

Tadeusz Huk, Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 53/2, 107-128

1983

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: TEKST LITERACKI W KATECHEZIE. I. WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIE LITERATURY PIĘKNEJ NA MŁODEGO CZYTELNIKA. 1. Cel i metody badań nad czytelnictwem. — 2. Wychowawczy wpływ literatury w świetle przeprowadzonych badań. — 3. Przydatność wychowawcza utworów literackich w świetle tematyki i wartości literackich. II. WYKORZYSTANIE TEKSTÓW LITERACKICH W KATECHETYCE OBSZARU JĘZYKA NIEMIECKIEGO. 1. Przekaz prawd objawionych a rzeczywistość świata. — 2. Doświadczenie świata doświadczeniem Boga. — 3. Rola języka w przekazywaniu prawd objawionych.*

Tekst literacki w katechezie

Myśl zastosowania tekstów literackich w katechezie nie jest nowa. Jak stwierdza S. Berg, w katechezie stosowano niejednokrotnie teksty literackie w sposób luźny, najczęściej w formie ilustracji prawd religijnych¹. Zainteresowanie literaturą piękną w nauczaniu katechetycznym potwierdza też praktyka wielu katechetów, którzy intuicyjnie, często przypadkowo, odwołują się do literatury jako elementu pomocnego, urozmaicającego i budzącego zaciekawienie uczniów. Ta praktyka pracy z tekstem literackim w katechezie domagała się bardziej pogłębionych badań i uzasadnień, przemawiających za potrzebą powszechnego wprowadzenia utworów literackich do katechezy. Antropologiczna orientacja w katechetyce, eksponująca problemy ludzkie, stała się dodatkowym impulsem do podjęcia badań nad rolą tekstów nieteologicznych w katechezie. Początek tym badaniom dał H. Halbfas w przełomowym dziele *Fundamentalkatechetik*². W ślad za nim podążają badania innych katechetów, głównie obszaru języka niemieckiego. Niektórzy z nich jak np. S. Berg, A. Thome, zagadnieniu literatury pięknej w katechezie poświęcają odrębne prace³.

Zanim jednak przedstawimy szerzej poglądy prezentowane w katechetyce obszaru języka niemieckiego, poświęcimy nieco uwagi wynikom badań na temat wychowawczego oddziaływania literatury pięknej na młodego czytelnika, podejmowanych w Polsce.

I. WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIE LITERATURY PIĘKNEJ NA MŁODEGO CZYTELNIKA

Spojrzenie na książkę od strony jej możliwości wychowawczego oddziaływania na czytelnika, od dawna intrygowało ludzi odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia. Przekonania o wartości wychowawczej literackiego tekstu często były oparte na bardziej czy mniej intuicyjnym od-

* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa-Kraków.

¹ S. Berg, *Kurze literarische Texte für den Religionsunterricht*, t. II, Stuttgart 1972, 4—5.

² H. Halbfas, *Fundamentalkatechetik*, Düsseldorf 1968.

³ S. Berg, *dz. cyt.*, t. I — Stuttgart 1971 i t. II; A. Thome, *Moderne Problemliteratur und Religionsunterricht, Themen—Texte—Modelle—Methoden*, München 1974.

czuciu wychowawców, rodziców, autorów książek. Stąd też przypisywano niejednokrotnie książce niemal magiczną moc wychowawczego oddziaływania, szczególnie na młodego czytelnika. Stosunek do książki powoli zmieniał się, w dużej mierze dzięki rozwojowej psychologii i socjologii. Przedstawiciele tych nauk zainteresowali się „wpływem słowa pisanego na poglądy i zachowania ludzkie”⁴. Zrozumiało się stąd, że podjęto w związku z tym szereg badań nad czytelnictwem, które miały uchwycić i określić wpływ i znaczenie książki w życiu czytelnika.

1. Cel i metody badań nad czytelnictwem

A. Przecław ska dostrzega podwójny cel badań nad czytelnictwem⁵. Pierwszy został spowodowany faktem włączenia książki do współczesnych systemów wychowawczych. W związku z tym, cel badań nad czytelnictwem sprowadzono do odpowiedzi na pytanie, na ile utwory literackie stanowią pomoc w rozwiązywaniu problemów życiowych, w odnalezieniu własnego miejsca w świecie, w ukształtowaniu się poglądów i hierarchii wartości, w rozwijaniu osobowości młodego czytelnika. Autorka stwierdza, że odpowiedź na powyższe pytania można uzyskać przy pomocy teoretycznych rozważań krytyki literackiej, historii i teorii literatury, ale pod warunkiem zaznajomienia się z autentyczną opinią młodzieży. Jest to możliwe dzięki eksperymentalnym badaniom nad czytelnictwem.

Drugim celem badań jest zdobycie wiedzy o samej młodzieży. Zdaniem autorki książka stanowi dużą możliwość odczytania tego, co naprawdę myśli i przeżywa młodzież. Dużo prościej jest rozmawiać o postępowaniu bohatera takiej czy innej powieści, niż o swoim własnym, a przecież problemy bohatera i czytelnika są zbieżne. Ponadto badanie reakcji szerszego kręgu młodzieży na określone pozycje książkowe daje nie tylko obraz czytelnictwa tej młodzieży, ale pozwala wyrobić sobie opinię o sposobie reagowania na pewne sytuacje moralne. Uzyskanie tej opinii w ten sposób jest dużo łatwiejsze, aniżeli przez postawienie młodzieży bezpośrednich pytań odnośnie omawianych zagadnień.

K. Czarnecki potrzebę badań nad czytelnictwem uzasadnia założeniem, że wszelkie podniety kulturowe (jako składniki wychowawczego oddziaływania) urabiają w jakiś sposób psychiczne życie młodzieży. Stanowią one zdaniem autora cenną pomoc w skutecznym wykorzystaniu treści lektury w pracy wychowawczej z młodzieżą⁶.

Za potrzebą badań nad czytelnictwem młodzieży przemawia fakt deprecjacji słowa drukowanego. Książka jako jeden z wielu środków masowej komunikacji jest przyjmowana przez młode pokolenie z dużą dozą ostrożności i krytycyzmu. Minął już bezpowrotnie czas, kiedy wszystko co drukowane uważano za prawdziwe. Ta nieufność do słowa drukowanego nie pozostaje bez wpływu na pedagogiczne możliwości oddziaływania literatury.

Podejmowane badania nad czytelnictwem mają więc stanowić pomoc w orientowaniu się, jaką rolę odgrywa książka w kształtowaniu się osobowości współczesnego człowieka. Jak należy się nią posługiwać, aby mogła stanowić pomoc w wychowawczych zamierzeniach? Uzyskany materiał badawczy może oddać także nieocenione usługi w umiejętnej polityce wydawniczej. Pisarz, twórca dzieła literackiego, może się dowiedzieć, czy tematyka jego książek spotyka się z żywym oddźwiękiem wśród młodzieży.

Metody tradycyjne badań czytelnictwa, polegające głównie na obserwacji, czy też analizie kart bibliotecznych, zdaniem A. Przecławskiej,

⁴ J. Papużńska, *Czytania domowe*, Warszawa 1975, 10.

⁵ A. Przecław ska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa 1962, 9—10.

⁶ K. Czarnecki, *Rola lektury w życiu czytelnika. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1971, 14.

są niewystarczające, by uzyskać pełny obraz czytelnictwa. Dla uzyskania pełnego obrazu czytelnictwa trzeba uwzględnić całe tło uwarunkowań społeczno-kulturowych, w jakich żyje czytelnik. Stąd też w podejmowanych badaniach należy uwzględnić osiągnięcia psychologii, pedagogiki, socjologii. Precyzyjna klasyfikacja metod, pojęć zaciera się coraz bardziej w związku z tym, że zacierają się granice między poszczególnymi dyscyplinami. W następstwie tego przenikają się stosowane przez te nauki techniki badawcze. Autorka dochodzi do wniosku, że zbyt rygorystyczne rozróżnianie i trzymanie się tylko jednej metody stwarza niebezpieczeństwo zafałszowania rzeczywistości⁷.

Najczęściej stosowane do tej pory metody ankiety i wywiadu są, według Przecławskiej, niewystarczające. W związku z tym proponuje ona zastosowanie jako metody badań czytelnictwa eksperymentu pedagogicznego i ankiety sytuacyjno-problemowej.

Eksperyment pedagogiczny stanowi próbę badania typu laboratoryjnego w warunkach pedagogicznie słusznych, to znaczy nie stwarzających badanym poczucia sztuczności, a mimo to umożliwiających zarejestrowanie ewentualnych zmian. W tym celu przekazuje się młodzieży pewną ilość książek odpowiednio dobranych, zgodnie z założeniami badań. Uchwycenie różnicy w reakcjach, nastawieniach sposobu ujmowania tych samych zagadnień, przed i po przeczytaniu książek, stanowi cel badań.

Pytania ankiety sytuacyjno-problemowej nie odnoszą się wprost do zagadnień, które zostały poruszone w przeczytanych książkach. Stawiają one czytelnika w sytuacjach podobnych do tych, z jakimi zetknął się on w czasie lektury, a które wprowadzają w krąg spraw dziejących się współcześnie. Zadaniem czytelnika jest podjęcie określonej decyzji, ustosunkowania się do przedstawionej sytuacji, wyrażenie takiej czy innej oceny, próba rozwiązania problemu itp. Pytania tej ankiety stawiane przed i po zapoznaniu się z treścią wybranych książek mają pomóc w uchwyceniu zaistniałych zmian w postawach czytelnika i zarejestrowaniu ewentualnego wpływu przeczytanej lektury na ich powstanie⁸.

Ustosunkowując się do ankietowej metody badawczej, A. Przecławska uważa, że może ona spełnić swoją rolę pod pewnymi warunkami. Ankieta powinna składać się z wielu pytań. Pytania ankiety nie mogą być ogólne, ale muszą wytyczać zakres i kierunek odpowiedzi, oczywiście tak, aby młodzież się tego nie domyśliła. Pytania te mogą stawiać zagadnienie wprost, odwołując się do szczerości odpowiadających i na tym opiera się prawdziwość otrzymanych wyników. Można także postawić pytanie w ten sposób, by młodzież się nie domyśliła, o co naprawdę w nim chodzi. Winno być tak sformułowane, by młodzież, wypowiadając się, nie angażowała się uczuciowo, ponieważ pytanie dotyczy spraw dla niej obojętnych, ale jednocześnie, aby badający mógł z tej odpowiedzi wyciągnąć wnioski, dotyczące spraw najbardziej młodzieży bliskich i osobistych.

Niejednokrotnie jako uzupełnienie badań ankietowych stosuje się wywiad. Jest on niezbędny w wypadku głębszych analiz, pod warunkiem, że będzie on oparty na zaufaniu, wynikłym z dobrego nawiązania kontaktu między badanym a przeprowadzającym wywiad⁹.

K. Zarnecki w swoich badaniach zastosował metody eksperymentu, obserwacji, kwestionariusza, analizy dokumentacji wywiadu, autobiografii i biografii. Pewnego rodzaju innowacją jest wprowadzenie metody biografii i autobiografii. Metoda biografii polega na tym, że znająca czytelnika osoba opisuje jego sylwetkę według schematu pytań pomocniczych. Uzyskany w ten sposób materiał rejestrujący postawy i zachowania badane-

⁷ A. Przecławska, *Młody czytelnik i współczesność*, Warszawa 1966, 19—23.

