

Jan Charytański, Janusz Tarnowski

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 40/3, 147-165

1970

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: I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE. 1. Europa: Hiszpania, NRF, Włochy. — 2. Afryka: Kongo, Uganda. — 3. Ameryka: Meksyk. II. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ. 1. Zadania współczesnego wychowawcy. — 2. Ocena instytucji wychowawczych przez wychowanków. — 3. Dyskusja o sytuacji w naukach pedagogicznych*.

I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE**1. Europa**

Hiszpania

Instytut „Fe y secularidad”

W lipcu 1967 r. został założony przez jezuitów hiszpańskich nowy instytut pod nazwą „Fe y secularidad”. Zajęcia inaugurował D. Vincenzo Miano, reprezentant kardynała Königa, przewodniczącego papieskiego Sekretariatu dla niewierzących. Instytut ten został afiliowany do papieskiego uniwersytetu Comillas-Madrid, a ponadto współpracuje z wydziałem teologicznym Desto-Bilbao z Grenady oraz sekcją wydziału teologicznego św. Franciszka Borgiasza z Barcelony. Zresztą na mocy swego statutu jest on otwarty na współpracę wszystkich, którzy interesują się jego specyficznymi celami.

Instytut jest organizmem kościelnym zorganizowanym dla przeprowadzenia studiów nad nowoczesnym procesem sekularyzacji i ateizacji zwłaszcza w społeczeństwie hiszpańskim. Celem jego jest ponadto popieranie skutecznego dialogu między nauką chrześcijańską a niechrześcijańskimi interpretacjami sensu istnienia, oraz zbadanie i stworzenie rzeczywistych warunków współpracy między chrześcijanami a niewierzącymi na płaszczyźnie humanizacji świata. Wreszcie celem jego jest także studiowanie podstawowych warunków obecności Kościoła w świecie współczesnym, podlegającym przyspieszonym przemianom historycznym.

* Biuletyn niniejszy opracowali członkowie Koła Katechetów Wydziału Teologicznego Akademii Teologii Katolickiej pod redakcją ks. Jana Charytańskiego SJ (Warszawa) i ks. Janusza Tarnowskiego (Warszawa).

Instytut jest wyrazem konkretnej inicjatywy, która ma na celu wprowadzenie w czyn uchwał Soboru Watykańskiego II w dziedzinie dialogu z humanizmem ateistycznym (por. KDK 20, 56). Sobór opisując przyczyny ateizmu, wylicza jednocześnie wszystkie czynniki współczesnego procesu sekularyzacji. Chodzi tu o głęboką przemianę uczuć ludzkich, spowodowaną w dużej mierze przez refleksję naukową, aktywność technologiczną i rewaloryzację wolności społecznej. Ateizm i proces sekularyzacji nie są tym samym. Jednakże współczesny ateizm wiąże się wewnętrznie z tym procesem.

Konstytucja *Gaudium et spes* wyraźnie zaznacza, że „w genezie współczesnego ateizmu nie miały udziału mogą mieć wierzący, ... skutkiem zaniedbań w wychowaniu religijnym albo fałszywego przedstawienia nauki wiary, albo też braków w ich własnym życiu religijnym, moralnym i społecznym...” (KDK 19). Kościół zaczyna więc samokrytykę od wewnątrz. Ta samokrytyka jest chyba najlepszym świadectwem jego gotowości na przyjęcie prawdziwej krytyki pochodzącej z zewnątrz. Jednocześnie Kościół „przyjaźnie zaprasza ateistów, by otwartym sercem rozważali Ewangelię Chrystusową” (KDK 21).

W duchu tego dialogu Instytut „*Fe y secularidad*” pragnie przestudiować wszystkie wartości charakterystyczne dla świadomości ludzi współczesnych, zwłaszcza zaś wartości kryjące się w „humanizmie niewierzących”. Wychodząc z pozycji tych wartości pragnie poddać radykalnej krytyce ujęcia treści wiary chrześcijańskiej tak dalece jak tylko jest to możliwe. Nie boi się więc kwestionować zarówno ujęć doktrynalnych naszej wiary, jak i rzeczywistości społecznej, w której wiara ta ujawnia się w świecie współczesnym.

Proces sekularyzacji zawiera w sobie szerokie i głębokie przemiany historyczne, spowodowane przez rewolucję naukową, technologiczną, kulturalną i społeczną. W procesie tym możemy wyróżnić aspekt pozytywny i negatywny.

Aspektem negatywnym jest zło, od którego proces ten chce ludzi uwolnić. Jest to wysiłek zmierzający do uwolnienia ludzkości od takich sytuacji i tradycji, które w ten lub inny sposób były czynnikiem alienującym człowieka.

Pozytywnym natomiast aspektem tego procesu jest dobro, które pragnie zbudować. Stanowi je wysiłek zmierzający do zjednoczenia ludzkości, do zapewnienia jej korzystnych warunków istnienia w dzisiejszym momencie historycznym, warunków sprzyjających rozwojowi wszystkich osobistych i społecznych uzdolnień człowieka w solidarności, pluralizmie i harmonii.

W proces sekularyzacji wszyscy jesteśmy uwikłani. Instytut uważa, że sam proces jest konieczny i zdrowy. Może on bowiem przyczynić się do potwierdzenia wartości wiary, a nie do jej unicestwienia, chociaż prawdą jest, że niesie on ze sobą głębokie przekształcenie socjologii wiary. Sam proces dopuszcza wiele różnych interpretacji w dziedzinie myśli i działania. Podobnie zresztą wiara w Boga jest inaczej interpretowana w świadomości ateistycznej, a mianowicie jako przyczyna alienacji i poniżenia człowieka.

Dlatego zdaniem instytutu niezmiernie ważne jest spotkanie chrześcijanina z zespołem motywacji kryjącej się w świadomości ateistycznej. W tym spotkaniu musi zostać zbadana terminologia współczesnej świadomości zsekularyzowanej. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj wizja człowieka i system wartości uznawanych przez świat zsekularyzowany.

Najważniejsze kierunki poszukiwań instytutu:

- a) Interpretacja tego, co stanowi współczesną świadomość zsekularyzowaną oraz wytlumaczenie stosunku Kościoła do niej.
- b) Właściwe i przystosowane do tej świadomości przedstawienie wiary niewierzącym.
- c) Antropologiczne i metafizyczne założenia podstaw wiary.
- d) Typologia i krytyka aktualnych form wiary i niewiary.

e) Studium podstawowych warunków obecności Kościoła w świecie zsekularyzowanym.

Według planu organizatorów instytutu kierunki te mogą się stawać powoli i stopniowo wydziałami studiów. Projekt ten jest jednak ciągle otwarty na wszelkie rewizje, jakich będzie wymagało doświadczenie zdobyte w toku jego realizacji.

Wg *Lumen vitae* 23(1968) 719—723
opracował ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa

NRF

Nowy program

Gerhard Belling er porusza zagadnienie podejmowane dziś coraz częściej, mianowicie stosunek kerygmy do egzystencjalnego ujmowania katechezy, uwzględniając głównie materiał klasy 8 i 9 nowego programu, jaki został opracowany i wydany z polecenia niemieckich biskupów w 1967 r.

Kościół i z jego polecenia nauczający katecheci zdają sobie sprawę z obowiązku głoszenia biblijnej kerygmy. Co jednak ma ona do powiedzenia współczesnemu człowiekowi? Autor podkreśla, że właśnie kerygma ukazuje to, co Bóg zrobił przez Chrystusa dla człowieka i pozwala człowiekowi poznać najgłębszy sens swego istnienia, swych dążeń życiowych. Przepowiadanie kerygmy w wymiarach egzystencjalnych nie odnosi się wyłącznie do dorosłych, jak gdyby jedynie oni byli zdolni ją przyjąć i urzeczywistnić, ale musi je uwzględnić również katechizacja. Jest to możliwe i konieczne. Jest możliwe, ponieważ kerygma w swym rdzeniu jest prosta, zawiera słowa, wydarzenia i znaki, które współczesny człowiek, a zwłaszcza „maluczy” potrafią zrozumieć. Jest to również konieczne, gdyż z rozpoczęciem dojrzewania u młodzieży rozpoczyna się zdolność do samodzielnych decyzji w zakresie wiary.

Następnie autor wykazuje w jaki sposób katechizacja na poziomie klasy 8 i 9 jest w ujęciu nowego programu egzystencjalna, rozwijając myśl, że stanowi ona pomoc do określenia i drogę do urzeczywistnienia egzystencji oraz prowadzi do podjęcia życiowych decyzji, wobec których staje młody człowiek. Tak pojęta katechizacja bierze zawsze pod uwagę życiowe wartości, których szuka młodzież i którymi pragnie zabezpieczyć swe życie i nadać mu sens. To wszystko nie pozostaje bez wpływu na metodę nauczania egzystencjalnego. Charakteryzuje ją pytanie o drogę, na której mogą się spotkać kerygma i życie młodzieży.

