

Jan Charytański, Janusz Tarnowski

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 44/3, 113-130

1974

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. Europa: Niemiecka Republika Federalna — 1. Spotkanie wykładowców katechetyki. — 2. Spotkanie członków związku katechetów. Włochy — Katechizm małych dzieci. II. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ. Wychowanie w rodzinie*.

I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE

Europa

Niemiecka Republika Federalna

1. Spotkanie wykładowców katechetyki

W dniach 24—26 września 1973 r. odbyło się w Brixen (Berssanwone), północnych Włoszech, coroczne spotkanie wykładowców katechetyki wyższych uczelni w NRF. Wśród 120 uczestników brali udział ponadto wykładowcy katechetyki z Austrii, szwajcarskich kantonów języka niemieckiego, z południowego Tyrolu wchodzącego w skład Włoch, a także z Holandii i Francji. Na liście widniały również nazwiska dwu przedstawicieli Polski. Ks. bp Jerzy Stroba ze względu na swe zajęcia nie mógł wziąć udziału w tegorocznym spotkaniu. Uczestniczył więc tylko autor niniejszego sprawozdania.

Referat wprowadzający

Zasadniczym przedmiotem wspólnej refleksji była konfrontacja wykładów katechetyki ze współczesnymi tendencjami w dydaktyce szkół wyższych. Zgodnie z obecnym organizowaniem tego rodzaju spotkań miał miejsce tylko jeden referat, właściwa zaś praca dokonywała się w 8 grupach roboczych. Prof. dr O. Ewart z Bochum omówił w swym referacie postulaty dydaktyki szkół wyższych. Szczególnie mocno podkreślił konieczność przejścia od dydaktyki przekazywania treści ku organizowaniu procesu uczenia się przez studentów, którzy przecież są już zdolni do takiej formy pracy. Jednocześnie wyższa szkoła winna zająć się o osobowość swych studentów, a zwłaszcza o wprowadzenie ich w społeczno-integrujące sposoby zachowania się. Można powiedzieć, że oba poruszone w referacie zagadnienia powracały w grupach roboczych pod różnymi aspektami. Jednocześnie w pracach wspomnianych grup ujawniły się współczesne tendencje dydaktyki w NRF, jak również ich dominujący wpływ na ruch katechetyczny.

Katolicy świeccy jako nauczyciele religii

Problem przygotowania kadr katechetycznych w NRF przedstawia się zupełnie inaczej niż u nas w Polsce. Nauka religii odbywa się w szkole i zawsze obok kapłanów katechetami byli nauczyciele innych przedmiotów lub też świeccy katolicy, specjalizujący się wyłącznie

* Redaktorami niniejszego biuletynu są ks. Jan Charytański SJ (Warszawa) i ks. Janusz Tarnowski (Warszawa).

w dziedzinie katechezy. Obecnie brak powołań, a konsekwentnie brak księży, powoduje absolutną dominację katolików świeckich w nauczaniu religii w szkole. Przygotowują się oni do swych zadań na uniwersyteckich wydziałach teologicznych, lub też w tak zwanych „wyższych szkołach pedagogicznych” odpowiadających naszym wyższym szkołom nauczycielskim. W związku z tą sytuacją w pierwszej grupie roboczej poruszono problem abstrakcyjności studium teologicznego przyszłych nauczycieli religii. Studium teologii, ujęte ściśle teoretycznie i naukowo, nie pomaga w rozwoju osobistego życia wiary przyszłych katechetów. Zwrócono również uwagę, że badania teologiczne winny ponadto wpływać na konieczne przemiany w Kościele, uzdalniać studentów do odgrywania właściwej im roli w Kościele, zgodnie z obecnym pojmowaniem zadań laikatu. Zagadnienie stosunku teoria-praktyka w teologii staje się więc obecnie problemem palącym, szczególnie gdy teologia przestaje być domeną kształcenia kleryków, a staje otworem dla katolików świeckich, świadomie wybierających ten dział wiedzy oraz świadomie podejmujących się odpowiedzialności w Kościele.

Charakterystycznym jest, że wśród wykładawców katechetyki, posiadających stopnie naukowe, przynajmniej połowę stanowili katolicy świeccy. Wśród nich wielu odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu się form nauczania religii w obecnym etapie. Powstanie nowej warstwy w życiu Kościoła krajów języka niemieckiego, a mianowicie teologów świeckich, prowadzi do pewnego zachwiania istniejących dotychczas struktur. W wypowiedziach wyczuwało się niejako tęsknotę za przywróceniem teologom w życiu Kościoła roli, jaką w średniowieczu odgrywały uniwersytety. Tworzenie się nowych struktur w Kościele wymienionych krajów uderzyło autora niniejszego sprawozdania szczególnie w diecezji Graz: w zebraniu odpowiedzialnych za katechizację w poszczególnych dekanatach brali udział tylko katolicy świeccy. Jedynie przewodniczący, a zarazem opiekun tej grupy był kapłanem. W wypowiedziach uczestników spotkania diecezji Graz uderzało żywe przejęcie się sprawami Kościoła, a zwłaszcza zadaniami nauczania religii w szkole, ujawniała się świadomość odpowiedzialności, ale zarazem wyczuwało się jakieś bliżej nieokreślone dążenie do skryzlowania swej pozycji w strukturze Kościoła, jakby pewien antyklerykalizm, młodzieńczą chęć osiągnięcia „dojrzałości” w budowaniu Kościoła.

Można powiedzieć, że na Zachodzie w obecnej chwili powstają zupełnie nowe struktury, które wynikają przede wszystkim z konkretnej sytuacji. Przyszłość odpowie, czy wybrano właściwą drogę i czy dostrzeżono „nowe”, jak również czy potrafiąco właściwie je zintegrować w strukturze Kościoła.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli religii

Problem teoria-praktyka w nauce teologii ukazał swe specyficzne oblicze w opracowaniu postulatów odnośnie do wykształcenia przyszłych nauczycieli, przygotowanym przez dr W. Bierbauma, K. Heinricha, M. Kassel oraz prof. dr L. Zinke. Dokument ten był rozdzielany niejako prywatnie, nie zaś przez organizatorów spotkania. Niemniej jest on charakterystyczny dla atmosfery i kierunku całego spotkania.

Nauczanie religii według tych postulatów nie jest już katechezą, ale „niezastąpioną służbą Kościoła wobec współczesnego społeczeństwa”. Sprawuje je Kościół w świetle Dobrej Nowiny Jezusa Chrystusa w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Takie właśnie ujęcie nauczania religii w szkole dominuje obecnie wśród teoretyków katechetyki w NRF. Katechezę w ścisłym tego słowa znaczeniu ogranicza się do działalności parafii. W szkole natomiast może funkcjonować tylko nauka religii o bardzo różnie określanych celach, zadaniach i formach. Jej zapleczem teoretycznym nie jest już katechetyka, ale pedagogika religijna.

Przy takim ujęciu zadaniem studium teologii staje się przede wszystkim dostrzeżenie wewnętrznego związku między wiarą chrześcijańską a podstawowymi pytaniami współczesnego człowieka. Teologia winna odpowiadać w sposób zrozumiały na pytania o sens wszystkiego, jakie stawia współczesny człowiek. Studium teologii winno prowadzić do intelektualnego uzasadnienia religii i wiary, jak również do racjonalnego, krytycznego myślenia w refleksji nad religią. W przeciwieństwie więc do założeń ruchu kerygmatycznego w obecnym kierunku „katechetycznym” w NRF znów dochodzi do głosu o wiele mocniej akcent intelektualny, racjonalny w przygotowaniu nauczycieli religii.

Większość z nich przygotowuje się do swych zadań na wyższych szkołach pedagogicznych. Cele, zadania i charakter tych szkół, konieczność pedagogicznego usprawiedliwienia lekcji religii w szkole (w zasadzie obojętnej religijnie) prowadzi do szczególnie wyraźnego podkreślenia momentów dydaktycznych i wychowawczych, zgodnie zresztą z wieloletnią tradycją ruchu katechetycznego w krajach języka niemieckiego. Wysuwa się konieczność ujęć antropologicznych. Przyszli nauczyciele religii muszą dobrze zapoznać się z socjologiczną sytuacją uczniów, z ich uwarunkowaniami psychologicznymi zarówno rozwojowymi jak w procesie nauczania. Zresztą cała teologia winna pozostawać ustawicznie w żywym dialogu z naukami humanistycznymi i przyrodniczymi, stając się teologią ukierunkowaną antropologicznie. Szczególnie należy zwrócić uwagę na sztukę, literaturę, środki społecznego przekazu, proces komunikacji, aby odszukać ich znaczenie dla teologii praktycznej i duszpasterstwa. Również dobór tematów teologicznych winien uwzględniać kryterium związku z czasem obecnym i życiem współczesnym. Więcej miejsca w programach winno się znaleźć dla zapoznania studentów z wielkimi religiami świata, różnymi systemami wartości, jak również z światopoglądowymi próbami ukazywania sensu świata, społeczeństwa i życia. Nauczycieli religii trzeba uwrażliwić na znaczenie tych prądów dla życia wspólnoty kościelnej. Ekumenizm domaga się wychowania studentów do przyjmowania ludzi inaczej myślących takimi, jakimi są, bez rezygnowania jednak ze swoich przekonań. Należy ponadto wprowadzać przyszłych nauczycieli religii w procesy dynamiki grupy, pomagać im w zdobywaniu doświadczenia na tym terenie, jak również nauczyć refleksji nad tymi procesami.

Zagadnieniu roli i funkcji pedagogiki religijnej na wyższych uczelniach poświęcono prace siódmej grupy roboczej. Przede wszystkim zwrócono uwagę na funkcję wykładowcy pedagogiki religijnej. Można patrzeć na niego jako na katechetyka w służbie Kościoła, jako na pedagoga pracującego dla szkoły z polecenia Kościoła, jako chrześcijańskiego pedagoga, który jednak rozumie swoje zadanie od strony szkoły, wreszcie jako naukowiec w dziedzinie religioznawstwa w służbie laickiego wykształcenia. Wszystkie powyższe ujęcia są reprezentowane wśród przedstawicieli ruchu katechetycznego w krajach języka niemieckiego. Są one wyrazem różnorodnych prób uzasadnienia lekcji religii oraz ustalenia roli nauki religii we współczesnej szkole tych krajów.