⁸ *Tamże*, 26.

⁹ *Tamże*, 24—25.

go, znane uprzednio osobie piszącej biografię, konfrontuje się następnie z postawą i zachowaniami zaistniałymi pod wpływem przeczytanej lektury. Podobna jest metoda autobiografii, z tą tylko różnicą, że autorem wypowiedzi jest sam badany¹⁰.

2. Wychowawczy wpływ literatury w świetle przeprowadzonych badań

Badania nad czytelnictwem w Polsce prowadzone są głównie przez pracowników Uniwersytetu Śląskiego i Warszawskiego.

Zasadniczy ośrodek zainteresowania w badaniach podejmowanych przez autorów związanych z Uniwersytetem Śląskim stanowi odbiorca książki — czytelnik. Jest on ujmowany w całej swej strukturze psychofizycznych warunkowań i jako taki badany pod kątem możliwości recepcyjnych słowa drukowanego. Badania te prowadzone są pod kierunkiem J. Pietera, dla którego podstawową sprawę stanowi ich psychologiczny aspekt¹¹. Również K. Czarniecki, związany z Uniwersytetem Śląskim, podjął szereg badań, których zadaniem było między innymi ukazanie, jaką rolę odgrywa tekst literacki w życiu czytelnika. Dorobek swoich ośmioletnich poszukiwań prowadzonych różnymi metodami zamknął w pracy *Rola lektury w życiu czytelnika. Wybrane zagadnienia*, wydanej przez wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Ze względu na długi czas trwania badań i bardzo szeroki zasięg, obejmujący miasta (Katowice, Zabrze, Bytom, Zawiercie, Chorzów, Bielsko, Częstochowa) i częściowo wsie dawnego województwa katowickiego, pracę tego autora należy uznać za reprezentatywną dla środowiska Śląskiego.

W środowisku Uniwersytetu Warszawskiego w badaniach nad czytelnictwem położono nacisk na cały kompleks zagadnień związanych z „drogą”, jaką musi przebyć książka od autora do czytelnika. Badania te, uwzględniające rozwój przeobrażeń kulturowych i społecznych, nie posiadają charakteru wyczerpujących opracowań, ale są podejmowane wielokrotnie. Bardzo szybko postępujące zmiany we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia, szczególnie zaś rozwój środków masowego przekazu, skłaniają do ciągłego ponawiania badań.

Pierwsze badania podjęte przez Zakład Literatury i Czytelnictwa Uniwersytetu Warszawskiego zostały przedstawione w pracy zbiorowej *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*, przygotowanej pod red. T. Parnowskiego¹².

Badania na szerszą skalę podjęła A. Przecławaska, publikując ich wyniki w pracy *Książka w życiu młodzieży współczesnej*¹³. Zainteresowanie miejscem i rolą książki w środowisku szybkiej industrializacji stanowiło inspirację do podjęcia przez tę autorkę badań czytelnictwa na terenie Płocka¹⁴. Kompleks zagadnień dotyczących czytelnictwa literatury dla młodzieży w kontekście zmian, dokonujących się w naszej cywilizacji, a ważnych z punktu widzenia wychowawczego, został przedstawiony w pracy zbiorowej również pod redakcją A. Przecławskiej¹⁵.

A. Przecławaska badania nad funkcją książki w życiu czytelnika koncentruje wokół problemów, które jej zdaniem stanowią istotne elementy

¹⁰ K. Czarniecki, dz. cyt., 21.

¹¹ J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Katowice 1967.

¹² *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*, praca zbiorowa pod red. T. Parnowskiego, Warszawa 1960.

¹³ A. Przecławaska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, dz. cyt.

¹⁴ A. Przecławaska, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967.

¹⁵ *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*, praca zbiorowa pod red. A. Przecławskiej, Warszawa 1970.

w tworzeniu osobowości młodego człowieka. W związku z tym poszczególne etapy badań przez nią prowadzonych dotyczyły wpływu książki na rozwój zainteresowań, kształtowanie się postaw moralnych i ideowych młodzieży oraz formowania się światopoglądu¹⁶. Nie mniej ważny element w kształtowaniu osobowości czytelnika zdaniem Czarneckiego stanowi bohater książkowy¹⁷.

a. Rola książki w kształtowaniu zainteresowań i planów zawodowych

Zainteresowania stanowią jeden z istotnych elementów kształtowania osobowości człowieka. Badania nad rolą książki w kształtowaniu zainteresowań u czytelnika prowadziła A. Przecławska metodą eksperymentu pedagogicznego. W tym celu wybrała serię książek o tematyce pedagogicznej i przyrodniczej, aby zbadać ich wpływ na zainteresowanie się młodzieży tymi dziedzinami życia. Badaniem objęto również młodzież z klas VIII i IX jednej z warszawskich szkół ogólnokształcących oraz grupę harcerzy. Zamierzeniem tego eksperymentu było uchwycić wpływ książek na kształtowanie zainteresowań przyrodniczych i pedagogicznych u badanych. W wyniku przeprowadzonego eksperymentu autorka wysuwa wnioski, że u większości badanych wpływ książek zaznaczył się w postaci wzrostu istniejących zainteresowań. Tylko w kilku przypadkach stwierdzono, że młodzież dopiero dzięki książce zwróciła uwagę na dane zagadnienie. Potwierdzeniem tego wniosku jest fakt, że największy wpływ książek o tematyce przyrodniczej stwierdzono w grupie harcerzy, a więc u tych, którzy z przyrodą są w jakiś sposób już związani. Ponadto autorka podkreśla, że zainteresowanie danym zagadnieniem zależy od formy przekazu treści literackich. Jeżeli jest to akcja żywa, emocjonalnie wciągająca, chociaż fikcyjna (np. książki Grabowskiego, Rodziewiczówny) działa silniej na młodzież niż przedstawienie obiektywnej rzeczywistości pozbawione tych elementów. Jeżeli chodzi o wpływ książek o tematyce pedagogicznej, nie daje się zauważyć ich wyraźnego wpływu na rozbudzenie zainteresowań zawodem nauczyciela, wychowawcy, mimo wartkiej akcji fabularnej w tych książkach. Zjawisko to autorka uzasadnia prawdopodobną niechęcią młodzieży do zawodu nauczycielskiego czy zawodów pokrewnych.

Podsumowując wyniki swych badań A. Przecławska zauważa, że ewentualny proces oddziaływania książki na zainteresowania badanych można zauważyć pod warunkiem uprzedniego istnienia tych zainteresowań. Książka pełni w tym przypadku rolę pogłębiającą i poszerzającą wcześniej rozbudzone zainteresowania. Tylko w sporadycznych przypadkach postacie czy sytuacje przedstawione w książce pomagają czytelnikowi uświadomić sobie drżące w nim zainteresowania i wtedy książka spełnia rolę odkrywczą¹⁸.

W Zakładzie Literatury i Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadzono pod kierunkiem A. Przecławskiej badania wśród młodych nauczycieli z terenu całej Polski i uczniów warszawskiego liceum pedagogicznego. Badania te dotyczyły zakresu czytelnictwa wśród badanych, motywów, które tym czytelnictwem kierowały i znaczenia, jakie przypisywali książce w swojej aktualnej względnie przyszłej pracy zawodowej. W wyniku badań okazało się, że bardziej czytana jest młodzieżą liceum pedagogicznego. Jeśli idzie o obraz czytelnictwa literatury o tematyce pedagogicznej, okazuje się, że i w tym względzie młodzież wy-

¹⁶ A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, dz. cyt., 31.

¹⁷ K. Czarnecki, dz. cyt., 95—96.

¹⁸ A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, dz. cyt., 92—106.

przedza nauczycieli. Odpowiedź na pytanie: kiedy zapoznali się z literaturą pedagogiczną, wskazująca na okres szkolny, zdaje się, zdaniem autorki, podkreślać szczególnie wpływ szkoły. Znamienny jest fakt, że badani bardzo rzadko szukają rozstrzygnięć problemów dotyczących pracy zawodowej w literaturze beletrystycznej, ukazującej złożone problemy wychowawcze (np. *Szyfowe prace*, *Dziewczęta z Nowolipek*)¹⁹.

Wpływ treści literatury na zainteresowania K. Czarnecki zbadał metodą ankietową, pytając o miejsce książki w tej kwestii wśród innych form przekazu. Wyniki badań pozwalają mu stwierdzić, że grupy młodzieży o zainteresowaniach tak humanistycznych, jak i matematycznych, podają książkę jako najważniejszy czynnik budzenia zainteresowań, dopiero potem wymieniają telewizję, radio i prasę²⁰.

Tak więc A. Przecławska nie przecenia zbytnio wpływu książki na rozwój zainteresowań. Jest to wpływ uwarunkowany wieloma czynnikami, które razem z treścią lektury przenikają się wzajemnie i w ten sposób powoli kształtują takie lub inne zainteresowania. Natomiast wyniki K. Czarneckiego przypisują książce rolę wiodącą wśród innych środków przekazu w formowaniu zainteresowań. Trudno porównywać badania A. Przecławskiej i K. Czarneckiego ze względu na marginalne potraktowanie omawianej problematyki przez tego ostatniego. Mimo to wydaje się, że badania A. Przecławskiej mają większą wartość ze względu na różnorodność grup badanych, zasięg badawczego terenu, a także bogactwo metod badawczych, które pozwalają w sposób obiektywny stwierdzić wpływ książki na zainteresowania i dostrzec cały kontekst uwarunkowań społecznych i kulturalnych, które oddziałują na czytelnika.

b. Rola książki w kształtowaniu postaw moralnych

Według A. Przecławskiej wychowawczą rolę książki w potocznym rozumieniu wiązano z jej wpływem na moralną sferę osobowości czytelnika. Zwykle się mówi, że książka działa demoralizująco na czytelnika, bądź też, że jest lekturą budującą, w zależności od tego, jakie wartości przypisujemy zawartym w niej treściom. Autorka usasadnia fakt podjęcia badań nad wpływem książki na postawę moralną czytelnika potrzebą wydobycia obiektywnej prawdy na ten temat, tym bardziej, że poglądy w tej dziedzinie były krańcowo przeciwne.

Postawą moralną według A. Przecławskiej jest „dyspozycja do działania w różnych sytuacjach życiowych, wynikającego z oceny moralnej tych sytuacji i powiązanego z pewnym emocjonalnym zaangażowaniem w tę ocenę”²¹.

B. Komorowski przez postawę moralną rozumie „mądrość praktyczną, wolę działania, coś co kojarzy się z charakterem, siłą woli, odpornością na pokusy, zdolnością do wyrzeczenia się tego, co przyjemne i pożyteczne, a nie idzie w parze z wartością określoną i wzorcową”²².

B. Komorowski podjął badania nad wpływem lektury szkolnej na postawy moralne czytelnika. Zadaniem młodzieży poddanej badaniom było zapoznanie się z treścią wybranych utworów z lektury szkolnej. W wyniku tej lektury autor otrzymał od młodzieży szereg wypowiedzi, które świadczyły o tym, iż wywołała ona określone zmiany w podejściu do różnych zagadnień, jak również w ocenie pewnych zjawisk, wartościowaniu itp.²³. Jeżeli

¹⁹ *Tamże*, 101.

