

# Władysław Kubik

---

## Biuletyn katechetyczny (79)

---

Collectanea Theologica 65/4, 115-133

---

1995

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## BIULETYN KATECHETYCZNY (79)

**Zawartość:** I. KONGRES EUROPEJSKIEJ EKIPY KATECHETYCZNEJ – CZĘSTOCHOWA 1994. – 1. Znaczenie wychowania do rozumienia symbolu. – 2. Dydaktyka symbolu. – 3. Funkcjonowanie dydaktyki symbolu w katechezie w wybranych krajach europejskich. – 4. Pobyt w Krakowie. – 5. Wspólna Eucharystia na Jasnej Górze. – 6. Świadczenia uczestników pracy w grupach. II. SPOJRZENIE KS. ZBIGNIEWA MARKA NA „ROZWÓJ TEORII RELIGIJNEGO WYCHOWANIA DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W POLSCE W LATACH 1945-1990”\*

### I. KONGRES EUROPEJSKIEJ EKIPY KATECHETYCZNEJ CZĘSTOCHOWA 1994

Po raz pierwszy w Polsce odbyło się w dniach od 23 do 28 maja 1994 roku spotkanie Europejskiej Ekipy Katechetycznej, tzn. ludzi tak czy inaczej w szczególności sposobie odpowiedzialnych za rozwój teorii i praktyki katechetycznej w Europie. Grupa ta rozpoczęła swoją działalność w roku 1952 z inicjatywy ks. Artura Elchinger'a (późniejszego biskupa w Strasburgu) i ks. Klemensa Tilmanna, sławnego katechetyka monachijskiego. Nie stanowi ona swego rodzaju oficjalnego przedstawicielstwa myśli katechetycznej w Europie. Nie wydaje programów ani dokumentów. Dąży jednak do możliwie pełnej wymiany poglądów na temat celów, treści, metod oraz innych problemów w dziedzinie katechezy. Członkami Ekipy niejako z urzędu są dyrektorzy europejskich instytutów katechetycznych o charakterze międzynarodowym, a także dyrektorzy narodowych centrów katechetycznych. Najliczniejszą grupę członków stanowią jednak osoby należące do ekipy z tytułu szczególnego zaangażowania w pracę katechetyczną, zwłaszcza w kształcenie katechetów na szczeblu uniwersyteckim czy też w zorganizowanych instytutach katechetycznych.

Europejska Ekipa Katechetyczna spotyka się co dwa lata – w tygodniu po Zesłaniu Ducha Świętego. Ostatnich kilka spotkań odbyło się w Rzymie, Londynie, Lizbonie, Monachium, Klagenfurcie, Madrycie i Brukseli. Przewodniczącym ekipy od roku 1986 był ks. prof. dr Ambroży Binz ze Szwajcarii. Od roku 1994 nowym przewodniczącym Ekipy został Hiszpan – salezjanin, rezydujący na stałe we Włoszech, profesor Uniwersytetu Salezjańskiego – ks. prof. Emilio Alberich. Tym razem członkowie ekipy zebrali się w Częstochowie w Centrum Duchowości księży jezuitów, a sprawy organizacji wzięli na siebie przedstawiciele Polski pod przewodnictwem ks. prof. Władysława Kubika SJ. W Kongresie wzięły udział 62 osoby z 18 krajów. Tematem spotkania było zagadnienie wychowania w katechezie do rozumienia znaczenia symbolu.

\* Redaktorem biuletynu jest ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa – Kraków.

Polskę reprezentowali dotąd w Europejskiej Ekipie Katechetycznej, ks. prof. Jan Charytański SJ, ks. prof. Mieczysław Majewski SDB, ks. prof. Roman Murański SDB i ks. prof. Władysław Kubik SJ. Od roku 1992 należą do niej także ks. dr hab. Stanisław Kułpaczyski SDB i ks. Andrzej Hajduk SJ. Oprócz wyżej wymienionych przedstawicieli Polski w Kongresie tym razem wzięli także udział: ks. dr hab. Jerzy Bagrowicz, ks. dr hab. Jan Szpet, dr Elżbieta Młynska, ks. dr Zbigniew Marek SJ oraz ks. mgr Marian Owoc SJ.

### 1. Znaczenie wychowania do rozumienia symboli

Jezuita z Belgii, Andre Fossion wygłosił pierwszy referat na temat: *Wprowadzenie do zagadnienia symbolizmu – centralnym zadaniem katechezy*. Autor ujął poruszaną problematykę w trzy punkty. Najpierw wyjaśnił samo pojęcie symbolu. Zauważył, że można je rozpatrywać w trzech aspektach.

W starożytności symbol był znakiem rozpoznawania czegoś, jakiejś więzi. Na ogół symbolami były wówczas określone przedmioty z drzewa, z metalu lub innego materiału. Stanowiły one coś, co wskazywało na zawarte wcześniej przymierze, przyjaźń. Zdarza się jednak, powiedział autor, że istnieją przedmioty, które zamiast przybliżyć zaciemniają lub utrudniają czy nawet fałszują przedstawianą rzeczywistość więzi. Takie przedmioty obok czynności symbolicznej mogą zatem spełniać funkcję diaboliczną, to znaczy prowadzić do rozbitcia, do złudzeń, do kłamstwa.

Symbol i symbolikę w drugim znaczeniu przedstawił autor jako coś, co kryje w sobie wielość, złożoność znaczeń. Akcentował więc wieloaspektowe znaczenie symbolu, który może stanowić coś, co pozwala wyrażać rzeczywistość w sposób sensowny, bogaty a zarazem złożony, rzeczywistość, która sama przez się jest właściwie niewyraźna. W drugim znaczeniu Fossion mówił o różnych rodzajach symboli albo o świecie symboli. Zwrócił uwagę najpierw na znaczenie spraw, które tkwią w indywidualnej podświadomości. Zajmuje się nimi psychologia głębi. Istnieją bowiem w człowieku doświadczenia, których sam nie jest świadomy, a które będąc głęboko zakorzenione w jego psychice oddziałują na jego sposób wyrażania się, na jego zachowania i często powodują rozmaite lęki. Te różne sprawy psychologia próbuje odkryć zwłaszcza wówczas, gdy doszukuje się zranień w człowieku, śladów napięć pomiędzy tym, co świadome i nieświadome. Te właśnie ślady można nazwać też symbolicznymi. W tym sensie mówił też autor o świadomej, osobistej historii życia. Pewne osiągnięcia w przeszłości mogą stać się symbolem, który warunkuje charakter obecnych i przyszłych zachowań. Nawet takie sprawy, jak sposób urządzenia mieszkania może mieć znaczenie symboliczne, być wyrazem określonych potrzeb człowieka. Człowiek zarządzając świadomie swe otoczenie często wprowadza w nie rozmaite przedmioty tylko dlatego, że właśnie one mają mu w jakiś sposób przypominać wszystko to, co w nim tkwi, co jest dla niego ważne. Tak samo może oddziaływać historia wspólnoty. Wspólny dramat ludzkości zarówno w indywidualnym życiu człowieka jak i w życiu społeczności czy narodów może stać się czymś, co wymaga jakiegoś wyrażenia. Zwykle wiąże się to z takimi wydarzeniami, jak początek

i koniec życia, miłość, rywalizacja, rodzicielstwo, lęk, nadzieja. W związku z tym wszystkie kultury produkują pewne mity, legendy, opowiadania, poprzez które próbują wyrażać określony, własny dramat tkwiący w powszechnym dramacie ludzkości.

Wreszcie autor przeszedł do rozważenia chrześcijaństwa jako symbolu. Zauważył, że chrześcijaństwo jest specyficznym porządkiem, nowym przymierzem, które podejmuje różne ludzkie więzi, czy przymierza. Przedstawia, ale nie zamazuje ich pierwotnej więzi. Chrześcijaństwo jest przymierzem, w którym wszyscy są braćmi i siostrami w Chrystusie, synami i córkami Boga powołanego do życia bez końca. Chrześcijańskie życie jest doświadczeniem braterstwa i łączności, jest rozpoznawaniem dziecięctwa Bożego w Jezusie Chrystusie. Jest poznaniem Boga, który nam się daje, któremu wiele zawdzięczamy i który nas wzywa do braterskiego dzielenia się. Chrystus jest więc symbolem, pośrednikiem, urzeczywistnieniem tej istotnej więzi. Przez niego dokonuje się więź ludzi z Bogiem i ludzi pomiędzy sobą. Przez Niego może być ona poznawana i dalej doświadczana. Wszyscy ludzie są zaproszeni do podjęcia i rozpoznania tej więzi.

