

Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 48/3, 109-133

1978

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. SYNOD BISKUPÓW 1977. II. RELIGIJO-ETYCZNE WYCHOWANIE W PROCESIE SOCJALIZACJI — Prof. Günter Stachel w gronie studentów katechetyki ATK. III. NAUCZYCIEL RELIGII — Sprawozdanie ze spotkania Związku Katechetów Niemieckich w Salzburgu w dniach 26—30 września 1977 r. IV. ROK SZKOLNY 1978/79 początkiem realizacji nowego systemu edukacji narodowej 10-letniej szkoły średniej*.

I. SYNOD BISKUPÓW 1977

Sobór Watykański II wywarł olbrzymi wpływ na rozwój ruchu katechetycznego, ale nie poświęcił specjalnej uwagi dziełu katechezy, nie wydał również osobnego dokumentu. *Dyrektorium katechetyczne ogólne*, stanowiące konkretny owoc odnowy soborowej, jest dziełem przede wszystkim Kongregacji Spraw Duchowieństwa oraz dobranych współpracowników, a nie było nigdy przedmiotem obrad kolegium biskupiego. Toteż podjęcie tematyki katechetycznej przez Synod 77 jest zjawiskiem w życiu Kościoła ogromnej wagi, tym bardziej że synody, zwoływane po Soborze Watykańskim II, miały być wyrazem kolegalności w Kościele. Należy ponadto zaznaczyć, iż w Rzymie mówi się o tym właśnie synodzie jako o najlepiej i najtroskliwiej przygotowanym.

W obecnym sprawozdaniu chciałbym ukazać zarówno przebieg prac synodu, jak również zasadnicze akcenty refleksji ojców synodu. Najwłaściwszą drogą wydaje mi się omówienie dokumentów charakterystycznych dla poszczególnych etapów prac synodu. Tytuły tych dokumentów wyznaczają jednocześnie punkty mego omówienia.

1. „De catechesi hoc nostro tempore tradenda...”

Już dokument przygotowawczy, zatytułowany *De catechesi hoc nostro tempore tradenda praesertim pueris atque iuuenibus*, wskazywał istotne problemy, które winny stać się przedmiotem refleksji biskupów. Ukazywał katechezę w jej szerokim pojęciu jako działalność całego Kościoła, obejmującą wszystkich do niego należących. Przy takim jednak ujęciu należało postawić pytanie o specyfikę katechezy dzieci i młodzieży. W tym ostatnim zagadnieniu podkreślono stosunek współczesnej młodzieży do Kościoła oraz do starszego pokolenia. Szersze spojrzenie na katechezę dostrzegamy również w wysuniętych zagadnieniach związku katechezy i kultury, katechezy i stosunków społecznych, a wreszcie katechezy i wolności. Przy tym ostatnim zagadnieniu ciekawym było pytanie o formy wychowania do wolności jako zadanie katechezy. W związku ze współczesną kulturą i cywilizacją dokument poruszył również problem środków społecznego przekazu. Świadomość działania Kościoła w społeczności pluralistycznej prowadziła do wyróżnienia katechezy i lekcji religii w szkole. Wreszcie ostatni rozdział wspomnianego dokumentu koncentrował się na zagadnieniu form przekazu doktryny oraz metod katechetycznych. Ponad osiemdziesiąt konferencji episkopatów przysłało do sekretariatu synodalnego opracowaną dokumentację ze swego terenu, między innymi Kościół w Polsce.

* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków.

2. „Instrumentum laboris ad usum sodalium quarti Coetus Generalis”

Trudno jest jednak stwierdzić, w jakiej mierze z powyższej dokumentacji korzystał następny, a zarazem zasadniczy dla prac synodu dokument, a mianowicie tak zwane *Instrumentum laboris*, stanowiące pewne wytyczne dla właściwych obrad. Można przypuszczać, że pierwsza jego część, ukazująca obecną sytuację Kościoła w dziedzinie katechezy, opiera się na danych zaczerpniętych z relacji poszczególnych Kościołów lokalnych. Przebija w niej pochwała dynamicznego rozwoju ruchu katechetycznego, jak również rodzące się w całym Kościele pytanie o właściwe środowisko katechizacji (*locus*) czy wreszcie uświadomienie przemian zachodzących w odbiorcach katechezy.

Również trzecia część tego dokumentu zdaje się opierać na danych, przysłanych przez poszczególne konferencje episkopatów. Ta część wysuwa niejako na naczelne miejsce kilka zasadniczych problemów, przypuszczalnie odnalezionych w przesłanej dokumentacji. Wiele uwagi poświęca *Instrumentum laboris* problemowi wspólnoty religijnej, warunkującej eklezjalność katechezy. Użyto specyficznego określenia: katecheza wspólnoty chrześcijańskiej. Dokument podsuwa następnie zagadnienie źródeł katechezy, a zwłaszcza Ewangelii. W *Instrumentum laboris* występują również zagadnienia poruszane w dokumencie wstępnym, a mianowicie związek katechezy z kulturą, zagadnienie współodpowiedzialności w Kościele, prowadzące do pytania o formy współpracy. Nieco nowym tematem wydaje się „katecheza głoszona ubogim” (w szerokim tego słowa znaczeniu), jakkolwiek wiąże się z problemem związku katechezy z sytuacją socjalną danego kraju z dokumentu wstępnego.

3. „Relatio post disceptationem”

Po wstępnych spotkaniach właściwą pracą ojców synodu rozpoczął etap tak zwanych interwencji. Przez pełne cztery dni wygłoszono 141 interwencji. Przed przejściem do nowego etapu należało jednak dokonać pewnego uporządkowania poszczególnych wypowiedzi, wydobyć istotnych akcentów. Należało dokonać pewnego podsumowania, co uczynił kardynał Alojzy Lorscheider. Wyniki tej pracy, zawarte w *Relatio post disceptationem*, zostały przekazane wszystkim ojcóm synodu. Kardynał relator przyjął identyczny podział materiału, jaki widzieliśmy już w podstawowym dokumencie prac synodu, a mianowicie w *Instrumentum laboris*. Jakkolwiek jednak odnajdujemy te same tytuły trzech części, treść obu dokumentów bardzo się różni. Nic zresztą dziwnego. *Instrumentum laboris* zostało opracowane przypuszczalnie na podstawie pisemnych odpowiedzi konferencji episkopatów na postawione uprzednio pytania. Interwencje ustne ojców synodu nie były zdeterminowane uprzednimi wskazaniem. Wyrażały najbardziej palące troski poszczególnych Kościołów lokalnych. W wypowiedziach, interwencjach ojców synodu, można było niejako dostrzec specyfikę różnych kontynentów, różnych sytuacji. Podsumowanie musiało jednak poprzez bogactwo i różnorodność dotrzeć do problemów i pytań mających istotne znaczenie dla całego Kościoła powszechnego. Stąd nowy dokument jest obiektywniejszy, ale zarazem jakby bardziej abstrakcyjny.

Pierwsza jego część, *Stan katechezy na świecie*, porusza tylko pięć zagadnień spomiędzy piętnastu zawartych pod takim samym tytułem w *Instrumentum laboris*. Na pierwsze miejsce wysuwa się problem „środowiska katechizacji”, a więc tych grup społecznych, które w szczególny sposób związane są z wychowaniem religijnym młodego pokolenia. Za najważniejsze środowisko uznano rodzinę. Omawiany dokument nie jest jednak zbyt optymistyczny. Podkreśla za ojcami raczej postulat niż rzeczywistą realizację zadań rodziców. Z jednej strony interwencje ojców synodu dały wyraz powszechnej świadomości zależności owoców katechezy dzieci i młodzieży od współpracy

z domem rodzinnym. Z drugiej jednak strony ukazały zasadnicze trudności w realizacji tego postulatu. Rodzice nie zawsze są w pełni świadomi swych zadań. Często brak im właściwego przygotowania. Ponadto należy uwzględnić współczesny kryzys życia rodzinnego czy wreszcie problem konfliktu pokoleń, uwzględniany już w pracach przygotowawczych synodu. Nic zatem dziwnego, że problem rodziny jako środowiska katechetycznego znalazł się również wśród zagadnień, nad którymi mieli się zastanawiać ojcowie synodu w drugim etapie jego prac.

Jakkolwiek w pracach przygotowawczych, w pierwszych dokumentach czy wreszcie w interwencjach ojców synodu podkreślano mocno rolę wspólnoty wierzących, obecna relacja wymienia szkołę jako drugie środowisko katechezy. O szkole mówili przedstawiciele Kościołów jeszcze posiadających szkolnictwo wyznaniowe, jak również przedstawiciele społeczeństw, w których szkoły państwowe uwzględniają naukę religii, czy wreszcie przedstawiciele tych krajów, w których szkoły państwowe taką możliwość wykluczają. Zastanawiające jest zgodne podkreślenie roli szkoły jako środowiska wychowawczego. W jakim sensie w naszym pluralistycznym społeczeństwie szkoła, obejmująca młodzież o różnym stosunku do wiary i Kościoła, może być miejscem prawdziwej kościelnej katechezy? Poszukiwaniem odpowiedzi na powyższe pytanie mieli zająć się ojcowie synodu pracujący w grupach. Można powiedzieć, że doświadczenie niektórych Kościołów lokalnych, a przede wszystkim dyskusje katechetów i decyzje konferencji episkopatu RFN, znalazły echo w auli synodalnej. Po linii wspomnianej dyskusji idą pewne sugestie omawianej relacji. Nauka religii w szkole winna się bardziej skupiać na konfrontacji ze światłem Ewangelii zagadnień poznawanych w szkole, szczególnie zaś odnośnie do postępu.

Tak ujęte lekcje religii nie mogą dać pełnego wprowadzenia w całość wiary ani w życie Kościoła. Toteż „relacja” podsuwa postulat większego zbliżenia lekcji religii w szkole z wychowaniem religijnym w domu rodzinnym czy katechezą parafialną. Trzecie bowiem zasadnicze środowisko katechezy dostrzegli ojcowie synodu w parafii. Z pewnym jednak zdziwieniem można stwierdzić, że na tym odcinku sformułowania dokumentu są dość ubogie. Katechezę parafialną uważa się raczej za formę niejako zastępczą tam, gdzie nauka religii w szkole stała się niemożliwa. Niemniej dokument zwraca uwagę na konieczność baczniejszej uwagi poświęconej zadaniom katechetycznym liturgii, zwłaszcza w niedzielę. Najwięcej miejsca dokument poświęca małym wspólnotom, powstającym spontanicznie w całym Kościele i wyrażającym pragnienie wśród wiernych pogłębienia swego życia religijnego dzięki kontaktom bardziej osobistym, dzięki wspólnej modlitwie, wspólnemu rozważaniu Pisma świętego, wspólnemu przeżywaniu chrztu. Te nowe i oddolnie pojawiające się formy są znakiem żywotności, ale jednocześnie budzą czasami pewien niepokój. Dlatego dokument podsuwa konieczność wnikliwej analizy tych form katechezy wspólnotowej. Nowy akcent stanowi powtórzony postulat jednego z ojców synodu ogłoszenia obowiązku uczestnictwa w ciągłej katechezie, obowiązku obejmującego wszystkich wiernych.

Powyższy problem stanowi zasadniczy materiał drugiego zagadnienia: *odbiorcy katechezy*. Są nimi wszyscy chrześcijanie. Toteż dokument stwierdza konieczność katechez dorosłych, jakkolwiek przeciwstawia się tendencji uważającej katechezę dorosłych za jedyną właściwą formę katechezy. Szczególną uwagę poświęca „katechezie ubogich”, uwzględnionej już w *Instrumentum laboris*. Poszerza jednak znacznie zakres kategorii objętych tym określeniem. „Ubogimi” są wszyscy skrzywdzeni, nieprzystosowani, żyjący na marginesie. Również w kontekście zagadnienia „odbiorcy” powraca pytanie o małe wspólnoty, przede wszystkim katechumenalne, to jest pozwalające na nowo przeżyć tajemnicę chrztu jako podstawę życia chrześcijańskiego. W związku z przypomnieniem rzeczywistości chrztu warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden istotny element nowego spojrzenia na katechezę, a mianowicie postulat kate-

chizacji prowadzonej przez katechizowanych. Świadomość chrztu, świadomość aktywnej roli ochrzczonych w Kościele prowadzi do zmiany spojrzenia na samą katechezę.