W związku z powyższym podziałem na dwa różne działy, a mianowicie katecheza i lekcje religii, dotychczas utożsamiane, podkreśla się odrębność przygotowania katechetów i nauczycieli religii, mających działać w dwu różnych miejscach i dwu różnych wymiarach zadań i funkcji. Niemniej tak dla katechetów, jak i dla nauczycieli religii konieczna jest dobra znajomość osiągnięć współczesnej dydaktyki. Mają oni dobrze rozróżniać między modelami przedmiotowo-katechetycznymi a formalno-katechetycznymi, jak również zapoznać się z chrześcijańskimi podstawami oraz z właściwymi metodami nauczania religii zgodnie jednak z „curricularnymi” postulatami istniejącego, a zarazem rozbudowywanego systemu kształcenia. Obecnie omówione spotkanie nie zajmowało się właściwie zagadnieniem przygotowania katechetów.

„Curriculum”

W ostatnim sformułowaniu dochodzimy do najnowszej tendencji dydaktyki szkolnej, mającej swój decydujący wpływ na pedagogikę religijną. Określenie *curriculum* w różnych ujęciach jak *Curriculum-Forschung*, *Curriculum-Revision*, czy wreszcie *Curriculum-Methode* odnosi się do opracowania programów nauczania. W miejsce podziału materiału na wielkie grupy odpowiadające poszczególnym klasom w układzie logicznych całości, dla tworzenia których punktem wyjścia jest sam materiał do przekazania, kierunek wzmiankowy powyżej przesuwa punkt ciężkości na określenie celów nauczania. Przede wszystkim należy określić sytuację, w jakich znajduje lub znajdzie się uczeń w przyszłości i jak je musi rozwiązywać. Potrzebne są mu pewne „kwalifikacje”, uzdolniające go do podejmowania właściwych rozwiązań. Dopiero na tej podstawie można przystąpić do określania celów nauczania i kształcenia. Następnym etapem jest dobór materiału odpowiadającego sytuacji, pożądanym „kwalifikacjom” oraz wyznaczonym celom. Zebrany materiał konstruuje się w modele dydaktyczne, obejmujące większą lub mniejszą ilość jednostek metodycznych czy tematycznych.

Wszystkie te prace wymagają oczywiście współdziałania ogromnych zespołów, w skład których wchodzi socjologowie, psychologowie, zwłaszcza przedstawiciele psychologii roz-

wojowej, dydaktycy, specjaliści tych dziedzin wiedzy, które są reprezentowane w przedmiotach szkolnych, ale ponadto przedstawiciele grup społecznych, politycznych czy gospodarczych, jakie mogą stawiać swe postulaty odnośnie do przygotowania dziecka do życia w pluralistycznym społeczeństwie XX w. Zostały powołane już takie komisje przy odpowiednim ministerstwie, jak również na poziomie niższych władz szkolnych. W pracę tę włączyli się także przedstawiciele pedagogiki religijnej. Możemy więc mówić o konstruowaniu nowego „programu nauczania” religii, który zastąpi w najbliższym czasie program z r. 1967. To właśnie zagadnienie „curricularne” występowało nieomal na wszystkich grupach roboczych zjazdu.

W grupie roboczej szóstej dyskutowano konieczność stworzenia właściwych *curricula* w dydaktyce szkół wyższych, a zwłaszcza w przygotowaniu przyszłych nauczycieli religii. Do istoty *curriculum* należy jednak jego samosprawdzalność czy też samokrytyka. Toteż od początku dyskutowano problem udziału nauczycieli nie tylko w odpowiednich komisjach, ale przede wszystkim w kontroli, jaką należy przeprowadzić konfrontując utworzony w komisjach system modeli z doświadczeniem ich w terenie. Jeszcze raz powróciło więc zagadnienie związku między teorią a praktyką.

Ciągłe kształcenie nauczycieli a „curriculum”

Nic zatem dziwnego, że powyższy problem wystąpił najwyraźniej w grupie roboczej, zajmującej się dalszym czy też ciągłym kształceniem nauczycieli religii. Oparcie się na zasadach *curriculum* zmienia całkowicie rolę i zadania nauczyciela. Z biernego odbiorcy przekazywanych programów i podręczników staje się on współtwórcą zasad i form nauczania, niejako osobą kluczową nowego systemu. Rola jego zwiększa się jeszcze bardziej z chwilą zwrócenia uwagi na rewizję pojęcia modelu, układanego ogólnie przez oficjalne komisje. Nowy kierunek w rozwoju swym dostrzegł konieczność przejścia do tak zwanych otwartych *curricula*, to jest struktur, których współtwórcą na etapie tworzenia, a nie tylko kontroli, jest nauczyciel. Ostateczna decyzja konkretnych form przechodzi w ręce nauczyciela.

Do tego zadania nauczyciele nie są jednak przygotowani. Są zbyt uwarunkowani poprzednim etapem gotowych programów, podręczników, nieomal gotowych jednostek tematycznych, czy lekcyjnych. Trzeba więc doprowadzić nauczycieli do właściwej refleksji nad własną rolą w procesie nauczania i kształcenia. Najlepszą formą doksztalcenia wydaje się właśnie współudział nauczycieli w kształtowaniu *curricula*, jak również wspólnotowa refleksja nad otrzymanymi wskazaniem ogólnymi.

Środki techniczne w nauczaniu

Jedna z grup pracy (piąta) zajęła się zagadnieniem środków technicznych stosowanych w dydaktyce szkół wyższych, jak również w nauczaniu religii. Stwierdzono przede wszystkim, że rozwój środków technicznych postępuje nieproporcjonalnie szybciej od refleksji pedagogicznej czy tym bardziej katechetycznej nad tymi środkami. Niemniej trzeba poważnie pomyśleć nad możliwościami i granicami stosowania tych środków. Entuzjazm nauczania programowanego i stosowania maszyn w nauczaniu, zwłaszcza religii, zmalał ostatnio wśród pedagogów religii. Natomiast wzrasta ciągle zainteresowanie środkami masowego przekazu, a zwłaszcza środkami audiowizualnymi, jak na to wskazuje stała informacja na łamach „Katechetische Blätter” i bogata literatura przedmiotu.

Dynamika grupy w nauczaniu

Zagadnieniem dynamiki grupy zajęła się druga grupa robocza, kierowana przez prof. dr Otto Betza. Można powiedzieć, że dominantę metody tej grupy stanowiła nie dyskusja nad poszczególnymi tematami, ale ćwiczenia według zasad dynamiki grupy, nad którymi przeprowadzono refleksję. Widoczne było, że większość uczestników nie jest jeszcze wystarczająco zorientowana w tej dziedzinie i dlatego chodziło raczej o ukazanie im problematyki i zachęcenie zarówno do studium, jak i do praktyki w ramach zajęć na uczelni, niż o rozważania teoretyczne.

Pedagogika czy duszpasterstwo?

Uwagi zawarte w materiałach jednej z grup pracy podsuwa jednak pewną refleksję. Autor jej, prof. dr P. Neuenzeit, stwierdza, że teologiczne przedmioty niewiele troszczą się o dobór i następstwo materiału, jakie miałyby zastosowanie w katechezie i nauczaniu religii. Z drugiej strony przedstawiciele nauk humanistycznych, socjologicznych czy pedagogicznych patrzą na pedagoga wychowania religijnego jako na ideologa, a nie naukowca. Grozi więc mu pragnienie dopasowania się, znalezienia uznania u przedstawicieli wymienionych gałęzi wiedzy. W skrajnym wypadku może zachodzić również pewien pęd za modą.

Większość wykładowców katechetyki, a właściwie pedagogiki religijnej, pracuje na świeżych wyższych szkołach pedagogicznych, poza wydziałami teologicznymi. Zainteresowania ich skierowują się więc przede wszystkim ku kierunkom psychologicznym czy dydaktycznym. Ze zwykłą Niemcom dokładnością opracowują zdobycze tych gałęzi wiedzy na użytek nauczania religii. W tej trosce utwierdza ich pragnienie utrzymania, a właściwie uzasadnienia lekcji religii w szkole na drodze dopasowania do ogólnych zadań współczesnej szkoły. Usiłują więc utrzymać się na poziomie tych nauk, które dominują w wyższych szkołach pedagogicznych. Zagadnienia teologiczne schodzą zatem w cień. Charakterystycznym jest brak tematów czy poruszania zagadnień teologicznych w poszczególnych grupach pracy, choć trzeba zaznaczyć, że ogólnym zagadnieniem zjazdu była właśnie dydaktyka.

Teoria a praktyka

Jednocześnie wyczuwa się powstawanie czy pogłębianie się przepaści między postulatami i wskazaniami tych tak licznych przedstawicieli pedagogiki religijnej a nauczycielami pracującymi w terenie. Wielu z nich musiało się dopasowywać do założeń ruchu kerygmatycznego, jego programu i podręczników. W niewiele więcej niż po dziesięciu latach otrzymali zupełnie nowy program (1967) oraz podręczniki o innych założeniach (1969). Od r. 1971 uznaje się ponadto, że ten program, jak i przygotowane do niego podręczniki nie spełniają już swoich zadań i zastępuje się je zupełnie innymi ujęciami. Nauczyciele religii nie przetrawili jeszcze nowej teologii, ujęć katechezy interpretacji, czy też katechezy egzystencjalnej, a już muszą przestawić się na nauczanie programowane czy ujęcia „curricularne”. Można postawić pytanie, czy tak szybki i gwałtowny rozwój nowej teorii nauczania religii nie pozbawi nauczycieli nieodzownego poczucia stabilności, czy nie doprowadzi do zagubienia się, pewnej rezygnacji w podejmowaniu wysiłków. Być może, uwagi autora sprawozdania wynikają jedynie ze zbyt małego kontaktu z nauczycielami pierwszej linii, a zastrzeżenia są bezpodstawne.

Osobnego omówienia wymaga natomiast zagadnienie podziału na katechezę parafialną i nauczanie religii w szkole. Toteż poświęcimy mu miejsce w specjalnym biuletynie.

