

Jan Charytański, Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 42/4, 141-157

1972

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: Austria, Belgia, Francja, Niemiecka Republika Federalna. II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ. Metoda stopni formalnych*.

I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE

Europa

Austria

Katecheza szkolna w ogniu dyskusji

W ostatnim czasie pojawił się w austriackiej literaturze katechetycznej problem nowy, który stał się nie tylko przedmiotem ożywionej dyskusji i poważnych refleksji, lecz w pewnym sensie ujawnił także głębokie niepokoje nurtujące katechetów austriackich. Dotyczy on delikatnej a zarazem istotnej sprawy, a mianowicie sensu istnienia katechezy na terenie szkoły.

Katecheza w Austrii odbywa się w szkole. A jak wiadomo, myśl wychowawcza wychodzi dziś z zupełnie innych przesłanek niż dawniej. Olbrzymi rozwój nauki i techniki oraz gwałtownie rozszerzająca się sekularyzacja wszystkich odcinków życia ludzkiego — wycisnęły swoje piętno także na obliczu szkoły. Powstaje nowy typ szkoły, której naczelnym zadaniem staje się ukształtowanie człowieka zdolnego do naukowego i krytycznego myślenia. Sytuację tę musi uwzględnić również nauka religii, jeśli pragnie dalej jako kościelne przepowiadania we współczesnej szkole istnieć. Wymaga to jednak z jednej strony gruntownego zrewidowania, przemyślenia na nowo i z innego punktu widzenia, jej obecności w szkole.

Pierwszym, który zasygnalizował ten problem na terenie Austrii, był Georg Hansemann, dyrektor Instytutu Katechetycznego w Grazu¹. Z relacji jego wynika, że sprawa ta nie występuje w Austrii jeszcze w takiej ostrości, jak np. w Niemczech zachodnich.

Nauka religii w Austrii zaczyna przeżywać pewne trudności nie tylko ze względu na strukturę współczesnej szkoły, lecz przede wszystkim dlatego,

* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Jan Charytański SJ (Warszawa) i ks. Władysław Kubik SJ (Warszawa-Kraków).

¹ *Religionsunterricht — eine Verlegenheit? Zur Diskussion um den Sinn der Schulkatechese im Kindesalter*, w: W. G. Esser, *Zum Religionsunterricht morgen*, t. I, München-Wuppertal 1970, 469—481.

że wielu katechetom skuteczność katechizowania poprzez szkołę wydaje się problematyczna. Pierwszą i najważniejszą rolę w kształtowaniu u dziecka postawy wiary odgrywa dom rodzinny i środowisko ludzi wierzących, a nauka religii spełnia w tej dziedzinie funkcję raczej pomocniczą i uzupełniającą. Jeśli dom rodzinny jest niereligijny, jeśli dziecko nie uczestniczy w życiu wiary swego środowiska społecznego, wtedy uzupełniająca funkcja katechezy szkolnej „wisi w powietrzu”. Nawet najbardziej idealna nauka religii nie potrafi zastąpić wychowawczej roli rodziny. Oczywiście i jasny na pierwszy rzut oka cel szkolnej katechezy okazuje się praktycznie trudny do zrealizowania.

Pomimo tych trudności ma katecheza szkolna w Austrii — zdaniem Hansemanna — jeszcze bardzo istotne i niezastąpione zadania do spełnienia. Jakkolwiek katolicy Austrii żyją w społeczności podlegającej coraz większej sekularyzacji, niemniej na lekcje religii przychodzi jeszcze pewien procent dzieci i młodzieży pochodzących z rodzin głęboko wierzących. Potrzebują oni nauki religii, aby wiara wyniesiona z domu mogła się w nich pogłębić, rozwinąć w sposób uporządkowany i usystematyzowany.

Zdaniem Hansemanna nauki religii w szkole potrzebują także uczniowie pochodzący ze środowiska areligijnego. W wielu przypadkach jest to jedyna okazja i jedyne miejsce, gdzie mogą spotkać się z prawdą Bożą. Co prawda właściwe i osobiste decyzje wiary podejmowane są nie wcześniej, niż w okresie dojrzewania. Wiadomo jednak, jak mozolne jest wtedy rozpoznawanie od zera. Stąd też wcześniejsza nauka religii ma przygotować odpowiedni teren, dostarczyć właściwej treści, aby późniejsze decyzje wiary mogły się na czymś oprzeć i miały większą skuteczność.

Kontynuację dyskusji na temat katechezy stanowi interesująca ankieta przeprowadzona w ostatnim czasie przez redakcję austriackiego czasopisma katechetycznego „Christlich-pädagogische Blätter” wśród najwybitniejszych katechetów w Austrii². Celem ankiety było zebranie odpowiedniej dokumentacji ilustrującej panujące aktualnie poglądy na temat sytuacji katechezy szkolnej w Austrii. Redakcja na razie powstrzymała się od wyciągnięcia ostatecznych wniosków, spodziewając się, że nadejdzie więcej odpowiedzi.

Kwestionariusz zawierał 4 pytania: 1) Jak osądza Pan (Pani) współczesną sytuację nauki religii w Austrii? 2) Czy nauka religii przeżywa u nas w Austrii jakiś kryzys? Jeśli tak, to jakie są jego przyczyny? 3) Jakie zdaniem Pana (Pani) są główne zadania i trudności szkolnej katechezy? 4) Jakie środki zaradcze na terenie nauki religii powinny być natychmiast podjęte przez oficjalne czynniki?

Odpowiedzi w pewnym sensie ilustrują aktualny stan katechezy w Austrii oraz uwypuklają problemy, które katecheza austriacka obecnie przeżywa.

Odnosnie do pierwszego pytania większość respondentów ocenia sytuację katechetyczną w Austrii jako trudną, ale nie katastrofalną. Istnieją wprawdzie krzyżujące się linie napięcia, sporo zastrzeżeń pod adresem religii wnosi także sama młodzież, niemniej jednak obecna sytuacja umożliwia Kościołowi dotarcie do młodzieży. Należałoby zatem tę szansę, może jedyną, jak najlepiej wykorzystać.

Gdy chodzi o drugie pytanie, prawie wszyscy są zgodni co do tego, że nauka religii przeżywa dziś w Austrii pewien kryzys. Jako jego symptomy podaje się, że szkolnej nauki religii nie da się pogodzić ze światopoglądową neutralnością państwa, że jej skuteczność religijnego oddziaływania na uczniów jest minimalna, że wreszcie zamknięta w murach szkolnych, jest praktycznie odizolowana od gminy wyznaniowej, w której powinna znaleźć swe naturalne oparcie. Kryzys ten jednak należy ocenić pozytywnie. Zdaniem

² *Religionsunterricht in Österreich. Eine Umfrage*, Christlich-pädagogische Blätter 84(1971)206—224.

jednego respondenta nauka religii powinna zawsze przeżywać jakiś kryzys, w przeciwnym razie grozi jej niebezpieczeństwo popadnięcia w martwą stagnację.

Odpowiedzi dotyczące trzeciego pytania usiłują wyakcentować najważniejsze zadania, wobec których stoi dzisiejsza katecheza austriacka. Spośród wielu wymienionych wysuwają się na czoło następujące: wprowadzenie uczniów w autentyczne życie chrześcijańskie oraz przepowiadanie i informacja o wierze (*Verkündigung und Information*). Nauka religii powinna — zdaniem wielu — oscylować właśnie między tymi dwoma biegunami: przepowiadaniem wiary i rzetelną informacją o niej. Im młodsze dzieci, które katechizujemy, tym bardziej winno być w katechezie wyakcentowane przepowiadanie wiary. W miarę zaś, jak będziemy mieli do czynienia z dziećmi starszymi, akcent powinien się przesuwać stopniowo w kierunku informacji o wierze. Jednakże nigdy, także w klasach starszych, katecheza nie powinna zatracić swego istotnego charakteru — przepowiadania.

