

GODEHARD RUPPERT

## STARY CZŁOWIEK I DZIECKO PYTANIE PEDAGOGIKI RELIGII O BOGA DZIECI

1. Trzy uwagi wstępne – 2. Obrazy Boga u dzieci – 3. Konsekwencje dla wychowania religijnego – 4. Perspektywy pedagogiki religii – 5. Trzy uwagi końcowe

Od czasów Jana Amosa COMMENIUSA konsekwentna trójczłonowość posiada w pedagogice dobrą tradycję. Możecie zatem po trzech uwagach wstępnych (1) oczekiwać także trzech głównych części, za każdym razem również z trzema podpunktami i trzech uwag końcowych. Trzy główne części naświetlają egzemplarycznie praktykę (2), wyciągają konsekwencje (3) i wskazują perspektywy (4); odpowiadają one w ten sposób poniekąd wyznaczonej dość wyraźnie przez pedagogikę triadzie: widzieć – oceniać – działać.

### 1. Trzy uwagi wstępne

Pierwsza uwaga wstępna: Tytuł niniejszego referatu jest aluzją do przekraczającego kultury fenomenu, ponieważ jeden z najbardziej rozpowszechnionych obrazów Boga jest — niezahamowany przez żadną granicę państwową, kulturową czy też wyznaniową — ciągle jeszcze wyobrażeniem starego człowieka.

Druga uwaga wstępna: Tytuł niniejszego referatu jest także aluzją do znanego opowiadania Ernesta HEMINGWAY'A: *Stary człowiek i morze*<sup>1</sup>. Kryzysowość przedstawionej tam, pozornie bezsensownej walki stanowi pewną paralelność do ciągle nowych starań o teologicznie możliwy do przyjęcia i odpowiadający pedagogice religii obraz Boga; i właśnie owa kryzysowość jest przy tym ważnym faktem ze względu na zawartość.

Trzecia uwaga wstępna: Na pewien artykuł salzburskiego pedagoga religii Antona BUCHERA, w którym broni on brania serio pierwotnej naiwności i walczy przeciwko wydawaniu ujemnego sądu o dziecku jako o istocie wykazującej deficyty w problemie wiary i religii<sup>2</sup>, odpowiedział mu monachijski pedagog religii Bernhard GROM w tym samym specjalistycznym czasopiśmie i zapytał trochę polemizując:

<sup>1</sup> E. HEMINGWAY, *Stary człowiek i morze*, Warszawa 1956, 1978<sup>12</sup>.

<sup>2</sup> A.A. BUCHER, „Wenn wir immer tiefer graben... kommt vielleicht die Hölle” *Plädoyer für die Erste Naivität*, KB 114(1989), s. 654–662.

„Z powrotem do starego człowieka z brodą?”<sup>3</sup>. Obawia się on, że wykraczanie poza stanowisko, że dzieci mogą sobie wyobrażać istotę i działanie Boga, niebo, piekło, diabła, Anioła Stróża i Dzieciątka Jezus w sposób antropomorficzny, magiczny i animistyczny, nie tyle wzmacnia pierwotną naiwność dziecka, ale raczej pedagogiczną naiwność dorosłych. Za tym stoi nie tylko spór ekspertów, jak należy oceniać religijny rozwój dziecka z punktu widzenia psychologii rozwojowej<sup>4</sup>, ale ostatecznie kawałek starej dyskusji pedagogiki religii o alternatywne wychowanie albo pozwolić wzrastać.

## 2. Obrazy Boga u dzieci

Na temat obrazów Boga można się znakomicie teoretycznie spierać, ale to chciałbym jednak pozostawić teologom-systematykom, natomiast jako praktycznemu teologowi pozwólcie mi obrać drogę wiodącą poprzez pewien przykład<sup>5</sup>:

### 2.1. Przykłady współczesnych dziecięcych obrazów Boga

Przedstawię najpierw trzy dziecięce wypowiedzi: 1) „Bóg myszkuje wszędzie tam, gdzie chce sobie urządzić piękny dzień”; 2) „Bóg składa się tylko z samych kości”; 3) „Bóg był w zeszłym tygodniu w telewizji”

Takich wypowiedzi dzieci można oczywiście znaleźć o wiele więcej. Najpierw wywołują one uśmiech, czasem jednak czynią bezradnym. Skąd pochodzą te idee, wyobrażenia, z jakich powiązań się one rodzą? Tylko w ich kontekście można je, jeżeli w ogóle jest to możliwe, dokładniej zrozumieć. Przy tym, na pewno należy zwrócić uwagę na fakt, że ów kontekst jest zachodnioeuropejski, a nawet konkretnie zachodniemiecki, jednakże coraz silniejsze dopasowywanie się społeczeństw spowoduje rozwój, który nie zatrzyma się przed niemiecką wschodnią i polską zachodnią granicą.

W pierwszym przypadku: można przypuszczać jako tło jakieś przygnębiające doświadczenia, tego rodzaju chociażby, że Bóg używany był we wczesnym dzieciństwie jako środek wychowawczy: Bóg pilnuje dzieci podczas nieobecności rodziców, aby czegoś nie zbroiły. Coś takiego łatwo przydarza się w sytuacji wychowawczej, kiedy rodzice bardzo mocno podkreślają swoją funkcję kontrolną wobec dzieci i nie pozwalają dziecku na wiele rzeczy, które wydają mu się być pociągające. Bóg zostaje wówczas wprowadzony jako ten, który przejmuje kontrolę, kiedy rodzice lub inne dostrzegalne osoby nie mogą tej kontroli spełniać, kiedy dziecko czuje się niedozorowane, nieobserwowane i niekontrolowane. Powiązanie pomiędzy socjal-

<sup>3</sup> B. GROM, *Zurück zum alten Mann mit Bart?*, KB 114(1989), s. 790–793.

<sup>4</sup> Nie ukrywam, że dla mnie argumenty Groma są bardziej przekonujące niż te z książek (jak się on sam określa) Piagetanera.

<sup>5</sup> Por. H.-J. FRAAS, *Entwicklung und religiöse Sozialisation*, w: W. BÖCKER i in. (red.), *Handbuch Religiöser Erziehung*, t. I, Düsseldorf 1987, s. 106–118.

nym doświadczeniem i przez odpowiednie osoby podsuniętym słówkiem „Bóg” prowadzi niemal nieuchronnie do tego typu sztywnych wyobrażeń o Bogu, z którego obszaru wpływów chce się możliwie jak najszybciej wymknąć. Jaki daje to obraz Boga, jeżeli doświadczenia z rodzicami zostają przeniesione na Boga? Pytanie to nabiera ostrości, jeżeli się rozważy, że takie przetransponowanie wprost samo nasuwa się w chrześcijaństwie z powodu nazywania Boga Ojcem przez Jezusa; stąd bierze się przede wszystkim bezkrytyczne przeniesienie tradycyjnego obrazu ojca, do którego, jak powszechnie wiadomo należy kontrola, na obraz Boga. Tutaj ujawnia się alternatywa dla dalszej drogi życia: pozostaje konkretne wyobrażenie Boga jako instancji kontroli lub abstrakcyjne wyobrażenie czegoś zupełnie innego?

