

Jan Charytański, Władysław Kubik, Janusz Tarnowski

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 45/3, 109-122

1975

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE. 1. Ameryka: Meksyk. Międzynarodowe seminarium na temat środków społecznego przekazu. — 2. Azja: Cejlon. Narodowy Ośrodek Katechetyczny. — 3. Europa: Szwajcaria. Inicjatywy w pedagogice religijnej. II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ. Struktura lekcji problemowej we współczesnym systemie dydaktycznym. III. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ. Pedagogiczne implikacje Kongresu Teologów Moralistów Polskich.*

I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE

1. Ameryka

Meksyk

Międzynarodowe seminarium na temat środków społecznego przekazu

W dniach 3—22 kwietnia 1972 r. odbyło się w Mexico międzynarodowe seminarium na temat środków społecznego przekazu, zorganizowane przez departament katechizacji i ewangelizacji przy CELAM (Konferencja Episkopatu Am. Łacińskiej), przy poparciu dzieła „Adveniat”. Głównym tematem seminarium była *Ewangelizacja przy pomocy środków społecznego przekazu*. Seminarium miało na celu pogłębienie analizy języka środków audiowizualnych, określenie jego wpływu na tworzenie mentalności i nowych postaw oraz przygotowanie środków audiowizualnych dla katechetów i duszpasterzy Ameryki Łacińskiej.

Do udziału w seminarium zaproszono specjalistów z obu Ameryk i z Europy. Przyjechało 36 osób, w tym przedstawiciele trzynastu krajów Ameryki Łacińskiej. W czasie tych trzech tygodni wygłoszono 14 referatów. Jednym z referatów był J. A u d i n e t z Paryża. Oprócz kilku specjalistów z teologii i psychologii uczestnikami seminarium byli przede wszystkim eksperci od *mass media* w katechizacji, pracujący w diecezjalnych sekcjach środków społecznego przekazu.

Do ważnych zagadnień należało określenie zmian spowodowanych w człowieku przez technikę *mass media* i następstwa „kultury obrazu” w dziedzinie pedagogiki. Z tym wiązało się pytanie, jakim trudnościom musi sprostać przepowiadanie wiary w świecie *mass media* oraz problem teologicznego uza-

* Redaktorami niniejszego biuletynu są ks. Jan Charytański SJ (Warszawa), ks. Władysław Kubik SJ (Warszawa—Kraków) i ks. Janusz Tarnowski (Warszawa).

sadnienia nowego języka, w którym powinna się wyrazić Ewangelia adresowana do człowieka ery elektronicznej.

Punktem wyjścia w obradach i dyskusjach był fakt, że młody człowiek naszych czasów żył się z radiem, telewizją, filmem i nowymi nagraniami na płytach i taśmach magnetycznych. Reklama ukazuje mu taki świat, o jakim on marzy i którego pragnie, choć czasem pozornie przeciw niemu kontestuje. Szkoła w oczach młodych jest jakby przestrzenią jednowymiarową, oderwaną od rzeczywistości. Nie ona więc otwiera młodym okno na świat, jak sądzi wielu wychowawców. Jednocześnie młodzież nie zdaje sobie sprawy, że *mass media* są niekiedy w rękach właścicieli narzędziem manipulacji i kontroli politycznej nad masami zamiast być środkiem budowania solidarności między ludźmi, zdolnym do pokonania egoizmu indywidualnego lub narodowego.

Stwierdzono również, że *mass media* są z reguły nośnikiem jakiegoś orędzia, że przekazują i urabiają jakieś poglądy i przekonania. Zależnie od treści i wartości tego orędzia mogą więc nieść zagrożenie i zgubę albo przynosić nadzieję na zbudowanie lepszego świata. Stąd wyłonił się postulat, aby zarówno diecezjalni promotorzy od *mass media*, jak i rodzice oraz wszyscy wychowawcy rozwijali u młodych mentalność uczestnictwa i twórczego krytycyzmu, aby zapobiegali biernej postawie konsumpcyjnej młodzieży. Nie wystarczy więc, że wychowawca na spotkaniu z młodymi usiłuje zintegrować motywy jakiegoś filmu, diapozytywów lub płyt, choć tego nie należy zaniedbywać. Trzeba tak prowadzić katechezę, aby budzić u młodych poczucie krytycyzmu i wyzwalać twórczość wewnętrzną, nie godząc się na bierne przyjmowanie naszej katechezy przez młodych.

Uczestnicy przyjęli zgodnie, że orędzie chrześcijańskie powinno zostać wyrażone w języku audiowizualnym. Nie jest to zadanie łatwe. Kryją się w nim dwie pokusy. Pierwszą z nich jest pokusa spłylenia i rozwodnienia wydarzenia zbawczego dokonanego przez Jezusa Chrystusa i zredukowanie nauczania Kościoła do tego, co mieści się w języku *mass media* pod względem treściowym i psychologicznym. Drugą pokusą byłoby zadowolenie się wykładem tradycyjnym i zdawkowe traktowanie środków audiowizualnych, bez rzeczywistego przełożenia orędzia chrześcijańskiego na język tych środków. Nadawanie takiego programu byłoby czymś sztucznym, niezrozumiałym i nudnym dla człowieka przyzwyczajonego do swoistego języka *mass media*.