Długa i różnorodna jest lista środków zaradczych (czwarte pytanie), które ze strony oficjalnych czynników powinny być natychmiast podjęte. Najważniejsze z nich to obudzenie większego zainteresowania nauką religii u władz kościelnych, bardziej ukierunkowana współpraca z nimi, wprowadzenie większej dyscypliny do pracy katechetycznej, rewizja i modyfikacja planów i programów nauczania, doskonalsza formacja katechetów, liczniejsze wciągnięcie do pracy katechetycznej ludzi świeckich, traktowanie ich jako równorzędnych partnerów, na równi z katechetami rekrutującymi się z szeregów duchownych, większa współpraca z rodziną i szkołą, bliższy kontakt z parafią, koordynacja katechezy z pozaszkolną pracą duszpasterską wśród młodzieży. Rozpatrzenia domagają się także sprawy, jak prawo wypisywania się z religii, stawianie ocen z religii, zastosowanie środków masowego przekazu myśli w nauce religii, książki i pomoce katechetyczne, metody, wreszcie uposażenie katechetów.

Opracował ks. Roman Murawski SDB, Łódź

Belgia

Reforma katechetyczna we flamandzkim sektorze Belgii

Pod koniec 1970 r. ukazała się ważna pozycja dla katechetyki — *Dokument podstawowy dla katechezy szkolnej w nauczaniu średnim*¹. Po niej, w r. 1971, opublikowano trzy nowe programy: do nauczania w liceach, w szkołach technicznych i zawodowych². Zarówno *Dokument podstawowy*, jak i nowe programy są owocem trzyletniej pracy, w której bezpośrednio uczestniczyło 60 osób. Ich nazwiska wymieniono na poszczególnych dokumentach. Ponadto wielka liczba wychowawców przygotowywała i przeprowadzała badania ankietowe w różnego typu szkołach średnich przygotowując materiał do dokładnego ustalenia faktycznego stanu katechizacji w określonej szkole. Ostateczna redakcja *Dokumentu podstawowego* jest dziełem sekretarza Komisji Generalnej, ks. Franciszka Lefèvre. Daje on nie tylko sprawozdanie z 36 posiedzeń, na których opracowano tekst, lecz także jednolitą syntezę projektu.

Według *Dokumentu podstawowego* katecheza w szkołach średnich powinna umożliwiać młodzieży integrację wiary z życiem. Katecheza zmierza

¹ *Schoolcatechese in het secundaire onderwijs. Basisdocument in opdracht van het episkopat*, Brussel 1970, s. 248.

² *Leerplan Catechese: Middelbaar onderwijs*, Brussel 1971, s. 139; *Technisch secundair onderwijs*, s. 126; *Beroepsonderwijs*, s. 59.

do tego celu poprzez refleksję nad historią ludzką w taki sposób, aby ją zinterpretować i ukierunkować w świetle ewangelii przyniesionej przez Jezusa Chrystusa. Wytłumaczenie tej definicji zajmuje 10 stron. Episkopat belgijski zatwierdził więc ujęcie katechezy jako „zaangażowanej interpretacji” życia ludzkiego w odnośni do Jezusa Chrystusa. Zasady tego ujęcia zostały wyłożone w kilku paragrafach dokumentu. Dokument kładzie nacisk na znaczenie wartości ziemskich, które nie stanowią jedynie punktu wyjścia w nauczaniu religii, nie są tylko przedmiotem zastosowania abstrakcyjnych zasad religijnych. Wartości ziemskie stanowią przedmiot, który katecheza powinna studiować celem całościowego wyjaśnienia sensu i znaczenia tych wartości. Ich sens bezpośredni jest autonomiczny, ale ich sens najgłębszy odkrywamy w odniesieniu do Boga w Jezusie Chrystusie. Dla wyrażenia tego aspektu dokument często używa słowa „integracja” w powiązaniu ze słowem „autonomia”.

Specyfika chrześcijaństwa polega więc według tego dokumentu na nowym stosunku człowieka do Boga, w Jezusie Chrystusie. Można więc stwierdzić, że dokument osiągnął znaczną syntezę w tematyce obecnie tak bardzo dyskutowanej. Po wyjaśnieniu, jak należy uprawiać katechezę interpretacji, zarazem cańkownie ludzkiej i chrześcijańskiej, dokument wskazuje kryteria wyboru przy układaniu programów katechetycznych.

Podział materiału we wspomnianych na początku nowych programach został dostosowany do trzech faz rozwoju psychicznego młodzieży od 12 do 18 lat. Dla każdej z trzech faz i dla każdego typu szkół program przewiduje syntezę tematyczną oraz podaje wskazówki umożliwiające zrozumienie, jak rozpracować określony materiał. Program zawiera pięć rozdziałów: szkic psychologiczny, wskazania katechetyczne, podstawowy zarys treści, tematy i przedmioty, wskazówki dydaktyczne.

Wiele dotychczasowych programów katechetycznych koncentrowało się jedynie na podziale treści nauczania, nie określając sposobu rozpracowania tej treści w konkretnej katechezie. Nowy program belgijski (dla katolików mówiących po flamandzku) zawiera jako zrab zasadniczy, oprócz serii tematów — kół koncentrycznych, wskazówki psychologiczne, według których można rozważać całość życia i prawie każdy temat. Osobno podaje wskazówki do niektórych wybranych tematów, gdyż zachodziła obawa, że katecheci mogą je powtarzać co roku, nie dostrzegając zamierzonej różnicy.

Dokumenty belgijskie wydają się interesujące na tle dynamicznego rozwoju współczesnej katechezy, a zwłaszcza na tle *Directorium Catechisticum Generale* (por. numer poprzedni Coll. Theol.). Wyraźnie widać w nich przyjęcie zasad katechezy antropologicznej.

Według *Lumen Vitae* 26(1971)503—507
opracował ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa

Francja

Pięć lat doświadczeń katechetycznych w Strasburgu

Poniżej podajemy omówienie wyników doświadczeń dokonanych w jednym z liceów Strasburga przez pracujący w nim zespół katechetyczny. Pierwszorzędną rolę w tym doświadczeniu odegrała siostra Joanna Elisabeth. Toteż redakcja „Verité et Vie” poprosiła ją o zreferowanie pięcioletniego procesu, który doprowadził ostatecznie do przedstawienia się całego zespołu katechetycznego na pracę w „grupach poszukujących” w miejsce dawnej, mało skutecznej metody wykładu.

1. Rok 1965/66: W poszukiwaniu „programu”

Rok 1965 upłynął pod znakiem zakończenia Soboru Watykańskiego II. Toteż katecheta za temat roku wzięła *Kościół w świecie współczesnym*. W tej tematyce ogólnej zostały wypunktowane następujące zagadnienia: czym jest Kościół dla młodych? Jakie miejsce zajmuje Kościół w myśleniu otaczających nas ludzi? Czym jest Kościół dla świata? Jakie problemy stawia Kościół przed człowiekiem współczesnym?

Do przeprowadzenia tej tematyki katecheta posłużyła się dokumentami soboru, czasopismami jak „Misi” lub „Fêtes et saisons”, „Informations Catholiques Internationales”, artykułami w dziennikach. Chodziło o doprowadzenie młodzieży do odkrycia misji Kościoła, jego misterium i pośrednictwa w objawieniu Boga współczesnemu światu. Jako metodę obrała wyjaśnienie zdarzeń w świetle Słowa Bożego zawartego zarówno w Piśmie świętym, jak i w dokumentach ostatniego soboru. Podczas gdy ks. katecheta prowadził wykład o misterium Kościoła, siostra starała się prowadzić dialog z młodzieżą poczynając od problemów konkretnych, postawionych przez świat lub przez samych uczniów, mając ciągle przed oczyma odmłodzony obraz Kościoła. Tak było przez cały rok. W styczniu 1966 r. świetnie przygotowana emisja telewizyjna o ekumenizmie oraz transmitowane uroczystości ekumeniczne, urządzone przez różne Kościoły i wyznania, stały się wspólną podstawą dialogu z młodzieżą.

Pod koniec drugiego trymestru we wszystkich klasach szkoły średniej przeprowadzano egzaminy z nauczania religii. Wielu twórczych katechetów zakwestionowało sensowność tego egzaminu. Zamiast niego zaczęli organizować pracę w grupach nakreślając następujące etapy tej pracy: a) czas przedstawienia — wybór tematu, repertuar dokumentów; b) czas badania — zredagowanie sprawozdania przez grupę; c) czas syntezy — przedstawienie syntezy poszczególnych grup w klasie i osobnej syntezy katechety; d) czas pogłębienia osobistego — refleksja pisemna na określony temat; e) chwila samokrytyki (rachunek sumienia) w świetle napisanych refleksji.