W drugim przypadku: jest bardzo możliwe, że stoi w tle podchwyczone, przekazane albo wyuczone, w każdym razie — pozostające niezrozumiałym — zdanie: „Bóg jest duchem”. Dzieci w szkole podstawowej są zorientowane na to, co konkretne, uchwytnie, zrozumiałe, możliwe do wyobrażenia. Przy słowie „duch” myślą one o światach, które znają, choćby tylko z opowiadań albo filmów; myślą one zatem o bajkowych postaciach, zjawach, wyimaginowanych figurach. W każdym razie, zjawy znają one z tzw. „kolejki duchów” jako grzechoczące kościotrupy; tak może powstać wyobrażenie, które tutaj podaliśmy.

W trzecim przypadku: powiązanie dla obeznanego z mediami pedagoga jest jasne — oczywiście chodzi tutaj o czeskiego piosenkarza Karelę GOTTA, którego nazwisko w języku niemieckim jest identyczne z określeniem dla Boga. Jest to tylko konsekwencja tego, co zostało już przedstawione. Przekazywany za pośrednictwem mediów świat nabiera coraz większego znaczenia. Jest to znak rozpoznawczy zindustrializowanych społeczeństw, że dzieci mojej generacji wzrastały jeszcze ze „światem” obrazów Kościoła, zaś obecna generacja dzieci już w dalekim stopniu z „potokiem” obrazów telewizji. Następowanie obrazów jest tak szybkie, że dzieci nie mają żadnej szansy, aby je przemyśleć; one po prostu topią się w tym zalewie. Jest to problem nie tylko pedagogiki religii, ale również pedagogiki ogólnej, ponieważ musimy stanąć bez wątpienia przed nowym fenomenem dzieciństwa, mianowicie, że nasze dzieci narażone są na swoistą „nagonkę wychowawczą” i że w związku z tym obowiązuje dla nich zasada *growing up too fast too soon*<sup>6</sup>. Wobec takich zjawisk powinna właśnie pedagogika religii stanąć w obronie powolności<sup>7</sup>

Trzy wymienione wyżej wypowiedzi dzieci odzwierciedlają niezwykle ważny dla pedagogiki religii fakt: w Niemczech przychodzą coraz częściej do szkoły dzieci, które dosłownie nie słyszały jeszcze nic o Bogu. Słowo „Bóg” w znaczeniu religijnym jest dla nich obce. Wychowawczynie w przedszkolu, nauczyciel w szkole nie

<sup>6</sup> Por. D. ELKIND, *The hurried Child. Growing up too fast too soon*, Reading, Mass 1988.

<sup>7</sup> Por. G. HILGER, *Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit*, w: TENZE, G. REILLY (red.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, s. 261–279.

może już zakładać, przynajmniej powszechnie, religijnie ukształtowanej świadomości dzieci.

Trzy wymienione wyżej wypowiedzi dzieci wskazują ponadto na różne kierunki jednego właściwie tylko pytania: Jak formuje się religijne „ja”? W pierwszym przypadku chodzi bardziej o socjalno-afektywne tło doświadczeniowe, w drugim przypadku bardziej o poznawczą konfrontację świata doświadczalnego i doświadczonego, w trzecim przypadku bardziej o społecznie przekazywany wzór orientacji. Z tego tła doświadczeniowego, z tej konfrontacji i z pomocą wzorów orientacji konstytuuje się „ja” dziecka, a z tym właśnie również religijne „ja” dziecka. W kolejnych punktach poruszę jeszcze raz problem tła socjalno-afektywnego i poznawczego rozwoju.

## 2.2. Tło socjalno-afektywne

Osobiście skłaniam się jako naukowiec i ojciec do tego, aby właśnie obszarowi socjalno-afektywnemu przyznać szczególne znaczenie<sup>8</sup>. Począwszy od Erika H. ERIKSONA<sup>9</sup> wiemy, że człowiek wzrasta w napięciu pomiędzy podstawowym zaufaniem (*basic trust*) i podstawową nieufnością i że z tego wynikają ustawienia torów dalszego rozwoju (załącznik 3).

Osobowościowe życie człowieka rozwija się w przezwyciężaniu kryzysów życiowych, na końcu których stoi aprobata życia albo wstręt przed życiem. W wieku dziecięcym decydujące jest pytanie, czy zwycięży podstawowe zaufanie, albo inaczej mówiąc, czy osoba, stanowiąca dla niego odniesienie w nowym człowieku, owo podstawowe zaufanie zakłada, wywołuje i budzi.

Matka i dziecko stoją już przed narodzinami w pewnym społecznym układzie stosunków, w pewnym komunikatywnym przyporządkowaniu. Matka, jako pierwsza osoba odniesienia dla dziecka, jest wezwana do tego, aby udzielić mu pewnej zaliczki zaufania, oczywiście w drugiej kolejności wezwany jest do tego również ojciec. W skonkretyzowanym zaradzaniu jego niezbędnym dla życia potrzebom może dziecko doświadczyć, że jego istnienie jest akceptowane; kierowane jest do dziecka zaproszenie, aby zaufać jego pierwszym osobom odniesienia, a poprzez nie również światu. Skutki zawodu w tym pierwszym etapie życia psychosocjalnego są udowodnione empirycznie: w ciężkich przypadkach dochodzi aż do cielesnego skarłowacenia i psychicznego bronienia się przed kontaktem. Nie móc wierzyć w świat i nie móc zaufać, ponieważ zabrakło kogoś, kto dałby odczuć poczucie bezpieczeństwa, prowadzi do wygaśnięcia socjalnej, psychicznej i fizycznej egzystencji.

Dziecięce „ja” zostaje najpierw przez rodzicielskie „ty” niemal pasywnie znięcone i obudzone do podstawowego zaufania; może i powinno ono wówczas zostać

<sup>8</sup> Jednakże jestem również zdania, że nie ma żadnego sensu chęć przeciwstawienia sobie teorii socjalizacji przeciwko teoriom rozwoju.

