

**TEORIA KATECHEZY
W UJĘCIU KS. ZYGMUNTA BIELAWSKIEGO
(1877—1939)**

ZYCIORYS KS. ZYGMUNTA BIELAWSKIEGO

Urodził się 16 V 1877 r. w Brześciu k. Gopła w Wielkopolsce. Nauki początkowe pobierał w domu rodzinnym, następnie w szkole ludowej w Wałdowie na Pomorzu. Z racji trudności płynących ze strony władz pruskich nie mógł być przyjęty do gimnazjum państwowego w Chełmnie. Zwyczajem powszechnie wówczas przyjętym przeniósł się do Krakowa, gdzie warunki w szkolnictwie były o wiele korzystniejsze. Tu w latach 1890—94 kształcił się w Małym Seminarium (prywatnym gimnazjum) Księży Misjonarzy. W 1896 r. złożył śluby misjonarskie. W dwa lata później zdał z odznaczeniem egzamin dojrzałości w państwowym gimnazjum św. Anny. Studia teologiczne ukończył w Instytucie Teologicznym Księży Misjonarzy w 1901 r. Tegoż roku (30 VI) otrzymał święcenia kapłańskie z rąk kardynała Puzyny. W tym samym roku wyjechał do Lwowa, gdzie pozostał już do końca życia.

Pełnił tu szereg funkcji duszpasterskich. Był kapelanem (od 11 X 1901 do 27 IX 1923 r.) państwowego zakładu karnego dla kobiet im. Marii Magdaleny, brał udział w Konferencji św. Marii Magdaleny¹. Przez 14 lat, w każdą niedzielę odprawiał Mszę św. i wygłaszał egzortę w kaplicy kolejowej².

Przez jakiś czas był także spowiednikiem prywatnym³. W latach 1914—16 i 1919—20 pełnił funkcje kapelana wojskowego. Udzielał się społecznie. „Pomagał często współbraciom w duszpaństwie szpitalnym i w rekolekcjach”⁴, a także przy innych oka-

¹ Por. Kronika Domu Lwowskiego Księży Misjonarzy od 1919—1945, rękopis (skrót: KDL) s. 20 (29 III 1920). Por. także „Sprawozdanie Rady Centralnej Lwowskiej z czynności Męskiego Tow. św. Wincentego a Pawła z Archidiecezji Lwowskiej za rok 1930”, s. 53.

² Por. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” (skrót: MKiW) 3 (1916) s. 113.

³ Por. Protokoły rad domowych XX. Misjonarzy we Lwowie (skrót: PRD) 1873 — 22 IV 1945, notatka 8 X 1904.

⁴ Ks. A. Schletz, *Bielawski Zygmunt (1877—1939)*, „Nasza Przyszłość” t. 18 (1963) s. 233.

zjach⁵. W latach 1917—1922 pełnił funkcję dyrektora Stowarzyszenia Pań Miłosierdzia⁶. Był czynnym członkiem Męskiego Towarzystwa św. Wincentego a Paulo⁷.

Na terenie domu Księży Misjonarzy również aktywnie się udzielał. Był radnym (asystentem) domu lwowskiego (1914—1922)⁸, zajmował się sprawami związanymi z wydawnictwem Księży Misjonarzy, angażował się w sprawy rozwijającej się placówki duszpasterskiej (budowa kościoła) itp. Widocznie jego czynna postawa była doceniana i to nie tylko na terenie domu lwowskiego, gdzie spotykał się z życzliwością współtowarzyszy, którzy chętnie organizowali mu zastępstwa w jego pracy duszpasterskiej na czas wakacji, czy zwłaszcza choroby, która przyszła dość wcześnie. Nigdy zresztą zdrowia nie miał nadzwyczajnego. Już w 1903 r. spotykamy notatkę o zwolnieniu „od postu co do qualitas i quantitas — z powodu jego lichego zdrowia i ciężkiej pracy”⁹.

Życzliwość ta była dość duża i ze strony wyższych przełożonych Zgromadzenia, skoro zorganizowano mu pomoc specjalną: „Ks. Wilhelm Michalski przybył z Krakowa do Nowosiółek, by pomagać ks. Bielawskiemu w nauce języków wschodnich”¹⁰.

Pełniejszą jednak działalność rozwinął ks. Bielawski jako katecheta. Wykładał w szeregu szkołach. Od 1 IX 1902 r. do 31 VIII 1917 r. był katechetą Szkoły Ludowej i Wydziałowej Kolei Państwowych im. T. Kościuszki. Od 1 IX 1917 r. do 30 I 1920 r. był katechetą Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego. Uczył także przez szereg lat w Gimnazjum Męskim im. H. Jordana, w Gimnazjum Żeńskim im. J. Słowackiego i w Szkole Gospodarczej na Snopkowie¹¹.

Jako katecheta przejawiał dużą aktywność w Kole Katechetów. Cotygodniowe zebrania tego Koła dawały okazję do wymiany myśli na najbardziej aktualne tematy. Tu wygłaszał wiele referatów: o metodzie ks. Pichlera (1909), sprawozdanie ze zjazdu katechetów w Donauwörth (1910)¹², projekt planów nauki religii (1911)¹³, o diecezjalnej książce do nabożeństwa (1912)¹⁴, o pracy codziennej katechety (1913)¹⁵, o stopniowym wprowadzeniu ucz-

⁵ Por. PRD (styczeń 1906); KDL (15 VII 1923) s. 93.

⁶ Por. KDL (27 V 1922) s. 33, 68.

⁷ Por. „Sprawozdanie Rady Centr ...” s. 53.

⁸ Por. PRD (16 VI 1914); PRD (14 X 1922); KDL s. 67—8 (27 V 1922).

⁹ PRD (9 III 1903).

¹⁰ PRD (12 VIII 1913).

¹¹ Por. ks. A. Schletz, art. cyt. s. 234.

¹² Por. „Gazeta Kościelna” (skrót: GK) 36 (1910) s. 450.

¹³ Por. GK 13 (1911) s. 157; 39 (1911) s. 482; MKiW 5 (1912) s. 267.

¹⁴ Por. MKiW 11 (1912) s. 528; GK 39 (1912) s. 482.

¹⁵ Por. MKiW 2 (1913) s. 104.

niów w zrozumienie Mszy św. (1913)¹⁶, o nowym katechizmie ks. Gadowskiego (1916)¹⁷. W Kole Katechetów angażował się także w inne prace. Rozstrzygał konkurs na rocznik egzort jako członek jury¹⁸, pełnił tam zadanie zastępcy wydziału. Brał czynny udział w zakładaniu biblioteki Koła¹⁹. Od 1919 r. pełnił funkcję wiceprezesa Koła²⁰. Był również członkiem diecezjalnego zarządu Koła Księży Prefektów²¹.

Etapy pracy naukowej przychodziły sukcesywnie, razem z inną działalnością. Doktorat z teologii uzyskał na Uniwersytecie Jana Kazimierza (UJK) 24 IX 1914 r. Habilitację — 28 II 1918 r. w oparciu o pracę „Zagadnienia z pedagogiki religijnej”. Dnia 22 IX 1920 r. mianowany został profesorem nadzwyczajnym, a 28 II 1922 r. otrzymał nominację na profesora zwyczajnego²².

Od 1919 do 1933 r. był wykładowcą pedagogiki i katechetyki na UJK z przerwami spowodowanymi chorobą układu krążenia. Dawała ona często znać o sobie, zwłaszcza w latach 1919—25²³, powodując przerwy w pracy naukowej. Ta właśnie choroba była ostatecznie powodem opuszczenia Zgromadzenia Księży Misjonarzy, choć nie była to dla niego decyzja łatwa²⁴. Przez dalsze życie utrzymywał ze Zgromadzeniem życzliwy kontakt, przekazując mu w testamencie m. in. swoją bibliotekę.

Po opuszczeniu Zgromadzenia pracował w dalszym ciągu we Lwowie jako ksiądz diecezjalny.

Wśród wielorakich zajęć nigdy nie wypuszczał z rąk pióra. Lektura jego spuścizny wskazuje na duże uzdolnienia literackie. W recenzjach wielokrotnie podnoszono walory językowe jego książek. Miał możliwość rozwijania swoich w tym względzie uzdolnień, szczególnie na łamach „Miesięcznika Katechetycznego”. Należał do zespołu redakcyjnego od momentu ukonstytuowania się tego pisma w 1910 r.²⁵ W latach 1921—26 był jego naczelnym redaktorem. W „Miesięczniku” wydrukował większość swoich artykułów, wiele katechez, egzort i recenzji.

W trudnym okresie lat dwudziestych dzięki jego niezmqdowanej pracy redaktora „Miesięcznik Katechetyczny” mógł wychodzić,

¹⁶ Por. MKiW 2 (1913) s. 104.

¹⁷ Por. GK 47 (1916) s. 563.

¹⁸ Por. MKiW 5 (1912) s. 266.

¹⁹ Por. GK 42 (1917) s. 503.

²⁰ Por. MKiW 8 (1919) s. 252.

²¹ Por. MKiW 11—12 (1924) s. 235.

²² Por. *Wydział Teologiczny UJK we Lwowie*, Lwów 1934 s. 118.

²³ Por. KDL s. 1, 20, 22, 59, 67, 70, 77 oraz notatkę z 30 III 1925.

²⁴ Por. *Księga protokołów Rad Prowincjonalnych (1919—1930) Księży Misjonarzy*, s. 75 p. 3, 76 p. 2, 79 p. 4, 81 p. 1, s. 84.

²⁵ Por. GK 50 (1910) s. 631; MKiW zaczął wychodzić od 1911 r.

a w momentach kryzysowych dzięki m. in. i jego ofiarności mógł w ogóle istnieć²⁶.

Przez okres jednego roku (1927) był także współpracownikiem „Przeglądu Teologicznego”.

Najpełniej swoje możliwości twórcze rozwinął w samodzielnych publikacjach książkowych. Wszystkich książek wydał 26. Większość z nich miała szereg wydań. Swoje książki ciągle udoskonalał. Był w tym względzie tytanem pracy. Jeszcze na dzień przed śmiercią poprawiał jeden ze swoich podręczników²⁷. Swoją ogromną wiedzą i doświadczeniem dzielił się na zjazdach i kursach katechetycznych: w Monachium (1909), w Donauwörth (1910), w Krakowie (1913), w Warszawie (1917), w Poznaniu (1920), w Krakowie (1929 — tu z powodu choroby był nieobecny, odczytano jego 3 referaty), we Lwowie (1931). Należał do komisji przygotowawczej synodu lwowskiego i brał w nim czynny udział (1930).

Po zlikwidowaniu katedry pedagogiki i katechetyki na UJK w 1933 r. ks. Bielawski pracował już tylko nad swoimi podręcznikami. Wyłączenie się z czynnego życia spowodowała także rozwijająca się choroba płuc²⁸.

Na krótko przed śmiercią na wniosek Wydziału Teologicznego otrzymał tytuł profesora honorowego UJK.

Zmarł 29 IV 1939 r.

Ze wspomnień pośmiertnych współkolegów zmarłego (ks. A. Gerstmana i ks. Sz. Szydelskiego), z wielu wypowiedzi zwłaszcza zawartych w recenzjach książek ks. Bielawskiego, z analizy całokształtu jego twórczości wyłania się osobowość ogromnie bogata. Złożyły się na nią duże uzdolnienia i wytrwałość oraz sumienna praca. „Syn ziemi wielkopolskiej posiadał wyjątkowe przymioty charakteru: prostolinijny, szczerzy, prawdomówny, bezkompromisowy w zasadach, a przy tym bardzo ludzki, dobry i usługowy. Gorący patriota, pobożny kapłan, dobry i serdeczny przyjaciel ujmował i pociągał do siebie wszystkich, którzy mieli szczęście go poznać. A jego cierpliwość, pogoda, poddanie się woli Bożej w najcięższych cierpieniach dochodziła wprost do heroizmu. Twórca szkoły katechetycznej w Polsce, uczony wielkiej miary i kapłan wzorowy”²⁹.

Dzięki tym właśnie przymiotom i wartościom stanowił ks. Bielawski autorytet, z którym liczone się powszechnie.

Zestawienie dzieła, jakie zostawił ks. Bielawski ze zdrowiem, którym dysponował i dziś budzi najwyższy podziw i uznanie.

²⁶ W czasie kryzysu finansowego MKiW złożył na fundusz wydawniczy tego pisma 5 mln marek. Por. MKiW 11—12 (1923) s. 168.

²⁷ Por. ks. Sz. Szydelski, *Wspomnienie pośmiertne*, GK 21 (1939) s. 330.

²⁸ Por. ks. Sz. Szydelski, art. cyt. s. 329.

²⁹ Ks. A. Gerstmann, *Profesor i katecheta*, MKiW (1939) s. 244.

Teoria katechezy w ujęciu ks. Zygmunta Bielawskiego

Artykuł ten został opracowany na podstawie teoretycznych prac ks. Bielawskiego. Wykorzystano też te publikacje praktyczne (katechezy, przemówienia, modlitewniki), w których pojawiały się teoretyczne uwagi, przypiski i noty. Swoje poglądy teoretyczne zebrał ks. Bielawski, uporządkował i wydał w największym swoim dziele zatytułowanym *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)*, Lwów 1934. Dzieło to daje najpełniejszy obraz dojrzałych poglądów autora.

Przy dokonywaniu analizy teoretycznych poglądów autora na pierwsze miejsce zgodnie z powszechnymi tendencjami epoki wysuwa się zagadnienie metody nauczania. Autor poświęca temu zagadnieniu ponad 500 stron na 734 swojego podstawowego dzieła. Na drugim miejscu traktuje o przedmiocie katechezy. Wreszcie sporo uwagi poświęca podmiotowi (w sensie receptywnym i aktywnym), warunkującemu skuteczność przekazu Dobrej Nowiny. Problematyka artykułu jest odzwierciedleniem tych poglądów autora. Najpierw zostanie omówione zagadnienie metody (rozdz. 1). Następnie w rozdz. 2 — przedmiot katechezy i wreszcie zagadnienie podmiotu (rozdz. 3).

1. METODA KATECHEZY

Wyodrębniając zagadnienie metody w katechezie chcemy objąć tym terminem to wszystko, co łączy się z podawaniem treści nauczania. W znaczeniu ścisłym przez metodę należy rozumieć „sposób ułożenia materiału w ciągu katechezy”. Mówiąc językiem Bielawskiego będzie tu chodziło o moment psychologiczny w nauczaniu, przez co należy rozumieć stopnie przyswajania pojęć i kształcenia woli; w drugim etapie przedstawimy moment logiczny, uwzględniający formy nauczania, jednostki metodyczne, różne rodzaje metod oraz program nauki religii.

A. Moment psychologiczny w nauczaniu

Metoda psychologiczna w przekazywaniu prawd religijnych stała się potrzebą chwili³⁰. Wynika ona z samego procesu poznawczego w ogóle. Ks. Bielawski powie wprost: „Natura dziecka dyktuje metodę psychologiczną”³¹.

³⁰ Por. Z. Bielawski, *O metodzie ks. Pichlera*, w: J. Pichler, Z. Bielawski, *Katechezy katolickie dla szkół ludowych*, Kraków 1910 t. 2 s. V—VI (skrót: K II 1910); także: Z. Bielawski, *Odpowiedź na głos „O metodzie katechetycznej”*, MKiW 3 (1911) s. 121—126.

³¹ *Forma naprowadzająca i egzegetyczna w katechezie* — referat wygłoszony na kursie katechetycznym w Krakowie w 1913 r. Odbitka z Księgi pamiątkowej kursu katechetycznego, s. 167.

Analiza procesu poznania ukazuje naturalną kolejność przyswajania treści. Pierwszym poznaniem jest poznanie zmysłowe. Rzeczywistość poznawaną należy więc zbliżyć dziecku zgodnie z zasadą pogłębłości. Rozumieć przez nią należy: 1. Bliskość przedmiotów świata zewnętrznego. 2. Głębokie przeżycie przedmiotów świata wewnętrznego (stanów, uczuć, przekonań). 3. Jasność danych wyobrażeń dla przedmiotów poznawanych pośrednio (chodzi o świat nadprzyrodzony). W następnym etapie ma miejsce poznanie intelektualne, uogólnione. Wreszcie przychodzi etap trzeci. Prawdę spekulatywną trzeba przetworzyć na praktyczną. Ma to miejsce wtedy, gdy prawda ta jawi się jako wartość pociągająca do czynu, zasługująca na spełnienie.

W odniesieniu do przedmiotu wiary stosują się te same zasady działania naszej psychiki, jak i w stosunku do wszystkich innych przedmiotów. Analiza aktu religijnego przedstawia jednak nowe elementy psychiczne: a) poczucie naszej zależności od Boga; b) osąd sumienia dotyczący naszych zachowań się wobec Boga; c) wynik tego osądu — poczucie pokój lub potrzeba ekspiacji, pokuty. Równocześnie z powstawaniem tych aktów budzą się uczucia towarzyszące im: wdzięczność, ufność, radość, żal. Rodzą się także postanowienia uzewnętrznienia przeżyć wewnętrznych w formie czynu religijnego. Uczucia wzmagające akt religijności jak ufność, szacunek, bojaźń, uczucie estetyczne, uczucie zależności przechodzące w ufność a nie lęk, uczucie etyczne (zadowolenie z dobra i niezadowolenie ze zła moralnego) — w połączeniu z myśleniem religijnym — dają w wyniku uczucia religijne. Wyrażają one bliskość i rzeczywistość świata duchowego, nadprzyrodzonego, świętego. Musi im jednak towarzyszyć przekonanie o prawdziwości naszych pojęć religijnych. Do tego przekonania może doprowadzić skutecznie metoda psychologiczna.

Z analizy aktu etycznego wynika podobny również postulat pod adresem psychologicznej metody. Akt etyczny jako elementy składowe zawiera: a) świadomość oceniającą i składającą do wyboru; b) uczucia aprobujące (zadowolenie, pokój, radość lub im przeciwne); c) decyzję opartą na sądzie wartościującym o możliwości wyboru; d) czyn, jako zewnętrzny wyraz wyliczonych wyżej aktów wewnętrznych. Metoda, która chce skutecznie doprowadzić w nauczaniu religii do czynu etycznego, powinna oddziaływać na władze wewnętrzne, zmobilizować je do działania, doprowadzić do wytworzenia się stałych dyspozycji etycznych, do postaw moralnych³². Przez postawę rozumie autor „psychiczną organizację człowieka, wskutek której przy danej sposobności, następuje świadome

³² Por. Z. Bielański, *Gustaw Mey, dr Jakób Schmitt, przedstawiciele dwóch szkół katechetycznych*. Chodzi zwłaszcza o cz. IV tego artykułu: *Kształcenie charakteru a metoda*. MKiW 5 (1912) s. 242 nn.

zajęcie stanowiska wobec etycznego postulatu, na podstawie pobudzającego wyroku sumienia”³³. Zadanie to spełnia metoda psychologiczna.

Zabiegi towarzyszące procesowi poznawczemu w wyniku prac i doświadczeń wielu współtwórców metody psychologicznej można przedstawić w następujących 12 punktach:

I. 1. Nastawienie duchowe w formie przygotowania na spotkanie z nową prawdą i konkretnego zapowiedzenia tematu. Przygotowanie to ma na celu ułatwienie apercpcji. Oznacza ona (w dydaktyce począwszy od Herbarta) przyjęcie nowych wyobrażeń za pomocą czynników wspomnieniowych, wyobrażeń będących już w świadomości. Im człowiek więcej posiada wiadomości, tym łatwiej jest mu przyswoić prawdy, z którymi spotyka się po raz pierwszy. Apercpcję ułatwia również świadome działanie nauczyciela na wyobraźnię dziecka w myśl praw asocjacji: o współczesności wrażeń i o ich podobieństwie³⁴. Dzięki tym dwóm procesom — apercpcji i asocjacji — ma miejsce jaśniejsze uchwycenie treści nowych wrażeń, jaśniejsze uświadomienie sobie wyobrażeń posiadanych już w pamięci, pełniejsze uchwycenie wrażeń niż to sprawia aktualna podnieta zmysłowa.

