. The program basis takes into account achievements of special pedagogy; moreover, it attempts to characterise the participant of catechesis in accordance with recently established degrees of intellectual disability. Polish catechists claim, though, that despite undoubtedly enormous development in contemporary medicine, the issue of intellectual disability still remains a mystery.

In fact, catechesis always remains the same, only a particular environment attributes unique characteristic features to it. The primary catechetical environments are the following: family, parish and school. The new issue of catechetical teaching after the ecumenical council involves stressing the fact, that the whole Christian community in fact bears responsibility for proper catechesis, and not only a single catechetical community.

Firstly, Polish catechists aim at enabling the whole families with persons suffering from intellectual disability to participate in catechesis for those persons. As a matter of fact, none of the families are ready for the birth of a child with intellectual disability. Secondly, we may definitely confirm, that the Church in Poland has always cared for the catechised persons. Parish catechesis from 1961 to 1990 was the major form of pastoral impact on the worshippers, mainly on children and teenagers. Thirdly, the dissertation demonstrated, that from 1st September 1990, when religion was taught at school again, the Christian education of children and teenagers has taken place mostly within the school environment. By means of catechetic ministry the Church has also engaged in special education institutions. It is undoubtedly a significant step as far as the development of Polish thought and catechetic activity are concerned, which, at the same time, constitutes a challenge for the whole Church in Poland.

Polish catechists emphasize, that none of the obstacles should constitute any reasons for rejecting a possibility of full participation of persons with intellectual disability within the sacraments of the Christian initiation. Moreover, stressing loyalty to God's Word and to Ecclesiastical Magisterium, they do not see any reasons, why persons with profound intellectual disability should not be allowed to participate in Eucharistic communion. They try to remind us, that, in order to provide all disabled persons with Eucharistic communion, the Pope Benedict XVI emphasizes, that those disabled persons will receive Eucharistic communion in accordance with the faith of their families and community, which accompany them.

Catechesis for persons with intellectual disability consists in accompanying those persons while they are entering their way of Christian life. Catechist, following

the primary rule of loyalty to God and to man, may choose to apply proper methods originating from special pedagogy, however, he should always keep in mind, that using the achievements in the didactics will not release him from considering the pedagogy of God. Modern catechesis for persons with intellectual disability in Poland should focus on an attempt to integrate the impact it has on persons with school, parish community and – most of all – with the family. It is worth emphasizing, though, that "integrated" should not mean "placed within" school, for instance, but rather combined by means of mutual relations, which would reflect love, allowing for recognising the pupils of Jesus Christ. It is worth remembering, that God is not an abstract phenomenon, He is Alive, and we make relations with Him. In this case our reasoning ability constitutes rather a relative issue. Person with intellectual disability should not be perceived as unwise and deprived of any ability of abstract thinking. We should appreciate such an extent of those abilities, as this person is actually capable of. This is the evangelical ministry for disabled persons, which aims at encouraging them not to lose their gifts, but rather to multiply them, as every man, intellectually disabled as well, received those gifts straight from God.

Translated by *Karolina Beyer*