Siostra Joanna Elisabeth również doszła do wniosku, że należy zerwać z nauczaniem mentorskim i autorytatywno-apodyktycznym, a przyjąć metodę pracy w grupach, która zdała już egzamin w punktach eksperymentalnych prowadzonych przez kompetentnych katechetów.

2. Rok 1966/67: W poszukiwaniu „prawdziwej ” ewangelizacji

W następnym roku katechizacji ksiądz katecheta na jednej godzinie prowadził wykład, a drugą poświęcał na pracę w grupach, w której punktem wyjścia były dokumenty dotyczące wielkiego tematu o Kościele.

Pomocą przy pracy z młodzieżą były dla siostry fiszki „Sól ziemi”. Korzystając z nich siostra mogła prowadzić szczerzy dialog wewnętrzny z każdą grupą. Pytania stawiane przez młodych były ich własnymi pytaniami. Odpowiedź orędzia Chrystusowego dawana na nie przez siostrę zapadała głębiej w świadomość młodych.

Jednakże pod koniec tego roku katechizacji siostra Joanna stwierdziła, że problem katechizacji angażującej to nie tylko nowa metoda, to przede wszystkim sam temat. Żeby mówić o Kościele trzeba samemu przeżywać rzeczywistość Kościoła. Wychowawca i wychowanek nie stoją na tej samej płaszczyźnie. Wychowawca dokonał już wyboru. Kościół jest dla niego wezwaniem prowadzącym do prawdy osobistej i ustawia go w sytuacji łaski. Dorastający chłopiec lub dziewczyna patrzy na Kościół jako na coś zastanego, co ma sobie niejako przyswoić. Dla dorosłego Kościół jest bogactwem, kulturą. Natomiast dla młodego Kościół może wydawać się pewnym ograniczeniem, jakby obręczą krepującą. Problem polega na tym, aby doprowadzić

młodego do prawdziwego nawrócenia wewnętrznego, do świadomego wyboru Jezusa Chrystusa, a tym samym umożliwić mu otwarcie się na bogactwo i na życie pulsujące w Kościele.

3. 1967/68: Ku „grupom poszukującym”

Na początku tego roku na wniosek nowego animatora katechezy licealnej powzięto dwie ważne uchwały: a) uczniowie będą pracować w grupach; b) podsumowanie tej pracy, z naświetleniem doktrynalnym dla całej klasy, będzie dokonywane przez księdza katechetę w tygodniu następnym po pracy w grupach.

W punkcie wyjściowym postawiono uczniom dwa pytania: a) jakie wrażenie o Kościele zdobyliście podczas wakacji? b) jakie zagadnienie należałoby waszym zdaniem omówić w tym roku? Tym samym z całkowicie odgórnego kierowania tematyką katechizacji ośrodek przeszedł do kierowania wspólnego z uczniami. Ponieważ zaś problemy zwykle wysuwane przez młodzież zostały objęte przez fizyka F. Favrea, *L'Eglise à l'écoute du monde* (Kościół nasłuchuje głosu świata), w tym roku przyjęto je jako pomoc dydaktyczną.

Przez cały rok punktem wyjścia w pracy było życie, a więc wydarzenia, wystawy, artykuły, świadectwa. Celem pracy było umożliwienie młodemu odkryć prawdziwe oblicze Kościoła dzisiejszego. Katechizowani przejawiali więcej zainteresowań niż w latach ubiegłych. Praca w grupach się im podobała, a dokumenty wykorzystywane w niej były liczne i zróżnicowane. Trudnym momentem było dokonanie syntezy pracy w grupach. Często była ona nieudana.

Praca katechetyczna tego roku zbiegła się z „rokiem wiary”. Toteż ośrodek przeprowadził badania ankietowe wśród młodzieży wszystkich klas na temat wiary. Ankieta wykazała różny poziom wiary u katechizowanych, a nawet jej brak. Katecheci (zwani odtąd animatorami, a nie profesorami) skonstatowali, że właściwie nie znają swoich uczniów. Uznali za konieczne organizowanie spotkań z rodzicami. Na tych spotkaniach mówiono rodzicom o konieczności dialogu na temat wiary z dziećmi dorastającymi, wykazując jałowość wychowania apodyktycznego. Ukazano rodzicom, jakie przeszkody napotykają młodzi w rozwoju wiary oraz podsunęli im pewne sposoby pomagania młodemu w dochodzeniu do dojrzałej wiary. Podkreślano katechizacyjną rolę domu rodzinnego dla życia wiary u młodych.

4. Rok 1968/69: Ustanowienie „grup poszukujących”

Próbę katechezy w grupach poszukujących rozpoczęto w tym roku w pięciu klasach szkoły średniej. W pierwszym tygodniu odbyło się pouczenie o pracy i o przemieszczaniu w grupach. Licealiści powoli „oswajali” się ze sobą, uczyli się wzajemnego wysłuchiwanie, wyrażania swoich myśli religijnych. Zaczęli cenić sobie życie grupy, stopniowo uzyskiwali poczucie odpowiedzialności za sprawne działanie grupy, za swoje „postępowanie”.

Grupa jest rzeczywistością przeżywaną przez młodych. Żyją oni w grupach zarówno w klasie, jak i na wakacjach. W nich wyrażają samych siebie, zajmując jakieś stanowisko. Podobnie jest na płaszczyźnie wiary, która przecież nie jest ani posiadaniem, ani własnością, lecz odpowiedzią — przyjęciem daru Bożego. Ponadto grupy pozwalają na uwzględnienie różnych poziomów wiary i stwarzają warunki dla inicjatywy wychowanków.

Ale praca w grupach wymaga pomocy katolików dorosłych. Starano się o współpracę niektórych profesorów świeckich, gdy katechizacja odbywa się w szkole, ojców i matek rodzin, a także byłych uczniów. Zdaniem siostry Joanny Elisabeth program takiej pracy skuteczniej prowadził młodych do wiary, do spotkania Jezusa zmartwychwstałego w życiu Kościoła.

W programie pracy w grupach znalazły się także rekolekcje. Zorganizowano je dla dwu ostatnich klas licealnych, w dwu formach, do wyboru młodzieży. Jedni uczestniczyli w rekolekcjach o charakterze bardziej modlitewnym. Drudzy w tym czasie poświęcali się działaniu — pomagali biednym w remontach mieszkań lub udzielali innej pomocy najuboższym. Po powrocie z rekolekcji licealiści sami organizowali codzienną wspólną modlitwę poranną w kaplicy swojego internatu. Kierował nią zwykle ktoś z ekipy starszych katolików świeckich, należących do wspólnoty domowej.

W związku z przestawieniem się na pracę w „grupach poszukujących” wynika konieczność określenia roli dorosłych w poszczególnych grupach. Temu zagadnieniu służyła sesja lipcowa w r. 1968, zorganizowana przez P. Gervaise, z ośrodka sztrasburskiego. Formacji dorosłych animatorów grup służy także Instytut Katechetyczny w Paryżu. Do pracy w grupach doбира się spośród dorosłych przede wszystkim bliskiego i łatwo dostępnego dla młodzieży „świadka”, a nie jakiegoś dalekiego i autorytatywnego „mistrza”. Jego zadaniem jest pomagać młodzieży do samookreślenia się. Pełni on rolę katalizatora w dyskusji. Dlatego powinien umieć wczuć się w przeżycia młodych i razem z nimi szukać Boga. Jego zadaniem jest także dostarczenie odpowiedniej dokumentacji do pracy w grupie. Nie może być on autorytetem krępującym, ale wyzwalającym i pobudzającym uczniów do aktywności w pracy całej grupy.