²⁰ K. Czarnecki, *dz. cyt.*, 91.

²¹ A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, *dz. cyt.*, 112.

²² B. Komorowski, *Z badań nad wpływem literatury pięknej na postawy młodzieży*, *Studia Pedagogiczne* 25(1973)181—187.

²³ *Tamże*, 199—207.

liczyć się ze szczerością wypowiedzi zabarwionej w dużej mierze emocjonalnym zaangażowaniem, trzeba postawić sobie pytanie o końcowy etap recepcji lektury. Jest nim według J. Pietera jakaś postać praktyki. Twierdzi on, że „wpływ lektury na osobowość jest problematyczny. Nieco prawdziwsza wydaje się sprawa oddziaływania wielkiej masy podnieć lekturowych na czytelników, a to w sensie powstawania różnych nawyków, które pośrednio urabiają strukturę osobowości”²⁴. Badania B. Komorowskiego pomijają to zagadnienie i opierają się jedynie na werbalnych wypowiedziach uczniów, świadczących o powstałych pod wpływem lektury zmianach. Brak jest więc pewności, czy sprawdzą się one w spotkaniu z analogicznymi sytuacjami w życiu.

Bardziej pogłębiony i wszechstronny charakter mają badania A. Przeciąwskiej. Pierwsza faza jej badań polegała na uzyskaniu wypowiedzi młodzieży, która w różnorodny sposób interpretowała postacie i sytuacje literackie. Na podstawie tych wypowiedzi autorka wysuwa wniosek, że książka oddziałuje jako całość artystyczna, pobudzając młodzież do wielu refleksji moralnych. Postać bohatera utworu angażuje czytelnika emocjonalnie, chociaż nie łączy się to z naśladownictwem, a może wywołać nawet sprzeciw²⁵. Ponieważ wypowiedzi czytelników miały charakter subiektywnych odczuć, A. Przeciąwska zdecydowała się na przeprowadzenie badań eksperymentalnych, które jej zdaniem stanowią większą szansę stwierdzenia obiektywnej prawdy o możliwościach oddziaływania książki na postawy moralne. Biorąc pod uwagę trudności, a nawet niemożliwość całościowego przebadania literatury na kształtowanie się postaw moralnych, autorka ogranicza się do kilku problemów jej zdaniem istotnych: współodpowiedzialności społecznej, wartości życia ludzkiego, planowania życia i wartości idei kierującej własnym życiem. Stosunek młodzieży do tych zagadnień badała autorka nie tylko na podstawie opinii młodzieży, ale stawiając jej pytania o sposób rozwiązania określonych sytuacji życiowych zawierających wyżej wspomnianą problematykę.

Badania przeprowadzono w dwu grupach młodzieży — grupie kontrolnej i eksperymentalnej. Obie grupy zostały przebadane na początku i na końcu eksperymentu przy pomocy specjalnych pytań ankietowych, dzięki którym można było poznać określone postawy moralne badanych. Na początku eksperymentu postawiono pytania ankietowe z serii I, dotyczące kilku sytuacji życiowych, które domagały się od badanych określonych rozwiązań. Odpowiedzi na te pytania miały uchwycić istniejące wśród badanych określone postawy moralne na początkowym etapie eksperymentu. Następnie młodzież z grupy eksperymentalnej miała obowiązek zapoznać się z treścią wybranych utworów, natomiast w grupie kontrolnej treść tych utworów nie była znana. Stwierdzono to przy pomocy prac pisemnych, rozmów z grupą i indywidualnych wywiadów na temat lektury. Po upływie czasu eksperymentalnego i lekturze wybranych książek postawiono pytania ankietowe z serii II. Porównanie odpowiedzi ankietowych obydwu serii w poszczególnych grupach miało ukazać kierunek zmian zaistniałych w wyniku lektury. Pytania ankietowe nie dotyczyły bezpośrednio problemów poruszanych w wybranych książkach, ale ukazywały badanym sytuacje zbliżone do ich życia, a wymagające zajęcia odpowiedniego stanowiska, podjęcia decyzji²⁶.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań autorka nie przypisywała zbyt wielkiej roli książce w kształtowaniu postaw moralnych. Dostrzega natomiast w literaturze możliwości poszerzenia świadomości moralnej, pogłębienia stosunku emocjonalnego do omawianych zagadnień moralnych, przybliżenia i uwrażliwienia na zjawiska odległe i obce czytelnikowi. Utwór

²⁴ J. Pieter, *dz. cyt.*, 232.

²⁵ A. Przeciąwska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej, dz. cyt.*, 120.

²⁶ *Tamże*, 120—132.

literacki jako dzieło artystyczne poprzez całą sumę przeżyć w nim zawartych może wywołać refleksję moralną, pomóc w budowaniu własnego systemu wartości i pobudzić do działania moralnie odpowiedzialnego²⁷.

c. Znaczenie książki w kształtowaniu stosunku do świata wartości

A. Przecławska nie prowadziła odrębnych badań, dotyczących wpływu książki na tworzenie się światopoglądu młodzieży. Pragnąc ukazać pełny obraz współczesnej młodzieży, zauważyła, że nie można pominąć ogólnej koncepcji życiowej człowieka, która jest podstawą tworzenia poglądu na otaczającą rzeczywistość. W tym celu posłużyła się wynikami badań nad czytelnictwem i jego rolą w kształtowaniu osobowości czytelnika, które zostały już wcześniej zreferowane.

Przeprowadzone badania pozwalają na wysunięcie wniosku, że na postawę współczesnej młodzieży niewiele wpływa przyjęcie określonego poglądu filozoficznego. Nie wynika to z bezinteresownej postawy dzisiejszej młodzieży, ale raczej ze sposobu interpretacji rzeczywistości, w której dominują oceny moralne. Bardzo wyraźnie uwidacznia się to w badaniach postaw ideowych uczniów klasy X, z których wynika, że rozwiązania konkretnych problemów przez młodzież zorganizowaną i niezorganizowaną były takie same. Sposób reagowania młodzieży na przedstawione w książkach sytuacje moralne, bardzo często odbiegający od ogólnie przyjętych zasad postępowania, nie jest — zdaniem autorki — objawem cynizmu czy demoralizowania. Stanowi on raczej próbę odnajdywania własnej drogi w pełnym sprzeczności świecie, w którym systemy filozoficzne nie są wystarczającym drogowskazem. I właśnie to jest przejawem ideowości młodzieży. Dlatego bardziej zrozumiała wydaje się być postawa młodzieży, która rezygnuje z przyjmowania gotowych wzorów podanych w książce, gdyż bliższe są jej konkretne, życiowe problemy. Mimo podanych wyżej zastrzeżeń A. Przecławska podkreśla znaczenie literatury w formowaniu światopoglądu młodzieży. Rola jej polega nie tyle na przekazywaniu gotowych zasad tłumaczących rzeczywistość, ile na kształtowaniu własnego stosunku do tej rzeczywistości i wytwarzaniu osobistych przekonań. Ponadto książka odgrywa rolę w zdobywaniu wiedzy o świecie, a jako dzieło sztuki może pokazać różne strony skomplikowanych procesów zachodzących w rzeczywistości, z uwzględnieniem aspektów moralnych i społecznych. Daje ona czytelnikowi możliwość refleksji, a to stanowi bardzo istotny motyw kształtowania się postaw światopoglądowych²⁸.

d. Stosunek do bohatera książkowego jako wyraz postawy

Mówiąc o wychowawczym wpływie książki, A. Przecławska wskazuje, że bohater książkowy odgrywa w tym procesie bardzo ważną rolę. Znacząca jednocześnie, że obserwuje się odejście od tradycyjnego interpretowania roli bohatera książkowego. Młodzież nie przyjmuje dzisiaj bohatera literackiego jako gotowego wzoru do naśladowania, ale losy tego bohatera stanowią impuls do podjęcia próby rozwiązania problemów moralnych, zawartych w utworze literackim. Autorka zauważa występowanie emocjonalnego stosunku czytelnika do bohatera, który nie jest oparty na autorytecie, lecz na przyjaźni²⁹.

Także inni autorzy poświęcają swą uwagę roli bohatera literackiego

²⁷ *Tamże*, 114.

²⁸ *Tamże*, 154.

²⁹ *Tamże*, 157.

w kształtowaniu osobowości czytelnika. M. Tyszkowa uzależnia problem identyfikacji z bohaterem od tego, czy budzi on u czytelnika sympatię. Jej zdaniem w rozwoju osobowości ważne jest „ja” idealne, tj. wyobrażenie „jakim być powinien”, które ma prezentować sobą bohater literacki³⁰. K. Kuligowska zauważa, że młody czytelnik szuka w książce potwierdzenia lub zaprzeczenia swego postępowania, ale szuka także bohatera o przeżyciach i doznaniach, które są mu w życiu niedostępne. Ważne jest, aby bohaterowie książkowi nie byli postaciami „papierowymi”, aby posiadając obok cech pozytywnych pewne słabości, odpowiadali w pewnym stopniu temu, co czytelnik dostrzega u „prawdziwych” ludzi. Dla spełnienia dodatniej roli przez literaturę w procesie wychowawczym autorka widzi potrzebę proponowania w niej bohatera „pozytywnego”, aby czytelnik mógł zostać przekonany, że mimo występowania wad i słabości możliwe jest zatriumfowanie dobra w człowieku³¹. Wreszcie K. Czarniecki uważa, że jeśli często określone treści lektury wpływają na podejmowanie konkretnych decyzji, postanowień czytelnika, dzieje się tak głównie w oparciu o wzory bohatera lekturowego. Jego indywidualność i siła oddziaływania są przeważnie decydujące³².

Możliwość skonfrontowania życia czytelnika z życiem bohatera dokonuje się, zdaniem K. Czarnieckiego, przy pomocy tzw. książki wyjątkowej. Pod tym pojęciem autor rozumie „lekturę, która pozostawiła w psychice czytelnika trwałe ślady, doprowadziła do konfrontacji swego życia z życiem bohatera. Najpełniej wypełniła aktualne potrzeby psychiczne, stała się drogowskazem, do którego często się wraca”³³.

Wyniki badań upoważniły autora do wyodrębnienia dwóch okresów w życiu czytelnika, jako najbardziej odpowiednich na działanie lektury wyjątkowej. Chodzi tu o młodzież w wieku 12—13 lat oraz 16—17 lat. Z badań wynika, że do książki wyjątkowej czytelnik powraca. 56% badanych czytało taką książkę dwukrotnie. Treść tej książki pojawia się często w myślach, rozmowach czytelnika i nie zaciera jej śladu w świadomości badanych nowo nabyte doświadczenie.

3. Przydatność wychowawcza utworów literackich w świetle ich tematyki i wartości artystycznych

Przedstawione powyżej wyniki badań nad czytelnictwem prowadzą do trochę jednostronnego spojrzenia na książkę i jej wychowawcze wartości. W ich centrum znajdował się czytelnik i droga, jaką książka musi przebyć od autora do czytelnika. Dla zyskania bardziej pełnego obrazu, ukazującego wychowawczy wpływ utworów literackich na życie człowieka, trzeba uwzględnić także ich zawartość tematyczną i walory artystyczne.