W dziale „dyskusje” ten sam autor zajmuje się raz jeszcze nowym ramowym programem, tym razem w związku z przygotowaniem przyszłych katechetów. Proponuje skoordynowany z ramowym programem plan tematów, który miałby się stać podstawą wykładów i seminariów „teologii katolickiej” na wyższych uczelniach pedagogicznych. Przygotowanie przyszłych katechetów ma być ściśle powiązane z programem, jaki obowiązuje w katechizacji.

Nowy katechizm

Ważnym wydarzeniem było wprowadzenie od 1969 r. nowego katechizmu: *Arbeitsbuch „glauben—leben—handeln”* (pierwotny tytuł brzmiał *Arbeitsbuch „glauben und leben”*).

Różne przyczyny spowodowały, że *Katholischer Katechismus*, słusznie chwਾਲony przed piętnastu laty, musiał być poddany rewizji i ulec zmianie. Żaden program, żadna „biblijka”, a tym bardziej żaden katechizm nie może pozostać niezmienny wobec rozwoju, jaki dokonuje się w Kościele. Pytanie, czy tego rodzaju podręcznik jak katechizm jest dziś potrzebny, ma na razie jedno-

znaczną, potwierdzającą odpowiedź. Katechizm bowiem jest książką religijną, która ma za zadanie mówić o naszym życiu jako społeczności kościelnej w sposób przystępny i dostosowany do uczniów. Nowy podręcznik nie ma nazwy katechizm, lecz *Arbeitsbuch*, by już samym tytułem podkreślić konieczność dalszego rozwoju i jeszcze bardziej uwydatnić, że ważniejsze niż zdobycie wiadomości religijnych są egzystencjalne wymiary życia chrześcijańskiego. *Arbeitsbuch* nie chce być książką, która byłaby uroczysta i poprawna w swej treści, nie uwzględniając konkretnego życia ucznia. Pragnie być książką, jakiej dziś potrzebuje katechizacja, a mianowicie książką z tekstami wszelkiego rodzaju, począwszy od tekstów z pism Ojców Kościoła, aż do wierszy współczesnych poetów i wycinków z gazet, oraz książką, która zawiera tabelę, statystyki, aktualne fotografie etc.

Arbeitsbuch nie zrywa całkowicie z *Katholischer Katechismus*, ale stanowi jego kontynuację. Pozostały np. cztery części katechizmu, jednakże pod nowymi tytułami: część I — *Bóg ofiaruje nam zbawienie* (zamiast: *O Bogu i o odkupieniu*), część II — *Zyjemy w ludzie Bożym* (zamiast: *O Kościele i sakramentach*), część III — *Chrześcijanin w świecie* (zamiast: *O życie według przykazań Bożych*), część IV — *Nasza nadzieja na Pełnię* (zamiast: *O rzeczach ostatecznych*). Już w samych nowych sformułowaniach uwidacznia się zmiana akcentów i nowe ujęcie treści. Również poszczególne lekcje przynoszą nową treść i nowe elementy dydaktyczne, jakkolwiek pozostała ich dotychczasowa liczba (136), oraz te tytuły, których sformułowania wydają się niezbedne na danym poziomie nauczania. Nowy jest także schemat jednostek lekcyjnych w *Arbeitsbuch*, chociaż przypomina schemat poprzedniego katechizmu. Charakterystyczną jest rzeczą, jak poszczególne części schematu jednostek nowego podręcznika, mimo podobieństw z odpowiednimi elementami *Katholischer Katechismus* spełniają nową funkcję: np. kursywą drukowane zdanie przypomina z dawniejszego katechizmu *pytania i odpowiedzi*, jednakże nie jest ono przewidziane jako materiał do wycuczenia się, ale jest raczej wskazówką dla życia.

Autorzy kończą swój artykuł stwierdzeniem, że obecny katechizm jest przejsiowym. Już za parę lat należy się spodziewać nowego, który pełniej zrealizuje znane już dziś, a jeszcze nie spełnione postulaty.

Josef Quadflieg, w artykule *Offene Katechese*, zajmuje się pytaniem, w jaki sposób *Arbeitsbuch* spełnia postulat katechezy otwartej, znany już i realizowany przez wielu katechetów. W poszczególnych punktach omawia następujące zagadnienia: katecheza otwartych wypowiedzi, katecheza otwartych wniosków (*Ergebnisse*), otwartość metody katechetycznej, katecheza otwarta na świat oraz katecheza dzieci, która pozostaje otwarta na katechezę dorosłych. Artykuł wskazuje na możliwości, jakie *Arbeitsbuch* podsuwa katechezie, by otwarła drzwi pomieszczenia, w którym odbywa się katechizacja.

Z lektury poszczególnych artykułów nasuwają się pewne wnioski. Jednolity katechizm nie musi powodować skostnienia katechizacji. Nie można również wymagać, by był dziełem monumentalnym, obliczonym na kilkadziesiąt lat. Znacznie natomiast usprawnia katechizację, zapewnią koordynację różnych środowisk. Wprowadzenie w życie nowego podręcznika mimo różnych skalę w dziedzinie tak ważnej, jaką jest katechizacja. Na przykładzie *Arbeitsbuch* bezpodstawne okazują się obawy, że jednolity katechizm nie może brać pod uwagę warunków, obyczajów, poziomu i słusznego „dorobku” poszczególnych środowisk. Wprowadzenie w życie nowego podręcznika mimo różnych jego braków — których autorzy są świadomi, twierdząc, że dziś jeszcze nie są w pełni przygotowani, by je usunąć — jest jak najbardziej uzasadnione; daje to bowiem dodatkowe możliwości i stwarza korzystniejsze warunki przy opracowaniu nowego, następnego katechizmu.

Materiały pomocnicze

Referat duszpasterski diecezji Rottenburg wydał w październiku 1968 r. pomocniczy materiał na „Seminarium poświęcone zagadnieniom wiary”. Materiał jest zasadniczo przeznaczony dla duszpasterstwa parafialnego, jednakże katecheeci mogą go wykorzystywać w różnych grupach starszej młodzieży. Tematy dwóch cykli ukazują kierunek katechezy w NRF.

Cykl I: 1. Wierzyć — komu — w co — jak? Abraham naszym ojcem we wierze. 2. Jestem dla was. Naród, który doświadcza Boga. 3. Moralność bez końca? Sens dekalogu. 4. Drogi i bezdroża wybranych. Z historii Izraela. 5. Stworzenie jest niewykończone. Człowiek w i ponad światem. 6. Rodzina obciążona winą. Skąd pochodzi zło? 7. Człowiek ma szanse. Moc niewielu. 8. Bóg mówi na sposób ludzki. Powstanie i znaczenie Biblii:

Cykl II: 1. Humanizm bez Boga. — Co daje mi chrześcijaństwo? 2. Zaangażowani świadkowie Wielkanocy, klucz do Nowego Testamentu. 3. Godna wiary wieść — prawda Ewangelii. 4. Bóg jest inny — Jezus przyjaciel celników i grzeszników. 5. Ślepi widzą... Nie dowód, lecz znak. 6. Wezwanie do wolności — nowe posłuszeństwo.

Materiał pomocniczy do każdego tematu jest ujęty w trzy grupy: a) teoretyczne wprowadzenie do referatów, b) szkice referatów, c) zeszyty pomocniczy dla uczestników seminarium, zawierający krótką treść referatu, pracę przygotowawczą (najczęściej lektura i zadania poszukiwawcze), oraz zadania i problemy do dyskusji.

Nakładem wydawnictwa Justus Perthers w Darmstadt, ukazały się dwie kolorowe mapy, jako pomoc katechetyczna. Pierwsza pt. *Wczesne chrześcijaństwo* Wernera Hilgema nna podzielona jest na trzy części: a) Podróże św. Pawła Apostoła (1:2 000 000); b) Rozszerzanie się chrześcijaństwa do w. V (1:4 500 000); c) Geograficzno-polityczny obraz Palestyny (1:200 000). Format całości 160x195 cm. Druga mapa, również Wernera Hilgema nna przedstawia Palestynę, kraj Biblii, z uwzględnieniem granic polityczno-religijnych. Format 105x145 cm. Uznana została jako najlepsza z tego rodzaju map.