Przygotowanie do katechezy będzie więc polegało na odwołaniu się do rzeczy znanych już dziecku, na wyjściu ku nowym prawdom ze stanowiska ucznia. Od rzeczy znanych do nieznanych, od bliskich do dalekich, od łatwych do trudnych (zasada regionalizmu).

Innym ważnym elementem, który należy koniecznie uwzględnić jest nastawienie woli i uczuć. Ma to miejsce przez stworzenie pewnego nastroju, klimatu. Dziecko w dużym stopniu kieruje się jeszcze uczuciami. O skutecznym i szybkim przyjęciu przez nie prawdy decyduje w dużym stopniu jego sfera uczuć. To, co przyjemne, miłe, budzące radosne skojarzenia, jest przyjmowane o wiele szybciej i trwalej. Stąd postulat obowiązujący przed przystąpieniem do katechezy: zrobić wszystko, by ten nastrój wytworzyć. A także zrobić wszystko, by ten nastrój utrzymać w czasie katechezy. Unikać więc należy zbyt trudnego języka (zbyt łatwego też), zaciekawiać, wzbudzać zaufanie, sympatię. Prawdy nowe podawać powoli, by się dzieci nie zgubiły; trzeba to czynić w atmosferze spokoju, szacunku dla dziecka i dla prawdy (z pietyzmem). Nie podawać zbyt wielu rzeczy na raz, ale stopniowo, w oparciu o treści przyswojone poprzednio. Stąd wniosek, że należy znać to, co dzieci zdobyły poprzednio, to, co zdobywają aktualnie, także z innych przedmiotów. Dziecko ma w oparciu o ca-

³³ Z. Bielański, *Pedagogika religijno-moralna* (skrót: PRM) s. 228.

³⁴ Por. Z. Bielański, *Podstawy wychowania religijnego*, Lwów 1920 (skrót: PWR) cz. 2 s. 28.

łokształt swoich przeżyć aktualnie odczuć: to dla mnie jest ważne³⁵.

Proces tworzenia trwałych przekonań jest procesem tworzenia zwartych całości, powiązanych wewnętrznie. Ważnym jest więc etap przygotowania treści dotychczasowych na przyjęcie treści nowych. Gdy treści nowe, które będziemy w czasie katechezy przekazywać, są trudne, na tym etapie ma miejsce wyjaśnianie ich znaczenia słownego i rzeczowego. W katechezie historycznej tu ma miejsce krótkie omówienie tła wydarzeń: stosunków kulturalnych, położenia geograficznego itp.

Dopiero po uzyskaniu nastroju, po wyjaśnieniach ma miejsce zapowiedź tematu. Ma to na celu dwie sprawy: zainteresowanie ucznia nową prawdą i skupienie jego uwagi na tej prawdzie. Pojęcia te, jakkolwiek zbliżone, różnią się. Przez zainteresowanie się nową prawdą Bielawski rozumie „subiektywnie umotywowane przecucie uczuciowe lub poznawcze, że nasze „ja” zostanie udoskonalone w jakimkolwiek kierunku przez zajęcie się danym przedmiotem, albo przez wykonanie jakiegoś zadania”. Uwaga, to „skierowanie sił poznawczych na jakiś przedmiot celem wyraźnego jego uchwycenia”³⁶. Istnieje więc między tymi pojęciami zależność przyczynowa.

Pod względem formy zapowiedź tematu ma być konkretna. Nie za szeroka co do zakresu występujących w niej pojęć i nie za długa, gdy idzie o zdania. Dwa, trzy najwyżej. W starszych klasach wskazana jest forma pytająca, zmuszająca bardziej do myślenia. Im klasa młodsza, tym bardziej prosto. Najczęściej z przymikiem „O”. Dopuszczalne jest nawet pewne wartościowanie już w samym temacie lekcji, np. „Opowiem wam jak wiele cierpiał Pan Jezus na krzyżu, abyście Go tym bardziej miłowali”³⁷.

II. 2. Wykład. Przewiduje on zmysłowe uchwycenie prawdy. Ma więc miejsce w formie podania poglądu (tekstu — przy użyciu metody dedukcyjnej, a opowiadania przy użyciu metody indukcyjnej). W klasach niższych regułą jest stosowana metoda indukcyjna. Autor uzasadnia użycie tej metody następująco: „Całe uczenie w swej podstawie polega na tym, że się rzeczy widzi, głosy słyszy, formę dotyka, przejawy obserwuje, stany odczuwa, przedmioty wyobraża i w fantazji kształtuje”³⁸.

Pogląd to nie tylko czynność przyjmowania wrażeń, ale także skutek tej czynności — obraz wewnętrzny spostrzeżonego przedmiotu. W sensie aktywnym pogląd oznacza akt celowego i wszech-

³⁵ Por. PRM s. 439.

³⁶ PRM s. 241—2.

³⁷ PRM s. 252.

³⁸ Tamże s. 253. Zagadnieniu temu jako centralnemu dla metody psychologicznej autor poświęca więcej uwagi. Por. także PWR II s. 32—58.

stronnego uchwycenia zmysłowego przedmiotu (pogląd zewnętrzny), bądź bezpośrednio przeżycie jakiegoś wewnętrznego przejawu lub stanu (pogląd wewnętrzny)³⁹.

Źródłem dla poglądu zewnętrznego w nauce religii jest w pierwszym rzędzie liturgia kościelna z całym bogactwem swojej obrzędowości. Życie z niej przechodzi „we wszystkie zmysły”. Bielawski nie waha się jej określić jako ziemskiej „visio beatifica”. Widzi w niej ogromną szansę dla wychowania, jeśli zachowany zostanie jeden warunek: ukierunkowanie na Jezusa Chrystusa⁴⁰. Drugim źródłem zasługującym na uwagę jest księga przyrody. Pozwala ona zetknąć się z tajemnicą życia, budzi podziw, nastawia radośnie, prowadzi do wdzięczności wobec Stwórcy. Może stanowić przejście od świata do Boga. Powinna stać się lekcją czytania śladów Boga w przyrodzie w postaci Jego Mądrości i Jego Opatrzności względem człowieka. Wreszcie na trzecim miejscu stawia autor środki zastępcze jako rodzaj poglądu zewnętrznego. Rozumie przez nie: obrazy, modele, rysunki, mapy itp. Obrazy przedstawiające rzeczywistość (zdjęcia, modele) pokazujemy na początku lekcji. Nazywamy je, objaśniamy, począwszy od najważniejszych elementów aż do szczegółów. Obrazy biblijne (historyczne), będące odbiciem pewnych wizji fragmentarycznych danego zdarzenia, tak jak je sobie wyobrażał malarz, przedstawiamy po opowiadaniu, celem utrwalenia go czy przypomnienia na następnej lekcji. Kreda i tablica mogą służyć przez cały czas lekcji, gdyż ułatwiają i ukazują treści rosnące aktualnie, uzewnętrzniają myśl aktualną.

Pogląd wewnętrzny jest umysłowaniem pośrednim, działającym na wyobraźnię. Może mieć miejsce w formie obserwacji wewnętrznej — gdy odwołujemy się do przeżyć dzieci, np. mówiąc o nadziei pytamy, co przeżywają, gdy spodziewają się zapowiedzianej wycieczki — oraz w formie wglądu w życie drugich, w ich stany psychiczne przez różne formy opowiadania⁴¹:

- a. przykład — konkretne zdarzenie z życia. Dla najmłodszych — z ich najbliższego otoczenia. Zdarzenie to musi być psychologicznie opracowane, musi zawierać piękno moralne i pozytywną treść;
- b. opowieść — zdarzenie szerzej opowiedziane, angażujące przez dłuższy czas;
- c. podobieństwo — zestawienie dwóch zdarzeń — jedno jest zna-

³⁹ Tamże. Autor we wcześniejszych swoich wypowiedziach zdecydowanie odrzuca praktykę używania w poglądzie przykładu wziętego z bajki czy fantazji (o cechach nierealnych); „Sprzeciwia się to godności nauki religii ... może osłabić jej powagę, wywołuje w umysłach młodocianych wrażenie, że cała religia to tylko baśń piękna”. MKiW 11 (1912) s. 524.

⁴⁰ Por. PWR II s. 48 oraz MKiW 2 (1921) s. 57.

⁴¹ Por. PRM s. 268 nn; 469—470. Por. także PWR II s. 52—55.

ne, inne analogiczne, ale dzieciom nieznanne. Występują tu cztery elementy składowe: 1. pewna całość w opowiadaniu; 2. jedna prawda zawarta w obrazie naturalna, druga nadprzyrodzona; 3. obrazowe ujęcie nauki; 4. przeciwstawienie obrazu i nauki (prawdy). Przy posługiwaniu się tym rodzajem opowiadania konieczna jest znajomość topografii. Zagadnienie interpretacji musi w punkcie wyjścia uwzględnić wyjaśnienie samego Chrystusa oraz miejsca paralelne. Nie wolno iść za daleko. Droga interpretacji może zarówno być indukcyjna jak i dedukcyjna⁴².

d. przypowieść (parabola) — opowieść osnuta na podobieństwie. Znaczy to samo, co podobieństwo osnute na dłuższym opowiadaniu.

e. przeciwieństwo — porównanie zestawiające dwa przeciwne pojęcia.

Używając którejs z wyliczonych form opowiadania musimy spełnić zasadniczy warunek — aby treść była podana za pomocą terminologii nieabstrakcyjnej ale konkretnej, szczegółowej (im dzieci młodsze, tym więcej szczegółów z ich otoczenia). Gdy jest za wiele szczegółów, opada napięcie. Nie czeka się na wyjaśnienie. Obrazowość ograniczana jest wymogiem treściowości. Rozwlekłość męczy. Powinno się uwypuklić momenty główne. Wtedy wykład wzbudza zainteresowanie, jest zajmujący. Można to osiągnąć przez ukazanie pewnej akcji. Opowiadać należy z pamięci. Czytanie przez katechetę, a tym bardziej przez dziecko nie nawiązuje kontaktu, obniża autorytet katechety. Treść wykładu należy ułożyć logicznie, jasno i zrozumiale, by można było uchwycić myśl przewodnią. Nie powinno więc być skoków myślowych (dygresji). Ta naturalność akcji — jak to dzieje się w życiu — stanowi o skuteczności przekazu. Każde przejawienie, np. w kierunku moralizatorstwa, budzi podejrzenie co do autentyczności, wywołuje postawę rezerwy. Natomiast ustawienie psychologiczne — z sięgnięciem do najgłębszych przeżyć wewnętrznych — budzi pozytywny, pożądany rezonans. Sam katecheta musi jednak przeżywać razem z bohaterem jego stany wewnętrzne. Stąd w opowiadaniu winno występować mniej osób, ale oddziaływujących wszechstronnie jako przykład czy ideał, wtedy łatwiej o głębsze wejście w treść. Utożsamienie się opowiadającego z postaciami przedstawianymi w opowiadaniu zmniejsza historyczny dystans wydarzeń. Sprawia wrażenie, że to dzieje się teraz. Zdarzenia dawne stają się swojskie, bliskie, aktualnie obecne. Opowiadanie wyjęte z Biblii musi być wierne co do treści przez zachowanie tła biblijnego, tonu biblijnego (powaga słowa Bożego). Gdy idzie o słowa ważne, powinny być przytaczane wiernie.

W opowiadanie należy włączyć istotne znamiona prawdy czy

⁴² Por. PRM s. 474.

zasady, która w następnych etapach katechezy ma być przez dzieci odkryta, „wyłuskana” z opowiadania przy pomocy katechety. Opowiadanie mające więcej wątków powinno być ukierunkowane na jedną prawdę, jaka stanie się przedmiotem pracy na lekcji. Dobrze jest złączyć tę prawdę czy zasadę z jakąś postacią historyczną — wielkim reformatorem, świętym, doktorem Kościoła itp. Zyskuje się wtedy dwie rzeczy na raz: zagadnienie ujęte w konkretnych życiu danej jednostki. Opowiadanie powinno mieć charakter pozytywny. Z reguły należy unikać przykładów negatywnych. Są one jednak również dopuszczalne, tylko pod pewnymi warunkami. Nie wolno wchodzić w dziedzinę zła nie znanego dzieciom, czynionego przez dorosłych (nie wolno uczyć grzechów), tym bardziej nie wolno wchodzić w dziedzinę patologii czy zbrodni. Nie wolno przedstawiać tylko przykładu negatywnego. Obok stron negatywnych należy także przedstawić strony pozytywne, a nawet położyć na nie większy nacisk. Dobro ma przeważać w myślach i pragnieniach dzieci, jako postawa normalna. Zło ma być odczytane jako odstępstwo od normy. Omawiane przykłady powinny być proste, nieskomplikowane, by nie dały dzieciom atutu do dalszych rozmyślań na własną rękę.

Równie ważną pod względem katechetycznym jest forma wykładu (opowiadania). Ton powinien być naturalny, a jego dominanta winna się mieścić w zakresie siły głosu katechety. Opowiadanie powinno być przekazywane żywo, rytmicznie, ale powoli, by dzieci nadążyły za jego treścią. Artykulacja, dykcja stanowi konieczny warunek jasności przekazu. Wykorzystać trzeba położenie akcentu na prawdy ważne przez uprzednią pauzę i mocniejsze zaakcentowanie momentu istotnego. Celem stworzenia klimatu, intymności (nie sentymentalizmu) powinno się mówić uroczyście, nieco niższym głosem, zwłaszcza gdy idzie o wyodrębnienie pewnych zdań, np. słów Pana Jezusa. Całość powinna być podana ciepło, z przejęciem, nastrojem. Podawać tak, jakby się było świadkiem wydarzeń. To ułatwia wartościowanie u dzieci. Należy unikać patosu.

Powtarzane opowiadanie (najpierw przez katechetę) może być nieco skrócone. Jeszcze raz należy uwydatnić momenty istotne. Powtórzenie przez dzieci może być zastąpione objaśnieniem obrazu, z którym uprzednio powinno być opowiadanie zsynchronizowane. W klasach starszych ma miejsce czytanie odpowiedniego urywku tekstu w oryginale. Opowiadanie (wykład) powinno przygotować do właściwej pracy intelektualnej. Dzieje się to już w następnym etapie, którym jest wyjaśnienie.

III. Wyjaśnienie oznacza rozumowe przerobienie uchwyconej w wykładzie prawdy religijnej. „Prawda musi przejść w przekonanie, tj. w przeświadczenie wewnętrzne o jej rzeczywistości,

wartość zaś w stałe usposobienie czyli dyspozycję do czynu”⁴³. Przy nauce katechizmu jest to punkt centralny. Przy uczeniu historii biblijnej czy historii Kościoła jego rola jest drugorzędna. Powinno więc mieć miejsce w formie skróconej. Wyjaśnienie ma za zadanie pogłębić psychologiczne poglądy, pełniejsze ukazanie charakteru osób, wyciągnięcie prawd i zasad, odniesienie tego urywku do dzieła Odkupienia jako punktu centralnego historii zbawienia, pokazanie łączności Starego i Nowego Testamentu przez figury i ich spełnienie.

III. 3. Pierwszą z operacji myślowych w wyjaśnieniu jest abstrahowanie cech istotnych w celu utworzenia pojęcia. Opowiadanie pozostaje powtórzone tylko w istotnych punktach. Uczniowie, przy pomocy katechety, przez pytania pomocnicze „wyławiają” to, co istotne. Tu konieczna jest kreda i tablica. Poszczególne etapy pracy powinny być uwidocznione na tablicy w formie pojęć czy krótkich zdań.

III. 4. Następuje teraz zebranie cech istotnych w definicję lub zdanie katechizmowe. W pierwszej fazie może to być definicja utworzona słowami dzieci. W następnej fazie wyrazy bliskoznaczne są zastąpione przez określenie katechizmowe czy tekst Pisma św.

III. 5. Pojęcie utworzone w oparciu o dany pogląd zbyt mocno tkwi w tym poglądzie, jest zbyt indywidualne. Trzeba je zatem uogólnić, zamienić na pojęcie refleksyjne. W tym celu można opowiedzieć jakiś przykład zawierający tę samą treść, wyjaśnić słowa za trudne występujące w definicji, zastąpić je słowami bardziej zrozumiałymi (synonimami), czy wyjaśnić oddzielnie poszczególne człony zdania w celu sprawdzenia czy dzieci zrozumiały w pełni jego treść.

III. 6. Jasne uchwycenie treści definicji podlega dalszej „obróbce”. Chodzi o wytworzenie przekonania o słuszności danych prawd i zasad. Należy je więc teraz głębiej uzasadnić a także zestawić z poglądami fałszywymi. Tu jest miejsce na sięgnięcie do źródeł. Są nimi: Pismo św. (szerszy kontekst danego wydarzenia a także miejsca paralelne), Patrystyka, orzeczenia dogmatyczne Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. To daje wrażenie stabilności prawdy. Rozum i doświadczenie pokażą oczywistość wewnętrznych zasad etycznych, zwłaszcza gdy da się je odnieść do analogicznych praw natury (dekalog) czy do dorobku kulturalnego ludzkości. Pokażą piękno wiary, jej wzniosłość i rolę, jaką odgrywa w formowaniu dojrzałego człowieczeństwa, zwłaszcza przez miłość. Niemalą też rolę spełni autorytet (wiedzy i świętości) katechety⁴⁴. Przy tej okazji autor podkreśla także postulat pogłę-

⁴³ PRM s. 274. Także PRM s. 440—1.

⁴⁴ „Najważniejszym środkiem umysławiającym religię jest sama osoba wychowawcy” (PWR II s. 45).

bienia metodycznego u katechetów⁴⁵. Ścisłość rozumowania przynosi bowiem przeświadczenie o słuszności prawd wiary. Na tej samej płaszczyźnie stawia współwysiłek intelektualny ucznia. Tylko tak zdobyta wiara jest szanowana. Ze strony wiary warunkiem skutecznego jej przyjęcia jest także czystość serca (życie sakramentalne), modlitwa, pozytywna odpowiedź dawana w całym życiu.

Negatywną stroną uzasadniającą prawdy wiary jest zbijanie zarzutów, rozwiązywanie wątpliwości, wyjaśnianie nieporozumień. Wśród najmłodszych (i co do prawd podstawowych) niedopuszczalne jest „dubium methodicum”. U starszych ze względu na obecne czy przyszłe trudności jest ono konieczne. Atmosfera dyskusji i konfrontacji nie powinna się jednak przerodzić w negatywne nastawienie do ludzi innych przekonań. W niczym też nie należy „naciągać” argumentacji. Powinno się wykazać bezpodstawność zarzutów płynących najczęściej z ignorancji, a niekoniecznie ze złej woli. Wątpliwości uczniów należy przyjąć przychylnie i serdecznie się nimi zająć. Dowody muszą być dostosowane do poziomu dzieci, jasne, przekonujące, krótkie. Ponad wszystko ma się ujawniać umiłowanie prawdy, dobro dzieci, wyrozumiałość dla błędów ludzkich. Katecheta powinien mieć na uwadze wyrobienie u dzieci nawyku rozwiązywania wątpliwości, kształtowanie postawy szukania, oswojenia się z zarzutami, które przy dobrej woli i usilnym staraniu dadzą się zawsze rozwiązać.