Ks. Jan Charytański SJ, Warszawa

2. Spotkanie członków związku katechetów

W tej samej miejscowości w dniach 27—28 września 1973 r., to jest bezpośrednio po spotkaniu wykładowców pedagogiki religijnej, odbył się zjazd członków zachodniorniemieckiego związku katechetów. Wielu uczestników pierwszego spotkania brało udział również w drugim posiedzeniu. Miało ono na celu przede wszystkim refleksję nad nauczaniem religii, podczas gdy pierwsze skupiało się na zagadnieniu przygotowania nauczycieli religii. Jako zasadniczy temat spotkania określono „wychowanie religijne w świecie zsekularyzowanym”. Organizatorzy przewidzieli dwa referaty oraz pracę w jedenastu grupach roboczych.

Pierwszy z referatów nie spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem. Prof. dr Maria Wasna z Essen omawiając psychologiczne podstawy religijnego wychowania pozostała w sferze bardzo ogólnych sformułowań nie budzących sprzeciwu, ale jednocześnie raczej powszechnie znanych. Natomiast referat prof. dr Adolfa Exelera z Münster można właściwie uznać za ogólne wytyczne dla prac omawianego spotkania, co nie dziwi, gdyż jest on przecież przewodniczącym związku katechetów i właściwym organizatorem spotkania.

Referent pragnął ukazać sytuację współczesną wychowania religijnego, a zarazem podsunąć pewne postulaty, podkreślić momenty decydujące. Zdaniem A. Exelera powszechnie zanikają tradycyjne formy wychowania religijnego jak wspólna modlitwa w rodzinie, wspólne czytanie Pisma św., zwyczaje rodzinne związane na przykład z rokiem liturgicznym. Jednocześnie język teologiczny dawnych podręczników utrudnia rozmowę w rodzinie na temat wiary. Trafiają się również rodzice wierzący, którzy pragnęliby ustrzec swe dzieci przed wychowaniem religijnym w ogóle. Nakreślono powyżej zamieraniu pewnych form wychowania religijnego towarzyszy swego rodzaju poszukiwanie zagadnień religijnych, zainteresowanie religią. Można nawet mówić o odwracaniu się od „drugiego Oświecenia” lat sześćdziesiątych naszego wieku. Szuka się pozanaukowych źródeł ukazujących sens istnienia. Krystalizuje się świadomość niewystarczalności kategorii przyrodniczo-naukowych w odniesieniu do świata wartości. W tym jednak nurcie nie odnajduje się dawnych schematów. Człowiek wierzący nie przyznaje się do przynależności do jakiejś wspólnoty religijnej, określonego Kościoła. Przynależąco oficjalnie do Kościoła nie czuje się zobowiązany do ustalonych praktyk i form religijnych. Brakowi „kościelności” towarzyszy jednak religijność subiektywnie mocniejsza.

Referent podkreślił mocno, że dziewiętnastowieczne oczekiwanie zaniku religii nie znajduje obecnie swego potwierdzenia. Industrializacja i urbanizacja życia nie wiążą się wewnętrznie z laicyzacją. Następuje tylko przesunięcie przeżycia *sacrum* z form jedynie instytucjonalnych ku bardziej zindywidualizowanym. Kościół przestał już odgrywać rolę integracyjną w stosunku do społeczeństwa, ale za to pojawia się wyraźnie nowa rola przekonanych religijnych, a mianowicie budzenie krytycyzmu, zaangażowania człowieka w przebudowę istniejących stosunków, zwłaszcza społecznych.

Wobec powyższych cech religijności autor występuje przeciw wychowaniu religijnemu zacieśniającemu się do zakresu sakralno-kultycznego, instytucjonalno-kościelnego czy też emocjonalno-sprywatyzowanego. Wychowanie religijne nie może się pokrywać z socjalizacją, wprowadzaniem do społeczeństwa kościelnego, jakkolwiek powyższe określenie podkreśla wyraźnie konieczność aspektu społecznego w wychowaniu religijnym. Nie wystarczy również *Einübung*, tak mocno i entuzjastycznie podkreślane w programie z 1967 r. Tym bardziej nie wystarczy zewnętrzne przyzwyczajenie do pewnych form, ale również nie wystarczy uwewnętrznienie przekazu treści podawanych w wychowaniu religijnym. Religia w oczach wychowywanych nie może pokrywać się z instytucją, a raczej winna ukazywać się jako „przedsięwzięcie”, ruch, walka ze złem. W miejsce form patriarchalnych, obrazu Boga jako Ojca, powinien wystąpić przede wszystkim obraz Boga „wyprowadzającego”, jak niegdyś „wyprowadził” naród wybrany w niepowtarzalną przygodę jego historii. Taką religię można przeżywać w małych, dynamicznych grupach o prawdziwie międzyludzkich więzach.

A. Exeler pragnie również ukazać pojęcie religii niezawężone. Należy do tego pojęcia zaskoczenie człowieka przez fakt, że w głębi swego ja, jak również swego świata spotyka się z tajemnicą, która odkrywa sens ludzkiego bytu, a zarazem wzywa człowieka w sposób absolutny do odpowiedzi. Należy tu również odpowiedź człowieka na owo zaskoczenie, polegająca nie tylko na szczególnym znaku czci wobec owej tajemnicy, znaku indywidualnym i wspólnotowym, przekazanym i spontanicznym, ale ponad tym znakiem realizująca się w całokształcie przebiegu życia, w jednostkowym i społecznym zachowaniu się.

W oparciu o takie ujęcie religii A. Exeler konstruuje ujęcie wychowania religijnego. Polega ono przede wszystkim na niesieniu pomocy w doświadczaniu powyżej naszkicowanego „zaskoczenia” człowieka, jak również w niesieniu pomocy do zrealizowania wspomnianej „odpowiedzi”. Dotychczasowe wychowanie nie dostrzegło tego wymiaru poprzestając na podporządkowaniu młodego uprzednio ustalonym normom, a konsekwentnie na uśpieniu podstawowego wymiaru religijności, jakim jest zetknięcie z tajemnicą bytu. Natomiast wychowanie religijne uwzględniające ową podstawę prawdziwego życia religijnego, musi być z konieczności wewnętrznie ukierunkowane antropologicznie. Będzie więc ono przede wszystkim nie służbą instytucji religijnej, ale służbą człowiekowi w jego samoodkryciu swej istoty, w samourzeczywistnieniu się, „wygraniu” swego życia w sensie jak najbardziej absolutnym. A. Exeler pragnie jednak odsunąć możliwy zarzut, postawiony w 1971 r. teoretykom katechezy interpretacji. Dlatego podkreśla znaczenie jednostki nie w samej sobie czy dla samej siebie, ale w jej powiązaniach społecznych.

W tak pojętym wychowaniu religijnym na pierwszy plan wysuwa się troska o naturalne podstawy życia religijnego. Należą tu prawo do własnego „ja”, zawsze jednak w związku z innymi i z Bogiem, ponadto pozytywne doświadczenie radości i rozkoszy, a wreszcie zdolność przeżywania, warunkująca stosunek do wartości. Nie mniejsze znaczenie posiadają tu stosunki międzyosobowe między wychowawcami a wychowywanymi. A. Exeler twierdzi bowiem, że do rozwoju życia religijnego konieczna jest absolutnie pomoc wychowawcy.

Według powyższych stwierdzeń zadaniem kursu zdaje się być analiza najgłębszych, tkwiących w człowieku podkładów religijności, warunkujących wychowanie religijne. Autor podsuwa refleksję nad etapem lub też wymiarem nauczania religii, który nie zawsze był dostrzegany. Jakgdyby wyłącza, ale nie odrzuca form wychowania właściwie chrześcijańskiego, które mogą być przedmiotem następnych kursów. Czy rzeczywiście w tym kierunku poszła praca poszczególnych grup?

Trudno dokładnie powiedzieć, jak przebiega praca w poszczególnych grupach roboczych. Wnioski końcowe spotkania były bardzo ogólne i nie oddawały całej prawdy. Natomiast ogromnie interesujące są materiały udostępnione uczestnikom jeszcze przed rozpoczęciem spotkania. Miały one niejako ukierunkować uwagę uczestników. Toteż autor sprawozdania opiera się głównie na tych dokumentach.

Wychowanie religijne warunkiem czy rdzeniem wychowania chrześcijańskiego?

W jedenastej grupie tematycznej, zajmującej się przede wszystkim zadaniami rodziców w religijnym wychowaniu dzieci i młodzieży, oprócz uwag prowadzącej grupę roboczą, prof. dr Marii Wasna, zamieszczono dwa artykuły Huberta Halbfasa. Jest to tym ciekawsze, że praca wymienionego autora *Fundamentalkatechetik* wywołała bardzo ostre kontrowersje, a autor jej musiał opuścić stanowisko współredaktora „*Katechetische Blätter*”, następnie zaś poprosił o zwolnienie z obowiązków kapłana, pozostał jednak dalej na stanowisku wykładowcy pedagogiki religijnej w państwowej wyższej szkole pedagogicznej.

H. Halbfas zajmuje stanowisko bardziej skrajne niż A. Exeler. Przyjmuje za swoją definicję religii P. Tillicha, zbliżoną zresztą do określeń podsuwanych przez A. Exelera. Zaznacza jednak, że zgodnie z powyższą definicją religijność nie zależy od istnienia „bogów”. Być religijnym znaczy stawiać pytanie o podstawowy sens ludzkiego życia niezależnie od przynależenia do społeczności wyznaniowej. Natomiast gotowość przyjęcia systemu dogmatycznego i przystosowania się do tradycyjnych zwyczajów kultowych oznacza zamieranie właściwej, podstawowej religijności.

Konsekwentnie dla autora nie jest do przyjęcia „tradycyjna” forma wychowania religijnego. Zarzuca jej autor dawanie gotowych odpowiedzi zanim dziecko uświadomi sobie pytania religijne. Zabija się w ten sposób podstawę religijności, tkwiącą w istocie człowieka a mianowicie konieczność stawiania pytań. Istniejące podręczniki układane są właśnie przeciw tej naturalnej konieczności człowieka. Bardzo często podają „pewniki”, które następnie nie sprawdzają się w życiu, na przykład „pomoc Boża” w czasie zarazy czy kataklizmów. Jeszcze bardziej zaskakujące są następne stwierdzenia autora. Zdaniem H. Halbfasa tradycyjna katecheza przekazywała treści, które w późniejszym życiu okazywały się „puste”. Autor zalicza tu takie pojęcia jak niebo, piekło, sąd, powtórne przyjście, zbawienie, obecność Chrystusa w Wieczery Pańskiej. Zdaniem autora te wszystkie określenia i pojęcia niszczą rozwój nauki. Ponadto autor dostrzega pogłębiającą się rozbieżność między badaniami teologicznymi a mentalnością wiernych.