W takiej „wspólnocie wychowawczej”, będącej zresztą w ciągłym stadium urzeczywistniania się, należało odpowiednio ustawić rolę kapłana odpowiedzialnego za inspirację katechizacji i dorosłych animatorów poszczególnych grup. Chodzi o to, aby grupa stała się ogniskiem kultury zawsze porządkowanej i oświecanej przez wiarę, ogniskiem scalającym w sobie wpływy zewnętrzne (różne środowiska, *mass media*), miejscem dialogu, w którym dokonuje się spotkanie Kościoła i wspólnoty ludzkiej oraz ogniskiem ewangelicznym przenikniętym atmosferą wolności i miłości. Tak została określona istota „grup poszukujących” w fiszkach komentujących deklarację o wychowaniu wiary, uchwaloną przez konferencję episkopatu Francji pod koniec 1969 r.

5. Rok 1969/70: Formacja dorosłych

Wciągnięcie świeckich do pracy katechetycznej w grupach poszukujących okazało się w praktyce bardziej skomplikowane niż myślano na początku. Zdarza się bowiem, że przychodzą oni do młodych z pustymi rękami. Tymczasem sama gorliwość nie wystarczy. Kto idzie do świata, aby przekazać mu skarb, musi sam ten skarb posiadać i dobrze go znać. Aby uniknąć niezadowolonia młodych i porażek, dorośli muszą się dobrze przygotować do spełniania swego dzieła wśród młodych. Dotyczy to nie tylko podejścia do młodzieży lecz także treści samego orędzia ewangelicznego. To właśnie stało się przedmiotem troski sztrasburskiego ośrodka katechetycznego w r. szk. 1969/70.

W celu formacji dorosłych ośrodek ten organizował „weekendy”, w czasie których dokształcano dorosłych w dziedzinie złożonego procesu przekazywania wiary, liturgii, treści doktrynalnej, pracy w grupach i zaangażowania małych wspólnot oraz problematyce szczególnie ważnej dla rodziców i wychowawców.

W drugim trymestrze wyłoniła się kwestia postawiona przez klasę maturalną, czy w duchu uznawania pluralizmu katecheza w tych klasach nie powinna się stać dowolną. Specjalnie wyznaczona komisja orzekła, że szkoła powinna uwzględnić pluralizm, aby umożliwić dobrowolne przyjęcie Boga.

Pluralizm ten był uznawany w podsuwaniu tematów przez uczniów i przez sam styl pracy w grupach, przez sposób obecności w nich dorosłych, przez odpowiedni rytm zgromadzeń eucharystycznych i zróżnicowane zaangażowanie w ekipach dorosłych oraz w organizowaniu rekolekcji na Montmartre i pielgrzymki do Chartres.

Pod koniec roku Komisja Katechetyczna zorganizowała walne zebranie celem podsumowania pracy rocznej. Wypowiadali się uczniowie liceum, dorośli katolicy świeccy, zakonnice i zakonnicy oraz księża diecezjalni pracujący na różnych poziomach klas licealnych. Młodzież wyraziła zadowolenie z nowego sposobu pracy katechetycznej. „System grup pozwala nam na wymianę poglądów z rówieśnikami, którzy nie podzielają naszych przekonań. Obecność dorosłych w grupach okazała się pożyteczna. Pomogli nam oni rozważać nasze życie chrześcijańskie służąc osobistym doświadczeniem. Trzeba, aby zostali w grupach nadal, ale niech nie odgrywają roli profesorów” — stwierdzili przedstawiciele młodzieży. Wielu uczniów wyraziło zadowolenie, że nauczyli się owocnie czytać Pismo św. i wyraziło życzenie prowadzenia w grupach stałego studium Biblii. Inni zamiast Biblii żądali więcej świadectw dzisiejszych chrześcijan i kontaktów z osobami zaangażowanymi w określonym temacie poszukiwać. Domagano się także więcej pracy osobistej od wszystkich członków grup, aby katecheza była naprawdę poważna.

Dorośli prosili o większą ilość zebrań przygotowawczych, aby mieć więcej możliwości do wymiany doświadczeń na swoim poziomie pracy. Katecheza bowiem w miarę uzyskiwania autonomii przez grupę poszukującą staje się niemal całkowicie powierzona dorosłym katolikom świeckim i zakonnicom.

Wnioski

Podsumowując pięcioletnie doświadczenie, opisane przez siostrę Joannę Elisabeth, P. Gervaise stwierdza, że to pięcioletnie było dla punktu eksperymentalnego chodzeniem po omacku i ciągłym kwestionowaniem. Wnioski sprowadza ona do dwóch stwierdzeń.

1. Nie ma wychowania religijnego bez kontemplacji

Słuchając i obserwując życie niektórych wychowawców można by odnieść wrażenie, że w swej pracy pozostają oni sami mistrzami swego dzieła. Za mało w tym działaniu ludzkim miejsca na działanie Boga, życie Boga i Ducha Świętego. Wychowawca powinien się uważać za pokornego współpracownika w działaniu samego Boga. Z jednej strony powinien najpełniej szanować działanie Ducha Świętego, z drugiej zaś wysilać się z całego serca, aby mu nie stawiać przeszkód. Sam powinien przeżywać to tajemnicze działanie, aby być solą nadającą Boży smak swojej pracy z młodymi.

2. Nastawienie poszukujące wychowawcy i uwzględnienie indywidualnych potrzeb wychowanków warunkiem wychowania wiary

Nie można ustawiać problemów w kategoriach obowiązku i dobrowolności. Bóg jest bowiem obecny w każdym młodym sercu i działa w nim w sposób sobie tylko wiadomy. Wychowawcy powinni więc wczuwać się w indywidualne uwarunkowania i potrzeby wychowanków, zdając sobie sprawę z ich różnych poziomów życia wiary, z ich potrzeb poznawania i pogłębiania wiary oraz wyrażania jej w modlitwie.

Kultura religijna powinna być dopełnieniem kultury ludzkiej, a nie zatrzymaniem się tylko na płaszczyźnie ludzkiej. Oczywiście, katecheza nie może się ograniczyć do nauczania kultury religijnej, nie może się zatrzymać jedynie na informacji, ale musi być stałym wezwaniem.

A zatem grupy poszukujące, wspólnota wiary, informacje kulturalne — oto trzy istotne elementy w katechetycznym życiu szkoły. Mogą one przybierać różną treść, zależnie od typu szkoły, jej rekrutacji społeczno-kulturowej, potrzeb uczniów i kwalifikacji wychowawców. Najważniejszą rzeczą w wychowaniu wiary u młodzieży licealnej jest, zdaniem P. Gervaise, zwrócenie uwagi na to, kim są uczniowie i na działaniu Boga w nich. W oparciu o tę skalę praca katechetów zapewne przyniesie trwałe wyniki.

Według *Verité et Vie* 1971, seria 89, nr 637
opracował ks. *Julian Sulowski SJ, Warszawa*

Eksperyment lyoński Piotra Babin i jego grupy

Wychowanie ogólne a katecheza

Pierre Babin, kapłan ze Zgromadzenia Oblatów Maryi Niepokalanej, przez 10 lat pracował w Lyonie jako duszpasterz młodzieży. W wychowaniu młodych kładł duży nacisk na ich apostołskie zaangażowanie. Sam specjalizował się z zakresu religijnej pedagogiki młodzieży. Na prośbę J. Colomb otworzył centrum badań psychologii religijnej młodzieży. Ponadto P. Babin prowadził wykłady z katechetyki w Instytucie Pastoralnym w Ottawie oraz w Wyższym Instytucie Katechetycznym w Paryżu. Pasją Babiną jest zagadnienie środków audiowizualnych w katechezie. Jego zdaniem nie tylko otaczający świat się zmienia, ale przede wszystkim zmianie ulega człowiek. Do tego człowieka trzeba dotrzeć przy pomocy nowych środków, „nowego języka”. Tym językiem są właśnie środki audiowizualne.

Kryzys nauki religii katolickiej w szkole w Lyonie

Piotr Babin, szukający ciągle nowych i lepszych form przekazu wiary, zauważył, że w katolickiej szkole w Lyonie nauczanie katechetyczne ma wiele braków i przeżywa swój kryzys. Źródłem tego kryzysu było niezadowolenie młodzieży z wykładów religii, prowadzonych metodą tradycyjną. Nie odpowiadał im autorytatywny sposób przekazywania prawd wiary. Młodzi wyrażali życzenie, by poruszano zagadnienia, które ich osobiście interesują. Postulaty te dały początek eksperymentowi oraz poszukiwaniom nowych form katechizacji.