III. 7. Konfrontacja zdobytej prawdy z trudnościami napotkanymi w życiu przynosi postawę pokoju i pewności. Teraz prawda ta może być włączona na trwałe w stan posiadania. Jest to tzw. koncentracja logiczna — włączenie zdobytej wiedzy na własność w formie światopoglądu. Cechą logicznego myślenia jest tworzenie pewnych syntez. O to właśnie w tym punkcie chodzi. Podłożem do tworzenia takich ujęć syntetycznych mogą być: Biblia, historia, liturgia albo mniejsze kręgi tematyczne, np. zestawienie symboli, zwyczajów regionalnych, zestawienie różnych przeżyć na zasadzie ich wewnętrznego pokrewieństwa. Przyjęcie danej prawdy do pewnego systemu prawd pokrewnych zabezpiecza jej trwałość i pełne zrozumienie. Obok koncentracji wyżej opisanej — materialnej, konieczna jest także koncentracja formalna — mająca na celu odniesienie poznanych prawd do rzeczy ostatecznych, do Boga. Chodzi jednak jeszcze o coś więcej niż stworzenie syntez na terenie samej nauki religii, chodzi również — o teocen-

⁴⁵ Ten moment stawia na równi z wiedzą i świętością: „Jedynie katecheta, dydaktycznie wyrobiony może otwierać wychowancom drogę do prawdy; będzie umiał również porwać ucznia swym wykładem, nauczanie jego stanie się przeżywaniem wartości religijno-moralnych”. PRM s. 113.

tryczne ujęcie całokształtu nauczania szkolnego, o stworzenie religijnej syntezy wiedzy o świecie i człowieku.

IV. Zastosowanie. Zdobywanie jasnych pojęć i powiązanie ich w system światopoglądowy jest podstawą do dalszej pracy wychowawczej. Pełnym owocem tej pracy jest czyn religijny. Może on mieć miejsce jedynie wtedy, gdy prawda stanie się wartością życiową. „Nauka religii powinna tworzyć wartości religijne”⁴⁶. To, co jest prawdą dla rozumu, powinno stać się dobrem dla woli i uczuć, czymś godnym pożądania. Końcowym etapem pracy intelektualnej jest zdobycie przekonania. Końcowym etapem pracy nad wolą i uczuciami jest zdobycie usposobienia, czyli dyspozycji do działania. Drogą do tego etapu jest przeżycie wartości. „Wartością nazywamy przymiot jakiejś rzeczy, który ona posiada w relacji do świadomości odczuwającej”⁴⁷. Jest to przymiot rzeczy albo rzecz sama wywołująca w nas uczucie zadowolenia. Dobro może uszczęśliwić potencjalnie. Wartość uszczęśliwia aktualnie. Wartość jest to dobro aktualne, działające na wolę wprost. Zastosowanie (wartościowanie) ma ukazać doniosłość danej prawdy. Jest z tej racji celem katechezy. Przewija się ono już od początku spotkania. Mocno jest uwypuklone w opowiadaniu, w uzasadnianiu prawdy. Tu staje się czymś na nowo uwypuklającym tę prawdę przed powzięciem decyzji wprowadzania jej w czyn. Przeżycie wartości religijno-moralnych ma zasadnicze znaczenie w każdej katechezie. Rozwija ono i potęguje tzw. uczucia wyższe: religijne, etyczne i estetyczne. Budzi klimat życzliwy dla tego, co szlachetne. Ułatwia decyzję woli.

IV. 8. Pierwszym postulatem na tym etapie jest konkretyzacja prawd i zasad. Idee ogólne, aby działały wychowawczo, a więc nie tylko w jednym przypadku, ale w każdej podobnej sytuacji, muszą działać na dziecko jako konkretne zadanie możliwe do wykonania. Zachodzi na tym etapie potrzeba pokazania, jak daną prawdę można realizować dziś. Pogląd w wykładzie dotyczył przeszłości. Pogląd użyty w tym punkcie jest aktualizacją danej prawdy: jak ją można realizować dziś. Przykłady, porównania mogą stanowić materiał do osądzenia danej postawy w świetle poznanej prawdy. Chodzi o jak największą ilość skojarzeń, by w przyszłości dana życiowa sytuacja wywołała z pamięci prawidłowe rozwiązania.

IV. 9. Konkretną postać prawdy należy jeszcze raz umotywowwać. Treścią motywu, według Bielańskiego, może być zarówno uczucie, jak i racje rozumowe. W oddziaływaniu na wolę motywem będą inne wartości skłaniające wolę do wykonania wartości motywowanej. Wartości wyższe muszą przejść fazę uzasadnienia rozumowego, dopiero wtedy mogą być pożądane. Wartości niższe odczuwane są

⁴⁶ PRM s. 301.

⁴⁷ PRM s. 304.

bezpośrednio. I w jednym i w drugim wypadku motywacja musi iść po linii zainteresowań, a więc musi być dostosowana do podłoża apercepcyjnego wartości subiektywnych wychowanka. Motywy działające na bliższą przyszłość muszą bazować na wyobraźni, na ładunku uczuciowym. Motywy działające na dalszą przyszłość powinny być związane z atrakcyjnym celem życiowym, winny reprezentować wartość trwałą w postaci tzw. ideału życiowego. Autor rozumie przez to pojęcie „skoncentrowanie pewnego szeregu wyobrażeń i myśli, które stawia się niejako w samym środku pola widzenia naszej świadomości”⁴⁸. Koncentracja ta dotyczy nie tylko wartości intelektualnych (bardziej trwałych), ale zawiera ponadto duży ładunek uczuciowy, działający wyzwalająco na co dzień. Odległość pomiędzy stanem faktycznym życia a stawianymi ideałami nie może być za wielka, aby nie nastąpiła frustracja w momencie spotkania z twardą rzeczywistością. Chrześcijański ideał życiowy winien leżeć na linii celu ostatecznego. W sposób absolutny został on zrealizowany w osobie Jezusa Chrystusa. Należy więc zbliżyć ten ideał przez jak najczęstsze odnoszenie sytuacji wychowawczych do Chrystusa, przez ukazywanie bogactw Jego Osobowości, przez odwołanie się do konkretnych sytuacji zarejestrowanych w Ewangeliach⁴⁹. Ideały częściowe, związane z Chrystusem, tworzą święci. Momentem wyzwalającym w realizowaniu ideału będzie odpowiednio dozowany niepokój co do stanu faktycznego oraz pragnienie osiągnięcia ideału. Niepokój ten musi być połączony z nadzieją wyjścia z niekorzystnej sytuacji i osiągnięcia stanu zamierzonego, aby nie spowodować zniechęcenia.

Motywowanie prawd i zasad musi wyjść na spotkanie pewnej wrażliwości dzieci i młodzieży. Małym dzieciom bardziej odpowiada klimat nadprzyrodzony jako bardziej autorytatywny. Stąd motywy tego typu będą bardziej odpowiednie i bardziej skuteczne. U dzieci starszych, zwłaszcza w okresie dojrzewania, motywacja nadprzyrodzona może zawieść. Bardziej przemawiają wtedy motywy naturalne. Są one odwoływaniem się do zdrowej ambicji, uwarunkowań psychicznych, a także środowiskowych. Odwołanie się do praw natury, do poczucia sprawiedliwości jest bardziej przekonujące niż odwołanie się wprost do woli Bożej. Motywy nadprzyrodzone, odpowiednio dozowane, jako odpowiedniki motywów naturalnych, jeszcze bardziej wzmacniają te pierwsze i same wtedy nabierają mocy dowodowej. Motywy nadprzyrodzone, wzbudzanie dobrej intencji, aktów strzelistych, komunii św. duchowej, pamięć na obecność Bożą, poczucie godności dzieci Bożych itp., mogą znaleźć mocną podbudowę w naturalnym motywie dążenia do szczęścia, do sa-

⁴⁸ PRM s. 324.

⁴⁹ „Im więcej wytworzymy skojarzeń z Chrystusem Panem i Jego życiem ofiarniczym, tym lepiej wprowadzimy młodzież w życie religijne” (PWR II s. 48).

morealizacji, wzrostu. Od 12 roku życia zdecydowaną przewagę powinna mieć motywacja rozumowa. Przykłady podawane jako motywy powinny mieć na uwadze uporządkowanie wartości według ich skali. Wartościowanie to będzie się układało według czasowego przeżywania danych wartości przez młodzież. Wartości późniejsze są stawiane wyżej niż przeżywane wcześniej⁵⁰. Zobrazowanie wartości w przykładach powinno mieć miejsce w formie ustawiania różnych wartości obok siebie. Tak np. przy uzdrowieniu ślepego od urodzenia należy wcześniej przedstawić sytuację człowieka zdrowego. Dopiero po stwierdzeniu jaką wartością jest wzrok, ukazać utratę tego daru. Wtedy w pełni ujawni się wartość wzroku (daru) odzyskanego. Za motywy mogą również służyć przysłowia, zdania wielkich ludzi, tzw. złote myśli, cytaty itp. Ważnym momentem w motywacji jest współczesność — to, że dziś tak się dzieje.

IV. 10. Dopiero prawda dobrze umotywowana może się stać przedmiotem aktu woli zwanego decyzją. Jest to najważniejszy element w akcie woli. Niezależnie od tego czy dane postanowienie zostanie wykonane czy nie, ma ono wartość, gdyż wzmacnia wolę. Najbardziej jednak wartościowe jest postanowienie, które wprowadzone zostało w czyn. Ma to miejsce, gdy decyzja jest skuteczna. Skuteczność decyzji zależy od koncentracji uwagi, od mobilizacji sił i czynników towarzyszących czynowi. Zanim dzieci podejmą własne decyzje, powinny brać udział w ocenie decyzji innych ludzi. Trzeba je nawet według słów autora „zniewolić” do tego. Wprawdzie będą to deklaracje słowne, ale i one są koniecznym etapem do podejmowania decyzji własnych, zwłaszcza trudnych, wymagających wyrzeczenia. Skuteczność decyzji od strony samej decyzji wymaga skoncentrowania wszystkich sił. Decyzja powinna być zatem jedna, wynikająca z wewnętrzznego przekonania. Świat postanowień jest intymny. Najmłodszym można je podpowiedzieć. Starszym nie należy nigdy postanowień narzucać. Nie wypada uzewewnętrznić powziętych w sercu postanowień. To peszy. Na następnej lekcji można ogólnie przypomnieć czy decyzje (postanowienia) z poprzedniej katechezy zostały wykonane.

IV. 11. Ćwiczenie woli — czyn zewnętrzny. Akt wewnętrzny woli musi przejść w czyn. Wymaga to wysiłków skierowanych na wolę ucznia. Potrzebne jest tu ćwiczenie. Ma ono miejsce na katechezie, gdy idzie o akty religijne wewnętrzne jak modlitwy, akty wiary itp., lub poza katechezą, jeśli chodzi o czyny etyczne zewnętrzne. Niektóre z nich, dające się sprawdzić, np. kultura osobista w słowie, w zachowaniu, w odniesieniu do dobra społecznego, do pracy itp., powinny być realizowane od razu. Należy nad tym konsekwentnie czuwać, delikatnie przypominać, by nie stało się to wymuszone, by zawsze z tym była łączona radość i poczucie we-

⁵⁰ Por. PRM s. 346.

wewnętrznej wolności. Przedmiotem ćwiczenia woli na dłuższy dystans może być walka z wadą główną, szczególnie zaś praca nad zdobyciem cnoty najbardziej potrzebnej. Trzeba bowiem nie tylko aktualnie uczyć wykonywania czegoś, należy także zadbać o to, by na przyszłość przekazać zdolność programowania życia wewnętrznego, zdolność opanowywania siebie, zdolność mobilizowania siebie do pracy zwłaszcza w czasie opadu energii duchowej. Ten moment katechezy ma więc na celu doprowadzenie do przyzwyczajenia, do sprawności etycznych. Przez to samo — jak każda sprawność — prowadzi on także do wzmocnienia woli, do łatwości i przyjemności w działaniu, do pewności siebie, zwłaszcza wobec sytuacji trudnych. Jest to centralne zadanie wychowawcze, gdyż wola trzyma w napięciu wiele władz człowieka. Jest to najwyższa forma wychowania woli: nastawienie na dobro i utrwalenie w tym nastawieniu. W ostatecznym efekcie dojdzie do wytworzenia charakteru etycznego — stałej dyspozycji do działania zgodnego z normami moralnymi.

IV. 12. Utrwalenie w pamięci treści nauczania. Ustawienie tego zagadnienia na samym końcu ogólnego schematu przyswajania pojęć i kształcenia woli jest znamienne dla metody psychologicznej, która w punkcie wyjścia zwalczała wszechwładnie panującą metodę uczenia pamięciowego. Nie świadczy to jednak o zdewaluowaniu samej pamięci jak również procesu utrwalania, memoryzowania nauki. Autor przykłada również dużą wagę do tego punktu. Na końcu znalazł się on jednak z racji psychologicznych: pamięta się to, co się zrozumiało, co się przeżyło i uznało za wartość trwałą. Główny błąd uczenia pamięciowego polegał na przeciążaniu pamięci. Tego błędu nie wolno powtórzyć. Utrwalamy tylko prawdy najważniejsze, a także akty psychofizyczne — celem pogłębienia własnej postawy życiowej. W klasach najmłodszych pamięć odgrywa większą rolę ze względu na przyswajanie narzędzia pracy intelektualnej — pojęć i definicji. W klasach starszych dzieci przenoszą pracę utrwalającą na teren domu w formie pracy domowej. I z nimi jednak wzorcowo utrwalamy najważniejsze prawdy, zwracając przez to uwagę na znaczenie tych prawd w życiu.

Utrwalaniu w pamięci służą pewne czynniki, które autor traktuje dość szczegółowo. Są to zasady samej techniki uczenia się połączone z higieną psychiczną, uzależnione od typów pamięci. Pomijamy te zagadnienia jako najbardziej typowe i znane.

Powtarzanie materiału powinno mieć miejsce na początku każdej lekcji w stosunku do lekcji poprzedniej, a także po zakończeniu pewnej całości materiału, celem dokonania syntezy. Powtarzanie systematyczne najbardziej utrwała materiał przerobiony na początku roku szkolnego. Stąd dla przeciwwagi można powtarzać i wstecz od lekcji ostatniej. Może być także powtarzanie kombinowane —

w oparciu o pewne zagadnienie, np. prorocstwa, figury itp. Wreszcie powtarzanie okolicznościowe — właściwie ciągle, trwające przez cały czas. Autor nazywa je także immanentnym, jakby istotowo złączonym z samym procesem nauczania. „Polega ono na ciągłym odnawianiu i nowym wartościowaniu raz zdobytych wiadomości”⁵¹. Ponad wszystkim góruje starożytna zasada „non multa sed multum”. Do tego prowadzi urozmaicenie zadań domowych: szkic, rysunek, zestawienie pewnych zagadnień w nowym układzie. Tu szkoła pracy ma głos. Autor ją w pełni aprobejuje jako metodę częściową. Sam nawet poczynił pewne doświadczenia w tym względzie⁵².

Zestawienie 12 stopni psychologicznych przyswajania pojęć i kształcenia woli nie musi być rozumiane sztywno i stosowane zawsze w pełnym wymiarze. Szablon nie jest wskazany. Rola stopni jest tylko pomocnicza⁵³. Potrzeby aktualne dyktowane przez dzieci czy młodzież podpowiedzą, na który z tych stopni należy położyć większy nacisk, który potraktować skrótowo lub całkowicie pominąć. Zależy to od wiedzy uczniów oraz od celu lekcji. Trzy z nich uważa autor za niezmiennie, zawsze obowiązujące. Są to: 1. przeżycie wartości ukazanych w formie poglądowej; 2. zrozumienie i sformułowanie słowne danych wartości; 3. przekonanie wewnętrzne, zafascynowanie się danymi wartościami, prowadzące do czynu moralnego (zastosowanie).

B. Moment logiczny w nauczaniu

Moment psychologiczny uwzględnił siły psychiczne dziecka. Moment logiczny uwzględnia sam materiał naukowy. Należą tu cztery zagadnienia: A. formy nauczania; B. jednostki metodyczne; C. metoda nauczania; D. ogólny program nauki religii.

A. Formy nauczania. Przez formę nauczania należy rozumieć sposób dostarczania uczniom wiadomości. Wielorakie formy można sprowadzić do dwóch podstawowych: wykładowej i rozwijającej.

Forma wykładowa polega na prostym przekazie prawdy za pomocą opowiadania. Posiada następujące zalety: przyswajają wiadomości najkrótszą drogą; jest zgodna z poleceniem Jezusa Chrystusa: „Idźcie więc i nauczajcie”... (Mt 28, 19); zajmuje równocześnie wszystkich uczniów; może oddziaływać nie tylko na umysł ale również na uczucia i na wolę, a więc ułatwia przeżycie wartości.

⁵¹ PRM s. 368.

⁵² Por. PRM s. 364.

⁵³ Por. PRM s. 519; por. także Z. Bielański, *O metodzie X. Pichler'a* (K II 1910). Właśnie z tej racji autor przedkłada metodę braci Pichlerów nad metodę monachijską — sztywną, przez to niekiedy sztuczną i mniej atrakcyjną.

Stąd ma prymat w nauczaniu religii. Ma jednak i strony ujemne: nie przyzwyczajają do myślenia; nie dają pewności w jakim stopniu prawda została przyswojona wewnątrznie (przerobiona na wartości); kryje w sobie niebezpieczeństwo znużenia i uśpienia⁵⁴.

Formy rozwijające (heurystyczno-erotematyczne) skutecznie zapobiegają negatywnym skutkom formy poprzedniej. Odwołują się do aktywności ucznia, żądają jego współpracy z nauczycielem. To bowiem warunkuje bardziej skuteczne przyjęcie prawdy przez ucznia. Do najczęściej spotykanych wśród form rozwijających należy pytanie⁵⁵. Może ono być informacyjne (dotyczące stopni rozwoju umysłowego), egzaminacyjne (dotyczące zasobów wiedzy), utrwalające (ćwiczące, stosowane w trakcie wykładu, wyjaśnienia i zastosowania), naprowadzające (heurystyczne — zniewalające do myślenia)⁵⁶; poza pytaniem w różnych jego odmianach występuje: wypracowanie pisemne (pozwalające poznać ucznia od wnętrza), rysunek katechety (obrazujący, wzbudzający i utrwalający przeżycie religijne), różne akty modlitw, budzenie postanowień, gesty liturgiczne, akty charytatywne itp.

Stosowanie form rozwijających wymaga od katechety większego doświadczenia i znajomości uczniów. Wymaga także pewnej techniki, np. przy pytaniu. Trzeba je dostosować do rozwoju umysłowego uczniów oraz do ich wiadomości. Za łatwe nie utrzymują uwagi w napięciu, za trudne onieśmielają a nawet mogą zniechęcić. Pytanie powinno być jednoznaczne (dające pewność o co chodzi), logiczne (nie zawierające w sobie błędów, sprzeczności), powinno być postawione przed całą klasą celem zmobilizowania wszystkich. Trzeba wtedy chwilę poczekać, by dać czas na zastanowienie się. Stawianie pytań winno być kategoriyczne, kierujące uwagę na jedną treść: kto, co, kiedy, a nie w sposób rozjemczy: „tak czy tak?”, „czy — czy też?”.

Niezadowolająca odpowiedź ze strony ucznia powinna wywołać pytanie dodatkowe, pomocnicze — łatwiejsze w sformułowaniu, węższe zakresowo. Trafnym odpowiedziami nic nie należy dodawać. Jedynie wobec nieśmiałył uczniów można wyrazić słowo zachęty:

⁵⁴ Por. PRM s. 377.

⁵⁵ Autor jasno prezentuje swoje stanowisko na ten temat: „Różne są zdania czy pozwolić dzieciom pytać czy nie. Sądzę, że ile razy dziecko pyta poważnie, należy mu odpowiedzieć. A dzieci pytać będą ile razy katecheza tak była przeprowadzana, że dzieci poznały, że tu chodzi o nie same, o ich osobisty interes. Niechże jednak katecheta nie odpowiada sam jako wyrocznia, lecz niech o ile możliwości pozwala mówić dzieciom, niech żąda podania powodu, dlaczego tak, a nie inaczej za wyrokowały”. Z. Bielański, *Przygotowanie do spowiedzi i komunii św.* Kraków 1912 s. VI — jest to III tom *Katechez* (skrót: K III 1912).

