

# Kazimierz Piwowarski

---

"Religionsdidaktik : Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts", red. Wolfgang G. Esser, Zürich-Einsiedeln-Köln 1977 : [recenzja]

---

Collectanea Theologica 50/1, 208-209

---

1980

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

tem dokonał w pierwszej części pracy analizy wybranych planów nauki religii oraz podręczników dla dziecka. Należą tu plany: *Rahmenplan* z roku 1967, *Erfahrung und Glaube* z roku 1970 oraz *Zielfelderplan* dla szkoły podstawowej z roku 1977. Analizowane podręczniki to *Glaubensbuch* dla kl. III i IV z roku 1963, *Wie wir Menschen leben* z roku 1972 oraz *Exodus* z roku 1974. Dla jaśniejszego ukazania omawianej problematyki posługuje się autor licznymi tabelami i wykresami.

W analizowanych źródłach dostrzega się ewolucję samego pojęcia doświadczenia. Początkowo oznaczało ono to samo co sytuacja, środowisko czy problem. Z czasem doszło do wyraźnego określenia, że sytuacje życiowe są miejscem i bazą dla doświadczeń oraz, że te ostatnie są wieloaspektowe. W konsekwencji zaczęto doświadczenie rozumieć jako dynamiczny proces, a nie wielkość statyczną. W ten sposób stało się ono treścią nauki religii, a ta miejscem dokonywania nowych doświadczeń. Owocem tego rozwoju jest zrozumienie doświadczenia jako kategorii teologicznej.

Autor omawianej pracy zdaje sobie sprawę z tego, że wpływ na sformułowania podręczników miały ukazujące się w tym czasie prace teoretyczne z pedagogiki religijnej na temat doświadczenia. Dlatego w drugiej części omawia najważniejsze z nich. Należą tu szczególnie publikacje H. Halbfa'sa. Mimo odrzucenia wielu jego tez wywarł on poważny wpływ na katechetykę ostatnich 10 lat. T. Eggers zwraca nadto uwagę na pracę M. Niggemeyra, dotyczącą katechezy na temat wiary w *Katholischer Katechismus* oraz na wprowadzenie teoretyczne do *Zielfelderplan*. Ze strony ewangelickiej pedagogiki religijnej poruszone zostały niektóre publikacje H. Groscha i Ch. Reentsa.

W trzeciej części wykazuje autor, że zwrócenie uwagi na problem doświadczenia ma swe źródło w ogólnych przemianach dzisiejszych społeczeństw. Polegają one na szeroko rozumianych procesach sekularyzacji przy jednoczesnym wzroście zainteresowań pseudoreligijnych czy magicznych. Nadto doszło do przesunięcia akcentów w pedagogice i dydaktyce, które coraz częściej zajmują się różnymi aspektami doświadczenia. Istotnym jest tu także coraz intensywniejsze poruszanie problematyki antropologicznej w teologii.

Ponieważ pojęcie doświadczenia jest wieloznaczne, pragnie je autor bliżej wyjaśnić. Zajmuje się tym w części czwartej pracy. Okazuje się to dość trudne. Pojęcie to miało bowiem w przeszłości wiele znaczeń, a dzisiaj oznacza często zupełnie co innego w języku obiegowym i naukowym. Z tego względu ważne jest możliwie dokładne określenie samego słowa „doświadczenie” lub przynajmniej podanie jego cech charakterystycznych. Po tych analizach autor przechodzi do określenia, co oznacza nauka religii zorientowana na doświadczenie. Czyni to w ostatniej części swej pracy.

ks. Kazimierz Piwowarski, Monachium

Wolfgang G. ESSER (red.), *Religionsdidaktik. Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich-Einsiedeln-Köln 1977, Benziger Verlag, s. 231.

Od około piętnastu lat pojawiają się w pedagogice religijnej RFN liczne nowe koncepcje. Często nowy kierunek zaczynał się od negacji poprzedniego. Doprowadziło to do pewnej dezorientacji, zwłaszcza wśród nauczycieli religii. Autorzy omawianej pracy uważają, że nieodzowne jest prowadzenie do stabilizacji przez uwzględnienie tego co pozytywne w różnych teoriach. Ze swej strony przedstawiają model całościowej nauki religii zorientowanej na ucznia. Problem ten wyjaśnia bliżej W. G. Esser w części pierwszej.