H. Halbfas odróżnia wychowanie religijne od wychowania chrześcijańskiego. Wychowanie religijne polega na pomaganie w dochodzeniu do pełni rozwiniętego i otwartego człowieczeństwa, które pytaniami sięga poza własną istotę. Tak pojęte wychowanie religijne nie może podporządkować się wychowaniu wyznaniowemu. Wychowanie religijne pokrywa się z wychowaniem ogólnie ludzkim, ale się w nim nie wyczerpuje. Pozostaje zawsze otwarte na wymiar transcendentny. Wychowanie chrześcijańskie, które nie liczy się z tak określonym wychowaniem religijnym, kształtuje „ortodoksyjnie” wierzących, gorliwie praktykujących, posłusznych członków gminy wyznaniowej, ale niszczy w nich naturalną religijność.

warunkującą prawdziwą wiarę. Takie wychowanie chrześcijańskie autor odrzuca całkowicie jako błędne, a nawet szkodliwe.

Jednocześnie jednak H. Halbfas podkreśla znaczenie religii dla życia ludzkiego. Wychowanie religijne winno pomagać człowiekowi w odnalezieniu własnej tożsamości, w samorzeczywistnianiu się, a także w dojrzewaniu społecznym, przede wszystkim jednak w doświadczeniu wymiaru transcendentnego, to znaczy w wychodzeniu poza codzienne doświadczenie i istniejące stosunki ku tajemnicy bytu. Swe wskazania odnośnie do owego wychowania ludzkiego opiera autor o analizę faz rozwojowych według teorii Freuda.

Omówiony materiał grupy jedenastej przedstawia ujęcie najbardziej skrajne, całkowicie wrogie dotychczasowej katechezie, nawet tej z lat sześćdziesiątych, ujęcie odcinające się całkowicie od tradycji i szukające oparcia poza nauką Kościoła, a nawet „postępową” teologią. Taką właśnie lekturę przewidziano jako przygotowanie do spotkania. Czy jako tezę kontrowersyjną? Nie wiadomo.

Ludzkie podstawy wychowania religijnego w przedszkolu

Bardzo zbliżone sformułowania powtórzyły się w grupie szóstej, zajmującej się przede wszystkim wychowaniem religijnym dzieci w wieku przedszkolnym. Pierwsza część materiałów została wzięta z planów „curricularnych” konstruowanych dla przedszkoli. Zaznacza się w nich wyraźnie, że na tym etapie nie można mówić o wychowaniu do wiary w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale jedynie o wprowadzaniu w krąg kulturowy przeniknięty chrześcijaństwem. Nie chodzi więc o przekazywanie prawd abstrakcyjnych, ale o umożliwienie dzieciom ich własnych doświadczeń. Na tym etapie wychowanie religijne pokrywa się z wychowaniem społecznym.

Najbogatszy materiał tej grupy stanowią refleksje F. Betz. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że w przedszkolach prowadzonych przez instytucje kościelne znajduje się wiele dzieci, których rodzice nie życzą sobie wychowania religijnego. Niemniej uważa, że wychowanie religijne, właściwie ujęte, ma ogromne znaczenie w kształtowaniu człowieka. Zdaniem autorki postęp techniczny stanowi swoiste zagrożenie dla osobowości człowieka. Pogłębia je zbyt intelektualistycznie ujęte nauczanie w szkole, a także na lekcjach religii. Deformację tę winno naprawiać wychowanie religijne, umożliwiające dzieciom doświadczenie radości i smaku życia, prowadząc do pozytywnego przyjęcia życia. Wychowanie religijne może również budzić zaufanie do życia, pomagać do wyjścia z własnego egoizmu, do pozytywnego przyjęcia trudności życia, dostrzeżenia ukierunkowania na śmierć. Może przygotować doświadczenie pozytywnego związku z rodziną i innymi grupami społecznymi. Zasadniczym jednak zadaniem wychowania religijnego na tym poziomie winno być umożliwienie doświadczania transcencji świata i wszystkich wydarzeń ludzkich. Konieczność tego momentu wypływa z dwu różnych źródeł. Z jednej strony człowiek współczesny może zagubić zmysł sensu świata i bytu ludzkiego. Z drugiej strony dawne katechetyczne odpowiedzi, niezwiązane ze światem i doświadczeniem ludzkim, przekazywały obiektywną wiedzę nie prowadząc do doświadczenia Boga.

Autorka szkicuje szereg wskazań odnośnie do budzenia owego transcendentnego doświadczenia. Należy tu doświadczenie własnego ciała jako jedyne go elementu prawdziwej natury, dostępnej człowiekowi wieku zmechanizowanego i ztechnizowanego. Dalej wielką rolę odgrywa wychowanie dziecka do zrozumienia i przyjęcia symbolu. Autorka wymienia takie symbole biblijne jak droga, brama, mieszkanie, światło. Postuluje jednak, aby spotkanie z symbolem biblijnym poprzedzone było doświadczeniem odnośnej rzeczywistości w codziennym życiu. Szczególną uwagę zwraca na przybliżenie dziecka do transcencji poprzez wprowadzenie w świat bajek, przenikniętych właśnie transcencją. Radzi więc korzystanie z opowiadań biblijnych na równi z „innymi” bajkami i legendami. Zapatrzona w swój ideał pedagogiczny nawraca niejako do pierwszych dziesiątków lat naszego wieku, które znamionowały takie właśnie podejście do Pisma św., odrzucone zresztą bardzo szybko. Autorka nie chce przekazywania treści, informacji obiektywnej, sformułowań prawd wiary. Główny nacisk kładzie na budzenie pytań, poszukiwań ze strony dzieci. Jej zdaniem przedwczesne przekazywanie treści utrudnia, a nawet uniemożliwia doświadczenie religijne.

Sformułowania F. Betz już przed posiedzeniem w Brixen wywołały szereg głosów dyskusyjnych. Zarzucono jej, że projektowane wychowanie religijne w przedszkolach katolickich nie wydaje się specyficznie chrześcijańskie. Wątpiono również w właściwą dziecku zdolność odbioru mowy symboli. Wyraźnie wystąpiono przeciw kojarzeniu u dziecka Pisma św. z bajkami i legendami. Ktoś jednak wystąpił nawet przeciw takiej „religijności” wychowania w przedszkolu. Znow może nasuwać się pytanie, czy chodzi o uwzględnienie naturalnego uwarunkowania czy też o wyeliminowanie z przedszkola wychowania specyficznie chrześcijańskiego? Odpowiedź jest bardzo trudna.

Weryfikacja „mówienia” o Bogu

We wszystkich uprzednich wypowiedziach występowało akcentowanie doświadczenia ludzkiego jako istotnego warunku wychowania religijnego. Temu właśnie zagadnieniu poświęcono osobną grupę roboczą, ósmą. Jako materiał przygotowawczy wybrano jeden z rozdziałów książki H. Zahrnta, *Gott kann nicht sterben* (München 1970). Punktem wyjścia dla rozważań autora jest stwierdzenie zmian, jakie dokonały się w świadomości współczesnego pokolenia. Bóg przestał być powszechnie i spontanicznie zrozumiałym założeniem światopoglądowym i instytucjonalnym społeczeństwa. Społeczności ludzkie kształtują się niezależnie od wiary czy niewiary. W takim sensie można mówić o śmierci Boga. Umarł Bóg niezwiązany ze światem, abstrakcyjny i daleki. Autor pragnie więc przeanalizować zagadnienie dotarcia do świadomości współczesnego pokolenia. W jego dalszych sformułowaniach chodzi jedynie o weryfikację wypowiedzi ludzkich o Bogu. Minął czas cytatów i autorytetów, przekazywania i powtarzania. Weryfikacja wypowiedzi o Bogu musi się dokonywać w zakresie współczesnej egzystencji. Trzeba wykazać, w jakim stosunku do świata stoi objawienie. Słowo Bóg może być bowiem wypowiedziane jedynie w kontekście ludzkiego życia. A przecież Pismo św. tylko w taki sposób mówi o Bogu.

Przeycygując swe stanowisko, autor podkreśla, że zasada weryfikacji nie chce wyprowadzać nauki o Bogu ze świata, ale jedynie w oparciu o rzeczywistość świata pragnie wykazać prawdziwość tej nauki i uczynić ją zrozumiałą dla współczesnego człowieka. Punktem wyjścia nie jest człowiek, ale objawienie się Boga w Jezusie z Nazaretu, objawienie odpowiadające na pytania człowieka.

Bóg czy człowiek racją stosowania Pisma św. na lekcjach religii

Podobne podejście znajdujemy również w pierwszej grupie roboczej, zajmującej się stosowaniem Pisma św. w nauczaniu religii. Prowadzący tę grupę, prof. dr Georg Baudler pragnie odpowiedzieć na podstawowe pytanie, dlaczego i jak stosować teksty Pisma św. wobec uczniów oddalonych od religii. Na pierwsze miejsce wysuwa rację pedagogiczną, wynikającą z zadań szkoły. Szkoły wprowadza dzieci i młodzież w kulturę zachodnioeuropejską przenikniętą głęboko tradycją żydowsko-chrześcijańską. Nie można jej zrozumieć i przyjąć bez zetknięcia się ze źródłami. Rację teologiczną, według autora, stanowi możliwość spotkania z Bogiem, z objawieniem, poprzez te teksty. Objawienie autor rozumie jako poszerzenie ludzkiego horyzontu myślenia i rozumienia o wymiar transcendencji. Dwie powyższe racje odnosiły się do całego Pisma św. Za stosowaniem tekstów Starego Testamentu szczególnie przemawia rozmaitość „dynamiki” języka, bogactwo form literackich tych ksiąg, bliski związek języka biblijnego z problematyką ziemską, ułatawiającej współczesnemu człowiekowi dotarcie do Boga o wiele wyraźniej niż teksty Nowego Testamentu.