Nic zatem dziwnego, że w trzecim temacie tej części dokumentu, zatytułowanym *Odpowiedzialni za katechezę*, na pierwsze miejsce wysuwa się zagadnienie katechetów świeckich. Oczywiście problem ten nabiera znaczenia ze względu na brak kapłanów w krajach zarówno misyjnych, jak od dawna chrześcijańskich. Dlatego w uwagach o katechezie młodzieżowej podkreśla się nieco zaniedbane w niektórych krajach zagadnienie wychowania do kapłaństwa i życia zakonnego. Z drugiej jednak strony zagadnienie katechetów świeckich dochodzi do głosu właśnie dzięki uświadomieniu aktywnej roli w posłudze słowa całego ludu Bożego, wszystkich ochrzczonych. Trzeba się jednak zastanowić nad ich przygotowaniem, nad sprecyzowaniem ich zadań i specyficznego miejsca w życiu Kościołów lokalnych zgodnie z ich konkretną sytuacją. Dokument przestrzega jednak przed nowym niebezpieczeństwem, a mianowicie przed pewnym odsunięciem się kapłanów od tych zadań. Katechetami w Kościele są bowiem przede wszystkim biskupi i ich pomocnicy kapłani.

Omawiając pierwszą część *Relatio post disceptationem* celowo pominąłem zagadnienie treści i metody, ponieważ więcej uwagi poświęca mu druga część przedstawianego dokumentu. Pragnę obecnie na podstawie podsumowania interwencji ukazać stosunek ojców synodu do ruchu katechetycznego współczesnego.

Kardynał Lorscheider podkreślił powszechnie wśród ojców synodu uznanie dla dotychczasowych poszukiwań odnowy katechetycznej czy też prób przystosowania katechezy do nowych warunków niesionych przez współczesne życie. Owszem, jako postulat synodu wymienia konieczność podtrzymania i popierania istniejącego ruchu. Niemniej ojcowie synodu zwrócili uwagę, że wśród osiągnięć współczesnego ruchu katechetycznego należy rozróżnić ujęcia nie budzące najmniejszej wątpliwości, oraz takie, które budzą poważne pytania. Przedmiotem tych zastrzeżeń były wszystkie ujęcia skrajne, uwzględniające wyłącznie jeden element, na przykład doktrynę-naukę lub też wymiar ludzki, życiowy katechezy. Drogę przewyciężenia tego podziału dostrzegali ojcowie w prawdziwym uwzględnieniu tajemnicy wcielenia. Odwieczne bowiem Słowo Ojca przyjęło ludzką naturę z jej uwarunkowaniami. Ojcowie byli również zgodni w stwierdzeniu wewnętrznej łączności formacji intelektualnej i prowadzenia do nawrócenia i życia prawdziwie chrześcijańskiego. Zdaniem ojców nie da się jednak wybrać jakiejś jednej formy katechizacji. Należy uznać wielość form i ciągle szukać nowych, odpowiadających potrzebom młodzieży.

Przy uznaniu jednak wielości form katechetycznych powstawało pytanie o istotę katechezy, jej stosunek do ewangelizacji, o kryteria prawdziwie kościelnej katechezy. Dyskusja nad określeniem czy definicją katechezy nie była przewidziana jako temat pracy w grupach. Jest to bowiem temat zbyt teoretyczny. Natomiast kryteria katechezy prawdziwie kościelnej zajmują dużo miejsca w propozycji tematów pracy w grupach. Ojcowie poruszali to istotne zagadnienie już na auli synodalnej.

Kardynał Lorscheider wyraźnie podkreślił zgodność ojców synodu odnośnie do roli Pisma świętego jako pierwszorzędного źródła katechezy. Dzięki tekstom biblijnym dokonuje się spotkanie z wydarzeniami i słowami zbawczymi, których punkt szczytowy znajdujemy w osobie Jezusa Chrystusa jako danym nam przez Ojca źródle wszelkiego zbawienia. Głoszenie tego słowa uprzedza i jest podstawą prawdziwego religijnego doświadczenia. Dzięki Pismu świętemu człowiek może sobie uświadomić uprzedzającą zbawczą inicjatywę Boga, a jednocześnie słowo Boże zawarte w Piśmie świętym oświetla konkretne wydarzenia i problemy egzystencji ludzkiej. Na tej drodze, któ-

rą możemy nazwać biblijną, człowiek dochodzi do wyznania wiary w oficjalnych formułach, wydobitych również z Pisma świętego.

Obok tej wizji biblijnej i doktrynalnej ojcowie zwrócili uwagę na drugie kryterium w dzisiejszych czasach, nabierające szczególnego znaczenia. Prawdziwie katolicka katecheza winna istotę posłannictwa ewangelicznego niejako przetłumaczyć na język poszczególnych kultur i cywilizacji, wyrazić w kontekście różnych sytuacji kulturowych Kościoła. Tu dokument omawiany dotyka zagadnienia trudnego, a zarazem ważnego dla katechezy. Czy istotę posłannictwa chrześcijańskiego należy ujmować w formie poszczególnych twierdzeń niejako równoległe ułożonych, jak to czynią klasyczne katechizmy, czy też raczej należy oprzeć się na zasadzie hierarchii prawd, o której mówi soborowy *Dekret o ekumenizmie*, a którą powtarza *Dyrektorium katechetyczne ogólne* z r. 1971? Ojcowie synodu zwrócili uwagę, że od początku przepowiadania apostolskiego skupiano się na kilku podstawowych „prawdach”, na kilku podstawowych zasadach doktrynalnych, ogniskujących się w pewnym centrum. Tym centrum jest misterium Chrystusa, które ma być przekazywane w całej swojej integralności w łączności z wiarą Kościoła. W misterium Chrystusa odkrywamy odwieczną miłość Boga ku ludziom, objawiającą się w „posłaniu” jedyne Syna dla zbawienia świata. Ta właśnie prawda stanowi istotne centrum objawienia chrześcijańskiego.

Po wydobyciu z wypowiedzi ojców synodu owego centralnego punktu posłannictwa ewangelicznego kardynał Lorscheider powrócił do zagadnienia powyżej zapowiedzianego, a mianowicie „przetłumaczenia” posłannictwa na język ludzi różnych kultur i sytuacji. Według wypowiedzi ojców synodu elementem istotnym katechezy prawdziwie eklezyjalnej jest odkrywanie sensu życia ludzkiego, sensu ludzkiej historii, odczytywanie „znaków czasu”, „znaków Boga” dzisiejszej rzeczywistości w świetle Ewangelii i pod natchnieniem Ducha Świętego. Jako jeden z najważniejszych elementów odczytywania posłannictwa ewangelicznego w naszych czasach ojcowie synodu uznali za zadanie sprawiedliwości społecznej oraz wychowanie (już od najmłodszych lat) do jej realizacji. Niektórzy podkreślali, że walka o sprawiedliwość jest dziś charakterystycznym znakiem wiarygodności posłannictwa ewangelicznego. Chodzi w tym wypadku o stosunki społeczne i realizację podstawowych praw człowieka.

Omawiając wypowiedzi ojców dotyczące głównie treści katechezy, kardynał Lorscheider przeszedł od treści tak zwanych doktrynalnych do treści — jak dziś mówimy — bardziej egzystencjalnych. Rozważał zagadnienie związku objawienia z kulturą, cywilizacją czy sytuacją współczesnego człowieka. Analiza wypowiedzi ojców synodu prowadziła do stworzenia osobnego punktu w dokumencie, zatytułowanego *Katecheza i kultura*. Przeżyjemy obecnie w Kościele okres szczególnej wrażliwości na wewnętrzny związek objawienia z problemami życia ludzkiego.

Ojcowie synodu wskazali dwa zasadnicze cele „wcielania” posłannictwa Ewangelii w poszczególne kultury i sytuacje: 1. kształtowanie postaw prawdziwie eklezyjalnych, a mianowicie profetycznej krytyki sytuacji niesprawiedliwości i ucisku oraz społecznego zaangażowania w budowanie nowej społeczności prawdziwie ludzkiej; 2. prawdziwie wewnętrzna ewangelizacja ludzkich kultur. Istnieje niebezpieczeństwo poddania wiary w służbę ideologiom politycznym. Ojcowie synodu stwierdzają konieczność na tym odcinku badań i poszukiwań tak zwanych międzydyscyplinarnych, to znaczy współpracy przedstawicieli nauk teologicznych i humanistycznych, zwłaszcza socjologii. Zgodnie bowiem z nauką Soboru Watykańskiego II Kościół nie ma tylko dawać światu to, co otrzymał, ale również winien umieć otrzymać od świata kultury te wartości, które niejako ukryte w nim już istnieją, a są konieczne do pełnego rozwoju i wyrażenia swej mocy i zadań.

W tym punkcie rozważań powraca podstawowe zastrzeżenie. Katecheza uwzględniająca w pełni owo „wcielenie” posłannictwa Ewangelii w kultury

i sytuację, musi przede wszystkim wprowadzać w misterium Chrystusa, ukazywać najgłębsze powołanie człowieka, uświadamiać konieczność wewnętrznego przyjmowania prawa, a zwłaszcza podstawowego prawa chrześcijańskiego, to jest prawa miłości. Możemy w tym punkcie przytoczyć ponadto istotne stwierdzenia dokumentu odnoszące się do specyfiki metodyki katechetycznej, a zawarte w pierwszej części analizowanego dokumentu. Wymienia się tam postulat prowadzenia młodych do zrozumienia i przyjęcia transcendencji, otwierania młodych na chrześcijańską ascezę, wreszcie postulat wychowania do modlitwy i liturgii. W całym dokumencie uderza pragnienie zachowania równowagi między wiernością doktrynie, między postuletem przekazu w katechezie całokształtu objawienia a koniecznością dostosowania do nowych potrzeb i warunków, koniecznością „wcielenia” posłannictwa ewangelicznego w kulturę i sytuację naszych czasów. Dlatego właśnie ojcowie synodu pragną, by katecheza dalej szukała nowych form i nowych sposobów.

Wierność wypowiedziom ojców synodu i konieczność zachowania zdrowej tradycji katechetycznej uwidoczniły się w dokumencie w uwzględnieniu pod osobnymi tytułami „formuł wiary” oraz roli pamięci. Oba zagadnienia w stosunku do uprzednio poruszonych zajmują niewiele miejsca, łącznie niecałą stronę na dziewiętnaście stron dokumentu, poświęconych powyżej omawianym zagadnieniom. Ojcowie synodu postulują wprowadzenie katechizowanych w rozumienie formuł, tkwiących głęboko w tradycji Kościoła, przede wszystkim tych, które zawierają się w księgach Nowego Testamentu i oficjalnych wyznaniach wiary Kościoła. Zdaniem ojców synodu powyższe formuły nie powinny stanowić punktu wyjścia w procesie katechizacji. Jednocześnie zwraca się uwagę na konieczność poszukiwania nowych sformułowań centralnych prawd wiary chrześcijańskiej.

Na zagadnienie pamięci w procesie katechetycznym pragnęli ojcowie synodu spojrzeć nieco głębiej, niż to nieraz ma miejsce w praktycznej katechezie. Dlatego podkreślili związek pamięciowego przyswojenia pewnych formuł z biblijnym i liturgicznym pojęciem „wspominania”, „pamięci” tak charakterystycznym dla chrześcijańskiego pojmowania misterium. Jak jednak zaznaczyłem powyżej, tak zagadnienie formuł, jak i zagadnienie roli pamięci nie stanowiło problemu, któremu ojcowie synodu poświęcili najwięcej uwagi i troski. Ponadto przy omawianiu specyfiki metodyki katechetycznej zwraca się uwagę na „pamięć serca” obejmującą całą osobę ludzką, a nie tylko intelekt.