Punktem wyjścia dla Essera jest twierdzenie, że nauka religii winna

mieć za przedmiot doświadczenia religijne ucznia. Twierdzenie to opiera się o tezę K. Rahnera, że doświadczenie Boga nie jest tylko przywilejem mistyków lub pewnych jednostek, lecz należy do podstawowych doświadczeń każdego człowieka. W oparciu o powyższą tezę, zdaniem Essera, można uzasadnić sensowność nauki religii dla każdego ucznia. Po wykazaniu, jak wiele ludzkich doświadczeń ma związek ze specyficznymi religijnymi doświadczeniami, przyporządkowuje je Esser pięciu elementom dydaktycznym, które zostały bliżej omówione w części drugiej.

W elementach dydaktycznych chodzi po prostu o bloki problemów, które winny się stać tematem nauki religii. Każdy z tych elementów został omówiony przez innego autora i zilustrowany przykładami. Pierwszy element nazwany antropologiczno-religijnym omawia sam Esser. Chodzi w nim o ukazanie, że pragnienie wyzwolenia i szukanie sensu życia należy do podstawowych doświadczeń religijnych. Pomagają one najpierw uczniowi w zrozumieniu jego własnej egzystencji. Nauka religii winna być pomocą w zrozumieniu i wartościowaniu tych doświadczeń. W ten sposób pomaga się uczniowi nie tylko w zrozumieniu jego egzystencji, lecz równocześnie otwiera się go na zrozumienie religii i wiary. Jako przykład podaje Esser lekcję o cierpieniu.

K. Wegenast omawia element antropologiczno-etyczny nauki religii, którego podstawę stanowi doświadczenie szczęścia i sensu. Autor uzasadnia najpierw, że te doświadczenia muszą być także treścią nauki religii. Dalej przedstawia ich rolę w doświadczeniach dzisiejszego człowieka, w kulturze antycznej i biblijno-chrześcijańskiej. W końcu podaje przykład lekcji dla 13—16-letnich uczniów na temat szczęścia.

Element trzeci, omawiany przez H. Zirker'a, dotyczy sytuacji i doświadczenia, w którym można ukazać, że człowiek przez doświadczenia religijne otwiera się na wiarę. Przez analizę aktualnych doświadczeń ucznia można go doprowadzić do zrozumienia, że mają one związek z doświadczeniami przekazanymi nam w tradycji religijnej. Tą drogą można na wiarę „otworzyć” uczniów, którzy często żyją w całkowicie zlaicyzowanym świecie. Zagadnienie to ilustruje Zirker lekcją pytającą, czy wiara Kościoła jest wiarą uczniów.

Element czwarty dotyczy złożonej rzeczywistości, z którą styka się uczeń. Nauka religii winna uzdolnić ucznia do konfrontacji z tą rzeczywistością. H. Göpfert przedstawia jak doświadcza jej uczeń pierwszej klasy. Natomiast P. Rumpel omawia to zagadnienie u uczniów klas starszych. Wstępne ukazanie różnych wyznań chrześcijańskich, religii żydowskiej, islamu, religii prymitywnych i ateistycznych poglądów na świat winno mieć miejsce już w pierwszych klasach. Göpfert przedstawia ten problem na przykładzie lekcji o islamie. Rumpel twierdzi, że powyższe zagadnienia należy pogłębiać w klasach starszych. Jako przykład omawia temat o dezintegracji egzystencji człowieka.

W ostatnim elemencie, omawianym przez F. Rickers'a, chodzi o wychowanie krytycznej postawy wobec rzeczywistości, w której uczeń żyje. Dotyczy to zarówno problemów społecznych, jak i religijnych. Zadania te ilustruje autor przykładem lekcji na temat własności.

W części trzeciej udawadnia Esser, że omawiane w drugiej części elementy muszą być tematem nauki religii. Nadto przedstawia, jak można poszczególne elementy z sobą wiązać. Jest to według Essera podstawowe zadanie dydaktyczne pedagogiki religijnej.

Znaczenie omawianej pozycji leży głównie w jej dążeniu do integrowania różnych teorii w pedagogice religijnej ostatnich lat. Dla polskiego czytelnika ważne jest twierdzenie, że nauka religii musi wychodzić od doświadczeń religijnych ucznia.

*ks. Kazimierz Piwowarski, Monachium*