Dla ukazania sposobu przybliżania tekstów Starego Testamentu młodzieży autor przedstawia rozpracowanie tematu o Sodomie i Gomorze. Istotny akcent spoczywa w tej lekcji na przybliżeniu dzieciom „wyrazu”, jaki może posiadać twarz, krajobraz itp. W „wyrazie” rzeczy można dostrzec moc transcendencji, pozazjawiskowy wymiar rzeczywistości. Taką mo cwyrazu posiada krajobraz związany z tą „sagą” biblijną. Czy autor wybrał najlepszą perykopę, mającą zilustrować wartość faktów starotestamentowych? Czy też dobór był uwarunkowany swoistym podejściem do zadań nauczania religii, a zarazem specyficznym ujęciem objawienia?

Bajka i mit a Pismo św.

Specyficzne zagadnienie naturalnego uwarunkowania wychowania religijnego podjął kierownik prac piątej grupy roboczej, znany autor publikacji katechetyczno-biblijnych prof. dr Günter Lange. Zadaniem tej grupy była refleksja nad „językiem religijnym”. W materiałach przygotowawczych język ten określono jako wszystkie formy wyrazu, w których jednostka lub grupy społeczne czy też wspólnoty religijne uzewnętrzniają pytania, wrażenia i doświadczenia dotyczące sensu całokształtu życia. Może się to dokonywać w wytworach sztuk plastycznych, w muzyce, literaturze, ale także w snach, nadziejach i lękach, gestach, symbolach i różnych formach kultu.

Bez wychowania do zrozumienia i przyjmowania tego właśnie języka nie może zaistnieć wychowanie religijne czy też wychowanie do wiary. Zdaniem autora, to co młody napotyka w tekstach Pisma św., sformułowaniach dogmatycznych czy w dziełach chrześcijańskiej sztuki, będzie źle rozumiane w swych zewnętrznych formach przedstawienia i może stać się przeszkodą dla refleksji nad religijnymi pytaniami, dla myślenia religijnego, a nawet dla wiary. W wychowaniu religijnym chodzi więc o zrozumienie prawdy rodzajów literackich, zrozumienie stosunku rzeczywistości i językowych form biblijnych „sag” i „legend”. W materiałach znalazły się również określenia takich form literackich jak bajki, mity, legendy itd.

Jako konkretny temat materiały podsuwały analizę bajki hiszpańskiej w jej różnych wariantach historycznych i znaczeniowych. G. Lange zachęcił również uczestników do przywiązania ze sobą odpowiednich tekstów bajek, które miałyby być opiewane w trakcie trwania prac grupy.

Spotykamy się więc znów z całkowicie odmiennym podejściem do tekstów Pisma św. Akcent spoczywa na formie, języku. Praca grupy zdaje się dotyczyć jedynie przedpola nauki religii opartej na tekstach biblijnych. Czy jednak nie ograniczono zbyt wązkiego zakresu analizy? Jak katecheta ma następnie przejść do konkretnego tekstu Pisma św.? Czy nie przybliżamy się do twierdzenia F. Betz?

Pismo św. jako światło dla człowieka

Zupełnie inaczej moment ludzkiego doświadczenia w katechezie biblijnej ukazał przedstawiciel Szwajcarii, prof. dr Fritz Oser. Zasadniczo praca w jego grupie obejmowała zagadnienie raczej dydaktyczne. Omawiano proces uczenia się jako tworzenie struktur. Zgodnie z powyższą zasadą ujęto naukę religii jako naukę myślenia o szczególnym charakterze. Nauczyciel i uczniowie muszą razem uchwycić strukturę właściwą przerabianej treści. Dzieje się to wtedy, gdy uczniowie potrafią kojarzyć z nią wiele innych spraw i rzeczywistości. „Uczenie się” struktury utożsamia się z poznaniem powiązań między różnymi rzeczywistościami. Jako przykład takiego właśnie „uczenia się” przewodniczący grupy podał lekcję o „godzinie Jezusa” ze szczególnym podkreśleniem zdrady Judasza. Lekcja ułożona została według kolejnych szczegółowych celów. Na podstawie świadectwa nauczyciela uczniowie poznają „godzinę” człowieka, której dominantę stanowi zdrada przez przyjaciela. W oparciu o to wydarzenie konstruuje się „instrumentarium”, pomagające ukształtować elementy przeżycia nazwanego „godziną”. To narzędzie uczniowie stosują następnie do tekstu Pisma św. ukazującego „godzinę” Jezusa Chrystusa. W ostatnim etapie uczniowie odkrywają związek „godziny” Jezusa z „godziną” każdego człowieka. Dopiero w tym ujęciu napotykały lekcję naprawdę biblijną, zbliżoną do katechezy egzystencjalnej czy interpretacji i uwzględniającą rzeczywistość człowieka oraz światło objawienia.

Czy tylko słowo?

Podobnie jak w spotkaniu wykładowców pedagogiki religijnej również w czasie posiedzenia związku katechetów prof. dr O. Betz skoncentrował pracę na zagadnieniu dynamiki grupy. Materiał przygotowawczy poza ogólnymi wskazaniem zawierał właściwie tylko wykaz najważniejszej literatury zagadnienia. Również praca w tej grupie polegała przede wszystkim nie tyle na dyskusji, ile na praktycznych ćwiczeniach, nad którymi przeprowadzano refleksje typu świadectwa, a nie dyskusji teoretycznej. Kierownik grupy pragnął uwrażliwić uczestni-

ków na istnienie i znaczenie pozasłownych form komunikacji, które odgrywają ogromną rolę w życiu, ale jeszcze ważniejszą w życiu religijnym.

Kilka godzin wspólnej pracy w tej grupie roboczej upłynęło niemal w całkowitej ciszy, przerywanej jedynie cichymi wskazaniem kierującego. Niemniej w chwili rozstawania się można było powiedzieć, że rzeczywście bez używania słów uczestnicy poznali się, wytworzyła się w grupie atmosfera przyjaźni i bezpośredniości. Uczestnicy rozstawali się jak dobrzy znajomi, choć wielu z nich prawie nie znało się przedtem.

O. Betz podobnie jak na poprzednim spotkaniu dążył do określonego celu. Chciał ukazać uczestnikom, jak bardzo na lekcji religii nadużywa się słowa i nie docenia się innych form komunikacji, nie mniej ważnych, a często bliższych katechizowanym.

Podobne zagadnienie skupiało uwagę czwartej grupy roboczej, zajmującej się rolą zabawy w wychowaniu religijnym. Jest ona elementarnym sposobem wyrazu, wyzwala radość umożliwia ustosunkowanie się do własnego ciała, innych ludzi i otaczającego świata, pomaga w przezwyciężaniu kryzysów rozwojowych, stosowana jest również w dziecięcej psychoterapii.

Osobną grupę roboczą poświęcono refleksji nad środkami audiowizualnymi. W materiałach przygotowawczych przewodniczący tej grupy sformułował podstawowe tezy stosowania tych środków w nauczaniu religii.

Jak prawie we wszystkich grupach również w tych wskazaniach punktem wyjścia jest pewne określenie zadań nauczania religii. Proces uczenia i uczenia się jest staraniem (próbą) o umożliwienie uczestnikom dania wyrazu doświadczeniom, zrozumienia ich, zbadania ich krytycznego i osądzenia, aby tą drogą zdobyli nowe sposoby myślenia, nowe pojęcia, jak również nowe ustosunkowanie, a ponadto aby poprzez powyższy wysiłek ulepszyć ich sprawności operatywne czy też wytworzyć nowe.

W tak pojętym nauczaniu pomoce audiowizualne winny pełnić określone funkcje w procesie kształcenia. Mają być tak skonstruowane, by intensyfikowały i podkreślały ustosunkowanie się do treści nauczanych. Chodzi tu przede wszystkim o wzbudzenie i utrzymywanie postawy pytania, szukania.

Główna wartość środków audiowizualnych polega na ich zdolności fascynacji oraz na związku z rzeczywistością. Ich rosnące znaczenie uwarunkowane jest przechodzeniem od kultury słowa, książki, do kultury obrazu. Język tych środków przemawia do człowieka nie tylko w jego sferze intelektualnej, ale również emocjonalnej i wolitywnej.

Środki audiowizualne nadają się do lekcji o strukturze problemowej, jak również do lekcji operującej głównie tekstami Pisma św. Informują one bowiem o świecie. A jednocześnie tłumaczą go we funkcji poszukiwania najgłębszego sensu. Odkrywają religijne wymiary ludzkiej egzystencji. Umożliwiają i wyjaśniają doświadczenia emocjonalne. Rozwijają zdolności twórcze. Stanowią impulsy do odpowiedzialnego działania. Wyzwalają również procesy dynamiki grupy. Oczywiście, nie zastępują rozmowy, rozważania, ale wprost przeciwnie, pobudzają je. Pomagają wreszcie w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych. Trzeba jednak strzec się niebezpieczeństwa przeciążenia młodych zbyt długo trwającym działaniem tych środków.

Czytelnik biuletynu może jest zaskoczony zarówno tematyką omawianych spotkań, jak również wieloma sformułowaniami, nie zawsze brzmiącymi ortodoksyjnie. Może nawet postawić pytanie o celowość tej długiej informacji. Jakże może ona mieć znaczenie dla naszej teorii i praktyki?

Na oba spotkania musimy przede wszystkim spojrzeć nie tylko własnymi oczyma, ale poprzez pryzmat problemów, przed jakim stoją przedstawiciele ruchu katechetycznego w krajach języka niemieckiego. Laicyzacja w tych krajach postępuje o wiele szybciej niż u nas. Jednocześnie pragnienie utrzymania nauki religii w szkołach każe im wyraźniej niż u nas zwrócić uwagę na dostosowanie lekcji religii do wymagań i wychowawczych założeń szkoły. Dlatego właśnie zwrócili się przede wszystkim ku naukom humanistycznym i ku badaniom naturalnych podstaw życia religijnego. Mają zresztą poza sobą uprzednie opracowania zarówno katechezy biblijnej, liturgicznej, czy też innych działań zgodnie z duchem ruchu kerygmatycznego. Niemniej możemy postawić pytania, czy zwrócenie się w nowym kierunku nie grozi niebezpieczeństwem zagubienia dotychczasowych wartości, wypracowanych przez wieki.

