

Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 50/2, 137-156

1980

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: I. CZWARTE SYMPOZJUM BISKUPÓW EUROPY. 1. Przebieg spotkania. — 2. „Młodość i wiara”. — 3. „Wiara, Chrystus i Kościół”. — 4. „Działanie Kościoła w służbie wiary młodych”. — 5. Owoce Sympozjum 1979. II. KONFERENCJA EUROPEJSKA 1979. 1. Przebieg spotkania. — 2. Wspólnota. — 3. Katecheza jako „droga”. — 4. Wychowanie moralne w katechezie. III. Z ZAGADNIEŃ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ. 1. Pojęcie upośledzenia umysłowego. — 2. Klasyfikacja upośledzenia umysłowego. — 3. Zasady ortodoksytyki*.

I. CZWARTE SYMPOZJUM BISKUPÓW EUROPY (1979)

1. Przebieg spotkania

Zwoływane po Soborze Watykańskim II synody biskupów, jako znak i narzędzie zasady kolegialności w Kościele powszechnym, gromadzą przedstawicieli konferencji episkopatów wszystkich krajów świata. Poruszane na synodach problemy Kościoła powszechnego winny być jednak rozpatrywane bardziej konkretnie w ramach kontynentów czy krajów, zgodnie z zasadą uwzględniania lokalnych sytuacji i uwarunkowań. Toteż Konferencja Episkopatów Europy organizuje po synodzie „sympozjum biskupów”, poświęcone niektórym problemom poprzedniego synodu szczególnie ważnym dla Europy. Sympozjum, mające miejsce po synodzie o ewangelizacji, omówił na łamach „Collectanea Theologica” abp Jerzy Stroba, uczestnik tego sympozjum, a zarazem członek komisji Konferencji Episkopatów Europy¹.

Obecnie omawiane sympozjum miało się odbyć w październiku 1978 r. Ze względu jednak na śmierć Jana Pawła I mogło mieć miejsce dopiero w dniach 17—21 czerwca 1979 r. Zgromadziło 70 biskupów nieomal ze wszystkich krajów Europy, 30 kapłanów, dziesięciu ekspertów, kilku przełożonych generalnych zakonów męskich i żeńskich, a także przedstawicieli młodzieżowych organizacji i ruchów. Wzięli w nim udział również przedstawiciele innych Kościołów chrześcijańskich.

Sympozjum biskupów Europy zajęło się problemem młodzieży i duszpasterstwa młodzieży w Europie. Ze względu na specyficzny charakter tego spotkania prelegentami byli wyłącznie biskupi. Biskup Ramon Torrella, wiceprzewodniczący Sekretariatu Jedności Chrześcijan, przygotował i wygłosił tekst na temat *Młodość i wiara*². Drugi tekst pod tytułem *Wiara, Chrystus,*

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

¹ Bp Jerzy Stroba, *Przyszłość wiary młodzieży w Europie*, Collectanea Theologica 46(1976) z. 4, 133—139.

² *Jeunesse et foi. Eléments positifs et négatifs concernant la foi de la jeunesse d'Europe aujourd'hui.*

Kościół przygotował i wygłosił ordynariusz Akwizgranu, bp Klaus Hemmerle³. Trzeci temat pod tytułem *Działanie Kościoła w służbie wiary młodych* przygotował i wygłosił bp Mijo Skvorc, sufragan z Zagrzebia⁴. Wyższe teksty, przygotowane już w 1977 r., zostały przesłane do wybranych ekspertów z prośbą o recenzje. Ostateczną redakcję rozesłano następnie do wszystkich uczestników sympozjum. Referenci nie czytali opracowanych tekstów, ale raczej omawiali istotne punkty, podsuwając jednocześnie problemy do pracy w grupach.

Zorganizowano siedem grup dyskusyjnych, przydzielając do grup członków sympozjum odpowiednio do zgłoszonej znajomości języków, a zarazem z myślą o możliwie jak największej reprezentatywności międzynarodowej. Dla każdej grupy wyznaczono przewodniczącego i sekretarza. Ten ostatni przygotowywał sprawozdanie z każdego posiedzenia. Na plenum jednak odczytywano raport sporządzony z poszczególnych sprawozdań. Trzy raporty ogólnie przygotowali trzej wyznaczeni eksperci z liczby dziesięciu uprzednio wspomnianych. Właściwa dyskusja na plenum miała miejsce właśnie po odczytaniu każdego raportu.

Również wszystkie wieczory zajęte były przez pracę mniej obowiązkową, ale nie mniej intensywną. Pierwszego dnia wyświetlono film dokumentalny z życia młodzieży włoskiej, a następnie przeprowadzono długą dyskusję z kilkoma przedstawicielami tej właśnie młodzieży tak na temat wyświetlonego filmu, jak i na temat ich oceny sytuacji współczesnej młodzieży we Włoszech. Podobny charakter miało spotkanie z przedstawicielami „wspólnoty św. Idziego”, obejmującej młodych ludzi pracujących zawodowo, żyjących w tej właśnie wspólnocie i zajmujących się między innymi opieką nad młodzieżą z marginesu społecznego. W trzecim wieczornym spotkaniu wziął udział br. Rogér Schutz z Taizé wraz z dwoma młodymi braćmi owej wspólnoty. Dyskusja dotyczyła przede wszystkim „soboru młodych” oraz obecnie podejmowanych przez Taizé działań w służbie młodzieży.

Na szczególną uwagę zasługuje koncelebra z Janem Pawłem II, oraz krótka audiencja bezpośrednio po koncelebrze. Ojciec święty, nawiązując w swej homilii do niedawno odbytego spotkania z biskupami Ameryki Łacińskiej, mocno podkreślił odpowiedzialność konferencji episkopatów, a nie tylko poszczególnych biskupów, za ewangelizację młodzieży. Papież wyraził nadzieję, że obecna współpraca konferencji biskupów przyczyni się do intensyfikacji owego działania.

2. „Młodzież i wiara”

Zadanie pierwszego referenta polegało przede wszystkim na ukazaniu sytuacji młodzieży w Europie. Młodość, jego zdaniem, nie jest dzisiaj tylko etapem przejściowym w dojrzewaniu młodzieży. Młodzi ludzie w swych formach życia tworzą specyficzne zjawisko społeczne i wykazują tendencję stania się odrębną grupą społeczną o własnej subkulturze. Źródła owego zjawiska tkwią we wzroście liczby młodych, a zarazem w przedłużaniu się okresu „nauki”. Dla usunięcia niebezpieczeństwa rozdziału między „młodymi” a starszym pokoleniem, konieczne jest intensywniejsze współdziałanie między młodzieżą a pokoleniem starszym. Ponadto należy sobie zdać sprawę, że „zło” dostrzegane w młodym pokoleniu jest refleksem „zła” tkwiącego w społeczności dorosłych.

Młodzież w Europie odrzuca pełną identyfikację ze społeczeństwem do-

³ *La foi, le Christ et l'Église. Réflexion théologique en rapport avec situation, la mentalité et la vie des jeunes aujourd'hui.*

⁴ *L'action de la foi chez les jeunes.*

rosłych. Z drugiej jednak strony pragnie aktywnego uczestnictwa w tym społeczeństwie. Jest sceptyczna wobec wszelkich ideologii, uznaje natomiast priorytet wartości przeżywanych aktualnie. Oczywiście trzeba rozróżnić pewne podgrupy jak młodzież studiująca, pracująca czy wreszcie młodzież krajów Europy Wschodniej. Uderza obecnie niechęć podejmowania odpowiedzialności społecznej oraz wycofywanie się ku życiu prywatnemu, zwłaszcza w rodzinie. Pozytywna charakterystyka młodzieży europejskiej powtarza do pewnego stopnia akcenty, które występowały w dyskusjach Synodu 1977, a więc dążenie do autentyzmu, wrażliwość społeczną, poszukiwanie ostatecznego sensu.

Wśród cech charakterystycznych religijności współczesnej młodzieży referent wymienił odrzucanie wszelkich form, języka intelektualno-dogmatycznego, sceptycyzm wobec norm. Natomiast dostrzega się zwrócenie uwagi na momenty personalne, osobiste doświadczenie religijne, odkrywanie na nowo Ewangelii i osoby Chrystusa, a także wartości wspólnotowych w Kościele. Zaznacza się również zwrot ku modlitwie. Wielu wierzących w Boga i w Chrystusa okazuje całkowity brak zainteresowania Kościołem ujmowanym od strony instytucji. W oczach młodych Kościoł jest zbyt statyczny, nie daje możliwości działania. Toteż młodzież staje się obojętna na różne działy działalności Kościoła. Niemniej istnieją grupy młodzieży, dla których Kościół jest jednak ciągle partnerem dialogu.

Referent z całą powagą stwierdzał nieprzystosowanie obecnego przekazu wiary do potrzeb i możliwości młodych. Szczególną trudność stanowi tu język przekazu religijnego tak różny od języka młodych. Ponadto nastawienie młodych na wartości ludzkie w konfrontacji z dogmatyczną prawdą podaną abstrakcyjnie prowadzi do pewnej dwoistości, do niezależności od wiary w przyjmowanej hierarchii wartości.

W zbiorczym raporcie referującym pracę w grupach zarzucono tekstowi zbytne związanie z analizami dotyczącymi młodzieży miejskiej z pewnym zaniedbaniem młodzieży wiejskiej, której religijność posiada być może inne cechy. Stwierdzono ponadto, że trudno jest mówić o młodzieży w ogóle, ponieważ grupy młodzieżowe bardzo się od siebie różnią. Zwrócono następnie uwagę, że powszechne odrzucanie przez młodych wszelkich instytucji prowadzi do wniosku, iż apel o żywsze świadectwo życia winien być skierowany w wielu wypadkach nie tyle do młodych, ile raczej do społeczności dorosłych. Potwierdzano w dyskusji występowanie u młodych zjawiska ucieczki w życie prywatne, wspomniane przez referenta. Zjawisko to uznano za niepokojące i postulowano przeprowadzenie głębszej refleksji w poszczególnych krajach nad sposobami przezwyciężenia w Kościele tego niebezpieczeństwa. Niepokojącym nazwano również zjawisko niepowodzenia życia małżeńskiego przy owym dążeniu do „ukrycia się” w swej przyszłej rodzinie. Stawiano zatem pytanie, jak Kościół może odpowiedzieć na owo żywe pragnienie „bezpieczeństwa”, a zarazem utorować właściwą drogę między zwróceniem się ku modlitwie bez zaangażowania społecznego a zaangażowaniem społecznym nie szukającym swych podstaw we wierze. Negatywnie oceniono również zjawisko częściowej tylko identyfikacji z Kościołem mimo wrażliwości na osobę Chrystusa.