Z kolei A. Fossion przeszedł do rozważenia konkretnych symboli chrześcijańskich, jak symbol krzyża, apostołski symbol wiary, sakramenty jako urzeczywistnienie się przymierza i więzi z Bogiem i ludzi pomiędzy sobą. Zwrócił uwagę na symbolikę Pisma świętego oraz innych pism, które stanowią podstawę Objawienia Bożego i głęboko wnikają w ludzką rzeczywistość. Mówił o Modlitwie Pańskiej, oraz o symbolicznym znaczeniu hierarchii w Kościele. Wreszcie przeszedł do ukazania, że cała Biblia jest jakby twórczą symboliką w wymiarze liturgicznym, katechetycznym, teologicznym, duchowym i stwórczym.

W ostatniej części swojego referatu skupił się autor na konieczności wprowadzania w symbolikę na katechezie. Pokazał, że jednym z zasadniczych zadań katechezy jest udostępnianie rozumienia symboli. Katecheza nie powinna tylko teoretycznie wprowadzać w symbole oraz ich rozumienie. Symboliczny wymiar rzeczy powinien być przeżywany, doświadczany zanim się zacznie teoretycznie na ich temat mówić. Dlatego w katechezie wyrażenia „symbol”, „symboliczny” nie można pojmować jako coś, co jest przeciwstawieniem słowa „realny”. O wiele bardziej trzeba się troszczyć o to, żeby wyrażenie „symboliczny” pojawiało się w konkretnym kontekście i to w przeciwstawieniu się do czegoś diabolicznego, co zaciemnia możliwość odkrycia poznawanej rzeczywistości. Symbol powinien być przeżywany i rozumiany jako coś, co ułatwia właściwe spostrzeganie, właściwe odczytanie rzeczywistości. Katecheza ma także pomóc widzieć chrześcijaństwo jako dar braterskiego przymierza, więzi społeczności dzieci Bożych dzięki Chrystusowi. Jest to fundamentalne zadanie katechezy, która powinna pomóc odkrywać katechizowanym zaproszenie do naśladowania Chrystusa i doświadczania Boga jako Ojca, który wprowadza nas w braterską więź i powołuje do wiecznego życia. Rozpoznanie tej więzi nie może się dokonywać w oddzieleniu od czysto ludzkiego braterstwa. Stąd musi być ona ukazywana jako więź pozwalająca wznieść się ponad różnice rasowe, kulturowe, religijne. Katecheza powinna także pomóc odkryć podstawowe symbole wiary, stwarzać sytuacje i moż-

liwości twórczego obcowania z różnymi symbolami, aby symbole religijne rzeczywiście otwierały człowieka na Bożą rzeczywistość i międzyludzkie braterstwo.

## 2. Dydaktyka symbolu

W drugim referacie ks. Ralph S a u e r, profesor w Osnabruck, zastanawiał się nad tym, czy dydaktyka symbolu jest czymś nowym, modnym pojęciem, czy też jest nowym pedagogiczno-religijnym paradygmatem. Najpierw przedstawił, jak hermaneutyka symbolu rozwijała się w pedagogice religijnej krajów niemieckojęzycznych. Następnie omówił zagadnienie otwierania się na symbolikę już we wczesnym dzieciństwie. Wreszcie wskazał na zasadnicze elementy dydaktyki symbolu. Zaliczył do nich najpierw osobę katechety i style postępowania w grupie katechetycznej, z którą katecheta pracuje. Zwrócił uwagę na konieczność istnienia odpowiedniej infrastruktury w klasie i w szkole. Postulował konieczność twórczego i aktywnego organizowania pracy z uczniami, aby można było dojść do odkrycia roli symbolu. Akcentował znaczenie narratywnej kultury nauczania, wreszcie pokazywał, że dydaktyka symbolu musi także rozwijać się z wiekiem katechizowanych. Podkreślał szczególne znaczenie katechezy prowadzącej do odkrycia znaków sakramentalnych w całym procesie wychowania do rozumienia symbolu. Poruszył także zagadnienie zastosowania symboli w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Następnie przeszedł do omówienia pewnych symboli, które wypełniają codzienność życia młodzieży. Wreszcie zastanawiał się, jak mogą być zastosowane techniczne symbole w katechezie i w nauczaniu religii, a zarazem zwracał uwagę na konieczność krytycznego podchodzenia do rozmaitych symboli.

## 3. Funkcjonowanie dydaktyki symbolu w katechezie w niektórych krajach europejskich

Po dwu głównych referatach i prowadzonej po nich dyskusji głos zabrali przedstawiciele Anglii, Niemiec, Belgii, Francji i Polski. Prezentowali oni funkcjonowanie symboli czy dydaktyki symbolu w katechezie i kulturze ich krajów.

Przedstawicielka Anglii Susan D o c h e r t y wyszła od swojego doświadczenia zdobytego w Anglii i Afryce. Przedstawiła symbole ludzi młodych, które mogą stanowić nowe inspiracje w odczytywaniu wartości ewangelicznych. Najpierw zwróciła uwagę na symbol muzyki. Wydaje się, powiedziała, że dziś na niczym tak młodzieży nie zależy, jak na muzyce. Rodzaj słuchania muzyki, jej natężenie i siła powodują nawet powstawanie konfliktów w rodzinach. Autorka stwierdziła jednak, że należy wypracować nowe formy katechizowania właśnie poprzez muzykę. Muzyka może bowiem wiele ludziom młodym powiedzieć, ponieważ przemawia do nich ich własnym językiem. Należy jednak pamiętać, że muzyka będzie wówczas przyjęta przez młodzież, gdy będzie ją wybierać i proponować sama. Znaczenie muzyki, video, gier komputerowych dla ludzi młodych oznacza, że słowo pisane nie jest już wymownym symbolem dla młodzieży. Wydaje się być rzeczą oczywistą – stwierdziła autorka – że

jeśli dla dzisiejszej młodzieży symbolami wiele mówiącymi są muzyka, video, komputer to właśnie tymi narzędziami powinniśmy się posługiwać na katechezie, aby uczynić żywym i przemawiającym dziś orędzie Ewangelii skierowane do dzisiejszego społeczeństwa.

Obok muzyki najważniejszym symbolem dla ludzi młodych jest dziś odzież. To właśnie po sposobie i stylu ubierania się młodzi ludzie rozpoznają „swoich”.

Z kolei S. Docherty skupiła się na symbolu Kościoła służebnego. Kościół, jej zdaniem, musi podjąć niepokoję ludzi młodych, wrażliwych bardzo na ludzi zapomnianych, opuszczonych, ludzi z marginesu. Powinien pomóc młodzieży włączyć się w sposób aktywny w misję i zadania Kościoła służebnego. Będzie to możliwe, jeśli ludzie młodzi poczują się zaakceptowani w naszych parafiach takimi jakimi są, z ich upodobaniami, gustami, jeśli poczują się wolni i będą mogli się swobodnie rozwijać oraz dzielić z innymi swoimi talentami i darami, którymi obdarzył ich Bóg. Pozwólmy młodym – mówiła – aby się poczuli w swoich parafiach jak u siebie, by poczuli się częścią Kościoła żyjącego dziś i tutaj, by nie traktowano ich tylko jako potencjalnego źródła nadziei na przyszłość.

Wiele mówiącym symbolem – zdaniem S. Docherty – jest także symbol wielości kultury. Społeczeństwo i Kościół, do którego przynależą ludzie młodzi w Wielkiej Brytanii jest bardzo zróżnicowane kulturowo. Stąd przedstawicielka Anglii podkreśliła, że łatwość, z jaką młodzież Londynu czy Birmingham akceptuje różnorodność etniczną w swoich parafiach oraz przyjaźnie, jakie powstają pomiędzy czarnymi i białymi są widocznym symbolem orędzia pojednania, które stanowi samo centrum wiary chrześcijańskiej.