Metoda prowadząca do rozwiązania kryzysu

P. Babin razem z grupą współpracowników i po rozmowach z rodzicami przyjął zasadę uszanowania wolności młodzieży. Praktycznie oznaczało to liczenie się z faktem, że nie każdy uczeń pochodzi z rodziny wierzącej, a zatem nie można wszystkim uczniom narzucać obowiązku wychowania religijnego. Z drugiej jednak strony zapewniono możliwość pogłębienia wiary każdemu, kto wyrażał zainteresowanie sprawami religii.

Ważnym punktem wyjścia było połączenie ogólnej formacji młodych z wychowaniem religijnym. Często wykłady z wychowania obywatelskiego stanowiły oparcie, jakby moment egzystencjalny, w przejściu do zagadnień religijnych.

Rok podzielono na dwie części. Zaproponowano uczniom pewną ilość tematów z możliwością wyboru. Młody człowiek sam mógł decydować o tym, czy wybierze temat traktujący o kulturze świeckiej czy też religijnej. Powierzono pięcioosobowe grupy. To pozwalało na łatwiejsze porozumienie się i na większą wymianę myśli.

Każda grupa miała swego inspiratora. Mógł nim być ksiądz, profesor, wychowawca czy też ktoś z rodziny. Zadaniem każdego inspiratora było przewodniczyć grupie, przebywać razem z nią, prowadzić poszukiwania, pomagać młodym w rozwiązywaniu problemów, organizować wywiady itp.

Chcąc wyzwoleć te poszukiwania z nawyków „szkolnych” oraz podkreślić, że chodzi o wspólnotę wychowawczą, wyznaczono kilka sposobów, czyli tzw. stopni uczestnictwa w grupie, do której mogli należeć zarówno rodzice, jak i wychowawcy. Np. stopień „reperkusji” czyli oddźwięku polegał na tym, że należący do niego rodzice interesowali się przedmiotem wybranym przez ich dziecko, rozmawiali z nim i dyskutowali na ten temat. Inny stopień „przyjęcia” oznaczał gotowość ze strony rodziców przyjęcia grupy młodzieży w określonych godzinach i dania młodym świadectwa swego zaangażowania.

Wytyczony program realizowano etapami już to przy pomocy wykładu, już to wybranych artykułów z dziennika, już to dyskusji na płaszczyźnie „równy z równym”. Nie pominięto przy tym projekcji filmowych, telewizyjnych i audycji radiowych. Ogólnie trzeba powiedzieć, że w różnorodny sposób i na szeroką skalę stosowano środki audiowizualne, gdyż ich oddziaływanie na młodych było niezwykle sugestywne, a tym samym skuteczniejsze od samego słowa.

Wspomniane pięcioosobowe grupy pracowały nad zebraniem materiału przez dwa miesiące. Następnie zgodnie z obraną metodą dzielono się wynikami, zdając sprawę ze swych osiągnięć wobec całej klasy. Co więcej, osiągnięcia, sukcesy oraz wnioski z przeprowadzonych wywiadów każdy z uczniów zestawiał, notował lub też wyrażał przy pomocy montażu i zestawu różnych zdjęć, obrazów czy wykresów.

Grupy o zainteresowaniach religijnych również przedstawiały całej klasie swoje osiągnięcia. Dla tych grup organizowano wieczorne konferencje na tematy religijne, rekolekcje, spotkania z księdzem prefektem, Msze święte dla poszczególnych klas czy też grup. Zawsze jednak czynnikiem osobistego wyboru i zainteresowania był tu decydujący. Można powiedzieć, że w takim układzie zasadniczą rolę w wychowaniu religijnym jednostki odgrywała grupa.

Bilans — rezultat

Inicjatorzy eksperymentu oceniają pozytywnie wyniki swej pracy, podkreślając, że zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie odnieśli duże korzyści. Młodzi poważnie potraktowali sprawę obywatelskiego i religijnego wychowania. Dzięki pracy w grupach nie brakło okazji do czuwania nad działalnością i zainteresowaniami młodzieży oraz niesienia im pomocy. Odkryto nowy język — „język” środków audiowizualnych. Trzeba podkreślić, że współpracownicy Pierre Babi na mówią o prawdziwym rozmiłowaniu się młodych w metodach audiowizualnych. Dzięki różnorodności stosowanych środków oddziaływano na całego człowieka, a nie tylko na intelekt.

Innym sukcesem pracy w grupach było skontaktowanie się młodych ze światem ludzi dorosłych, usunięcie wielu uprzedzeń, poznanie wychowawców nie tylko od strony pełnionej funkcji, ale spotkanie z nimi na płaszczyźnie wartości ludzkich.

Stworzono sytuację prawdziwej wolności i poczucia odpowiedzialności. Jeden z młodych wprost pisze: „Zrozumiałem, że problem religijny jest dla mnie propozycją, wobec której winienem dokonać wyboru”.

Również wychowawcy skorzystali z eksperymentu. Związali się z grupą. Poznali język i zainteresowania młodzieży. Przekonali się do języka środków audiowizualnych. Zrozumieli, że młodzi lepiej i pełniej wyrażają swe stany duchowe przy pomocy środków masowego przekazu.

Dzięki zastosowaniu pracy w grupach i użyciu „nowego języka” środków audiowizualnych próba dotarcia z treścią religijną do mentalności współczesnej młodzieży wypadła pozytywnie.

według *Vérité et Vie* 1971, seria 92, nr 655
opracował ks. *Tadeusz Chromik SJ, Kraków*

Niemiecka Republika Federalna

Nowe możliwości liturgii z dziećmi

We wrześniu 1969 r. episkopat niemiecki zgodnie z *Institutio generalis Missalis Romani* (a. 6) zatwierdził i opublikował *ad experimentum* na okres trzech lat *Wytyczne i wskazania odnośnie Liturgii Słowa w ramach Mszy św.*

z dziećmi. Tym samym otrzymały oficjalną aprobatę wieloletnie wysiłki zmierzające do utworzenia form liturgii dostosowanej do dzieci. Jakkolwiek bowiem istniały nabożeństwa paraliturgiczne liczące się z wiekiem dzieci, same księgi liturgiczne miały na uwadze jedynie dorosłych. Również nowa *Institutio generalis Missalis Romani* z 1969 r. poza ogólnymi wskazaniami nie przewiduje oddzielnej struktury obrzędu mszalnego dla dzieci. Wspomniany natomiast dokument, zachowując podstawową strukturę liturgii słowa daje wytyczne i przykładowo konkretne rozwiązania uwzględniające wiek i psychiczne możliwości dzieci do lat 12-tu.

Oprócz wykazu autorów i przedmowy bpa B. Steina, przewodniczącego Komisji Liturgicznej Episkopatu Niemieckiego, dokument zawiera uwagi wprowadzające, przedstawia zasady ogólne, omawia obrzędy wstępne oraz liturgię słowa.

W zasadach ogólnych postuluje się, aby Msze św. dla dzieci były odprawiane w miarę możliwości w grupach jednolitych pod względem wieku, stopnia dojrzałości psychicznej, z uwzględnieniem konkretnych sytuacji środowiska, przy czym jest rzeczą pożądaną, aby w przygotowaniu i przeprowadzeniu tych Mszy brali udział pomocnicy świeccy, zwłaszcza z pewnymi kwalifikacjami pedagogicznymi i liturgicznymi.

Msze św. szkolne w dni powszednie nie powinny odbywać się częściej niż raz w tygodniu i to w grupach według wyżej wspomnianych kryteriów. Można też ograniczyć się jedynie do samej liturgii słowa zwłaszcza, gdy uczestnikami są dzieci, które nie przystąpiły jeszcze do Komunii św. Dopuszcza się również, by liturgia słowa Mszy św. dla dzieci odbywała się w oddzielnym pomieszczeniu (kaplica, salka w pobliżu kościoła), a dopiero w liturgii Eucharystii dzieci brałyby udział wspólnie z innymi.