<sup>9</sup> Por. E.H. ERIKSON, *Identity and the Life Cycle*, New York 1959.

uformowane aktywnie do wtórnego zaufania; stąd powinno dziecko jako „ja” wejść w kontakt z drugim człowiekiem i ze światem z pozytywnym podstawowym uczuciem i czynną wolą. W dalszym przebiegu życia dokonuje się socjalizacja, a z nią „zadomowienie” we wspólnej hierarchii wartości w instancjach społecznych, które ukształtowane zostają poprzez trwałe i bezpośrednie odniesienia do osób (np. rodziców), do formalnych i nieformalnych grup (np. pracy młodzieżowej) i do instytucji (np. szkoły), w tak zwanych instancjach socjalizujących. W zależności od tego, jak dalece występuje tu praktyka religijna, biorący w nich udział otrzymują również religijną socjalizację. Z badań empirycznych można stwierdzić, że rodzina przedstawia również i dziś pierwszoplanową i podstawową instancję socjalizującą w dziedzinie religijnego zorientowania wartości, chociaż jej znaczenie ogólnie zmniejsza się, podczas gdy inne obszary odniesienia zdobywają coraz większy wpływ na myślenie i odczucie w procesie wzrastania. Mimo to postawę religijną określa praktyka religijna w domu rodzinnym z reguły również jeszcze w wieku dorosłym. Rodzina oferuje z powodu jej trwałości oraz intensywności wzajemnych relacji, jak również przekraczającego pokolenia charakteru, korzystne przesłanki dla tworzącego motywację przejęcia wartości. Religijne powiązania rodzinnej codzienności wpływają również na dziecięce doświadczenia uczenia się. Jeszcze przed wyraźnym sformułowaniem dziecko rozwija poczucie życia, które określone zostanie poprzez jakość powiązań rodzinnych, ich symbole i przyzwyczajenia oraz poprzez związane z nim religijne normy i motywy. Stąd obraz Boga zostaje w znacznym stopniu określony przez rodziców. Przemiany w rodzinie mają również swoje konsekwencje dla obrazu Boga u dziecka.

Według Franza-Xavera KAUFMANN, decydującym pozostaje pytanie: „Gdzie znajdują się jeszcze dziś społeczne sytuacje o dostatecznym natężeniu i trwałości, że mogą w nich powstać międzyosobowe powiązania o wystarczającej dla przejęcia chrześcijańskich wartości intensywności?”<sup>10</sup> Ważną rolę odgrywa kościelne przedszkole, o ile dzieciom umożliwione zostaną doświadczenia religijne, wintegrowane w całościowo nastawione aktywności oraz serdeczne stosunki do wychowawczyń. Tylko przy zgraniu z rodzicami i wspólnotą parafialną zostaną wzmocnione owe początkowe doświadczenia uczenia się. Wrastanie we wspólnotę parafialną jest uzależnione od solidarnego bycia razem w procesie uczenia się życia i wiary. Ograniczone oddziaływanie posiada również szkolna katecheza. Jej funkcja polega z jednej strony na otwarciu tradycji wiary z jej znaczeniem dla sensownego życia, z drugiej strony na odświeżeniu uwewnętrznionych wzorców wartości i przekonań. Na drodze odnajdywania własnej tożsamości właśnie młodzież jest zainteresowana tym, aby pojąć znaczenie religii w życiu dorosłych. Przede wszystkim od żywych, osobowych kontaktów i autentyczności osobowości wychowawczej uzależniona jest więk-

<sup>10</sup> F.-X. KAUFMANN, *Gesellschaftliche Bedingungen der Glaubensvermittlung*, w: G. STACHEL (red.), *Sozialisation Identitätsfindung-Glaubenserfarung*, Zürich 1979, s. 97.

sza intensywność religijnych działań wartościujących<sup>11</sup>. Tutaj jednak nie można niczego zaplanować. Silne impulsy wychodzą w końcu ze strony mediów i grupy rówieśników.

### 2.3 Rozwój poznawczy

Ważną rolę we współczesnej dyskusji odgrywa Jean PIAGET i jego „szkoła”; bada on rozwój struktur, za pomocą których podmiot komunikuje się poznawczo ze swoim środowiskiem. Punkt wyjścia Piageta jest następujący: osobnik steruje w asymilacji i akomodacji aktywnie rozwój myślenia; a zatem: podmiot nadaje strukturę materiałom doświadczenia, zgodnie ze swoim aktualnie osiągniętym stopniem inteligencji i równocześnie dopasowuje proces dojrzewania i struktury poznawcze zewnętrznym okolicznościom. Te sterowane przez podmiot korelacje przebiegają poprzez następujące stadia myślenia: 1) sensomotoryczne, 2) przedczynnościowo-poglądowe, 3) konkretnie czynnościowe, 4) formalne. Celem jest dostateczne wyrównanie pomiędzy warunkami postrzegania a możliwościami refleksji.

Na tej podstawie różni autorzy podobnie przedstawiają rozwój religijności jako proces poznawczy. James W. FOWLER<sup>12</sup>, odwołując się do Piageta i Eriksona, próbuje opisać „wiarę życia” człowieka w kolejno po sobie następujących sześciu etapach; wiara jest tu zatem rozumiana jako osobista droga zbliżania się do sensu życia (załącznik 1).

Fritz OSER i Paul GMÜNDER<sup>13</sup> konstruują, powołując się na Piageta i KOHLBERGA, również związany z genezą struktury, model etapów religijnego kształtowania się ocen, jednakże z jednostronnym zaakcentowaniem aspektu poznawczego (załącznik 2).

Związane z psychologią rozwoju modele etapów okazują się jednak zwłaszcza w tym problematyczne, że niemal nieuchronnie sugerują tendencję normatywną, według której każdorazowy wyższy stopień przedstawia postęp w stosunku do poprzedniego.

Karl Ernst NIPKOW opowiada się w inny sposób za teorią rozwoju wiary lub wzrostu wiary, jednakże zwracając uwagę na to, że „teoria etapów sama również dialektyczna względnie komplementarna musi być skorygowana przez jakąś inną

<sup>11</sup> Do uczenia się na modelu por. D. MIETH, *Inhaltliche Prioritäten ethischen Lernens im Kontext religiöser Erziehung*, w: G. STACHEL i.in. (red.), *Inhalte religiösen Kernens*, Zürich 1977, s. 68n.; dalej G. BIEMER, A. BIESINGER (red.), *Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zu einer Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung*, Mainz 1983.

<sup>12</sup> J.W. FOWLER, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981.

<sup>13</sup> F. OSER, P. GMÜNDER, *Der Mensch — Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich 1984.

teorię”<sup>14</sup>. Opis stawania się „ja”, a zatem ukonstytuowania się osobowości z punktu widzenia rozwoju, posiada swoje uzasadnienie we wskazaniu na genetyczne dziedzictwo człowieka i na nieodwracalną kolejność funkcjonalnego procesu dojrzewania systemu mięśniowego i nerwowego; są one strukturalną przesłanką dla zdolności porozumiewania się, którą znów umożliwiał w pierw zachowanie się w kontekście socjalnym.

Problematyczne jest przy zawężonym rozumieniu rozwoju: 1) brakujące uwzględnienie indywidualnego obszaru wolności, 2) przecenienie subiektywnej aktywności i 3) niedoceniając wpływów zewnętrznych.