Następnie autorka omówiła znaczenie symbolu rodziny w naszym społeczeństwie. Duża liczba młodzieży doświadcza dziś bezpośrednio kryzysu własnej rodziny. Na jej oczach rozpadają się długoletnie nieraz związki małżeńskie ich rodziców. Zatem pojawia się pytanie, czy Święta Rodzina może być dla współczesnego człowieka przemawiającym symbolem. Susan Docherty uważa, że tak, pod warunkiem jednak, że weźmiemy na serio obraz Świętej Rodziny przedstawiony przez Ewangelię. Reflektując nad symbolizmem niektórych momentów życia Świętej Rodziny możemy wyciągnąć kilka wniosków dla naszego rozbitego i zgubionego świata: Bóg stał się obecny w życiu nastolatki; Bóg ochrania Świętą Rodzinę, która musi opuścić swoje domowe ognisko i uciekać do obcego kraju z powodu przesładowania Heroda; Bóg pociesza i daje nadzieję Matce, która doświadcza strachu przed utratą Syna, niepokoju, gdy obserwuje wzrastanie Syna w atmosferze niezrozumienia, a w końcu odrzucenia przez społeczeństwo.

Na zakończenie autorka opowiedziała, jak młodzież pomogła jej zobaczyć stare symbole nowymi oczami. Kiedy z grupą młodzieży przygotowującej się do sakramentu bierzmowania omawiała temat roli Ducha Świętego, jedna z uczestniczek spotkania, mówiąc o Duchu Świętym, który daje nam energię i siłę, porównała Go do benzyny, która dostarcza pojazdowi energii powodującej jego poruszanie się. Od tej pory – mówiła przedstawicielka Anglii, gdy tankuje na stacji benzynowej uświadamia sobie, że przybywają tutaj różni ludzie, siedzą w różnych typach i rodzajach samochodów,

a wszyscy oni napełniają baki swoich samochodów tym samym paliwem, co i ona. Ci ludzie przebyli różne odległości, poruszali się z różnymi prędkościami, a jednak wszyscy potrzebowali tego samego paliwa, aby móc dotrzeć do celu. Czyż nie można zastosować tego symbolu paliwa i energii do Ducha Świętego, który nam pozwala we wspólnej wierze z zachowaniem wszelkiej różnorodności przebywać podróż naszego życia prowadząc nas do wspólnego celu?

Dr Gabriele Miller, przedstawicielka Niemiec, nie mówiła o dydaktyce symbolu w swoim kraju, lecz opowiedziała o spotkaniu ekumenicznym, które miało miejsce w Bazylei w 1989 roku. Wówczas to przedstawiciele 117 rodzin chrześcijańskich spotkali się w centrum życia i duchowości. Podczas rozmów odkrywali, że religia jest miejscem spotkania ludzi między sobą. Bogata i różnorodna symbolika wtopniona w to szczególne spotkanie pomogła im zauważyć ogromne znaczenie symboli a jednocześnie zrozumieć, jak bardzo domagają się, aby pozwolić im mówić samym przez się. Powszechnie stwierdzano, że różnego rodzaju działania symboliczne mogą sprawić, iż ludzie poczują się wreszcie braćmi.

Z kolei przedstawicielka Belgii Chantal van de Plancke podzieliła się wynikami wspólnej refleksji przeprowadzonej z młodzieżą belgijską (16-21 lat) na temat znaczenia telewizji w ich życiu. Pierwszym programem, który młodzież odrzuciła były wiadomości telewizyjne, w których każdego dnia podaje się tylko informacje o zabitych w różnych częściach świata i o korupcji. Młodzież okazywała natomiast duże zainteresowanie programami publicystycznymi. Podoba się jej także świat kosmetyków, muzyki, ekologii.

Francuz Georges Carpentier podawał przykład katechezy symbolicznej na temat: *Boże Narodzenie w kosmosie*. Przy pomocy videokasy, muzyki, obrazów zaczerpniętych z całego kosmosu pokazywał właśnie wielki kosmos, jako „stajenkę”, miejsce narodzenia się Jezusa Chrystusa.

Jako ostatni w tej części obrad swój referat o polskich zwyczajach mających wymiar symboliczny przedstawił ks. Władysław Kubik SJ.

Najpierw autor skupił się na symbolu chleba.

a) W wielu rodzinach jeszcze i dzisiaj chleb – przed pokrojeniem go na kromki – znaczy się znakiem krzyża. Kiedyś, gdy chleb wypiekało się w domowych wiejskich piekarniach na kształt dużego koła, zwyczaj ten był prawie powszechny. O ile jednak tej symbolicznej czynności znaczenia chleba znakiem krzyża towarzyszy bardziej lub mniej świadoma refleksja? Jeśli dobrze przeprowadzi się refleksję nad procesem powstawania chleba, wówczas znak krzyża na bochenku chleba może zarówno wyrażać szacunek dla ludzkiego trudu związanego z wypiekiem chleba, jak i pomagać dostrzegać powiązanie tajemnicy chleba, procesu jego powstawania (przygotowanie gleby, zasiew ziarna, które dał Bóg, zbiór zboża, zmielenie go na mąkę i przygotowanie do wypieku) z tajemnicą trudu drogi naznaczonej miłością posuniętą aż do krzyża. Czy nie warto podjąć tego tematu na katechezie? Na pewno tak. Pod jednym wszakże warunkiem, że najpierw zatrzymamy się nad samym chlebem, nad procesem jego powstawania, nad trudem z nim związanym, aby to wszystko pobudzało do zadumy, do medytacji najpierw nad samym chlebem, a potem prowadziło do otwarcia się na głębsze wymiary rzeczywistości wskazywanej przez chleb znaczony znakiem krzyża.

Bardzo powszechnie dużym okrągłym bochenkiem chleba i solą wita się nowożeńców na progu weselnego domu. Życzy się im jednocześnie dostatku chleba. Gdyby jednak medytacja nad chlebem i jego powstawaniem wyprzedzała tę symboliczną czynność, być może życzyłoby się nowożeńcom także odwagi w podjęciu wspólnej troski o codzienny chleb i wspólnego trudu wiernego małżeńskiego życia. A nowożeńcy, całując chleb i spożywając odłamaną jego cząstkę umoczoną w soli, może zastanowiliby się głębiej nad tym co ta czynność symbolicznie wyraża? Być może zrodziłaby się w nich myśl, że przez wykonywane gesty powinni sobie i innym na nowo przyrzec, że chcą podjąć trud pracy i wspólnego życia naznaczonego miłością (znakiem chleba) i mądrością (znak soli). Ilu młodych, kultywując ten prastary zwyczaj, przeżywa go tak świadomie, ilu potrafi odkryć głębszą jego wymowę? A może właśnie katecheza powinna się zatroszczyć, by ten symboliczny zwyczaj oddziaływał głębiej na całą egzystencję ludzką i przepajał ją wiarą na co dzień.

Zwyczaj witania chlebem i solą stosuje się także wobec gości przybyłych na ważne uroczystości, jak np. dożynki, jubileusze czy kongresy. Tym gestem chce się wyrażać radość z przybycia na uroczystość szczególnie ważnych osobistości, a jednocześnie podkreślać uznanie dla ich zasług. Czy zwyczaj ten nie może także wyrażać, że chce się przybyłych gości otoczyć taką miłością, jaką darzy się codzienny chleb – podstawowy warunek życia?

b) O wiele bardziej jeszcze niż dotąd powinna się skupiać polska katecheza na symbolicznej czynności związanej z chlebem w okresie Bożego Narodzenia. Zwyczaj dzielenia się chlebem – opłatkiem istnieje w Polsce od niepamiętnych czasów, a ciągle żywy, ma charakter rodzinny i religijny. Chleb – opłatek łamie się w wigilijny wieczór niemal we wszystkich polskich rodzinach. W połączeniu z tym gestem wypowiada się życzenia. Na ogół dzielenie się chlebem – opłatkiem poprzedza wspólna modlitwa, a samo dzielenie się jakże często staje się w rodzinach szczególną okazją do wzajemnego darowania sobie urazów i podjęcia na nowo wspólnej drogi w zgodzie i miłości. Dla zaznaczenia, że wieczór wigilii Bożego Narodzenia trzeba przeżywać w miłości, przy wigilijnym stole pozostawia się zawsze wolne miejsce, aby mógł je zająć przypadkowy gość. To wolne miejsce jest także wyrazem pamięci o tych, którzy są nieobecni i o tych, którzy odeszli do Pana, ale dzięki Chrystusowemu zbawieniu, choć odeszli, są wśród nas.