Raport usystematyzował również postulaty wysuwane w poszczególnych grupach pracy. Na pierwsze miejsce wysunięto zadanie umożliwienia młodym w Kościele swobody wypowiedzi, stworzenie środowiska, w którym mogliby mówić i mieć poczucie, że są słuchani. Jednocześnie należy wszelkimi sposobami dążyć do kształtowania u młodych poczucia odpowiedzialności, oczywiście na podstawie pewnej identyfikacji z Kościołem i poczucia jedności. Istotnym jednak warunkiem osiągnięcia powyższych celów jest umożliwienie doświadczenia rzeczywistej wspólnoty chrześcijańskiej. Niemniej konieczne jest globalne przekazywanie „posłannictwa chrześcijańskiego”.

3. „Wiara, Chrystus, Kościół”

We wstępnej części swego tekstu bp Kl. Hemmerle również starał się ukazać specyficzną sylwetkę młodych naszych czasów. Zdaniem autora chrześcijaństwo jako rzeczywistość wykraczająca poza doświadczenie typu eksperymentalnego łatwo ukazuje się młodym jako ideologia lub też jako pewien rodzaj fanatyzmu ze względu na stawiane absolutne wymagania. Dogmaty, normy, instytucja Kościoła zdają się w oczach młodych ograniczać „resztki” wolności. Również brak myślenia historycznego u współczesnej młodzieży odsuwa młodych od chrześcijaństwa. Krzyż Chrystusa wydaje się im naiwnym tłumaczeniem sensu cierpienia i śmierci. Młodzi zarzucają również często Kościołowi, że jego rzeczywisty obraz jest sprzeczny z głoszonymi wartościami.

Niemniej Chrystus jest ciągle jakimś punktem odniesienia w ich poczuciu osamotnienia i braku bezpieczeństwa. Głoszenie miłości i jedności przyciąga ich ku Kościołowi jako wspólnotę. Obrona człowieka realizowana przez Kościół jest przedmiotem ostrych krytyk, a zarazem jakimś źródłem nadziei.

Takim właśnie młodym bp Kl. Hemmerle pragnie ukazać chrześcijaństwo w obrazie „drogi”. Sądzi, że młodzi doświadczający ciągłych przemian, otwarci na przyszłość, mogą obraz drogi łatwo zrozumieć i przyjąć. Zresztą Nowy Testament zna ten obraz również. Fakt Wcielenia Syna Bożego jest przecież istotną drogą Boga do człowieka. Bóg w Chrystusie udziela siebie jako dar miłości. Właśnie w tej miłości Boga ku człowiekowi odkrywamy źródło jedności całego przekazu chrześcijańskiego. Objawienie zatem możemy ująć jako drogę. Ale również wiara jako odpowiedź dawana Bogu jest „drogą” człowieka do Boga. W kształtowaniu wiary zasadniczą rolę odgrywa świadectwo doświadczenia Boga. Jak właśnie słowo Boże skierowane do człowieka jest zamknięte w słowie ludzkim mówiącym o doświadczeniu Boga. Droga wiary do Boga jest zatem zawsze drogą od jednego człowieka do drugiego, drogą jednego człowieka z drugim, zakłada zatem zawsze wspólnotę.

W ewangelizacji i katechezie można przyjąć drogę od sytuacji młodych ku centrum przekazu chrześcijańskiego. Młodzi dziś znajdują się w sytuacji katechumenów mimo dawno przyjętego chrztu. Stąd należy wyjść od ich doświadczeń ludzkich, uczynić je przejrzystymi w świetle wiary, zestawić ich sytuacje z sytuacjami Ewangelii. Wśród tych doświadczeń na pierwsze miejsce wysuwa się pragnienie szczęścia, „być szczęśliwym” w „szczęśliwej społeczności”. Jednocześnie przeżywają oni swe własne „przegrane” wobec wymagań chrześcijaństwa. I tu konieczna jest wymiana doświadczeń, a zwłaszcza świadectwo życia Kościoła w ciągu jego „drogi” do Pana.

Równouprawniona jest również droga do centrum „Dobrej Nowiny” ku sytuacjom młodych. Ta droga jest możliwa, ponieważ Chrystus fascynuje młodych. Niemniej wspomniane powyżej kryzysy muszą występować w życiowej konfrontacji z wymaganiami Ewangelii. Ale właśnie na etapie rozwoju młodzieży Chrystus może stać się dla młodych „ich przyjacielem intymnym” prowadząc do życia trynitarnego i ku eschatologii. Chrystus głosi bowiem panowanie Boga, ale wzywa do wspólnoty z Nim. Etyka Chrystusa jest przede wszystkim etyką miłości. Ale królowanie Boga wśród ludzi dokonuje się przez krzyż, prowadzący do zmartwychwstania. Właśnie w tym kontekście może wystąpić sytuacja młodego, domagająca się oświelenia, rozwiązania.

W jednym i drugim modelu egzystencja chrześcijańska ukazuje się jako droga życia z Chrystusem żyjącym. A spotykamy go w słowie Bożym, tworzącym wspólnotę Kościoła i stanowiącym podstawę doświadczenia wspólnoty. Spotykamy go w Eucharystii, urzeczywistniającej radykalność daru miłości, daru prawdziwego życia. Spotykamy w misji, jaką Chrystus prze-

kazał swemu Kościołowi. Spotykamy wreszcie w każdym bliźnim. Tak Chrystus obecny jest ciągle wśród swoich.

W raporcie drugim referującym pracę w grupach powrócił znów problem niemożności zbyt jednolitego ukazywania obrazu młodzieży. Konsekwentnie jednak nie można również proponować jednolitej „drogi” dla wszystkich. Toteż ujęcie bp Kl. Hemmerle uznano za ciekawe teologicznie, ale powątpiewano, czy nie jest zbyt idealistycznym lub nawet ideologizującym. Niemniej zgodzono się z jego tezą o konieczności wychodzenia od sytuacji młodych czy też uwzględniania tej sytuacji. Trzeba znaleźć właściwą jedność trzech elementów istotnych dla wiary młodych. Są nimi: świat, Chrystus, Kościół.

Jak przy temacie poprzednim, także teraz podkreślono konieczność kontaktu osobowego, obecności „świadczącego”, przebywającego drogę wiary razem z młodymi. W treściach przekazu podkreślono konieczność humanizmu chrześcijańskiego, a zarazem chrystologii opierającej się na antropologii.

W dyskusjach powrócono także do zagadnienia wspólnoty wiary jako warunku dojrzewania w wierze. Podkreślono ponownie znaczenie małych wspólnot (modlitwy, charyzmatycznych „wspólnot podstawowych”) w Kościele powszechnym, jak również w parafii. Powrócił wreszcie postulat udostępnienia młodym w Kościele pola ich działalności. Wspomniano zagadnienie przygotowania ludzi odpowiedzialnych za duszpasterstwo młodzieży. Nie wymieniono jednak w raporcie sprawy powołań kapłańskich, poruszonej przez kilka grup pracy. Na tym odcinku nie było pełnej jedności.

4. „Działanie Kościoła w służbie wiary młodych”

Jak pamiętamy pierwszy tekst ukazywał sytuację współczesnej młodzieży w Europie. Drugi szkicował pewną syntezę teologiczną przekazu skierowanego do młodzieży. Zadaniem trzeciego tekstu było omówienie struktur i form pracy duszpasterskiej z młodzieżą. Przede wszystkim referent postawił postulat ewangelizowania młodych przez młodych, postulat wysuwany już na Synodzie 1977. Autor widzi realną możliwość takiego działania, ale przede wszystkim w „małych grupach”, jak również przy zastosowaniu formy dialogowej. Zwraca także uwagę na rolę Pisma świętego w tego rodzaju pracy.

Obok bezpośredniego wpływu młodych na młodych dostrzega ponadto rolę całej „wspólnoty” Kościoła, która jest właściwą „kolebką” wiary. Mówiąc o „wspólnocie” Kościoła zdaje się iść po linii Synodu 1977, ujmującego parafię jako „wspólnotę wspólnot”, dlatego podkreśla bardzo mocno jej rolę w Kościele. Zdaje sobie jednak sprawę, że dla młodych Kościół stanowi dziś jedną ze społeczności „do wyboru”. Toteż zastanawia się nad rysami Kościoła, które są nie do przyjęcia przez młodych. Zdaniem autora, młodych nie pociąga Kościół sklerikalizowany. Młodzi wyczuwają ponadto, czy „Kościół” ich „kocha” i potrzebuje, czy też są tylko przedmiotem oddziaływania. Kościół szukający młodych winien dostosowywać do nich swe słowo, swą liturgię, swe świadectwo. Dopiero w tym ostatnim tekście, pochodzącym z kraju Europy Wschodniej, wyraźnie wystąpiło zagadnienie roli kapłanów i zakonników w duszpasterstwie młodzieży. Niemniej autor natychmiast podkreślił charakter demokratyczny wspólnot chrześcijańskich, zgodnie z uprzednio negatywnie scharakteryzowanym klerykalizmem.

W trzeciej i ostatniej części swego tekstu autor podjął aspekt hierarchiczny posługiwania wierze młodych, mówiąc o roli biskupa jako „proroka słowa” zgodnie ze sformułowaniami św. Pawła. Jednocześnie omówił rolę biskupa jako organizatora duszpasterstwa młodych.