W różnym stopniu przybliżają się stąd również przedstawiciele teorii rozwoju do poglądów, aby uwzględnić wpływ czynników społecznych na powstanie osobowości, a zatem do teorii socjalizacji.

### 3. Konsekwencje dla wychowania religijnego

Odniosę się tu jeszcze raz do trzech wypowiedzi dzieci; na ich podstawie mogę ustalić niezbędne konsekwencje.

#### 3.1 Pierwsza konsekwencja: zrezygnować z wyyskiwania strachu!

Jedną z najbardziej znanych w Niemczech książek, dotyczących religijnego wychowania, jest fundamentalna krytyka psychoanalitka i kryminologa Tilmanna MOSERA; w opisie dzieciństwa zatytułowanym „Zatrucie Bogiem” pisze on: „Część mojej nienawiści wobec rodziny wynika stąd, że wprowadziła ona we mnie Bożą chorobę... Zgodnie ze starą tradycją rodzinną, rozwój choroby obserwowano z radością. Narośla i guzy w mojej duszy obserwowano i świętowano według kalendarza roku kościelnego. Święta były szczytowym punktem przebiegu choroby”<sup>15</sup>. Również nowsze szkice biograficzne potwierdzają ten kompleks Boga, narastający zwłaszcza w warunkach surowej religijności. I tak, opisuje pewna autorka, wychowana w pietystycznej ciasnocie jej domu rodzinnego, jak bliskie były jej więzy z chrześcijańską wiarą; rozpoczęła ona, pomimo silnego nacisku posiadanych wyobrażeń o religii, studiować teologię, zapewne była to próba od dawna brakującej intelektualnej i psychicznej konfrontacji; ta próba nie mogła się powieść. Zaskakując swoje otoczenie, przerzuciła się ona na studium historii. Wtedy okazało się, że zagubiła Boga, że „starszy pan w czarnej sutannie z białą koloratką badeńskiego Kościoła krajowego” cichutko wycofał się. Stało się to tak cicho i dyskretnie, że dopiero długo po

<sup>14</sup> K.E. NIPKOW, *Wachstum des Glaubens — Stufen des Glaubens. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund*, w: H.M. MÜLLER, D. RÖSSLER (red.), *Reformation und praktische Theologie*, Göttingen 1983, s. 189.

<sup>15</sup> T. MOSER, *Gottesvergiftung*, Frankfurt a.M. 1980, s. 11n.

wstąpieniu do partii komunistycznej przyszła jej również myśl, aby wystąpić z Kościoła<sup>16</sup>.

Takie błędne formy wychowania religijnego muszą z całą pewnością zostać krytycznie zanalizowane i opracowane, muszą one jednak szczególnie umocnić podstawową maksymę: religijne wychowanie w sensie ewangelicznym będzie dawać odwagę do wolności i do miłości. A to oznacza rezygnację z wykorzystywania elementarnych lęków człowieka!

Jeszcze dwa przeciwstawne przykłady: aż do piątego roku życia Bóg istniał dla Jutty jako „ojciec Anioła Stróża..., przyjazny starszy pan..., namiętny ogrodnik...” Matka Jutty ukształtowała ten dobrotliwy obraz. Jednak siostra zakonna w przedszkolu przeciwstawiła temu obraz surowszego Boga: „Dobry Bóg widzi wszystko, ...słyszy wszystko, wie wszystko” Wobec tego wyblakł Bóg Jutty z dzieciństwa; pozostał ten, przed którym nie mogła ona uciec: „Ma on oczy, które przenikają ściany, które widzą pod pościelą, we wnękach, w piwnicy. Nie zatrzymują się przed niczym. Widzą we dnie i w nocy. Nigdy nie są zmęczone. To już nie są oczy, to są błyskawice. One widzą, widzą i widzą”<sup>17</sup>. Jutta musiała uwolnić się od tego obrazu Boga, ale z tym również od wiary chrześcijańskiej. Inaczej Ole, syn ewangelickiego kolegi, który w przedszkolu również został skonfrontowany z tym obrazem; przy obiedzie opowiada on o swoich psotach, jak określiła wychowawczyni wykonane za jej plecami czyny. Powtarza on przy tym zdanie, które wówczas padło: „Bóg widzi wszystko”, i dodaje zaraz: „ale on mnie nie zdradzi” — Ole unika problematycznej funkcjonalizacji Boga przez swoje zaufanie do Boga.

### 3.2. Druga konsekwencja: brać poważnie doświadczenia!

Nie wystarczy pozostanie tylko przy pedagogiczno-wyuczonym przekazywaniu wiary. Zakłada ono mianowicie już wcześniej, że można odwołać się do podstawowego zasobu doświadczeń, które właściwe są dla religijnego wymiaru i że mogą one zostać potem uwzględnione w kościelnej tradycji nauczania.

Przykład: aby zrozumieć wypowiedź „Bóg jest miłością”, musi ją poprzedzać doświadczenie miłości, w dodatku doświadczenie o określonej jakości! „Chodzi o to, aby ludzi, którzy dopiero wkraczają w życie, najpierw w ogóle uczynić zdolnymi do wiary. Tam, gdzie doświadczenie miłości nie dokonało się w sposób trwały, gdzie brakuje doświadczenia dialogicznego istnienia, człowiek jest niezdolny według ludzkiej miary wejść na drogę, na której odsłania się sens jako Boża odpowiedź”<sup>18</sup>. Wobec ludzi, którzy żyją w religijnie indyferentnym środowisku, nie da się oczywiście rozpocząć od Boga, ale najpierw należy ich uwrażliwić na doświad-

<sup>16</sup> E. GOTTSCHALDT, *Muttergott*, w: D. SCHERF (red.), *Der liebe Gott sieht alles. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*, Frankfurt a.M. 1986, s. 55, 63.

<sup>17</sup> J. RICHTER, *Himmel, Hölle, Fegefeuer. Versuch einer Befreiung*, Reinbek 1985, s. 17, 8.

<sup>18</sup> H. DÖRING, F.-X. KAUFMANN, *Kontingenzerfahrung und Sinnfrage*, w: F. BÖCKLE i.in. (red.), *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, t. IX, Freiburg 1981, s. 47.



czenia, które mogą ich poruszyć, postawić wobec pytań, zirytować egzystencjalnie, wyrwać z obojętności i otworzyć ich na ostateczny powód istnienia. Takie doświadczenia, które otwierają najgłębszy wymiar istnienia i dlatego dotyczą człowieka jako całość, nie są w żadnym wypadku związane wyłącznie z kontekstem religijnym. Kiedy jednak świeckość codzienności może zostać otwarta na transcendencję — i to nawet wobec odmowy zgody z istniejącym — odniesienie do życia chrześcijańskiej wiary może być przekonujące.