W obrzędzie wstępnym proponowane są do wyboru różne możliwości. W czasie gromadzenia się dzieci, dla skupienia ich uwagi oraz wprowadzenia ich w myśl (tematykę) rozpoczynającej się liturgii słowa Mszy św. może służyć procesja, rozmowa, wzajemne pozdrowienie się dzieci, osobiste pozdrowienie dzieci przez celebransza albo przez kogoś dorosłego, pozdrowienie skierowane do wszystkich obecnych, ćwiczenie refrenów, wezwań lub pieśni stosowanych w danej Mszy św., zależnie od okoliczności śpiew, gra na instrumentach, słuchanie gry organowej, nagrań z płyty czy z taśmy magnetofonowej, krótkie religijne przedstawienie (szczególnie w mniejszych grupach), czytania, opowiadanie pewnych wydarzeń, historii, wreszcie dialogi prowadzone przez kilku uczestników oraz medytacje obrazu. Stosownie do okoliczności należy również u dzieci budzić potrzebę uprzytomnienia sobie własnych niedoskonałości, potrzebę wyznania winy i prośby o przebaczenie. W tym celu *Wytyczne* proponują kilka możliwości: pomoc w uświadomianiu sobie własnych zaniedbań i błędów np. w formie modlitwy lub pytań do rachunku sumienia, różne formy wyznania winy, prośba o przebaczenie ze strony innych i Boga, wzajemne przyrzeczenie darowania sobie win, konkretne wskazania do podejmowanej poprawy. *Kyrie* i *Gloria* mogą, a raczej powinny być odmawiane w różnej formie. Podany przykład na *Kyrie* jest wzorowany na trzeciej formie aktu pokutnego z *Ordo Missae*, a w miejsce tekstu *Gloria* dokument podsuwa modlitwę zastępczą o charakterze uwielbiająco-dziękczynnym.

Również kończąca obrzęd wstępne modlitwa celebransza (kolekta), w której wszyscy razem z kapłanem zwracają się do Boga, ma być sformułowana stosownie do możliwości dzieci, jeśli tekst z formularza mszalnego możliwości te przerasta.

W liturgii słowa dla dzieci podstawową strukturą jest także struktura ustalona przez *Ordo Missae*, która przewiduje czytanie Pisma św., śpiewy międzylekcyjne, homilię, wyznanie wiary i modlitwę wiernych, mówiąc innymi słowami: przepowiadanie, odpowiedź, modlitwa wiernych.

Przepowiadanie. Zamiast dwóch lub trzech czytań może być tylko

jedno, brane z zasady według zatwierdzonego *Ordo Lectionum*. Jednakże do chwili opracowania i zatwierdzenia specjalnego wykazu czytań dla dzieci można dobierać perykopy według własnego uznania. Zasadniczo należy stosować tłumaczenia oficjalne, dopuszczalne są jednak różne tłumaczenia dostosowane do dzieci np. z Biblii szkolnych (teksty parafrazowane). Czytany tekst może być podzielony na role. Do czytania biblijnego można dołączyć czytanie innego tekstu, np. wiersza religijnego, życiorysu świętego, albo rozważanie odpowiedniego obrazu. Z czytaniem może się łączyć jakieś opowiadanie aktualnych wydarzeń i sytuacji wprowadzających lub wyjaśniających myśl perykopy, opowiadanie części perykopy, inne formy komentarza tekstu, pokazanie i objaśnianie obrazu, przeżrocy. Homilia może być prowadzona w formie dialogu z dziećmi i tak jak inne elementy nie koniecznie prowadzona przez kapłana czy diakona. Można zrezygnować z homilii, jeśli wprowadzenie do czytań uzna się za wystarczające.

Odpowiedź. Przepowiadanie, choć wymaga odpowiedzi całego życia, we Mszy św. może się wyrazić w różny sposób. W formach medytacyjnych ma zastosowanie odmawiany, czy też śpiewany na przemian psalm lub inny tekst pieśni, *Alleluja* z werselem, słuchanie muzyki instrumentalnej, rozważanie obrazu, krótkie przedstawienia. Wyznanie wiary może być zastąpione odpowiednią pieśnią albo modlitwą. Przewiduje się jeszcze inne formy odpowiedzi, jak rozmowy, formułowanie postanowień, omawianie wspólnych czy-
nów.

Modlitwa wiernych. Modlitwa ta również we Mszy św. dla dzieci powinna zachować swój charakter powszechny, a nie ograniczać się jedynie do świata dzieci i potrzeb ich bezpośredniego otoczenia. Wprowadzenie i zakończenie modlitwy należy do celebransa. Prośby mogą przygotowywać i wypowiadać w różny sposób dorośli lub dzieci.

Ponieważ *Wytyczne* stwarzają duże możliwości różnorodnego ukształtowania liturgii słowa we Mszy św., cenną i pożyteczną staje się wymiana doświadczeń i poszukiwań. Jako jeden z przykładów, który nie ma być wzorem do naśladowania, a jedynie pobudzać własne inicjatywy, K. Baumgartner przytacza w kwietniowym numerze „*Katechetische Blätter*” z 1971 r. *Msze św. rodzinne* z katedry Roermond.

Wychodząc ze stwierdzenia, że Msze dla dorosłych niewiele mają do powiedzenia dzieciom, że niezrozumiałe są dla nich czytania czy symbolika gestów oraz, że dzieci są „istotami patrzącymi” (żyją w czasach filmu, telewizji; wchodzą w przyszłość nie słowa czytanego lub mówionego, ale obrazów), postanowiono, aby również liturgia Kościoła stała się liturgią słowa oglądanego, aby Ewangelię przedstawiała w sposób obrazowy. Podkreślono przy tym, że takie ujęcie odpowiada nie tylko współczesnym wymaganiom psychologicznym i pedagogicznym, ale także tradycji Kościoła, zawierającej widzialne bogactwo uroczystej liturgii rzymskiej, kolorowość scen witrażów średniowiecza, odgrywanie prostych misteriiw stanowiących *Introit* uroczyscie celebrowanych Mszy św., a przede wszystkim wspianiale ilustrowaną *biblia pauperum*.

Zgodnie zatem z współczesną pedagogiką i tradycją Kościoła, zdecydowano we wspomnianej katedrze roermondzkiej, i to na razie jedynie tytułem próby, dostosować obrzędy mszalnej liturgii słowa do dzieci. Na czym polegało owo dostosowanie?

Często liturgia słowa rozpoczynała się krótkim, prostym przedstawieniem, na które składały się dialogi, gesty, muzyka, ewentualnie odpowiedni ubiór, a wszystko to przygotowane przez grupy dzieci różnych szkół. Tematy czerpano głównie z liturgii bieżącej niedzieli lub roku kościelnego. W Adwencie przedstawiano Zwiastowanie Pańskie, przypowieść o mądrych i głupich pannach; w okresie Bożego Narodzenia — ucieczkę do Egiptu; później: 12-letni Jezus w świątyni; w okresie W. Postu: przypowieść o synu marnotrawnym, cudowne rozmnożenie chleba, triumfalny wjazd do Jerozolimy.

Z innych tematów biblijnych przedstawiano „stworzenie świata” następująco: pół godziny przed rozpoczęciem się Mszy św., dwie uzdolnione uczennice miejscowego gimnazjum malowały na dużym płótnie (3×1,20 m) kwiaty, słońce, ryby, ptaki, drzewa. Idące na nabożeństwo dzieci oglądały malowidło, a zachęcone mogły same domalować pewne fragmenty. W kościele zaś odbyła się rozmowa o stworzeniu i o tworzeniu dobra i piękna w życiu także własnym. Odczytano również odpowiednią perykopę Pisma św. Przy innym temacie biblijnym zaangażowano młodego garncarza. Poproszono go, aby wobec gromadzących się na Mszę św. dzieci ulepił kilka garnków, dzbanów. Potem rozmawiano o tym, że jak dzban w ręku garncarza, tak człowiek jest w ręku Boga. Na koniec opowiedziano historię o Jeremiaszu i jego dzbanie. Rozbito też wielki, piękny dzban, a rozbite skorupy zrobiły zamierzone wrażenie. Temat *Chrystus winnym szcepem, a my latoroślami* rozpoczęto oglądaniem pracy prawdziwego ogrodnika, który przycinając gałązki dawał odpowiednie wyjaśnienia; suche zaś i odcięte spalił.