W dwu pierwszych częściach podsumowanie interwencji w auli synodu, *Relatio post disceptationem*, ukazuje najważniejsze akcenty obecnego spojrzenia na katechezę. Przy omawianiu miejsca, lub może raczej środowiska katechezy, zdecydowanie pojawiły się nowe akcenty, przede wszystkim rola rodziny, a ponadto rola społeczności wierzących i to nie tyle od strony struktur administracyjnych, ile raczej od strony więzi międzyludzkiej i bardziej osobowej. Konsekwentnie w odniesieniu do podmiotu katechizującego wyraźniej ukazał się udział całego ludu Bożego w prorockiej misji Kościoła, w misji słowa. Przy takim ujęciu katecheza przestała być pojmowana wyłącznie jako oddziaływanie społeczności wierzących na dojrzewających członków Kościoła. W wypowiedziach ojców synodu katecheza ukazała się jako istotna forma żywotności Kościoła, obejmująca wszystkich wierzących na wszystkich etapach ich życia, a katechizowani stali się jednocześnie katechizującymi.

Odnośnie zaś do treści i metodyki katechetycznej dostrzegliśmy bardzo wyraźnie troskę o zachowanie całości przekazu objawienia i tradycji Kościoła przy wyraźnym przeświadczeniu o konieczności „wcielenia” posłannictwa ewangelicznego w kulturę i sytuację współczesnego życia. Dlatego próby, poszukiwania, troska o dalszy rozwój katechezy stają się niejako programem życia Kościoła na tym odcinku jego rzeczywistości i jego zadań w świecie.

Niemniej w stosunku do dwu pierwszych dokumentów dostrzegamy pewne zawężenie zainteresowania, skupienia się na kilku tylko punktach bardzo szerokiej w pierwszej fazie problematyki.

4. Relacje po pracy w grupach

W tym jednym punkcie muszę nieco odstąpić od zasady postawionej we wstępie do tego omówienia. Opierać się będę nie na dokumencie drukowanym, ale jedynie na wygłoszonych i złożonych w sekretariacie relacjach z pracy poszczególnych grup. Ten bowiem etap prac synodu nie posiada drukowanego dokumentu.

W ostatniej części *Relatio post disceptationem* podsuwa konkretne zagadnienia jako przedmiot refleksji i dyskusji w poszczególnych grupach. Na pierwsze miejsce wysuwa określenie kryteriów prawdziwie eklezjalnej katechezy i proponuje zastanowienie się nad wiarą osobistą, osobową i jej związkiem z zaangażowaniem w życie, ze szczególnym podkreśleniem związku między katechezą a kulturą. Z powyższym zagadnieniem łączy się wewnętrznie kwestia „przekazu Ewangelii i katechezy według Ewangelii”, a więc zagadnienie utrzymania istotnych elementów katechezy prowadzącej do dojrzałej wiary chrześcijańskiej. Powraca tu pytanie o hierarchię prawd, jak również o treściwe elementy katechezy. Wiele miejsca zajmuje także problem prawdziwie eklezjalnej wspólnoty jako właściwego środowiska dla katechezy. Wśród problemów podsuwanych do pracy w grupach zaliczono też zagadnienie odbiorców, odpowiedzialnych, oraz rolę biskupa odnośnie katechezy.

Relatio post disceptationem stanowiła więc zasadniczą pomoc w pracy przeprowadzanej w grupach językowych. Każda jednak grupa wytworzyła swoistą metodę pracy. Różnice te można dostrzec w relacjach z prac grup. Niemniej można jednocześnie w jedenastu relacjach odnaleźć wspólne, i to zasadnicze elementy, jakby akcenty charakterystyczne dla obecnego spojrzenia Kościoła na problem katechezy. One właśnie wyznaczają tok myślowy obecnego punktu.

Kryteria kościelnej katechezy

Zasadnicze zadanie katechezy dostrzega się w prowadzeniu do wiary dojrzałej, osobistej, a jednocześnie naznaczonej charakterem kościelności. Kształtuje się ona dzięki oparciu o Pismo święte i życie liturgiczne, a wyraża się w życiu chrześcijańskim. Katecheza jednocześnie wprowadza w życie Kościoła, przygotowuje do czynnego i owocnego uczestnictwa w liturgii, prowadzi do życia modlitwy. Wszystkie te elementy zmierzają ku jednemu centrum, a jest nim osoba Jezusa Chrystusa, ukrzyżowanego i zmartwychwstałego, źródło siły i nadziei. Zgodnie z hasłem międzynarodowego kongresu katechetycznego z 1971 r. możemy mówić o katechezie „wiernej Bogu”.

Jednocześnie nieomal we wszystkich relacjach odnajdujemy drugą część hasła, a mianowicie „wierność człowiekowi”, w której realizuje się również wierność Bogu. Prawie wszystkie relacje jako kryterium katechezy prawdziwie kościelnej podają zaangażowanie młodego chrześcijanina w przetwarzanie świata, w odnowę świata. W tych zadaniach chrześcijanina na pierwsze miejsce wysuwa się zaangażowanie społeczne, walka o sprawiedliwość, obrona człowieka, jego praw i godności. Dlatego katecheza winna uczyć odczytywania „znaków czasu”, uwrażliwiać na aspirację i dążenia do współczesnego człowieka, otwierać na najgłębszy sens życia i wysiłków ludzkich, tłumaczyć w świetle Słowa Bożego doświadczenie życiowe przeżywane przez katechizowanych. A zatem katecheza musi uwzględniać uwarunkowania czasu i miejsca, a także ustawicznie dostosowywać się do nich. Aby jednak to zaangażowanie nie zatraciło swego eklezjalnego charakteru, potrzeba wierności nauce Kościoła, przede wszystkim jednak owego wewnętrznego związku z Chrystusem ukrzyżowanym, uczącym ofiary, a zarazem z Chrystusem zmartwychwstałym, źródłem wszelkiej nadziei.

Jakże bogatą wydaje się obecnie katecheza, szukająca Boga, a zarazem ucząca szukać drugiego człowieka, zwłaszcza człowieka zagrożonego.

Problem inkulturacji

Problem stosunku chrześcijaństwa do różnych kultur pozornie jest zagadnieniem Kościołów misyjnych, młodych Kościołów, szukających właściwego języka i istotnych warunków „wcielenia się” Ewangelii wśród kultur i cywilizacji dalekich od chrześcijaństwa. Rzeczywiście w interwencjach poszczególnych delegatów na synod tak ujęty problem niejednokrotnie powracał. W relacjach z prac w grupach stracił niejako na swej wyrazistości geograficznej, a stał się problemem całego Kościoła. Czyż bowiem nie natrafimy wszędzie na nowo tworzącą się cywilizację i kulturę świata stechnicyzowanego, ludzkości skupionej przede wszystkim w miastach, poddanej ustawicznemu działaniu środków społecznego przekazu, jak radio, telewizja, prasa. Czyż dzięki tym ostatnim nie powstaje świadomość obywateli świata, nie zaś tylko danego kraju czy kontynentu? Dostrzegamy swoistą promocję człowieka i jego aspiracje, ale jednocześnie lękamy się o przyszłość naszej ziemi i ciągle napotykamy na krzywdę i nieposzanowanie wolności człowieka. Niektóre relacje wspominają przepaść powstającą między młodym pokoleniem, a Kościołem. Jednocześnie jednak stwierdzają wśród młodzieży kontestację zastanego stanu społeczności ludzkiej, bunt, pragnienie tworzenia lepszego świata. I oto nowe pole działania katechezy: szukanie odpowiedzi na pytania współczesnej młodzieży, ukazanie jej źródeł nadziei.

Według relacji inkulturacja nie polega na przystosowaniu się Kościoła czy katechezy do kultur Azji czy Afryki, a także do rodzącej się powszechnej cywilizacji naszych czasów, ale przede wszystkim polega na „wcielaniu się” Ewangelii w tych wszystkich kulturach, przejmując z nich to, co jest naturalnie chrześcijańskie i wartościowe, a zarazem zmierzając do rozwoju owych wartości. Jednocześnie inkulturacja polega na wzbogacaniu kultur i cywilizacji wartościami chrześcijańskimi. Dlatego katecheza jest i powinna być wychowaniem do dialogu z inaczej myślącymi, dialogu opartego na własnych mocnych przekonaniach. Najgłębszą zaś podstawę inkulturacji stanowi tajemnica wcielenia Syna Bożego, który stał się we wszystkim do nas podobny prócz grzechu.

Rola wspólnoty

Jakkolwiek w poprzednich dokumentach synodu często powracało zagadnienie szkoły jako głównego środowiska katechezy, we wszystkich relacjach na pierwsze miejsce wysuwa się wspólnota wierzących i jedynie w jej ramach szkoła jako jedna z form. Wspólnotą tą jest cały Kościół, ale relacje większy nacisk kładą na wspólnoty wierzących na „miarę człowieka”, to jest żyjące poczuciem wzajemnej więzi, żyjące miłością. Prawie w każdej relacji wraca się uwagę na małe wspólnoty jako na istotne środowisko owocnej katechezy. Wymienia się parafie, rodziny, ale zwłaszcza w parafii postuluje się miejsce dla mniejszych wspólnot.

Powstaje pytanie, czy takie wspólnoty już istnieją oraz czego potrzeba, by obecna parafia stawała się wspólnotą wiary i miłości. Wielu relatorów podkreśla konieczność stałej katechezy dorosłych, a źródło pewnego odrodzenia widzi w odnowionych obrzędach chrztu dorosłych, których metodę można by przenieść w życie grup neokatechumenalnych. Są to grupy chrześcijan, ochrzczonych w dzieciństwie, którzy pragną przeżyć na nowo swą decyzję wiary, swój chrzest, niejako na nowo odnaleźć swe miejsce i rolę w Kościele.

Charakterystycznym akcentem wielu relacji jest podkreślenie roli biskupa jako pierwszego katechety. W wezwaniach, skierowanych do wszystkich biskupów, dostrzegamy wyraźne podkreślenie roli katechezy budującej Kościół. Z drugiej jednak strony w zaznaczeniu roli biskupa wyraża się troska o jedność Kościoła, o utrzymanie wspólnoty powszechnego Kościoła mimo różnicy form pracy katechetycznej, zależnej od warunków w poszczególnych środowiskach. Przejawia się troska o utrzymanie jedności, choć praca katechetycz-

na dokonywać się będzie w tych małych wspólnotach. Tak cały Kościół pod przewodnictwem biskupów ukazuje się jako Kościół katechizowany i katechizujący.

5. „Elenchus propositionum”

Ostatni etap prac synodu koncentrował się na przygotowaniu materiałów, wniosków, jakie mają być przedłożone papieżowi. Wyniki poszczególnych interwencji, dyskusji w grupach, wymiany doświadczeń między grupami roboczymi zostały ujęte w dokumencie, noszącym tytuł *Elenchus propositionum* — zbiór wniosków, propozycji. Z całej dokumentacji synodalnej redaktorzy zebrali trzydzieści cztery istotne problemy, ujmując je w sześć grup tematycznych „serii”. Przy czym warto zaznaczyć, że mamy do czynienia z nieco innym usystematyzowaniem niż w poprzednich dokumentach synodu. Obecny układ przybliża się do toku podręczników katechetyki.