### 3.3. Trzecia konsekwencja: przekazywać wiedzę odnoszącą się do osobowości!

Jeśli chrześcijaństwo ma posiadać przyszłość w postmodernistycznym społeczeństwie, musi mocniej niż dotąd zdobywać dla wiary dorastających i dorosłych ludzi. Nawrócenie w zaawansowanym wieku związane jest z wysokim indywidualnym wysiłkiem. Trzeba zatem już istniejące struktury przekonywania przekształcić i przeorientować się w ich stosunkach społecznych<sup>19</sup>. Do takiego bolesnego procesu da się skłonić tylko ten, kto może oczekiwać od wiary chrześcijańskiej rozwiązania swoich problemów i spełnienia swoich pragnień. Jakże niesie to z sobą wymagania dla odpowiedniego przepowiadania i duszpasterstwa wobec dzisiejszego pluralizmu możliwych horyzontów doświadczeń i wielorakich możliwości kształtowania indywidualnych biografii, może zostać jedynie zasygnalizowane.

Na tym tle staje się niezbędna elementaryzacja teologii, której szukanie osobowości służy jako przewodnik<sup>20</sup>. Wiara jako wiedza dotycząca osobowości „czyni drogę dojrzewania wzrastających i pojedynczych kryzysów dojrzewania sensowną, kiedy przyporządkowuje je pewnemu uniwersalnemu powiązaniu; potwierdza ona nabyte, w specyficznych dla poszczególnych faz konfliktach mocne strony jako elementy składowe identycznego ze sobą, szczęśliwego życia i sprawdza się w tym jako ta wiedza, z której żyje wolność”<sup>21</sup>. Warunkiem jest, że symbole wiary mogą zostać uwolnione z pewnej skłonności do truizmów, w której nierzadko one zastygły i doświadczone również jako przekraczające oczekiwania obietnice w trakcie ludzkiego dojrzewania.

Wraz ze stawianiem w obronie odnowy chrześcijańskiej wiary i Kościoła, zostaje zrelatywizowana w obrębie pedagogiki religii szeroko rozpowszechniona teza, że dla wiary i jej przekazywania decydujące są pierwsze lata życia. Najróżniejsze czynniki sprawiają niemożliwym, aby wiara dziecięca przejęta została nienaruszona w wiek dojrzały. Jej rozwój przebiega, podobnie jak kształtowanie osobowości, poprzez cały szereg częściowo bardzo głębokich kryzysów<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Por. F.-X. KAUFMANN, *Kirche begreifen*, Freiburg 1979, s. 172n, 186n.

<sup>20</sup> J. WERBICK, *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, St. Otilien 1987<sup>2</sup>.

<sup>21</sup> J. WERBICK, *Identitätsfindung als Leitfaden einer elementaren Theologie*, „Religionspädagogische Beiträge” (1980), z. 6, s. 106.

<sup>22</sup> Por. N. METTE, *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf 1983, s. 119-227.

To, czym jest wiara chrześcijańska musi zostać jakby przekonywująco odczytane na żyjących ludziach — pojedynczych osobowościach, jak i grupach. Gdyż przekazywanie wiary dokonuje się w istotny sposób w społecznych procesach i powiązaniach.

W nowszej teologii misji mawia się często: Bóg przychodzi przed misjonarzem. Dotyczy to również wychowania: Bóg przychodzi już przed wychowawczynią, nauczycielem religii, katechetką i proboszczem!

#### 4. Perspektywy pedagogiki religii

Niniejsze rozważania chciałbym obramować trzema perspektywami, na które powinniśmy w przyszłości w teorii i praktyce pedagogiki religii mocniej zwracać uwagę.

##### 4.1. Pierwsza perspektywa: zastanowić się nad przed- i pozareligijnymi podstawami wiary

Dzieci potrzebują w sytuacjach przewycięzania kryzysów osobowości pociechy i schronienia. Stąd jest pożądanym brać serio znaczenie ważnych dla nich „obiektów przejściowych”. Termin ten został zaproponowany przez angielskiego psychologa dziecięcego Donalda W. WINNICOTTA<sup>23</sup>. Bolesny proces, w którym muszą zostać przemyślane zawody, aż do fundamentalnego rozczarowania, że kruszy się „obraz świata” dziecka, wyzwala lęk i gniew; w sposób twórczy tworzy on sobie „obiekty przejściowe”. Ułatwiają one dostosowanie się do rzeczywistości i przedstawiają dla dziecka opiekę pierwotnej osoby odniesienia, również podczas jej chwilowej nieobecności: rozek kołdry, poduszka, pluszowy miś, ale również pewien rytuał... Dostosowanie do rzeczywistości dokonuje się zawsze z pewną domieszką należącego do tego strachu, stąd obiekt przejściowy pomaga również w przewycięzaniu strachu; przy kładzeniu się spać odgrywa on z reguły także szczególną rolę. Zaprowadzenie do łóżka jest w mojej ocenie, jako pedagoga religii i z doświadczenia jako ojca, jednym z najważniejszych momentów wychowania religijnego. Jeśli dziecko czuje się bezpiecznie również podczas nieobecności opiekuna, a oczekiwanie i świadomość bezpieczeństwa przenosi ponad opiekuna na Boga, modlitwa może zostać zinterpretowana jako obiekt przejściowy<sup>24</sup>, ale również jakiś obiekt przejściowy może uzyskać religijny wymiar.

##### 4.2. Druga perspektywa: zastanowić się nad podstawowymi momentami wiary

Bogu nie możemy mówić, ale możemy od i do Niego mówić. Nie ma informacji o Bogu, ale możemy opowiadać historie, które dają wyraz doświadczeniom poprzednich pokoleń. Opowiadania są mostami w życie, one wyjaśniają mi — przy-

<sup>23</sup> D.W. WINNICOTT, *Playing and Reality*, London 1971; termin *Transitional Objects* zaproponował po raz pierwszy w „*Jurnal of Psycho-Analysis*” 34(1953).

<sup>24</sup> F. GRÜNEWALD, *Gebet als Übergangsobjekt*, „*Wege zum Menschen*” 34(1982), s. 221–228.

najmniej na jakiś czas — świat i budzą zaufanie, ponieważ rozjaśniają kawałek drogi. Jeśli opowiadamy historie, mamy nadzieję, że ludzie odkryją w nich coś z własnych dziejów i że możemy im w ten sposób pomóc lepiej rozumieć ich własną historię.