⁵⁶ Por. Ks. Bielański, *Na odpowiedź — odpowiedź II*, MKiW 12 (1911) s. 558; także: PRM s. 385—6.

tak, dobrze. Pochwała powinna być czymś rzadkim. Odpowiedzi nieudolne od strony stylistycznej poprawia sam katecheta; od strony treści mogą poprawiać zapytani przez katechetę uczniowie. Domagać się należy odpowiedzi pełnej — poprawnej co do treści i co do formy (całym zdaniem). Nie do zaaprobowania są odpowiedzi chóralne.

Pytania uczniów zrodzone pod wpływem spotkania z nową prawdą, powinny być włączone organicznie w katechezę. Nigdy nie wolno ich pominąć, choć można odłożyć, jeśli wprowadzają wątek obcy. Mogą pomóc wybitnie w zaangażowaniu uczniów, zwłaszcza jeżeli wyrażają wątpliwości, niepokoje, mogące być barierą w dalszym spotkaniu z prawdą. Pytania ze strony uczniów obrazują ich problemy, ich zainteresowania. W różnym etapie katechezy mogą i powinny być uwzględnione. To mobilizuje.

Ze względu na różne dyspozycje dzieci, z racji różnorodności materiału, w zależności od poszczególnych zespołów, powinno się stosować formy urozmaicone. Faworyzowanie jednej nie wychodzi na korzyść nauczaniu. Trzeba też pamiętać o pomocniczym charakterze form nauczania.

Swoje „Credo” zamyka autor w podsumowaniu zagadnienia form nauczania: „Dydaktyka żąda, żeby nie podawać uczniowi tego, co uczeń sam zdobyć może. Psychologia religii uczy zaś, że przeżycia religijne powstają w duszy dzięki milczącemu przyjęciu danej prawdy, a więc za pośrednictwem wykładu. Zdobycie samodzielne prowadzi jedynie do intensywnego i jasnego uchwycenia prawdy, nie umożliwia jednak ani przeżyć religijnych, ani wartościowania prawdy. Stąd musi się w nauce religii używać formy wykładowej i form rozwijających”⁵⁷.

W stosunku do dzieci małych autor przedkłada formę wykładową ponad rozwijającą. W tym rzecz, że pojęcie małych dzieci jest niesprecyzowane dokładnie, że „maleje” ono z racji przesuwania się okresów rozwojowych. Zmieniające się warunki przerwały mił o zamkniętym środowisku rodzinnym. Potrzeba ustosunkowania się do infiltrujących tam wpływów, nakłada na wychowawców obowiązek dość wczesnego usamodzielnienia dzieci, uwrażliwienia ich na dopracowanie się własnych przekonań. Wydaje się też, że „walor” przez siebie zdobywanej prawdy jest dziś nieporównanie większy. Wniosek autora o równorzędnym traktowaniu form nauczania, częściowo zaskakujący, gdyż wyraźnie opowiada się za formą wykładową, jest punktem wyjścia do dalszych przemyśleń, zostawiając zagadnienie otwarte.

B. Jednostki metodyczne. Przez to pojęcie rozumie autor zaokrągloną, „jednolitą cząstkę materiału naukowego” dotyczącego

⁵⁷ PRM s. 385.

prawd i zasad religijno-moralnych⁵⁸. Jednolitość, jedność dotyczy albo poglądu, albo pojęcia. Ze względów dydaktycznych powinno się łączyć tylko jeden pogląd z jedną prawdą religijno-moralną. Jednostka powinna się też odznaczać jednością nastroju. Z jednej strony jest on wynikiem myśli, pragnień, uczuć, z drugiej — czynnikiem, który je wytwarza. Jest to moment tak ważny, że może zadecydować o udaniu lub nieudaniu się katechezy. Stąd postulat autora, by nie działać wbrew temu, co klasa przeżywa, wydaje się w pełni uzasadniony. Raczej zmienić temat, niż spowodować nieprzyjęcie go przez uczniów. Nigdy też nie wolno pozostawić ważnego przeżycia dzieci bez ustosunkowania się do niego z religijnego punktu widzenia. Jeśli to możliwe, takie przeżycie dzieci powinno wejść jako składowa część do katechezy.

Jedność materiału (poglądu i prawdy) oraz nastroju powinna towarzyszyć jedności celu stawianego uczniom do wykonania. Cel katechezy spełnia w niej rolę czynnika formalnego. Ponieważ jest on z reguły trudny do wykonania — wymaga dużej mobilizacji sił duchowych — cała katecheza od samego początku powinna być ustawiona docelowo. Materiał katechezy może mieć kilka celów (wniosków do zastosowania). Nigdy jednak wobec dzieci, zwłaszcza młodszych, nie wolno stawiać kilku zadań. Nie wykonają żadnego.

Jednostka metodyczna powinna być również zamknięta czasowo. Nie oznacza to, że wypełnia ona cały czas katechezy w ramach godziny lekcyjnej, lecz około 2/3 tego czasu. Reszta jest przeznaczona na odpytywanie, regulowanie spraw bieżących, organizacyjnych, niekiedy spornych. Te ostatnie powinny być regulowane na końcu lekcji, aby nie psuć nastroju.

C. Rodzaje metod. W zależności od punktu wyjścia — czy będzie nim pewna całość (tekst, definicja) czy też część, szereg szczegółów — w katechetyce mówi się o metodzie syntetycznej (dedukcyjnej), zwanej także egzegetyczną i analitycznej (indukcyjnej). Obydwie te metody mogą mieć miejsce w jednej katechecie. Od 2 do 5 stopnia psychologicznego czyli od wykładu, do momentu zrozumienia ma miejsce analiza. W drugiej części katechezy, po zrozumieniu pojęcia, gdy stanie się ono już prawdą czy zasadą, ma miejsce droga syntezy, której zakończeniem jest szczegółowe postanowienie do wykonania. W terminologii polskiej przyjęła się nazwa metody naprowadzającej (analiza) i objaśniającej (synteza). Stało się to na kongresie katechetycznym w 1913 r. przy czynnym udziale twórczym autora⁵⁹.

Długotrwały spór o upowszechnienie nowej metody — naprowa-

⁵⁸ Por. PRM s. 398, także: Z. Bielański, *Nauka religii w szkołach ludowych i wydziałowych*, MKiW 3 (1912) s. 137.

⁵⁹ Sygnalizował to Z. Bielański już w pierwszym artykule *O metodzie ks. Pichlera*, por. GK (1910) s. 164.

dziej, wobec panującej w II połowie wieku XIX metody egzegetycznej (objasniającej), z czynnym zaangażowaniem się autora kończy się kompromisem: metoda naprowadzająca (bardziej psychologiczna) służy skuteczniej do wprowadzania w świat pojęć religijnych, dotyczy więc dzieci młodszych; metoda objaśniająca może być stosowana przy większej już znajomości pojęć i zasad religijnych, a więc dotyczy dzieci starszych, zwłaszcza młodzieży.

Metoda dydaktyczno-pedagogiczna (psychologiczna) ma szereg odmian. Jeżeli wychodzi z jednego poglądu i doprowadza do jednej prawdy katechizmowej, nosi nazwę metody monachijskiej. Wprowadzona do tej metody przez braci Pichlerów zmiana w postaci kilku poglądów, dotyczących pojęć pokrewnych, dała początek tzw. metodzie wiedeńskiej. Ta modyfikacja pozwala bez sztucznego naciągania z jednego poglądu opracować dokładniej pojęcia zachodzące w jednostce metodycznej. Pod koniec poszczególnych opracowań ma miejsce zebranie wyników w jedną całość.

Jeśli pogląd stanowi genezę danego zagadnienia, przyjęto tę formę nazywać metodą genetyczną. Na tej metodzie rozwija swoje doświadczenie szkoła twórcza i szkoła pracy. Autor próbuje wprowadzenie nowych osiągnięć tych dwóch ostatnich kierunków na zasadzie pomocniczości. Skrajne ujęcie szkoły pracy jest nie do przyjęcia, gdyż odrzuca porządek psychologiczny w zdobywaniu prawdy⁶⁰.

D. Program nauki religii wchodzi do programu wychowawczego jako jego część składowa. W punkcie wyjścia powinien uwzględnić etapy rozwoju religijnego dzieci. Stąd założeniem jest encykliczność czyli koncentryczne ułożenie całego materiału z różnym zakresem: dla najmłodszych najmniej treści, ale treść ta stanowi całość depozytu wiary. Dla klasy starszej przybywa coraz więcej treści w tych samych ramach itd. Rozwój idzie w głąb treści. Porządkowanie danego materiału może mieć miejsce albo według zasady systematyczności (tak podaje się katechizm), historycznie (tak wykładana jest historia biblijna i historia Kościoła) wreszcie okolicznościowo — tak wykładana jest liturgika. Wszystkie przedmioty powinny się zbiegać w teraźniejszości, poprzez tzw. aktualizację bądź na kanwie liturgicznej, misyjnej, charytatywnej, bądź w wyjściu na spotkanie ze współczesnością przez czytanie potrzeb czasu i nadawanie postawie chrześcijańskiej nowoczesnego kształtu.

Reasumując zagadnienie metody należy powiedzieć:

1. Zaangażowanie się autora w zagadnienia metodyczne zostało poddyktowane pragnieniem wykorzystania głębszej znajomości psychiki dziecka do skutecznego przekazywania prawd religijnych. Znajomość i zastosowanie metody psychologiczno-dydaktycznej miały uchronić katechezę przed błędami epoki poprzedniej (uczenie bez

⁶⁰ Por. PRM s. 369—370.

zrozumienia, kształcenie głównie intelektu bez formowania postaw). Błędy te stanowiły główną barierę uniemożliwiającą pełne spotkanie z prawdą religijną.

2. Autor wymaga bezwzględnie metodycznego uczenia, choć jest tolerancyjny co do wyboru poszczególnych metod, a nawet stosowanie różnych metod widzi jako konieczność.

3. Skuteczne spotkanie z prawdą przemienia osobowość ucznia. Aby ta przemiana była dogłębna i trwała, muszą być spełnione pewne warunki ze strony podmiotu (moment psychologiczny) i ze strony przedmiotu (moment logiczny). W pierwszym wypadku chodzi o przygotowanie ucznia na spotkanie z prawdą, zrozumienie jej, przeżycie i trwałe ukierunkowanie ku wprowadzeniu jej w czyn. Ze strony przedmiotu ukazywanie prawdy musi być stopniowe (proporcjonalne do pojęć dziecka) ale i koncentryczne (całościowe) celem wytworzenia światopoglądu; musi być: psychologiczne — trzeba pokazać dziecku jak przeżywali tę prawdę inni; wartościujące — trzeba pokazać prawdę jako godną pożądania.

2. PRZEDMIOT KATECHEZY

Wychodząc z definicji katechetyki⁶¹, którą autor traktuje jako specjalną część pedagogiki, przez przedmiot katechezy rozumieć będziemy to wszystko, co składa się na treść wychowania religijno-moralnego. Autor poświęca tej problematyce drugą część swojej *Katechetyki*, a także szereg wcześniejszych pozycji⁶². Szczególnie uwypukla następujące zagadnienia: istotę, środki, cele i przedmioty wychowania religijnego.

1. Istotę wychowania religijno-moralnego, pod wpływem filozofii Maxa Schelera, upatruje w tworzeniu wartości w wychowanku. Z punktu widzenia pedagogiki w ogóle będzie tu chodziło o rozwój wszelkich uzdolnień człowieka. Trzeba wytworzyć w człowieku wewnętrzną aktywność, usamodzielnić go, uczynić zdolnym do wyboru dobra na sposób stały. Chodzi o wewnętrzną jego postawę uzdalniającą wolę do otwarcia się na każde dobro (wartość), a umysł do otwarcia się na każdą prawdę. „Wychowanie jest to formowanie człowieka wewnętrznego, kształcenie naszego wewnętrznego „ja” i jest dopiero skutkiem ustosun-

⁶¹ „Umiejętność, która katechetom, posłannikom Chrystusa i Kościoła podaje zasady naukowe o celu, istocie, środkach i metodzie religijno-moralnego wychowania młodzieży chrześcijańskiej od najwcześniejszych lat dzieciństwa aż do okresu pełnego rozwoju jej życia religijnego”. PRM s. 1.

⁶² Są to: *Zagadnienia wychowawcze*, Lwów 1926 (ZW); *Podstawy wychowania religijnego*, Lwów 1920; *Przewodnik metodyczny*, Lwów 1927 (PM w uwagach omawiających problematykę wychowawczą); *Rok kościelny w życiu chrześcijańskim*, Lwów 1930 (skrót: RK); *Szkoła Chry-*

kowania się naszej dojrzewającej osobowości do dobra kształcącego, zawartego w danym materiale naukowym”⁶³.

Nauczanie ukierunkowane na dobro nosi nazwę nauczania wychowującego. Nie chodzi w nim tylko o przekaz pewnych wiadomości, ale o hierarchizujące ich ustawienie i o takie nastawienie wewnętrzne wychowanka ku tym wartościom, aby stały się momentem mobilizującym ku wprowadzeniu ich w czyn. Autor określa ten proces „przekształcaniem dobra obiektywnego w subiektywną wartość wychowanka”⁶⁴. Bez wartościującego przyjmowania prawdy nie ma procesu wychowawczego.⁶⁵

W aspekcie religijnym będzie chodziło również o tworzenie wartości najwyższej w wychowanku. Wartość ta realizuje się we współpracy z łaską Bożą nad odtworzeniem obrazu Bożego w człowieku. W obecnej ekonomii Bożej w pełni może to być zrealizowane jedynie w Jezusie Chrystusie. On najdoskonalej odtworzył obraz Boży w sobie, gdyż nie miał grzechu, który ten obraz niszczy. Chrystus zatem reprezentuje najwyższy ideał etyczny i religijny. Stał się przez to wzorem dla każdego człowieka. Proces wychowania polega na naśladowaniu Chrystusa, na utożsamianiu się z Nim⁶⁶. Stawać się drugim Chrystusem — oto zadanie stojące przed każdym chrześcijaninem. Jest to możliwe dzięki temu, że Chrystus jest aktualnie obecny w Kościele, w liturgii. Można się więc z Nim spotkać w teraźniejszości. Spotkanie to polega na przyjęciu zaproszenia Bożego i odpowiadaniu Bogu na co dzień w Jezusie Chrystusie. Mówiąc językiem ascetycznym chodzi o pielęgnowanie życia nadnaturalnego, w którym autor upatruje istotę religijnego wychowania. Powie wprost: „Istotą wychowania religijnego jest życie teonomiczne”. A na innym miejscu: „Pielęgnowanie życia nadnaturalnego, a przez to odtwarzanie obrazu Bożego w człowieku jest więc istotą wychowania religijnego”⁶⁷.

2. Środki wychowania

Tak pojęte wychowanie religijno-moralne może być zrealizowane przez zmobilizowanie wszystkich środków naturalnych i nadprzyrodzonych — przyczyniających się do rozwoju człowieka.

Rozwój ten, jeśli ma być pełny, powinien uwzględniać trzy momenty wskazane już przez Arystotelesa: Physis (naturalne skłon-

stusowa, Lwów 1916 (Sch); *Zagadnienia z pedagogiki religijnej*, Lwów 1918 (ZPR).

⁶³ PRM s. 54.

⁶⁴ PRM s. 66.

⁶⁵ Szerzej autor traktuje o tym zagadnieniu w krytyce intelektualizmu. Por. PWR I s. 10—15.

⁶⁶ Por. PRM s. 335, 337, 339, 587.

⁶⁷ PRM s. 503, 66.

ności i popędy), Logos (życie umysłowe) i Ethos (świat woli). Te trzy dziedziny ma przeniknąć łaska. W stosunku do natury ma ona uzupełnić jej braki, uszlachetnić, uzdolnić człowieka do nowego sposobu istnienia („participatio divinae naturae”). W stosunku do rozumu łaska „habitus entitativus” uzdalnia go do przyjęcia Objawienia Bożego. Cnota wiary jako „habitus operativus” uzdalnia rozum do poznania Boga oraz do poznania miejsca człowieka i świata w planie Bożym. W stosunku do wolnej woli łaska umacnia ją poprzez cnotę miłości wlanej nadając czynom charakter zasługujący. Wola jako przyczyna sprawcza aktów moralnych jest przez miłość stale usposabiana do czynu.

Do całokształtu wyposażenia ludzkiego jako czynnik konstytutywny wchodzi także uczucia i popędy. Autor zgodnie ze swoim zwyczajem szerzej rozpatruje i to zagadnienie. Mówi więc o strukturze i rodzajach uczuć, ich wpływie na wolę i intelekt. Specjalnie kładzie nacisk na uczucia religijne⁶⁸. Stanowią one najbliższą i bezpośrednio podstawę naszego chcenia. Powinny więc być włączone w proces wychowania, odpowiednio dobierane i kształtowane. Trzy zwłaszcza popędy: do szczęścia, do działania i do wolności zasługują na baczną uwagę jako tzw. popędy wyższe.

a. Pielęgnowanie popędu do szczęścia. Należy jasno sprecyzować pojęcie szczęścia, ukazać skuteczne środki do jego realizacji. Wolę zaś ukierunkować na wybór konsekwentny tych środków, które wiodą wprost do obiektywnego dobra jako źródła szczęścia. Najczęstszym niebezpieczeństwem zagrażającym temu nastawieniu jest pesymizm. Rodzi się on ze swoistego u młodzieży rodzaju melancholii (zbytniej wchodzenie w siebie, za częste zajmowanie się sobą), z pierwszych rozczarowań życiowych, ze świadomości utraty dzieciństwa, z częstych obaw co do wyboru życiowej drogi. Źródłem pesymizmu mogą też być zbyt smutne przeżycia w dzieciństwie, wychowanie w klimacie zbyt surowości, w przesadnych wymaganiach stawianych ze strony starszych. Źródłem niepokojów młodzieńczych jest także brak powiernika duchowego (przyjaciela).

Jako środki zaradcze widzi autor przede wszystkim stworzenie klimatu radości, optymizmu, pogody. Nastawienie to ma swoje źródła z jednej strony w młodzieńczym poczuciu siły, zdrowia, w marzeniach i szeroko zakrojonych planach życiowych — a z drugiej w przeżyciach religijnych, w Dobrej Nowinie głoszonej przez Kościół, w liturgii całego roku, w modlitwie pozwalającej odnieść się do Boga jako Ojca, pełnego miłosierdzia i dobroci. Także konfesjonał może pomóc w rozwiązaniu konfliktów wewnętrznych

⁶⁸ Por. Z. Bielański, *O uczuciu religijnym i jego rozwoju* MKiW 11—12 (1913) s. 473—480, 525—532; MKiW 1 (1914) s. 1—12; (bogata bibliografia).

i przynieść ciszę i pokój serca. Ważnym jest nastawienie na przyszłość, by nie pozwalać ciągle na nowo przeżywać rzeczy nieudanych. To nastawienie przyszłościowe jest spotkaniem z chrześcijańską nadzieją. Tylko dzięki łasce jest możliwe usunięcie głębokiego rozdzwiewku pomiędzy naturą zmysłową a duchem ludzkim. Trzeba zatem zaufać, gdyż nawet z upadków można odnieść pożytek, utrwalić się w bojaźni pozwalającej się nam pełniej odnaleźć wobec siebie i wobec Boga. Jest to sublimacja lęku tak typowego dla młodzieży, przechodzącego w postawę prawdziwej synowskiej ufności, oddania się całkowitego w miłości Bogu i bliźnim.

b. Pielęgnowanie popędu do działania. Należy tak ustawić popęd do działania, by dał on w wyniku trwałą postawę aktywności wewnętrznej. Pojęcia te najściślej się łączą ale nie utożsamiają. Działanie jest aktualizacją aktywności wewnętrznej. W okresie dojrzewania popęd do działania przejawia się w poczuciu mocy, w podziwie dla wszystkiego, co wielkie i wzniosłe, w chęci dokonania czegoś wielkiego. Olbrzymi ładunek uczuciowy jest konieczny w zaangażowaniu się w walce o ideały, ale przy spotkaniu się z twardą rzeczywistością może wywołać postawę zwątpienia i bierności.