Odnowa liturgiczna

Dwom komisjom, złożonym z przedstawicieli instytutów liturgicznego i katechetycznego, Austrii i Szwajcarii polecono opracowanie modlitewnika dla dzieci w wieku 8—12 lat. Ma to być odpowiednik jednolitego śpiewnika dla dorosłych i w pierwszej części ma zawierać teksty i pieśni wspólne dorosłym (pod tymi samymi numerami); część druga ma być właściwa dzieciom. Intencja jednolitego śpiewnika i skoordynowania z modlitewnikiem dorosłych jest widoczna. Trudno wychować do wspólnego i czynnego śpiewu oraz modlitw, jeśli nawet ta sama ksiązka do nabożeństwa ma w każdym następnym wydaniu teksty ulepszone (czytaj: zmienione).

Ma zostać opracowana również nowa forma liturgii dla dzieci w wieku 5—12 lat, jak i dla młodzieży. Ta praca ma także na celu realizację soborowego postulatów o czynnym, wspólnym i dostosowanym do wieku (por. KL 19) uczestnictwie w czynnościach liturgicznych. Prace są prowadzone z polecenia Konferencji Episkopatu Niemieckiego.

Wg *Katechetische Blätter* 94(1969)
opracował ks. Stanisław Rejmoniak OMI, Odra

Włochy

Katechizm z Isolotto

Alfred Gleissner omawia ukazanie się katechizmu z Isolotto, które stało się poważnym problemem katechetycznym we Włoszech. Obejmuje on wskazania dla nauczyciela oraz teczkę z 19 luźnymi kartkami dla dziecka. Każda z kartek zawiera 4 strony wypełnione obrazkami, streszczeniem tematu, uwzględnia pytania i odpowiedzi oraz zadania. W 25 tematach, obejmujących całą treść katechizmu uwytłumiona została przede wszystkim niesprawiedliwość społeczna, którą mają zwalczać wszyscy pragnący naśladować Chrystusa. Walka o równość społeczną, o zniesienie podziałów na wyzyskiwanych i wyzyskiwanych, sytych i głodnych, stanowi myśl przewodnią katechizmu. Miłość, największe przykazanie chrześcijaństwa, musi brać pod uwagę konkretną sytuację społeczną, nazywając po imieniu narody, kraje i ludzi, którzy stoją po jednej lub drugiej stronie granicy, tak niesprawiedliwie dzielącej ludzi. Miłość chrześcijańska, jeśli ma być autentyczna, nie może tolerować istniejących nierówności. Stąd w katechizmie konkretne wskazania budzące chrześcijańską odpowiedzialność. Zarówno dobór treści, jak i metoda odbiegają od wszystkich dotychczasowych form i czynią go katechizmem wybitnie społecznym.

Autor recenzji widząc w jednostronności słabą stronę katechizmu, uważa go jednak za wydarzenie, nad którym nie można przejść obojętnie i wątpli. aby zasługiwał na zakaz drukowania czy rozpowszechniania.

Wg *Katechetische Blätter* 94(1969) 167—172
opracował ks. *Stanisław Rejmoniak OMI, Odra*

2. Afryka

Kongo

Aggiornamento Kościoła w Demokratycznej Republice Konga

Po zakończeniu Soboru Watykańskiego II wzmożyły się wysiłki w Demokratycznej Republice Konga zmierzające do odnowienia duszpasterstwa. Drugą przyczyną podjęcia reformy jest fakt uzyskania przez ten kraj niepodległości (1960 r.). Konieczna stała się afrykanizacja Kościoła w Kongo wobec globalnych przemian społeczno-politycznych, jakie dokonują się tam od roku 1960. Jednocześnie życie Kościoła zostało utrudnione przez stan pewnego chaosu pod względem moralnym, ideologicznym i religijnym, jaki się wytworzył po odzyskaniu niepodległości.

Ta złożona problematyka stała się przedmiotem obrad dwu konferencji plenarnych episkopatu Konga. Pierwsza z nich odbyła się w czerwcu 1967 r. druga zaś pod koniec października 1968 r. Obie były przygotowane trzyletnimi poszukiwaniami, dyskusjami i studiami, organizowanymi przez Stały Komitet Ordynariuszy Konga. W wyniku tych przygotowań wyłonili się cztery zagadnienia duszpasterskie: laikat, kościół lokalny, służba światu i prezbiterium biskupa lokalnego.

1. Laikat

Sprawa właściwej promocji laikatu została określona przez biskupów jako „być albo nie być” Kościoła w Kongo. Wchodzi tu w rachubę nie tylko brak kapłanów, ale przede wszystkim wspomniane przemiany społeczno-polityczne. W życiu Kościoła epoki kolonialnej wszystko było kierowane lub kontrolowane przez duchowieństwo. Laikat spełniał zwykle rolę biernych wykonawców. Katolicy świeccy, którzy odznaczali się jakąś inicjatywą powoli przestawali interesować się „działami religijnymi”, aby się oddać działalności, która dawała im poczucie osobistej dojrzałości i odpowiedzialności.

Obydwie konferencje położyły więc wielki nacisk na konieczność zmiany mentalności u duchowieństwa oraz konieczność kształtowania chrześcijan w pełni dojrzałych. Krokiem zmierzającym do tego celu była decyzja konferencji z 1967 r., na mocy której refleksja biskupów o katolikach świeckich miała być skonfrontowana z tym, co myślą, czego pragną i żądają katolicy świeccy. Toteż rozesiano odpowiednią ankietę wśród katolików świeckich w wielu środowiskach miejskich i wiejskich. Dokument duszpasterski o katolikach świeckich, uchwalony na konferencji z 1968 r., jest przeto owocem współpracy hierarchii i laikatu.

2. Kościół lokalny

Na obydwu konferencjach stwierdzono, że Kościół musi się wcielić w rzeczywistość społeczno-kulturalną Konga. W tym celu konieczny jest ustawiczny dialog Kościoła z narodem kongijskim i z jego kulturą. Dialog ten jest naglący tym bardziej, że elita kongijska walczy o prawdziwą niezależność kulturalną, a przecież kapłani i zakonnicy w przeważającej większości są cudzoziemcami.

Wobec tych przemian biskupi doszli do wniosku, że konieczna jest obecność kapłanów-Kongijczyków w organach centralnych pracy duszpasterskiej. Toteż wielu kapłanów-Kongijczyków otrzymało nominacje na stanowiska kierownicze w różnych urzędach centralnych Kościoła w Kongo. Ponadto postanowiono wysłać na studia uniwersyteckie wielu młodych kapłanów-Kongijczyków.

Celem zdynamizowania duszpasterstwa utworzono Afrykańską Sekcję Duszpasterską. Zadaniem jej jest koordynacja pracy nad integracją kultury afrykańskiej z życiem chrześcijańskim. Zdaniem konferencji dialog ten powinien zaczynać się na płaszczyźnie katechizacji i liturgii, a następnie przejść do teologicznego sformułowania orędzia chrześcijańskiego, odpowiednio do potrzeb ludu.

3. Służba światu

Biskupi stwierdzili, że obecność ewangelizacyjna Kościoła w Kongo ma być obecnością Kościoła służącego, a jednocześnie będącego zaczynem. Chrześcijanie mają w tym społeczeństwie odegrać rolę inspirowania od wewnątrz, na drodze nieustannego dialogu z wszystkimi obywatelami. W spełnianiu tej służby przez Kościół na pierwszy plan wysuwa się odpowiedzialne zaangażowanie katolików świeckich, którzy powinni przejąć wiele funkcji spełnianych dotąd przez kapłanów i zakonników.

Dotychczasowe placówki — „misje” — powinny stopniowo wycofywać się z niektórych sektorów działalności społecznej, potwierdzając tym samym swój szacunek dla autonomii państwa. Sektory te powinni objąć katolicy świeccy pracujący w różnych dziedzinach życia społecznego. Do spełnienia

tego zadania w duchu Ewangelii konieczne jest u świeckich pogłębienie wiary. Toteż Komisja Rozwoju opracowała projekt programu, który powinien pomóc księżom w kształceniu kadr katolików świeckich. Konferencja podkreśla, że warunkiem powodzenia w tej pracy jest maksymalna delikatność ze strony kapłanów i zakonników oraz wyzbycie się nawet cienia klerykalnego paternalizmu.

4. Prezbiterium biskupa lokalnego

Wszyscy kapłani pracujący w diecezji, diecezjalni i zakonni, Afrykańczycy i cudzoziemcy, ponoszą z biskupem współodpowiedzialność za stan duszpasterstwa w diecezji. Ta współodpowiedzialność wymaga szczerego dialogu między biskupem i jego kapłanami, jak również między wszystkimi członkami prezbiterium.