Nasza droga jest zupełnie inna. Nie mamy już problemu lekcji religii. Rozwijamy i pogłębiaamy katechezę parafialną. Nie możemy naśladować poszukiwań i prób naszych braci z omawianych krajów. Możemy jednak zastanowić się nad naszą pracą w świetle ich doświadczeń i badań. Być może jeszcze byt mocno związani jesteśmy z przekazem czysto słownym bez uwzględnienia innych form informacji i komunikacji. Niepokojąca jest zwłaszcza dominacja słowa i abstrakcyjnych, teologicznych sformułowań w wychowaniu religijnym dzieci w wieku przedszkolnym czy też w pierwszych latach szkoły podstawowej, niezgodnie z naturalnymi potrzebami i możliwościami dziecka. Poza zakresem naszych dyskusji i opracowań pozostaje ciągle zagadnienie naturalnych podstaw religijności, uzyskujących na znaczeniu wobec zanikania środowiska chrześcijańskiego i zaznaczającego się u nas pluralizmu światopoglądowego. Na tym odcinku nasza katecheza i katechetyka może i powinna ulec pogłębieniu.

Ks. Jan Charytański SJ, Warszawa

Włochy

Katechizm małych dzieci

Ruch odnowy katechezy w Europie ma znowu do odnotowania ważne wydarzenie. W maju 1973 roku ukazał się we Włoszech *Katechizm małych dzieci (Il catechismo dei bambini)*¹. Jest to wydarzenie w pewnym sensie bez precedensu w historii Kościoła. Znane były i są liczne inicjatywy podejmowane w różnych krajach na rzecz katechizacji małych dzieci: wydawano pomoce katechetyczne, drukowano katechezy, podręczniki itp. Katecheza małych dzieci, w wieku przedszkolnym, była już od dawna otoczona szczególniejszą troską Kościoła. Jednakże nie było dotychczas katechizmu dla małych dzieci do lat sześciu, w sensie urzędowego dokumentu Kościoła. Taki katechizm ukazał się po raz pierwszy obecnie we Włoszech.

Geneza

Idea wydania katechizmu dla małych dzieci do lat sześciu powstała 3 lata temu. Jego genezy należy szukać w ogłoszonym w roku 1970 przez Włoską Konferencję Biskupów dokumencie pt. *Katechizm życia chrześcijańskiego. 1. Odnowa katechezy (Catechismo per la vita cristiana. 1. Il rinnovamento della catechesi)*, znanym powszechnie pod nazwą *Dokumentu podstawowy (Documento di base)*². Jest to dokument, w którym biskupi włoscy starali się przedstawić ogólny zarys rozwoju katechezy we Włoszech wyływający z założeń doktrynalnych i duszpasterskich II Soboru Watykańskiego. W oparciu o ten dokument miały zostać później starannie przygotowane i opracowane katechizmy uwzględniające różny wiek szkolnego (*fanciulli*), dla dzieci starszego wieku szkolnego (*preadolescenti*), dla młodzieży (*giovani*) i dla dorosłych (*adulti*). *Katechizm małych dzieci* jest pierwszym z tej serii, który się już ukazał.

Prace nad jego redakcją trwały trzy lata. Nazajutrz po ogłoszeniu *Dokumentu podstawowego* zebrała się grupa specjalistów, która po zapoznaniu się z licznymi inicjatywami na polu katechezy dziecięcej i przeprowadzeniu szeroko zakrojonej konsultacji wśród rodziców, katechetów i pedagogów, przedstawiła najpierw pierwsze robocze hipotezy, potem pierwsze szkice, wreszcie pierwsze redakcje tekstu. Każdy etap tych prac był pilnie śledzony przez Komisję Episkopatu do Spraw Nauki Wiary i Katechezy, przez Narodowy Urząd Katechetyczny, a także przez wielu innych ekspertów, kapłanów i świeckich. W ten sposób doszło do obecnej redakcji tekstu. Kompetentna komisja episkopatu włoskiego, przy współudziale i współpracy teologów, biblistów, liturgistów, pedagogów, psychologów i katechetów, za-

¹ Commissione Episcopale per la Dottrina della fede e la catechesi, *Catechismo per la vita cristiana. 2. Il catechismo dei bambini. Testo per la consultazione e la sperimentazione*, Roma 1973, Edizioni Pastoral Italiane.

² Por. *Collectanea Theologica* 41 (1971) f. IV, 139—144.

twierdziła go jako nadający się do eksperymentu i poddania go ogólnokrajowej dyskusji. Ta sama komisja uzyskała w dniu 31 maja 1973 r. ze strony Włoskiej Konferencji Biskupów autoryzację na jego opublikowanie. Tekst został wydrukowany i przesłany do Kościołów lokalnych, gdzie pod kierunkiem biskupa i przy współudziale wszystkich zainteresowanych zostanie teraz przedyskutowany, sprawdzony i poprawiony. W ten sposób mają zostać zebrane cenne uwagi dla ostatecznej redakcji tekstu.

Odbiorcy

Odbiorcami tego katechizmu nie są małe dzieci, które jeszcze nie potrafią czytać, jakkolwiek został on napisany w tym właśnie celu, aby im służył. Katechizm ten jest przeznaczony przede wszystkim dla rodziców i wychowawców, dla katechetów i duszpasterzy, słowem dla tych wszystkich, którzy z małymi dziećmi mają do czynienia i którym ich prawidłowy rozwój religijny głęboko leży na sercu. Głównymi odbiorcami tego katechizmu mają być jednak rodziny chrześcijańskie. Katechizm uznaje podstawowe i niezaprzeczone prawo i posłannictwo rodziców, wypływające z przyjętego przez nich sakramentu małżeństwa, do religijnego wychowania swych dzieci. Rodzice są pierwszymi i miarodajnymi głosicielami radosnej tajemnicy o Chrystusie dla małych dzieci. To ich powołanie jest uznawane i podkreślane na każdej stronie tego katechizmu.

Dwa istotne założenia inspirują pod tym względem nowy katechizm. Po pierwsze — katechizm pragnie ukazać problemy wychowania religijnego małych dzieci w szerokim kontekście życia parafialnego, działalności różnych instytucji wychowawczych (szkoły, przedszkola itp.), całego Kościoła i ducha współczesnego świata. Widąc że katechizm ten idzie konsekwentnie po linii reprezentowanej przez współczesny ruch odnowy katechezy, mianowicie, aby działalności katechetycznej nie izolować, lecz rozpatrywać ją na tle całokształtu pracy duszpasterskiej Kościoła i jego obecności we współczesnym świecie. Po drugie — katechizm uwzględnia istniejący dziś we Włoszech religijny i pedagogiczny pluralizm. Autorzy katechizmu nie idealizują sytuacji religijnej i wychowawczej współczesnej rodziny włoskiej. Widzą ją taką, jaką ona jest w rzeczywistości. Pragną, aby ten katechizm dotarł do rąk wszystkich, zarówno do tych, co żyją wiarą na codzień, jak i do tych, co się od niej oddalili. Szukają najpierw tego, co łączy, następnie usiłują poddać pogłębionej refleksji to, co dzieli, aby umożliwić odpowiedzialny dialog między wszystkimi ludźmi dobrej woli.

Układ

Katechizm małych dzieci posiada interesującą strukturę. Liczy on 168 stron druku i jest podzielony na 188 artykułów. Są one wydrukowane w przeważającej części po prawej stronie książki. Na marginesie poszczególnych artykułów znajduje się ich krótkie streszczenie, dzięki czemu układ całego katechizmu jest przejrzysty i czytelny. Ciekawy i urozmaicony jest układ lewej strony książki. Mieszczą się na niej, wydrukowane białymi literami na niebieskim tle, tytuły rozdziałów oraz pytania, które mają za zadanie wprowadzić czytelnika w istotę poruszanego zagadnienia. Pytania te usiłują wyakcentować najważniejsze problemy, z którymi rodzice, katecheci i wspólnoty wychowawcze w swej pracy katechetycznej z małymi dziećmi się stykają. Pozostałe strony lewej strony książki zawierają wybrane teksty Pisma św. Starego i Nowego Testamentu, cytaty Ojców Kościoła, wyjątki z dokumentów urzędu nauczycielskiego Kościoła oraz dopowiednie teksty liturgiczne, odnoszące się wprost lub pośrednio do wychowania religijnego małych dzieci. Należy wyrazić uznanie autorom za ich trafny wybór. Jest to bodajże najcenniejsza część katechizmu. Kierują one bowiem uwagę czytelnika na właściwe źródła, z których czerpie swą istotną treść cały katechizm. Rzucą się w oczy także zsynchronizowanie obu części katechizmu. Na baczność uwagę zasługują również teksty modlitw, wyjęte z liturgii mszalnej i z Psalmów, które katechizm podaje w dużym wyborze, a także pełny tekst obrzędów chrztu. Oprawę graficzną katechizmu uzupełniają ponadto trafnie dobrane ilustracje fotograficzne, rysunki dzieci oraz wzruszające swą prostotą teksty modlitw ułożone i napisane przez dzieci. Język katechizmu jest piękny, ciepły, prosty i bezpośredni. O sprawach nieraz trudnych i zawiłych katechizm mówi w sposób niezwykle przystępny, ale nie powierzchowny. Uderza także pozytywne ujęcie poruszanych zagadnień.

Treść

Treść katechizmu jest podzielona na cztery duże części. Pierwszą część stanowi wprowadzenie, w której autorzy prezentują swój katechizm, uzasadniają jego ukazanie się, wskazują na jego znaczenie oraz ukazują jego granice. Usiłują go także powiązać z innymi katechizmami, które mają się w przyszłości ukazać, zwłaszcza z katechizmem dla dzieci szkolnych i dorosłych. Autorzy wychodzą ze słusznego założenia, iż każdy katechizm, bez względu na jego przeznaczenie, musi uwzględniać strukturę samego Kościoła, który składa się zarówno z dzieci, jak i z ludzi dorosłych. Tworzą oni jedną wspólnotę Ludu Bożego i dlatego nie można w katechizmie mówić o dzieciach, nie wspominając nic o dorosłych, ani też o dorosłych, nie mówiąc nic o dzieciach. Katechizm zdaniem autorów nie może posiadać swojej własnej niezależnej struktury, innej od tej, jaką ma Kościół. Na pytanie, czym jest ta książka, którą Kościół włoski pragnie dać do ręki wszystkim rodzicom, katechetom i wychowawcom, autorzy odpowiadają: „Książka ta nie jest przewodnikiem dydaktycznym czy też tekstem przeznaczonym dla dorosłych, dostarczającym im materiału do prowadzenia pogadarek religijnych z małymi dziećmi. Nie pragnie ona być także zbiorem wiadomości z zakresu psychologii religii, ani też dyrektorium duszpasterstwa rodzinnego czy wczesnego dzieciństwa. Jest ona tylko katechizmem, który w formie skondensowanej i praktycznej przekazuje źródła Objawienia i Tradycji chrześcijańskiej oraz dostarcza podstawowych wiadomości, niezbędnych do osobowego wychowania we wierze” (n. 9).