Problematyka książek dla dzieci i młodzieży koncentruje się głównie wokół tematów związanych z życiem rodzinnym, grupą rówieśniczą, rodzącą się pierwszą miłością i światem przyrody.

a. Książka a życie rodzinne

J. Papuzińska podkreśla znaczenie książki w podtrzymywaniu więzi rodzinnej. Zmieniające się warunki życia i szybko zachodzące zmiany zdystansowały dobrą tradycję wspólnego czytania książek na rzecz bardziej no-

³⁰ M. Tyszkowa, *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości*, Kwartalnik Pedagogiczny 19(1974) nr 3, 23—24

³¹ K. Kuligowska, *Literatura a wychowanie ideowo-moralne dzieci i młodzieży*, Nowa szkoła 1966, nr 9, 10.

³² K. Czarniecki, *dz. cyt.*, 104.

³³ *Tamże*, 58.

woczesnych środków przekazu. Problem porozumienia między pokoleniami staje się dzisiaj bardziej trudny niż kiedykolwiek. Rodzice chcą przekazać dziecku podstawowe zasady dotyczące rzetelności, uczciwości, prostolinijności, odwagi, równości i braterstwa wszystkich ludzi. Rodzicom się wydaje, że występowanie wymienionych cech jest samo przez się zrozumiałe. Tymczasem w życiu swoich dzieci dostrzegają brak tego, co uważają za wartości podstawowe w stosunkach międzyludzkich. Fakt ten staje się źródłem starć, nieporozumień i konfliktów. I tu właśnie bardzo przydatna okazuje się lektura, która w sposób niebanalny, interesujący ukazuje sprawy, które w ustach rodziców uchodziłyby za zwykły slogan. Literatura, która od tylu lat gromadzi to, co w ludzkiej myśli najbardziej wartościowe i piękne, wspomaga wysiłek wychowawczy rodziców i stwarza płaszczyznę wzajemnego zrozumienia między pokoleniami. Przemyslenia, uczucia i sprawy, z którymi rodzice chcieliby się podzielić z dziećmi, utwory literackie przekazują w sposób bardziej przekonujący, aniżeli stałoby się to w bezpośrednim kontakcie rodziców i dziecka. Rodzice powinni w sposób umiętny kierować lekturą, co możliwe jest przy dobrej znajomości swoich dzieci, ich rozwoju i zapotrzebowań³⁴.

Porozumienie pokoleń nie ogranicza się tylko do kontaktu rodziców z dziećmi. J. Papuzińska wskazuje na utwory literackie, które podejmują temat ludzi tzw. trzeciego pokolenia. Nie chodzi tu o kreślenie obrazu babć i dziadków jako starsuszków potrzebujących opieki. Autorzy ukazują tych ludzi jako niezwykłych, których można podziwiać i czerpać z ich bogatych doświadczeń życiowych. Stanowią oni często dla swoich wnucząt jedyną możliwość nawiązania kontaktów w domu rodzinnym, gdyż rodzice ciągle nie mają czasu dla dzieci. Potrafią w sposób ciekawy dzielić się bogactwem życiowej mądrości, aby młody człowiek, korzystając z niej mógł przeżywać szczęśliwie swoje życie³⁵.

Bardzo ciekawe wizje współżycia z dziadkami kreśli A. Kamińska, N. Rolleczek, J. Domagalik i A. Minkowski³⁶. Autorzy ci ukazują w swoich książkach obrazy odbiegające od przyjętych stereotypów kreślenia postaci ludzi trzeciego pokolenia.

H. Skrobiszewska, omawiając książki młodzieżowe, zauważa, że ich autorzy nie unikają trudnych, drażliwych i konfliktowych tematów rodzinnych. Ukazanie takich sytuacji w sposób pogłębiony psychologicznie, naświetlony możliwie wszechstronnie, może być pomocą w nawiązaniu kontaktu z najbliższymi i zrozumieniu ich skomplikowanego świata. Książki te nie oszczędzają młodzieży spotkania ze sprawami trudnymi i przykrymi. Poprzez autentyzm sytuacji i brak jednoznacznych rozwiązań pozostawiają czytelnikowi możliwość własnej refleksji. Lektura niełatwych książek, stawiających trudne problemy życia, staje się szkołą dobrego zdobywania dojrzałości³⁷.

Okazję do postawienia młodego czytelnika wobec trudnych spraw ludzkiego życia stwarza problem rodziny rozbitej. Los dzieci przeżywających taką sytuację, ich przeżycia psychiczne, sytuacja rozdarcia między matką a ojcem, konieczność przystosowania się do nowej rzeczywistości, trwały ślad pozostający w psychice dziecka — to tylko niektóre problemy poruszane w książkach I. Jurgielewiczowej, K. Salaburskiej

³⁴ J. Papuzińska, *Czytania domowe*, Warszawa 1975, 14—26.

³⁵ J. Papuzińska, *dz. cyt.*, 145—149.

³⁶ A. Kamińska, *Samowarek mojego dziadka*, Warszawa 1970; N. Rolleczek, *Kuba nad Morza Emskiego*, Warszawa 1977; J. Domagalik, *Zielone kasztany*, Warszawa 1977; A. Minkowski, *Zaczynasz być mężczyzną*, Warszawa 1975.

³⁷ H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971, 639.

i A. Glińskiej³⁸. Zadaniem tych książek jest uwrażliwienie czytelnika na to, że podjęcie obowiązków rodzinnych wymaga dojrzałej osobowości i poczucia odpowiedzialności oraz wiary, że młodzieńcze ideały mogą się zrealizować wbrew temu, co w życiu widzi.

b. Rola książki w wychowaniu społecznym

J. Papuzińska, omawiając literaturę dziecięcą i młodzieżową, zwraca uwagę na te tematy, które — jej zdaniem — mogą stanowić wielką pomoc we wprowadzeniu młodego czytelnika w życie społeczne. Podejmowane tematy tchórzostwa, kłamstwa, odwagi, honoru, solidarności, konformizmu, niezależności jednostek, dyktatury grupy nad jednostką, a czasem jednostki nad grupą, wygórowanych ambicji i utrudniających życie kompleksów, mogą, zdaniem autorki, stanowić doskonałą pomoc we wprowadzeniu dziecka w świat swoich rówieśników. Problem ten jest o tyle ważny, że dziecko od najmłodszych lat przebywa w grupie rówieśników i w związku z tym musi przyjąć obowiązujące w tej grupie zasady współżycia. W ten sposób uczy się koleżeństwa, współpracy, zwalczając dziecięcy egoizm i egocentryzm³⁹ oraz przygotowuje się do dorosłego życia w społeczeństwie.

Zdaniem H. Skrobiszewskiej, istnieje cały szereg niepisanych praw rządzących działaniami w grupie, których przyjęcie i ścisłe przestrzeganie jest dla członków grupy zupełnie oczywiste. Lektura książek młodzieżowych sprawia, że młody czytelnik zaczyna rozumieć konieczność łamania się z samym sobą, z wybujałym egocentryzmem, potrzebą rezygnacji z własnych planów, jeśli chce być przyjęty i zaakceptowany przez grupę. Bohaterami książek mogą być różne podejrzane „typy”, które nie przejmują się zbyt ostrożnym przestrzeganiem praw „wymyślonych” przez dorosłych, a które bez większych trudności przyjmują i dostosowują się do praw grupy. Rozumieją, że honor, uczciwość, solidarność są sprawami tak wielkimi i ważnymi, że bez nich życie w grupie nie byłoby do pomyslenia. Jeśli dzięki lekturze książek, poruszających wyżej przedstawione problemy, młody czytelnik nauczy się rozwiązywać podobnego typu kwestie w swoim życiu, wówczas w przyszłości łatwiej mu będzie przyjąć pewne ograniczenia i podporządkować się wymaganiom obowiązującym w życiu społecznym⁴⁰.

Jednym z ważniejszych problemów według J. Papuzińskiej, z jakimi zetknie się dziecko w pierwszym kontakcie z rówieśnikami, jest wejście w świat zupełnie inny od rodzinnego, który był dla niego do tej pory światem jedynym. Dlatego wychowanie do tolerancji jest niezmiernie ważne, aby włączenie się w grupę rówieśniczą mogło się odbyć w sposób bezkonfliktowy. Coraz częściej pojawiają się książki, które pragną zetknąć czytelnika z wszelkiego rodzaju odmiennością. Lektura tych książek ma pomóc w zrozumieniu, że tak wiele spraw i ludzi może być innych, a mimo to trzeba z tymi ludźmi żyć w jednym społeczeństwie. Takie podejście do drugiego człowieka stanowi fundament wychowania do tolerancji. Trzeba umieć zaakceptować istnienie różnych postaw, przekonań i obyczajów. Dzisiejszy świat tak bardzo skłócony i rozdarty, a przecież powiązany tak różnymi zależnościami, oczekuje od ludzi takiej postawy. I oto książka w sposób sugestywny i przekonujący pokazuje możliwość, a nawet potrzebę istnienia różnych ludzi w jednym społeczeństwie. Liczne książki psychologiczne, obyczajowe, docierają do samych załazków nietolerancji w społeczności grupy rówieśniczej. Ukazują więc przejawy niechęci czy wręcz wrogości wobec tego, co „inne”, słabsze i niedające się zmieścić w granicach nakreślonych przez

³⁸ K. Salaburska, *Spotkanie z diabłem*, Warszawa 1958; A. Glińska, *Kasia i inne*, Warszawa 1963; I. Jurgielewiczowa, *Ten obcy*, Warszawa 1961; I. Jurgielewiczowa, *Niespokojne godziny*, Warszawa 1964.

³⁹ J. Papuzińska, dz. cyt., 149—151.

⁴⁰ H. Skrobiszewska, dz. cyt., 616—630.

daną społeczność praw, reguł, wymagań⁴¹. Przykładami takich książek mogą być *Gruby* A. Minkowskiego, *Pająk* J. Domagalika oraz *Lizus* E. Niziurskiego⁴².

J. Papuzińska zwraca też uwagę na książki ukazujące losy bohaterów z domów dziecka, szukających schronienia przed samotnością i pragmatycznych przyjęcia przez środowisko, w którym żyją⁴³. Ponadto autorka wyodrębnia grupę książek ukazujących losy dzieci kalekich, ich wysiłek zmagania się z losem i niepewność oczekiwania, czy zostanie się przyjętym przez kolegów, czy też nie. Można wymienić tutaj tytuły tylko niektórych: *Nigdy cię nie opuszczę*, *Po kocich łbach*, *Wichura i trzciny*, *Kjersti* oraz *Nie zabierajcie misia*⁴⁴. Papuzińska sądzi, że literatura tego typu pomoże czytelnikowi wyrwać się z kręgu ciasnych spraw swojego podwórka i zobaczyć świat jakże różnych, bardzo „innych ludzi”⁴⁵.

c. Pierwsza miłość w książce dla młodzieży

Tematy pierwszej miłości, dojrzewania i wiążących się z nimi pierwszych kontaktów między dziewczyną a chłopakiem, z wielkim trudem zdobywały sobie prawo bycia w książkach adresowanych do młodzieży. Dzisiaj nie budzi już większego zdziwienia fakt podejmowania przez wielu autorów tej tematyki, która przez swoją intymność bardzo często uniemożliwia podjęcie jakiegokolwiek rozmowy z najbliższymi⁴⁶.