Zabezpieczeniem będzie silna wola gwarantująca wytrwałość w działaniu, podtrzymywana przez prowadzenie życia wewnętrznego, budzenie zaufania we własne siły, wzmacnianie nastroju, zachęta, odpowiednie dozowanie pochwały, uczenie wyciągania wniosków z upadków.

Ideał chrześcijański należy przedstawić młodzieży według jej zapotrzebowania. A jest to w tym wieku zapotrzebowanie na ideał siły. Religia słabości nie odpowiada młodzieży. Chrystus jako cięży i pokorny nie imponuje. Należy wyeksponować tę siłę, ale jako wewnętrzną. Na tej linii należy także ustawić pełną dojrzałość człowieka. Jest to pełnia heroizmu, odwagi, karności, rycerskości, męstwa.

c. Pielęgnowanie popędu do wolności. Coraz pełniejsze odkrycie własnego „ja”, przejawiające się w chęci bycia dojrzałym, rodzi w następstwie wzmocnione poczucie godności własnej, a także silnie rozwinięty popęd do wolności. Autor rozumie przez to ostatnie pojęcie „wolę ukształtowania swego życia według własnych idei”⁶⁹. Tak od strony pozytywnej. Negatywna strona tego popędu daje o sobie znać w formie przekory, buntu wobec autorytetów, przejawiającego się niekiedy w formie otwartej walki czy nienawiści do tych, od których młodzi zależą. Rodzi się chęć kierowania innymi, pewność siebie, chęć urzędowania światu po swojemu.

Podstawowym środkiem skutecznego oddziaływania wychowawczego w tym okresie jest zachowanie postawy wyrozumiałej. Musi przyjść nowa postawa wychowawcy, który umie być nadal auto-

⁶⁹ PRM s. 146.

rytetem, umie zaimponować, ale nie narzuca swojego zdania, umie się dzielić swoją władzą, umie dopuścić do współdziałania i współdecydowania. Pogańska „patria potestas”, w chrześcijańskiej kulturze podszywająca się pod Absolut, musi przejść na etap bardziej godnej człowieka postawy — postawy służebnej. Tylko taka postawa uczy innych służyć. Jeśli wychowawca nie dokona tej zmiany, utrzyma przy sobie tylko jednostki bierne, słabe, niewolnicze. Mocniejsi przyjmą postawę buntu i odejdą. Autorytet, władza i doświadczenie wychowawców mają służyć duchowemu rozwojowi człowieka. Rozwój ten bazuje na wolności⁷⁰. Wolność ta domaga się kierowania, a nigdy tłumienia. I wychowawca i wychowanek muszą się czuć przyporządkowanymi Prawdzie, Dobru, w ogóle Wielkim Wartościom. Tylko na tej drodze utrwalili się karność rozumiana jako metoda a nie cel.

Wychowawca powinien, zwłaszcza w okresie dojrzewania, utrwaląć w wychowanku poczucie własnej godności, honoru, uczciwej dumy. To nie sprzeciwia się pokorze, tym bardziej gdy przyjdzie równoczesna świadomość, że całe wyposażenie człowieka pochodzi od Stwórcy. Pielęgnowanie godności u wychowanka przejawia się w szacunku, w docenianiu każdego dobra, niepotępianiu zła (braku dobra), w podtrzymywaniu dobrego mniemania o sobie, zwłaszcza na czas upadków i załamania. Należy też utwierdzać w optymizmie i głębokiej ufności, że dobro ostatecznie w wychowanku zwycięży. Wychowawca powinien w imię tego zaufania przekazywać podopiecznemu zadania, by wprowadzać go w poczucie obowiązkowości, by budzić w nim odpowiedzialność. „Popęd do wolności otrzymuje w ten sposób przeciwwagę — żądanie praw otrzymuje treść wewnętrzną: w obowiązkach”. „Wychowawca musi pod pewnym względem pracować nad tym, aby się stać zbędnym dla młodzieży”⁷¹. Wychodząc ku wychowankowi i szanując jego wolność sam zyskuje na szacunku. Trudna więc równowaga autorytetu i wolności zostaje zachowana. Wychowanek zaś ma świadomość, że wolność nie jest przez niego wywalczona (wtedy łatwo o jej nadużycie), ale przychodzi niejako sama, niosąc równocześnie obowiązki jako jej ocenę.

⁷⁰ Chodzi o to, by dziecko z własnej woli angażowało się w pracę nad sobą. „Moralność bowiem bez pracy świadomej i samodzielnej ostać się nie może. Owszem, im dłużej praca nad sobą opierałaby się na samym autorytecie przełożonych, wychowawców, tym większe byłoby niebezpieczeństwo, że wartość wewnętrzna aktów moralnych dziecka byłaby, jeśli nie żadna, to przynajmniej bardzo mała. Wychowawczo zaś nie wyrobiłoby się dziecko na indywidualność samodzielną”. ZW s. 82.

⁷¹ PRM s. 151, 152.

3. Cele wychowania religijno-moralnego

Najogólniej przez cel wychowania autor rozumie „duchowe i fizyczne wyrobienie wychowanka, które powinno być osiągnięte przy końcu trzeciego siedmioletnia jako owoc wspólnej pracy wszystkich wychowawców. Wyrobienie to ma uzdolnić wychowanka do obojętnego i samodzielnego spełnienia swego zadania życiowego i do osiągnięcia w ten sposób względnie samodzielnie (bo przy pomocy łaski Bożej) swego celu ostatecznego⁷². W zadaniu życiowym człowieka kryje się aspekt indywidualny — odczytanie swoich uzdolnień i możliwości oraz ich rozwój — a także aspekt społeczny — włączenie w pracę dla dobra wspólnego. Oba te aspekty łączą się w ogólnym celu wychowania, którym jest „zdolność i gotowość do samodzielnego prowadzenia życia, czyli do urzeczywistnienia się wartościowego w obrębie społeczności życiowej, obejmującej każdego człowieka”⁷³. To urzeczywistnienie siebie oznacza wyrobienie zmysłu i zdolności wartościowania, wyrobienie sił psychicznych, dyspozycji potrzebnych człowiekowi do późniejszej pracy twórczej. Dyspozycje te stanowią tzw. wartości wychowawcze równoznaczne z kulturą duchową człowieka, z jego dojrzałością osobową.

Ustawienie celu wychowania ogólnego na linii celu ostatecznego człowieka (chwała Boża, życie teonomiczne), nadaje wychowaniu charakter religijny. Katechetyka jako pedagogika religijno-moralna stawia sobie jako cel: w aspekcie indywidualnym — osobistą dojrzałość religijno-moralną, w aspekcie społecznym — wejście do wspólnoty Kościoła z postawą apostołską i odpowiedzialną.

Dojrzałość osobista pod względem religijnym oznacza zdolność do samodzielnego prowadzenia życia religijnego. Co na tę religijność się składa? Autor rozwiązuje problem ustawiając szereg celów realizowanych równorzędnie. Są one następujące: dobrze uformowane sumienie, zdobycie światopoglądu katolickiego, zdobycie charakteru etycznego, życie modlitwy, życie sakramentalne, zwłaszcza eucharystyczne, pełne odnalezienie siebie w powołaniu życiowym chrześcijanina i obywatela.

a. Sumienie. Leży ono u podstaw samodzielności etycznej człowieka. Od sumienia zależy całokształt życia religijno-moralnego. Toteż zagadnieniu sumienia, jego wychowaniu poświęca ks. Bielawski szereg prac⁷⁴. Do katechetów zwraca się ze stanowczym

⁷² Por. PRM s. 51; także Z. Bielawski, *Wychowanie religijne*, w: *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1935, t. 1 s. 838—867.

⁷³ PRM s. 53.

⁷⁴ *Kształcenie sumienia w wychowaniu religijnym*, MKiW 3—4 (1924) s. 44—51; MKiW 5—7 (1924) s. 82—91; *O kształceniu sumienia*, PM (1927) s. 220—230; *Kształcenie sumienia*, PRM s. 693—700; W formie uwag luźnych na temat kształcenia sumienia znajdziemy liczne wzmianki (dla przykładu por. PRM s. 105, 138, 140, 141, 143, 149, 151, 153, 160, 162,

wymaganiem: „Katecheta ma kształcić i umacniać sumienie na każdej godzinie religii”⁷⁵. „Kształcenie sumienia to w ogóle najważniejsze zadanie katechety, główny cel jego pracy”⁷⁶.

Jak autor ustawił zagadnienie formacji sumienia? Formacja ta zaczyna się już od najmłodszych lat. Sięga korzeniami do poczucia wstydu, zwłaszcza w sytuacji winy, jeszcze nie uświadomionej, rejestrowanej jedynie w formie lęku⁷⁷.

W następnym etapie ważna jest pierwsza skala ocen: przyjemne — nieprzyjemne, piękne — brzydkie, łatwe — trudne. Troską rodziców a następnie katechety ma być obiektywizowanie tej skali przez odnoszenie jej do zasad. Dzieje się to za pomocą pouczenia (informacji), a także przez praktykowanie życia zgodnego z zasadami. Niemalą rolę odgrywa tu odpowiednia motywacja. Szczególnie chodzi o doprowadzenie do zafascynowania dobrem, ukierunkowanie pozytywne nawet w sytuacjach, w których dziecko przeżywa zło. Wymagany jest wtedy pełny szacunek dla dziecka, podtrzymanie w nadziei, w głębokiej wierze w ostateczne zwycięstwo dobra. Jednym słowem, potrzebny jest klimat aprobaty dla każdego etapu na drodze ku dobru i dla każdego tempa wzrostu na drodze ku obiektywnej skali ocen i samorealizacji. Wprowadzenie na tę drogę jest dla wychowawcy równoznaczne z usuwaniem się w cień. Wychowanek ma odczuwać poszerzany stopniowo zakres wolności⁷⁸. Temu celowi służy pozytywne przedstawienie wymagań dekalogu służących jako pomoc do osiągnięcia pełnej dojrzałości (wolności). Tę wolność ma na uwadze autor przedstawiając oczyszczony obraz Boga (zdeformowany nauką moralną, podawaną od strony negatywnej, wywołujący częstokroć poczucie lęku i przykrymu). Bóg jako Stwórca i Ojciec zaprasza, a nie zmusza. Jego nakazy i zakazy powinny się zbiec z wewnętrznym zapotrzebowaniem i najgłębszym przeświadczeniem: tak powinienem postąpić, bo w ten sposób rosnę, bogacę się, dojrzewam. Bóg tak widzi i ja tak widzę. Utożsamianie planu Bożego w stosunku do nas i naszego najgłębszego pragnienia wzrostu, możliwego na tej właśnie linii, daje w wyniku najpełniejszy zakres wolności, postawę moralnie najpełniejszą wartościową.

Stopniowe włączanie wychowanka w samodzielne posługiwanie się sumieniem musi być proporcjonalne do posiadanej przez niego wiedzy. Zanim jednak dziecko dowie się o wszystkich arkanach sytuacji życiowych, zanim nawet dowie się bliższych danych o sumieniu (jego istocie, rodzajach, przymiotach), powinno już nauczyć

164, 170, 182, 184, 193, 199). Przy każdej nadarzającej się okazji wraca do zagadnienia tak ważnego w wychowaniu.

⁷⁵ PRM s. 119.

⁷⁶ K III (1912) s. 49.

⁷⁷ Por. PM (1927) s. 134—5.

⁷⁸ Por. PRM s. 152—3, 382, 391, 612.

się posługiwać sumieniem. Terenem doświadczalnym mają być w pierwszym rzędzie sytuacje życiowe dziecka i najbliższego otoczenia. Do omawiania (oceny) mogą służyć także wydarzenia znane publicznie z uwzględnieniem zastrzeżeń odnoszących się do przykładów negatywnych. Już od 8—9 roku życia dzieci powinny zdawać sobie sprawę z funkcjonowania sumienia. Trzeba jednak się wystrzegać sztucznego wyjaśniania w formie: „głos Boży” czy „tak podpowiada Anioł Stróż”. Kryłoby się tu niebezpieczeństwo na przyszłość — możliwość odrzucenia sumienia jako wytworu fantazji.

Kształcenie sumienia najlepiej ma miejsce przez przyzwyczajanie się do refleksji, do modlitwy przed dokonaniem wyboru, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, do rozliczania się wieczorem w sumieniu z przeżyć całego dnia, do rozliczania się w sakramencie pokuty. Wszystko to prowadzi do konsekwentnego życia ustawianego wobec Boga, a więc podlegającego ocenie sumienia, a przez to samo zmuszającego sumienie do działania, do rozwoju. Czujna postawa dorosłych nacechowana życzliwością uchroni sumienia dzieci przed odchyleniami w kierunku nadwrażliwości (przesadny lęk przed grzechem, zwłaszcza ciężkim).

b. Jako cel pracy intelektualnej stawia autor zdobycie światopoglądu⁷⁹. Każda prawda zdobywana przez dziecko jako jasna i pewna ma być włączona do zespołu prawd tworzących depozyt wiary. „Mamy uczyć diatwę nie pojedynczych prawd wiary i zasad, ale wprowadzić ją w całość nauki wiary świętej”⁸⁰. Całość prawd wiary kształtuje się według zasady chrystocentryzmu. Nie tyle chodzi tu jednak o odniesienie zdobywanych prawd do prawdy zawartej w Ewangelii, ile raczej o odniesienie tych prawd do samej Osoby Chrystusa. On jest Prawdą żywą, skupiającą w sobie jako Centrum wszystkie wątki ludzkich poszukiwań. On na sobie w pełni je rozwiązuje. Stąd praca nad zdobyciem światopoglądu nie jest tylko wysiłkiem intelektualnym. Potrzebne jest pozytywne nastawienie woli i serca (uczuc) ku Chrystusowi. „Pozyskanie woli dla zasady ułatwia w dużym stopniu jej zrozumienie”⁸¹. Skoro mowa o prawdach wiary (tajemnicach) i zasadach etycznych stawiających duże wymagania, koniecznym warunkiem do ich przyjęcia jest otwarcie się na działanie łaski. Tym bardziej jest więc konieczne spotkanie się z Chrystusem. Ten osobowy charakter prawdy chrześcijańskiej przewija się u ks. Bielawskiego przez całość religijnego widzenia świata. Powstaje ono jako owoc współpracy człowieka z Bogiem w ramach najszerzej pojętego kontaktu osobowego.

⁷⁹ Por. PRM s. 170, 197, 224, 238, 296—302, 365—368, 407, 706.

⁸⁰ PRM s. 297.

⁸¹ PRM s. 163.

c. Utworzenie światopoglądu jest jednak połową pracy wychowawczej⁸², koniecznym etapem do dalszych zabiegów wychowawczych. Nie da się bowiem bez zaplecza intelektualnego budować trwałych wartości. Gruntowne wykształcenie religijne, wiara podbudowana argumentacją rozumową jest ponadto skutecznym lekarstwem na wyleczenie katolicyzmu polskiego, zwłaszcza z jego płytkości i zniekształceń. Pełna religijność przejawia się w praktycznych postawach życiowych. A o tym decyduje wola⁸³. Autor rozróżnia materialne i formalne kształcenie woli. To ostatnie polega na naprowadzeniu wychowanków do podjęcia decyzji, postanowień i ich wykonania.

Materialne kształcenie woli obejmuje zdobycie poszczególnych sprawności. Autor z wielkim znanstwem rozpatruje poszczególne etapy ich zdobycia. Należy wyjść od indywidualnych właściwości wychowanka. Jeśli się dadzą ukierunkować pozytywnie, należy je rozwijać dalej. Oprócz świadomości potrzeb dziecka trzeba uwzględnić potrzeby szerszego środowiska. Od strony negatywnej nie do pominięcia są wady narodowe zrodzone przez długoletnią niewolę: duch konspiracji, zanik lojalności, ślepa uległość, nienawiść do rządów obcych. Należy mieć także na uwadze ujemne cechy psychiki polskiej: sangwiniiczny temperament, przewagę pierwiastka irracjonalnego, przewagę uczucia i wyobraźni nad refleksją i postawą konsekwencji życiowej, brak karność itp.

Najważniejszym momentem w zdobywaniu sprawności jest koncentracja, tj. skupienie wysiłków w jednym kierunku przez dłuższy czas. Stanie się to możliwe, gdy wychowanek daną sprawność (wartość) uzna za taką dla siebie, a więc umieści ją w centrum

⁸² Por. PRM s. 300. Autor pisze także: „Kształcenie intelektualne nie jest celem dla siebie, jego zadaniem właściwym [jest] służyć kształceniu charakterów”. Z. Bielawski, *Gustaw Mey, dr Jakób Schmitt — przedstawiciele dwóch szkół katechetycznych*, MKiW 5 (1912) s. 242. Jeszcze mocniej wyraził swój pogląd w *Instrukcji dla nauki religii w szkołach ludowych pospółitych*, Lwów 1913. Por. także Z. Bielawski, *Odrębność pedagogiki jako nauki*, MKiW 11—12 (1924) s. 215.

⁸³ Zagadnienie wychowania i przewija się przez całą twórczość Z. Bielawskiego. Rozpracowuje je na wszystkich etapach wieku dzieci i młodzieży, zgodnie z tendencjami lat dwudziestych naszego stulecia o nauczaniu wychowującym, o kształceniu charakteru. Główne jego wypowiedzi na ten temat: *Asceza w wychowaniu młodzieży*, MKiW 4 (1929) s. 145—154, 5 (1925) s. 211—219; *Pedagogika okresu dojrzewania* MKiW 9 (1925) s. 353—378; *Technika kształcenia woli*, MKiW 10 (1925) s. 401—430; *Kilka reguł kształcenia woli*, MKiW 1 (1926) s. 5—15. Artykuły te wydał powtórnie w większej całości (por. ZW s. 74—157). Weszły one także z niewielkimi zmianami do *Pedagogiki religijno-moralnej* (por. PRM s. 298—358, 649—693). Por. także: Z. Bielawski, *Zagadnienie wartości w wychowaniu religijnym*, w: *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego*, Kraków 1929 s. 129—143; *Znaczenie motywu w akcie woli* (tamże, s. 187—205); *Zastosowanie w nauczaniu religijnym* (tamże, s. 220—234).

świadomości, gdy wytrwa w powtarzaniu aktów prowadzących do jej zdobycia. Rozliczanie się z danego przedmiotu pracy nad sobą w rachunku sumienia szczegółowym, dotyczącym wyznaczonego odcinka pracy wewnętrznej, służy jako środek do podtrzymania napięcia, do totalnego zaangażowania woli w dany przedmiot⁸⁴. W trakcie pracy konieczna jest odpowiednia motywacja, a także zabezpieczenie przed ewentualnymi trudnościami.

Autor przedstawia program materialnego kształcenia woli w formie sprawności najbardziej odpowiadających naturze dziecka i najistotniej podbudowujących na przyszłość jego formację osobową. Są to: posłuszeństwo, prawdomówność, miłość bliźniego.

Posłuszeństwo — „radosne, wierne, wolne wykonywanie woli drugich, połączone z szacunkiem dla przełożonych”⁸⁵. Może być zarówno środkiem jak i celem wychowania. Dla dzieci jest normą. Dla dorosłych musi się stać normą wewnętrzną. Przejście od bezwzględnego posłuszeństwa do świadomego, wolnego wyboru, zgodnego z nakazem sumienia może mieć miejsce na drodze przyzwyczajania, stopniowego uzasadniania takiej postawy, a także przez zaimponowanie ze strony wychowawcy postawą własnego zdyscyplinowania. Oczywiście należy się strzec przesady, gdyż rodzą się wtedy postawy bierne, niewolnicze, obłudne, lekceważące wszelki autorytet. Przyzwyczajanie do posłuszeństwa powinno mieć miejsce jak najwcześniej. Nakazy powinny być sprawiedliwe, nacechowane miłością do dziecka, przestrzegane także konsekwentnie przez dorosłych. W pierwszym rzędzie należy oddziaływać hamująco na popędy wewnętrzne dziecka: egoizm, spontaniczność reakcji na bodźce zewnętrzne⁸⁶. Wymagania w tym względzie stawiane dziecku muszą uwzględniać jego słabą pamięć, zatem muszą być nacechowane cierpliwością, wyrozumiałością, a także muszą być odpowiednio dozowane. Wyższym etapem w zdobywaniu posłuszeństwa jest zrozumienie jego sensu. Prowadzi ono do opanowania siebie, wzmacnia postawę duchową przez skierowanie energii ku celom wyższym.