Problem ten jest szczególnie ważny w Kongo, gdzie chodzi o zdrową afrykanizację Kościoła, a przecież większość księży stanowią cudzoziemcy. Konferencja biskupów określiła niektóre formy współpracy między kapłanami-Afrykańczykami, a misjonarzami zagranicznymi w łonie samej instytucji kościelnej na wszystkich jej szczeblach. Świeccy powinni stać się członkami odpowiedzialnymi wspólnie z kapłanami i biskupami.

5. Wytyczne i perspektywy na przyszłość

Na pierwszy plan w obradach obydwu konferencji plenarnych wysunęła się promocja laikatu. W podsumowaniach obrad biskupi stwierdzili, że nie chodzi tu tylko o zaproszenie świeckich do podjęcia odpowiedzialności na terenie działalności zawodowej, lecz o zaproszenie ich do działalności w łonie samej instytucji kościelnej na wszystkich jej szczeblach. Świeccy powinni stać się członkami odpowiedzialnymi wspólnie z kapłanami i biskupami.

Jeden z biskupów nowoutworzonej diecezji zwrócił się, że jego pierwszym przedsięwzięciem duszpasterskim będzie formacja „świeckich duszpasterzy”, którzy pokierują służbą bożą we wspólnotach wiejskich. Jego zdaniem trzeba, aby wszędzie powstawały i umacniały się wspólnoty chrześcijańskie ożywione żywą wiarą i zjednoczone w miłości. W tych „pasterzach świeckich” Afrykańczycy odnajdą piękną postać dawnego katechety świeckiego, który cieszy się jeszcze dużym autorytetem moralnym i duchowym zarówno u chrześcijan, jak i u niechrześcijan. Można mu będzie powierzyć wspólnoty pozbawione kapłana. Rola kapłana nie zostanie przez to pomniejszona. Dzięki swojej postawie pokornej i braterskiej pozostaje on nadal reprezentantem Boga.

Biskupi postanowili także przygotować księży do bardziej indywidualnego i osobistego duszpasterstwa, które jest konieczne dla wyrobienia dojrzałości religijnej u świeckich, a także do wychowania u nich sumienia chrześcijańskiego, do uzbrojenia ich przeciw miejskim pokusom egoizmu i materializmu.

W związku z sygnalizowanymi wyżej potrzebami episkopat zarządził obowiązkowe przeszkolenie całego personelu kościelnego — księży diecezjalnych, zakonników i zakonnic. Jednocześnie przystąpił do radykalnej reformy sposobu kształcenia kapłanów, do wypracowania nowego *ratio studiorum* dla wyższych seminariów w Kongo. W tym celu przeprowadza się pogłębioną ankietę socjologiczną na temat powołań kapłańskich i życia zakonnego. Po gruntownym zbadaniu tych problemów episkopat Konga zamierza wszcząć odpowiednią akcję duszpasterską na wielką skalę.

opracował Ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa
Wg Lumen Vitae 23 (1968) 525—536

Uganda

Powstanie Instytutu Duszpasterskiego dla Afryki Wschodniej

Nowy instytut duszpasterski z siedzibą w Kampali (Uganda) zawdzięcza swoje powstanie Stowarzyszeniu Konferencji Episkopatów pięciu krajów o języku angielskim: Kenii, Malawii, Tanzanii, Ugandy i Zambii, a więc jest organizmem o zasięgu międzynarodowym.

Instytut dąży do popierania studiów nad religią i pragnie się przyczynić do znalezienia nowych form przekazywania Ewangelii narodom Afryki. Chce on być zarówno ośrodkiem informacyjnym, jak i ośrodkiem studiów. Poszukuje dróg współpracy między narodowymi ośrodkami katechetycznymi i duszpasterskimi oraz realizowania wspólnego programu dla tych terytoriów.

W tym celu instytut kształci specjalistów w dziedzinie katechizacji i duszpasterstwa, którzy z kolei będą ożywiać pracę apostołską w swoich diecezjach, zgodnie z duchem Soboru Watykańskiego II. Instytut pozostaje pod jurysdykcją Stowarzyszenia Konferencji Episkopatów Afryki Wschodniej. Utrzymuje bliskie stosunki z profesorami i specjalistami innych kontynentów i zaprasza ich z konferencjami i wykładami.

Instytut prowadzi kurs roczny zaczynający się pierwszego lutego i trwający do połowy listopada. Wszystkie wykłady odbywają się w języku angielskim. Studiują na nim kobiety i mężczyźni, którzy pragną się przygotować teoretycznie i praktycznie do roli organizatorów nauczania religii w szkołach na poziomie diecezjalnym lub regionalnym, a także ci, których zadaniem ma być organizowanie i kierowanie ośrodkami kształcenia katechetów, układanie nowych podręczników lub przygotowywanie środków audio-wizualnych do nauczania religii. Warunki przyjęcia są takie same jak w innych tego rodzaju instytutach, lecz wymaga się przynajmniej dwuletniego doświadczenia duszpasterskiego w środowisku afrykańskim.

Program obejmuje trzy wielkie działy: 1) Człowiek i jego środowisko. 2) Orędzie zbawienia. 3) Przekazywanie Ewangelii ludziom. Sprawozdawca „Lumen Vitae” podaje jedynie tematykę pierwszej sekcji. Studiuje się na niej socjologię ogólną z uwzględnieniem specyfiki afrykańskiej oraz socjologię religii. Oto niektóre tematy szczegółowe: afrykańskie systemy rodzinne, afrykańskie obrzędy małżeńskie, obrzędy związane z osiągnięciem dojrzałości seksualnej, tradycyjna religia afrykańska, teoria symbolizmu religijnego, afrykańskie doświadczenie grzechu, podstawowe tematy katechizacji w przystosowaniu do mentalności afrykańskiej.

Życie instytutu cechuje się prawdziwym poczuciem wspólnoty. Dokonuje się w nim ustawiczna wymiana myśli i doświadczeń między profesorami a studentami, co pozwala na pogłębienie orędzia chrześcijańskiego. Źródłem tej wspólnoty jest koncentrowanie całego życia uczelni na sprawowaniu Eucharystii.

Wg *Lumen Vitae* 23 (1968)

opracował Ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa

3. Ameryka

Meksyk

O katechumentat dla dorosłych

Ośrodek Informacji Duszpasterskiej z siedzibą w Cuernavaca podaje interesujące doświadczenia we współczesnym duszpasterstwie Meksyku. Duszpasterze konstatują, że olbrzymia część motywacji religijnej u ludu meksy-

kańskiego nie jest motywacją w pełni chrześcijańską. Lud ten jest oficjalnie katolicki, a 95 procent obywateli jest ochrzczonych. Czterysta lat temu Meksykańczycy zetknęli się z chrześcijaństwem. Misjonarze, uformowani duchowo na bazie teologii końca XV i początku XVI wieku, nie byli przystosowani do przepowiadania Ewangelii w kontekście zastanej tam religii pogańskiej. Dało to początek chrześcijaństwu *sui generis*, które daleko odbiega od ducha Ewangelii, a składa się raczej z rozmaitych obrzędów ludowych i jednorazowych praktyk zewnętrznych.

W pewnej parafii przeprowadzono ankietę na temat sakramentu bierzmowania, którego miano wkrótce udzielić. Celem jej było zapoznanie się ze świadomością ludu i włączenie tego, co w tej świadomości jest pozytywne, do katechez poprzedzającej bierzmowanie. Ankieta wykazała, że wierni nie mieli pojęcia o istocie tego sakramentu i o jego duchowym znaczeniu.

W obliczu takiego stanu ośrodek postanowił działać. Świadomy tego, że objęcie katechizacją wszystkich chrześcijan nie może się dokonać jednego dnia lub tygodnia, zaplanował długodystansową działalność duszpasterską. Ośrodek ukonstytuował grupę księży diecezjalnych i zakonnych, którzy przez pewien czas zbierali się regularnie celem obmyślenia i ułożenia planu katechetyczno-duszpasterskiego dla dorosłych.

W wyniku tych spotkań ekipa duszpasterska dla szóstego regionu administracyjnego Meksyku sformułowała ogólny plan ewangelizacji. Utworzono małe ośrodki specjalne, zwane „wspólnotami chrześcijańskimi”, dla wybranych grup parafialnych, oraz ułożono ogólny plan homilii dla ogółu chrześcijan. Celem tego programu było zapoczątkowanie ruchu prawdziwego nawrócenia i przyłgnięcia do Chrystusa, które powinno się wyrazić w świadectwie życia i w pogłębionym uczestnictwie w Eucharystii.