W raporcie z pracy w grupach poruszono sprawę bierzmowania jako jeden z punktów dyskusji. Mimo odnowy liturgicznej często bierzmowanie można określić jako „ostatni sakrament”, ponieważ po jego przyjęciu wiele

młodych oddała się od Kościoła. W wymianie doświadczeń zwrócono uwagę na owoce przygotowania przeprowadzonego przy bliskiej współpracy z laikatem. W związku z pytaniem postawionym w referacie: „czy Kościół kocha młodych?“, w dyskusjach oraz w raporcie podkreślono konieczność głębszego wprowadzenia młodych w życie wspólnoty chrześcijańskiej dorosłych, zwłaszcza poprzez angażowanie młodzieży w działanie parafii liturgiczne, społeczne, a nawet katechetyczne. Jako podstawowy motyw całego sympozjum także w tej dyskusji powróciło zagadnienie małych wspólnot i ich zasadniczej roli w znalezieniu przez młodych swej tożsamości.

Dosyć dużo uwagi poświęcił raport osobie i roli biskupa. Widocznie biskupi, główni uczestnicy dyskusji w grupach, temu zagadnieniu również poświęcili wiele czasu. Stworzono jakby obraz cech istotnych biskupa w odniesieniu do duszpasterstwa młodzieży. Biskup winien lubić młodych. Tu przytoczono przykład działalności obecnego papieża Jana Pawła II. Postępowanie biskupa winno być dla młodzieży wiarygodnym znakiem otwartości Kościoła wobec świata współczesnej młodzieży. Biskup ma być solidarny z młodzieżą nawet w wypadkach konfliktów. Biskupa-duszpasterza ma cechować prostota, serdeczność, ale zarazem stanowczość, przede wszystkim jednak radość „zarazająca” innych. Biskup winien szukać kontaktów z młodzieżą poprzez duszpasterskie wizyty, przy okazji bierzmowania, zapraszając młodych do swego domu. Ponadto jednak musi zdobywać prawdziwą wiedzę o życiu współczesnej młodzieży uniwersyteckiej, pracującej itp.

Dopiero w tym sprawozdaniu wyraźnie wystąpił problem braku młodych kapłanów oraz stwierdzenie, że nawet największa liczba przygotowanych świeckich nie zapewnia pełnej owocności duszpasterstwu młodych. Nie rozbudowano jednak bardziej „pedagogiki powołań” postulowanej przez Synod 1977. W kontekście roli kapłanów poruszono zagadnienie liturgii przystosowanej do młodych, a zwłaszcza form liturgicznych występujących paralelnie do sprawowania Eucharystii. Natychmiast jednak podkreślono niebezpieczeństwo utrwalenia się takich form ze szkodą dla prawdziwego życia liturgicznego.

5. Owoce Sympozjum 1979

Po przedstawieniu prac Sympozjum 1979 możemy postawić pytanie o istotne owoce tej pracy przygotowanej z takim nakładem sił. Przede wszystkim we wzajemnej wymianie obserwacji i doświadczeń biskupi Europy mogli dostrzec, jak bardzo skomplikowana a zarazem różnicowana jest rzeczywistość współczesnej młodzieży. Nic zatem dziwnego, że pojawiał się ustawicznie postulat poznania młodzieży przez wszystkich duszpasterzy, na pierwszym miejscu przez biskupów. Konsekwentnie domagano się uwzględniania konkretnych sytuacji i uwarunkowań, a ponadto dostosowania przekazu i jego języka do potrzeb młodzieży przy zachowaniu jednak „globalności” Dobrego Nowiny.

W tekstach podstawowych oraz w dyskusjach czy wreszcie w raportach ustawicznie powracało zagadnienie wspólnoty chrześcijańskiej jako podstawy duszpasterstwa wśród młodzieży. A zatem ewangelizacja czy katechizacja młodzieży przestaje być wykładem, swego rodzaju indoktrynacją, a przybiera dialogiczną formę wspólnotowego poszukiwania. Chodzi przy tym o pewne odklerykalizowanie rzeczywistości i obrazu Kościoła.

Jeszcze wyraźniej w tym kierunku poszły postulaty odnośnie do roli młodych zarówno w procesie ewangelizacji i katechizacji, jak i w życiu Kościoła lokalnego czy konkretnej parafii. Sympozjum patrzyło na młodych jako na podmiot dialogu nawet z biskupem.

Wszystkie powyższe stwierdzenia występowały już wyraźnie w obradach

i dokumentach Synodu 1977. Nie w tych zatem postulatach kryje się istotny owoc prac Sympozjum 1979.

Powróćmy więc jeszcze raz do przebiegu obrad. Kardynał Roger Etchegerry, przewodniczący Konferencji Episkopatów Europy, w przemówieniu wstępnym zwrócił uwagę na charakter personalny sympozjum, na „radość spotkania”, „solidarność pastoralną”, „serce jedno i duszę jedną” jako źródło nadziei apostołskiej. Jan Paweł II w homilii w kaplicy Sykstyńskiej podkreślił charakter wspólnotowy odpowiedzialności biskupów nie tylko każdego za swoją diecezję, ale również wszystkich za całą Europę, cały świat. W przemówieniu wreszcie zamykającym obrady padło określenie „doświadczenie kolegalności”. Rzeczywiście Sympozjum 1979 było doświadczeniem Kościoła jako wspólnoty, a nie tylko instytucji. Obraz witających się biskupów, kapłanów, laików, obraz prawdziwej przyjaźni i radości spotkania ukazywał prawdziwe więzi międzypersonalne w Kościele. Dyskuje na auli czy w grupach mimo różnicy zdań, wypływających z odmiennych sytuacji poszczególnych Kościołów lokalnych, były naprawdę wspólnotowym, kolegalnym poszukiwaniem właściwej drogi. Jednocześnie odczuwało się niejako ciągłą obecność Jana Pawła II, zaskakującego i fascynującego biskupów Europy, ukazującego w konkretnym świadectwie drogę poszukiwań i rozwiązań. To właśnie doświadczenie wspólnoty może się przenieść również do mniejszych wspólnot kościelnych jakimi winny być parafie.

Znamienne były również słowa przewodniczącego na temat czekającej biskupów pracy. Z uśmiechem stwierdził, że niełatwo jest biskupom mówić o młodzieży. Zwykle osadzają młodych, zanim ich wysłuchają. Odczuwają dużą trudność w przyjmowaniu pytań młodzieży, pytań nowych i wprowadzających w zakłopotanie. W każdym bowiem tkwi lęk przed utratą przyzwyczajęń, dających poczucie bezpieczeństwa. I oto znów sympozjum umożliwiło doświadczenie nowej postawy. Zaproponowano uczestnikom sympozjum Eucharystię wspólną ze „wspólnotą św. Idziego”, wspomnianą wyżej, dodając, że będzie to naprawdę katolicka msza. Młodzi przejęli czytania i komentarze. Młodzi tworzyli modlitwę wiernych. Młodzi śpiewali swe pieśni w sposób nieco szokujący, przypominający śpiew naszych górali na halach. Wszyscy jednak uczestnicy wychodzili z kaplicy z głębokim doświadczeniem wspólnoty mimo różnicy języka, kultury i przyzwyczajęń. Niezapomniany pozostanie również obraz wspomnianych już wieczornych spotkań. Przy stole prezydyjnym, zajmowanym w ciągu dnia przez radę Konferencji Episkopatów Europy, zasiadają młodzi. Oni przemawiają, stawiają tezy, zgłaszają postulaty, odpowiadają na pytania. Wywiązuje się długa, rzeczowa dyskusja w atmosferze wzajemnego zrozumienia i wspólnego poszukiwania. A potem tworzą się małe grupy biskupów i młodzieży rozmawiających do późnej nocy. Podobny obraz dominował również w pracy grupowej. W grupie języka francuskiego obok kardynała Benelli zajęły miejsce dwie młode, dwudziesto- paroletnie przedstawicielki międzynarodowych organizacji młodzieżowych. Wymiana obserwacji, doświadczeń, poglądów przebiega poważnie, ale bezpośrednio, z pełnym wzajemnym szacunkiem. Postulat sympozjum poważnego traktowania młodych jako partnerów dialogu wydaje się naturalną konsekwencją doświadczenia Kościoła jako wspólnoty, w której każdy jest przyjęty, potrzebny, rozumiany. To właśnie doświadczenie czeka na dalszą realizację we wszystkich wspólnotach Kościoła Europy.

Wreszcie dyskretna, ale i braterska obecność przedstawicieli innych Kościołów chrześcijańskich, obecność na auli, w grupach dyskusyjnych, w kaplicy Sykstyńskiej, czy wreszcie w czasie audiencji u Ojca świętego. Swoisty charakter miało spotkanie z „prorokiem” Taizé br. Rogerem. Jego entuzjazm, prostota, żywa wiara sprawiły, że właśnie spotkanie z nim zakończono spontaniczną modlitwą chrześcijaństwa. Gdzieś na boku zostały analizy socjologiczne, obserwacje i konstrukcje teologiczne, a narzucało się jedynie świa-

dectwo żywej, nieomal dziecięcej wiary. Zrodziło się doświadczenie jedyne Kościoła Chrystusa, doświadczenie odcinka drogi, jaką chrześcijaństwo musi przebyć, by być naprawdę dla wszystkich czytelnym znakiem jedności Ojca i Syna w Duchu Świętym.