W pierwszej „serii” omawia się miejsce katechezy w życiu Kościoła, jej związek z życiem katechizowanych, rolę katechezy międzywyznaniowej oraz ekumenizmu, a wreszcie zagadnienie wolności katechizacji oraz obowiązku katechizowania. Druga „seria” została poświęcona treści katechezy ze szczególnym podkreśleniem chrystocentryzmu. Ciekawym punktem jest omówienie wzajemnego stosunku oraz konkretnych zakresów teologii, katechetyki i katechezy. Jakkolwiek trzecia „seria” obejmuje przede wszystkim zagadnienia tak zwanej metodyki katechetycznej, dotyka również zagadnienia treści na przykład przy analizie problemu inkulturacji czy też zagadnienia przewyciężenia „dychotomii”, to jest skrajnych ujęć właśnie odnośnie do treści katechezy. W tej serii poruszono również zagadnienie tak zwanych „formuł” pamięciowych czy wreszcie wychowania do odbioru środków społecznego przekazu. Czwarta „seria” omawia podmiot katechizowany, tj. odbiorców. Podkreślając krótko konieczność katechezy obejmującej wszystkich członków Kościoła przez całe życie, skupia się przede wszystkim na katechezie dzieci i młodzieży. Charakterystycznym jest mocne zaznaczenie twórczej roli młodych w życiu Kościoła. Następna „seria” (piąta) powraca niejako do już poruszonego zagadnienia, a mianowicie do Kościoła jako podmiotu katechizującego. Podkreślając rolę osobowej wspólnoty, omawia zagadnienie rodziny, parafii, zaznaczając konieczność jej przebudowy i ujmując jako „wspólnotę wspólnot”. Nic też dziwnego, że dwa osobne punkty zostały poświęcone zagadnieniu małych wspólnot oraz katechumenatu czy też neokatechumenatu. W tym kontekście określono specyficzne zadanie nauki religii w szkole odróżniając ją od katechezy ściśle parafialnej. Ostatnia wreszcie seria skupia się na zagadnieniu katechetów, ich przygotowaniu ze szczególnym uwzględnieniem roli zakonników i zakonnice. Wszystkie zagadnienia niejako zamyka problem roli biskupa odnośnie do katechizacji. Podkreślono zadanie koordynacji, konieczność bliższej współpracy ze specjalistami.

W załączonym dodatku wymieniono ponadto trzydzieści osiem zagadnień które zasługują na dalsze, bardziej wnikliwe badania. Wszystkie one wystąpiły w interwencjach czy też w pracach grup, wszystkie łączą się wewnętrznie z omówionymi powyżej problemami, ale w swoim skonkretyzowaniu wymagają dalszych poszukiwań i analiz. Przykładowo można wymienić zagadnienie związku katechezy i modlitwy.

Zauważyliśmy już, że mimo podziału na grupy tematyczne, pewne zagadnienia powracają w związku z różnymi tematami. Taki był zresztą plan i zamiar redaktorów dokumentu. Opierając się właśnie na tych powracających elementach można próbować odkryć zasadnicze tendencje dokumentu.

Najwięcej uwagi *Elenchus propositionum* poświęca zagadnieniu treści katechizacji. Powraca ono prawie we wszystkich grupach tematycznych po różnymi aspektami. Dokument opowiada się zdecydowanie za linią wytyczoną przez dokumenty Soboru Watykańskiego II. Na pierwsze miejsce wysuwa si

Pismo święte i liturgię, jakkolwiek ustawicznie powraca postulat uwzględnienia „symbolu” (wyznania wiary) i znaczenie urzędu nauczycielskiego w Kościele. Dominanta źródeł biblijno-liturgicznych daje znać o sobie nawet przy omawianiu formuł pamięciowych. Dokument zaznacza nieaktualność powrotu do klasycznych form katechizmów potrydenckich czy neoscholastycznych.

Do zagadnień treści katechezy należy zaliczyć zarówno związek katechezy z życiem, ujęty pod określeniem „zaangażowanie chrześcijańskie”, jak również problem „inkulturacji”, który tak wiele miejsca zajmował w interwencjach ojców synodu niezależnie od kontynentu, jaki przedstawiali. Zatem treść katechezy „wcielonej”, według często używanego określenia, nie ogranicza się do źródeł ściśle kościelnych, ale obejmuje życie ludzkie wraz z jego problemami, pytaniami, dążeniami, ze szczególnym podkreśleniem zagadnień społecznych.

Dokument przyjmuje pluralizm form katechetycznych, a więc także sposobu wyrażania treści ściśle religijnych, niemniej dostrzega pewne niebezpieczeństwo. Dlatego często podkreśla konieczność integralnego przekazu. Dostrzega jednak wartość „dynamicznego napięcia”, istniejącego wśród różnych form katechetycznych, a więc niejako otwiera drogę przed dalszymi poszukiwaniami, byleby dokonywały się w jedności z Urzędem Nauczycielskim Kościoła i szukały przezwyciężenia „dychotomii” opierając się przede wszystkim na tajemnicy wcielenia Syna Bożego. W spojrzeniu na życie ludzkie dokument wykazuje prawdziwy realizm. Istnieje konieczność zaangażowania się w obronę sprawiedliwości, praw i godności człowieka, jego rozwoju i postępu. Istnieje jednak ponadto niezaprzeczalna rzeczywistość cierpienia, a można ją zrozumieć jedynie szukając światła w misterium paschalnym, w śmierci i zmartwychwstaniu Chrystusa. Dlatego też moralność chrześcijańska ukazuje się w dokumencie jako poszukiwanie i twórczość, jakkolwiek dokument mocno podkreśla znaczenie prawa moralnego. Jest ona przede wszystkim naśladowaniem Chrystusa, współdziałaniem z Nim.

Drugi zasadniczy nurt można dostrzec w eklezjalności katechezy. Katecheza przestaje być nauczaniem młodego pokolenia, jakkolwiek dokument podkreśla rolę wiedzy, a nawet pamięci. Katecheza przestaje być lekcją czy przedmiotem szkolnym, jakkolwiek dokument ukazuje znaczenie wychowania religijnego w szkole. Katecheza staje się, według dokumentu obecnie analizowanego, istotnym czynnikiem życia Kościoła. Cały lud Boży jest jednocześnie katechizowanym i katechizującym, a każdy niezależnie od wieku i swego stanu ma do odegrania ważną rolę. Każdy wznosi coś nowego do wspólnego bogactwa Kościoła. Dokument podkreśla znaczenie wspólnot „na miarę człowieka”, wspólnot prawdziwie osobowych. Kościół ukazuje się nie tylko jako nauczający, nie tylko jako przedmiot treści katechetycznych, ale również jako istotne źródło najgłębszych doświadczeń religijnych człowieka. Jest to, oczywiście, Kościół-misterium. Dlatego czytamy o obecności Chrystusa w zgromadzeniu katechetycznym, o osobowym spotkaniu z Nim katechizujących i katechizowanych.

W stosunku do ilości interwencji dotyczących wymiaru antropologicznego katechezy, ubogie wydają się sformułowania dokumentu mówiące o inkulturacji, doświadczeniu religijnym poprzedzającym wyznanie wiary, o zaangażowaniu społecznym czy wreszcie charakteryzujące współczesnych odbiorców katechezy. W swej systematyce i ujęciach ogólnych dokument jakby stracił na dynamizm i bogactwie w porównaniu z interwencjami i dyskusjami w grupach. Jest to jednak los wszystkich podsumowań i uogólnień. Ponadto powyższe problemy odnajdujemy w dodatku jako zagadnienia, które winny być dalej studiowane i pogłębiane.

Cały dokument ukazuje się nie tyle jako suma zamkniętych wskazań, ile raczej jako pewien drogowskaz na dalszą drogę ruchu katechetycznego. Wizimy pochwałę dotychczasowego dorobku, ale odnajdujemy też znaki zapyta-

nia, a przede wszystkim wskazanie konieczności współpracy wszystkich w poszukiwaniu form katechezy prawdziwie kościelnych, a zarazem odnajdujących człowieka w konkretności jego życia.

„Projekt propozycji” został przekazany wszystkim ojcom synodu i stał się przedmiotem dyskusji w grupach językowych. Zarówno jednak tzw. *modi*, czyli uwagi ojców synodu, jak ostateczna redakcja omawianego dokumentu nigdy nie zostały podane do publicznej wiadomości. Cały bowiem dokument w jego ostatecznej formie jest przeznaczony dla papieża. Najważniejsze wyniki prac synodu przybiorą, należy przypuszczać, postać oficjalnego dokumentu ogłoszonego przez Ojca Świętego. Ojcowie synodu natomiast skierowali specjalne orędzie do całego ludu Bożego: *Ad populum Dei nuntius*. Ten jednak dokument omówimy nieco później.

Jakkolwiek w niniejszym opracowaniu analizowaliśmy dokumenty „robocze”, a nie ostateczne sformułowania, możemy postawić sobie pytanie o kierunek rozwojowy katechezy po Synodzie Biskupów 1977. Jako zasadnicze akcenty mogliśmy dostrzec podkreślenie wspólnoty eklezjalnej „na miarę człowieka”, rolę małych wspólnot, a wreszcie znaczenie we współczesnym świecie procesu katechumenalnego czy neokatechumenalnego. Warto zastanowić się, na ile nasza katecheza parafialna jest naprawdę „wspólnotowa”, oraz jak wygląda współpraca z rodzicami. Również drugi akcent, a mianowicie „wcielenie” katechezy w konkretną kulturę i cywilizację, zaangażowanie w kształtowanie świata, może pobudzić nas do refleksji nad uwzględnieniem tego elementu w procesie katechetycznym w naszych warunkach. Praktycznie chodzi więc o to, jak nasza katecheza wprowadzająca zasady kerygmatyki, przyjmowane przez synod, potrafi ująć również drugi biegun, a mianowicie problematykę ludzką. Wydaje się, że dokumenty synodalne mogą wiele światła rzucić na nasze dyskusje i rozważania, pytania i wątpliwości.

ks. Jan Charytański SJ, Warszawa

II. RELIGIJNO-ETYCZNE WYCHOWANIE W PROCESIE SOCJALIZACJI

Prof. Günter Stachel w gronie studentów katechetyki ATK

W dniu 11 października 1977 r. przebywał w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie prof. Günter Stachel, kierownik katedry katechetyki w uniwersytecie w Moguncji, wygłaszając do studentów specjalizacji katechetycznej wykład pt. *Religijno-etyczne wychowanie w procesie socjalizacji*.

Prelegent wyszedł od stwierdzenia, że w procesie religijno-moralnego wychowania współdziała z sobą wiele różnych czynników i jednostronne wyjaśnianie tego zagadnienia mogłoby przesłanki do niewłaściwej praktyki wychowawczej. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że wychowawca i jego wychowanek nie żyją na świecie sami. Wychowanek nawiązuje mnóstwo kontaktów z różnymi osobami, czy to indywidualnie, czy w grupach. Uczestniczy w procesie komunikacji. Nie tylko przyjmuje pewne informacje, lecz przekazuje także innym wiadomości od siebie. W ten sposób dochodzi do wspólnych działań, czyli tzw. interakcji. Procesy komunikacji i interakcji zachodzą nieustannie między ludźmi, wpływając na ich postępowanie i wykształcając określone modele zachowań. Całość tych procesów określamy mianem socjalizacji. Jest ona niczym innym, jak wejściem w społeczeństwo, przyjęciem i dostosowaniem się do kultury przekazywanej przez to społeczeństwo. Z tego też powodu procesowi wychowania nie można rozpatrywać poza procesem socjalizacji.

Autor zwrócił następnie uwagę, że jednocześnie może występować wiele rodzajów socjalizacji, zwłaszcza tam, gdzie mamy do czynienia z wysoką i rozwiniętą kulturą. Podobnie jak istnieją społeczeństwa kapitalistyczne i socjalistyczne, demokratyczne i autorytatywne, rolnicze i uprzemysłowione, tak samo występują różne procesy socjalizacji, w zależności od tego, w ja-

kim typie społeczeństwa jednostka wyrasta i rozwija się. Ponadto socjalizacja dokonuje się nie tylko na jednej płaszczyźnie, lecz na bardzo wielu, albowiem społeczeństwo nie posiada jednej tylko kultury. Te rozmaite płaszczyzny kulturowe i subkulturowe mogą w sposób zgodny wpływać na rozwój wychowanka, ale mogą też pozostać w stosunku antagonistycznym, wywołując w człowieku niepożądane stresy.