1. Etapy nowej akcji duszpasterskiej

Pracę zaplanowano w trzech etapach. Celem pierwszego etapu było rozbudzenie u wiernych zmysłu życia chrześcijańskiego czyli ewangelizacja. Na tym etapie należało krótko przedstawić ludowi prawdy i wartości stanowiące istotę chrześcijaństwa. Jednocześnie należało rozwijać poczucie wspólnoty kościelnej czyli dokonać scalenia członków Kościoła w zgromadzeniu liturgicznym. Wreszcie jednym z istotnych celów tego etapu miało być praktyczne przygotowanie katechetów dla dorosłych.

Na drugim etapie zaplanowano pogłębienie życia wiary u dorosłych czyli katechizację. Tu należało przedstawić już w sposób bardziej szczegółowy problemy dotyczące sensu istnienia ludzkiego i jego związku z historią zbawienia. Jednocześnie należało rozwijać przed „wspólnotami” perspektywę misyjną. Z tej postawy misyjnej powinny się zrodzić w dzielnicach nowe wspólnoty chrześcijańskie. Wspólnoty macierzyste powinny być uczulone na potrzeby doczesne innych członków i przekształcić się z czasem w inspiratorów odnowy najbliższego środowiska.

Wreszcie w końcowym etapie tego planu należało utworzyć środowisko w pełni katechumenalne tzn. takie, które samo przez się będzie spełniało rolę ewangelizacyjną i katechizującą. Tematy poruszone na spotkaniach miały dotyczyć wyłącznie sakramentologii. Według organizatorów po trzech latach pracy tego etapu można będzie spodziewać się wystarczającej liczby katechetów dla dorosłych. Dzięki temu można będzie rozwiązać katechezę indywidualną. Taki był plan teoretyczny.

2. Realizacja planu

Dla urzeczywistnienia planu konieczne było konkretne doświadczenie. Toteż zdecydowano się na utworzenie parafii eksperymentalnej. Po pokonaniu pewnych trudności personalnych, parafia eksperymentalna stała się parafią „La Immaculada de los Aguilas” w Cuernavaca. Podzielono ją na siedem sektorów stanowiących homogeniczne grupy społeczne. W każdym sektorze wyszukano osoby lub rodzinę prawdziwie chrześcijańską, która cieszyła się sympatią w danej dzielnicy. U tych rodzin organizowano systematyczne zebrania osób obojga płci, w wieku od 18 do 60 lat, w liczbie od 15 do 20. Odbywały się one co dwa tygodnie o godz. 20,30, aby wszyscy pracujący mogli w nich uczestniczyć. Po pewnym czasie utworzono dziesięć takich wspólnot.

3. Trudności i osiągnięcia

Już po sześciu miesiącach od rozpoczęcia eksperymentu dały się zauważyć owoce nowego duszpasterstwa. Pierwszym jest współpraca między kapłanami diecezjalnymi, a zakonnikami. W każdej wspólnotie pracuje kapłan i dwie zakonnice. Wszyscy kałani diecezjalni i zakonni zdają już sobie sprawę z duchownego wzbogacenia zdobytego w kontakcie ze świeckimi, na płaszczyźnie braterskiej jak równy z równym. Ten kontakt pozwala na wykrycie wśród świeckich prawdziwych aktywistów, którzy w przyszłości mogą stać się dobrymi katechetami dla dorosłych. „Tego nie moglibyśmy dokonać, kontynuując duszpasterstwo zbyt sformalizowane i skoncentrowane przy kościele parafialnym” — pisze sprawozdawca Ośrodka Informacji Duszpasterskiej.

Jedna ze wspólnot, przechodząc do drugiego etapu swej pracy, wzbudziła już nową wspólnotę w swej dzielnicy. Z członków wspólnot został utworzony także chór kościelny. Z nich pochodzą lektorki, a nawet kaznodzieje na Mszy niedzielnej. Jest pewne, że zaczyna się wyczuwać nowe życie parafialne, które najwyraźniej jest dostrzegalne na niedzielnym zgromadzeniu eucharystycznym.

Były także pewne trudności i niepowodzenia. Trzeba było rozwiązać dwie wspólnoty, ponieważ wybrane przez organizatorów rodziny, u których miały się odbywać spotkania, nie zostały zaakceptowane przez innych członków z racji ich środowiska. Obecnie najtrudniejszym problemem jest zaspokojenie potrzeb ekonomicznych i kulturalnych członków poszczególnych wspólnot. Wspólnoty zdają sobie już z tego sprawę. To zmusiło je do utworzenia sekretariatu społecznego, którego zadaniem będzie podjęcie tej problematyki i poszukiwanie rozwiązań.

Eksperyment zapoczątkowany w wymienionej parafii zaczął służyć przykładem dla innych parafii szóstego regionu. Korzystają one z dorobku parafii w Cuernavaca. Niemniej jest to praca długodystansowa i wymagająca wytrwałości, lecz metoda ta jest środkiem uprzywilejowanym dla przeprowadzenia solidnej i pogłębionej ewangelizacji. Nie do nas należy zbierać dojrzałe owoce, lecz jedynie siał w nadziei” — kończy sprawozdawca.

Wg *Lumen Vitae* 23 (1968) 151—157
opracował ks. *Julian Sulowski SJ*, Warszawa

II. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ

1. Zadania współczesnego wychowawcy

Wychowanie jest procesem międzyosobowym. Zasadniczą rolę odgrywa w nim osoba wychowawcy. Problem ten stał się przedmiotem wielu artykułów w miesięczniku „Nowa Szkoła”.

Pedeutologia wczoraj i dziś

Pedeutologia czyli nauka o nauczycielu powstała u nas w międzywojennym dwudziestoleciu. Przedwojenna pedeutologia charakteryzowała się nachyleniem teoretycznym. Zastanawiała się nad idealnym nauczycielem, nad psychologią, ideologią i filozofią pracy nauczycielskiej, w znacznie zaś mniejszym stopniu nad socjologią tego zawodu. Szukała recepty na idealnego nauczyciela, podkreślając te cechy jego osobowości, które miały decydować o sukcesie lub klęsce wychowawczej, o przemożnym lub żadnym wpływie na duszę wychowanka. Zawód nauczyciela na równi z kapłanem i lekarzem podnosiła do rangi posłannictwa i powołania. Stawiała go na czołowym miejscu w hierarchii prestiżu zawodowego, zaliczając do zawodów z kręgu „inżynierii dusz ludzkich” (tuż po profesorze uniwersytetu i lekarzu). Domagała się od wychowawcy mistrzostwa pedagogicznego, które z reguły utożsamiała z „intuicją” i „talentem”, bądź też z „twórczością pedagogiczną”, analogiczną do twórczości artystycznej.

Dzisiaj pedagogia stara się skoncentrować na stanie faktycznym nauczyciela: odpowiada na pytanie, jacy są nauczyciele, docieka jakie są społeczne warunki pracy i bytu, które kształtują osobowość nauczyciela, oraz jaką rolę spełniają w organizmie społecznym nieidealni, lecz realnie istniejący nauczyciele.

Jednak i dzisiaj prace na temat socjologii zawodu nauczycielskiego są niestety jeszcze nieliczne. Na pewno więcej się wie o zawodzie urzędnika czy górnikowi niż o zawodzie nauczyciela. Jako wynik takiego stanu rzeczy powstaje sytuacja paradoksalna: szeroką falą toczy się w naszej publicystyce krytyka szkoły, efektów jej pracy, niskiej sprawności, wysokiego odpadu nikłego poziomu wiedzy absolwentów, a jednocześnie niczego lub prawie niczego nie mówi się na temat najistotniejszego ogniwa tej szkoły, jakim jest nauczyciel.

Zarówno dawniej, jak i dziś w pedeutologii podkreśla się charakter twórczy zawodu nauczycielskiego. Obecnie jednak w wymaganiach twórczej inicjatywy nauczyciela zalecany jest umiar i pragmatyczna trzeźwość. Utożsamienie autorytetu pedagogicznego z twórczością pedagogiczną szerokich mas nauczycieli i wychowawców w warunkach współczesnego życia szkoły jest mało przydatne i wbrew oczekiwaniom i dobrym intencjom pedeutologów, nie musi sprzyjać postępowi pedagogicznemu, a może nawet stanowić zapórę w doskonaleniu pracy nauczycielskiej na codzień.

Założenie, że proces dydaktyczno-wychowawczy jest z gruntu dialektyczny, zmienny, niepowtarzalny i że każda lekcja i sytuacja wychowawcza stanowi swoisty eksperyment pedagogiczny wymagający od nauczyciela z jednej strony przewidywania, skrupulatnego planowania i zaprogramowania, z drugiej zaś strony — talentu pedagogicznego, intuicji i odkrywczości pogardzającej gotowym rozkładem materiału, konsektami itp., powoduje nową sprzeczność: wykluczenie wymiany doświadczeń, adaptacji wypróbowanych metod, naprowadzania na dobór najbardziej odpowiedniego postępowania w konkretnych warunkach itp. To wszystko na pewno nie przyczyni się do doskonalenia nauczycieli.