Może właśnie istotny owoc sympozjum tkwi w tych doświadczeniach ważnych dla biskupów i ich diecezji, ważnych dla wszystkich wspólnot lokalnych, ważnych dla całego Kościoła? Może nie tyle potrzeba wskazań sympozjum, ile raczej powtórzenia owych doświadczeń we wszystkich płaszczyznach Kościoła?

ks. Jan Charytański SJ, Warszawa

II. KONFERENCJA EUROPEJSKA 1979

1. Przebieg spotkania

W czasie obrad Europejskiej Ekipy Katechetycznej w r. 1970 postanowiono zmienić organizację tej grupy, pracującej od lat pięćdziesiątych. Rosła ona w liczbę, a zarazem mnożyły się jej zadania bardzo niejednolite. Na wspomnianym powyżej spotkaniu postanowiono organizować spotkania ekipy co dwa lata, natomiast co roku mieli się zbierać dyrektorzy centrów narodowych, oczywiście w o wiele mniejszej grupie niż cała ekipa. W kontakcie z tą grupą pozostawał ks. abp J. Stroba, przewodniczący Komisji Episkopatu Polski do Spraw Katechizacji.

Działalność tak zwanych integrystów na zachodzie Europy, a jednocześnie orientowanie się centrów narodowych na kierunek antropologiczny powodowało wiele nieporozumień, dyskusji, polemik, oskarżeń itp. Tę sytuację wspominają również dokumenty Synodu 1977. Toteż dyrektorzy narodowych centrów katechetycznych wystąpili z propozycją zorganizowania europejskiego spotkania przewodniczących komisji katechetycznych oraz dyrektorów narodowych centrów katechetycznych. W wielu krajach Europy bowiem obok komisji katechetycznych, stanowiących ostatnią instancję, istnieją centra katechetyczne, zajmujące się przede wszystkim organizacją życia katechetycznego, przygotowaniem kadr, podręczników i programów. Spotkanie powyższego typu, raczej oficjalne, znalazło punkt oparcia w Konferencji Episkopatów Europy, a ta opiekę i zorganizowanie spotkania zleciła ks. abp. J. Strobie.

Pierwsze spotkanie miało miejsce w Rzymie w r. 1975 bezpośrednio po Sympozjum Biskupów Europy. Omówiłem je w „Collectanea Theologica”¹. Kontynuacją owej pierwszej inicjatywy była „konferencja europejska”, jaka miała miejsce w Rzymie 22—24 czerwca 1979 r. bezpośrednio po zakończeniu Sympozjum Biskupów Europy. Przewodniczył jej ks. abp J. Stroba. Brał w niej udział oficjalny przedstawiciel Kongregacji Duchowieństwa, zajmującej się również sprawami katechezy oraz 24 uczestników z 17 krajów Europy.

Spotkanie zostało przygotowane przez zarząd dyrektorów centrów narodowych. Podobnie jak Sympozjum Biskupów Europy również konferencja europejska skupiła się na tematyce Synodu 1977, wybierając z tematów synodu sprawę katechezy młodzieżowej. Materiały do dyskusji miały być przygotowane równocześnie przez przedstawicieli Europy Zachodniej i Wschodniej. Ponieważ jednak z Europy Wschodniej do komitetu spotkania wpłynęły jedynie materiały z Polski, praktycznie podstawę dyskusji stanowiły materiały przygotowane przez przedstawicieli Europy Zachodniej z pewną stratą dla bogactwa wzajemnej wymiany.

¹ Jan Charytański SJ, *Europejska sesja katechetyczna*, *Collectanea Theologica* 46(1976) z. 4., 139—144.

W czasie spotkania nie wygłaszano referatów, jedynie przypomniano istotne punkty materiałów do dyskusji. Właściwa praca dokonywała się w dwu grupach językowych: francuskiej i niemieckiej. Na zebraniu plenarnym, zamykającym niejako dyskusję nad tematem, przedstawiano sprawozdania z pracy w grupach jak również próbowano tworzyć pewną syntezę.

2. Wspólnoty

Materiały dyskusyjne do pierwszego tematu przygotował L. Dufaux, były dyrektor centrum paryskiego, oraz P. Devillers, przedstawiciel frankofońskiej części Belgii. Jako punkt wyjścia przyjęto tekst *Orędzia do ludu Bożego*, ukazujący znaczenie wspólnoty. Następnie przytoczono wyciąg z tekstu raportu o Synodzie 1977, wygłoszonego przez bp. R. Coffy na spotkaniu konferencji episkopatu Francji. R. Coffy jeden z głównych owoców Synodu 1977 dostrzegał właśnie w podkreśleniu roli wspólnoty. Wspólnota, jego zdaniem, jest właściwą drogą budzenia i kształtowania powszechnej odpowiedzialności za wychowanie chrześcijańskie. Dotychczasowe środowiska, a wśród nich również parafia, nie spełniały swego zadania, należy poszukiwać nowych, bardziej owocnych środowisk, a mianowicie małych wspólnot. Trzeci dokument cytowany na spotkaniu, a mianowicie refleksje międzydiecezjalnej komisji katechetycznej frankofońskiej części Belgii, zwracał uwagę na konieczność kształtowania charakteru wspólnotowego w szkole, zresztą zgodnie z rolą szkoły katolickiej w tym kraju. Wszystkie zatem cytowane dokumenty zwracały uwagę na znaczenie wspólnoty, jakkolwiek w sposób zależny od środowiska, z którego tekst pochodził. W materiale, który miał stanowić podstawę do dyskusji, przedstawiano różne formy projektowanych wspólnot. Wymieniano tu „centra dla młodzieży”, grupy modlitewne, grupy charyzmatyczne, absolutnie nie nawiązując do parafii. We wnioskach podkreślono znaczenie stosunków międzyosobowych w tych grupach, a zarazem konieczność takich związków w wychowaniu religijnym. Człowiek współczesny odczuwa bowiem potrzebę mówienia o swej wierze, dzielenia się nią z bliskimi. Pomiedzy Kościołem-instytucją (parafią?) a życiem chrześcijanina potrzeba elementu pośredniego, a mianowicie małej wspólnoty.

Grupa dyskusyjna języka francuskiego zaczęła swą pracę od wymiany doświadczeń w poszczególnych krajach. Przedstawiciele Szwajcarii i Turcji stwierdzili przede wszystkim niewystarczalność parafii tradycyjnej i dotychczasowych form duszpasterstwa młodzieżowego. Hiszpania i Portugalia, godząc się z powyższym stwierdzeniem, postulowały ubogacenie życia parafii kształtowaniem małych wspólnot. Natomiast przedstawiciel Francji zgłosił zasadnicze zastrzeżenie. Jego zdaniem parafia nie jest i nie może być wspólnotą. We Francji nie dokonuje się identyfikacja z parafią. Nawet małe dzieci mają związek z parafią jedynie przez osobę katechety. Istniejące ruchy nie opierają się na parafii, a ta staje się „pusta”, zwłaszcza w czasie weekendu. Podobne stanowisko zajął przedstawiciel Włoch stwierdzając, że obecnie nie jest ważne, czy opieramy się na parafii czy też na grupach poza parafią. Istotnym jest, czy i gdzie dokonuje się budzenie i kształtowanie wiary. Konsekwentnie powstało pytanie, gdzie właściwie dokonuje się związek z Kościołem, bez którego nie ma chrześcijaństwa. Szukano rozwiązania powyższego problemu przez odwołanie się do pojęcia Kościoła lokalnego. Jest nim nie parafia, ale diecezja. Wszystkie więc grupy czy ruchy młodzieżowe, pozostające w ramach diecezji i z nią związane, mogą zapewnić ów konieczny związek z Kościołem. Stanowisko przedstawicieli Francji i Włoch nie zostało jednak przyjęte przez całą grupę dyskusyjną.

Odmienne przebiegała dyskusja w grupie roboczej języka niemieckiego. Przedstawiciele tej grupy stanęli na stanowisku uznania znaczenia parafii jako właściwej wspólnoty wiary i katechezy. Niemniej powracały zarzuty pod

adresem współczesnej parafii, ukazującej się przede wszystkim jako wyraz Kościoła-instytucji. W zwróceniu się ku małym wspólnotom dostrzeżono odpowiedź na żywe zapotrzebowanie takich wspólnot przez współczesnego człowieka. Omawiano pozytywy i negatywy tego zjawiska. Małe grupy mogą stawać się formą konkurującą z parafią. Mogą być również formą ucieczki od odpowiedzialności społecznej. Z drugiej jednak strony mogą być i bywają środowiskiem prawdziwego dojrzewania we wierze. Konieczność tak parafii, jak i małych wspólnot prowadzi do uznania i kształtowania wzajemnego i wewnętrznego między nimi związku.

Zgodnie z sytuacją krajów języka niemieckiego dyskutowano również problem szkoły jako środowiska katechezy. Na tym odcinku skłaniano się ku przyjęciu pewnej dwoistości, a mianowicie organizowania sakramentalnej katechezy parafialnej obok szkolnych lekcji religii.

W całej zatem Europie dostrzega się niewystarczalność dotychczasowych form duszpasterstwa parafialnego. Wszędzie również, zgodnie z duchem Synodu 1977, wysuwa się postulat form bardziej wspólnotowych. Zasadnicza różnica dotyczy spojrzenia na możliwości parafii. Francja i Belgia nie widzą ani potrzeby, ani możliwości ożywienia parafii. Stanowisko ich wydaje się być wynikiem wieloletniego skoncentrowania się na staraniu o prywatne szkoły katolickie. Wynika ono również z wieloletniego wysiłku włożonego w działania wielkich, ogólnonarodowych organizacji, jak na przykład Akcja Katolicka czy skauting. Ani jeden, ani drugi dział tej działalności nie wiązał się z parafią. Francuzi mogą dziś powiedzieć, że parafia jest u nich „pusta”. Nieco podobną sytuację możemy dostrzec we Włoszech. Natomiast kraje języka niemieckiego, zwłaszcza w okresie nazizmu, zmuszone były do pewnego zamknięcia się w ramach parafii, odkrywając jej zasadnicze znaczenie. Związana z powyższym okresem niechęć do organizacji masowych, jak również brak konieczności starań o szkolnictwo wyznaniowe nie usunęły w cień parafii jako zasadniczej formy duszpasterstwa. Natomiast dyskusje nad celem nauki religii w szkole przywróciły parafii w tych krajach specyficzną formę „katechezy sakramentalnej” przeprowadzanej w parafii i dlatego nazywanej katechezą parafialną w przeciwstawieniu do lekcji religii w szkole. Brak organizacji, brak lekcji religii w szkole wysuwają w krajach Europy wschodniej parafię na pierwsze miejsce. W żadnym jednak wypadku nie chodzi o parafię typu administracyjnego, ale przede wszystkim o parafię jako „wspólnotę wspólnot” według określenia Synodu 1977.