W następnym etapie dużą rolę odgrywa motywacja odwołująca się do uczuć wyższych jak poczucie godności, wrażliwość na opinie otoczenia, odwołanie się do głębszej kultury duchowej, do sumienia, do autorytetu Bożego. Ustawienie motywacji posłuszeństwa ma być jak najbardziej pozytywne. Wychowanek ma zrozumieć, że nie chodzi tutaj o ograniczenie ale o zwycięstwo nad sobą, o siłę woli, o radość duchową. Nie chodzi tu o cnotę właściwą tylko dziecku, ale o sprawność życiową, prowadzącą do pięknych rezulta-

⁸⁴ Por. PRM s. 651; szerzej: por. SCh s. 1—48.

⁸⁵ PRM s. 670. Zagadnienie posłuszeństwa autor opracował w PM (1927) s. 91—102. W PRM dokonuje, swoim zwyczajem, przedruku prawa bez zmian (jedynie drobne sprawy układu wchodzą w grę).

⁸⁶ Por. ZW s. 119 nn, także: PRM s. 680.

tów także u dorosłych. Przez cały czas formowania tej sprawności musi mieć miejsce dawanie przykładu konsekwentnego, zdyscyplinowanego życia (autorytet).

Równie fundamentalne znaczenie ma w wychowaniu prawdomówność⁸⁷. W najszerszym pojęciu chodzi o zgodność czynu, słowa i myśli w odniesieniu tych pojęć do siebie, a także w odniesieniu ich do woli Bożej. Prawda jest podstawowym warunkiem wychowania w jego istocie i wynikach (charakter etyczny jako coś stabilnego, wartości wychowawcze jako tworzywo duchowych struktur w człowieku). Kontakty międzyludzkie opierające się na zaufaniu — w rzeczywistości — opierają się na prawdzie. Etyka indywidualna i społeczna opiera się na prawdziwości norm, celów, działania.

Praca nad zdobyciem prawdomówności musi pójść w dwóch kierunkach: Negatywnie — należy odsunąć te okazje, które prowadzą do kłamstwa. Mogą to być: przesadny rygor w ustalaniu przestępstw dzieci, zbyt duża surowość w karaniu, rozkapryszenie, kwalifikowanie fantazji i pomyłek dzieci jako kłamstw, wyolbrzymianie ich, zły przykład lub naiwność starszych. Pozytywnie: w sytuacjach słabości należy zastosować wyrozumienie i dobroć, w sytuacjach upor, buntu czy złośliwości (u dzieci normalnych) — proporcjonalne dozowanie czynników kary i nagrody według wskazań pedagogiki.

Należy wykorzystać naturalne ukierunkowanie dzieci do szczerości, ukazać piękno takiej postawy, zabezpieczyć ją przed nadużyciem, pouczyć przy każdej okazji o wartości prawdy, pomóc do mówienia prawdy, wspierać w walce wewnętrznej, okazywać zaufanie dzieciom, nauczyć odwagi w dawaniu świadectwa prawdy. A nade wszystko samemu dać przykład takiej postawy.

Sprawnością, która zajmuje centralne miejsce w życiu człowieka wierzącego, a której formację należy zacząć równie wcześnie jest miłość bliźniego⁸⁸. Autor proponuje pewne etapy w zdobywaniu tej sprawności: 1. Odwołanie się do przeżyć wewnętrznych dziecka przez postawienie w sytuacji bliźniego będącego w potrzebie. Na zasadzie identyfikacji dziecko jest zdolne do przyjęcia ciężarów (cierpień) drugich, ale tylko pod warunkiem, że ich kocha. 2. Odwołanie się do potrzeb psychicznych dziecka: wzrostu, aktywności, aprobaty, samodzielności. Nieodzowne jest tu jednak wyjście ku realizowaniu przez dzieci tej sprawności w formie systematycznego wdrażania do postawy otwartej, uczynnej, przeciwnej egoizmowi dziecka. 3. Ukierunkowanie przykazań na realizowanie najważniejszego przykazania miłości przez odwołanie się do elementów konstytutywnych samej miłości. Stanowią je: szacunek dla osób i rzeczy (także świata żyjącego), którymi się posługujemy,

⁸⁷ Por. PM (1927) s. 175—185; PRM s. 682—693.

⁸⁸ Por. PRM s. 661—670; PM (1927) s. 32—36, 117—126.

a które zawdzięczamy Bogu i bliźnim; troska o to, co Boże i ludzkie; odpowiedzialność za drugich i przed drugimi, poznanie drugich, ich potrzeb i możliwości. 4. Miłość bliźniego służy także do ćwiczenia się w wielu innych sprawnościach. Jest ich fundamentem, skutecznym motywem (pomoc bliźniemu powinno się ustawić jako sprawienie radości), a zarazem jest celem. Wszystkie inne sprawności znajdują w niej ukoronowanie. 5. Likwidowanie uczuć negatywnych: nienawiści, zazdrości, egoizmu, barbarzyństwa spowodowanego ciekawością i brakiem przewidywania skutków, zbytńskiego popędu do działania, popędu walki. 6. Miłość ma włączyć całą aktywność twórczą dziecka w pozytywnym kierunku. W wypadku zbłądzenia należy wspomniałomyślnie przebaczyć i na nowo przywołać stan zaufania.

Posłuszeństwo, prawdomówność, miłość bliźniego stanowią etapy w przejściu od wychowania do samowychowania, od zależności do samodzielności stawianej przez Z. Bielawskiego jako naczelny postulat pedagogiki religijno-moralnej. W wewnętrznej formacji człowieka oznacza to interioryzację tych norm, które pochodzą z zewnątrz i w pierwszym momencie spotykają się z tendencjami przeciwnymi: posłuszeństwo — przesadny pęd do wolności; obiektywizm (postawa dopuszczająca do głosu odrębność drugiego człowieka, jego prawa, jego możliwości inne od naszych) — subiektywizm (prawda własna); miłość bliźniego — miłość siebie. Dopiero w przewyciężeniu tych antynomii otrzymuje człowiek wyższy stopień bytowania (charakter etyczny).

d. Pełna religijność powinna się także przejawiać w dojrzałym życiu modlitwy⁸⁹. W pedagogice religijnej wychowanie do modlitwy stanowi część istotną. Chrześcijanin — to człowiek modlitwy. Człowiek modlący się, adorujący Boga, jest najbardziej usposobiony do życia zgodnego z wymaganiami etycznymi, stawianymi przez Boga. Dobra modlitwa — to dobre życie skutecznie ukierunkowane na Pana Boga. Nic też dziwnego, że pod adresem katechety autor kieruje słynne powiedzenie Hirschera: „Niech katecheta pamięta, że nic nie uczynił, jeśli nie nauczył swych wychowanków modlić się”.

Podstawą modlitwy jest z jednej strony uznanie absolutnej wyższości Boga w Jego mądrości, świętości i wszechmocy. Z drugiej zaś — uznanie własnej ograniczoności. To odniesienie się do Boga stanowi istotę modlitwy. Ma ona wyrastać z życia, ma być uzewnętrznieniem przeżyć wewnętrznych człowieka. Jej najistotniejszym motywem jest miłość. Modlitwa jest przejawem miłości człowieka do Boga, ale też wzmacnia ją i uszlachetnia. Z tej racji jawi się przede wszystkim jako modlitwa wolna (samodzielna). Ta jest podstawą wszystkich innych form modlitwy. Należy ją pielęgnować od

⁸⁹ Por. ZW s. 49—73; PRM s. 170, 580—598.

najwcześniejszych lat życia dziecka. Tu szczególna rola przypada matce. Systematycznie ma być modlitwa pielęgnowana przez cały czas nauki szkolnej. Istotne jest tu, przy wszystkich okazjach, podpowiadanie swoimi słowami jak można Bogu podziękować, jak Go uwielbić, jak prosić czy przepraszać. „Zawsze katecheza powinna być metodyczną współpracą nauczyciela i ucznia, która nie nuży, lecz ciągle bije żywym nutem i coraz bardziej się ożywia, aż się zakończy gorącym wylaniem uczuć w modlitwie wolnej”⁹⁰. Modlitwa wolna najbardziej nadaje się do tego, aby w niej ująć krótko, własnymi słowami, treść lekcji i skierować do Boga. Okazji do modlitwy wolnej dostarczy także życie, zwłaszcza w wydarzeniach dotyczących bezpośrednio dziecka.

Wdrażanie do modlitwy za pomocą formuł stałych jest również ważne z wychowawczego punktu widzenia. Formuły zabezpieczają poprawną treść modlitw, umożliwiają modlitwę liturgiczną, oddziałującą mobilizująco na uczucia, a przez nie na wolę. Muszą być jednak zrozumiałe, wymawiane w odpowiednim klimacie (wyciszenie, postawa szacunku), ożywiane intencją, dopasowane do roku liturgicznego, wyrażające aktualne przeżycia dzieci.

Autor podpowiada również inne formy modlitwy np. rozmyślanie, podając szczegółowo sposób, w jaki powinno być przeprowadzone; budzenie dobrych intencji, krótkich aktów, chodzenie w obecności Bożej itp.

Jako cel wychowania do modlitwy widzi autor przygotowanie do samodzielnej rozmowy z Bogiem. Z czasem powinna mieć miejsce modlitwa obejmująca swoim wpływem cały dzień: od rozmyślenia rannego poranka, poprzez stałe modlitwy w ciągu dnia, aż po wieczorny rachunek sumienia. Uwieńczeniem życia modlitwy jest praktykowanie jej w cyklu tygodniowym, miesięcznym i rocznym. Widoczny staje się tu wpływ formacji zakonnej autora, który modeluje pobożność dziecięcą na wzór reguł życia zakonnego, chociaż sam odżegnuje się od takiego poglądu⁹¹.

e. Szczytowym wyrazem religijności jest spotkanie z Bogiem w życiu liturgicznym, zwłaszcza w sakramencie Eucharystii⁹². Dzięki dekretem papieża Piusa X Eucharystia stała się punktem ośrodkowym całego wychowania chrześcijańskiego. Autor widzi w wychowaniu eucharystycznym jeden z celów wychowania chrześcijańskiego⁹³. Za punkt wyjścia w wychowaniu eucharystycznym przyjmuje kształtowanie wiary w obecność Jezusa Chrystusa

⁹⁰ PRM s. 395; także: PM (1927) s. 62.

⁹¹ Por. PM (1927) s. 25.

⁹² Por. PRM s. 556—577, 616—635; ZW s. 1—20; SCh s. 80—118, 146—198, 218—233.

⁹³ „Przy każdej nadarzającej się sposobności powinniśmy nawiązywać do nauki o Najświętszym Sakramencie, względnie tworzyć skojarzenia z Eucharystią” (ZW s. 19). „Koroną wychowania eucharystycznego to przyzwyczajenie do częstej komunii” (ZW s. 14).

w Najśw. Sakramencie. „Trzeba Chrystusa opowiadać eucharystycznie, złączyć opowiadanie biblijne z żywym Chrystusem w Eucharystii”⁹⁴. Chodzi o kontakt osobowy z Kimś kochającym, przychodzącym do człowieka, a nie o „coś” tajemniczego, niejednokrotnie napawającego lękiem. Wzorem są tu spotkania z Chrystusem w Ewangeliach. Przy omawianiu ich należy kierować przeżycia dzieci ku Eucharystii. Przeżycia te powinny mieć jak najbardziej pozytywny charakter. Winny budzić zaufanie, przywiązanie, pokorę, pragnienie duchowego złączenia się z Chrystusem w miłości.

Trudniejszym, ale koniecznym etapem wtajemniczenia w Eucharystię jest spotkanie ze Mszą św. jako ofiarą. Jest to spotkanie z Chrystusem, który wzywa do dojrzałej wiary. Wtajemniczenie to będzie więc polegać na wdrożeniu do ofiarnego życia, zwłaszcza do zdolności przewycięzania siebie, do panowania nad sobą. Temu celowi służy cały zestaw środków ascetycznych, skierowanych do utworzenia stałych postaw eucharystycznych. Nie sposób jednak tego dokonać inaczej jak przez przeżycie ofiary Jezusa Chrystusa, przez współofiarnowanie sobie z Nim Ojcu, przez udział w uczcie ofiarnej, jaką jest komunie święta. Bez złączenia się z ofiarą Jezusa Chrystusa nie ma prawidłowo ustawionego życia eucharystycznego. Włączając się w idee ruchu liturgicznego autor w pełni widzi tę nienaturalną sytuację, gdy komunie św. jako składowa część ofiary została od niej oddzielona i stanowi osobną, „samodzielną rzeczywistość” nie związaną ze Mszą św. A przecież komunie św. od starożytności była traktowana jako uczta ofiarna, w której biorą udział wszyscy uczestnicy ofiary. Po dogmatkach chrystologicznych Eucharystia jako pokarm staje się coraz bardziej przedmiotem kultu. Jest to Chleb Najświętszy, którego człowiek coraz bardziej nie jest godny. Rosną więc wymagania czystości duszy przed przystąpieniem do komunii św. Ten rozdzźwięk pomiędzy ofiarą a uczcą pogłębiają jeszcze takie praktyki, jak ofiarowanie komunii św. w specjalnych intencjach (odrębnych od intencji ofiary). Także Msza św. z wystawieniem Najśw. Sakramentu wydaje się być nieporozumieniem. „Najświętsza Eucharystia staje się jakąś dekoracją zewnętrzną, niezgodną z podstawową myślą Mszy św. Wystawia się przed oczyma wiernych Pana Jezusa, którego wierni tak gorąco oczekują jako skutek przeistoczenia”⁹⁵.

Z celu komunii św. wynika, że została ustanowiona dla dobra duchowego wiernych, a nie jako środek uwielbienia osoby Jezusa Chrystusa. Z jej natury wynika to, że jest pełnym uczestnictwem w ofierze. Autor proponuje, aby w nauczaniu nie oddzielać nauki o komunii św. od Mszy św. Nie łączyć komunii św. z sakramentem

⁹⁴ PRM s. 617.

⁹⁵ Por. Z. Bielański, *Jak ułatwić młodzieży częstą komunie?* MKiW 7—10 (1923) s. 123.

pokuty, ale ze Mszą św. Wytworzona przez wieki pobożność otaczająca komunie św. wieńcem modlitw prywatnych powinna powoli być zastępowana przygotowaniem i dziękczynieniem, którymi są teksty modlitw liturgicznych Mszy św. Sam układ Mszy św. najlepiej przygotowuje do przeżycia komunii św. jako owocu ofiary krzyżowej. Autor przypisuje centralne miejsce Mszy św. w pobożności i życiu chrześcijańskim. Eucharystię widzi jako punkt odniesienia całego nauczania⁹⁶. Z tej racji mówi w odrębnym rozdziale swej *Katechetyki* o wychowaniu liturgicznym. Głównym celem tego wychowania jest odtworzenie starochrześcijańskiej pobożności liturgicznej, scalającej wspólnotę wierzących i sprawiającej „ożywienie całego naszego życia religijno-moralnego”⁹⁷.

Treścią wychowania liturgicznego jest ożywienie dialogu wierzących z kapłanem, zrozumienie liturgii w jej języku znaków i gestów, pełne otwarcie się na słowo Boże, pełna odpowiedź w akcie współofiarnowania sobie z Chrystusem Bogu Ojcu — a także otwarcie się na wspólnotę z bliźnimi („Eucharystia — symbolem Kościoła”).

Wychowanie liturgiczne (do owocnego przeżywania liturgii) ma już nie tylko aspekt indywidualny ale i społeczny. Otwiera na wspólnotę, zobowiązuje do odpowiedzialności o poszerzonym wymiarze, pozwala w pełni spotkać się z drugim człowiekiem w Chrystusie.

W ten sposób uwzględnia autor częściowo zagadnienie dojrzałości religijno-moralnej w aspekcie społecznym. Nie porusza tego zagadnienia osobno jako odrębnego. Dojrzałość religijno-moralna w aspekcie społecznym jest po prostu pełną dojrzałością zrealizowaną w aspekcie indywidualnym. Cały więc wysiłek pracy wychowawczej ma być skierowany ku pełnemu rozwojowi osobowemu jednostki. Dojrzałość społeczna jest ostatnim etapem tego rozwoju.

Omówione elementy religijności indywidualnej: sumienie, światopogląd, charakter etyczny, życie modlitwy, życie sakramentalne w pełni osiągnięte i konsekwentnie przestrzegane w wymiarze indywidualnym, stają się tym samym czynnikiem apostołskim. W pełni osiągnięte wyniki na płaszczyźnie naturalnej uzdalniają do osiągnięcia pełni nadprzyrodzonej. Pełnoprawny obywatel o wyrobionej postawie społecznej stanie się o wiele łatwiej pełnoprawnym członkiem wspólnoty wierzących. I odwrotnie — dobrze ustawione wychowanie religijne działa państwowo-twórczo. Naczelnym jednak założeniem jest zasada: przez wychowanie wartościowych jednostek do wychowania wartościowego społeczeństwa; przez dobro jednostek do dobra społecznego.

⁹⁶ Patrząc dziś na te postulaty, kiedy widzimy ich urzeczywistnienie, nie odczuwamy ich „rewolucyjności”. Musimy jednak przywołać w świadomości czas ich napisania. Był to rok 1923!

⁹⁷ PRM s. 556.

4. Przymioty wychowania religijnego

Jako zasadniczy warunek owocnej pracy wychowawczej stawia autor integralność. Rozumie przez to pojęcie „należyte uwzględnienie i wyzyskanie wszystkich czynników naszego organizmu moralnego i harmonijne ich kształcenie”⁹⁸. Innymi słowy: przedmiotem wychowania ma być cały człowiek.

Aby uzasadnić swoje stanowisko, autor analizuje dwa skrajne kierunki dotyczące przedmiotu wychowania — intelektualizm i woluntaryzm. Intelektualizm jako kierunek wszedł bardzo głęboko w katechezę polską w drugiej połowie XIX w. Analiza tego kierunku, dokonana przez autora zgodnie z postulatami wyrażanymi przez wielu teoretyków tego czasu, ujawnia jego ujemne strony: jednostronne oddziaływanie na wychowanka skierowane na kształcenie rozumu, przeciążanie pamięci abstrakcyjnym materiałem pojęć i definicji nie zawsze rozumianych (jak dorośnie, to zrozumie), poprzestawanie na metodzie egzegetycznej jako jedynej, ukazywanie wiary nie jako życia, ale jako depozytu zamkniętego w systemie teologicznym (urzędowym).

Do intelektualizmu ustosunkowuje się autor bardzo krytycznie. Egzekwowanie wiedzy religijnej na wzór innych przedmiotów szkolnych bardzo często w sposób przykry i surowy, powoduje zniechęcenie, a niekiedy nawet wrogość do Kościoła. Religia jako przedmiot nie nadaje się do oceny w stopniach na wzór innych przedmiotów. Religia, w sensie religijności, nie jest światopoglądem. Zakres tych pojęć jest różny, choć częściowo zachodzą na siebie.