Autorytet nauczyciela

Autorytet wychowawcy jest zawsze konieczny, gdyż bez niego niemożliwe byłoby oddziaływanie na wychowanka, ale zmienia się typ tego autorytetu, w którym jest coraz mniej ludzkiej miłości i podziwu, a coraz częściej i więcej szacunku zabarwionego lękiem powodowanym zależnością.

Dość wysoki prestiż nauczyciela wypływa dzisiaj nie tylko z posiadanej

przewagi kulturalno-intelektualnej, ile z przewagi administracyjno-technicznej, ponieważ w jego ręku leży los dziecka, od niego zależy promocja, przyszłość, opinia, on może pomóc rodzicom lub „zatruć” im życie. Jest zazwyczaj człowiekiem zaangażowanym politycznie, stąd przynależy do elity władzy i do grup kierowniczych.

Nauczyciel powinien posiadać jednak autorytet moralny, autorytet opiekuna, przyjaciela oraz doradcy w sprawach życiowych. Badania wykazują, że nauczyciele często tej roli nie spełniają. Umieszcza się ich na końcu tabeli „przywódców opinii” i autorytetów, do których można ze swoimi problemami ideowo-wychowawczymi się zwrócić, poradzić itp.

Mikołaj Kozakiewicz na podstawie własnych badań wśród młodzieży ZMW uzyskał zestaw warunków stawianych dorosłemu człowiekowi, któremu młodzi gotowi są przypisać autorytet przywódców opinii:

1. znajomość życia, mądrość i rozumienie spraw tego świata;
2. szczerłość bez dwulicowości i zakłamania;
3. „życzliwość” w sensie braku wszelkiego dogmatyzmu w ocenianiu spraw ludzkich;
4. obiektywizm i tolerancyjność w ocenianiu rzeczy i ludzi oraz ich postaw i czynów.

Niestety znaczna część nauczycieli nie potrafi wytworzyć sytuacji bliskiego kontaktu i szczerego dialogu z uczniami, co na pewno jest główną przyczyną słabości pracy wychowawczej w szkole.

Uwzględnienie konkretnych warunków pracy

Nie wolno zajmować się zagadnieniem relacji nauczyciel-uczeń i ustalać zadań wychowawczych w abstrakcyjnym świecie, ale trzeba brać pod uwagę wszystkie warunki, czynniki, które komplikują i zakłócają tę relację, bo tu leży istota oddziaływania wychowawczego i to stanowi treść wychowywania.

Dlatego nauczyciel nie może być tylko urzędnikiem państwowym, strzegącym paragrafów, okólników i punktów programu. W swoich poczynaniach nie może kierować się tylko tym, co mu program nakazuje „przerobić” na lekcjach. Musi dostrzegać konkretne życie ucznia, trudności jakie ono ze sobą niesie, zatrzymać się nad nimi, pomóc i przestrzec.

Zbyt rygorystyczne i wszechstronne administrowanie oświatą czynników nadrzędnych, a może jeszcze w większym stopniu niechęć wielu nauczycieli do korzystania z tego rodzaju swobody i związanego z nią ryzyka i odpowiedzialności, ich konserwatyzm oraz sztywne receptury pedagogiczne i dydaktyczne, mogą czynić pracę w szkole bezproblemową i na pewno w dużym stopniu bezplodną.

Nauczyciel-wychowawca

Nasze szkoły stały się ostatnio znacznie bardziej placówkami dydaktycznymi niż wychowawczymi, a funkcja transmitowania werbalnej, pamięciowej wiedzy oraz w znacznie mniejszym stopniu wytwarzania odpowiednich umiejętności dominuje wyraźnie nad funkcją formowania osobowości i rozwijania duchowych możliwości jednostki.

Dr Edward Zachajkiewicz, wiceminister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, domaga się „ugruntowania w świadomości wszystkich nauczycieli zrozumienia tego, iż wykonywanie obowiązków w zakresie nauczania, to tylko część zadań szkoły. Szkoła musi się stać środowiskiem wychowawczym, swia-

domie organizowanym, przy czym w realizacji tego zadania każdy nauczyciel musi widzieć swoje miejsce. Najważniejsza praca ideowo-wychowawcza odbywa się oczywiście na lekcjach, a kierunek jej wychowania wyznaczają w znacznym stopniu programy nauczania i podręczniki. Podstawowe znaczenie wychowawcze ma organizacja pracy uczniów. To nie praca nauczycieli, lecz głównie praca uczniów decyduje o wynikach wychowania szkolnego. Uczniowie powinni pracować świadomie, samodzielnie, aktywnie i odpowiedzialnie. Wykonywana praca musi pobudzić ich do myślenia oraz do angażowania się emocjonalnego w działania”.

Prof. dr Jan Legowicz określa zasadnicze zadania nauczycieli w dziedzinie wychowania. Przede wszystkim ma on scalić ludzką osobowość wychowanka, gdyż ogromnie ważną jest jedność człowieka, jedność działania i myślenia, praktyki i teorii, ścisłej zależności i wzajemnego powiązania życia i ideologii. Nader zasadnicze dla osobowości ludzkiej jest zintegrowanie ideowo zaangażowanej postawy człowieka. Ideał człowieka ma stać się dla niego najwyższym celem i zarazem źródłem, oraz zasadą postępowania.

Ideowe kształcenie osobowości ma odbywać się w konkretnych ramach historyczno-geograficznych, jak również ma uwzględniać możliwości konkretnego człowieka, jego strukturę ludzką psycho-somatyczną i moralno-ideową. Człowiek kształtowany przez pedagoga powinien znać nie tylko pryncypialne i najbardziej ogólne zasady moralności, nie tylko intelektualistycznie ujmować swoje obowiązki, prawa i zadania, lecz także być świadomym obowiązujących norm w konkretnym postępowaniu moralnym, w każdej sytuacji życiowej.

W rozwijaniu osobowości należy wypracować cechy człowieka zewnętrznie podobnego do innych, ale jednocześnie różnego, dającego sobą świadectwo światu, który go wykształcił i wychował. W wysiłkach wychowawczych trzeba integrować osobistą postawę człowieka w odniesieniu do siebie samego, do drugiego człowieka i do społeczeństwa, oraz jego ludzką działalność, mającą humanizować otaczający świat i jego własne życie.

Integracja międzyosobowa i społeczna polega na niwelowaniu obcości człowieka wobec człowieka. Pedagog winien wszczepiać przekonanie, że każde ludzkie „ja” to społeczeństwo, a społeczeństwo to odzwierciedlenie zintegrowanych milionów tego „ja”; człowiek nie może być wyobcowany ze społeczeństwa. Życie należy przekształcać, zmieniać i scalać w aspekcie wspólnoty dóbr, zadań i celów obejmujących wszystkich ludzi.

Znajomość wychowanków

Nauczyciel ma prawo przygotować wychowanka do pracy w dzisiejszych, zmieniających się szybko warunkach, które wymagają odpowiednich cech osobowościowych, a zwłaszcza właściwości jego uczuć i cech charakteru.

Osobnik niedojrzały uczuciowo, a więc taki, który nie umie opanować swych stanów uczuciowych, łatwo reaguje wybuchami złości, agresją, łatwo zniechęca się i załamuje, ma małe szanse powodzenia w życiu.

Niemniej ważną rolę odgrywają inne cechy charakteru człowieka jak: poczucie odpowiedzialności, sumiennność, systematyczność i zdyscyplinowanie. Brak ich powoduje brzemienne w skutkach następstwa.

Kształtowanie cech charakteru istotnie ważnych w przyszłej pracy zawodowej uzależnione jest od znajomości aktualnych właściwości wychowanka, aby wzmacniać i rozwijać jego cechy dodatnie, urabiać wzory zachowania i postawy społecznie pozytywne.

Niestety, nauczyciele nie znają często swych uczniów. Wykazuje to dr E. Turcka na podstawie analizy „Arkusza ocen ucznia” w jednej ze szkół

pryzakładowych. Procent zgodności ocen był bardzo niski (poza oceną stanu fizycznego); średnia dochodziła nawet do 50%.

Aby móc poznawać ucznia na lekcjach teoretycznych i praktycznych, konieczna jest wiedza o podstawowych motywach postępowania człowieka, prawidłowości rozwoju młodzieży i metodach poznawania ucznia.

Nauczyciel—przyjaciel

Nie wystarczą tylko zabiegi i organizacja szkoły, dobór treści programowych, ale istotne są indywidualne wysiłki nauczycieli i troska o osobisty, intymny związek i bliskość wychowawcy z wychowankiem.