Wszystko to, co dzieje się w rodzinach w wieczór wigilii Bożego Narodzenia, powtarza się na tzw. spotkaniach opłatkowych w grupach młodzieżowych, w zespołach wspólnie pracujących, zwłaszcza przy parafiach, a także obecnie w wielu szkołach. Zwyczaj dzielenia się chlebem – opłatkiem stwarza niezwykle rodzinną i religijną atmosferę. Łamiąc chleb – opłatek spotykające się osoby mają okazję wypowiedzieć sobie nawzajem wyrazy uznania, szacunku, przyjaźni i serdecznej życzliwości. Podczas takiej uroczystości śpiewa się kolędy i spożywa wspólny posiłek. O ile jednak temu wielkiemu świętowaniu towarzyszy w rodzinach rozmowa skierowująca uwagę na gesty miłości, które tak bardzo mogłyby przygotować do lepszego przeżywania Eucharystii – spotkania w miłości wspólnoty Kościoła. Czy katecheza uczy refleksji nad symboliką wigilijnego wieczoru? Czy pomaga dojrzeć poprzez jej zewnętrzną głębszą rzeczywistość obecnej wśród nas miłości Boga?



c) Podobny zwyczaj dzielenia się pokarmem jest związany z wigilią i uroczystością Zmartwychwstania Pańskiego. W godzinach popołudniowych Wielkiej Soboty gremialnie udają się rodzice (nawet niewierzący) z dziećmi do Kościoła, aby święcić pokarmy: chleb, baranka z ciasta, jajka, wędliny itp. Poświęcone pokarmy spożywa się w Wielką Niedzielę, rozpoczynając od poświęconego jajka – symbolu życia. Dzieliąc się pokrojonym na części jajkiem wszyscy zebrani przy stole składają sobie nawzajem życzenia radości, zdrowia i szczęśliwego dobrego życia.

Podobnie jak opłatkowe spotkania tak i te połączone z dzieleniem się poświęconym jajkiem mają także miejsce podczas spotkań zespołów parafialnych czy katechetycznych w okresie wielkanocnym. Często z tymi spotkaniami Bożonarodzeniowymi czy Wielkanocnymi łączy się wspólna Eucharystia. Ona zawsze rozpoczyna takie spotkanie, gdy ma miejsce w grupie katechetycznej, parafialnej.

Rodzi się jednak pytanie, czy katecheza stara się, aby poprzez te zwyczaje otwierać wierzących na tajemnicę Eucharystii jako sakrament jedności i miłości, a zarazem uświadamiać im, że źródłem radości i pojednania jest obecny wśród nas Jezus Chrystus, który ciągle przychodzi do nas w znaku „łamania chleba” i przygotowuje nas na ostateczne spotkanie podczas uczyty w niebie. Nie wystarczy tu jednak czyste poinformowanie, lecz uczenie i zachęcanie rodziców i dzieci do prowadzenia w rodzinie głębszych rozmów podczas wykonywanych czynności i przeżywanej radości wspólnego stołu. Zastępowanie rozmów oglądaniem programu telewizyjnego może wyrządzać niepowetowane straty. Nie jestem przeciwny wspólnemu korzystaniu z telewizji, ale nie w tym właśnie czasie, gdy rozmowa ma stanowić istotny element więzi i przebijania się przez zewnętrzne czynności do odkrycia tego, co jest, tak bardzo jest, choć nie podpada pod zmysły.

Wieczera wigilijna przed Bożym Narodzeniem, a także spotkanie przy stole rodzinnym w uroczystość Zmartwychwstania Pańskiego mogą stanowić wspaniałą okazję do eksponowania i akcentowania symboli, poprzez które łatwiej zrozumieć sens uczyty eucharystycznej. Konieczne jest jednak podjęcie katechezy, która by przyczyniała się do tego, aby te spotkania przy stole Bożonarodzeniowym i Wielkanocnym stawały się „przejrzyste”, aby stawały się okazją do odkrywania ich głębszej wymowy.

### S y m b o l ś w i a t ł a

Zarówno uroczystościom dzielenia się chlebem – opłatkiem czy dzielenia się święconym jajkiem oraz związanym z nimi spotkaniami przy stole towarzyszy światło zapalonych świec na choince, a także tych stawianych w lichtarzach na stole. Światło świecy zapalane coraz częściej podczas uroczystych posiłków, a także podczas przeróżnych manifestacji ma w polskiej obyczajowości i także w katechezie swoje ważne znaczenie.

a) Patrząc na symbol światła na kanwie roku liturgicznego, trzeba zauważyć, że nieco mniej u nas znany jest wieniec adwentowy z czterema świecami – choć ten zwyczaj dość szybko się obecnie przyjmuje i rozpowszechnia – ale od dawna istnieje u nas w Adwencie zwyczaj Rorat – codziennej wotywniej Mszy św. Maryjnej. Podczas tej Mszy zapala się świecę – rodzaj „Maryjnego Paschału” – przypominającego tę, która wydała na świat naszego Zbawiciela „Światło na oświecenie pogan”.

b) Do niedawna święto 2 lutego, Ofiarowania Pańskiego, miało bardziej wydźwięk Maryjny niż Pański. Polscy malarze w związku z tym świętem chętnie przedstawiali Maryję ze świecą w ręce i chroniącą wiejskie domostwa przed dzikimi zwierzętami czy innymi niebezpieczeństwami. Świece poświęcone w kościele w dniu 2 lutego podczas Eucharystii wielu wierzących zanoszą do swoich mieszkań i w wielu rodzinach zapala się je podczas modlitwy, a na polskich wsiach zwłaszcza podczas burzy, gradobicia czy przy konających – jeśli mają to szczęście umierać wśród rodziny – na wsiach zdarza się to jeszcze dość często. Dziś ta świeca ma już wyraźny akcent chrystologiczny.

c) Świece wprowadza się coraz częściej do katechezy, zwłaszcza podczas uroczystego czytania tekstu Pisma św., który stanowi osnowę katechezy. Czy zawsze jednak ta płonąca świeca przenosi myśl katechizowanych na obecnego wśród nas Chrystusa, naszego Nauczyciela – Światło na drodze życia. O ile katecheza ułatwia im zdawanie sobie sprawy, że tak czy inaczej to światło zapalanej świecy jest wyrazem przeciwstawiania się złu, krzywdzie i jest znakiem wiary w zwycięstwo dobra, którego gwarantem jest Chrystus a szczególnym obrazem Jego Niepokalana Matka.

Nie wystarczy tu jednak sama informacja. Katecheza musi zatrzymać uwagę katechizowanych najpierw na roli światła i ciepła w codziennym życiu człowieka. Dopiero odkrycie, doświadczenie dobrodziejstwa światła, ognia na co dzień może sprzyjać samodzielnej refleksji nad znaczeniem symbolicznej czynności zapalania światła podczas modlitwy, a zwłaszcza Eucharystii.

d) Ważne miejsce powinno zająć w Eucharystii zapalenie świec na grobach w uroczystość Wszystkich Świętych. Z tym świętem oraz Dniem Zmarłych wiąże się zawsze co roku specjalną katechezę, ale znamienne jest rzeczą, że od czasu odnowionej liturgii Triduum Paschalnego oraz wyakcentowania liturgii światła w Wigilię Paschalną coraz częściej pojawiają się zapalone świece na grobach w każdą niedzielę a zwłaszcza w Niedzielę Zmartwychwstania Pańskiego. W tę ostatnią uroczystość nie zdążają już na cmentarze tłumy bezmyślnych nieraz ludzi, jak to ma miejsce w Dzień Wszystkich Świętych. Przychodzą raczej ludzie wierzący zwykle po Eucharystii i zapalają na grobach znicze. Ten nowy tworzący się zwyczaj jest jakąś nową, wielką szansą dla katechezy uczącej rozumienia symbolu światła.

### Pielgrzymowanie

Na uwagę zasługuje także zwyczaj pieszych pielgrzymek do Sanktuariów Maryjnych zwłaszcza na Jasną Górę, ale także do Sanktuariów Krzyża Świętego. To pielgrzymowanie samo w sobie jest katechezą, w której symbol drogi z całym jej bogactwem treści jest szczególnie wyakcentowany. Pielgrzymowanie zawsze jest połączone z modlitwą i katechezą oraz pokutą – z tą zewnętrzną związaną z trudem drogi i z tą wewnętrzną w sakramencie Pokuty i Eucharystii. Nigdy bardziej nie przeżywa się tych sakramentów jako oczyszczenia i pokarmu w drodze do Ojca jak podczas tego pielgrzymowania. Przed dojściem do celu zwłaszcza na Jasną Górę istnieje zwyczaj tzw. „przepróśnej górki”. Na wzgórzu, z którego widać już cel

pielgrzymowania wszyscy przepraszają się nawzajem, aby pojednani z Bogiem i ludźmi przez przebaczenie dojść oczyszczonymi przed obraz Matki Boga i wszystkich ludzi.