Sama wiedza abstrakcyjna nie ma w sobie siły do wprowadzenia w czyn tego, co głosi. Człowiek cały zwraca się do prawdy. Umysłem chwytą tylko prawdę abstrakcyjną, a ta nie daje pełnego obrazu rzeczywistości, zwłaszcza religijnej. Ponadto, gdy mowa o zasadach i prawdach trudnych, a taki charakter mają prawdy i zasady religijne, jest rzeczą konieczną odwołanie się do działania woli, wcześniej właściwie uformowanej. Intelektualizm kładąc nacisk tylko na formację umysłu nie uwzględnia różnic indywidualnych wśród wychowanków. Upraszcza zagadnienie wychowania do schematu: dobrze znać, to dobrze żyć. Tymczasem przekazywanie postaw etycznych ma miejsce na innej zasadzie: najpierw należy zaangażować w dobro od strony praktycznej, przyzwyczaić dobrze żyć, następnie uzasadnić taką postawę odniesieniem jej do zasad, ich zrozumieniem, ukazaniem ich słuszności i piękna. Nauka życia musi zaczynać od praktyki życia, a nie od wyuczenia się na pamięć niezrozumiałych jeszcze dla dziecka reguł. Między tymi regułami a życiem nie może stać intelekt, ale wola nastawiona na każde dobro, a także na każdą prawdę, widzianą praktycznie

⁹⁸ PWR I s. VI.

jako konkretne, wartościowe zadanie do wykonania. To nastawienie na konkretyzację jest w wychowaniu czymś zasadniczym. Taki był główny postulat metody psychologicznej, który autor przejął całkowicie do swoich poglądów.

Nie mniejszym niebezpieczeństwem od intelektualizmu dla wychowania religijnego jest woluntaryzm⁹⁹. W epoce nowożytnej autor szuka jego genezy u Hume'a (1711—1776), w jego subiektywnym idealizmie, w filozofii G. Berkeley'a (1685—1753) oraz w fenomenalizmie E. Kanta (1724—1804). Właściwym jednak twórcą woluntaryzmu był A. Schopenhauer (1788—1860). Toteż poglądy tego filozofa poddał ks. Bielawski wnikliwej analizie. Według Schopenhauera pierwszym faktem uzewnętrznianym przez małe dziecko jest pożądanie. Wyprzedza ono poznanie. Pożądanie jako akt naszego wewnętrznego „ja” stanowi istotną treść naszego istnienia. Dążenie (Streben) jest więc siłą podstawową, początkiem i istotą rzeczy, całego wszechświata. Siła ta objawia się jako wola. Świat sam w sobie jest Wolą. Wola jest wewnętrznym dążeniem, któremu wszystko podlega i jest posłuszne. Poprzez agnostyczny idealizm W. Wundta (1832—1920), pod wpływem ewolucjonizmu i empiryzmu, woluntaryzm przybiera różne postaci. Jawi się jako pragmatyzm z nacelną zasadą użyteczności jako sprawdzianu prawdy (Ch. Peirce, J. Dewey, W. James). Prawda ma o tyle rację bytu, o ile daje praktyczne wyniki. W przeciwnym wypadku jest nonsensem. Pragmatyzm metodycznie prowadzi do konkretnego, do czynu, do zmiany rzeczywistości. Oznacza to jednak, że prawdy ogólne, pierwsza przyczyna, zasady, normy nie mają znaczenia, nie liczą się w ogóle. Nie ma bowiem prawdy istniejącej obiektywnie. Prawda ma się podporządkować życiu a nie odwrotnie. Podobnie rzecz się ma z prawdami religijnymi. Są względne. Jeżeli przydatne, to w wymiarach jednostkowych a nie ogólnoludzkich.

Tego rodzaju ustawienie prowadzi do indyferentyzmu religijnego, a w dalszej konsekwencji do ateizmu. Inną formą deprecjacji rozumu, zaklasyfikowaną przez autora jako odmiana woluntaryzmu, był modernizm. Akcentuje on znowu jedną tylko formę poznania w dziedzinie religijnej, jaką jest utzucie (intuicja, sfera podświadomości). W uczuciu leży cała głębia życia religijnego i jego jedyne źródło. Objawienie ma miejsce wewnątrz człowieka. Autorytet zewnętrzny nie ma znaczenia. Dla mandatu chrześcijańskiego nauczania, dla struktury przekazu wiary był to wyrok śmierci. Dla samej religijności było to skazanie jej na subiektywizm i rozplynięcie się w pseudomistyżmie.

Równoległe z powyższymi tendencjami i w częściowej od nich zależności pojawiła się etyka świecka (niezależna), usiłująca zna-

⁹⁹ Por. PWR I s. 15—126. Jest to obszerne studium krytyczne rozpatrywane z punktu widzenia pedagogiki religijno-moralnej.

leżć wspólne normy postępowania dla wszystkich ludzi niezależnie od wyznania i religii. We wszystkich jej kierunkach: socjologizującym (A. Comte, P. Barth), psychologizującym (H. Spencer, M. Adler), przejawia się naturalizm, antropocentryzm, relatywizm. Dotyczy to celów i zmiennych także norm postępowania.

Wnikliwa analiza, jakiej dokonał autor sięgając do genezy wspomnianych kierunków w ramach woluntaryzmu, a także do ich wzajemnej zależności — dała w wyniku krytyczne ustosunkowanie się do nich. Punktem wyjścia dla autora w ocenie tych kierunków jest katecheza rozumiana w swoich powiązaniach z wychowaniem religijnym¹⁰⁰.

Z punktu widzenia wychowawczego skutecznie może oddziaływać tylko nauka prawdziwa (moralność oparta na prawdzie). Prawdziwość ta musi mieć charakter spekulatywny i bezwzględny. Inaczej nie mogłaby obowiązywać wszystkich, gdyż nie miałaby siły wiążącej. Bez prawdy nie ma sankcji. Bez sankcji zaś wszelkie wychowanie traci sens. Sankcja czysto ludzka w etyce nie wystarcza. Musi to być uzasadniona sankcja ostateczna, powszechna, niezmienna. Taką sankcją jest Bóg. Obecny etap ludzkości nie upoważnia do uzasadnienia norm etycznych dobrem ludzkiego gatunku. Pojęcie „dobra ludzkiego gatunku” jest pojęciem względnym, przemijającym. Powołanie się na taką normę prowadzi do zaniku samej normy¹⁰¹.

Woluntaryzm reprezentuje pozycje skrajne. Wielkie jest znaczenie woli czy uczuć, ale należy je brać łącznie z rozumem. Odnosi się to zwłaszcza do poznania przez wiarę, gdzie „cały człowiek musi się zwrócić do prawdy, aby ją w poznaniu ująć”¹⁰². Sztuczne wyizolowanie takiej czy innej władzy poznawczej człowieka prowadzi do niepełnej prawdy, albo do rozminięcia się z nią w ogóle.

Po uporaniu się z dwoma zasadniczymi odchyleniami w patrzeniu na moralność (intelektualizm, woluntaryzm), autor przechodzi do wniosku ostatecznego: Prawda leży pośrodku: cały człowiek bierze udział w poznaniu prawd i zasad. Cały musi być nimi objęty. Jest to pierwszy przymiot wychowania religijnego: integralność.

Biorąc wychowanie od strony ideału stawianego przed wychowankiem, autor postuluje jego praktyczność — winno ono zachęcać do cnót możliwych do wykonania. To drugi przymiot wychowania religijnego. Zawyżenie czy zaniżenie ideału wychowawczego prowadzi do przekreślenia owocności samego wychowania. W pierwszym wypadku owocność tę przekreśli zniechęcenie, w drugim zlekceważenie czegoś, co nie kosztuje, co jest przeciętne.

¹⁰⁰ Por. PWR I s. 114 n. Por. także PRM s. 67—68.

¹⁰¹ Por. PWR I s. 96.

¹⁰² Por. PWR I s. 125.

W stosunku do formacji całych stuleci pojawia się „novum” tak mocno w pedagogice religijnej ks. Bielawskiego postulowane. Chodzi o ustawienie zabiegów wychowawczych w kierunku pozytywnym¹⁰³.

Najpełniej swoje stanowisko w tej kwestii wyraził ks. Bielawski we wstępie do *Przewodnika metodycznego*. Pisze tam: „W dotychczasowych katechizmach nauka obyczajów miała piętno wybitnie negatywne. Nauka o przykazaniach to przeważnie nauka o grzechu! I przykazanie Boskie: Grzechy przeciwko wierze, nadziei, miłości i czci należnej Bogu. II przykazanie: znieważanie imienia Bożego, kłątwa, krzywoprzysięstwo, łamanie ślubów. III przykazanie: omawia głównie, co znieważa dzień święty. IV przykazanie: tu pewna równowaga między stroną pozytywną a negatywną. Przy przykazaniach V, VI, VII, VIII, IX, X strona negatywna. Jeśli się jeszcze doda grzechy główne — grzechy przeciw Duchowi św., grzechy wołające o pomstę do nieba, grzechy cudze, to mamy kompletną naukę o grzechu, istny kodeks grzechowy, którego uczono działwę na pamięć. A jaki tego skutek? Oto ten, że działo chrześcijańska wynosiła na całe życie wrazenie: że grzech to strona normalna życia chrześcijańskiego, wypełnianie wierne przykazań to wyjątek, a życie cnotliwe to chyba heroizm, do którego wzniosła się mała tylko liczba świętych chrześcijan i tych nazywamy świętymi”¹⁰⁴.

Piękno, prawda, dobro, miłość stają się centralnym motywem postępowania, skuteczniejszym o wiele od bojaźni, kary czy innych motywów negatywnych. Dotychczasowe ujęcie moralności od strony negatywnej stało się jak najbardziej zgubne. Treścią moralnego życia chrześcijańskiego ma być działanie, czyn etyczny, a nie troska o unikanie grzechu. Nie lęk, ale nadzieja ma wypełniać serce ludzkie¹⁰⁵. Ukazywanie zła ma mieć miejsce jedynie na zasadzie odchylenia od normy. Normalnym stanem człowieka jest działanie ukierunkowane ku dobru.

Naturalną konsekwencją takiego ukierunkowania jest radość,

¹⁰³ „Ogólna jest skarga, że i katechizmy i katecheci za wiele mówią o grzechu, za mało o cnocie. Za wiele o tym, co człowieka czyni nieszczęśliwym, za mało [o tym], co przyczynia się do jego szczęścia”. ZW s. 10. Por. także PRM s. 131—132, 157. Już w 1912 roku Z. Bielawski pisze w przedmowie do III tomu *Katechez*: „Starałem się, aby pozytywnie pouczyć dzieci o obowiązkach wobec Boga, siebie i bliźnich, a nie poprzestawać na wyliczaniu kodeksu grzechów” (K III (1912) s. IV).

¹⁰⁴ PM (1927) s. 5. Autor w tym właśnie celu wydaje przewodnik, aby pomóc katechetom w trudnym przedstawieniu się na uczenie pozytywne (PM s. 7).

¹⁰⁵ Por. PRM s. 132: za podstawową cechę pedagogiki chrześcijańskiej uważa Z. Bielawski kształtowanie stosunku dziecięcego do Boga, polegającego na ufności i miłości. Por. także PRM s. 157.

a nawet entuzjazm, odwaga, wiara w skuteczność przemiany ludzkiego serca, w lepsze jutro. Ten optymizm, oparty o realne wyniki, widzi autor jako bardzo istotny przymiot chrześcijańskiego wychowania. Taka postawa jest konieczna, gdyż istniejąca dysproporcja pomiędzy ideałem chrześcijańskim, a realnymi możliwościami człowieka powinna być wsparta nadzieją. I tylko wtedy, gdy człowiek zdolny jest postawić wszystko na jedną szalę, wymiar satysfakcji, radości, przechodzi wszelkie oczekiwania. W klimacie radości możliwe jest pełne zrealizowanie potrzeby etycznej człowieka (dążenie do dobra), wspartej przez wyzwalające działanie ideału.

Praktyczność, pozytywne ukierunkowanie wychowania, klimat radości znajdują swoje uzasadnienie w odwołaniu się do łaski. Ten nadprzyrodzony charakter wychowania chrześcijańskiego przejawia się we wszystkich jego elementach (w celu, środkach, metodach). Rzuca także na postawę zarówno wychowawcy jak i wychowanków. Ci nie mogą być tylko „*auditores legis*”. „*Factores legis*” mogą się stać jedynie pociągnięci przez Najwyższe Wartości, porwani entuzjazmem wychowawcy. Wychowanie religijne staje się w ten sposób posłannictwem, przekazem wzorów osobowych, a nie tylko instruktażem. Posłannictwo to zmierza do ukształtowania postawy dialogu z Bogiem, jest niesieniem pomocy wychowankowi, by go przygotować do pozytywnej odpowiedzi danej Bogu własnym życiem. Odpowiedź ta ma być dawana na wzór Jezusa Chrystusa, stąd wychowanie ma charakter chrystocentryczny¹⁰⁶.

3. PODMIOT KATECHEZY

1. Podmiot receptywny katechezy — to uczeń, wychowanek, katechumen. Autor używa tych terminów zamiennie. Tak pojęty podmiot receptywny katechezy był punktem wyjścia w rozwoju metod psychologicznych. Moment psychologiczny uwzględnia siły psychiczne dziecka. Formy nauczania, zwłaszcza rozwijające, odwołują się do aktywności ucznia. Program nauki religii uwzględnia etapy rozwojowe dzieci.

W oddziaływaniu wychowawczym znajomość podmiotu jest niezbędnym warunkiem skuteczności tego oddziaływania. Autor omawia szczegółowo to zagadnienie¹⁰⁷. Szkicuje zręby życia religijnego dziecka. Początek tego życia przypada na lata 4—5, gdy dziecko dostrzega fakty i zjawiska niezależnie od rodziców i szuka ich wyjaśnie-

¹⁰⁶ Por. PRM s. 415.

¹⁰⁷ Por. ZW s. 91—116. Etapy życia religijnego u dzieci ukazał w artykule: *O uczuciu religijnym i jego rozwoju*, MKiW 11 (1913) s. 473—480; MKiW 12 (1913) s. 525—532; MKiW 1 (1914) s. 1—12. Por. także PRM s. 123—212, 405, 407.

nia. Pierwsze wyobrażenia religijne dziecka mają charakter antropomorficzny. Rolą rodziców a następnie katechetów jest czuwanie nad prawidłowym rozwojem wyobrażeń a następnie pojęć religijnych. Kierunek tego rozwoju prowadzi ku uczuciom wyższym, znajdującym swoje ukoronowanie w miłości. Najpełniej rozpracowuje autor okres dojrzewania jako przełomowy dla dalszego kształtu religijności. Jest to czas niepokojów wewnętrznych z racji intensywnego rozwoju (lata 14—21). To jakby drugie narodziny już do pełnego, dojrzałego życia. Autor wyodrębnia szereg objawów, jako specyficznych dla tego okresu i podpowiada sposób ustosunkowania się do nich:

a. Przesilenie w życiu etycznym. Jest to pierwsze zmierzenie się wypracowanego systemu moralnego z tendencjami budzącej się natury. System etyczny wobec naporu pokus, wobec tęsknoty i dążności do nowych wrażeń poddany jest próbie. Rodzą się wątpliwości, czy ma sens prawo etyczne tak surowe, czy nie jest ono ciężarem ponad siły. Stąd bunt, odejścia i powroty, walka ze sobą.

Jak pomóc? Wychowawca powinien na nowo uzasadnić sens norm etycznych, by młodzież przyjęła je za swoje, by się na nie zgodziła od wewnątrz. Iść należy po linii maksimum przez odwołanie się do idealizmu młodzieńczego. Trzeba pokazać wielkość porządku etycznego, sens świętości, możliwość dojścia do pełni człowieczeństwa w opanowaniu swojej natury.

Celowym będzie ukierunkowanie wielkiej młodzieńczej energii na zasadzie sublimacji ku ideałom. „Wielka siła tkwi w namiętności, ale daleko większą jest siła, która tę namiętność zwalczyć umie”¹⁰⁸. Etykę katolicką należy więc ukazać w aspekcie siły, działania. Zasady — logicznie, głęboko, ale nie sucho, najlepiej na żywym przykładzie współczesnym. Zabezpieczenie przed burzą namiętności powinno mieć miejsce w formie siły wewnętrznej, w opanowaniu siebie. Własne wewnętrzne doświadczenie młodzieży, głęboko przeżywane, staje się punktem wyjścia w zrozumieniu realizmu ludzkiego losu po grzechu pierworodnym, celowości Odkupienia, sensu wiecznej nagrody. Zrozumienie potrzeby etyki naturalnej powinno być pogłębione poprzez zrozumienie etyki nadprzyrodzonej. I odwrotnie: ukazanie nadprzyrodzoności w tym okresie powinno mieć charakter dynamiczny, twórczy. Życie wieczne jest to dopiero „ostateczne rozwinięcie, osiągnięcie zupełnej dojrzałości stanu etycznego, w którym człowiek przeszedł do wieczności. Jest to nasze etyczne udoskonalanie przez posiadanie Boga”¹⁰⁹. Młodzież w swoim idealizmie jest zdolna przyjąć motyw miłości Boga dla Niego samego.

Negatywnymi środkami do pogłębienia etycznego będzie to

¹⁰⁸ PRM s. 159.

¹⁰⁹ PRM s. 164, 165.

wszystko, co odciągnie od grzechu: sport, praca, dobra zabawa, turystyka, budzenie zainteresowań angażujących całą aktywność młodzieńczą.

b. Przesilenie w wierze. Kryzys wiary ma miejsce pomiędzy 16 a 21 rokiem życia. Zewnętrzny przyczynami tego kryzysu są czynniki, wzory, tendencje, jakie niesie ze sobą książka, film, środowisko niewierzących. Przyczynami płynącymi od wewnątrz są: zbyt krytycyzm, wątpliwości religijne spowodowane bądź deformacją pojęć religijnych, bądź brakiem wyważenia kompetencji wiary i nauki (z reguły jest to przypisywanie rozumowi zbyt szerokiego zakresu działania), brak poczucia tajemnicy, przesadny idealizm młodzieńczy wobec problemów: Opatrzność a zło, cierpienie, śmierć itp. Także moralne niedociągnięcia mogą być przyczyną tego kryzysu. Niekiedy jest to brak dystansu do sfery uczuciowej, brak doświadczenia życiowego, zwłaszcza wobec sfery seksualnej, gdzie najłatwiej o zagubienie.

Niesienie pomocy w tym względzie widzi autor przede wszystkim w pogłębieniu wiary. Trzeba młodzieży dać głębokie uzasadnienie prawd wiary, dać pewność co do ich trwałości (także gdy idzie o normy moralne). Trzeba oczyścić pojęcia religijne z ich deformacji. Równoległe należy pogłębić życie wewnętrzne (osobowy kontakt z Bogiem) przez pogłębienie życia modlitwy, życia liturgicznego. Prowadzić do odwagi w ujawnianiu swych przeżyć religijnych na zewnątrz. Sposób podejścia do wątpliwości młodzieży musi być jak najbardziej życzliwy, wyrozumiały, pełen szacunku. Należy wyjaśnić, że wątpliwość jest zawsze wyrazem poszukiwania, postawy twórczej, niemal regułą u młodych. Zbyt dużemu zaufaniu własnym siłom przeciwważyć zaufanie do łaski. Zachować umiejętność czekania i przeczekania. Darzyć przyjaźnią, pokazać ducha wiary i model religijności o nowoczesnym kształcie, a przede wszystkim zaufać.

c. Przesilenie w życiu uczuciowym. Według autora jest to największy z kryzysów przeżywanych w młodości. Objawia się on w zmienności uczuć posuniętej aż do krańcowości. Od uczuć pozytywnych w szczytowym ich ujęciu aż do uczuć negatywnych — im przeciwnych — także o największym nasileniu. Obok zmienności uczuć objawami typowymi są: drażliwość, bezmyślność, lekomyślność, niestałość, krótkodystansowość („słomiany ogień”), zniechęcenie posunięte aż do depresji. Dodać do tego należy uczucia i popędy seksualne budzące się w sposób gwałtowny i niekiedy na długo opanowujące wyobraźnię, niepokojące i pociągające zarazem. Wynikiem może być uczucie niezadowolenia ze wszystkiego, przesada w patrzeniu na wszystko, zmienność marzeń (zwłaszcza u dziewcząt), pustka wewnętrzna obok bogactwa przeżyć tak co do zakresu, jak i co do treści.