Jest nie tylko powszechnie znaną fundamentalną teologiczną mądrością, że przeciwieństwem „wiary” nie jest „wiedza”. Z punktu widzenia pedagogiki religii musimy podkreślić: przeciwieństwem jest zwątpienie, nieufność, pesymizm lub rezygnacja. Wiara jest swoistym rodzajem zaufania, że ostatecznie wszystko jest dobre; że w ostatecznym rozrachunku zwycięża sprawiedliwość; że w końcu dobro jest silniejsze od zła; że śmierć nie ma ostatniego słowa. Bóg jest gwarantem dla tego zaufania i nadziei. Ale: zanim jeszcze użyję słowa „Bóg”, zostanie dla tej wiary położony fundament przez to, że przekażę dziecku zaufanie. Zupełnie praktycznie. Tego rodzaju wiary uczy się dziecko, jeśli posiada ono regularną i pewną opiekę, otrzymuje jedzenie i picie, utrzymywane jest w czystości, jeśli widzi wokół siebie ludzi, którzy życzliwie spoglądają i czule sygnalizują: „Troszczymy się o ciebie. Jesteś w dobrych rękach”. Zresztą niekoniecznie rodzony ojciec albo rodzona matka muszą być tymi, którzy przekazują dziecku owo podstawowe zaufanie. Powinna to być jednak jedna i ta sama osoba w celu pewnej kontynuacji i stabilizacji relacji. W nabywaniu zaufania wiele zależy od tego, iż ta sama osoba bezustannie pewnie i regularnie zwraca się do dziecka. W tym stadium symbiozy dziecko przeżywa opiekuna, ojca lub matkę, jak Boga, tak jakby byli oni wszechwiedzący, wszechmocni, bezgranicznie dobrzy, nieskończenie cierpliwi, dobrotliwi... Jednakże, w tym jest już jakby z góry zaprogramowany pewien kryzys wiary. Gdyż dziecko nieuchronnie przeżywa pewnego dnia, że ojciec i matka nie potrafią spełnić wszystkich życzeń; że nie zawsze stoją do dyspozycji; że muszą się troszczyć także o inne rzeczy. Tak dochodzi do pierwszej próby wiary. Czy dziecko zauważa, że ojciec i matka są dla mnie dobrzy, nawet jeśli mnie niekiedy pozostawiają samego? Nawet jeśli nie spełniają wszystkich życzeń, nawet jeśli pokazują mi moje granice? Jest to okazja, aby pozwolić na wytworzenie pewnej nieufności, gdyż nauczenie się pewnej dozy nieufności należy do sztuki przeżycia. Wiara nie znaczy po prostu zaufanie. To znaczy dokładniej: uczyć się zaufania, które zniesie również uzasadnioną nieufność; zaufania, które jest silniejsze od wszystkiego, nawet takiej uzasadnionej nieufności. Pewnego dnia odkryje dziecko, że ojciec nie potrafi wszystkiego; że nie jest on wszechmogący, że matka nie jest samą tylko dobrocią. Dziecko zauważy, że sami rodzice stoją przed kimś Większym, którego nazywają „Bogiem” albo „Ojcem” Ta właśnie chwila nadaje się dobrze do tego, aby do tej pory anonimowego Boga nazwać Bogiem Abrahama i Jezusa Chrystusa.

### 3.3. Trzecia perspektywa: zastanowić się nad naszym rozmawianiem o Bogu z dziećmi

Ten złożony problem muszę potraktować dając jedynie pewne tezy; ale być może szczególnie to właśnie pobudzi do dyskusji.

(1) Podstawowym założeniem, aby mówić z dziećmi o „Bogu”, jest jasna świadomość tego, że nasze ludzkie możliwości nie mogą osiągnąć Boga. On przekracza nasze możliwości, nasze ludzkie myślenie, nasz ludzki rozum, nawet czysto racjonalno-intelektualne rozważanie. Jest to ważne przede wszystkim dlatego, że „ludzie nie stali się tym, czym był stający się człowiek: człowiekiem”, jak to sformułował Heinrich BÖLL<sup>25</sup>.

(2) Stąd nawet człowiek religijny musi być nieśmiały w mówieniu o Bogu. Musimy być nieufni wobec tych, którzy w sposób zbyt szybki i bez obawy myślą, że wiedzą dokładnie. W podejściu do dzieci zbyt szybkie mówienie o „Bogu” w sposób racjonalno-objaśniający jest wręcz niebezpieczne, ponieważ może ono zadziałać hamująco na doświadczenia. Jeśli dziecko zostanie nastawione na pewną wiedzę, a nie zostanie przygotowane na nieprzewidywalne, nieznanne, obce, mocno skrzepowana zostanie zdolność do doświadczeń. Nie jest tak ważne, aby dzieci wiele wiedziały o Bogu i mogły wiele o nim powiedzieć, nie muszą one też rozumieć, co inni o Bogu mówią, ale muszą one o wiele bardziej uczyć się odkrywać, kiedy On zwraca się do człowieka.

(3) Również w pismach Starego i Nowego Testamentu przemawia nie sam Bóg, nie możemy go bezpośrednio słyszeć, ale raczej w zapisanych słowach ludzkich możemy tylko uchwycić „mówiący odgłos Boga”<sup>26</sup>. Słowa nie są tylko drganiami, które wywołują bezpośrednie zrozumienie słowa, ale posiadają również wymiary drgań, które ustanawiają całość i powiązania.

(4) Dla tego „odgłosu Boga” musimy również wtedy pozostawić przestrzeń, kiedy chcemy mówić z dziećmi o Bogu; nie możemy go zmieniać naszym własnym głosem, czy naszą osobowością. Akty mówienia wymagają pewnej atmosfery, gotowości słuchania; kultura rozmowy widoczna jest często tylko w początkach.

(5) Musimy mocniej używać pośredniego sposobu mówienia o „Bogu”: powinniśmy zamiast abstrakcyjnej nazwy gatunkowej „Bóg” używać raczej chrześcijańskich symboli Boga: Ojciec, Matka, Miłość, Dom, Oddech Życia...; powinniśmy dzieciom pomagać w otwarciu się na zróżnicowane zmysłowe spostrzeganie. Wszelkie wrażenia zmysłowe mogą zostać przekształcone na doświadczenie z Bogiem. Im bardziej czujne są zatem zmysły, tym większe są szanse na doświadczenie Boga. Im bardziej zatem dbamy u dzieci o medytatywnie smakowanie, odbieranie zapachu, słuchanie, widzenie i czucie, tym więcej „mówimy” im o „Bogu”, bezpośrednio wcale Go nie wspominając. Samego słowa „Bóg” możemy dopiero wtedy użyć, kiedy zostanie przełamany horyzont mówienia i myślenia dziecka poza to, co bezpośrednio przeżywane i istniejące.

<sup>25</sup> W 1969 r. w wywiadzie dla „Internationale Dialogzeitschrift”, ponownie wydane drukiem w: H. BÖLL, *Querschnitte*, Köln 1977, s. 195–198.

<sup>26</sup> Chodzi tu o sformułowanie protestanckiego mistyka Jakuba Böhme (1575–1624).

(6) „Wszystko ma swój czas...” (Koh 3,1-8). I tak istnieje również czas, aby o Bogu nie mówić. Okresy milczenia mogą posiadać również bardzo pozytywny wpływ na dzieci. Mogą one wywołać nowe zainteresowanie.