Nowoczesne wychowanie młodzieży przez szkołę domaga się skończenia z podziałem na „katedrę”, z której się głosi i „ławki”, w których się słucha. Klasa musi stać się w coraz liczniejszych okazjach „okrągłym stołem”, przy którym się dyskutuje i ocenia, porównuje i wybiera, rozważa i analizuje nie tylko to, co przynosi na dzień dzisiejszy kolejny temat lekcyjny, ale i to, co przynosi film i radio, telewizja i gazety, literatura i plotka stugębna.

To jednak zakłada generalną zmianę naczelną funkcji nauczania z informatora i listonosza, który przynosi codzienną prasę, na kierownika dyskusji, żarliwej i zaangażowanej, na „przywódcę opinii”, „moralny autorytet” i przyjaciela młodzieży.

Wg Nowa Szkoła 1968, nr 1—7

opracował ks. Remigiusz Zimak, Warszawa

2. Ocena instytucji wychowawczych przez wychowanków

Jednym z głównych przedmiotów badań i dyskusji pedagogicznych są instytucje wychowawcze. Problem ten rozważano na łamach „Psychologii Wychowawczej”, periodyku wydawanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Antonina Gurycha wymlicza trzy główne instytucje wychowawcze w naszym społeczeństwie. Są nimi rodzina, szkoła lub przedszkole, oraz organizacje młodzieżowe. Każda z wymienionych instytucji stara się doprowadzić wychowanka do określonych postaw społecznych. Luka wynikająca z niespełnienia zadań leżących w zasięgu i kompetencji domu rodzinnego, szkoły czy organizacji młodzieżowej, zazwyczaj nie może być naprawiona, gdyż każda z tych instytucji ma konkretne zadania wychowawcze i stara się je realizować względem wszystkich wychowanków nie wiedząc nawet czasem o brakach wynikających z nieosiągnięcia założonego celu przez współpracującą jednostkę wychowawczą.

Proces wychowawczy, czyli doprowadzenie wychowanków do pożądaných postaw społecznych, jest procesem trudnym i często nie można wydać jednoznacznego sądu, czy zamierzone cele zostały uwieńczone powodzeniem, czy też nie. Nigdy nie wiadomo, czy z prymusa w następnym roku szkolnym nie stanie się przeciętniak, a z chłopca bardzo trudnego naprawdę przykładowy uczeń. Ponieważ wpływ oddziaływania zamierzonego jest zazwyczaj niewymierny, dlatego określoną postawę wychowanka nie można przypisać konkretnemu wychowawcy lub określonym działaniom, gdyż jest ona wynikiem spotkania zapotrzebowań dziecka z odpowiadającymi oddziaływaniami wychowawczymi niekoniecznie zaplanowanymi. W przeciwieństwie do procesu nauczania, którego efektywność można zmierzyć i przypisać jednemu nauczycielowi, procesu wychowawczego nie można wymierzyć tak dokładnie, aby o postawie dziecka można było powiedzieć: „to wyniki mojej pracy”.

Ogólne cele wychowawcze powinny być realizowane stopniowo. Przeważnie w wychowaniu operuje się tzw. „dużymi” hasłami: patriotyzm, internacjo-

nalizm, postawa obywatelska, naukowy pogląd na świat. Rzadko kiedy te ogólne hasła są przekładane na hasła cele-etapowe, dające się osiągnąć faktycznie w pewnych okresach czasu. Przecież patriotyzm dorosłego człowieka, a patriotyzm przedszkolaka ma inny wymiar społeczny. Wrażliwość na krzywdę i niesprawiedliwość ucznia klasy pierwszej, a maturzysty — są też jakościowo innymi strukturami.

Wg Psychologia Wychowawcza 1969, nr 1, 1—17
opracował Ks. Władysław Stasiak, Warszawa

Dom rodzinny

Badania opisane w artykule J. Rembowski¹ ukazują liczbowo, kto z domowników darzy dzieci pozytywnym uczuciem, a kto negatywnym i jak reagują na to dzieci. Właściwym organizatorem warunków wychowania dziecka jest matka, gdyż w wypowiedziach dzieci właśnie matka pojawia się jako centralna postać domu. Podczas zabawy w listonosza przebadano 262 dzieci, które wręczały każdemu z domowników kilka „liścików” z pozytywnymi lub negatywnymi uczuciami. Dzieci obdarzyły matki 1675 liścikami z pozytywnymi uczuciami, a 881 liścików z pozytywnymi uczuciami posłały do ojców. W 1785 wypowiedziach dzieci przypisują matkom pozytywne uczucia, w 855 wypowiedziach sądzą, że pozytywnymi uczuciami darzą je ojcowie. 364 wypowiedzi zarejestrowało negatywne uczucia względem matek, a 408 względem ojców. W 381 wypowiedziach dzieci sądzą, że matki darzą je negatywnymi uczuciami, a 477 wypowiedzi przypisuje takie uczucia ojcom. Po dokonaniu zestawień autor dochodzi do przekonania, że dziecko darzy domowników proporcjonalnie takimi uczuciami, jakie według własnego osądu odbiera od nich.

Z przeprowadzonych badań wynika, że tylko mniejszość dzieci uważa dom rodzinny za miejsce gdzie spotykają się z rzeczywistymi uczuciami. J. Rembowski dzieli domy rodzinne na trzy kategorie: a) domy rodzinne o pozytywnych stosunkach międzyosobowych; b) domy rodzinne o ambiwalentnych stosunkach międzyosobowych gdzie nie przeważały ani pozytywne, ani negatywne wypowiedzi; c) domy o negatywnych stosunkach międzyosobowych. Domów typu „a” znalazło się w badanej grupie tylko 32%, typu „b” 45%, a domów typu „c” 23%.

Autor artykułu w następujący sposób ilustruje sytuację chłopca, którego cechuje negatywny stosunek do rodziny: „Z wywiadu wiadomo, że rodzice dziecka są bardzo zaabsorbowani pracą zawodową, na skutek czego mało przebywają w domu. Chłopcem zajmuje się starsze rodzeństwo, z którym jest on w ciągłym konflikcie. Opieką i wychowaniem dziecka rodzice zupełnie się nie zajmują. Są wobec niego wymagający i surowi. W dodatku ojciec szybko się unosi i przestaje panować nad sobą, kara słowna przeradza się często w bicie. Wszystko to sprawia, że chłopiec pozostaje na marginesie życia rodzinnego. W domu i w szkole czuje się źle, nie ufa we własne siły i staje się mało szczerzy wobec wychowawcy. Nie ma kolegów i uważany jest za samotnika”.

Sytuacja domu rodzinnego dość ponuro rysuje się w oczach dzieci, które trafiły do zakładów wychowawczych i poprawczych. Maria Zebrowska

¹ J. Rembowski, *Z badań nad postawami dzieci wobec rodziców i innych członków rodziny*, Psychologia Wychowawcza 1969, nr 3, 253—271.

i Barbara Łuczyńska² stwierdzając, że najbardziej ujemny obraz swojej sytuacji rodzinnej przedstawiają dziewczęta: 62% z nich twierdzi, że w domu ciągle są jakieś awantury i nieporozumienia, 70% — że są tam zawała, a 62% źle się czuje w rodzinie. W grupie kontrolnej znalazły się odpowiedzi na te same pytania w następującym układzie: 29%, 10%, 5%. Wśród starszych chłopców 48% czuje się niepotrzebnymi w domu, 36% — że są zawała, 29% chłopców źle się czuje w domu rodzinnym. Odpowiedzi z grupy kontrolnej chłopców wynoszą: 18%, 19%, 13%.

Mimo, że więcej dziewcząt niż chłopców czuje się w domu źle, to jednak dziewczęta bardziej ciągną do domu rodzinnego. Ze starszych chłopców 38% pragnie jak najprędzej prowadzić samodzielne życie, a tylko 25% dziewcząt wyraziło takie pragnienie. W grupie kontrolnej odpowiedniki dla chłopców i dziewcząt odnośnie uniezależnienia się od domu rodzinnego wynoszą: 17%, 11%.

opracował ks. Władysław Stasik, Warszawa

3. Dyskusja o sytuacji w naukach pedagogicznych

„Wychowanie” jest dwutygodnikiem Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej. Na łamach tego pisma podejmowano już wiele dyskusji na tematy wychowawcze. Ostatnia dyskusja była najszerzą z dotychczasowych i znalazła największy oddźwięk w terenie. Opublikowano w niej 78 głosów, z których 45 pochodziło od nauczycieli szkół podstawowych¹.