Niesienie pomocy powinno pójść po linii uświadomienia pokazującego wielką rolę popędu gatunkowego. Równocześnie jednak o wiele ważniejszą sprawą jest całokształt wychowania religijnego, wytworzenie właściwych postaw, stworzenie klimatu wstydlivości i czystości, życie sakramentalne ze szczególnym uwzględnieniem troski w konfesjonale, gdzie ma miejsce najpełniejsze oddziaływanie indywidualne. Odrębność płci płynąca z woli Bożej domaga się ukierunkowania pracy wewnętrznej ku ideałowi postawy macierzyńskiej i ojcowskiej (rycerskiej), zgodnie z odrębnym tempem i rytmem rozwoju. Po tej też linii powinno pójść tworzenie zamiłowań (autor nazywa je „kompleksami myśli szlachetnych”¹¹⁰) celem zaangażowania myśli, woli i uczuć po stronie wielkich wartości. Nie obejdzie się tu bez ascezy, bez pracy systematycznej, totalnej, bez nauczania sztuki wyboru tego, co lepsze, o czym decyduje wola. Nie bez znaczenia jest mikroklimat grup wspierających się w kontynuowaniu szlachetnych zainteresowań.

Ze względu na ogromne zróżnicowanie psychiczne i różne przebiegające etapy rozwojowe — w okresie dojrzewania szczególnie należy uwzględnić indywidualizowanie w wychowaniu. Jakkolwiek da się wyodrębnić pewne typowe sposoby reagowania i zachowań dla poszczególnego etapu rozwojowego, zawsze można się spotkać z sytuacjami specyficznymi. Konieczne zatem należy stosować zasadę indywidualnego podejścia do wychowanków¹¹¹. Trudność zasadnicza do pokonania, to pewne zamknięcie się młodzieży w sobie w okresie dojrzewania. Kluczem jest zdobycie zaufania. W latach 10—14 tajemniczość jest największa. Zmian najwięcej. Kontrastowość najjaskrawsza: fantazja, poszukiwanie nadzwyczajności, ciekawość, pragnienie sensacji i przy tym brak dystansu do siebie, brak krytycyzmu. W latach 14—15 cały niepokój tkwiący wewnątrz szuka ujścia w zewnętrznym sposobie bycia. Jest to jednak prawdziwa dychotomia: zgrywanie się na kogoś gorszego, imponowanie w złym, w słownictwie, w postawie zaczepnej, a przy tym wszystkim w środku może być niewinność i czystość serca.

Lata 16—17 przynoszą pierwsze przejawy rozważań i przełomu. Nie nadąża jednak za tym postępowanie. Krystalizuje się ideał, choć życie jest często odstępstwem od niego. Duże zrywy i duże upadki. Krystalizują się i mocno ujawniają typy religijne. Zestawia je autor następująco: optymistyczne, pesymistyczne, flegmatyczne (obojętne na wartości uczuciowe religii), intelektualistyczne — nastawione na prawdę, woluntarystyczne — nastawione na życie etyczne. Typy te przejawiają dużą plastyczność i można je w pewnym zakresie kształtować. Także różne rodzaje uwagi, stan

¹¹⁰ PRM s. 195.

¹¹¹ Autor postuluje tę zasadę z wielkim naciskiem i szereg razy do niej wraca. Por. PRM s. 135, 139, 150.

zdrowia, odstępstwa od normy (psychiczne i fizyczne), warunki domowe — to wszystko powinno być wzięte pod uwagę, aby właściwie można było wyrobić sąd o wychowanku. W zależności od tego sądu powinno się teraz stosować indywidualne środki wychowawcze. Podmiot receptywny powinien być ciągle w centrum uwagi podmiotu aktywnego. I podmiot aktywny i materiał naukowy (przedmiot) powinny być przyporządkowane podmiotowi receptywnemu. On (uczeń, wychowanek, katechumen) jest punktem wyjścia a zarazem punktem dojścia wszelkich zabiegów wychowawczych.

2. Podmiot aktywny. W najszerszym znaczeniu podmiot aktywny stanowią wszyscy dorośli, ochrzczeni, zdolni do przekazu wartości religijnych. W znaczeniu szczególnym na pierwszym miejscu autor stawia Osobę Jezusa Chrystusa. Nie tylko chodzi tu o znaczenie historyczne: Chrystus jako wzór do naśladowania, zwłaszcza jako Najwyższy Nauczyciel. Chrystus i dziś jest Przewodnikiem, aktualnie sprawującym w Kościele swoją potrójną rolę: kapłańską, nauczycielską i pasterską. W kontakcie modlitewnym, w swoim słowie, w sakramentach św., w ofierze eucharystycznej, we wspólnocie wierzących Chrystus przemawia, upomina, podtrzymuje, oczyszcza, uświęca, zbawia. Chrystus jest w centrum historii zbawienia i w centrum życia chrześcijanina.

Specjalne miejsce wyznacza autor również urzędowemu katechecie. Katecheta jest posłannikiem Chrystusa i Kościoła o tyle skutecznie spełniającym swoje posłannictwo, o ile jest wewnętrznie złączony z Chrystusem, o ile występuje w Jego imieniu i uczestniczy w Jego potrójnej misji. Na pierwszym miejscu autor stawia rolę kapłańską utożsamiającą się z niesieniem pomocy do zdobycia i zachowania łaski, przez stwarzanie dyspozycji do przyjmowania sakramentów, przez pouczanie o misteriach, przez motywację do pogłębiania życia łaski (życia sakramentalnego), przez aktywne wprowadzenie w życie liturgiczne i społeczne Kościoła. „Istotnym obowiązkiem katechety jest dopomaganie dziecku do zachowania życia nadnaturalnego w swej duszy i do coraz doskonalszego rozwijania cnót nadnaturalnych”¹¹².

W roli nauczycielskiej katecheta jest legatem Chrystusa i Kościoła poprzez biskupa, od którego otrzymuje misję kanoniczną. Rola ta polega na przekazie Dobrej Nowiny o zbawieniu, w celu wytworzenia światopoglądu religijnego.

Urząd pasterski jako naczelne zadanie ma doprowadzenie do zbawienia. Prowadzi do tego zbawienia formowanie postaw etycznych. Wychowawcę stawia autor ponad dobre podręczniki, najnowsze osiągnięcia metodyczne: „najważniejszą jednak, istotną

¹¹² PRM s. 108.

wartość posiada sama osoba wychowawcy”¹¹³. Musi to być jednak osobowość dojrzała. Odnosi się to zwłaszcza do wiedzy, w tym także religijnej, do konsekwentnie przestrzeganej etyki, do głęboko praktykowanej wiary (świętości). Wtedy katecheta staje się „żywą księgą dla katechumenów”. Z samego tytułu swojego posłannictwa katecheta jest „zastępcą Pana Boga na ziemi, przedstawicielem i wyobrazicielem miłości, dobroci, świętości i sprawiedliwości Bożej”¹¹⁴. Cała siła oddziaływania skutecznego bierze się z postawy katechety. Ma on być wzorem ukazującym jak można zrealizować na ziemi Ewangelię.

W swojej misji pasterskiej będzie katecheta matką (dla dzieci do lat 8), ojcem (dla dzieci do okresu dojrzewania), przyjacielem-doradcą dla młodzieży dojrzewającej. Wobec wszystkich ma reprezentować autorytet, warunkujący skuteczność jego misji¹¹⁵.

Katechecie stawia autor wysokie wymagania pod każdym względem. Ma to być ktoś, kochający swoją pracę wychowawczą jako istotne powołanie życiowe. Wychowując charaktery sam musi być charakterem etycznym wysokiej klasy. Pobudką do pracy katechety ma być miłość nadprzyrodzona do dzieci i młodzieży („Kto młodzieży w Bogu nie kocha, ten nie dla młodzieży”). Zainteresowanie się młodzieżą, jej ideałami i potrzebami psychicznymi, zaoparty optymizm, ciepłowość wobec trudności wychowawczych, zaufanie do młodzieży, doskonałe opanowanie rzemiosła i ciągle kształcenie się, zwłaszcza pod względem metodycznym, umiejętność stworzenia klimatu do przekazu prawdy Bożej — oto niewielki tylko szereg z wyliczanych sprawności potrzebnych katechecie.

Ponadto ma on być także organizatorem, gdyż koordynuje wszystkie wysiłki wychowawcze: rodziców, nauczycieli, innych księży — zwłaszcza proboszcza jako odpowiedzialnego za wszystkie dzieci parafii.

Rodziców stawia autor w roli pomocniczej do oficjalnej katechizacji. Niemniej widzi ich niezastąpioną rolę czy to z racji dogłębnej znajomości swoich dzieci, czy — co jest jeszcze bardziej istotne — z racji wpływu, jaki wywierają na dziecko od najmłodszych lat. Niezastąpiona jest tu zwłaszcza rola matki¹¹⁶.

„Matka jest pierwszą i przede wszystkim powołaną przez Pana Boga wychowawczynią religijną dziecka”. Niezastąpionymi walorami jej oddziaływania na dziecko są: 1. znajomość jego psychiki, jego przeżyć na tle sukcesów i upadków, 2. zaufanie ze strony dziecka, 3. obopólna miłość, szczerłość, pietyzm. Ona daje podstawy życia religijnego dziecka. W okresie, gdy dziecko jest pod

¹¹³ PRM s. 117.

¹¹⁴ PRM s. 117. Por. także PWR s. 46.

¹¹⁵ Por. PRM s. 112, 118, 147, 153, 154, 172.

¹¹⁶ Por. Z. Bielański, *Katechety biblijne na kl. I* (KB I), Lwów 1932 s. 12.

opieką katechetów rola matki nie maleje, lecz w dalszym ciągu „ma zasadnicze znaczenie”. Współpraca matki ma wielkie znaczenie. Gdzie jej nie ma, tam najczęściej wnet i wiedza religijna dziecka się rozplynie i wpływ wychowawczy księdza będzie mały”¹¹⁷.

Tę rolę matki widzi autor w bardzo szerokim zakresie: matka umacnia to, czego dziecko nauczyło się na katechezie. Pokazuje to samo od strony życia (swoim słowem i przykładem). Uzupełnia braki, wyjaśnia wątpliwości, utrwała przerabiany na katechezie materiał; czuwa nad praktykami religijnymi dziecka, pomaga mu do nich się przygotować przez stworzenie i utrzymywanie odpowiedniego klimatu oraz radę i zachętę; wdraża dziecko do systematyczności w życiu religijnym, daje interpretację religijną faktów z życia dziecka. Najbliższym walorem jest tutaj fakt, że czyni to w trakcie ich przeżywania. Ona najpełniej i najskuteczniej uczy modlitwy wolnej, wpaja nabożeństwo do M. Bożej, zaznajał z życiorysami świętych. Jednym słowem, teoretyczną wiedzę religijną zdobywaną na katechezie uczy przeżywać praktycznie, a uczy skutecznie dlatego, że popiera tę naukę swoim przykładem i ofiarą życia. „Droga do religii i pobożności prowadzi od matki, przez innych ludzi”. Najbliższe otoczenie dziecka, zwłaszcza rodzinne, jest podstawą pełnego tworzenia pojęć religijnych i formowania postaw. „Dziecko może te tylko przymioty przenieść na Boga, których doświadczyło od ludzi”¹¹⁸. „Rodzice to właściwi wychowawcy dziatwy”¹¹⁹. To oni właśnie dysponują największym atutem warunkującym w pełni skuteczność wychowania — macierzyńską i ojcowską miłością. Oni tworzą klimat szacunku i wzajemnego zaufania. Oni przekazują najskuteczniej, bo mimowolnie, skalę wartości, kształtują sumienie, uczą modlitwy, uosabiają we własnym autorytecie Boga. Pierwsze pojęcia religijne dziecko tworzy w oparciu o postawy i przykład rodziców. Dalsza praca katechetyczna bazuje na tych podstawach, które zostały wyniesione z rodzinnego domu. Skuteczność pracy katechetycznej zależy w dużej mierze od tego, jak odniesie się do zaleceń katechety dom rodzinny i najbliższe otoczenie. Stąd praktyczny postulat autora, aby katecheta pomógł rodzicom, podsunął odpowiednią lekturę pogłębiającą, omówił z nimi trudności wychowawcze. Wtedy sam dozna od nich również skutecznej pomocy.

Kościół jako podmiot wychowania religijnego (katechezy) oddziałuje wielostronnie:

a) W obcowaniu świętych, w pobożności indywidualnej (M. Boża, święci patronowie, aniołowie) przez kontakt modlitewny, przez poddawanie wzorów bohaterstwa, wierności łasce itp.

¹¹⁷ Z. Bielański, *Katechezy biblijne na II i III kl.* Lwów 1928 s. 62.

¹¹⁸ PRM s. 307.

¹¹⁹ ZW s. 13. Por. także: KB I (1932) s. 18; K III (1912) s. 27.

b) W liturgii z całym jej bogactwem i akcją scalającą wiernych w społeczność. Autor widzi ostro sytuację nienaturalną podziału uczestników liturgii. „Odwrócenie się od pobożności liturgicznej i przewaga pobożności prywatnej, osłabiły w wielkiej mierze wpływ wychowawczo-religijny Kościoła na lud i przyczyniły się do zerwania łączności między urzędem kapłańskim w Kościele a ludem, czego symbolem stało się: kapłan i ministrant przy ołtarzu — a lud w nawie zajęty swymi modlitwami prywatnymi”¹²⁰. Powrót zatem do pobożności liturgicznej ma wzmocnić wpływ wychowawczo-religijny wspólnoty liturgicznej (Kościoła).

c) Inną formą oddziaływania Kościoła są stowarzyszenia i organizacje katolickie. Program wychowawczy tych organizacji jest pomyślany jako przedłużenie katechizacji szkolnej, która nie powinna się zakończyć, zwłaszcza że wpływy, jakim ulega młodzież po opuszczeniu szkoły, przytłumiają życie religijne, a niekiedy prowadzą do zagubienia się i utraty wiary. Oddziaływanie świeckich, nastawionych apostołsko, tworzy klimat sprzyjający pogłębieniu religijnemu i pozwala przetrwać wielorakie sytuacje kryzysowe.

Środowisko szkolne i rówieśnicze — to również podmiot wychowania religijno-moralnego. Ważnym czynnikiem, w tym właśnie środowisku, jest tworzenie tzw. opinii publicznej warunkującej skuteczność oddziaływania katechetycznego¹²¹. Autor pisze:

„Trzeba pozyskać koniecznie opinię publiczną całej klasy albo większości klasy dla dobrej sprawy: nie ścierpimy wśród nas żadnego kłamcy, nie będziemy się wdawać z nikim, kto mówi rzeczy bezwstydne, kto zakłóca spokój itd. Może to wychowawca uzyskać przez taktowne pozyskanie dla tej idei wybitniejszych indywidualności w klasie — przez rozmowy prywatne, czy przez przedstawienie doniosłości zajęcia takiego stanowiska przez młodzież wobec uchybień, zwłaszcza uchybień upadających”¹²². W środowisku rówieśniczym (klasy) ma miejsce konfrontacja postaw wyniesionych z domu i ich pogłębienia lub odrzucenie przez wzajemne kontakty rówieśnicze. Tu też ma miejsce koordynacja wszystkich wysiłków wychowawczych ze strony grona nauczycielskiego. „Szkoła powinna tworzyć jakby rodzinę duchową, która w zgodzie i jedności, owiana miłością dla dziatwy, pracuje dla dobra dzieci, a przez to dla dobra Kościoła i ojczyzny”¹²³.

Z czasem proces wychowawczy zamienia się w samowychowanie. Wtedy podmiot receptywny w pełni zamienia się w podmiot aktywny. Ten przełom i ta nowa rola decyduje o ciągle rosnącej

¹²⁰ PRM s. 556.

¹²¹ Por. K III (1912) s. 41.

¹²² PM (1927) s. 35.

¹²³ PRM s. 114.

wartości człowieka, który staje się człowiekiem pełnym, który ma świadomość, że programuje siebie i realizuje siebie do miary „pełni Chrystusowej”.

*

Podana w zarysie teoria katechezy w ujęciu Z. Bielawskiego stanowi zwarty system konsekwentnie zmierzający do formowania dojrzałej postawy religijnej.

Z. Bielawski jako teoretyk podniósł katechetykę do rangi dyscypliny naukowej przez włączenie w nią pedagogiki i psychologii. Poszerzył zakres jej strony dydaktycznej. Scalił organicznie jej działy w jeden zwarty system. Katechetyka w jego ujęciu, jako pedagogika religijno-moralna utrzymała w pełni swój wymiar dyscypliny teologicznej.

Badacza całokształtu dostępnej spuścizny ks. Bielawskiego uderza fakt jego rozległych i ciągle unowocześnianych poglądów w dziedzinie katechetycznej. W działalności katechetycznej autor obrał drogę twórczą, poszukującą. Każdy następny etap był z reguły autorehabilitacją za błędy etapu poprzedniego. Ta droga surowości wobec siebie dyktowanej poziomem, jaki reprezentowało środowisko lwowskie, a także, co trzeba z naciskiem podkreślić, bezgraniczne oddanie się sprawie katechetycznej — dały w wyniku ogromne dzieło — owoc 39-letniej pracy.

Jak trwały jest ten owoc?

Nowy program w pełni potwierdził zasadę nauczania wychowującego¹²⁴. W dalszym ciągu podkreślana jest istotna rola podmiotu w katechezie¹²⁵. Linia przedmiotu poszła o wiele dalej poza kerygmę¹²⁶. Kerygma nie straciła jednak na znaczeniu. Została tylko ubogacona o nowe osiągnięcia¹²⁷.

Przesunięte zostały akcenty. Pełniej widzimy dziś religijność. Zaostrzyły się momenty psychologiczne. Pierwszoplanowo zostały ustawione momenty egzystencjalne i wspólnotowe. Olbrzymia jednak większość elementów występujących w poglądach teoretycznych i dokonaniach praktycznych Z. Bielawskiego zyskała aprobatę

¹²⁴ Por. bp P. Bednarczyk, *Ramowy program katechizacji w aspekcie wychowawczym*, „Katecheta” 1 (1973) s. 3—13.

¹²⁵ Por. bp E. Materski, *Refleksje nad „odczytywaniem” dzieci i młodzieży przez katechetów*, „Katecheta” 2 (1973) s. 49—55; ks. P. Przybylski, *Wpływ grupy rówieśniczej na wychowanie religijne młodego człowieka*, tamże s. 55—62; ks. J. Sliwański, *Osobowość współczesnego katechety w oczach katechizowanych*, „Katecheta” 5 (1973) s. 211—16.

¹²⁶ Por. ks. H. Pagiewski, *Kierunki rozwoju współczesnej katechezy*, „Katecheta” 4 (1970) s. 145—9.

¹²⁷ Por. ks. M. Majewski, *Katecheza w świecie współczesnym*, „Katecheta” 4 (1973) s. 163—7.

współczesności. Objął swoją twórczością dwa, jakże różne etapy katechezy polskiej. Etap jaki zastał (pamięciowe uczenie katechizmu) i etap jaki pozostawił po 39 latach gigantycznej pracy (zwarły system teorii katechezy a także metodycznie rozpracowane i ujęte kerygmatycznie podręczniki dla klas I—VI) — są tak odległe od siebie treściowo i metodycznie, że trudno uwierzyć iż stanowią etapy jednego ludzkiego życia. Są to etapy odległe od siebie, jak odległy jest wiek XX od wieku XIX. To, co nie wytrzymało próby czasu, zostało z pietyzmem złożone do muzeum historii katechezy; to co zostało uznane za godne przeniesienia w wiek XX żyje do dziś. A w dziele żyje i jego twórca.