Stosunek procesu wychowania do procesu socjalizacji stanowił kolejny punkt refleksji autora. Podkreślił, iż wychowanie tym różni się od socjalizacji, jakkolwiek dokonuje się w jej obrębie, że jest procesem świadomym, wolnym i krytycznym, podczas gdy socjalizacja jest pozbawiona jednej z wymienionych cech. Ponadto w procesie socjalizacji jednostka zmuszona jest do dostosowania się, na skutek czego kształtuje się w niej tendencja do konformizmu. To samo zjawisko może także wystąpić w procesie wychowania. Jednakże istnieją w nim zawsze możliwości do niekonformistycznego wychowania. Gdyby nie posiadał tej możliwości, nie byłby godny swej nazwy.

W końcowej części wykładu prelegent przeszedł do wyciągnięcia wniosków odnośnie do religijno-etycznego wychowania dokonującego się w obrębie procesu socjalizacji. Praktyczna realizacja takiego wychowania na katechezie powinna przebiegać według następujących etapów:

1. Punktem wyjścia wychowania religijno-moralnego jest zawsze określony sposób zachowania i postępowania wychowanka, wykształcony przez działające na niego różne procesy socjalizacji (*Eingangsverhalten*). Innymi słowy, działalność wychowawcza katechety powinna rozpocząć się zawsze od dostarczenia tego, co w wychowanku zostało wyciśnięte i rozwinięte poprzez socjalizację domu rodzinnego, szkoły, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu itp.

2. Następnym etapem jest proces nauczania i uczenia się, którego zadaniem jest doprowadzenie do zmiany postępowania i zachowania się wychowanka. W tym celu przekazuje się mu określone treści religijno-moralne, które powinny oddziaływać na jego sferę nie tylko umysłową, ale również emocjonalną, poprzez budzenie przeżycia i odpowiednie umotywowanie procesu uczenia się. Jeśli uczeń ma w ogóle poddać się procesowi nauczania i poszerzyć horyzonty swego myślenia i działania, muszą kierować nim określone motywy. Te trzy elementy występujące i współdziałające z sobą w procesie uczenia się (odpowiednia motywacja, oddziaływanie na umysł i uczucie) sprawiają, że wykształcają się w uczniu możliwości innego działania i postępowania niż dotychczasowe. Uczeń zostaje przez katechetę „ustawiony” w kierunku działania i postępowania w duchu Ewangelii. Prelegent nazwał ten etap wychowania religijno-moralnego fachowym terminem *Kompetenz*. Oznacza on, że wychowanek otrzymał odpowiednie treści i wskazania do zmiany swego postępowania, czyli stworzone zostały przez katechetę w tym kierunku różne możliwości, co wcale nie oznacza, że uczeń będzie automatycznie zgodnie z nimi postępował. Aby to osiągnąć, trzeba przejść do następnego etapu, mianowicie do działania praktycznego.

3. Ażeby uczeń mógł w nowy sposób postępować i działać, trzeba najpierw skłonić go do podjęcia różnych prób w tym kierunku. To zaś wymaga z kolei od wychowawcy rozbudzenia wyobraźni ucznia. Na przykład: katechecie wiadomo, że niektórzy jego uczniowie mają niewłaściwy stosunek do swych rodziców. Podsuwa im więc, aby spróbowali sobie najpierw dokładnie wyobrazić, w jaki sposób mogą go zmienić. Niech wyobrażą sobie, że np. po południu ojciec wraca zmęczony po pracy. Oni próbują się do niego serdecznie uśmiechnąć. Pytają, co wydarzyło się w pracy, lub opowiadają, jak to było w szkole. Następnie wychowawca powinien, po odpowiednim skorygowaniu pomysłów uczniów, zachęcać ich do podjęcia konkretnych prób i to tak długo, że wykształci się w nich stały nowy sposób postępowania i działania, zgodny z przekazanymi im treściami religijno-moralnymi. Naturalnie podczas kolejnych katechez należy rozmawiać z uczniami na temat, jak wypadły pod-

jęte próby, i zachęcać ich, by nie zrażali się pierwszymi niepowodzeniami. Ten etap pracy wychowawczej autor określił terminem *Performanz*. Oznacza on, że możliwości w kierunku lepszego postępowania sprawdziły się w praktyce, stały się trwałą, a nie tylko teoretyczną zdobyczą ucznia. Oczywiście również i to przejście do etapu praktycznego działania musi być odpowiednio umotywowane. Prelegent zwrócił uwagę, że nasza praca katechetyczna jest często dlatego nieskuteczna, nie przyczynia się do rzeczywistej zmiany postępowania i działania wychowanka, ponieważ rzadko wступujemy na ten drugi etap pracy wychowawczej. Większość katechetów zadawała się nauczaniem i nie podejmuje wysiłku, aby pomóc uczniowi w praktycznym urzeczywistnieniu tego wszystkiego, co się mu przekazuje.

4. Stały i spontaniczny sposób postępowania ucznia według przekazanych mu treści stanowi punkt wyjścia do następnego działania wychowawczego, które z kolei znowu powinno przebiegać według przedstawionych wyżej etapów. W ten sposób nasze oddziaływanie wychowawcze przyjmuje postać koncentrycznych kręgów, przy czym każde zamknięcie się takiego kręgu stanowi przejście do wyższego poziomu działania ucznia.

ks. Roman Murawski SDB, Warszawa

III. NAUCZYCIEL RELIGII

Sprawozdanie ze spotkania Związku Katechetów Niemieckich w Salzburgu w dniach 26—30 września 1977

Kolejne spotkanie Związku Katechetów Niemieckich zgromadziło przedstawicieli z 9 krajów i poświęcone było zagadnieniu nauczyciela religii. Od dawna dostrzegano bowiem, że zbyt mało uwagi poświęca się nauczycielowi religii, od którego ostatecznie wszystko zależy. Najlepsze koncepcje pedagogiczne i środki audiowizualne niewiele znaczą, jeśli ich nie zaakceptuje i nie zastosuje nauczyciel.

Referaty i dyskusja ukazały dość skomplikowane położenie nauczyciela religii, którego kształcenie i praca w szkole są bardzo zróżnicowane w poszczególnych krajach związkowych RFN. Nauczyciel musi mieć szczególnie dobrą orientację w ogromnej ilości środków przeznaczonych dla ucznia i dla niego samego. Często on sam musi zdecydować, jakie podręczniki będą zastosowane w jego szkole.

Czego oczekuje się od nauczyciela religii?

Nauczyciel religii staje często wobec wielu sprzecznych wymagań, które w praktyce są trudne do pogodzenia. Tę sytuację przedstawiła w swoim wystąpieniu długoletnia nauczycielka. Z daną nauczycielowi *missio canonica* wiąże Kościół określone nadzieje i zadania, których realizacja napotyka na ogromne trudności. Wiele dzieci bowiem nie wynosi z domu wychowania religijnego i nie ma kontaktu z Kościołem. Lekcja religii nie potrafi wypełnić tych braków. Niemożliwe lub przynajmniej bardzo trudne jest wychowanie religijne dziecka, które w domu nie słyszy o wierze i religii lub też spotyka się ze sceptycznym stanowiskiem rodziców.

Z kolei rodzice, którzy chcą się angażować o wychowanie religijne dziecka, mają wiele problemów z nowoczesnymi podręcznikami do nauki religii. Podręczniki te, choć pisane w duchu najlepszej teologii i pedagogiki, wymagają prawdopodobnie lepszego wprowadzenia dla rodziców.

Trudnym problemem w RFN jest także podział wyznaniowy. Obecnie obydwa duże wyznania (katolicy i ewangelicy) posiadają prawie jednakową ilość członków. Sprawa ta przedstawia się jednak różnie na poszczególnych terenach. Mimo zasady podziału wyznaniowego na lekcjach religii, wiel

nauczycieli prowadzi tzw. ekumeniczną naukę religii, czyli dla obydwu wyznań razem. Często jest to prawie konieczne ze względów praktycznych, gdy np. dzieci jednego wyznania stanowią w danej klasie zdecydowaną większość. Przeciwno rozdzielaniu dzieci na lekcjach religii występują także pedagodzy i wielu rodziców, wysuwając zastrzeżenia natury pedagogicznej. Dzieci danej klasy przebywają przecież w szkole na wszystkich lekcjach razem. Sprzyja to bardzo wychowaniu społecznemu. Gdyby się je rozdzielało na lekcjach religii, jawiłoby się ona jako jedyny przedmiot, który dzieli.

O podobnych problemach, rozpatrywanych z innej perspektywy, mówił kierownik referatu katechetycznego z Rottenburga. Opierając się głównie na wynikach rozmów z wieloma kierownikami szkół, z nauczycielami różnych przedmiotów oraz na obserwacjach wyniesionych z wizytacji nauki religii, ukazał złożoną i często niepokojącą sytuację. Wielu nauczycieli religii poświęca wiele czasu na omawianie aktualnych problemów społecznych lub tematów podsuwanych przez dzieci. Często w takiej sytuacji pozostaje mało czasu na przekazanie podstawowych treści wiary. Preferując aktualne zagadnienia, zapomina się o realizowaniu przewidzianego programu. Dochodzi więc niekiedy do paradoksalnych sytuacji. Rodzice zaczynają interweniować i domagać się, by nauka religii nie była sprowadzana do zagadnień polityczno-społecznych, lecz pozostała nauką o wierze. Zbytne koncentrowanie się na aktualnych problemach prowadzi często także do zapoznawania momentu wychowawczego nauki religii.

Od nauczyciela religii oczekuje się dzisiaj pomocy w wychowaniu młodego pokolenia. Władze szkolne występują jednak z zarzutem, że nauczyciel religii nie spełnia pokładanych w nim nadziei na polu wychowania. Także władze kościelne są często zaniepokojone. Coraz częściej spotyka się bowiem nauczycieli, którzy czują się mało odpowiedzialni wobec Kościoła i mają z nim znikomy kontakt. Ma to oczywiście ujemny wpływ na uczniów, z których i tak wielu nie identyfikuje się z Kościołem.

Sprawę kontaktu nauczyciela religii z parafią poruszył szerzej K. H. Schmitt, wykładowca Seminarium Duchownego w Kolonii. Chodziło mu przede wszystkim o czynne włączenie się nauczyciela w życie parafii. Zauważył jednak, że i ta sprawa jest złożona. Często szkoła nie leży na terenie parafii zamieszkania nauczyciela, a dzieci przychodzące do określonej szkoły pochodzą z wielu parafii. Nierzadko proboszczowie tych wszystkich parafii oczekują, że nauczyciel religii będzie uczestniczył w ich życiu parafialnym i służył im pomocą. Poruszony problem był do tej pory słabo opracowany także od strony teoretycznej. Nauczyciel religii był po prostu traktowany jako jeden z wielu nauczycieli i nie przyznawano mu określonej pozycji w parafii. Dopiero w nowszych publikacjach dostrzeżono tendencję zaliczania jego pracy do posług pastoralnych.

Dla dobrego wypełnienia swej roli nauczyciel religii powinien głęboko wraść w życie parafialne. Z życia konkretnej parafii ma czerpać impulsy słuchowe, zwłaszcza z udziału w doświadczeniach religijnych innych wiernych. Parafia powinna stanowić oparcie dla nauki religii zwłaszcza jako przykład realizacji życia chrześcijańskiego. Aby jednak parafia istotnie stała się żywym przykładem życia, musi się do tego przyczynić sam nauczyciel religii. On właśnie — wspólnie z rodzicami i z parafią — ma zabiegać o religijne wychowanie swych uczniów.

Poprzez kontakty z rodzicami oraz z tymi, którzy w parafii pracują nad wychowaniem religijnym, może nauczyciel religii stać się czynnikiem łączącym tych wszystkich, którym sprawa wychowania religijnego dzieci leży na sercu. Do parafii może nauczyciel wносить te problemy, którymi żyje środowiska wyobcowane z życia parafialnego, oraz być tam rzecznikiem problemów młodzieży. Aby jednak mógł spełniać wymienione funkcje, nauczyciel religii powinien brać udział w posiedzeniach rady parafialnej oraz w konferencjach duszpasterskich.