3. Katecheza jako „droga”

Jakkolwiek powyższy temat stanowił trzeci etap pracy konferencji europejskiej, chciałbym omówić go na drugim miejscu ze względu na bliski związek z pierwszym dniem pracy. Materiał do dyskusji przygotował F. Costa z centrum narodowego we Włoszech.

Również ten materiał dyskusyjny rozpoczyna się od wskazań Synodu 1977, tym razem odnośnie do katechezy ciągłej, systematycznej i progresywnej, jakiej modelem może być katechumenat. Autor materiału dyskusyjnego pragnie jednak określić „katecheza ciągła, permanentna” zastąpić określeniem *itinéraire*, ponieważ zadaniem tej katechezy jest uwzględnianie zmieniających się sytuacji życia ludzkiego i oświeclanie życia Ewangelią, a nie powtarzanie na różnych etapach rozwoju człowieka tych samych schematów teologicznych.

Ukazując formy tak pojętej katechezy permanentnej we Włoszech, autor wymienił Akcję Katolicką i inne podobne ruchy czy organizacje, pominał zaś całkowicie zagadnienie parafii, jakkolwiek wskazał na niebezpieczeństwo zrywania z parafią czy nawet próby jej zastępowania. I przy tym

zatem zagadnieniu jako zasadniczy wystąpił problem wspólnoty i tu również dyskusja wróciła do zagadnienia parafii.

Praca w grupie języka francuskiego rozpoczęła się od prezentacji i wymiany doświadczeń. Powracają stwierdzenia niewystarczalności form instytucjonalnych, niemożliwości systematycznej katechezy dorosłych. Przy tym temacie przedstawiciel Francji przedłożył ciekawe doświadczenia tego Kościoła. Ostatnie lata cechuje go żywe, nieomal żywiołowe angażowanie się świeckich w sprawę katechezy dziecięcej i młodzieżowej. W tym właśnie Kościół francuski widzi możliwość prawdziwej katechezy permanentnej. Świeccy, zaczynając uczyć, sami uświadamiają sobie potrzebę samokształcenia religijnego.

We wszystkich krajach Europy przejawia się sceptycyzm odnośnie do szkoły jako środowiska katechezy. Niemniej z drugiej strony dostrzega się również, że Kościół w Europie zbyt mało zajmuje się tym zagadnieniem, a przecież wykracza ono daleko poza ramy katolickiej szkoły wyznaniowej. Szkoła jest i pozostanie jednym z głównych środowisk wychowania młodego pokolenia. Wysuwano nawet ten problem jako temat następnej konferencji europejskiej.

Uczestnicy grupy roboczej języka niemieckiego więcej uwagi poświęcili istocie katechezy permanentnej, określając jej zasadnicze punkty. Winna urzeczywistniać się w różnych formach, odpowiadających różnym etapom życia ludzkiego. Nie może być powtórzeniem tych samych treści i w tej samej formie. Głównym jej bowiem zadaniem jest kształtowanie życia indywidualnego i społecznego. Dlatego też nie da się ustalić absolutnych norm odnośnie do treści koniecznych dla wspomnianych etapów życia człowieka. Decydujący moment stanowią tu konkretne pytania i zapotrzebowania uczestników katechezy permanentnej. Konsekwentnie trudno mówić o integralności przekazu na każdym etapie.

Dyskusja na plenum wzbogaciła zakres tematyki grupy języka francuskiego. Wszyscy uczestnicy okazali się zgodni w odrzuceniu systematyki teologicznej jako właściwej drogi katechezy permanentnej. Bardziej do głosu powinno dojść życie i jego konkretne sytuacje. Podobna jednomyślność okazała się również w odniesieniu do postulatu szukania właściwego języka przekazu dla różnych etapów życia ludzkiego. W dyskusji plenarnej podkreślono również mocniej znaczenie liturgii i świadectwa życia w katechezie permanentnej.

4. Wychowanie moralne w katechezie

Materiał dyskusyjny do powyższego tematu przygotował R. Füglistter, sekretarz komisji katechetycznej Szwajcarii języka niemieckiego. Opierając się na *Oređziu do ludu Bożego*, podkreślił przede wszystkim konieczność uwzględnienia w katechezie konkretnych uwarunkowań i sytuacji. Idąc po tej linii naszkicował zasadnicze trudności w wychowaniu moralnym dziś. Wpływ Kościoła na postawy moralne społeczeństwa jest dziś znikomy ze względu na daleko idące ograniczenie możliwości. O wiele większy wpływ wywiera hierarchia wartości ekonomicznych, zafascynowanie techniką. Szczególnie drażliwy problem stanowi zagadnienie wychowania seksualnego przy oczywistym i silnym wpływie środków społecznego przekazu czy też obiegowych modeli społecznych. Główny punkt oparcia dostrzegał autor w świadomości zagrożeń dostrzeganych przez młodych.

Podczas dyskusji w grupie francuskiej zwrócono przede wszystkim uwagę, że brak wspólnego języka między katechetą a młodymi w dziedzinie wychowania moralnego może pochodzić z pewnych braków w samym przekazie. Z jednej strony oderwanie głoszenia Ewangelii od wartości ludzkich, przeżywanycch przez młodych, prowadzi do niebezpiecznego zubożenia i fał-

szywego oderwania wiary od życia. Z drugiej strony obraz Jezusa Chrystusa, przedkładany młodym i przez młodych poszukiwany, jest często zdeformowany jednostronnością. Za mocno podkreśla się „ludzkość” Jezusa Chrystusa, jego zaangażowanie w obronę słabych, a za mało dochodzi do głosu prawdziwa tajemnica jego osoby.

Przedstawiciel Francji, idąc po tej samej linii, wskazał na nie zawsze poprawnie ukazywaną rzeczywistość „nawrócenia”. Jest ona czymś więcej niż tylko usunięciem błędów moralnych. Zakłada jako proces ciągły postęp. Z drugiej jednak strony możemy mówić o „nawróceniu” jeszcze częściowym i niedoskonałym. Z tym zjawiskiem należało się liczyć przy wychowaniu moralnym młodych. Pogłębiając tę myśl, ale bardziej od strony psychologicznej, zwrócono uwagę na konieczność uwzględniania naturalnych stadiów rozwojowych, domagających się specyficznego podchodzenia na każdym etapie. Powołano się przy tym na teorię Kolberga, u nas w Polsce przybliżoną czytelnikom przez ks. Romana Murawskiego². Konsekwentnie wychowanie moralne zakłada równoczesne wychowanie dojrzałości ludzkiej, jak również otwieranie człowieka na wartości. Szczególnie w stosunku do młodych ogromne znaczenie w ich wychowaniu moralnym posiada uzdolnianie ich do odkrywania ostatecznego sensu wszelkiej rzeczywistości, a zatem do poszukiwania i odkrywania rozwiązań problemów ludzkich. Droga ta jest o wiele bliższa potrzebom młodych niż podsuwanie im gotowych rozwiązań.

W związku z powyższym dostrzeżono jeszcze jeden istotny wymiar wychowania moralnego. Bezpośrednią okazję stanowiła wypowiedź przedstawiciela Francji. Jego zdaniem, we Francji starsze pokolenie uznaje moralność chrześcijańską niejako sprywatyzowaną, to jest obejmującą życie prywatne jednostki, ale bez dostrzegania wymiaru społecznego, przede wszystkim sprawiedliwości. Młodzi natomiast, ogromnie uwrażliwieni na zagadnienia społeczne, nie dopuszczają wskazań chrześcijaństwa w dziedzinie prywatnej, np. życia seksualnego. W życiu prywatnym grozi więc obecnie zindywidualizowanie moralności, grozi skrajny subiektywizm.

Szukając rozwiązania tego problemu, zwrócono uwagę na formy pracy z młodymi, a więc na poszukiwanie przez młodych rozwiązań nie indywidualnie, ale zawsze we wspólnocie. Powrócono zatem do głównego wątku dwu poprzednich tematów. Przedstawiciel Polski dorzucił ponadto postulat wychowywania odpowiedzialności eklezjalno-społecznej za swe prywatne życie, zgodnie ze wskazaniami naszego programu katechizacji z 1971 r. Nie chodzi zatem jedynie o owe małe wspólnoty, ale również o wielką „wspólnotę” Kościoła powszechnego w jego pielgrzymce przez wieki. Wychowanie moralne winno ukazywać, jak Kościół w ciągu wieków rozwiązywał problemy ludzkie w duchu Ewangelii, służąc całej ludzkości. Najlepszą drogę takiej katechezy widziano w przybliżaniu młodym wielkich postaci życia Kościoła przeszłości, ale również naszych czasów. Na ten aspekt zwrócił uwagę również Synod 1977, mówiąc o przybliżaniu „stylów życia”.

Dostrzegając niebezpieczeństwo nowego moralizmu, tym razem społecznego, wyrażającego się w zaangażowaniu wyłącznie społecznym, a wykluczającego sferę życia prywatnego, postulowano mocniejsze połączenie wychowania moralnego z wychowaniem wiary, ponieważ w niej tylko możemy znaleźć wystarczające motywy chrześcijańskich rozwiązań. Szczególnie w odniesieniu do norm moralnych, budzących zastrzeżenia czy sprzeciw młodych np. w dziedzinie życia seksualnego, podkreślono na Synodzie 1977 postulat głębszego ukazywania misterium krzyża, ofiary. Poprzez krzyż dochodzi się bowiem do zrozumienia i przyjęcia Radosnej Nowiny.