Drugą część katechizmu nosi tytuł *Dzieci w świetle słowa Bożego*. Jest to doktrynalna część katechizmu. Zawiera ona nie tylko lekturę i komentarz do słów Bożych mówiących wprost o dzieciach, lecz także wypływającą z nich naukę, która ukazuje nam wielką godność dziecka oraz jego miejsce w Kościele i w świecie. Wielu komentatorów nazywa tę część katechizmu „Wielką kartą praw dziecka”³. Są one przedstawione nie tyle jako konkluzje socjologiczne i psychologiczne, ile jako bezpośrednia konsekwencja wynikająca ze słów Bożych zawartych w Objawieniu. Również Objawienie Boże jak i rozum mówią nam — czytamy w katechizmie — „że każde dziecko jest istotą ludzką, osobą, podmiotem praw, które bezpośrednio wypływają z jego natury. Są to prawa powszechne, nienaruszalne i nieprzeznosne” (n. 22).

„Są to prawa powszechne: powinny być przyznane wszystkim dzieciom bez wyjątku i bez zwracania uwagi na rasę, kolor, płeć, język, religię, poglądy polityczne, pochodzenie narodowe i społeczne, sytuację ekonomiczną, urodzenie i jakiegokolwiek inne warunki odnoszące się do dziecka i jego rodziny. Są to prawa nienaruszalne i nieprzeznosne: nie chodzi tu tylko o to, aby nie godzić na życie dziecka, lecz także i o to, aby wspañiałomyślnie przyczyniać się do tworzenia ludzkich warunków, dzięki którym te prawa będą mogły otrzymywać coraz bogatszą treść” (n. 24).

W szczególności zaś dzieci mają prawo:

- do egzystencji, integralności fizycznej i uczuciowej oraz godnych warunków życia;
- do szacunku, dobrej opinii i rodziny;
- do prawdy, możliwości szukania i wyrażania jej;
- do szkoły i do zabawy;
- do używania dóbr doczesnych;
- do ochrony prawnej.

Prawom dziecka odpowiadają obowiązki ze strony rodziców. Wśród nich wysuwa się na pierwsze miejsce troska o pełny i integralny rozwój religijny dziecka. Dzieci bowiem posiadają wrodzoną zdolność, swój własny sposób szukania Boga, poznawania Go i dążenia do Niego, lecz równocześnie potrzebują pomocy innych osób, aby mogły Go pokochać i wejść z Nim w osobowy kontakt. Dlatego też potrzebują odpowiedniego klimatu i warunków, aby ich wiara mogła się rozwinąć. Katechizm poświęca wiele uwagi tym sprawom. Wnikliwie kreśli drogę wiary dziecka od momentu chrztu aż po lata późniejsze, wskazując przy tym na odpowiedzialne zadania rodziców i wychowawców w tym względzie.

W jaki sposób przekazywać małym dzieciom orędzie Boże? Na pytanie to odpowiada trzecia część katechizmu, zatytułowana *Pierwsze zwiastowanie słowa Bożego do dzieci*.

³ Por. Catechesi 42 (1973) Seria II — 166, s. 19.

Posiada ona praktyczny charakter. Mówi o tym, jak konkretnie przemawiać do małych dzieci, co im przekazywać z depozytu wiary, w jaki sposób prowadzić ich do spotkania z P. Jezusem itp. Katechizm sugeruje, aby najpierw postawić dzieci wobec otwartej księgi Pisma św., jednakże nie po to, aby ją czytały, lecz aby ją widziały. A potem zacząć opowiadać o życiu P. Jezusa, poczynając od Jego dzieciństwa. Mówiąc o życiu Jezusa w domu nazaretańskim, należy także wspomnieć o świętach, o wydarzeniach, w których uczestniczył Jezus wraz ze swoją rodziną i swoim narodem. W tym celu należy wpleść w opowiadania o życiu P. Jezusa również niektóre zdarzenia ze Starego Testamentu, jednakże bez mówienia wyraźnie o tym, iż chodzi tu o historię, o Stary Testament. Dzieci nie muszą jeszcze rozumieć istoty tych faktów ani też pojąć ich mesjańskiego znaczenia. Są jeszcze do tego za małe. Wystarczy, że dzieci wejdą w bliższy kontakt z treścią tych opowiadań, jako rzeczywistości przeżywanej przez Jezusa. Następnie opowiadamy o tym, co P. Jezus sam powiedział i czynił nie wyłączając Jego śmierci na krzyżu i Jego zmartwychwstania.

Jest rzeczą oczywistą, iż dorosły człowiek musi najpierw sam przemyśleć zdarzenia biblijne, wgłębić się w nie i je przeżyć, jeśli pragnie je opowiedzieć małym dzieciom w sposób prosty i przystępny, bez niepotrzebnych uzupełnień i zniekształceń. Co konkretnie dorosły człowiek powie małym dzieciom i w jaki sposób to uczyni, nie jest zadaniem katechizmu precyzować i ustalać. Zależy to od samych osób dorosłych i ich osobistych umiejętności, od dzieci i od wielu jeszcze innych okoliczności.

Wychowanie religijne małych dzieci to coś więcej niż spotkanie z Jezusem w Biblii. Dziecko ma się także spotkać z Jezusem w swoim życiu. Temu zagadnieniu jest poświęcony inny z kolei bardzo ważny rozdział katechizmu. Chodzi tu o wychowanie moralne dzieci, o wyrobienie w nich zdrowego zmysłu moralnego. Katechizm mówi, że formowanie sumienia dziecka rozpoczyna się już od pierwszych lat jego życia i że kształtuje się ono poprzez kontakt z osobami dorosłymi i z otaczającym światem. Dzieci mają przed sobą „żywy katechizm” osób dorosłych. Uważnie obserwują ich zachowanie, naśladują ich, usiłując skopiować ich czynności w swych małych dziecięcych doświadczeniach. Dlatego też prawidłowy rozwój moralny dziecka domaga się, aby ono przeżywało kontakty z innymi osobami, rzeczami, zwierzętami, z całym swoim otoczeniem w atmosferze miłości. Orędzie chrześcijańskie jest orędziem miłości. Nie zrozumie go dziecko, jeśli równocześnie nie doświadczy i nie przeżyje miłości w swoim codziennym życiu i w kontaktach ze swym najbliższym otoczeniem.

Ostatnia, czwarta część katechizmu, stosunkowo najkrótsza, poświęcona jest problemom wychowania religijnego małych dzieci w instytucjach wychowawczych (przedszkolach) oraz środkom masowego przekazu. Katechizm nie chce być książką ekskluzywną, przeciwnie, pragnie pobudzić inicjatywę do wydawania nowych książek i pomocy katechetycznych, które będą mogły skondensowaną treść obecnego katechizmu jeszcze bardziej rozwinąć.

Katechizm kończy się słowami, którymi kończy się Biblia: „Amen. Przyjdź, Panie Jezu!” (Ap 22,20). Pragnie on w ten sposób wyrazić, że jeden jest tylko Nauczyciel i że z pokornego przyjęcia tej prawdy przez rodziców, wychowawców i katechetów powinno wypływać ich osobiste zaangażowanie się w dzieło religijnego wychowania małych dzieci.

Na podstawie tekstu katechizmu *II catechismo dei bambini* oraz miesięcznika *Catechesis* 42(1973) Seria II — 166 opracował ks. Roman Murawski SDB, Warszawa

II. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ

Wychowanie w rodzinie

Wiele trudnych sytuacji, z jakimi można się zetknąć w poradnictwie rodzinnym, ma swe źródło w niewiedzy rodziców. Problem ten dostrzegają pedagodzy, podejmując go w różnych akcjach popularyzacyjnych: odczytach, pogadankach radiowych czy telewizyjnych oraz w licznych publikacjach, które mają tę zaletę, że działanie ich jest bardziej trwałe i uporządkowane.

W literaturze pedagogicznej najobszerniej omówił to zagadnienie Karol Kotłowski. Obiektywną sytuację w zakresie poziomu wiedzy pedagogicznej określa on raczej w ciemnych barwach, że przytoczę tu obszerne wyjątki jego oceny: „Wiele do życzenia pozostawia

zarówno stosunek rodziców do własnych dzieci i odwrotnie, jak też stosunek całej starszej generacji do ogółu młodzieży, a przede wszystkim epidemiczne wprost rozpowszechnienie się pedagogicznego lesseferyzmu, objawiającego się w rezygnacji z przewodnictwa duchowego. Nie prowadzi to bynajmniej do samowychowawania młodzieży, lecz do różnych rodzajów anty-wychowania”¹. W swej ocenie Kotłowski nie oszczędza inteligencji, stwierdzając dalej, że właśnie wśród niej pojawia się „coś, co jest niekiedy niebezpieczniejsze od niewiedzy, a mianowicie pseudowiedza, na którą składa się pewne kwantum przypadkowych, niejednokrotnie źle zrozumianych i sprzecznych informacji pochodzących z przygodnych rozmów, prasy, radia czy telewizji i tworzących w sumie coś w rodzaju pseudopedagogicznego konglomeratu. Przerost „serca” pomieszany z pseudowiedzą pedagogiczną sprawiają, że pozorny paradoks im wyższe wykształcenie rodziców i wyższe ich stanowisko w hierarchii społecznej, tym gorsze wychowanie dzieci — staje się niemal prawidłowością pedagogiczną. Szczególnie szkodliwe staje się rozpowszechnione najczęściej w rodzinach inteligenckich przekonanie, że najwyższą wartością w osobowości dziecka są jego intelektualne zdolności, wyrażające się w dobrych stopniach przynoszonych ze szkoły i że należy zrobić wszystko, aby te stopnie były jak najlepsze, choćby kosztem fizycznego i moralnego zdrowia dziecka. Zapomina się przy tym, że inteligencję należy cenić na wagę złota tylko wtedy, gdy łączy się z silnym moralnym charakterem. W przeciwnym przypadku bywa ona społecznie nie tylko bezużyteczna, ale nawet szkodliwa, bo lepiej jest przecież mieć do czynienia z przestępcą nieinteligentnym, niż genialnym. Wprawdzie na wypaczenie charakteru u dzieci wpływają czynniki pozarodzinne ale jeżeli rodzina uformuje w nim mocny trzon moralny, uodporni je na demoralizujące wpływy pozarodzinne środowiska”².