Mówiąc o oczekiwaniach wobec nauczyciela religii, wskazywano także wyraźnie, jak często znajduje się on w sytuacjach konfliktowych. Sytuacja polskiego katechety różni się bardzo od sytuacji nauczyciela religii w RFN. Nauczyciel religii w Polsce jest mocno związany z Kościołem, jest za ten Kościół odpowiedzialny nie tylko jako katecheta, lecz także jako kapłan lub zakonnica. Dlatego poprzez swoją pracę katechetyczną świadomie umacnia przeżycie Kościoła w sercach młodego pokolenia.

Rola nauczyciela religii

G. Hilger, wykładowca instytutu kształcenia nauczycieli w Essen, przedstawił rolę nauczyciela religii w świetle różnych koncepcji oraz kierunków pedagogicznych. Ogólnie omówił ją w świetle koncepcji Kafki, szkoły berlińskiej oraz teologii *curriculum*. Dokładniej natomiast przedstawił rolę nauczyciela w ważniejszych kierunkach katechetycznych.

Szczególnie ważną rolę przypisywała nauczycielowi religii katecheza przepowiadania. Katecheta jej zdaniem powinien pełnić rolę pośrednika między słowem Boga a dzieckiem. Rozstrzygającym w tym wypadku jest przykład życia katechety i siła przekonania. Posłany przez Kościół powinien nie tylko o nim świadczyć, ale go także urzeczywistniać w praktyce szkolnej.

W kierunku hermeneutycznym chodzi głównie o wyjaśnienie i zrozumienie słowa Bożego. Nauczyciel powinien najpierw sam nauczyć się słuchania Pisma św., aby je potem umiejętnie przekazywać innym. W takim ujęciu nauczyciel jest biblistą, który naucza zgodnie z metodami biblijnymi. Jak w ruchu kerygmatycznym nauczyciel był przedstawicielem Kościoła, tak tutaj jest przedstawicielem tradycji biblijnej.

Inaczej rozmieszcza akcenty tzw. kierunek zorientowany na ucznia. Chodzi tu już nie tylko o fachową wiedzę nauczyciela, lecz także o umiejętności pedagogiczne i zdolność komunikowania się z uczniem. Podkreśla się więc w tym kierunku siłę osobowości nauczyciela i jego rolę jako budzącego przeżycia religijne. Jego zadaniem jest organizowanie procesu nauczania poprzez rozwijanie zainteresowań oraz zdolności ucznia się z podaniem skutecznej motywacji.

Po linii powyższych rozważań szedł również referat wykładowcy Seminarium Duchownego w Rottenburgu H. Schuha. Mówił on o wynikach swoich badań na temat słownej funkcji nauczyciela na lekcji. Wychodzi z określenia lekcji religii jako procesu komunikacji i interakcji. Zachodzi w niej bowiem ciągła wymiana informacji, które mają wzajemny wpływ na siebie. Kontakt między nauczycielem a uczniem dokonuje się za pośrednictwem języka oraz nieartykułowanych znaków jak np. spojrzeń. Autor zajmuje się tylko komunikacją słowną. Na podstawie obserwacji 60 lekcji religii dochodzi do wniosku, że kontakt słowny zajmuje 88,5% czasu trwania lekcji. Na nauczyciela wypada z tego przeciętnie 55% a na ucznia — 36%. Resztę czasu zajmują sprawy, których nie da się dokładnie zarejestrować, np. przerwy występujące po pytaniach nauczyciela. Najwięcej miejsca zajmują ze strony nauczyciela jego własne myśli, informacje i pytania. Więcej niż połowa kontaktów słownych ucznia z nauczycielem ma charakter odtwórczy.

Pierwszą komponentą kontaktu werbalnego na lekcji jest jego strona emocjonalna. U wielu nauczycieli ma ona wymiar ubogi. Pochwały skierowane do ucznia mają często charakter stereotypowy. Uczeń nie zawsze może się zorientować, za co jest chwalony. Przesadne chwalenie wywołuje u ucznia raczej reakcję negatywną. Krytyka czy nagana jest elementem prawie zupełnie zanikającym na lekcji. Autor nie wchodzi bliżej w przyczyny tego zjawiska. Wydaje się jednak, że ogólna tendencja w szkole RFN kształtująca się zwłaszcza pod wpływem tzw. wychowania antyautorytatywnego wpłynęła

na to, że wielu nauczycieli przeżywa wprost lęk przed upominaniem lub nagana.

Drugą komponentą w kontakcie słownym jest budzenie inicjatywy ucznia. Badania wykazały, że rzadko nauczyciel przejawia umiejętność uaktywniania ucznia. Często uczeń jest aktywny tylko w pracach pisemnych. Uczniowie są aktywni tylko w tych klasach, w których nauczyciel często uwzględni samodzielne wypowiedzi uczniów oraz pobudza ich do stawiania pytań. Referent przestrzega jednak, że nie wszystkie lekcje, podczas których uczniowie zajmują dużo czasu, muszą być w istocie efektywne.

Inny wariant stanowi lekcja, w której nauczyciel zachowuje się jak dyrygent, nie pozostawiając miejsca na samodzielną aktywność ucznia. W takich wypadkach nauczyciel wypełnia prawie sam całą lekcję. Z dydaktycznego punktu widzenia nie można wszystkich tego typu lekcji oceniać negatywnie. Ich znaczenie zależy od celu oraz treści danej lekcji. Jeśli w lekcji chodzi np. o przedstawienie pewnych faktów, to wymienione postępowanie nauczyciela może być lepsze niż przyjęcie innego stylu.

Na temat roli nauczyciela wypowiedział się wspólny synod diecezji RFN. Zagadnienie to ujął w kilku punktach L. Volz, wykładowca Seminarium Duchownego w Spirze. Synod ten odbywał się w latach 1971—1975 i wydał 18 dokumentów końcowych oraz 6 rodzajów materiałów roboczych. Wprost nauce religii poświęcony jest jeden dokument końcowy zatytułowany *Nauka religii w szkole* oraz jeden z materiałów roboczych: *Katechetyczna działalność Kościoła*. Szczególnie pierwszy dokument poświęca wiele uwagi nauczycielowi religii. W świetle konkretnej sytuacji Kościoła w RFN najpierw mówi się w dokumencie o tym, że nauczyciel religii powinien gruntownie przestudiować teologiczne i pedagogiczne argumenty uzasadniające potrzebę nauki religii w szkole, i to w szkole, w której często często procent dzieci pochodzi z domów religijnie obojętnych lub nawet obcych Kościołowi.

W obecnie trwającej dyskusji na temat źródeł terroryzmu słyszy się coraz częściej ze wszystkich stron wołanie o wychowanie, które byłoby podstawą dla całego życia. Podczas gdy wiele teorii i prób zawiodło, szuka się oparcia w wartościach religijnych jako jedynie trwałych i mających moc oraz atrakcyjną siłę przyciągania. W tej sytuacji także Kościół chce pomóc nauczycielowi w poprawnej ocenie znaczenia nauki religii w szkole. Poprzez informowanie innych nauczycieli i całego społeczeństwa ma nauczyciel religii przyczynić się do umocnienia pozycji swego przedmiotu. By temu zadaniu mógł sprostać, winien wykorzystać wszystkie możliwości dalszego kształcenia się oraz starać się o pogłębienie własnego życia religijnego. W serdecznej zachęcie do osobistego przykładu chce Kościół dać odczuć nauczycielowi, jak bardzo na niego liczy, i pokazać, że pragnie mu służyć pomocą. Wychodząc naprzeciw nauczycielowi z propozycją służebnej pomocy, Kościół usiłuje przyczynić się do poprawy atmosfery w stosunkach pomiędzy instytucjami kościelnymi a nauczycielem. Synod widzi szansę przewyżczenia panujących często na tym polu napięć poprzez uświadomienie nauczycielowi, że właśnie on ponosi także dużą odpowiedzialność za los konkretnego Kościoła. Synod nie traktuje nauczyciela w sposób administracyjny, lecz chodzi mu o wspólną pracę i wspólną odpowiedzialność za losy Kościoła.

Krótko poruszona została także sprawa ekumenicznych lekcji religii. Synod nie zamierzał dokładnie omawiać tego problemu i dlatego ograniczył się do zachęty, aby naukę religii prowadzono w duchu ekumenicznym.

Wydaje się, że z doświadczeń Kościoła RFN może się dużo nauczyć także Czytelnik polski. Gdy się np. dokładnie wie, że w katechetyce zachodnoniemieckiej przeważa obecnie typ nauczania ukierunkowany na ucznia, pytać można, jak ten problem wygląda na naszym polskim terenie. Nie chodzi oczywiście o kopiowanie wszystkiego. Pewne jednak procesy są wspólne mimo wielu różnic. Nie można pozostawać na określonym etapie, jeśli się okazuje, że życie domaga się czegoś więcej lub czegoś nowego. Nie

można np. zadowalać się sposobem nauczania, który był dobry przed wielu laty. Zachowując wszystko, co w nim było pozytywne, należy korzystać wciąż z nowych zdobyczy. Dla należytej oceny sytuacji potrzebne są jednak ciągle badania. Gdyby katolickie uczelnie w Polsce podjęły badania podobne do tych, które przeprowadził prof. Stachel z grupą współpracowników, mogłyby się to przyczynić nie tylko do lepszego rozeznania sytuacji katechety polskiej, ale także stać się konkretną pomocą dla polskiego katechety.

Szczególną uwagę należałoby zwrócić na problemy poruszone przez synod Kościoła RFN. Prace synodu były starannie przygotowane przez najlepszych znawców przedmiotu. Cały Kościół tego kraju dyskutował przez kilka lat przedstawioną tematykę i po wielu rozważaniach doszedł do sformułowań, które z pewnością zastępują na przemyślenie. Byłoby więc dobrze, gdyby katecheci polscy zapoznali się z dokumentami, które wprost dotyczą katechety.

Doświadczenie religijne

Dość trudny, ale przyjęty z wielkim zainteresowaniem referat wygłosił G. Fuchs, asystent wydziału teologicznego w Bambergu. Poprzez analizę filozoficzno-teologiczną wprowadził prelegent słuchaczy w problem doświadczenia religijnego. W wywodach odwoływał się często do obecnego kryzysu społecznego spowodowanego rozwojem wiedzy i zastosowaniem jej w technice. Kryzys ten może być właściwie zrozumiany tylko w świetle głębokiej analizy całej tradycji naszego myślenia oraz rewizji spojrzenia na takie problemy jak np. istota człowieka, do czego nas zmusza zwłaszcza ogromny rozwój psychologii głębi i badań nad zachowaniem człowieka. Należy także podjąć analizę naszych tradycji religijnych, które już nie mają wpływu na sposób myślenia całego społeczeństwa, lecz tylko pewnych jego grup.

Na temat istoty i znaczenia doświadczenia, zwłaszcza religijnego — stwierdził autor — istnieje jeszcze wiele rozbieżności, mimo że dużo się ostatnio na ten temat pisze. Doświadczenie bowiem urzeczywistnia się w procesie ciągłej zmiany i wewnętrznych nawróceń. Doświadczać spraw religijnych oznacza narazić się na przeciwności i sprzeczności, zagubić się w nowym. Oznacza to także często odrzucenie, a nawet zniszczenie starych doświadczeń przez nowe. Doświadczać znaczy intensywnie zwrócić uwagę na teraźniejszość mego ja i naszego czasu, który — tak jak ja — sam posiada nieskończenie dużo sprzeczności.

Referent proponuje wyraźnie rozróżnienie doświadczenia codziennego od doświadczenia eksperymentalnego, tzn. doświadczenia nauk przyrodniczych oraz doświadczenia szukania sensu i prawdy w ogólności. To ostatnie nazywa referent doświadczeniem eksperyencyjnym (*experientielle Erfahrung*). Do tej grupy należy właśnie doświadczenie religijne oraz doświadczenie wiary. Doświadczenie to jest najpierw doświadczeniem siebie, potem doświadczeniem innych ludzi i wreszcie dochodzi do doświadczenia Boga. Charakterystycznym w doświadczeniu wiary jest to, że człowiek poprzez doświadczenie Boga staje się pełniejszym człowiekiem.