Grupa robocza języka niemieckiego na pierwsze miejsce wysunęła za-

² Roman Murawski SDB, *Rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży*, Collectanea Theologica 50(1980) z. 1.

gadnienie wychowania seksualnego jako najbardziej palące. Stwierdzono niemal całkowite odwrócenie się młodych od norm głoszonych przez Kościół w tej dziedzinie. Kościół w oczach młodzieży (głównie w krajach języka niemieckiego) przestał być „instancją norm” życia seksualnego, a odczuwany jest przez młodych jako czynnik represji ograniczający wolność młodych. Źródłem orientacji moralnej stały się środki społecznego przekazu.

Dopiero po refleksji nad tym obrazem młodych zaczęto formułować postulaty pozytywne. Zwrócono uwagę na konieczność poważnego traktowania godności osoby ludzkiej, jej wolności i odpowiedzialności. Dlatego w wychowaniu moralnym za istotny czynnik uznano poszukiwanie i ukazywanie sensu norm moralnych. Z drugiej strony podkreślono rolę działania i ewienczenia właśnie w wychowaniu do życia chrześcijańskiego.

Prawie wyjątkowo prace dwu grup językowych przebiegały w tej dziedzinie tak zgodnie, że dyskusja plenarna przyniosła jedynie potwierdzenie kierunku wybranego przez grupę dyskusyjną języka francuskiego. Porównując ukazaną powyżej orientację z dyskusjami na temat wychowania moralnego prowadzonymi na spotkaniach międzynarodowych w ostatnich latach, należy stwierdzić, że właśnie konferencja europejska wykazała największe uwrażliwienie na konieczność pełnego i teologicznego przekazu.

Reasumując, konferencja europejska ukazała trzy najważniejsze problemy, niepokojące obecnie odpowiedzialnych za katechezę w krajach Europy. Jakkolwiek różne są tradycje w poszczególnych krajach, a zarazem różnią się konkretne sytuacje życia Kościoła, wszędzie stwierdza się niewystarczalność parafii typu administracyjnego, a także wszędzie dostrzega się konieczność form życia bardziej wspólnotowych.

We wszystkich krajach Europy stwierdza się potrzebę, a nawet konieczność katechezy permanentnej. Jakkolwiek proponowane formy tej katechezy zależą od uwarunkowań środowiskowych, w całej Europie stwierdza się niewystarczalność katechezy ciągłej, koncentrującej się na przekazywaniu tych samych prawd i w tej samej formie na różnych etapach życia człowieka. Wszędzie postuluje się katechezę ciągłą jako pomoc w urzeczywistnianiu chrześcijańskiego życia, ciągle podlegającego zmianom w związku z rozwojem człowieka. Dlatego też na pierwsze miejsce wysuwają się w niej ludzkie pytania i problemy.

Najbardziej jednolity, a zarazem najbardziej niepokojący pokazał się w dyskusjach obraz stosunku młodzieży do moralności chrześcijańskiej. Zgodnie stwierdzono również niewystarczalność przekazywania norm moralnych. Przedstawiciele wszystkich krajów postulowali ściślejszy związek między kształtowaniem sumienia a wychowaniem do dojrzałej wiary. Wszyscy podkreślali znaczenie przybliżania modeli i wzorców. Wszyscy byli zgodni odnośnie do kształtowania poczucia społecznej odpowiedzialności za swe prywatne życie.

Możemy zatem postawić pytanie, czy powyższe problemy nie powinny stać się przedmiotem naszej wspólnotowej refleksji w Polsce, by owoc Synodu 1977 przybrał konkretną formę w naszych warunkach istnienia Kościoła?

ks. Jan Charytański SJ, Warszawa

III. Z ZAGADNIEN PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

1. Pojęcie upośledzenia umysłowego

Pojęcie upośledzenia nie jest jednoznaczne. W literaturze spotyka się kilka terminów równoznacznych z pojęciem upośledzenia umysłowego, jak oligofrenia, niedorozwój umysłowy, obniżona sprawność umysłowa, zahamo-

wanie rozwoju, odchylenie od normy, zaburzenia psychofizyczne, dewiacja. Pojęcie upośledzenia umysłowego odnosi się nie tylko do sfery poznawczej, ale obejmuje całą osobowość. Jest stosowane w różnym znaczeniu¹ zależnie od ujmowanego aspektu, np. upośledzenie w sensie społecznym oznacza brak uznania w środowisku społecznym, zaniedbanie, utrudnioną sytuację, gorszą pozycję społeczną. Prawo opiekuńcze uznaje kogoś za jednostkę upośledzoną, gdy stwierdza ograniczone możliwości jej samodzielnego utrzymania się.

Ustawodawstwo szkolne określa dziecko jako upośledzone, jeśli nie może korzystać z pożytkiem dla siebie ze szkoły normalnej albo utrudnia naukę innym uczniom. Według dekretu o obowiązku szkolnym dzieci takie powinny spełniać obowiązek nauki w szkołach specjalnych.

W pierwszym okresie rozwoju pedagogiki specjalnej pojęcie upośledzenia rozpatrywano przede wszystkim w aspekcie medycznym². Traktowano upośledzenie jako stan patologiczny, który starano się poprawiać drogą leczenia oraz metodami pedagogicznymi. Pedagogika specjalna zajmuje się jednak upośledzonymi nie tylko w stanie choroby, ale przede wszystkim jednostkami ze skutkami choroby (np. po zapaleniu opon mózgowych). Upośledzenie oznacza więc odchylenie od normy statystycznej (odchylenie od zjawisk występujących w ilości przeważającej i uznanych za zjawiska normalne). Pojęcie normy zależy od kryteriów oceny i wartościowania, które są zmienne i zależne od wielu czynników, między innymi np. od postępu wiedzy, czynników społecznych. W Polsce dzieci z ilorazem inteligencji poniżej 75 zaliczano do grupy upośledzonych umysłowo. Od 1968 r. w nowej klasyfikacji Międzynarodowej Organizacji Zdrowia za upośledzone umysłowo uznaje się dzieci, u których iloraz inteligencji jest niższy od 68.

Badacze zajmujący się omawianym problemem definiują upośledzenie umysłowe w zależności od reprezentowanej gałęzi wiedzy, podkreślając te cechy, które mają istotne znaczenie w danej dyscyplinie naukowej. Toteż definicje podawane przez różnych autorów można ująć w kilka grup. Jedne precyzują pojęcie upośledzenia umysłowego na podstawie wyników prób testowych, inne obok zaburzeń psychicznych uwzględniają zagadnienie funkcjonowania osób upośledzonych umysłowo w społeczeństwie³, jeszcze inne zwracają uwagę przede wszystkim na przyczynę upośledzenia umysłowego, którą jest uszkodzenie centralnego układu nerwowego. Najbardziej wartościowe są definicje wieloaspektowe. Taką eklektyczną definicję podaje A. Lewicki stwierdzając, że upośledzenie umysłowe jest to „zahamowanie lub upośledzenie rozwoju psychicznego, wrodzone lub wcześniej nabyte, prowadzące do zaburzeń w przystosowaniu społecznym. Charakteryzuje się znacznym obniżeniem sprawności i wydolności intelektualnej, tym większym im głębszy jest jego stopień. Łączą się zwykle z tym zaburzenia emocjonalne i charakterologiczne, czasem anomalia w budowie ciała”⁴. Różnorodność określeń upośledzenia umysłowego wynika ze złożoności zagadnień związanych z objawami tego stanu.

Dla ułatwienia różnicowania upośledzenia umysłowego należy poznać znaczenie trzech zbliżonych pojęć: ośpienie umysłowe, opóźnienie umysłowe, ociężałość umysłowa.

Ośpienie umysłowe, określane też jako demencja, jest to proces chorobowy powstały w wyniku zmian organicznych w obrębie ośrodkowego układu nerwowego po 3 roku życia. Ma ono często przebieg postępujący. Mo-

¹ *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1968.

² *Mała encyklopedia zdrowia*, Warszawa 1967.

³ Z. Szymańska, *Psychiatria wieku dziecięcego i młodzieńczego*, Warszawa 1969, 54.

⁴ A. Lewicki, *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1972, 282.

że powstać na tle poznawczym. Często jest konsekwencją alkoholizmu i wiąże się z miażdżycą mózgu, porażeniem postępującym, psychozą o podłożu organicznym. Zespół objawów otępieniowych prowadzi do zaburzenia procesów myślenia jak lepkości myślenia (zwłaszcza u epileptyków), obniża zdolność tworzenia pojęć abstrakcyjnych, różnicowania pojęć, zuboża precyzję myślenia, zdolność do krytycyzmu. Osobnicy otępiali umysłowo wykazują normalny rozwój procesów psychicznych do chwili wystąpienia choroby w wyniku organicznego uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego. W tym momencie ich sprawność ulega zaburzeniu. Natomiast osobnicy upośledzeni umysłowo bądź nigdy nie osiągnęli normalnej sprawności intelektualnej, bądź ich rozwój umysłowy uległ zahamowaniu przed 3 rokiem życia.

Opóźnienie umysłowe w wyniku zaniedbań środowiskowych to mniej lub bardziej trwałe obniżenie zdolności uczenia się wskutek niekorzystnych warunków środowiskowych i wychowawczych. Deficyt intelektualny można kompensować, stosując odpowiednie środki pedagogiczne i lecznicze. W opóźnieniu umysłowym brak jest zmian anatomicznych w ośrodkowym układzie nerwowym.

Ociężałość umysłowa jako nieznaczne obniżenie inteligencji (I.I. 69—83) mieści się jeszcze w granicach normy. Osoby ociężałe umysłowo cechuje trudność w przyswojeniu nawyków, w opanowaniu materiału nauczania szkolnego, w rozumieniu sytuacji społecznych. Obecnie termin ten jest rugowany i zastąpiony terminem pogranicze niedorozwoju umysłowego.