Zdajemy sobie sprawę, że ocena Kotłowskiego sygnalizuje zjawiska, jeśli nie powszechne to na pewno patologiczne, których wagę gatunkową i grożące niebezpieczeństwo trzeba doceniać.

Sytuacje wewnątrzrodzinne znajdują swe odzwierciedlenie w prowadzonych przez psychologów pracach badawczych. W roku 1970 ukazała się interesująca praca Kazimierza Pospiszyla o konfliktach młodzieży z otoczeniem. Autor relacjonuje w niej swe badania przeprowadzone na 100 badanych, pozostających pod opieką sądu dla nieletnich w Krakowie oraz zarządzonych w Izbie Dziecka MO. Spośród tej liczby konfliktów z rodzicami przeżywało 72. Najczęstsze przyczyny konfliktów to: zbyt surowe traktowanie dzieci, nadmierna pobłażliwość rodziców oraz niekonsekwentna ich postawa, alkoholizm, a wreszcie zaburzenia emocjonalne dzieci³. Rok 1972 przyniósł pracę Józefa Rembowskiego na temat więzi uczuciowych w rodzinie. Celem autora było znaleźć odpowiedź na pytanie, jaki klimat uczuciowy i wychowawczy mają w rodzinie dzieci rozpoczynając naukę szkolną. Badaniami objęto 370 rodzin, w których znajdowały się dzieci klas 1-szych gdańskich szkół podstawowych⁴.

Nurt szeroko pojętej profilaktyki reprezentują pozycje popularnonaukowe. Obliczone są na masowego odbiorcę i osiągają stosunkowo wysokie nakłady sięgające 10.000 egzemplarzy. Każda z nich zawiera pewną porcję uporządkowanej wiedzy pedagogicznej, operuje przykładami wziętymi z życia, skłania do głębszej refleksji, do konfrontacji własnego postępowania i stosowanych metod z ogólnie uznanymi i stwierdzonymi prawidłowościami pedagogicznymi. Warto podkreślić fakt, że angażują się do tych prac osoby o znanym powszechnie autorytecie. Szeroki wachlarz problemów wychowawczych podjęła w niewielkiej stosunkowo książeczce pt. *Gawędy o wychowaniu* Natalia Han-Ilgiewicz⁵. Wydana przez Naszą Księgarnię praca szybko zniknęła z półek księgarskich, ale dostępna może być w wielu bibliotekach. Różnorodne problemy pedagogiczne uporządkowane zostały w niej w dwu grupach zagadnień: profilaktyki i higieny psychicznej. Podstawową zasadą działania profilaktycznego jest rozsądne przewidywanie, które zabezpiecza przed możliwymi niebezpieczeństwami. Zadaniem

¹ K. Kotłowski, *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, Warszawa 1968, 8.

² *Tamże*.

³ K. Pospiszyl, *Konflikty młodzieży z otoczeniem. Psychologiczna analiza procesu wykołejania się nieletnich*, Warszawa 1970, 98—120.

⁴ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972.

⁵ N. Han-Ilgiewicz, *Gawędy o wychowaniu*, Warszawa 1970.

profilaktyki pedagogicznej jest strzec tego, co stanowi wartość, kultywować zarysowujące się cenne możliwości, nie niszczyć wdzięku dziecka i doprowadzić do optymalnej wizji świata. Profilaktyka pozytywna bazuje na wartościach, dostrzega je, dąży do ich pogłębienia i przekształcenia w wartości zachowujące związek z pierwotnym źródłem. Po wyjaśnieniu zadań profilaktyki autorka wymienia walory, które dostrzegamy u dziecka i które winny być chronione. Są nimi: 1 — wdzięk dziecka, 2 — jego mądrość, 3 — postawa dzielności, 4 — wiara we własne możliwości, 5 — optymizm, 6 — zyczliwość dla wszystkiego co żyje, 7 — wrażliwość na piękno. Mówiąc ogólniej, obiektem twórczej ochrony są następujące wartości: życie uczuciowe dziecka, jego myślenie, należyte ukierunkowana aktywność. W dalszym toku rozumowania autorka zwraca uwagę, że aby skutecznie chronić, trzeba zdawać sobie sprawę z zagrożeń. Zagrożeniem może się stać atmosfera domowa, pedagogika zakazów — tego nie rób, tamtego nie wolno, czekaj — ja ci pokażę, zobaczysz itd. Metody zastraszania wpływają na wytworzenie się stylu życia o mocnej przewadze lawirowania oraz stłumionej żądzy odwetu. Uczą lepiej i skuteczniej kłamać. Autorka mocno podkreśla, że stosowany w wychowaniu system pogroźek nie ma żadnego uzasadnienia w potrzebach dziecka, ma on swe źródło w wadach i słabości dorosłych; wyeliminować go można jedynie walcząc z samym sobą. Przeciwwagą dla systemu pogroźek będzie stanowczość rozsądna, pozytywna, zycliwa, poparta własnym przykładem i zdobytym poprzednio zaufaniem dziecka. Specjalny rozdział poświęcony jest aktywności dziecięcej, której poszczególne dziedziny: zabawa dziecka, jego figle oraz swobodna twórczość i obowiązki stanowią przedmiot pedagogicznych oddziaływań. W zagadnieniach higieny psychicznej autorka wysuwa na plan pierwszy zjawisko lęku szkolnego, którego likwidacja polegać będzie na rozwoju prawości, życiowej odwagi i szacunku do samego siebie. Końcowym akordem tej książeczki jest rozdział poświęcony wizji świata, będącej kluczem do zrozumienia człowieka, tak jak celem wychowawczym ma być zdrowa psychika o bogatej realistycznej wizji świata.

Zagadnieniu prawidłowej atmosfery w rodzinie, tematyce rozmów prowadzonych w obecności dziecka lub z dzieckiem wiele miejsca poświęca Helena Izdebska⁶. Książka jej składa się z 6 rozdziałów, których tytuły podane zostały w formie pytań, treść natomiast ma przynieść wyjaśniającą na nie odpowiedź. Sześć tytułowych pytań brzmi następująco:

- 1 — Co rozumiemy przez wychowanie rodzice, a co pedagogzy?
- 2 — Czym jest rodzina w życiu dziecka?
- 3 — Od czego zależy autorytet rodziców?
- 4 — Dlaczego nie znamy naszych dzieci?
- 5 — Jak kochać swoje dziecko?
- 6 — Dlaczego mamy z dziećmi trudności wychowawcze?

Rozdział 1, 2 i 5 w swej treści koncentruje się wokół pozornie powszechnie znanej tezy, że aby wyrosnąć na pełnowartościowego, zdrowego moralnie i fizycznie człowieka, dziecko musi mieć rodzinę, w niej miłość, właściwy kierunek i dobry przykład, że wychowywać to nie tylko żywić, ubierać i posyłać do szkoły, ale wpajać zasady moralne, kształcić uczucia, zainteresowania, umiejętności i nawyki. Rozdział 3 i 4 omawia zagadnienia autorytetu jako niezbędnego warunku, by móc pozytywnie oddziaływać na dzieci, 6 rozdział poświęcony jest zagadnieniom niepowodzeń wychowawczych.

Na zakończenie tego przeglądu wspomnę kilka innych pozycji.

Godna szczególnej uwagi jest książka Han-Ilgiewicz poświęcona konfliktom rodzinnym. Zawiera ona opis 16 sytuacji konfliktowych, występujących w rodzinach normalnych. W drugiej części te same sytuacje pokazane są od strony występujących w nich problemów wychowawczych i zastosowanych posunięć terapeutycznych⁷.

Natomiast Julia Skorupska-Sobańska zajmuje się potrzebami „nastolatków” w rodzinie⁸. Po wstępie omawiającym zagadnienie potrzeb i frustracji, autorka relacjonuje wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci szkół warszawskich. Dzieci odpowiadały na pytania:

⁶ H. Izdebska, *Nasze dzieci i my*, Warszawa² 1970. Zob. również teże autorki, *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Warszawa 1972.

⁷ N. Han-Ilgiewicz, *Dziecko w konflikcie z rodziną*, Warszawa 1971.

⁸ J. Skorupska-Sobańska, *Potrzeby nastolatków a wychowanie w rodzinie*, Warszawa 1971.

1 — Jaką samodzielność posiadasz, a jaką chcesz mieć? 2 — Jak sądzisz, czy twoi rodzice kochają cię? Jakie masz tego dowody? Co chciałbyś zmienić w stosunku rodziców do ciebie? 3 — Do kogo udałbyś się gdybyś miał wielkie zmartwienie? Na kim możesz polegać w nieszczęściu? Dlaczego? 4 — W czym towarzystwie czujesz się najlepiej — ojca, matki, obojga rodziców, rodzeństwa, kolegów, koleżanek czy innych osób? Dlaczego? 5 — Czego najbardziej pragniesz w domu i od rodziców?

Wreszcie należałoby wśród wielu ostatnio wydanych publikacji wyliczyć prace Mikołaja Kozakiewicza, Hanny Olechnowicz, Marii Dunin Wąsowicz, a także pracę Zuzanny Celmer. Tytuły broszurek wyraźnie określają ich treść⁹.

A. K., Warszawa

⁹ M. Kozakiewicz, *Rozmowy intymne o miłości, o płci i woli, o zdrowiu fizycznym i psychicznym, o wierności, o egoizmie, o kompleksach i zaburzeniach*, Warszawa³ 1970; H. Olechnowicz, *Pierwsze kroki wśród ludzi. Problemy wychowawcze najwcześniejszego dzieciństwa*, Warszawa² 1971; M. Dunin-Wąsowicz, *O dobrej zabawie*, Warszawa 1972; Z. Celmer, *Kiedy miłość przychodzi*, Warszawa 1972.