Problem doświadczenia religijnego, o którym mówił G. Fuchs, zajmuje od kilku lat pedagogów w RFN. Już w końcu lat sześćdziesiątych pod wpływem wyłaniających się wtedy trudności stwierdzono, że nawet najlepsze przygotowanie intelektualne nie chroni przed odchodzeniem od Boga. Wtedy to właśnie zainteresowano się bliżej złożoną problematyką psychologiczną wiary. Jako jeden z centralnych w tej dziedzinie uznano problem doświadczenia religijnego. Dzisiaj mówi się przede wszystkim o znaczeniu pierwszych doświadczeń religijnych w domu rodzinnym. Jeśli ich brak, trudno jest znaleźć dojście do dziecka podczas nauki religii. Naturalnie należy tu wyraźnie rozróżniać między przeżyciem uczuciowym a doświadczeniem religijnym.

Nauczyciel między teorią i praktyką

Referat, który wygłosił na zakończenie spotkania prof. W. Bartholomäus z Tybingi, można uważać za podsumowanie poprzednich rozważań. Mówił on o zastosowaniu teorii pedagogicznych w praktyce. Zagadnienie to jest szczególnie złożone w RFN. Już bowiem w samym wykształceniu istnieją ogromne różnice między nauczycielami religii. Referent postuluje stawianie większych wymagań kandydatom ubiegającym się o *missio canonica*. Nauczyciel powinien szukać przyczyn wielu trudności także we własnej praktyce nauczycielskiej.

Również teoretycy nauczania religii powinni głębiej zastanowić się, dlaczego ich wysiłki nie przynoszą pożądanego wyniku. Jako główny powód w tym względzie wymienia się często przesadne akcentowanie dydaktyki. Dla wielu teoretyków ważniejsze niż człowiek często były cele, treści, metody, środki audiowizualne. Już w czasie studiów powinno się lepiej przygotować przyszłego nauczyciela do osobowego działania i współpracy z uczniem.

Zagadnienie osobowej współpracy omówił referent nieco szerzej, uważając je za jedno z podstawowych w procesie stawania się chrześcijaninem. Być chrześcijaninem nie jest bowiem problemem rzeczowym, chociaż chrześcijaństwo przejawia się w tekstach i rytach, może być przekazane tylko za pośrednictwem osobowego procesu. Być chrześcijaninem uczymy się przez uczestnictwo o życiu innych chrześcijan. Nauczyciel religii powinien być dla ucznia przykładem ukazania, jak żyje się praktycznie po chrześcijańsku mimo trudności, wątpliwości i niepewności. Nikt nie oczekuje od nauczyciela, aby był wzorem, ideałem. Wystarczy, jeśli w swoim życiu będzie ukazywał, że jest na drodze do możliwie dobrego życia chrześcijańskiego.

W Salzburgu omawiano przede wszystkim problemy najbardziej aktualne w katechetyce RFN. Zagraniczni goście stwierdzili jednak, że wiele poruszonych problemów dotyczy także innych krajów. Sprawa ta doszła wyraźnie do głosu, gdy goście informowali o aktualnych problemach w katechetyce ich krajów. Wydaje się, że także dla polskich katechetów wiele zagadnień poruszanych w Salzburgu może się okazać interesującymi oraz zasługującymi na szersze spopularyzowanie.

ks. Kazimierz Piwowarski, Monachium

IV. ROK SZKOLNY 1978/79 POCZĄTKIEM REALIZACJI NOWEGO SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ 10-LETNIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Po pięciu latach intensywnych przygotowań w obecnym roku szkolnym wkracza w życie nowy model systemu edukacji narodowej — obowiązkowa 10-letnia szkoła średnia. Dzieci, które w około 90%¹ w roku ubiegłym jako sześciolatki objęte były wychowaniem przedszkolnym ze specjalnym programem wychowawczo-dydaktycznym, są teraz uczniami I klasy zreformowanej, powszechnej 10-letniej szkoły średniej.

Jakie konkretne poczynania poprzedziły to niewątpliwie ważne wydarzenie? Wymienia je bardzo syntetycznie, a zarazem wyczerpująco minister oświaty i wychowania w wywiadzie zamieszczonym na łamach miesięcznika społeczno-pedagogicznego „Nowa Szkoła”: „Miarą postępu w przygotowaniach warunków do wprowadzenia reformy może być upowszechnienie wychowania przedszkolnego, w tym szczególnie objęcie w 90% dzieci sześciolatków tym wychowaniem, pomyślny przebieg reorganizacji sieci szkolnictwa na wsi przez powoływanie i umacnianie działalności zbiorczych szkół gminnych, któ-

¹ Jerzy Kuberski, *Kierunki modernizacji oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, Głos Nauczycielski 60(1977) nr 44, 4.

re w perspektywie najbliższych lat będą przekształcane w 10-letnie szkoły średnie, prawidłowy przebieg przygotowań i zabezpieczenia kadr nauczycielskich dla szkolnictwa, opracowanie programów kształcenia powszechnej szkoły średniej, opracowane podręczniki dla klas nauczania początkowego oraz zaawansowane prace nad pozostałymi podręcznikami dla potrzeb 10-letniej szkoły średniej, opracowanie i poddanie pod dyskusję koncepcji kształcenia zawodowego w ramach 10-latków oraz na podbudowie 10-letniej szkoły średniej, prowadzone we wszystkich województwach prace projektujące nad programami rozwoju oświaty i siecią szkół średnich, kształtowanie i modernizowanie bazy materialnej szkolnictwa dla potrzeb reformy systemu oświaty, poważne zaawansowanie prac nad przygotowaniem aktów prawnych reformy systemu edukacji narodowej”².

Zakończenie pewnego etapu prac nad nowym modelem oświaty, a jednocześnie rozpoczęcie etapu prac nad modelem szkoły ponaddziesięcioletniej stanowią ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli, który odbył się w dniach 13, 14 i 15 października 1977 r. w Warszawie³. Uczestnikom kongresu zostały bowiem przedstawione wyniki ogólnonarodowej dyskusji oraz stan organizacyjnych przygotowań do startu reformy szkolnej w celu zamknięcia pierwszej i zainaugurowania drugiej fazy prac związanych z nowym modelem oświaty i wychowania⁴, a polegających na podjęciu dyskusji nad tezami w sprawie przygotowania absolwentów dziesięcioletki do studiów wyższych i częściowo do pracy zawodowej⁵. Kongres pedagogiczny — jak to podkreślił minister J. Kuberski — miał jeszcze i ten cel, aby dla wielkiej reformy pozyskać wszystkich bez wyjątku nauczycieli i wychowawców. „Poprzez uczestnictwo w kongresie delegatów na XII Krajowy Zjazd ZNP, poprzez uczestnictwo reprezentacji wszystkich środowisk nauczycielskich, także pracowników nauki — mówił minister J. Kuberski — chcemy zbliżyć problemy reformy do nauczycieli i zaangażować o aktywny udział w jej realizacji. Powiedziałbym więcej: zależy nam bardzo na tym, aby wszystko, co z reformą związane, stało się niejaką własnością każdego nauczyciela, szkoły, nadzoru pedagogicznego, nas wszystkich. Bo prawda jest taka: można mieć znakomity program, trafić koncepcję zmian, ale bez identyfikacji kadry nauczającej z treścią tych reform — nie będzie pełnego sukcesu”⁶.

Stojąc wobec tak wielkich przemian w dziedzinie szkolnictwa powszechnego w naszej ojczyźnie, prześledźmy jeszcze raz⁷ chociażby bardzo pobieżnie, niektóre elementy systemu dydaktycznego zmodernizowanej szkoły średniej.

Założenia i cele 10-letniej szkoły średniej

Dziesięcioletnia średnia szkoła ogólnokształcąca, jak to już informowaliśmy⁸, obejmuje dwa cykle: nauczanie początkowe w klasach I—III, poprzedzone klasą wstępną dla sześciolatek, oraz nauczanie systematyczne w klasach IV—X.

² Teresa Pióro, *W przededniu reformy. Wywiad z ministrem oświaty i wychowania Jerzym Kuberskim*, Nowa Szkoła (1977) nr 10, 3.

³ Kongres Pedagogiczny, *Głos Nauczycielski* 60(1977) nr 43, 1.

⁴ Maria Rybarczyk, *Reforma szkolna na forum kongresu. Wywiad z ministrem oświaty i wychowania Jerzym Kuberskim*, *Głos Nauczycielski* 60(1977) nr 42, 1 i 6.

⁵ *Tamże*, 6.

⁶ *Tamże*.

⁷ O reformie szkolnej informowaliśmy już naszych czytelników, zob. s. Christiana Witek, *Zainteresowanie wielką reformą szkolną na łamach miesięcznika „Nowa Szkoła”*, *Collectanea Theologica* 47(1977) z. 2, 120.

⁸ *Tamże*.

Optymalizacja szans wykształcenia dla całej młodzieży bez względu na pochodzenie i przynależność klasową, możliwość rekrutacji wszystkich uczniów, zgodnie ze zdolnościami i aspiracjami, do wszystkich typów i poziomów kształcenia, drożność systemu szkolnego, umożliwiająca dalszą naukę z każdego szczebla szkoły i typu wykształcenia do poziomu wyższego, wykształcenie jednolite, a równocześnie zróżnicowane tak, by uczniowie mogli rozwijać indywidualne zdolności i talenty, równomierny rozwój procesów kształcenia i wychowania, środowiskowy charakter szkół ogólnokształcących, rozwój instytucji orientacji szkolnej i zawodowej, które jako integralny element systemu szkolnego będą narzędziem racjonalnego kierowania młodzieżą do zawodów i typów wykształcenia według ich rzeczywistych możliwości i aspiracji⁹ — oto niektóre spośród istotnych założeń nowego systemu edukacji.

„Powszechna szkoła średnia — jak informuje „Nowa Szkoła” — w dziesięcioletnim cyklu kształcenia i wychowania przygotowywać będzie młodzież do pracy, twórczego działania we wszystkich dziedzinach rozwoju Polski, tworzenia nowych wartości materialnych i duchowych; zaangażowanego udziału w życiu społecznym, rozwijania i doskonalenia socjalistycznej demokracji; uczestnictwa w socjalistycznej kulturze i jej współtworzenia; dalszej nauki, ciągłego rozszerzania i doskonalenia wiedzy i umiejętności zawodowych; realizacji życia indywidualnego, wypełnionego bogactwem uczuć i wartości, celowego i świadomego kierowania własnym rozwojem”¹⁰.

Naczelnym jednak celem kształcenia i wychowania w zmodernizowanej szkole średniej jest kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości ucznia, a więc rozwijanie jego intelektu, umiejętności podjęcia działalności praktycznej we wszystkich dziedzinach jego aktywności życiowej i wychowania postaw ideowych. Cele te określa się szczegółowo, wymieniając konkretne zadania, jakie trzeba realizować w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw¹¹.

Zasady doboru treści i organizacji kształcenia i wychowania

Transformację głównych zadań szkoły na treści programowe umożliwiają przyjęte podstawowe zasady, ukierunkowujące dobór treści nauczania oraz organizację procesu kształcenia i wychowania. Należą do nich: zasada podmiotowego traktowania ucznia, zasada integracji kształcenia i wychowania, zasada łączenia teorii z praktyką, zasada zróżnicowania treści i form kształcenia, zasada kształcenia ustawicznego.

Szersze omówienie poszczególnych zasad podaliśmy już w *Biuletynie katechetycznym* w „Collectanea Theologica” z roku 1977 zeszyt 2, dlatego obecnie chcemy tylko dopowiedzieć, że „zasady te — jak czytamy w „Nowej Szkole” — łącząc wymogi postępu społecznego z potrzebami wielostronnego rozwoju uczniów, zyskują rangę naczelných dyrektyw w zakresie doboru odpowiednich treści programowych i preferencji najbardziej skutecznych metod kształcenia i wychowania. Są więc miarodajne nie tylko dla doboru treści kształcenia, lecz także dla sposobu efektywnej ich realizacji, dla wyboru właściwej koncepcji metodycznej”¹².