2. Klasyfikacja upośledzenia umysłowego

By uzyskać w miarę wyczerpującą charakterystykę osób upośledzonych umysłowo dokonano klasyfikacji uwzględniającej: poziom inteligencji, dojrzałość społeczną, etiologię, zaburzenia emocjonalne i charakterologiczne, nieprawidłowości budowy somatycznej ciała i rozwoju motorycznego osób upośledzonych umysłowo. Stąd wyróżnia się klasyfikację opartą na ilorazie inteligencji, klasyfikację według kryterium zachowania, klasyfikację z pedagogicznego punktu widzenia, klasyfikację według kryterium dojrzałości społecznej, klasyfikację ze stanowiska ustaw prawnych, klasyfikacje oparte na etiologii.

a) W klasyfikacji opartej na ilorazie inteligencji podstawową cechą upośledzenia umysłowego jest obniżony poziom inteligencji. Jakkolwiek pojęcie inteligencji nie zostało dotychczas jednolicie zdefiniowane, psychologowie uważają, że inteligencja jest integralną częścią osobowości, współzależną z emocjami, doświadczeniem, kulturą i postawą jednostki. Mierniki określające poziom rozwoju umysłowego, wiek umysłowy oraz iloraz inteligencji wprowadził L. W. Stern. Zestaw testów do badania wieku umysłowego był wielokrotnie modyfikowany. Obecnie najpopularniejsza jest metoda D. Wechslera⁵.

Poziom inteligencji wyraża się wartością ilorazu inteligencji (I.I.). Klasyfikacyjny podział upośledzenia umysłowego ze względu na I.I. przedstawiono następująco: debilizm (I.I. 50—69), imbecylyzm (I.I. 20—49), idiotyzm (I.I. 0—19).

Ponieważ upośledzenie umysłowe może mieć różne stopnie nasilenia, przyjmuje się obecnie, że podział niedorozwoju umysłowego może być lekki, umiarkowany, znaczny, głęboki.

Diagnoza stopnia niedorozwoju umysłowego opiera się na badaniach psychologicznych uwzględniających: dane wywiadu, pomiar inteligencji, wpływ

⁵ *Psychologia wychowawcza*, praca zbiorowa pod red. Ch. E. Skinnera, Warszawa 1971, 609—610.

środowiska, z którego dziecko pochodzi, dane z obserwacji, tempo uczenia się, stopień wyuczalności, cechy osobowości, badania pedagogiczne i lekarskie, badania dojrzałości społecznej. Kliniczna analiza wszystkich danych decyduje o rozpoznaniu określonego stopnia niedorozwoju⁶.

Poniżej umieszczona tabela przedstawia klasyfikację tradycyjną i przyjmującą się coraz powszechniej klasyfikację Światowej Organizacji Zdrowia⁷, która także w Polsce Ludowej została zaakceptowana dnia 1. I. 1968 roku.

Klasyfikacja tradycyjna		Klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia (od 1968 r.)	
stopień upośledzenia	I.I.	stopień upośledzenia umysłowego	I.I.
ociężałość umysłowa	75—85	pogranicze niedorozwoju umysłowego	68—83
debilizm	50—74	upośledzenie umysłowe lekkie	52—67
imbecylizm	25—49	upośledzenie umysłowe umiarkowane	36—51
idiotyzm	0—24	upośledzenie umysłowe znaczne	20—35
		upośledzenie umysłowe głębokie	0—19

Pogranicze niedorozwoju umysłowego poprzednio określane jako ociężałość umysłowa nie jest uznawane za górną granicę upośledzenia umysłowego, ale raczej za dolną granicę normy.

Przy lekkim niedorozwoju umysłowym (I.I. 52—67) upośledzona jest przede wszystkim zdolność myślenia abstrakcyjnego i utrudnione przystosowanie społeczne. Dzieci te kwalifikują się do szkół specjalnych dla dzieci lekko upośledzonych. Opanowują umiejętność czytania, pisania, liczenia. Zdobywają podstawowe wiadomości o kraju i świecie, potrafią zdobyć zawód i wykonywać go zarabiając na własne utrzymanie.

Przy umiarkowanym niedorozwoju umysłowym (I.I. 36—51) dzieci klasyfikują się do „szkół życia”, tworzonych często przy zakładach specjalnych. Mogą one opanować elementy czytania i pisania. Można je wyuczyć wielu prostych czynności zawodowych potrzebnych dziś w przemyśle. Są w stanie wykonywać te czynności pod kierunkiem fachowego personelu nadzorującego wykonanie. Mogą pracować w zakładzie pracy chronionej.

Przy znacznym niedorozwoju umysłowym (I.I. 20—35) można dzieci nauczyć porozumiewania się słownego z otoczeniem, troski o czystość i higienę osobistą, samodzielnego realizowania wielu potrzeb oraz wykonywania bardzo prostych prac pod stałym nadzorem. Często dzieci te trafiają do „szkół życia”.

Przy głębokim niedorozwoju umysłowym (I.I. poniżej 20) dzieci wymagają 24-godzinnej, całkowitej opieki pielęgniarstwa, pomocy w zaspokajaniu elementarnych potrzeb, gdyż bez pomocy innych osób nie są w stanie utrzymać się przy życiu. Część z nich można w wyniku długotrwałego ćwiczenia nauczyć sygnalizowania potrzeb fizjologicznych, samodzielnego jedzenia łyż-

⁶ Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Wytyczne w sprawie kształcenia specjalnego i pomocy*, Warszawa 1973, 60.

⁷ O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977, 96.

ką, porozumiewania się z otoczeniem przy pomocy paru słów, gestów. Te dzieci powinny również być rewalidowane w ośrodkach dziennych dla osób tego typu, zakładach specjalnych, w domach rodzinnych pod fachowym kierunkiem psychologa, pedagoga specjalnego i lekarza. Brak intensywnej rewalidacji tych dzieci pogłębia stopień niedorozwoju.

Powyższy podział umożliwia dyferencjację szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo oraz rozszerzenie pracy rewalidacyjnej. Zrywa kategorycznie z tradycyjnym podziałem dzieci tego typu na „wyuczalnych” i „niewyuczalnych”. Przewiduje możliwość kształcenia dla wszystkich stopni, choć ekonomicznie jest to kosztowne, mało efektywne i wymagające pracy indywidualnej.

b) Ze względu na rodzaj zachowania wyróżnia się: typ apatyczny i typ eretyczny. Typy apatyczne są spokojne, ciche, często lękliwe, niezaradne, posłuszne, pilne, lecz wyniki ich pracy są znikome. Typ eretyczny charakteryzuje się niepokojem, podnieceniem, dużą ruchliwością; przejawia dużą pewnością siebie, nie brak mu tupetu, którym pokrywa swoje upośledzenie.

c) Klasyfikacja pedagogiczna grupuje upośledzonych umysłowo ze względu na możliwości wychowania oraz przyswajania przez nich wiadomości szkolnych. Wyróżnić tu można cztery grupy.

Typ szkolny to grupa dzieci, którą określa się jako wyuczalną. Obejmuje ona osoby upośledzone w stopniu lekkim, które są w stanie ukończyć 8-klasową szkołę podstawową specjalną, wyuczyć się zawodu i zapracować na życie.

Do typu wychowalnego, lecz niewyuczalnego należą osoby upośledzone w stopniu umiarkowanym. Osoby te są wyćwiczone. Kwalifikują się do podjęcia nauki w „szkole życia”, gdzie w wyniku długoletnich ćwiczeń mogą opanować elementy czytania i pisanie. Są zdolne do wyuczenia się prostych czynności zawodowych, które wykonują pod stałą kontrolą i nadzorem.

Typ prawie niewychowalny charakteryzuje się znacznym niedorozwojem umysłowym. Osoby tego typu są zdolne do ćwiczeń, mogą wyuczyć się słownego porozumiewania się z otoczeniem. Muszą być stale kontrolowane, choć nie wymagają ciągłej opieki.

Wreszcie do typu niewychowalnego zalicza się jednostki wymagające stałej troski pielęgnarskiej. Dzieci tego typu nie dostrzegają niebezpieczeństwa. Niektóre z nich można wyuczyć wyłącznie sygnalizowania potrzeb fizjologicznych, samodzielnego jedzenia.

Kryteria wymienione nie są jednak ściśle. Trudno przy ich pomocy wyznaczyć dokładnie granicę, w stosunku do której należy klasyfikować upośledzonego.

d) A. F. Fredgold proponuje klasyfikację opartą o kryterium społeczne. Uważa, że kryterium społeczne najlepiej odróżnia osoby upośledzone umysłowo od normalnej populacji. Opiera się na założeniu, że istotnym celem człowieka jest takie przystosowanie się do otoczenia, aby mógł prowadzić niezależną egzystencję. E. Doll traktuje niedojrzałość społeczną jako niezdolność do samodzielnego życia i brak umiejętności wywiązywania się z podstawowych obowiązków obywatelskich. Opracował on tzw. vinelandzką skalę dojrzałości społecznej, która umożliwia ocenę zachowania osób upośledzonych umysłowo w wieku do 25 lat i powyżej na podstawie przeglądu codziennych czynności. Skala ta pozwala określić globalny Iloraz Dojrzałości Społecznej (IDS), którego interpretację w zestawieniu z ilorazem inteligencji, E. Doll podaje następująco⁸: gdy IDS i I.I. są powyżej 80, jednostka jest normalna lub ociążała umysłowo; gdy IDS i I.I. przyjmują wartość między 70 a 80, osoba znajduje się na pograniczu upośledzenia; jeżeli wartość IDS i I.I. są niższe od 70, badany jest upośledzony umysłowo.

Klasyfikacja niniejsza też jest niepełna, gdyż dostarcza informacji o umiejętności danej jednostki, nic nie mówi jednak o osobowości jednostki, o możliwościach jej rehabilitacji.

e) Wreszcie zwrócić uwagę na klasyfikację ze stanowiska ustaw prawnych. Ustawa o zdrowiu psychicznym (z roku 1959) wyróżnia wśród osób upośledzonych umysłowo dwie grupy, które charakteryzuje: obniżenie sprawności umysłowej i znaczne obniżenie sprawności umysłowej. Druga grupa obejmuje przypadki o takim stopniu i formie niedorozwoju inteligencji, że osoby te wymagają pomocy (leczenie lub usprawnienie), gdyż nie są w stanie samodzielnie żyć. Wymagają ciągłej troski.