Niektóre tematy były związane ze szczególnymi dniami jak Dzień Matki, Dzień Misyjny, Dzień Pokoju. Nie zabrakło z okazji tych dni rysunków i kwiatów; wykorzystano obecność zakonniczy pracującej na misjach w Afryce, wypuszczono także ok. 500 balonów z pokojowymi hasłami.

Przeżyć i obrazowego materiału dostarczały również uroczystości świętych: Wszystkich Świętych, Mikołaja, Marcina, Franciszka, Cecylii, a także różne święta maryjne.

Inną formą liturgii słowa była oparta głównie na wywiadzie z ludźmi różnych zawodów: lekarzami, pielęgniarkami, opiekunami parafialnymi i społecznymi, działaczami politycznymi etc.

Przygotowaniem takich Mszy św. zajmował się komitet roboczy, złożony z kilku nauczycieli i nauczycielek, a także rodziców. Liczba uczestników wahała się od 500—100, przeważnie rodzice i ich 7—12 letnie dzieci.

W ocenie przedstawionej *Mszy św. rodzinnej* podkreśla się z jednej strony wyjście przeciw dziecięcej aktywności i potrzebie przeżycia, z drugiej natomiast niebezpieczeństwo przeobrażenia liturgii słowa w jakąś wielką katechezę, podczas której sceny Pisma św. traktuje się jako reportaże historyczne, a nie świadectwa wiary; dorosłych zaś pozostawia się w roli biernych widzów.

Cokolwiek jednak można powiedzieć za i przeciw konkretnym rozwiązaniom, sama idea dostosowania elementów mszalnych do dzieci ma swoje uzasadnienie w *Institutio generalis Missalis Romani* powołującą się na soborową *Konstytucję o Liturgii św.*

Według *Gottesdienst mit Kindern*, cz. I, München-Trier 1970, oraz *Katechetische Blätter* 96(1971)232—235 opracował ks. Stanisław Rejmoniak OMI, Obra

II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ

Metoda stopni formalnych

System klasowo-lekcyjny

Najbardziej wypróbowaną formą organizacyjną nauczania jest istniejący w praktyce szkolnej już przeszło 300 lat system klasowo-lekcyjny. Pierwsze teoretyczne uzasadnienie lekcyjnej formie nauczania dał Jan Amos Komeński w pierwszej połowie XVII wieku. Do jej dalszego rozwoju w wieku XIX bardzo się przyczynił niemiecki pedagog i filozof Fryderyk Herbart oraz jego uczniowie T. Ziller i W. Rein. W wieku XX notujemy trzy różne

rodzaje ustosunkowywania się do systemu klasowo-lekcyjnego. „Kierunek najbardziej radykalny zmierza do zastąpienia systemu klasowo-lekcyjnego przez inne systemy, kierunek mniej radykalny — do wzbogacenia go przez inne systemy, wreszcie kierunek umiarkowany — do unowocześnienia”¹.

Kierunki radykalne, jak system pedagogiczny J. Deweya, szkoła pracy G. Kerschensteinera, metoda projektów H. Kilpatricka, plan daltoński Heleny Parkhurst, metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego, nauczanie łączne, system C. Freineta² — wszystkie ostro krytykują system klasowo-lekcyjny i próbują go zastąpić innymi sposobami organizowania procesu dydaktycznego.

Kierunki mniej radykalne usiłują uzupełniać lekcyjną formę nauczania na przykład systemem pracownianym lub brygadowym. W systemie pracownianym uczniowie przebywający w odpowiednio urządzonych pracowniach szkolnych samodzielnie przeprowadzają dostępne im eksperymenty. System brygadowy natomiast wprowadza pracę produkcyjną do systemu wychowawczego, skierowując brygady uczniowskie do fabryk, do normalnych zakładów produkcyjnych³.

Wreszcie kierunki o charakterze umiarkowanym dążą do unowocześnienia systemu klasowo-lekcyjnego przez stosowanie w procesie dydaktycznym w szerokim zakresie zasady różnicowania uczniów według uzdolnień, poprzez wprowadzanie na wielką skalę środków audiowizualnych, nauczania telewizyjnego, laboratoriów językowych, techniki nauczania programowanego. W. Okoń wymienia ponadto wiele innych czynników wpływających na ewolucję systemu klasowo-lekcyjnego, jak rozwijanie dojrzałości społecznej uczniów, aktywizacja uczniów w procesie nauczania, pobudzanie ich do samodzielnego myślenia i działania, itp.⁴.

Budowa lekcji

Wspomniany powyżej F. Herbart — zgodnie z wyznawanym poglądem, że proces nauczania jest rzeczywistością obiektywną, niezmienną i niezależną od czynników rozwojowych i środowiskowych — uważał, że wszystkie ustalone przez niego momenty nauczania jak jasność, kojarzenie, system, metoda, powinny wystąpić w każdej jednostce lekcyjnej. Podobnie sądzili następcy Herbart, którzy wymieniali pięć momentów procesu nauczania (przygotowanie, przedstawienie nowego materiału, połączenie zdobytych wiadomości z już posiadanymi, zebranie lub uporządkowanie i zastosowanie) i nazwali je stopniami formalnymi⁵.

„Tymczasem dydaktyka współczesna zakłada, że poznanie dokonuje się nie w postaci porcji lekcyjnych, lecz jako proces ciągły, który różnicuje się w zależności od wieku uczniów, jak również od przedmiotu nauczania, przede wszystkim zaś od tego, czy uczeń zdobywa wiadomości czy umiejętności i nawyki, następnie zaś od charakteru tych wiadomości, umiejętności i nawyków oraz od rodzaju aktywności ucznia. W związku z tym budowa lekcji

¹ W. Okoń, *Wychowanie umysłowe*, w: *Pedagogika*, praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1971, 390.

² Szczegółowe omówienie wymienionych systemów znajdujemy w książce: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964.

³ I. Szaniawski, *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*, Warszawa 1966, cytuję za W. Okoniem, *Wychowanie umysłowe*, art. cyt., 393.

⁴ W. Okoń, *Wychowanie umysłowe*, art. cyt., 394.

⁵ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, 31—33.

musi ulec zróżnicowaniu, przy czym ustalenie właściwych granic tego zróżnicowania jest zadaniem metodyk szczegółowych”⁶.

Na bardzo ciekawy artykuł W. Okonia właśnie na temat budowy i typów lekcji natrafiamy w 4 numerze „Nowej Szkoły”⁷. Autor uważa, że podstawą odpowiednich struktur lekcyjnych są przyjęte sposoby, strategie nauczania-uczenia się. Analizuje więc najpierw trzy strategie o charakterze instrumentalnym, które w nauczaniu szkolnym służą poznaniu rzeczywistości w celu skuteczniejszego oddziaływania na nią.

Pierwszą z nich nazwana strategią typu A (Asocjacyjna) za swą podstawę przyjmuje przyswajanie przez uczniów wiedzy gotowej. Jest to strategia oparta na założeniach psychologii asocjacyjnej. Została nam przekazana przez pedagogikę wieku XIX. Wyróżniamy w niej następujące niezmiennie momenty procesu nauczania: zetknięcie się ucznia z nowymi wiadomościami; skojarzenie ich z wiadomościami posiadanymi; uporządkowanie; zastosowanie⁸.

Strategia typu P (Problemowa) za cel pracy dydaktycznej przyjmuje samodzielne dochodzenie uczniów do nowej wiedzy przez rozwiązywanie problemów. W tym sposobie nauczania spotykamy się z czynnościami zmuszającymi uczniów do samodzielnego myślenia i działania w toku rozwiązywania zagadnień. Czynnościami tymi są: znalezienie się ucznia w sytuacji problemowej i sformułowanie wynikających z niej pytań; wyłonienie na podstawie odpowiednich poszukiwań samodzielnego odpowiedzi (pomysłów, hipotez) na te pytania; sprawdzenie tych odpowiedzi na drodze teoretycznej lub praktycznej; uporządkowanie wiadomości i utrwalenie ich; zastosowanie ich w nowych sytuacjach.