Zachodzi jednak pytanie, jak często symbol drogi, pielgrzymowania jest treścią refleksji tak bardzo potrzebnej chrześcijaninowi w jego drodze do domu Ojca.

### S y m b o l M a t k i

W pewnym sensie kobieta – matka jest szczególnym symbolem w naszej kulturze narodowej a zarazem religijnej.

Matka – Polka do czasów komunizmu to z jednej strony Pani Domu, oparcie dla męża, poczucie bezpieczeństwa dla dzieci i otwarty dom dla gości, z drugiej strony – to główny obrońca ogniska domowego, kultury i wiary. Gdy podczas rozbiorów, a także podczas wojny światowej Polacy mężczyźni głównie zajęci byli obroną Kraju i tak często więzieni czy zesłani w niewolę, matka – Polka ratowała ognisko domowe, chroniła dzieci przed głodem i wynarodowieniem oraz wychowywała w ojczyźnej mowie, kulturze i w przywiązaniu do Kościoła katolickiego.

Komuniści znali wartość tego symbolu i dlatego starali się go niszczyć, głosząc hasła kobiety budowniczej socjalistycznej Polski. Nie pozwalając mężowi zarobić na utrzymanie rodziny, zmuszali kobietę do opuszczenia domu i pójścia do pracy, kształtując poprzez propagandę nowy obraz kobiety, i uczynili to tak skutecznie, że dziś polska matka swoją tożsamość znajduje w biurze, w fabryce a nie we własnym domu, którego jest panią, główną ostoją i twórcą.

Dziś w wielu środowiskach próbuje się odbudować ten symbol matki – Polki, Pani Domu i strażniczki wartości narodowych i religijnych. Trud ten jest konieczny zwłaszcza, że ten bardzo szanowany symbol rzutuje także na religijność Polaków, w której osoba Maryi – Matki tak bardzo jest eksponowana. Często się wydaje, że dla Polaków Bóg staje się bliski bardziej poprzez obraz matki niż ojca.

Ważną rolę w dydaktyce symbolu pełni u nas kwiat. Kwiatami – symbolem bezinteresownej życzliwości – obdarowuje się wszystkich: kobiety, mężczyzn i dzieci. Kwiaty są najbardziej powszechnie wręczanym darem przy każdej uroczystości radosnej i smutnej. Całe naręcza kwiatów otrzymują dzieci podczas I Komunii św., nowożeńcy w dzień godów weselnych, i bukietami kwiatów żegna się na cmentarzu tych, którzy odchodzą do Pana.

15 sierpnia w święto Wniebowzięcia poświęca się kwiaty i zioła w kościele. Jest to jakiś wyraz dziękczynienia a zarazem wiary, że świat roślin jest darem Boga, danym człowiekowi dla radości i zdrowia. Katecheza ma wobec tego symbolu – zwyczajowo jeszcze wiele do zrobienia, aby stał się bardziej religijnie czytelny.

Reasumując pragnę zaznaczyć, powiedział ks. W. Kubik na zakończenie, że przedstawiłem tylko niektóre zagadnienia ważne dla katechezy wychowującej do rozumienia symbolu. Zwyczajów ważnych dla katechezy symbolu jest na pewno więcej, często wiążą się także z lokalnymi tradycjami bardziej czy mniej religijnymi. Te zaprezentowane zajmują szczególne miejsce w dydaktyce symbolu. Cały poruszony problem i realizacja ogromu zadań związanych z wychowaniem do rozumienia

symbolu w dużej mierze zależy jednak od samego katechety, o ile jest on wrażliwy na dydaktykę symbolu. Na pewno mamy na tym polu jeszcze bardzo wiele do zrobienia.

#### 4. Pobyt w Krakowie

Program Kongresu przewidywał także jednodniową wycieczkę do Krakowa. W bazylice Najświętszego Serca Pana Jezusa w Krakowie celebrowano Eucharystię, w której oprócz uczestników Kongresu wzięli także profesorowie i studenci sekcji pedagogiki religijnej Wydziału Filozoficznego Towarzystwa Jezusowego w Krakowie. Punktem centralnym celebracji zamiast homilii było przedstawienie mimiczne opowiadania o Dobrym Pasterzu z wplecionymi sytuacjami życia ludzkiego (kuszenie, upadek, nawrócenie) wykonane przez studentów Sekcji pedagogiki religijnej. Uczestnicy Kongresu mieli także okazję do spotkania z ks. biskupem Kazimierzem N y c z e m, który ukazał syntetycznie podstawowe problemy duszpasterskie i katechetyczne, z jakimi boryka się archidiecezja krakowska. Jego zdaniem jednym z ważniejszych zadań osób odpowiedzialnych za katechezę w archidiecezji jest troska o nieustanne ulepszanie katechezy oraz skuteczna praca z dziećmi i młodzieżą tak w szkole jak i przy parafii. Program wizyty w Krakowie obejmował także zwiedzanie Collegium Maius Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz ołtarza Wita Stwosza w Kościele Mariackim. Podczas kolacji w akademickim ośrodku kultury „Krakus” przy AGH goście mieli okazję obejrzeć i wysłuchać wybranych fragmentów pieśni i tańców ludowych wykonanych przez Zespół Pieśni i Tańca AGH „Krakus”.

#### 5. Wspólna Eucharystia na Jasnej Górze

W programie Kongresu przewidziano także wspólną Eucharystię przed cudownym obrazem Matki Bożej. W ramach homilii trzy kobiety Angielka, Norweżka i Niemka wypowiedziały swoje świadectwa. Dla Norweżki – konwertytki wielką radość sprawiło odmówienie po norwesku *Magnificat* dla podziękowania z Maryją Bogu za wielkie rzeczy, które dla niej uczynił. Angielka akcentowała, że oczami Maryi w Jej obrazie łaskami słynącymi Bóg czyta nasze wewnętrzne troski, potrzeby i radości, z którymi tu, przed ten obraz przychodzimy. Gabriele M i l l e r przedstawicielka Niemiec nawiązując do Ewangelii św. Łukasza 1, 39-56 zwróciła uwagę, że szczególnie jeden tekst stał się jej bliski. Maryja została nazwana przez Elżbietę błogosławioną dlatego, że uwierzyła. Maryja jest więc jakby symboliczną postacią dla wszystkich wierzących. Gdy mowa jest o przykładzie wiary dla ludzkości, to zwykle wymienia się Abrahama. On jest tą postacią, która jakby otwiera historię Boga z ludzkością czyli daje początek staremu przymierzu. W Nowym Testamencie natomiast pojawia się nowa postać i to postać szczególnie znacząca dla wszystkich wierzących. Tym razem jest to kobieta. To wydaje się być szczególnie ważne, że obok mężczyzny w Starym Testamencie w Nowym Testamencie właśnie kobieta jest przedstawiana jako ta, która ma pokazać, co to znaczy wierzyć. Abraham i Maryja są postaciami symbolicznymi, które idą drogą wiary. Maryja jest naszą siostrą w wierze. We wspólnocie wiary Maryja

ciągle stoi po naszej stronie. Zupełnie inaczej podchodzi się do tej sprawy, gdy podejmuje się jakieś teoretyczne rozważania, kiedy przeprowadza się na ten temat jakieś debaty, a zupełnie czymś innym jest doświadczenie tej wspólnoty wiary. Dla przedstawicielki Niemiec zagadnienie wspólnoty wiary było szczególnie ważne w kaplicy na Jasnej Górze i ten obraz Maryi u której stóp sprawujemy Eucharystię. Gdy po raz pierwszy była na Jasnej Górze było tam mało ludzi. W nawie Kościoła wokół niej ludzie odmawiali różaniec po polsku. Z wypowiedzanych słów modlitwy rozumiała jedynie słowa: Maryja i Jezus i chociaż nie mogła się razem z nimi modlić, to czuła się jakby „uniesiona” wiarą tych modlących się ludzi. Ta wiara dodawała jej otuchy. Jednocześnie odczuwała smutek, bo nie chciała znajdować się gdzieś na marginesie tej modlitwy. Po tym doświadczeniu nauczyła się modlitwy „Zdrowaś Maryjo” po polsku, aby podczas następnego pobytu na Jasnej Górze móc modlić się ze wszystkimi w polskim języku.