W Polsce wyróżnia się wśród upośledzonych umysłowo jednostki lekko upośledzone (stopień lekki), głębiej upośledzone (stopień umiarkowany, znaczny i głęboki); także jednostki niepoczytalne o ograniczonej poczytalności i poczytalne, oraz osoby ubezwłasnowolnione całkowicie i częściowo.

W obowiązujących w Polsce przepisach dotyczących rehabilitacji, zatrudnienia, zabezpieczenia społecznego inwalidów stwierdzamy brak postanowień dotyczących zasad orzecznictwa o grupie inwalidzkiej w stosunku do poszczególnych stopni upośledzenia umysłowego. O stopniu inwalidztwa orzekają obwodowe i wojewódzkie komisje lekarskie do spraw inwalidztwa i zatrudnienia (KIZ) działające przy oddziałach Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Orzeczenie o grupie inwalidztwa zawiera jednocześnie informacje dotyczące warunków, w jakich inwalida może pracować.

Prawo polskie rozróżnia trzy grupy inwalidztwa. Do grupy III inwalidów zalicza się osoby, które częściowo utraciły zdolność do wykonywania dotychczasowego zawodu. Do grupy II inwalidów zalicza się te osoby, które są zdolne wykonywać pracę wyłącznie w warunkach specjalnych, stosowanych dla takich inwalidów.

Po tym ogólnym zapoznaniu się z pojęciem i klasyfikacjami upośledzenia umysłowego, możemy przejść do wskazań istotnych z katechetycznego punktu widzenia, a mianowicie do zaleceń tzw. ortodydaktyki.

3. Zasady ortodydaktyki

Dydaktyka ogólna nie uwzględnia szczególnych potrzeb dzieci, które mają trudności z przyjmowaniem informacji. Tymi zagadnieniami zajmuje się ortodydaktyka, czyli dział dydaktyki, którego zadaniem jest ustalenie celów, zasad i procesów nauczania jednostek odchylonych od normy. Ortodydaktyka jest dydaktyką wyprostowującą, wyrównującą. Wypracowała odrębne zasady pracy, które nie muszą mieć pełnego zastosowania w nauczaniu dzieci normalnych, choć nie są sprzeczne z założeniami i zasadami dydaktyki ogólnej. Zasady te różnie są przez autorów formułowane. O. Lipkowski uważa, że najczęściej stosowane i najbardziej istotne w procesie nauczania upośledzonych umysłowo są: zasada życzliwej pomocy oraz kształtowania pozytywnej atmosfery pracy, zasada aktywności w nauce, zasada dominacji wychowania, zasada indywidualizacji, zasada treści kształcących⁸.

a) Zasada pomocy i życzliwości jest stosowana w kształceniu wszystkich dzieci, ale w nauczaniu upośledzonych umysłowo ma znaczenie szczególne. Dzieci upośledzone umysłowo dostrzegają, że ich sytuacja życiowa jest nieco inna od dzieci normalnych i dotkliwie odczuwają trudności w sprostaniu wymaganiom, które inne dzieci pokonują z łatwością. One też stają się często ofiarami złośliwych, dokuczliwych uwag i docinków. To wszystko wpływa hamująco i zniechęca do pracy, pomniejsza gotowość do podejmo-

⁸ Cz. Łuszczynski, *Cechy dynamiczne w niedorozwoju umysłowym*, Szkoła Specjalna 1965, nr 4.

⁹ O. Lipkowski, *dz. cyt.*, 46.

wania wysiłków, pokonywania trudności w nauce. Dziecko upośledzone jest najczęściej nieufne wobec otoczenia. Czuje się niepewne, zagubione, ma też często duże trudności w kontaktach społecznych. Zdobycie zaufania dziecka, obudzenie w nim wiary we własne możliwości, staje się punktem wyjścia działania ortodydaktycznego. Dziecku upośledzonemu trzeba więc ciągle pomagać: w przewycięzaniu niewiary we własne siły i możliwości, obawy przed kompromitacją i negatywną oceną; w pokonywaniu trudów pracy szkolnej, a przez to w uzyskaniu samopoczucia i pewności siebie; w poprawie sytuacji w zespole rówieśników, w klasie; w przyjęciu postawy czynnej wobec zadań szkolnych i obowiązków pozaszkolnych; w uzyskaniu dobrych wyników w pracy szkolnej. Życzliwość świadczona dziecku umysłowo upośledzonemu przyczynia się do wytworzenia korzystnej atmosfery wychowawczej, wyzwalającej pozytywne dążenia, sprzyjającej rozwojowi zainteresowań i budzącej chęć do nauki, do wysiłku.

b) Aktywność dziecka upośledzonego w procesie nauczania jest bardzo istotnym warunkiem efektywności nauczania. Toteż aktywizacja powinna być ukierunkowana właśnie na te dziedziny, w których najczęściej występują zahamowania. Aktywny udział dzieci w procesie nauczania przyczynia się do rozwoju zainteresowań, ułatwia zrozumienie treści programowych, powoduje łatwiejsze i trwalsze zapamiętanie przekazywanych informacji.

c) Indywidualizacja w nauczaniu zmierza do rozwoju i wzmocnienia pozytywnych i wartościowych cech osobowości. Przez podkreślanie osiągnięć, dobrych wyników, zachęca się dziecko do dalszego wysiłku i wytrwania w pracy. Należy zadania tak dostosować do możliwości dziecka, aby równomiernie angażowały siły dziecka słabszego i bardziej zaawansowanego w pracy szkolnej, mniej i bardziej uzdolnionego. Wtedy uczeń słabszy nie zniechęci się do pracy, a silniejszy nie zlekceważy zadań.

d) Współczesna dydaktyka podkreśla konieczność ścisłego powiązania wychowania z procesem nauczania. Ortodydaktyka bardziej podkreśla znaczenie wychowania w ogólnych założeniach rewalidacyjnych. Realizacja zadań dydaktycznych w szkole dla upośledzonych umysłowo zależna jest w dużym stopniu od wyników pracy wychowawczej. Dziecko trudne, które nie przejawia gotowości do nauki, ucieka ze szkoły, wagaruje, może osiągnąć lepsze wyniki w nauce dopiero wtedy, gdy ulegnie zmianie jego motywacja i postawa wobec szkoły. Zasada dominacji wychowania w nauce szkolnej oznacza, że plan pracy wychowawczej winien być opracowany nie mniej starannie niż plan dydaktyczny; organizacja pracy szkolnej powinna być ustalona z punktu widzenia programu wychowania, nie mogą być lekceważone zajęcia przedlekcyjne, międzylekcyjne, pozalekcyjne, pozaszkolne; ze szczególną uwagą należy wykorzystać te momenty w życiu, które mają znaczenie dla kształtowania postawy społecznej dziecka. Możliwości poznawcze dzieci upośledzonych są bowiem zależne od organicznych możliwości poznawczych wynikających z niedorozwoju umysłowego oraz od ograniczonej motywacji do nauki.

e) Dlatego też w programie nauczania i jego realizacji muszą być wzięte pod uwagę trudności występujące u dzieci upośledzonych w przyjmowaniu informacji. Treści nauczania dla dzieci z niedorozwojem umysłowym winny uwzględniać przede wszystkim materiał konkretny, przystępny, użyteczny w życiu społecznym i przyszłej pracy zawodowej. Jednocześnie należy preferować treści wspierające realizację zadań wychowawczych. Wiele dzieci z niedorozwojem umysłowym pochodzi ze środowisk zdemoralizowanych, które ukształtowały swoje poglądy na treściach negatywnych. Należy więc w procesie nauczania tych dzieci uzupełnić braki w wiadomościach, zwłaszcza w zakresie pojęć moralnych, zasad współżycia, kultury życia codziennego, kryteriów prawidłowego postępowania społecznego. Stąd eksponowane winny być treści o wartościach wychowujących.

Treści kształcące winny być dostosowane do typu psychicznego dziecka. Dziecku pobudliwemu i niespokojnemu daje się treści uspokajające, łagodzące, odprężające; dziecku biernemu, apatycznemu — treści pobudzające, aktywizujące. Tę zasadę stosuje się tak w przekazywaniu treści werbalnych, jak i nauczaniu praktycznym.

W pedagogice specjalnej zwraca się szczególną uwagę na warunki zewnętrzne i metody pobudzające, usprawniające procesy korowe, aktywizujące i harmonizujące układy sygnałów i kształtujące stereotypy dynamiczne.

M. Grzegorzewska tak sprecyzowała zasadnicze założenie oddziaływania rewalidacyjnego: „Praca pedagogiki leczniczej dążyć winna do kompensowania braków, korygowania prawidłowości i normowania stanu ośrodkowego układu nerwowego”¹⁰. Metoda ośrodków pracy M. Grzegorzewskiej miała spełnić następujące zadania: aktywizowania ośrodków układu nerwowego w zależności od stopnia i rodzaju upośledzenia; unikania sytuacji nadmiernie obciążających słabszy układ nerwowy dziecka upośledzonego; normowanie pracy i odpoczynku w zależności od wydolności nerwowej; dynamizowanie inicjatyw, czynnej postawy i twórczości dziecka.

Dziecko upośledzone umysłowo bez pomocy specjalnej nie może osiągnąć celów kształcenia, prowadzonego metodami i środkami stosowanymi dla dzieci normalnych i bez szczególnego wsparcia nie zdołałoby osiągnąć optymalnego rozwoju.

s. Miriam Betza, Katowice

¹⁰ M. Grzegorzewska, *Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod ośrodków pracy w szkole specjalnej*, Studia Pedagogiczne, t. II, 1955.