Podczas gdy dwa powyższe sposoby nauczania-uczenia się miały na celu zdobycie poznania rzeczywistości drogą bardziej lub mniej samodzielną, strategia trzecia typu O (Oddziaływanie) jest podejmowana wtedy, gdy chcemy nauczyć uczniów oddziaływania na poznana rzeczywistość. Mamy wtedy do czynienia z następującymi momentami procesu dydaktycznego: poznanie celu działania oraz jednej lub więcej reguł, które mają być zastosowane w działaniu; ustalenie modelu działania; pokaz działania wzorowo wykonanego; pierwsze próby uczącego się dokładnie kontrolowane; ćwiczenie w sprawnym wykonywaniu działania.

W. Okoń wyróżnia ponadto strategię nauczania-uczenia się typu E (Emocjonalna), która za swój główny cel uważa wpływ wychowawczy na rozwój procesów emocjonalnych u uczniów. Pragnie wyrobić u uczniów określony stosunek do pewnych wartości społecznych, moralnych, estetycznych itp., które przedstawia się im w sposób systematyczny, a nie tylko przypadkowy. Stosując tę właśnie strategię nauczania musimy uwzględnić następujące czynności uczniów: zetknięcie się z dziełem i ukierunkowanie kontaktu z nim; eksponowanie dzieła; analiza problemowa dzieła, prowadząca do jego oceny; umiejscowienie dzieła na tle dorobku jego autora lub innych autorów; wnioski praktyczne dotyczące postaw własnych młodzieży.

Typy lekcji

Autor stwierdza, że w związku z wyróżnieniem 4 zasadniczych strategii, sposobów postępowania w procesie nauczania, powinniśmy zauważyć również występowanie czterech głównych typów lekcji (A,P,O,E). „Brak któregośkolwiek typu lekcji oznaczać musi jakąś lukę w wielostronnym kształceniu naszej

⁶ W. Okoń, *Wychowanie umysłowe, art. cyt.*, 395.

⁷ W. Okoń, *W sprawie budowy lekcji*, Nowa Szkoła (1971) nr 4, 4—7.

⁸ Wszystkie przytoczone schematy poszczególnych strategii nauczania i typów lekcji podaje za W. Okoniem, *art. cyt.*, 4—7.

młodzieży, a więc lukę, która dotyczy albo poznania, albo działania, albo kształtowania przez nauczanie stosunku do celów życia ludzkiego, do innych ludzi i do stworzonych przez ludzi wartości. W tym ostatnim przypadku nie należałoby więc mówić o nauczaniu wychowującym, lecz tylko o nauczaniu instrumentalnym, które miałyby być również zastosowane wobec takich przedmiotów, jak literatura, wychowanie obywatelskie, wychowanie muzyczne i plastyczne. Z tym stanowiskiem zgodzić się oczywiście nie można”⁹.

W. Okoń pisze dalej, że strategia typu A, bardzo tradycyjna i szeroko rozpracowana w podręcznikach pedagogicznych, jest dotąd niestety najczęściej stosowana przez nauczycieli. Lekcja oparta o tę strategię posiada następującą budowę: część wstępną; sprawdzenie pracy domowej; pogadanka wstępna; opracowanie nowego materiału; usystematyzowanie i utrwalenie nowych wiadomości; zastosowanie nowych wiadomości; opracowanie pracy domowej.

Dzięki eksperymentom podejmowanym w całym szeregu polskich szkół, a zarazem pod wpływem prac wielu pedagogów, jak K. Lecha, E. Fleminga, Cz. Kupisiewicza, W. Okonia i innych, zaczyna się upowszechniać w naszych szkołach strategia nauczania typu P, która usiłuje wyzwolić u uczniów dużą dozę ich własnej aktywności. Budowa lekcji w tym wypadku składa się z następujących części: sprawdzenie pracy domowej; stworzenie sytuacji problemowej i sformułowanie głównego zagadnienia; ustalenie planu pracy i sformułowanie podstawowych pomysłów rozwiązania; sprawdzenie rozwiązań na podstawie empirycznej lub teoretycznej; usystematyzowanie i utrwalenie nowych wiadomości; zastosowanie ich w nowych sytuacjach praktycznych lub teoretycznych, w szkole czy w pracy domowej.

Lekcja charakteryzująca się powyższą budową może oczywiście ulegać pewnym modyfikacjom w zależności od tego czy jeden, czy też więcej problemów trzeba rozwiązywać oraz od tego, czy uczniowie muszą odkrywać rozwiązanie problemu, czy też wynaleźć konkretne wykonanie narzędzia pracy, porządku, sposobu opracowania, zadania, itp.

Strategia nauczania-uczenia się typu O ma na celu wyposażenie uczniów w pożądane umiejętności językowe, matematyczne, techniczne, sportowe. W wypadku stosowania tej właśnie strategii poprawna struktura lekcji będzie wyglądać następująco: sprawdzenie zadania domowego; uświadomienie uczniom zadania lekcji; ustalenie zasad i reguł, w których stosowaniu uczniowie mają się ćwiczyć; wzorowy pokaz danej czynności; wykonanie zadań przez uczniów pod kontrolą nauczyciela; ćwiczenie systematyczne, odpowiednio urozmaicone; zadanie pracy domowej w celu utrwalenia umiejętności.

Autor stwierdza, że najmniej mówiło się dotąd w Polsce o budowie lekcji na strategii nauczania typu E, czyli o sposobie nauczania, który świadomie dąży do rozwijania u uczniów postaw wobec przedstawianych im wartości. Lekcja tego typu powinna mieć następujące ogniwa: część wstępna nawiązująca do utworu; informacja o utworze i jego autorze; ekspozycja utworu; analiza i interpretacja utworu; dyskusja na temat podstawowych wartości utworu; aktywność (praca własna uczniów wyrażająca główną ideę utworu).

Autor podkreśla, że ogromnie ważną rolę w lekcji typu E odgrywa jednorazowa lub dwukrotna ekspozycja utworu z wykorzystaniem wszelkich środków artystycznych i technicznych, które decydują o sile i głębi przeżycia. Na tle świeżych przeżyć powinno wystąpić pogłębienie stosunku do utworu, które można uzyskać przez analizę i interpretację utworu, przez pobudzenie uczniów do wyrażania ich własnego ustosunkowania się do istotnych wartości utworu. W końcowej fazie lekcji można zaproponować uczniom pewną formę ekspresji, jak dodatkowa lektura, wypracowanie, recytacja, dramatyzacja, rysunek, śpiew, itp.

⁹ *Tamże*, 5.

Na zakończenie W. Okoń podkreśla, że w stosunku do dziewiętnastowiecznych poglądów Herbart'a zaszła ogromna zmiana w rozpatrywaniu przez pedagogów tematu budowy lekcji. Radzi następnie podjęcie wysiłku związanego ze stosowaniem różnego typu lekcji w ramach nauczania, zwłaszcza jeżeli zabiegi dydaktyczne mają osiągać coraz lepsze efekty. Proponuje dalsze badania i poszukiwania związane z ustaleniem właściwej budowy jednostki lekcyjnej w ramach stosowania różnych strategii nauczania.

Oceniając powyższe sformułowania z katechetycznego punktu widzenia, można na pewno powiedzieć, że rozważana przez W. Okonia różnorodność struktury jednostki lekcyjnej daje nam okazję do zrewidowania naszych sposobów katechizowania. Czy przypadkiem nie związaliśmy się zbyt kurczowo z pierwszym typem lekcji, sięgającym swymi początkami wieku XIX? Złożoność treści Objawienia i wielość celów, które wyznacza się w obecnych czasach katechezie, na pewno każe nam ciągle ubogacać sposób postępowania w procesie katechizacji i urozmaicić kształt, budowę poszczególnych jednostek tematycznych. Nowe propozycje i poszukiwania niewątpliwie pochłoną więcej wysiłku, ale też pomnożony wysiłek wydaje zwykle lepsze efekty.

Szczególną uwagę należałoby zwrócić na typy lekcji oparte o strategię nauczania-uczenia się P (problemową) i E (emocjonalną). Te dwa sposoby budowania i prowadzenia lekcji, które budzą intelekt młodego człowieka, uczą go samodzielnie myśleć i zajmować świadomą postawę wobec przedstawianych mu wartości, powinny bardzo pomóc katechezie w kształtowaniu świadomej i odpowiedzialnej postawy młodych chrześcijan.

Ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa-Kraków