Książki takich autorów, jak J. Domagalik, K. Siesicka, I. Jurgielewiczowa, H. Ożogowska, potrafią z dużą wnikliwością, ale w sposób delikatny, unikając brutalnych i drastycznych scen, mówić o kształtowaniu uczuć i dojrzewaniu osobowości⁴⁷. Ukazują w sposób bardzo przekonujący sprawy pierwszej miłości oraz w powiązaniu z nią postawy moralne bohaterów. Pierwsza miłość nie ma tu posmaku przesady, ale daje bohaterom możliwość przekonania się, jakimi są ludźmi. Przeżywają autentyczne konflikty moralne i przezwyciężając je dojrzewają⁴⁸.

d. Literatura przyrodnicza jako pomoc w budzeniu i rozwijaniu wartości estetycznych i etycznych

H. Skrobiszewska poświęca osobny dział w pracy o literaturze dla dzieci i młodzieży powieściom i opowiadaniom przyrodniczym. W książkach tych autorka widzi pomoc w zdobywaniu wiedzy o świecie i budzeniu u czy-

⁴¹ J. Papuzińska, dz. cyt. 154.

⁴² A. Minkowski, *Gruby*, Warszawa 1975; J. Domagalik, *Pająk*, w: J. Domagalik, *Księżniczka i chłopcy*, Warszawa 1977; E. Niziurski, *Lizus*, Warszawa 1956.

⁴³ M. Ziółkowska, *Szukaj wiatru*, Warszawa 1969.

⁴⁴ J. Szczygieł, *Nigdy cię nie opuszczę*, Warszawa 1976; J. Szczygieł, *Po kocich łbach*, Warszawa 1976; I. Krzywicka, *Wichura i trzciny*, Poznań 1975; B. F. Baastad, *Kjersti*, Warszawa 1971; B. F. Baastad, *Nie zabierajcie misia*, Warszawa 1971.

⁴⁵ J. Papuzińska, dz. cyt., 159.

⁴⁶ H. Skrobiszewska, dz. cyt., 631—656.

⁴⁷ J. Domagalik, *Koniec wakacji*, Warszawa 1973; J. Domagalik, *Księżniczka i chłopcy*, dz. cyt.; K. Siesicka, *Zapałka na zakręcie*, Warszawa 1974; I. Jurgielewiczowa, *Ten obcy*, dz. cyt.; I. Jurgielewiczowa, *Wszystko inaczej*, Warszawa 1973; H. Ożogowska, *Dziewczyna i chłopak czyli heca na czternaście fajerek*, Warszawa 1961; H. Ożogowska, *Ucho od śledzia*, Warszawa 1964; S. Koralewski, *Dzikie ptaki lecą najdalej*, Warszawa 1978.

⁴⁸ J. Papuzińska, dz. cyt., 199—224.

telnika wrażliwości etycznej i estetycznej. Rolę taką może spełnić książka dzięki talentowi pisarza, który z codziennej, szarej rzeczywistości potrafi wyczarować tak wspaniałe wartości, że czytelnik zaczyna podziwiać piękno, którego do tej pory nie dostrzegał⁴⁹.

Książki J. Grabowskiego, C. Lewandowskiej, M. Kownackiej⁵⁰ pobudzają szlachetne uczucia, wyczulają zmysł piękna, aktywizują do działania w zakresie ochrony przyrody, uczą umiejętności obserwowania otoczenia i w ten sposób dokonuje się kształtowanie kultury estetycznej czytelnika.

Szczególne znaczenie wychowawcze przypisuje H. Skrobiszewska literaturze o zwierzętach. Opisane w tych książkach przykłady przyjaźni zwierząt i ludzi ukazują uczucia miłości, poświęcenia i wierności w sposób prosty. Zwierzęta nie noszą masek, są szczerze w swych odruchach, autentyczne w uczuciach. Literatura tego typu sprzyja pielęgnowaniu kultury uczuć, budzeniu serdecznej życzliwości dla zwierząt, którymi się człowiek opiekuje, szacunku dla niezależności tych, które żyją na swobodzie, podziwu dla bogatych form istnienia⁵¹.

e. Wartość artystyczna dzieła literackiego w odbiorze czytelnika

A. Przecławska zwraca uwagę na wielowarstwowość dzieła literackiego, chociaż badania naukowe nie potrafią zarejestrować odbioru przez czytelnika wszystkich elementów utworu. Nie wolno zapominać, zdaniem autorki, że dzieło literackie oddziałuje jako całość, a więc zarówno treścią, jak i formą. Stąd też recepcja treści zawartych w danym utworze zależy od talentu, z jakim autor przedstawia problemy. Oczywiście ważna jest tu wrażliwość i wyrobienie samego czytelnika. Niemniej niesłuchanie wiele zależy od tego, czy książki wywołują żywe reakcje u czytelników, czy poruszają problemy, jakie najbardziej ich interesują. Kompozycyjne walory tekstu literackiego polegają na tym, że książka może pobudzać refleksję moralną, chociaż zagadnienia moralne wcale nie są jej głównym tematem, a sam czytelnik nie szuka rozwiązania takich czy innych problemów moralnych⁵².

Jak ważne jest całościowe oddziaływanie utworu literackiego na czytelnika świadczą badania przeprowadzone przez E. Prządka nad czytelnictwem literatury sensacyjno-kryminalnej wśród młodzieży⁵³. Zdaniem wielu pedagogów książka sensacyjno-kryminalna uchodzi wręcz za szkodliwą. Tymczasem wartościowa książka o tematyce sensacyjnej może w stopniu nie mniejszym niż inne dzieło literackie wywołać odpowiednie refleksje moralne. Z badań wynika, że reakcje młodzieży są prawidłowe na poruszone w książkach problemy, dotyczące podstawowych wartości ludzkiego życia, zmuszając do opowiadania się przeciw złu i ukazując dobro jako wartość wyższego rzędu, której zdobywanie warte jest wysiłku i trudu. Warunkiem takiego odbioru wspomnianych książek jest umiejętnie prowadzona praca

⁴⁹ H. Skrobiszewska, *dz. cyt.*, 253—265.

⁵⁰ J. Grabowski, *Opowiadania*, Warszawa 1967; C. Lewandowska, *Bogatki z jabłonowej dziupli*, Warszawa 1960; M. Kownacka, *Rogaś z doliny Roztoki*, Warszawa 1957; M. Kownacka, *Szkoła nad obtokami*, Warszawa 1958.

⁵¹ H. Skrobiszewska, *dz. cyt.*, 266—286.

⁵² A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, *dz. cyt.*, 157.

⁵³ E. Prządka, *Czytelnictwo literatury sensacyjno-kryminalnej wśród młodzieży 11—14 letniej*, w: *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*, *dz. cyt.*, 73—115.

wychowawcza. Ponadto dobra literatura kryminalna może stać się szkołą logicznego myślenia. Jedyne niebezpieczeństwo, jakie grozi młodemu czytelnikowi, to kontakt z książką bezwartościową.

Oddziaływanie utworu literackiego jako całości będzie spełnione pod warunkiem, że czytelnik jest odpowiednio przygotowany do jego odbioru. A. Przecławska i K. Czarnecki podkreślają wagę pierwszego zetknięcia się z książką. Nie wolno zapominać o tym, że czytelnik przystępuje do lektury z aktualnym doświadczeniem życiowym i to może rodzić akceptację lub negację treści literackich⁵⁴. K. Kuligowska zwraca uwagę na potrzebę rozwijania przez szkołę kultury czytelniczej. W zależności od tego, jaki jest stopień dojrzałości czytelniczej, należy odpowiednio dobrać książki. Kultura czytelnicza według tej autorki polega na zdolności wczucia się w tok myśli i intencji autora, na umiejętności popierania lub zbijania jego tez. Umiejętność wychwytywania z lektury tego, co istotne, jest również ważnym czynnikiem kultury czytelniczej⁵⁵.

Jak wynika z bardzo ogólnie zreferowanego przebiegu badań, czytelnictwo i literatura dla dzieci i młodzieży coraz żywiej interesuje tak naukowców, jak autorów popularnych publikacji na ten temat. Jednym i drugim chodzi o ukazanie, jak książka może dzisiaj funkcjonować na polu wychowawczych oddziaływań. Jak widziliśmy, proces badań nad tą dziedziną jest dość skomplikowany i domaga się kontynuowania. Na podstawie dotychczasowych badań można wnioskować, że wpływ książki na czytelnika jest niewątpliwy, ale nie odbywa się na zasadzie, że przeczytane treści zostają wcielone w życie. Skuteczność recepcji treści lekturowych zależy od wielu czynników i dotyczy raczej pośrednich możliwości kształtowania cech osobowościowych. Nie ulega wątpliwości, że literatura jest zjawiskiem, obok którego nie można przejść obojętnie, a ludzie odpowiedzialni za wychowanie młodzieży muszą się nim bliżej zainteresować, jeżeli ich działalność ma być skuteczna.

II. WYKORZYSTANIE TEKSTÓW LITERACKICH W KATECHETYCE OBSZARU JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Zreferowane wyniki badań eksperymentalnych nad czytelnictwem, jak i spojrzenie na literaturę dziecięcą i młodzieżową pod kątem jej zawartości tematycznej i walorów artystycznych, upoważniają do stwierdzenia, że książka w procesie wychowania odgrywa niewątpliwą rolę i jednocześnie pobudza do zanalizowania zagadnienia przydatności tekstu literackiego na katechezie. Problem ten jest marginalnie potraktowany w polskim piśmiennictwie katechetycznym⁵⁶. Dlatego też zagadnienie wykorzystania tekstu literackiego

⁵⁴ K. Czarnecki, *dz. cyt.*, 104; A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej, dz. cyt.*, 158.

⁵⁵ K. Kuligowska, *art. cyt.*, 13.

⁵⁶ F. Bielak, *W jaki sposób może ksiądz prefekt wyzyskać utwory literatury polskiej przy nauce religii?*, w: *Księga Pamiątkowa Kursu Katechetycznego w Krakowie*, Kraków 1929, 311—322; Z. Grzegorski, *Interpretacja utworu artystycznego na użytek katechezy*, *Katecheta* 18(1974)52—55. A. Witkowiak, *Metoda testowa w katechezie*, *Katecheta* 13(1974)60—63; F. Kamecki, *Literatura młodzieżowa w katechezie*, *Ateneum Kapłańskie* 71(1978)433—449; E. Henschke, *Literatura dziecięca w katechezie*, *Ateneum Kapłańskie* 71(1978)450—460. Ponadto konkretną propozycję wykorzystania tekstu literackiego przynosi: *Podręcznik metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej*, praca zbiorowa pod red. J. Charytańskiego, W. Kubika, Warszawa, cz. I — 1976, cz. II — 1978, cz. III — 1980, cz. IV — 1980.

na katechezie zreferuję na podstawie opracowań katechetów obszaru języka niemieckiego.

W rozwoju katechetyki można zauważyć przesuwanie się akcentów z modelu katechetycznego, który ujmował katechezę w system pojęć i definicji teologicznych, ku katechezie zorientowanej na problemy ludzkie⁵⁷. Rozwój ten spowodował potrzebę zwrócenia uwagi na rzeczywistość, w której żyje katechizowany i włączenia jej w tok nauczania prawd religijnych. Najpierw więc ukażemy, jak tekst literacki może być w tym względzie przydatny, a następnie omówimy, w jaki sposób można dzięki utworom literackim budzić potrzebne w katechezie doświadczenia religijne, które to zagadnienie jest przedmiotem szczególnie zainteresowania katechetów w ostatnim dziesięcioleciu⁵⁸. Wreszcie zatrzymamy się na roli języka w przekazywaniu praw objawionych.