Tło dyskusji i zakres problematyki

Od wielu lat narasta problem przybliżenia osiągnięć nauk pedagogicznych do praktyki wychowawczej. Obserwujemy dość poważne rozdziewki między teoretykami, a praktykami wychowania. Nauczyciel napotyka w swej pracy coraz więcej trudności. Szuka wtedy w literaturze pedagogicznej pomocy i — niestety — nie znajduje. Stwierdza, że teoretycy nie spełniają oczekiwań terenu.

W zagajeniu do dyskusji redaktor naczelny, Wojciech Pomykało stwierdził, że nauki pedagogiczne były nieobecne w sporach ideowych ostatnich lat. Co więcej, były rozdzielane nawet otwartymi konfliktami wewnętrznymi, gdyż przedstawiciele poszczególnych dyscyplin pedagogicznych zwykle absolutyzowali swoją dziedzinę badań.

Przyczyną wielu niejasności był problem, czy wychowanie i nauczanie traktować łącznie, czy oddzielnie. W dyskusji ujawniły się dwa przeciwne stanowiska. Feliks Korniszewski (nr 4, s. 3—10) występując ostro przeciw Heliodorowi Muszyńskiemu i Wincentemu Okoniowi twierdzi, że nie można traktować procesów wychowania jako jednoznacznych z procesami nauczania. Jan Stachura natomiast (nr 9, s. 13), jak nauczyciel-praktyk, utrzymuje przeciwnie, że tych spraw nie można od siebie oddzielić. Szkoła jest miejscem i nauczania i wychowania. Wychowuje się tylko na określonych treściach, które są również treściami nauczania.

Zakres poruszonych w dyskusji spraw był bardzo szeroki. Przyczyną tego jest ważność i aktualność spraw związanych z wychowaniem. Na wieloaspek-

² Maria Żebrowska — Barbara Łuczyńska, *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i porawczych*, Psychologia Wychowawcza 1969, nr 4, 389—393.

¹ Opracowano na podstawie dwutygodnika „Wychowanie” 1969, nr 1—18.

towość poruszanej problematyki wpłynęło także to, że w dyskusji brali udział pedagodzy-teoretycy, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego oraz nauczyciele i działacze oświatowi.

Mówiono więc o stanie nauk pedagogicznych, o ich poziomie, zróżnicowaniu, wzajemnych powiązaniach, o ich wpływie na praktykę. Wskazywano na czynniki ułatwiające i utrudniające rozwój nauk pedagogicznych. Dyskusja ukazała pozytyw i negatyw sytuacji nauk pedagogicznych oraz wysunęła konkretne propozycje.

Pozytywy i negatywy

Większość dyskutantów zaczynała od wyliczania negatywów, lecz nie tylko o nich mówiono. Mimo wielu braków ukazano znaczne osiągnięcia w naukach pedagogicznych. Zbigniew Zaborowski (nr 2, s. 7—8) podkreśla, że dość bogaty jest dorobek ilościowy pedagogiki. W ostatnich latach szeroki był zakres problematyki badawczej, w której dużo miejsca zajmują nowe zagadnienia np. z dziedziny pedagogiki społecznej, specjalnej, wojskowej, pedagogiki dorosłych, porównawczej, pedagogiki wolnego czasu. Poważny jest też w wielu dziedzinach dorobek jakościowy.

Jako dzieło o szczególnej doniosłości wskazano 3-tomową pracę poświęconą historii wychowania pod redakcją prof. dra Łukasza Kurybachy. Ostatnio zapoczątkowano dwa cykle książkowe dla nauczycieli: *Biblioteka Nauczyciela* i *Biblioteka Wiedzy Powszechnej*. Szeroko też są rozwinięte badania nad szkolnictwem i wychowaniem. Wyrazem zainteresowania pedagogiką jest popularność studiów pedagogicznych. W ostatnich latach na studiach uniwersyteckich na jedno miejsce kierunku pedagogicznego zgłasza się 10 kandydatów.

Dyskusja uwypukliła jednak również braki w naukach pedagogicznych. Wychowanie szkolne nie daje oczekiwanych wyników. Młodzież nasza w dużym procencie wychodzi ze szkoły z bardzo skąpą wiedzą. Wiele zastrzeżeń budzi też poziom moralny młodzieży. Szerzy się coraz bardziej alkoholizm i to już w szkole podstawowej. Gwałtownie wzrasta ilość chorych wenerycznie. Wobec tych ujemnych faktów szkoły są często bezradne.

Rośnie literatura pedagogiczna, ale w konkretnym wypadku nie można w niej znaleźć pomocy. Praca naukowców ma zbyt mały efekt praktyczny. Nauczyciel jest często osamotniony w swej pracy. Publikacje i badania pedagogiczne nie wywierają istotnego wpływu na praktykę. Wielu dyskutantów upatrywało przyczynę tego stanu w ogólnikowym i abstrakcyjnym języku nauk pedagogicznych. Wiele zastrzeżeń zgłoszono pod adresem klimatu badań. Wiedza pedagogiczna jest rozbita na wiele specjalności, w których badania często nie prowadzą do syntezy. Brak też porozumienia między specjalistami różnych dziedzin pedagogiki. Literatura pedagogiczna jest obszerna, ale często używa mało czytelnego języka. Wiele podstawowych pojęć jest rozumianych przez naukowców wieloznacznie, a to utrudnia korzystanie z ich prac. Józef Galant (nr 6, s. 4) istotną przyczynę niedomagań pracy wychowawczej widzi w nieznaności pedagogiki u nauczycieli. O nieobecności pedagogiki można jego zdaniem mówić w dwojakim sensie. Naprzód jest to nieuczestniczenie pedagogiki w sporach ideowych. Po wtóre dostrzega się nieobecność w szkołach problemów przedstawionych w dziełach pedagogicznych.

Wnioski

Najczęściej powtarzał się postulat zbliżenia nauk pedagogicznych do życia. Mówi o tym wyraźnie Mieczysław Kreutz (nr 8, s. 4—5). Zachęca on, by naukowcy-pedagodzy opuszczali choć na parę godzin tygodniowo swe pracownie i szli do szkół, bo tam wśród młodzieży jest ich miejsce. Nauki pedagogiczne

winy podawać opisy konkretnych przypadków, postawy nauczania wobec nich oraz efektów tej postawy. Należy badać głównie bieżącą rzeczywistość szkolno-oświatową i jej perspektywy rozwoju. Wielkie zagadnienia pedagogiczne powinny być podejmowane przez zespoły złożone z pedagogów, psychologów, socjologów, logików, nauczycieli różnych przedmiotów, różnych szczebli i typów szkół. Dla zbliżenia badań do praktyki Kazimierz Czajkowski (nr 11, s. 6) proponuje następujące środki zaradcze:

1. Włączyć pracowników naukowych do współdziałania w organizowaniu procesu nauczania i wychowania w różnego rodzaju placówkach oświatowo-wychowawczych.
2. Nie należy angażować do pracy naukowo-pedagogicznej kandydatów, którzy nie mają co najmniej kilkuletniego stażu w praktycznej działalności oświatowo-wychowawczej.
3. Każdą książkę pedagogiczną winien recenzować praktyk danego odcinka pracy.
4. Do zespołu pracowników naukowych w uczelniach powinno się włączyć najlepszych praktyków nauczania i wychowania.

W dyskusjach podkreślano wielokrotnie, że szkoła ma być środowiskiem wychowawczym. O wykonaniu przez szkołę jej zadań decyduje przede wszystkim postawa nauczyciela. Nauczyciel nie jest autorytetem z racji swego stanowiska czy funkcji, lecz z racji swej postawy. Wiedza pedagogiczna jest nieodzowna, ale nie ona jedynie decyduje o powodzeniu wysiłków wychowawczych. Wojciech Pomysł podsumowując (nr 18, s. 26—31) dyskusję zwrócił szczególną uwagę na głosy nauczycieli szkół podstawowych. Wskazują one najdobitniej, że sytuacja w naukach pedagogicznych wymaga zasadniczych i radykalnych reform. Redakcja „Wychowania” wyciągnęła z dyskusji szereg praktycznych wniosków.

Propozycje zgłoszone w dyskusji będą opracowane w postaci tabel-wniosków i zostaną przedstawione odpowiednim władzom. Prowadzone będą prace nad programem wychowania w szkole podstawowej. Dla podania zainteresowanym kompendium wiedzy pedagogicznej wydana zostanie *Mała Encyklopedia Pedagogiczna*.

Postanowiono wreszcie podawać na łamach pisma *Kronikę Oświatową*. Będzie ona przekazywać wydarzenia oświatowe z terenu całego kraju. Czytelnicy będą informowani o ważnych wydarzeniach, zwłaszcza o doświadczeniach dydaktycznych i wychowawczych.

Ks. Kazimierz Piwowski