## 6. Świadczenia uczestników pracy w grupach

Podczas trwania Kongresu oprócz referatów miała miejsce także praca w grupach, gdzie odbywały się dyskusje nad możliwością wychowania do rozumienia symbolu. Oto jeden z przykładów pracy w grupach opowiedziany przez przedstawicielkę Niemiec. Jedna z katechetek niemieckich, omawiając z uczniami temat chrztu św., który wprowadza we wspólnotę, zastosowała proste ćwiczenie z pajęczyną. Została ona utworzona w ten sposób, że uczniowie 6 klasy utworzyli wielki krąg i podawali sobie kulę grubego sznura, tworząc w ten sposób tak gęstą i mocną pajęczynę, że ktoś mógł się na niej położyć i doświadczyć, jak wspólnota potrafi człowieka nieść. Podczas tej symbolicznej zabawy wiele osób zauważyło, że w tej wspólnocie jest jeszcze sporo miejsc niewypełnionych, w pajęczynie jest dużo pustych miejsc a więc są jeszcze do wypełnienia jakieś zadania wobec tej wspólnoty. Natomiast po lekcji miało miejsce przedziwne wydarzenie. Oto jedna z uczennic, nieochrzczona pochodząca z terenu byłego NRD zwróciła się do katechetki z prośbą, że chciałaby wejść do wspólnoty Kościoła i przyjąć chrzest w obecności całej klasy. Zarówno dla miejscowego duszpasterza jak i dla prowadzącej zajęcia katechetki prośba ta była dużym zaskoczeniem.

Opowiedziany fakt może stanowić dowód na skuteczność katechezy symbolu. Nasuwa się zatem wniosek o konieczności podejmowania katechezy symbolu, dzięki której możemy doprowadzić katechizowanych do odkrycia rzeczywistości chrześcijaństwa. Teza ta i postulat zarazem na różny sposób i w oparciu o rozmaite doświadczenia ciągle na nowo pojawiał się w pracy poszczególnych grup językowych.

*ks. Andrzej Hajduk SJ, Warszawa – Kraków*

II. SPOJRZENIE KS. ZBIGNIEWA MARKA NA „ROZWÓJ TEORII  
RELIGIJNEGO WYCHOWANIA DZIECKA  
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W POLSCE W LATACH 1945-1990”\*

Problem religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym był i jest niezmiernie aktualny. Przez całe lata bowiem niewiele można było na ten temat w Polsce pisać i mówić. Nie ulega przecież wątpliwości, że wiek przedszkolny dziecka warunkuje jego przyszłość a zwłaszcza jego stosunek do problemów społecznych tak dzisiaj istotnych, a jakże często chętnie pomijanych przez dom, szkołę i środowisko, w jakim dziecko żyje. Dobrze się stało, że rozwój dziecka zaczynamy określać już od okresu prenatalnego. Przez wiele dziesiątek lat mało się o tym mówiło, gdyż uważano, że temu okresowi nie należy poświęcać w ogóle czasu, gdyż „nie daje” on możliwości specjalnego kontaktu dziecka ze środowiskiem społecznym, kulturowym czy przyrodniczym. Dodałbym też, że obawiano się religijnego wpływu matki na dziecko w okresie prenatalnym. Wszak obowiązujący od czasu zakończenia II wojny światowej oparty na marksistowsko-leninowskiej ideologii ustrój socjalistyczny zwłaszcza w pierwszej swej fazie, w sposób bardzo wyraźny sprzeciwiał się wychowaniu religijnemu i wręcz je zwalczał. Głoszono, że ośrodki wychowania małego dziecka prowadzone przez instytucje kościelne są przeżytkiem. Zarzucano elitarność katolickim przedszkolom, skazoną klerykalizmem i filantropią, co oczywiście, nie mogło w żadnym wypadku być tolerowane przez nową władzę opowiadającą się teoretycznie za powszechną sprawiedliwością i równością ludu pracującego.

Zgodnie z głoszonymi założeniami pedagogiki socjalistycznej należało młode pokolenie wychowywać w duchu ideologii marksistowskiej czyli automatycznie w duchu materialistycznym. Jakby w celu przeciwstawienia się zarzucanej wychowaniu religijnemu jednostronności wprowadzono pojęcie „wszechstronnego wychowania”. Miało ono zapewnić jednostce indywidualny rozwój i pomóc jej w znalezieniu właściwego miejsca w społeczeństwie oraz umożliwić udział w jego rozwoju. Stąd też jednym z podstawowych celów wychowania socjalistycznego było kształtowanie w wychowankach światopoglądu materialistycznego nazwanego naukowym. Działania związane z kształtowaniem w wychowankach tego światopoglądu oraz postaw socjalistycznych miały w założeniu doprowadzić do przewartościowań w dziedzinie wychowania moralnego. Chodziło przede wszystkim o zaangażowanie już nawet małych dzieci w budowę społeczeństwa socjalistycznego. Z tym zaś łączono eliminowanie z życia wychowanka całej sfery duchowej, a także i religijnej. Wypełnianiu tych zadań miało służyć rozwijanie w wychowankach zdolności poznawczych, rozumianych jednostronnie, ograniczonych do sfery przyrodniczej. W takiej formie poznania widziano ważny element w walce w religijnością. Na tej właśnie drodze spodziewano się osiągnąć największe sukcesy w walce z religią i wychowaniem

---

\* Ks. Zbigniew Marek SJ, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990*, Kraków 1994, Wydawnictwo WAM.

religijnym. Zamierzeniom tym miały służyć programy: tymczasowy z roku 1950 i program wychowania z 1962 roku (*nota bene* przez całe lata programy te były wykorzystywane przez nauczycieli, gdyż nie pozwolono im na wprowadzenie nowości). W programach tych starano się dostosować praktykę pedagogiczną do ideałów i celów wychowania socjalistycznego. Charakterystycznym ich elementem jest przejmowanie funkcji wychowawczych rodziny przez przedszkola państwowe. Przy ich pomocy miały być wdrażane laickie ideały wychowawcze, a także tworzone warunki do włączania się kobiet – matek w budowę socjalistycznego państwa poprzez podejmowanie pracy zarobkowej. Prawo zakładania i prowadzenia placówek wychowawczych dla małych dzieci miały jedynie instytucje państwowe.

Wraz z nowym modelem wychowawczym upowszechniano z dużym zaangażowaniem i naciskiem ze strony władz marksistowskich system wartości. Znaczyło to, że wychowanek miał uczyć się oceny moralnej swej działalności w świetle walki o socjalistyczne i komunistyczne ideały. Wychowanie moralne miało też uzdalniać go do udziału w tej walce. Spodziewano się, że na tej drodze możliwe będzie „przewyciężenie” chrześcijańskiego modelu wychowania moralnego. Model laicki wychowania moralnego sprowadzony został do rozwijania postaw społecznych, które uznawano za nadrzędną wartość. Miał on warunkować zgodne współżycie ludzi.

Podjęcie władz komunistycznych do spraw wychowania stwarzało sytuacje konfliktowe między narzuconym przez nie systemem i dotychczasowym modelem wychowania, który wspierał się na podstawach religijnych. Okres ten był szczególnie trudny dla wychowania religijnego. Charakteryzowała go walka o „przetrwanie” wychowania w duchu wiary. Dlatego też trudno było podejmować jakiegokolwiek teoretyczne poszukiwania czy też dokonywać na większą skalę reorganizacji wychowania małego dziecka. W okresie tym zamknięty był dla polskich pedagogów religijnych dostęp do zagranicznej literatury, ograniczano również możliwość otwartej dyskusji na tematy wychowania religijnego. Jedyną możliwą wtedy obroną wartości religijnych było organizowanie przy parafiach katechezy młodzieży i dzieci, w tym także dzieci w wieku przedszkolnym. Trudności były spore, gdyż brakowało pomieszczeń, wyposażenia ich w odpowiedni sprzęt i środki dydaktyczne, brakowało też podręczników. Wszystko to nie sprzyjało poszukiwaniom nowych rozwiązań w dziedzinie religijnego wychowania małego dziecka.

Jakby konsekwencją tego wymuszonego regresu było łączenie wychowania religijnego małego dziecka z potrzebą przekazywania mu konkretnej wiedzy religijnej. Zakładano, że w ten sposób dostarczy się wychowankom odpowiedniego uzasadnienia dla życia według wiary. Tendencje te są widoczne w katechezie we wszystkich grupach wiekowych, włącznie z przedszkolną.