Obok „mowy w obronie pedagogicznej powolności”<sup>27</sup> trzeba również wygłosić „mowę w obronie pedagogicznej punktualności”, ponieważ myślenie kairolologiczne zajmuje ciągle jeszcze zbyt mało miejsca w pedagogice religii<sup>28</sup>.

## 5. Trzy uwagi końcowe

Pierwsza uwaga końcowa: „Potrafić czekać jest... w kształceniu młodzieży czymś więcej niż powszechną mądrością. Tylko motyle w bajce i w świecie chcą mieć tylko lato i pragnęłyby wykreślić z annałów natury wiosnę, jesień i zimę; ale drzewa owocowe kwitną na wiosnę i dojrzewają w jesieni. – Pedagog nich będzie cierpliwy jak natura.” Tak zachęcał do pedagogicznej powolności i cierpliwości już Johann Michael SAILER<sup>29</sup>

Druga uwaga końcowa: „Szukaj najpierw miłości dziecka, a dopiero wtedy podaj mu naukę w słowie.” Tak ostrzegał Sailer przed przesadną gorliwością i niewłaściwym czasem dla religijnego mówienia<sup>30</sup>. Zatem, także szukanie właściwej pedagogicznej punktualności i *Kairosu* nie jest niczym nowym — ciągle pewny wskaźnik o wielkości tego zadania.

Trzecia uwaga końcowa: Cassandra mogła zapewne wykrzyknąć nie tylko do jej współczesnych: „Wszystko, co muszą oni wiedzieć, rozegra się przed ich oczyma, a oni nie będą niczego widzieć. Tak właśnie bywa”<sup>31</sup>. I należy to zapewne do istoty *Kairosu*, że przemija; bądźmy jednak pełni nadziei: „Jest rzeczą głupią nie mieć nadziei... Poza tym myślę, że jest to grzechem”, mówi stary człowiek, we wspomnianym na początku opowiadaniu Hemingway'a i w ten sposób uzasadnia on sens swoich pozornie bezsensownych wysiłków w walce z ogromną rybą<sup>32</sup> — pewna metafora, którą moglibyśmy także opisać wszystkie nasze zabiegi pedagogiki religii.

tł. ks. Joachim Kobienia

<sup>27</sup> Por. HILGER, *dz. cyt.*

<sup>28</sup> Por. R. ENGLERT, *Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“ Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß*, KB 113(1988), s. 159–169.

<sup>29</sup> J.M. SAILER, *Über Erziehung für Erzieher*, t. II, München 1809, s. 47n.

<sup>30</sup> *Tamże*, s. 167.

<sup>31</sup> C. WOLF, *Kassandra. Erzählung*, Darmstadt 1983, s. 10.

<sup>32</sup> HEMINGWAY, *dz. cyt.*, s. 100.

## Załącznik 1: J.W. FOWLER — Stadia wiary

Stadium	Aspekt						
	A Forma myślenia (logika, Piaget)	B Przejęcie ról (Selman)	C Formy osądu moralnego (Kohlberg)	D Granice świadomości społecznej	E Umiejscowienie autorytetu ( <i>Locus of Authority</i> )	F Forma związku ze światem ( <i>Form of World Coherence</i> )	G Funkcja symboliczna ( <i>Symbolic Function</i> )
Wiara Intuitywno-projektywna	Przedoperacyjna	Szcątkowa możliwość wczucia się (egocentryczna)	Kara — nagroda	Rodzina, pierwotne osoby odniesienia	Relacje powiązania/zależności, wielkość, siła, widzialne symbole autorytetu	Epizodyczne	Magiczno-numinotyczne
Wiara mityczno-słowna	Konkretne — operacyjne	Proste przemówanie perspektyw	Instrumentalny hedonizm (wzajemny <i>Fairness</i> )	„Tacy jak my” (w rodzinnych, etnicznych, rasowych, klasowych i religijnych pojęciach)	Posiadacz roli autorytetu, znaczenie wzrasta w miarę osobistego przywiązania	Narratywno-dramatyczna	Jednowymiarowo-słowna
Wiara syntetyczno-konwencjonalna	Wczesne operacje formalne	Wzajemna interpersonalna	Oczekiwania interpersonalne i zgodność	Układy z grupami, do których istnieją osobiste relacje	Konsens ze strony poważanych grup i wartościowych przedstawicieli tradycji wiary i wartości	Jeszcze niereflektowane tworzenie systemu ( <i>tacit system</i> ), odnoszące się do uczuć interpretacje przekazywane symbolicznie, powszechnie reprezentowane	Wielowymiarowe symbole, moc dająca sens tkwi wewnątrz symboli
Wiara indywidualizująco-reflektywna	Operacje formalne (dychotomizująco)	Wzajemna, odnosząca się do samodzielnie wybranej grupy lub klasy (perspektywa społeczna)	Perspektywa społeczna, przemyślany relatywizm albo związany z granicami klasowymi uniwersalizm	Ideologicznie zgodne społeczności, które odpowiadają wybranym samodzielnie normom i poglądom	Własny osąd, który pochodzi od samodzielnie aprobowanych perspektyw światopoglądowych. Autorytet i normy muszą się z tym zgadzać	Wyraźne sformułowanie pojęciowo przekazywalnego systemu. Jasność w granicach i wewnętrznych powiązaniach systemu	Symbole oddzielone od symbolizowanego. Przełożone na (sprawdzone do) idealne wyobrażenia. Moc nadająca sens tkwi w znaczeniu, które zostaje przekazane poprzez symbole.

Stadium	Aspekt						
	A Forma myślenia (logika, Piaget)	B Przejęcie ról (Selman)	C Formy osądu moralnego (Kohlberg)	D Granice świadomości społecznej	E Umiejscowienie autorytetu ( <i>Locus of Authority</i> )	F Forma związku ze światem ( <i>Form of World Coherence</i> )	G Funkcja symboliczna ( <i>Symbolic Function</i> )
Wiera wiążąca	Operacje formalne (dialektycznie)	Wzajemna, odnosząca się do grup, klas i tradycji, które są „inne” niż własna	Perspektywa nadrzędna do społeczeństwa, zorientowane na zasady, wyższe prawo (uniwersalne i krytyczne)	Przekracza normy i interesy klasowe, zdyscyplinowana ideologiczna wrażliwość poprzez „prawdy” i „roszczenia” z innych grup i tradycji	Dialektyczne powiązanie procesów osądzania – doświadczenie z uzasadnionymi roszczeniami innych, z roszczeniami, które wyrastają z różnych form wyrazu ludzkiej mądrości ( <i>wisdom</i> )	Symboliczne i pojęciowe pośrednictwo pomiędzy wieloma systemami	Nie krytyczne ponowne połączenie z nieredukowalnej siły symbolicznej i wyidealizowanego znaczenia. Moc nadająca sens tkwi w rzeczywistości w i poza symbolami oraz w sile samych w sobie podświadomych procesów
Wiera uniwersalizująca	Operacje formalne (syntetyzujące)	Wzajemna, odnosząca się do wspólnoty istnienia ( <i>Commonwealth of Being</i> )	Lojalność wobec istnienia ( <i>Loyalty to Being</i> )	Identyfikacja z gatunkiem, ponadnarcystyczna miłość do istnienia ( <i>Love of Being</i> )	W osobistym osądzie, zdobytych doświadczeń i prawd poprzednich stadiów, oczyszczony z egoistycznych pragnień i związany przez zdyscyplinowaną intuicję z zasadą wszelkiego bytu	Obowiązująca terazniejszość wypełniona i podzielona jednością „jednego ponad wieloma”	Sila nadająca sens z symboli, zaktualizowana przez całościowe ujęcie rzeczywistości, przekazana poprzez symbole i samą siebie