1. Przekaz prawd objawionych a rzeczywistość świata

Zainteresowanie tekstem literackim na katechezie nie jest czymś nowym. Jego miejsce i rola były jednak uzależnione od religijno-pedagogicznej koncepcji nauki religii. Do roku 1936, który jest umowną datą rozpoczynającą nową orientację w katechetyce, zwaną nauczaniem kerygmaticznym, nauka religii była ujmowana w kategoriach przekazu norm i zasad teologicznodogmatycznych⁵⁹. Zdaniem S. Berg tekst literacki spełniał wówczas rolę ilustracji prawd objawionych. Takie wykorzystanie tekstu literackiego równało się z pominięciem jego bogactwa, co w konsekwencji prowadziło do bardzo sztucznego połączenia prawd objawionych z rzeczywistością, którą przynosił tekst. Zakładano, że w sprawach religijnych i ludzkich zostało już wszystko powiedziane w Piśmie Świętym, i w związku z tym poprzez interpretację prawd objawionych należy szukać odpowiedzi na problemy człowieka żyjącego obecnie⁶⁰.

Z uznania, że dotychczasowy sposób katechizowania jest niewystarczający i mało skuteczny w sensie kształtowania osobowości katechizowanego, zrodziła się potrzeba nowej koncepcji. Ten nowy kierunek katechetyczny nazwano antropologicznym, a podstawy do niego sformułował H. Halbfas w książce pt. *Katechetyka fundamentalna*, wydanej w 1968⁶¹. W dziele tym autor zwraca uwagę na konieczność ścisłego powiązania życia religijnego z życiem osobowym, społecznym i kulturalnym, co winno także znaleźć swoje odzwierciedlenie w katechetyce. Jego zdaniem, należy wyjść w katechizacji od człowieka żyjącego w konkretnej sytuacji i następnie na drodze katechezy odkrywać i rozwijać religijność w nim tkwiącą. Biblia nie może być traktowana jako nauka sama w sobie, w oderwaniu od kontekstu życia człowieka, który ją interpretuje. Przecież za każdym słowem znajdującym się w Biblii żyje długa tradycja; poszczególne praktyki religijne wymagały długoletniej refleksji, aby móc wyjść z podświadomości i przynieść świadome wyznanie. Przeto Biblia i rzeczywistość świata pozostają w stosunku do siebie w sprzężeniu zwrotnym. Biblia więc może być w pełni zrozumiała i właściwie odczytana pod warunkiem, że interpretuje się ją w świetle wydarzeń dzisiejszego życia. I odwrotnie — dzisiejszy świat, sens jego istnienia i miejsce w nim człowieka można w pełni zrozumieć w świetle obja-

⁵⁷ M. Majewski, *Katecheza antropologiczna na tle współczesnych tendencji katechetycznych*, Lublin 1977, 26—33.

⁵⁸ J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, Ateneum Kapiańskie 71(1978)386—405.

⁵⁹ J. Charytański, *Chrzest a życie chrześcijańskie. Studium katechetyczne*, Warszawa 1970, 11.

⁶⁰ S. Berg, *dz. cyt.*, t. II, 4—5.

⁶¹ H. Halbfas, *dz. cyt.*

wienia. Stąd też H. Halbfas sugeruje, aby obok dokumentów religijnych wykorzystać tekst literacki, gdyż zawiera on prawdę o codziennym życiu człowieka, będącą efektem cierpliwych i długich poszukiwań autorów tych tekstów⁶².

Według S. Berg zadaniem katechezy jest systematyzować problemy dotyczące prawdy, sensu, odpowiedzialnego działania w konkretnej sytuacji ucznia i jego środowiska, by je następnie konfrontować z prawdami objawionymi⁶³. Zgodnie z tą koncepcją rzeczywistość świata winna być integralnie włączona w całość procesu katechetycznego. Przed katechetami staje zadanie uświadomienia i przybliżenia tej rzeczywistości. Rodzi się pytanie, w jaki sposób to uczynić. Z pomocą przychodzi tekst literacki, którego wielką przydatność w katechizacji doceniło wielu autorów.

I tak, B. Dreher uważa, że nie można zrealizować założeń nowej koncepcji nauczania religii, jeżeli „systematycznie i metodycznie, za pośrednictwem tekstów nieteologicznych wszelkiego rodzaju, nie włączy się rzeczywistości ludzkiego życia do katechezy”. Teksty te zdaniem autora mogą oddać wielką przysługę w interpretacji egzystencji ucznia, a zwiastowane wtedy orędzie zbawcze pozwoli mu lepiej zrozumieć sens życia i świata, w którym żyje⁶⁴.

Także E. Korherr w oparciu o wymagania egzystencjalnej katechezy proponuje wprowadzenie literatury świeckiej do nauczania religii, uzasadniając je racjami nie tylko psychologicznymi, ale i teologicznymi. Jego zdaniem należałoby doprowadzić do spotkania rzeczywistości religijnej z rzeczywistością tego świata, co więcej, nawet do związania tych obu rzeczywistości ze sobą. Autor wskazuje na potrzebę wykorzystania różnego rodzaju gatunków literackich także i takich, w których rzeczywistość przedstawiona jest w sposób symboliczny, zaszyfrowany (np. bajki), co jest szczególnie ważne w nauczaniu dzieci. Chodzi o to, aby katecheza oddziaływała w sposób skuteczny, podejmując problemy, którymi żyje katechizowany. Przekazywane orędzie zbawienia nie może być ahisteryczne, a przez to oderwane od życia, ale musi się zetknąć z historyczną rzeczywistością, gdyż poznanie Boga następuje w ścisłym połączeniu „rozumienia świata i samego siebie”⁶⁵. Podobnie tę kwestię ujmuje A. Thome⁶⁶.

F. Hahn widzi konieczność powiązania teologii z rzeczywistością przez przezwyciężanie pewnej jednostronności nauczania religii. Ta jednostronność polegała na ujmowaniu człowieka w kategoriach indywidualnych, w całkowitej izolacji od problemów społeczno-politycznych. W rezultacie dawało to zawężony i nieprawdziwy obraz człowieka. W tym kontekście autor widzi konieczność wprowadzenia wszelkich tekstów nieteologicznych, gdyż dzięki nim chrześcijańska egzystencja zostaje ukazana z całym bogactwem społecznych uwarunkowań. Szczególnie ważną rolę przypisuje poezji społecznej, która nie ogranicza się tylko do odzwierciedlenia prawdziwego życia, ale pragnie je zmienić i uporządkować na nowo⁶⁷. Z punktu widzenia teologicznego cenne jest w niej, że nas odkrywa, demaskuje i zmienia nasz

⁶² Tamże, 226—228.

⁶³ S. Berg, dz. cyt., t. I, 14.

⁶⁴ B. Dreher, *Didaktik und Methodik heutigen Religionsunterrichts*, w: *Religionsunterricht zwischen Information und Verkündigung*, praca zbiorowa pod red. G. Hansemanna, Graz 1971, 63—64.

⁶⁵ E. J. Korherr, *Grundsätzliches und Praktisches zur Methode des schulischen Religionsunterrichtes*, w: *Neue Schwerpunkte der Katechese in der Volksschule*, praca zbiorowa pod red. H. Finka, i E. Korherra, Wien 1970, 152—159.

⁶⁶ A. Thome, dz. cyt., 8.

⁶⁷ F. Hahn, *Literatur im Religionsunterricht — methodische Hinweise*, w: D. Zillesen (wyd.), *Religionspädagogisches Werkbuch*, Frankfurt a.M. 1972, 248.

stosunek do świata i nas samych⁶⁸. F. Hahn dostrzega pomocną rolę literatury w tym, że uczy znajomości świata, samego siebie w społecznej rzeczywistości. Interpretacja tekstów literackich stanowi wedle niego model naszych osobistych doświadczeń życiowych. Akcentując potrzebę wprowadzenia tekstów nieteologicznych do nauczania religii przestrzega jednocześnie przed przypisywaniem im nadmiernej roli w udostępnianiu dzisiejszemu człowiekowi prawd objawionych. Sam tekst nieteologiczny nie wyjaśnia sensu nauki objawionej, lecz stawia przed nami trudne pytania o Boga, kim On jest i jak Go doświadczyć w dzisiejszym absurdalnym świecie⁶⁹. Te pytania stawiane w literaturze są wstępem do osobistych poszukiwań Boga i konieczności zdobywania uzasadnień dla swojej wiary.

Formułując cele nauczania religii jako rozważanie własnych i cudzych doświadczeń, krytyczne ocenianie własnego i innych postępowania oraz szukanie rozwiązań dla istotnych problemów człowieka, A. Thome wskazuje na konieczność zwrócenia się ku literaturze jako niezbędnemu środkowi w realizacji tych celów. Odwołując się do przykrych doświadczeń katechetów i kaznodziejów, kiedy to ich przekaz prawdy spotyka się z bierną lub negatywną postawą słuchaczy, dostrzega w literaturze, odzwierciedlającej niepokoje i problemy współczesnego człowieka, możliwość przezwycięzania tych trudności. Jego zdaniem literatura współczesna, ukazując stan obcości człowieka, absurdalność jego istnienia, ludzkie obniżenie i poniżenie, a nawet negując wprost Boga, odgrywa rolę pozytywną przez wyrwanie człowieka z bierności i powierzchowności oceniania zjawisk. Przez niepokoje i problemy literackiego bohatera katechizowany zaczyna wspólnie z nim szukać rozwiązań jego i swoich problemów. Tym samym zostaje on włączony w konfliktowy i złożony świat, w którym poprzez przezwycięzanie konfliktów, pokus i zwątpień, za cenę błędów i pomyłek, powoli dojrzewa zarówno w wymiarach ludzkiego, jak i religijnego życia. Tak ukazany świat, który powoli staje się światem ucznia, skłania go do postawienia pytania o ostateczne racje jego istnienia oraz szukania w tym świecie wartości trwałych i nieprzemijających⁷⁰. Pytania tego typu są pytaniami religijnymi, dla rozwiązania których musimy odwołać się do nauki objawionej. W ten sposób prawdy religijne są dla człowieka światłem i pomocą w rozwiązywaniu trudności, przed którymi staje, i z tego względu są dla niego atrakcyjne. Nie broni się on przed przyjęciem prawd narzuconych mu odgórnie, gdyż sam ich potrzebuje, sam ich szuka.

Bardziej dogłębnie analizując sam tekst literacki S. Berg podkreśla jego niezwykłą przydatność w przybliżeniu rzeczywistości świata. Rzeczywistość świata zostaje zbliżona do ucznia już przez samą strukturę tekstu literackiego, tematykę. Autorka spośród wielu form literackich koncentruje uwagę na tzw. *Kurzgeschichte* (krótkie opowiadanie, krótka historia), które przedstawioną rzeczywistość czynią dla człowieka bardziej doświadczaną i przejrzystą. Czytelnik staje się współuczestnikiem wydarzeń, w wyniku czego w pewnym momencie musi podjąć określoną decyzję, zając pewną postawę. Jest to możliwe dzięki poruszonej tematyce, żywo interesującej czytelnika, a nade wszystko dzięki otwartemu zakończeniu opowiadania. Otwartość zakończenia polega na tym, że autor nie proponuje ostatecznego rozwiązania, nie wyprowadza wniosków z nakreślonej przez siebie sytuacji, dając w ten sposób możliwość dalszych osobistych poszukiwań czytelnikowi⁷¹.