Mimo trudności, na jakie napotykali polscy pedagodzy religijni po II wojnie światowej, mogą się oni jednak poszczycić dużym dorobkiem. Stanowią go nieliczne – zwłaszcza po 56 roku – publikowane artykuły oraz opracowane materiały dla potrzeb katechezy dzieci w wieku przedszkolnym. Materiały te były powielane na podstawie maszynopisów. Omawiany okres można nazwać czasem konfrontacji

wychowania religijnego i ateistycznego. Trudno oceniać efekty tej konfrontacji. Można jedynie powiedzieć, że wychowanie religijne nie zostało zniszczone.

Kolejnym impulsem dla działalności polskich pedagogów religijnych były osiągnięcia przedszkoli państwowych. Lata siedemdziesiąte przyniosły w Polsce wiele inicjatyw na polu organizowanego przez państwo wychowania dziecka przedszkolnego. Charakterystyczna dla programu nauczania w tym okresie była troska władz państwowych o wychowanie małego dziecka, ważne było również, że w tym nowym programie przynajmniej teoretycznie, przesunięto akcent z funkcji opiekuńczych na funkcje oświatowo-wychowawcze. Podkreślano przede wszystkim potrzebę wszechstronnego rozwoju dziecka; temu celowi służyć miały różnorodne działania przedszkola: odżywianie, wypoczynek, bezpieczeństwo, zdrowie, wyrabianie odpowiednich nawyków, kształtowanie emocjonalnej sfery życia psychicznego, a także rozwijanie władz poznawczych szczególnie zaś myślenia dziecka. Oczywiście to wszystko winno być sprzyjać wychowaniu w duchu „socjalistycznym”, a w konsekwencji negatywnie nastawiać dziecko do czegokolwiek, co miało związek z religią. Chodziło w tych programach o włączenie wychowania dziecka przedszkolnego w jednolity system socjalistycznego wychowania; właśnie przedszkole miało być pierwszym jego szczeblem. Niemniej jednak programy wychowania przedszkolnego z lat siedemdziesiątych nie zawierały już tak agresywnych i prymitywnych jak w latach wcześniejszych wezwań do walki z przejawami religijności. Można powiedzieć, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w Polsce wychowanie w przedszkolu zostało uznane za odrębną dziedzinę, a nie, jak to było przedtem, za sposób przygotowania dziecka do nauki w szkole. Łatwo w tej zmianie dopatrzeć się podobieństwa z dążeniami, które kilka lat wcześniej pojawiły się w RFN, gdzie nie tylko wychowanie przedszkolne, ale również wychowanie religijne dziecka przedszkolnego uznano za odrębną dziedzinę pedagogiki.

Powyższe tendencje w działalności przedszkola państwowego wywierały wpływ na polskich pedagogów religijnych. Nie bez znaczenia była tu stopniowa poprawa stosunków między państwem a Kościołem. Naturalnie ułatwiło to polskim pedagogom religijnym kontakt z aktualnymi nurtami w pedagogice religijnej krajów Europy Zachodniej. Sytuacja ta umożliwiała spokojniejszą analizę problemów na polu religijnego wychowania małego dziecka oraz sformułowanie poprawnej diagnozy. I tutaj nie bez znaczenia okazały się nowe nurty w wychowaniu religijnym na Zachodzie Europy. Nastąpiła ogromna zmiana w spojrzeniu na miejsce dziecka w procesie wychowawczym. Dziecko przestało być przedmiotem, a stało się podmiotem wychowania. Ważne również były zmiany w określaniu istoty wychowania religijnego. Zaprzestano utożsamiać je z przekazywaniem małemu dziecku informacji, wiedzy religijnej. Zaczęto upatrywać w wychowaniu religijnym proces, w którym należy brać pod uwagę sytuację dziecka, jego potrzeby, przeżycia i doświadczenia, a także uwarunkowania i możliwości. Jednocześnie podkreślano, że wszystkie te czynniki należy rozpatrywać w świetle budzenia w małym dziecku przeżywania przez nie wiary. W wychowaniu religijnym nastąpiło swoiste przewartościowanie, którego istotę stanowił pogląd, że wychowanie religijne ma swój początek w dziecku, a nie w wierze.



Nie bez znaczenia dla polskiej myśli pedagogiczno-religijnej były także konkretne programy wychowania religijnego oraz powiązane z nimi materiały, w których odwoływano się do najnowszych osiągnięć w dziedzinie wychowania małego dziecka.

W tych nowych formach działalności wychowawczej z dzieckiem w wieku przedszkolnym polscy pedagodzy religijni widzieli możliwości przeciwstawiania się zamierzonej przez władze ateizacji już dziecka przedszkolnego. Wskazywano również na niezbędność współdziałania „katechezy przedszkolnej” z rodzicami dziecka. W nich zgodnie z nauką Kościoła, upatrywano pierwszych i najmniejszych wychowawców małego dziecka. Dlatego postulowano w programach tych także objęcie opieką religijną jego rodziców.

Idąc w ślad z autorem publikacji *Rozwój religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990* można postawić sobie pytanie: co znaczy kierować się w wychowaniu religijnym zasadą „wierności Bogu”? Korzystając z bogatej literatury teoretycznej, można dostrzec dwa ważne dla wychowania w duchu wiary czynniki działania, za pomocą których małe dziecko zaczyna odkrywać tajemnicę Boga i kształtować swój własny Jego obraz, oraz działania ułatwiające dziecku stopniowe nawiązywanie z Bogiem kontaktu. Godne podkreślenia, i to w pierwszej kolejności, wydaje się spostrzeżenie, że o tym, czy dziecko wejdzie na właściwą, czy też błędną drogę odkrywania Boga decyduje przede wszystkim oddziaływanie dorosłych, bliższego otoczenia dziecka. Dla zapobieżenia kryzysowi wiary, bądź dla jego złagodzenia niezbędne są działania wychowawcze, które sprzyjają pozytywnemu i prawdziwemu odkrywaniu przez małe dziecko Boga. Wielu teoretyków wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym widziało zasadnicze trudności, a nawet zagrożenia, które nieść może z sobą bezpośredni kontakt małego dziecka z tekstami Pisma św. W dyskusjach starano się określić kryteria, jakie należy przy doborze perykop brać pod uwagę. Na podstawie niemieckich programów wychowania religijnego można powiedzieć, że większość pedagogów religijnych krajów Europy Zachodniej uznała za niezbędne korzystanie w wychowaniu religijnym małego dziecka z perykop biblijnych. W Polsce tego rodzaju dyskusji nie było. Choć już w latach pięćdziesiątych mówiono – choć jeszcze dość dowolnie – o uwzględnianiu tekstów Pisma św. Natomiast w programach i materiałach z lat osiemdziesiątych stanowią one główne źródło wychowania religijnego.

Następnym ważnym elementem uwypuklonym w polskich programach są poczynania wychowawcze, które powinny prowadzić dziecko do spotkania z Bogiem. Szczególne znaczenie przypisuje się tutaj wychowaniu do modlitwy oraz wychowaniu do udziału w liturgii. Kontaktowanie małego dziecka z Pismem św., zwłaszcza przez przybliżanie postaci biblijnych, pomaga mu dostrzec, że Bóg przemawia do człowieka i działa na jego rzecz. Można zatem powiedzieć, że zarówno wychowanie do modlitwy, jak i kształtowanie w dziecku obrazu Boga dokonywać się ma z pomocą Pisma św.

Jeśli chodzi o zastosowane w polskich materiałach sposoby wychowania małego dziecka do rodzajów i form, modlitwy – uderza ich różnorodność oraz odniesienia do dziecięcych sytuacji. Można powiedzieć, że autorom nie chodziło o nauczanie dziecka formuł modlitwy lecz o kształtowanie w nim umiejętności przedstawienia Bogu spraw

związanych z własnym codziennym życiem. Umiejętność ta miała polegać na zdolności małego dziecka do wypowiedzania swej radości, wdzięczności czy też swoich potrzeb.