## Załącznik 2: F. OSER — Stopnie religijnej oceny

Stadium 1	Zorientowanie na Ostatecznie Dobrego (Boga), który bezpośrednio „robi”, bezpośrednio ingeruje w świat, karze człowieka, wynagradza go, kieruje i prowadzi, daje mu sens i zaufanie, który wszystko stwarza. Człowiek musi jednak w zamian właściwie reagować; jest on raczej pobudzany do reakcji, natomiast Ostatecznie Dobry zarówno w życzliwym, jak i karzącym sensie, aktywny i zdolny stwarzać dzieła (artyficyjizm, stadium <i>Deus-ex-machina</i> )
Stadium 2	Zorientowanie na pogląd, który umożliwia człowiekowi wpływanie na Ostatecznie Dobrego (Boga) i przez to zaabsorbowanie Go dla siebie. Człowiek musi coś uczynić, aby w zamian w równym stopniu otrzymać Bożą przychylność lub — po wykroczeniach — złagodzić możliwe sankcje. Człowiek pielęgnuje z Ostatecznie Dobrym na bazie dwubiegunowej wzajemności stosunek <i>Do-ut-des</i> , który może być emocjonalnie wypełniony pozytywnie lub negatywnie

Stadium 3	Zorientowanie na wyobrażenie, że człowiek posiada wyłącznie własną odpowiedzialność za swoje życie i podejmuje samodzielnie wszystkie decyzje. Ostatecznie Dobremu (Bogu) zostaje przypisany inny, oddzielony od świata obszar odpowiedzialności. Chodzi tu o pewien rodzaj nauki o dwóch królestwach; zostaje stworzona równowaga pomiędzy „tym, co Boże i tym, co ludzkie” (stadium deizmu). Zaczynający się ateizm stoi często naprzeciw „ortodoksytycznego” piętna osądu.
Stadium 4	Zorientowanie na odpowiedzialność i wolność człowieka, które teraz jednak doświadczone zostają jako coś zawsze już istniejącego. Ostatecznie Dobry (Bóg) widziany jest jako transcendentna przyczyna, który <i>a priori</i> stwarza warunki możliwości dla ludzkich spotkań, dla wolności, dla odpowiedzialności i ludzkiej społeczności. Najczęściej podjęty zostaje również plan, według którego człowiek rozwija się „zgodnie z przepisami”, zmierzając do lepszego, doskonalszego (do <i>Omega</i> , stadium <i>a priori</i> i korelacji). On daje ostateczną pewność.
Stadium 5	Zorientowanie na interaktywną dynamikę, w której Konieczny i Ostatecznie Ważny pojawia się stale i już zawsze. Tam, gdzie człowiek odpowiedzialnie bierze i ma udział w społeczności, doświadcza się transcendencji. Zgodność z planem zostaje w dynamice tej interakcji zniesiona, podobnie pozytywne prawo w ludzkiej komunikacji, której ultymatywne stale jest pośredniczone (zorientowanie na religijną autonomię poprzez konieczną intersubiektywność). Żadne już zewnętrzne bezpieczeństwo lub organizacja nie może gwarantować religijności i moralności. Religijność pomyślana jest ciągle uniwersalnie, jako pewne odniesienie, które zawiera w sobie również inne ludy i religie.

### Załącznik 3: E.H. ERIKSON — Cykl ludzkiego życia

Wiek podeszły								Prawość przeciwko zwątpieniu i wstrętowi
Wiek dorosły							Generatywność przeciwko stagnacji	
Wczesny wiek dorosły						Intymność przeciwko izolacji		
Wiek dojrzewania					Tożsamość przeciwko zmieszaniu tożsamości			
Wiek szkolny				Zmysł dzieła przeciwko poczuciu niższości				
Wiek zabawy			Inicjatywa przeciwko poczuciu winy					
Wczesne dzieciństwo		Autonomia przeciwko wstydy i zwątpieniu						
Wiek niemowlęcy	Podstawowe zaufanie przeciwko podstawowej nieufności							



## **Der alte Mann und das Kind** **Über die Frage der Religionspädagogik nach dem Gott der Kinder**

### **Zusammenfassung**

Der Artikel beschäftigt sich mit einem der Schlüsselthemen der Religionspädagogik: mit dem Problem der Darstellung Gottes in den Augen eines Kindes. Anknüpfend an drei beispielhafte Aussagen von Kindern macht man deutlich, welchen Einfluß die moderne Umgebung, die Aussagen der Erwachsenen und auch die Medien auf das Gottesbild eines Kindes haben können. Heutzutage wird den Kindern in Westeuropa in ihren Elternhäusern nur ein sehr dürftiges Wissen von Gott vermittelt; diese Tatsache bewegt dazu, die Hintergründe auf denen das religiöse „Ich“ entsteht, gründlicher zu analysieren. Eine bedeutende Rolle kommt hier dem sozialaffektiven Faktor zu, aber zahlreiche Wissenschaftler sehen auch in der kognitiven Entwicklung einen wichtigen Faktor. Der unbestrittene Einfluß der Erziehung auf das Gottesbild eines Kindes hat auch seine praktischen Konsequenzen: so darf nicht die Angst vor dem allwissenden Gott als Erziehungsmittel angewendet werden, weil dies zu irreparablen Schäden führen kann, einschließlich der Ablehnung Gottes; es müssen die Erfahrungen der Kinder ernstgenommen werden, man muß sich um die richtige Gestaltung der Persönlichkeit der Kinder kümmern. Für die Religionspädagogik bedeutet dies, daß sie auch vor- und außerreligiöse Erfahrungen eines Kindes berücksichtigen muß. Auch die nicht religiösen Faktoren müssen richtig eingeschätzt werden; und es bedarf einer angemessenen Weise mit Kindern über Gott zu reden. Wichtig ist auch die Geduld des Erziehers sowie seine Fähigkeit, den passenden Moment zu erkennen, in dem ein Gespräch mit Kindern zum Thema Gott möglich ist. Er darf dabei nie den Sinn seiner Bemühungen aus den Augen verlieren.