Ważność i potrzebę wprowadzenia tekstu literackiego do katechezy upatruje także autorka w tym, że przybliża on rzeczywistość dzisiejszemu człowiekowi, który zatracił znajomość i wiedzę o rzeczywistości, w której

⁶⁸ D. Sölle, *Almanach 4 für Literatur Theologie* (podaje za F. Hahn, art. cyt., 248).

⁶⁹ F. Hahn, art. cyt., 248.

⁷⁰ A. Thome, dz. cyt., 9—10.

⁷¹ S. Berg, dz. cyt., t. I, 6—7.

żyje. Spowodowane zostało to podsuwaniem człowiekowi pociągających obrazów rzeczywistości, by ukształtować mentalność i postawę konsumpcyjną. W sposób zamierzony zaniedbano całościowe ukazanie obrazu świata. Stąd też do jednego z najważniejszych zadań wychowawczych należy „przekazanie uczniowi zdolności i możliwości poznawania i pojmowania rzeczywistości w jej całości, kompleksowości, nieprzenikliwości i konfliktowości”⁷².

Zdaniem cytowanych autorów tekst literacki jest więc pomocny w ukazywaniu i przybliżaniu rzeczywistości, w której żyje uczeń. Autorzy dzieł literackich są ludźmi, których zadanie polega na bardzo wnikliwej obserwacji świata i człowieka, aby następnie swoje spostrzeżenia sformułowane w odpowiedniej szacie literackiej przekazać czytelnikowi. Tak przybliżoną rzeczywistość uczeń może w pełni zrozumieć w świetle Bożego Słowa, a jednocześnie dostrzec ponadczasową wartość treści biblijnych, które w pełni stają się zrozumiałe, gdy są odczytywane w kontekście konkretnych spraw przeżywanych przez dzisiejszego człowieka.

2. Doświadczenie świata doświadczeniem Boga

Rozwój współczesnego życia ukierunkowany bardzo myśleniem przyrodniczo-technicznym sprawia, że obok wspaniałych osiągnięć pojawiają się nieznane do tej pory zagrożenia. I tak dostrzec można bardzo ostro zarysowującą się jednostronność w ludzkim myśleniu i działaniu. Ocenia się człowieka i otaczającą go rzeczywistość pod kątem przydatności w budowaniu stechnicyzowanego świata. Powoduje to ogromne przeobrażenie świadomości człowieka, który powoli traci potrzebę historycznego myślenia i często staje się niezdolny do stawiania sobie pytań o sens istnienia. Zauważa się przy tym, że taki kierunek przemian spowodował zanik naturalnego doświadczenia tak bardzo pomocnego człowiekowi w odnalezieniu swego miejsca w świecie. Pewne niepokojące zjawiska, takie jak osamotnienie człowieka, narzędziowe traktowanie go, zagubienie się w świecie, spowodowały, że odczuwa się dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek potrzebę zwrócenia się ku doświadczeniu⁷³. Chodzi tutaj nie o jakiegokolwiek doświadczenie, ale o takie, które dokonuje się wtedy, gdy „zmysłowo odebrane wrażenia i zarejestrowane wydarzenia życia ludzkiego na skutek przemyślenia i medytacji stają się zewnętrznymi ujęciami rzeczywistości, z pewną koniecznością prowadzącymi do poszukiwania sensu; jednocześnie nabierają one mocny kształtowania, ukierunkowania postępowania ludzkiego”⁷⁴.

Chcąc zilustrować powolne przechodzenie od doświadczenia świata i siebie do doświadczenia Boga, J. Ratzinger odwołuje się do bilijnej sceny spotkania Jezusa z Samarytanką przy studni Jakubowej. Spotkanie rozpoczyna się na płaszczyźnie ludzkiego codziennego doświadczenia, jakim jest pragnienie. W wyniku rozmowy Samarytanką uświadamia sobie, że jest jeszcze ważniejsze pragnienie — pragnienie życia. W ten sposób pierwszoplanowe doświadczenie przekracza samo siebie i wskazuje na jego głębszy wymiar. Jest to jednak doświadczenie pozostające w kręgu jej wewnętrznego świata, w którym życie jest przyjmowane w znaczeniu biologicznym, podczas gdy Jezus chce przed nią otworzyć pragnienie pełni życia. Następny etap polega na skierowaniu zainteresowania na życie w znaczeniu poznania pełnej prawdy o samej sobie. To poznanie samej siebie jest warunkiem poznania Boga. Według autora pradoświadczeniem wszelkich doświadczeń jest to, że człowiek sam stanowi sferę, przez którą doświadcza Boga, ale

⁷² Tamże, 11.

⁷³ J. Charytański, *art. cyt.*, 386—388.

⁷⁴ Tak doświadczenie ujmuje J. Charytański referując niemieckich autorów: E. Feifel, F. Weidmann, L. Wachinger. J. Charytański, *art. cyt.*, 391.

i poznanie Boga jest nieodzownie potrzebne dla poznania samego siebie. W związku z tym dla Samarytanki doświadczenie samej siebie w znaczeniu najgłębszym doprowadza ją w konsekwencji do konfrontacji życia w świetle obecności Boga, by w ten sposób dotknąć najgłębszego pragnienia duszy, jakim jest dar Ducha Świętego. Autor uważa, że powyższa rozmowa jest wzorem prawdziwej katechezy, której zadaniem jest wprowadzać w poznanie i pomagać w odświeżeniu własnego „ja”, by ostatecznie doprowadzić do nawrócenia⁷⁵.

Skoro katecheza ma być interpretacją doświadczanej rzeczywistości, zadaniem katechety wedle J. Charytańskiego jest gromadzenie i przybliżanie doświadczeń, które wspólnie z uczniami będą rozważane w świetle danych Objawienia⁷⁶. Gromadzenie doświadczeń dokonywać się może poprzez wprowadzenie odpowiednich tekstów literackich. Małe formy literackie (*Kurzgeschichte*), zdaniem S. Berg, są pomocne przy identyfikacji doświadczeń ucznia z doświadczeniami bohatera. W konfrontacji z doświadczeniami bohatera uczeń wyjaśnia swoje problemy i opierając się na podanych wzorcach dokonuje ocen, podejmując odpowiednie decyzje, angażując się w swoje własne sprawy życiowe⁷⁷.

Według A. Thome nauka Boża zawarta w Objawieniu miała na celu doprowadzić człowieka do krytycznego rozmyślenia o swoim życiu tak, aby w sposób namacalny mógł doświadczyć granic własnej doczesności. Doświadcza on jej w złożoności i w przypadkowości świata, który go otacza, a jednocześnie stawia sobie pytania o to, co jest bezwarunkowe i nadaje ostateczny sens i wartość jego bytowaniu. Prawdy objawione nie dają gotowych odpowiedzi, ale w historii narodu wybranego przybliżają dzisiejszemu człowiekowi doświadczenia, które stanowią także treść jego życia. Biblia poprzez ukazywanie sukcesów i rozczarowań, powodzeń i porażek, świętości i grzechu, jest szukaniem ostatecznego wypełnienia. Dlatego z pewnością bliska staje się dzisiejszemu człowiekowi historia Izraela zmagającego się ze swoim Bogiem. Doświadczenie walki o prawdę, trud poszukiwania sensu życia jest udziałem człowieka wszystkich czasów, a doświadczenia te sprawiają, że pełna odpowiedź na rodzące się z nich pytania możliwa jest jedynie w Bogu. Zdaniem A. Thome prawdy dotyczące Boga nie zostały przekazane człowiekowi w postaci gotowych formuł i pojęć, lecz została przygotowana podstawa doświadczenia, z którego rodzi się pytanie o wartości nadprzyrodzone. Uważa on, że podobne zadanie ma spełnić tekst literacki w katechezie. Tekst ten jest przygotowaniem różnorodnych obszarów ludzkiego doświadczenia, które w dalszej fazie nauczania mają prowadzić do ostatecznej racji ludzkiego życia. Autor zwraca uwagę, że tekst literacki nie może być wykorzystany w katechezie jako dodatek, ale winien być włączony w cały proces poszukiwania celu i sensu istnienia. W ten sposób zostaną zachowane podstawowe założenia dzieła sztuki, którymi są ukazywanie i przybliżanie doświadczenia tego, co najgłębiej i najistotniej jest ludzkie. Takie doświadczenia w wyniku procesu nauczania poprzez ich akceptację lub zanegowanie prowadzą ostatecznie do Boga⁷⁸.

Omawiając przydatność tekstu literackiego w katechezie F. Weidmann koncentruje się na baśni jako jego elemencie niezmiernie ważnym i pomocnym w przekazywaniu prawd religijnych dzieciom w wieku przedszkolnym. Szczególnie ważna jest tu tematyka, która zawiera podstawowe doświadczenia życia codziennego. Baśnie kryją w sobie możliwość przekazania dziecku doświadczeń religijnych w sposób dla niego dostępny i zro-

⁷⁵ J. Ratzinger, *Doświadczenie a wiara*, W drodze 8(1980) nr 9, 12—13.

⁷⁶ J. Charytański, *art. cyt.*, 401—402.

⁷⁷ S. Berg, *dz. cyt.*, t. I, 12—13.

⁷⁸ A. Thome, *Moderne Literatur und Religionsunterricht an den berufsbegleitenden Schulen*, w: *Zum Religionsunterricht morgen*, t. IV, München 1973, 314—317.

zumiały. Na potwierdzenie swojej tezy autor wskazuje na pewne powiązania baśni z Biblią. Często pojawia się w Biblii baśniowa forma przekazu prawd religijnych, np. motyw zwierząt mówiących czy pomagających człowiekowi⁷⁹.

E. Paul, omawiając zagadnienie opowiadania, podkreśla potrzebę jego włączenia do katechizacji tak dzieci, jak i młodzieży. Opowiadanie jest okazją do konfrontacji własnego życia z doświadczeniami, które zostały przedstawione w opowiadaniu. Niesie ono możliwość utożsamienia doświadczeń czytelnika (słuchacza) z doświadczeniami bohatera lub dostarcza wiedzy o ludziach przeżywających pewne doświadczenia, których on sam jeszcze nie zaznał. Opowiadanie ponadto dostarcza okazji do refleksji, gdyż przedstawiona w nim prawda nie zawsze jest podana w sposób oczywisty i gotowy. Spełnia więc ona rolę pobudzającą ucznia do wysiłku poszukiwania ukrytej prawdy lub też do opowiedzenia się po jej stronie w przypadku, gdy odrzuca on fałszywy sposób jej przedstawienia. Opowiadanie biblijne może być o tyle zrozumiałe przez ucznia, o ile da się skojarzyć z zasięgiem jego dotychczasowych doświadczeń. Opowiadanie może zajmować centralne miejsce w lekcji, albo też stanowić tylko impuls i zachętę do stawiania pytań i — co się z tym łączy — wytyczać kierunek poszukiwania⁸⁰.