Drugim z kierunków działań, które powinny ułatwiać małemu dziecku nawiązanie kontaktu z Bogiem, jest wychowanie do udziału w liturgii. Problem ten na Zachodzie wywołał wiele burzliwych dyskusji. Wynikało z nich między innymi, że we wszelkich procesach wychowania należy dziecko uważać za podmiot. Takie stwierdzenia nakazywały wychowawcom liczyć się z całym światem przeżyć i wartości dziecka. Pojawiły się opinie, że w świętowaniu łatwiej dziecku odnaleźć własne miejsce oraz rolę, jakie ma w nim do spełnienia. Świętowanie wzmacnia także poczucie bezpieczeństwa oraz aktywność dziecka. Każde świętowanie posiada w sobie elementy religijne, sprzyja rozwijaniu dziecięcej fantazji i twórczości, te zaś warunkują otwieranie się na Boga. Stąd też świętowanie stanowi naturalną podstawę odkrywania przez dziecko religijnego znaczenia świąt także religijnych.

Innym elementem służącym realizacji powyższych założeń jest oparcie procesu wychowawczego na głównych wydarzeniach roku kościelnego. Dzięki nim łatwiej jest przywoływać w świadomości dziecka określone przeżycia i pomagać mu w odkrywaniu ich religijnego sensu. Dlatego też w programie liturgia zostaje przedstawiona małemu dziecku jako miejsce jego spotkania z Jezusem.

Autorzy polskich programów religijno-wychowawczych zwracają się do odkrywania przed małym dzieckiem możliwości spotkania z żywym Bogiem w społeczności Kościoła, który świętuje tajemnice swej wiary w sprawowanej liturgii. I właśnie w konsekwentnej realizacji tego założenia dostrzec można wkład polskich autorów do rozwoju teorii wychowania religijnego małego dziecka. Nie można przy tym zapominać, że skuteczność tego wychowania zależy także od wielu innych warunków, a zwłaszcza od środowiska, które żyje, bądź nie żyje wiarą; ono to decyduje o skuteczności działań wychowawczych.

O ile w pedagogice socjalistycznej zadania wychowawcze rodziców podważano i sugerowano potrzebę przeniesienia ich na „kompetentne” instytucje wychowawcze, o tyle w założeniach pedagogiki chrześcijańskiej przyjmuje się, że to właśnie rodzice są naturalnymi i pierwszymi wychowawcami dziecka. Zarówno w Polsce jak i w Niemczech zdawano sobie sprawę, że to właśnie rodzina powinna przede wszystkim przeciwstawiać się zagrożeniom dla wychowania w duchu wiary. Oczywiście, charakter tych zagrożeń w obu krajach był zgoła odmienny. W Polsce zagrożeniem był system wychowania oparty na założeniach marksistowsko-leninowskich, w RFN zaś – konsumizm i praktyczny materializm.

Poza rzeczywistością rodziny, w której zaczyna się wychowanie w duchu wiary, drugim czynnikiem szeroko uwzględnionym w polskich programach i materiałach do wychowania religijnego z lat osiemdziesiątych – był świat przeżyć i doświadczeń dziecka. Na jego znaczenie zwrócono uwagę w toku dyskusji na Zachodzie Europy. Podkreślono w niej, że nabywane przez małe dziecko doświadczenia wyzwalały w nim wiele istotnych pytań. Pedagodzy widzieli właśnie tutaj ważny moment dla pobudzenia rozwoju religijnego dziecka.

Charakteryzując model wychowania religijnego w Polsce, nie można nie wspomnieć, że z końcem lat siedemdziesiątych zaczęto dostrzegać możliwość i po-

trzebę spożytkowania w katechezie działalności wychowawczej przedszkola państwowego. Chodziło tu przede wszystkim o wartościowe doświadczenia, które stają się udziałem dziecka w przedszkolu. Katecheta, odwołując się do nich, równocześnie miał odsłaniać dzieciom religijny ich sens, a tym samym otwierać je na transcendencję, na Boga, i bronić je przed czysto laickim patrzeniem na życie.

Najpilniejszym zadaniem przez całe dziesięciolecie była u nas obrona wartości religijnych w ogóle. Stąd też o wiele bardziej skupiono się na praktyce podbudowanej w jakiejś mierze określonymi założeniami teoretycznymi. Można je dostrzec w materiałach, z których korzystali, w zasadzie do lat osiemdziesiątych katecheci dzieci w wieku przedszkolnym.

Jakie najważniejsze elementy dla rozwoju wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym dostrzegamy w programach opublikowanych w latach osiemdziesiątych? Nowa struktura treści, wskazuje wyraźnie na proces rozwijania w dziecku potrzeby oraz umiejętności odkrywania Boga. Jest to z całą pewnością nowe ujęcie, z którego jasno wynika, że dziecko znajduje się dopiero na drodze budzenia i rozwijania swej wiary; wiara nie jest w posiadaniu dziecka. W konsekwencji konieczne są takie działania wychowawcze, które rzeczywiście umożliwiłyby małemu dziecku stopniowe odkrywanie tajemnicy Boga.

O ile układ treści w materiałach sprzed lat osiemdziesiątych był układem liniowym, to w materiałach *Jezus Chrystus z nami* i *Chwalimy Boga* stał się układem koncentrycznym.

W otwieraniu dziecka na transcendencję Boga chodziło najpierw o działania odsłaniające małemu dziecku rzeczywistość niematerialną, a następnie ułatwiające nawiązanie z nią kontaktu. Pedagogika socjalistyczna kładła nacisk na rozwijanie zdolności poznawania empirycznego, zmysłowego, co z kolei, przynajmniej w założeniach, miało eliminować wszelkie inne drogi poznania, a zwłaszcza poznanie na drodze wiary, oraz prowadzić do wyłączenia Boga ze świadomości dziecka, jak również do wygaszenia wszelkich przejawów religijności. Polscy pedagodzy religijni pod koniec lat siedemdziesiątych i na początku osiemdziesiątych, czerpiąc z dorobku pedagogów zachodnich, podjęli zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej próby nowych rozwiązań w tej dziedzinie.

Nowe podstawy wychowania religijnego to przede wszystkim nowy element wypracowanej w Polsce w latach osiemdziesiątych teorii wychowania religijnego małego dziecka, którym jest zasada podmiotowości. Punktem wyjścia dla działań wychowawczych staje się świat przeżyć dziecka, szczególnie w środowisku rodzinnym.

Autorzy programów religijno-wychowawczych z lat osiemdziesiątych mieli świadomość, że znaczna część dzieci objęta jest oddziaływaniem wychowawczym przedszkola państwowego. Dlatego też widzieli konieczność współpracy z tą instytucją. Chodziło przede wszystkim o znalezienie wspólnej płaszczyzny wychowawczej. Celem działań było wzbogacenie motywacji poprzez odwołanie się do autorytetu Boga, który nie tylko sam staje po stronie człowieka, ale też domaga się takiej postawy od wszystkich ludzi.

Oparcie religijnego wychowania na doświadczeniach. Dla polskich pedagogów i katechetów było rzeczą niemal oczywistą oparcie całego wychowania religijnego na

przeżywanych przez dziecko sytuacjach i doświadczeniach. Są to doświadczenia wyniesione z życia rodzinnego, ale nie brak również odniesień do doświadczeń przedszkola lub kontaktu z literaturą dziecięcą.

Kształtowanie motywów uzasadniających postępowanie w duchu Ewangelii. Odwoływanie się do doświadczeń dziecka miało, podobnie jak doceniania wychowawczej roli rodziny, sprzyjać kształtowaniu w nim postaw opartych na wierze. Ta dziedzina wychowania religijnego została w programach i materiałach wyraźnie dostrzeżona i wzbogacona. W odróżnieniu od wcześniejszych ujęć, w tych programach nie sprowadza się wychowania moralnego do podstawowych informacji o obowiązujących normach. Za podstawę wychowania moralnego i kształtowania sumienia małego dziecka polscy autorzy przyjęli wspomnianą już jego zdolność do identyfikacji i naśladowania wzorców. Poza tym owo wychowanie powiązano z codziennymi czynnościami dziecka tak, by mogło stopniowo odkrywać ten religijny sens. Inną właściwością tych procesów jest ukazywanie moralności nie w kategoriach „grzechu” i „winy” ale „dobra”, które należy czynić ze względu na Boga. Dzięki temu już na samym początku wszelkie działania mające kształtować postawy moralne otrzymują najistotniejsze uzasadnienie.

Miejmy nadzieję, że lata dziewięćdziesiąte nie zatracą niczego ze zdobyczy lat poprzednich, ale pójdą jeszcze dalej w ulepszaniu programów nauczania małych dzieci.

*Maria Chymuk, Kraków*