⁹ Dokładną informację na temat zasadniczych elementów nowego systemu edukacji narodowej znajdzie czytelnik między innymi w artykule: *Informacja o przebiegu prac programowych*, Nowa Szkoła (1977), nr 7—8, 32—40.

¹⁰ *Tamże*, 33.

¹¹ *Tamże*, 33—34.

¹² *Tamże*, 34—36.

Plan nauczania w 10-letniej szkole średniej¹⁸

L. p. Przedmiot	Klasa										Razem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
1. Język polski	8	9	9	8	7	6	4	4	4	5	64
2. Plastyka	2	2	2	1	1	1	1	1			11
3. Muzyka	2	2	2	1	1	1	1	1			11
4. Historia				2	2	2	2	2	2	1	13
5. Propede- utyka nauki o społecz- stwie									1	3	4
6. Środowi- sko spo- łeczno- -przyrod- nicze	2	2	2								6
7. Geografia				3	2	2	2	2	1		12
8. Biologia z higieną				2	2	2	2	2	2	1	13
9. Matema- tyka	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3	43
10. Fizyka z astronomią						2	2	2	3	3	12
11. Chemia								3	2	3	8
12. Praca- -technika	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
13. Obbron- ność kraju									2	2	4
14. Kultura fizyczna	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23
15. Język rosyjski					4	4	3	2	2	2	17
16. Język zacho- dnoeu- ropejski lub język łaciński z elemen- tami kultury antycznej							4	3	3	2	12
17. Godziny do dyspo- zycji wychowawcy (z proble- matyki przyspo-											

L.p. Przedmiot	Klasa										Razem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
„sobienia do życia w rodzinie)				1	1	1	1	1	1	1	7
	24	25	25	27	29	30	30	30	30	30	280
Prace poza- lekcyjne											
a) obowiązkowe											
1. Zajęcia przedmiotowo-problemowe						2	2	4	4	4	16
2. Zajęcia sportowe				2	2	2	2	2	2	2	14
3. Praktyki — w wymiarze 3—6 godzin miesięcznie w klasach IV—X.											
Ogółem w tygodniu	24	25	25	29	31	34	34	36	36	36	310
b) obowiązkowe dla niektórych grup młodzieży (alternatywne wobec „a”)											
1. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	← w miarę potrzeb →										
2. Gimnastyka korekcyjna	← w miarę potrzeb →										
c) nadobowiązkowe											
1. Koła zainteresowań (problematyczne, artystyczne, techniczne)	← →										

L.p. Przedmiot	Klasa										Razem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
2. Gry i zabawy ogólnorozwojowe	←————→										
3. Chór i zespoły instrumentalne											

Program i plan nauczania

W oparciu o uchwałę Sejmu PRL z dnia 13 X 1973 r. w średniej szkole ogólnokształcącej obowiązywać będzie jednolity program kształcenia i wychowania zarówno w mieście, jak i na wsi.

Program będzie obejmował podstawowe treści potrzebne dla dalszego kształcenia oraz dla samokształcenia w wielorakich formach edukacji permanentnej; umożliwi także podjęcie pracy zawodowej w tych działach gospodarki narodowej, w których wykształcenie ogólne taką możliwość stwarza.

Mając na uwadze powyższe założenia, proponowany plan nauczania przewiduje dwa podstawowe rodzaje zajęć dydaktyczno-wychowawczych: zajęcia lekcyjne, prowadzone w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, obowiązujące w jednolitej wersjii wszystkich uczniów; zajęcia pozalekcyjne obowiązkowe i nadobowiązkowe, uwzględniające indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów. Takie rozwiązanie stwarza niezbędne warunki do zróżnicowania kształcenia zarówno pod względem treści, jak i form, umożliwiając prawidłowe rozwijanie indywidualnych uzdolnień i zainteresowań ucznia.

W obrębie zajęć pozalekcyjnych wyróżnia się trzy formy organizacyjne: zajęcia obowiązkowe dla wszystkich uczniów — z możliwością wyboru tematyki zgodnej z indywidualnymi zainteresowaniami, zajęcia dla niektórych grup młodzieży, zajęcia nadobowiązkowe — w pełni dobrowolne.

W grupie obowiązkowych zajęć pozalekcyjnych przewiduje się zajęcia przedmiotowe, problemowo-monograficzne oraz przysposabiające do podjęcia pracy zawodowej. Na zajęcia te przeznaczają się w klasach VI—VII dwie godziny tygodniowo, a w klasach VIII—X aż cztery godziny. Według zmodernizowanego programu i planu nauczania uczeń będzie mógł zasadniczo uczestniczyć w dwóch zespołach, z możliwością przejścia do innego zespołu w poszukiwaniu najbardziej odpowiedniego terenu zainteresowań. Ponadto przewiduje się w tej grupie zajęcia sportowe i różnorodne praktyki, w tym także społeczne.

Prace obowiązkowe dla niektórych grup młodzieży obejmują zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, organizowane w miarę potrzeb dla uczniów, którzy okresowo będą wykazywali trudności w opanowaniu treści programowych poszczególnych przedmiotów w różnych klasach. Dla uczniów wykazujących odchylenia od norm rozwoju fizycznego będą organizowane zajęcia z gimnastyki korekcyjnej.

Zajęcia nadobowiązkowe stanowią oddzielną grupę prac pozalekcyjnych. Są one pozostawione całkowicie do wyboru przez ucznia zgodnie z jego zainteresowaniami i uzdolnieniami. Przewiduje się następujące formy zajęć

¹⁸ Plan nauczania w 10-letniej szkole średniej podajemy za miesięcznikiem Nowa Szkoła (1977) nr 7—8, 40.

w tej grupie: koła zainteresowań (problemowe, artystyczne, techniczne itp.) dla uczniów klas IV—X, oraz gry i zabawy o charakterze ogólnorozwojowym dla uczniów klas I—III.

Metody, środki i formy organizacyjne kształcenia w „dziesięciolatce”¹⁴

Realizowanie podstawowych zadań zmodernizowanej szkoły 10-letniej będzie możliwe nie tylko przy pomocy specyficznego układu treści, lecz również poprzez dobór odpowiednich metod nauczania. Ideą ukierunkowującą wszystkie zabiegi dydaktyczno-wychowawcze powinna być zasada podmiotowego traktowania ucznia. W nowym systemie szkolnym uczeń ma być traktowany jako świadomy i aktywny uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego. Na czołowe miejsce powinno się wysuwać szczegółowe i etapowe określenie celów kształcenia i wychowania, do osiągnięcia których ma dążyć nauczyciel w ścisłym współdziałaniu z uczniem.

Biorąc pod uwagę zasadę integracji kształcenia i wychowania nauczyciel powinien stosować różne metody ujęte w określony system, winien brać pod uwagę zarówno metody podające, jak i poszukujące oraz metody bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego, jak wpływ osobisty, organizowanie społecznego środowiska uczniów, stwarzanie odpowiednich sytuacji wychowawczych itp. Aktywność ucznia wystąpi w większym stopniu, gdy nauczyciel będzie preferował metody poszukujące. Samodzielne poszukiwanie rozwiązań przez ucznia ma szczególną wartość z uwagi na upodobnienie się w tym wypadku procesu nauczania do procesu badania. „Należy również podnieść wagę tej grupy metod, które zapewniając młodzieży rozumienie problemów świata i człowieka, kształtują w niej równocześnie zdolności przeżywania, wartościowania i oceny faktów, w rezultacie wdrażają do odpowiedniego postępowania i działania”¹⁵. Stosując szeroki wachlarz metod należy uwzględnić w nauczaniu źródła informacji, jak: książki i czasopisma, oraz kształtować umiejętność korzystania z tych źródeł, a także umiejętność planowania i organizowania własnej pracy i wreszcie kontrolowania uzyskanych efektów.

Samodzielną postawę badawczą ucznia ułatwiają środki dydaktyczne, które ściśle wiążą się z metodami kształcenia i wychowania. Ułatwiają one uczniom bezpośrednio i pośrednio poznawanie rzeczywistości, dynamizują ich myślenie i usprawniają działanie. Do wymienionych środków zalicza się przedmioty i okazy naturalne, obrazy, modele, urządzenia, mechanizmy, narzędzia. Szczególnie podkreśla się znaczenie środków audiowizualnych, ułatwiających obserwację zbyt małych, zbyt wielkich lub zbyt złożonych obiektów i procesów. Wspomina się także taśmy magnetofonowe, przeźrocza, filmy, fazygramy i foliogramy, plansze oraz inne nośniki informacji, eksponowane za pomocą magnetofonów, rzutników, projektorów filmowych, grafoskopów itp.¹⁶ Zaleca się również korzystanie w pracy kształcącej i wychowawczej w szkole z radia i telewizji.

Mając na uwadze zasadę kształcenia ustawicznego powinno się potraktować podręcznik szkolny jako jedno ze źródeł wiedzy. Stosując więc podręcznik jako narzędzie pracy należy ucznia wdrażać do samodzielnego korzystania z niego. Centralnym natomiast ośrodkiem informacji powinny być biblioteki szkolne, które wzbogacają bieżący proces kształcenia i wychowania i przygotowują również do kształcenia ustawicznego.

Nie mniej ważną rolę w organizacji pracy w szkole spełniają odpowiednio urządzone pomieszczenia, jak: klaso-pracownie, pracownie przedmio-

¹⁴ *Tamże*, 37—39.

¹⁵ *Tamże*, 38.

¹⁶ *Tamże*.

towe, laboratoria, warsztaty, pomieszczenia sportowe i rekreacyjne oraz należycie urządzone ogrody szkolne o charakterze pracowni.

W nowym systemie szkolnym przywiązuje się ponadto wielką wagę do stosowania w pracy na lekcjach, zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych różnych form organizacyjnych¹⁷.

W procesie wychowania, a szczególnie samowychowania podkreśla się wreszcie znaczenie organizacji ideowo-wychowawczych dzieci i młodzieży oraz samorządu uczniowskiego, a zwłaszcza Związku Harcerstwa Polskiego.

Za jedno z ważnych założeń zreformowanego systemu oświaty uważa się jego otwarty charakter na wszystkich szczeblach i poziomach edukacyjnych. Współczesna szkoła 10-letnia będzie coraz bardziej ewoluować w kierunku szkoły ściśle powiązanej ze środowiskiem. Ma ona być otwarta na to wszystko, co dzieje się w życiu, a jednocześnie przekształcać środowisko lokalne w rezultacie zespołowych działań młodzieży, nauczycieli oraz rodziców i przygotowywać przyszłych wychowanków do czynnego i zaangażowanego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju.

Przedstawiając katechetom elementy systemu dydaktycznego zmodernizowanej szkoły 10-letniej, pragniemy ich uwrażliwić na kierunki zmian, jakie powinny zachodzić także w pracy katechetycznej rozwijającej się równolegle do przemian w naszym szkolnictwie. Realizujemy w katechizacji specyficzne cele i treści oraz plan wychowawczy, ale równocześnie winna nas ożywiać mocno zalecana w wytycznych dla nauczycieli nowej szkoły ta sama troska o poprawę warunków materialnych towarzyszących naszej pracy, o udoskonalenie stosowanych metod pracy dydaktycznej i podejmowanie permanentnego dokształcania, a także podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Sytuacja przemian zachodzących w polskiej szkole może nas cieszyć, ale zarazem winna pobudzać do rozwiązywania problemów specyficznie duszpasterskich, których szkoła za nas nie rozwiąże, i do czynienia wysiłków, by stawiać naszą pracę dydaktyczno-wychowawczą na równie wysokim poziomie, jak zamierza ją postawić zreformowana powszechna 10-letnia szkoła średnia.

s. Christiana Witek, Gliwice

¹⁷ *Tamże*, 39.