Doświadczenie religijne jest więc wartością, której obecność w życiu katechizowanych jest bardzo pożądana. Wyrasta ono z doświadczeń codziennego ludzkiego życia. Zadaniem katechezy jest gromadzenie i budzenie u uczniów podstawowych doświadczeń codzienności, np. doświadczenie miłości, cierpienia, śmierci, winy, zaufania itp. W tym celu katechetycy zajmujący się zagadnieniem doświadczenia w katechezie zwracają uwagę na tekst literacki, który może to zadanie spełnić. Analiza i interpretacja tekstów literackich umożliwia przybliżenie uczniowi doświadczeń jeszcze nie znanych lub też budzenie nieuświadomionych, a głęboko tkwiących na dnie jego egzystencji. Tekst literacki pełni głównie rolę bodźca skłaniającego do stawiania pytań o wartości nadprzyrodzone.

3. Rola języka w przekazywaniu prawd objawionych

Uwzględniając nowe koncepcje nauczania religii, F. Weidmann stwierdza, że katecheza jest w pewien sposób miejscem otwartej i skierowanej na problem sensu rozmowy na temat rzeczywistości i wary. Rozmowa ta może dokonywać się przy pomocy języka, jak to dzieje się podczas nauczania innych przedmiotów szkolnych, chociaż każdy z nich w inny sposób (czyli posługując się innym językiem) odsłania rzeczywistość. W nauczaniu religii dzięki językowi dostrzega się świat w jego złożoności, co umożliwia wniknięcie w sferę zmysłów, codziennego doświadczenia, a jednocześnie nadaje mu religijny wymiar⁸¹.

Język religijny jest językiem symbolicznym, gdy tymczasem w kontaktach międzyludzkich używany jest zwyczajny i jednoznaczny język, który daje się wprost zrozumieć. Wedle J. Tischnera „symbole mówią więcej niż mówią. Bo mówią nie tylko o losach jednostek, ale mówią o losach pokoleń, mówią o losach każdego z nas”⁸². Symbol stanowi znak, który odsyła do innej kategorii rzeczywistości. Jest przeto znakiem wieloznaczącym. Wskazuje on nie tylko na coś istniejącego poza nami, ale mówi coś o nas. Dla zilustrowania tego określenia autor podaje kilka przykładów symboli biblijnych, m.in. historię Adama, która znaczy coś więcej niż to, co wyraża,

⁷⁹ F. Weidmann, *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*, Köln 1973, 111—113.

⁸⁰ E. Paul, *Erzählen*, w: *Handbuch der Religionspädagogik*, praca zbiorowa pod red. E. Feifela, t. II, Zürich-Einsiedeln-Köln 1974, 161—163.

⁸¹ F. Weidmann, *dz. cyt.*, 49—53.

⁸² J. Tischner, *Hermeneutika*, W drodze 8(1980) nr 9, 25.

gdy oznacza historię każdego z nas, to jest historię upadku, pokusy i doświadczenia obcości⁸³.

F. Weidmann zastanawia się, w jaki sposób można język biblijny uczynić bardziej przystępnym i zrozumiałym dla współczesnego czytelnika. Podkreśla on, jak bezradny staje się czytelnik Biblii usiłujący zrozumieć ją przy pomocy jednoznacznego języka codzienności. Okazuje się, że brak zrozumienia dla wielowymiarowego i obrazowego myślenia oraz mówienia stanowi główną przeszkodę w odczytaniu tekstu biblijnego. Stąd też nauczanie religii winno zmierzać w kierunku przełamania jednowymiarowości języka uczniów, aby nauczyć ich wielowymiarowego myślenia i mówienia, a tym samym pomóc w rozumieniu tekstu i całej tradycji. Trzeba dać uczniowi możliwość zrozumienia, że wiele tekstów i słów życia codziennego chce wyrazić więcej niż jedną treść. Dzieje się to przy pomocy wprowadzenia szeregu obrazów, które sięgają głębiej niż słowa i tym samym pozwalają uczniowi wejść w głębszy wymiar rzeczywistości. Autor zwraca uwagę na konieczność współpracy katechety z nauczającymi język ojczysty⁸⁴.

Język religijny mówi nam o sprawach, których językiem zmysłowym powiedzieć nie można. Słowa zrodzone z doświadczeń przybliżają w języku religijnym to, co niezmysłowe i na tym polega mądrość języka religijnego, której nie można zagubić⁸⁵.

Paul Ricoeur lansuje zasadę interpretacyjną tego języka: „aby zrozumieć język religii, trzeba mu zawierzyć; aby mu zawierzyć, trzeba go zrozumieć”⁸⁶.

M. Klein stawiając wymagania przed współczesną katechezą podkreśla m.in. potrzebę ścisłego powiązania biblijnego poświadczenia z dzisiejszymi czasami. Zadaniem katechezy jest, zdaniem autorki, szukanie wewnętrznych powiązań między tekstem Pisma Świętego a rzeczywistością dnia dzisiejszego. I tutaj autorka dostrzega niebezpieczeństwo niepowodzenia wysiłku katechetycznego w przypadku, gdy omawiane na katechezie problemy nie będą przedstawione językiem współczesnym. Zatem przestrzega katechetów przed uciekaniem się do biblijnego, wieloznacznego języka⁸⁷.

Stwierdzenie takie wydaje się być jednostronne, gdyż sprawia wrażenie, że autorka nie docenia wartości językowych wieloznacznego, a dzięki temu bardziej bogatego, języka biblijnego. Próby zastąpienia języka biblijnego językiem bardziej jednoznacznym, zdaniem J. Tischnera, nie powiodły się, gdyż zatracono przy tej okazji głębszy wymiar rzeczywistości ukazywanej przez Biblię⁸⁸. Rozwiązanie trudności językowych dostrzeganych przez M. Klein winno raczej zmierzać w kierunku powolnego „wćwiczenia” w umiejętność odczytywania wielowarstwowych treści biblijnych, a nie zastępowania symbolicznego języka biblijnego językiem codzienności. To nabywanie umiejętności właściwego odczytywania Biblii z uwzględnieniem całego jej bogactwa językowego może dokonać się między innymi przy pomocy odpowiednich tekstów literackich ze szczególnym zwróceniem uwagi na ich wielowarstwową konstrukcję. Dlatego dziwnym wydaje się, że M. Klein pomija taką rolę tekstu literackiego, a ogranicza się tylko do akcentowania jego jednoznacznych sformułowań. Zdaniem jej teksty literackie mogą wnikliwie naświetlić i ilustrować pytania, na które człowiek szuka odpowiedzi.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ F. Weidmann, *dz. cyt.*, 54—57.

⁸⁵ J. Tischner, *art. cyt.*, 26—27.

⁸⁶ Podają za J. Tischnerem, *art. cyt.*, 27.

⁸⁷ M. Klein, *Religionsunterricht mit profanen Texten. Gesetz und Nächstenliebe. Die Erzählung „Eine Gerichtsverhandlung in New York“ von Heinz Liepmann in einer Unterrichtsreihe der 7. und 8. Klasse (hier der Realschule)*, w: *Zum Religionsunterricht morgen*, t. II, München 1971, 55—60.

⁸⁸ J. Tischner, *art. cyt.*, 26.

Winny to być teksty napisane w języku zrozumiałym dla ucznia, by przeciwdziałać jego językowym zahamowaniom⁸⁹.

Podstawowym zadaniem wychowania i wykształcenia jest przybliżanie uczniowi rzeczywistości świata, w którym żyje, i zetknięcie go z wszystkimi doświadczeniami, które rzeczywistość niesie. Nie mniej ważnym zadaniem wychowania jest doprowadzenie ucznia do umiejętności słownego wyrażenia przeżyć związanych z rzeczywistością. Zdaniem S. Berg młody człowiek będzie mógł tę zdolność nabyć wtedy, gdy w tekście literackim dostrzeże pewne wzorce ujmowania rzeczywistości, doświadczenia, wyrażone językiem innych ludzi. Szczególną rolę przypisuje autorka krótkim formom literackim (*Kurzgeschichte*), których zadaniem jest między innymi doprowadzić czytelnika do nabycia własnej zdolności wypowiedzenia tego, co tekst mu przybliżył. Funkcja dydaktyczna *Kurzgeschichte* polega — z jednej strony na identyfikacji własnych doświadczeń z doświadczeniami innych ludzi i opanowaniu ich języka, a z drugiej — na wyjaśnianiu własnych problemów i formułowaniu ich w oparciu o podane wzorce⁹⁰.

Podobnie M. Klein dostrzega wychowawczą wartość tekstu literackiego w katechezie w tym, że doprowadza on do rozmowy na temat przedstawionych w nim zagadnień. Problemy przedstawione w tekście literackim stają się udziałem ucznia, a podjęta przez niego rozmowa pozwala mu osobiście je wypowiedzieć, co powoduje pogłębianie w nim zdolności formułowania odpowiedzi na pytania, które niósł tekst literacki. Stąd też zdolność prowadzenia rozmowy, jaką wywołuje tekst literacki, wychowuje do krytycznej postawy ucznia, co pociąga za sobą odpowiedzialne rozstrzygnięcia i osobiste zaangażowanie się w problemy bohatera⁹¹.

Referowane zagadnienie języka, a szczególnie wskazywane przez autorów trudności językowego porozumienia się i próby ich przewycięzenia, nie zawsze wprost odwołują się do tekstów literackich jako właściwej pomocy w zrozumieniu i przyjęciu przez ucznia wieloznacznego języka biblijnego. Wydaje się być uzasadnione zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania utworów literackich w kształtowaniu sprawności językowej ucznia, wewnętrznej łącznością języka literackiego i biblijnego. Ta myśl przyświecała potrzebie wyodrębnienia zagadnienia, chociaż referowani autorzy nie mówią zbyt wiele o tekstach literackich jako pomocnych w zrozumieniu języka biblijnego.

Jak wynika z powyższych rozważań tekst literacki może spełnić na katechezie różnorodne funkcje. Zawartość tematyczna i struktura literacka jest bardzo pomocna w ukazywaniu i przybliżaniu uczniowi świata, w którym żyje. Zastosowanie tekstu literackiego w tej roli jest zbieżne z postulatem łączenia rzeczywistości świata z nauką prawd objawionych. Budzenie i przybliżanie określonych doświadczeń, nieznanymi lub ukrytymi dla ucznia, stanowią nową rolę, jaką katechetycy pragną wyznaczyć utworom literackim na katechezie. Bogactwo i piękno języka literackiego można wykorzystywać w przewycięzaniu trudnego problemu nauczania, jakim jest umiejętność słownego formułowania myśli i zabierania głosu przez ucznia na katechezie. Uczeń łatwiej podejmuje rozmowę na tematy poruszone przez autorów tekstów literackich i jest wtedy żywo zainteresowany potrzebą konfrontacji ich z prawdami religijnymi.

Tak różnorodna możliwość wykorzystania tekstów literackich na katechezie stawia przed katechetami potrzebę pogłębionego spojrzenia na literaturę piękną, co w konsekwencji powinno dać jej należne miejsce w nauczaniu prawd katechizmowych.

ks. Tadeusz Huk, Warszawa

⁸⁹ M. Klein, dz. cyt., 55—60.

⁹⁰ S. Berg, dz. cyt., t. II, 8.

⁹¹ M. Klein, dz. cyt., 60—61.