Uczestnicy seminarium sformułowali deklarację, obejmującą wnioski trzytygodniowych dociekań. Stwierdzono w niej, że sytuacja Ameryki Łacińskiej jest bardzo różnicowana zarówno w skali kontynentu, jak i w poszczególnych krajach. Człowiek w tych krajach poszukuje sprawiedliwych i wyzwalających struktur społecznych, pozwalających na naturalny rozwój osoby ludzkiej i życia wiary. Celem seminarium nie było dokonanie analizy i oceny sytuacji oraz procesu rozwoju. Zadanie powyższe pozostawiono ludziom odpowiedzialnym za szerzenie wiary w tych krajach. Stwierdzono wszakże, iż konkretne sytuacje mają być integralną częścią treści katechizacji. Powinny być one interpretowane w świetle żywej wiary poszczególnych wspólnot kościelnych.

Uczestnicy seminarium nie propagują *mass media* jako swoistego panaceum na każdą sytuację, lecz starają się być wierni „znakom czasu”, które wzywają nas do odkrycia człowieka jakby zanurzonego w języku *mass media*. Środki te stwarzają nowy styl wzajemnego odnoszenia się ludzi. Misją ludzi Kościoła jest takie działanie, aby nowe stosunki międzyludzkie dawały każdemu możliwość stawania się coraz pełniejszym człowiekiem oraz możliwość radosnego uczestniczenia w poszukiwaniu wiary, nadziei i prawdziwej miłości.

Deklaracja zawiera trzy grupy zadań wytyczonych sobie przez uczestników: „to co konieczne”, „możliwości do zrealizowania” i „różne pomoce”. W pierwszej z tych grup uczestnicy postanowili komunikować się między sobą w języku bardziej odpowiadającym problematyce ludzi dzisiejszych, za-

pewnie obecność Kościoła pośród odpowiedzialnych za *mass media*, ustanowić koordynację narodową i w skali kontynentu między różnymi sektorami działalności Kościoła odpowiedzialnymi za ewangelizację, za *mass media* i wychowanie, zorganizować specjalne ekipy ludzi do oceny programów złożone z biblistów, teologów, katechetów, techników *mass media* itp., produkować materiały odpowiadające wymaganiom, sytuacjom i mentalności poszczególnych narodów, budzić poczucie krytycyzmu u chrześcijan odnośnie do środków społecznego przekazu, wreszcie zorganizować w łonie narodowych komisji katechetycznych ekipę ludzi od *mass media*, która zatroszczyłaby się o urzeczywistnienie tego, co powiedziano w punktach poprzednich.

W drugiej grupie zadań dotyczącej obecnych możliwości realizacyjnych uczestnicy postanowili uświadamiać odpowiedzialnych za głoszenie wiary o wyższej i skuteczniejszej formie ewangelizacji przy pomocy środków społecznego przekazu, zbierać na wspólne obrady specjalistów od katechizacji i *mass media*, włączyć „całościowy język” środków audiowizualnych w proces kształcenia głosicieli Ewangelii, korzystać z istniejących instytucji od *mass media*, takich jak szkoły dziennikarskie, państwowe i prywatne ośrodki audiowizualne, wymieniać między krajami istniejące materiały audiowizualne, wreszcie wspólnie organizować służbę informacyjną na temat materiałów *mass media*, aby stały one do dyspozycji całej Ameryki Łacińskiej.

Na koniec w trzeciej grupie zadań deklaracja sugeruje pewne sposoby rozwiązywania aktualnych trudności. Postanowiono kształcić specjalistów, zdolnych do współpracy w tworzeniu ośrodków narodowych lub regionalnych, których zadaniem byłaby ciągła refleksja teologiczno-pastoralna nad konkretnymi sytuacjami i kształcenie diecezjalnych ekip od środków audiowizualnych katechetów oraz pracowników *mass media*; założyć ekipę techniczną do produkcji materiałów audiowizualnych dla katechizacji, przygotować materiał pomocny do „przebudzenia” odpowiedzialnych za ewangelizację, pod względem teologicznym, duszpasterskim i technicznym; informować publiczność przez czasopisma, wymieniać wyprodukowane materiały jako wzór i impuls do twórczości rodzimej, przewidzieć pomoc finansową dla studiujących *mass media*, zanim będą mogli korzystać z dochodów pochodzących z produkcji pomocy audiowizualnych.

Inicjatywę w realizacji tego szerokiego programu seminarium powierzyło dotychczasowemu Komitetowi Środków Audiowizualnych Ameryki Łacińskiej z siedzibą w Mexico.

Wg *Lumen Vitae* 27/1972/487—494
opracował ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa

2. Azja

Cejlon

Narodowy Ośrodek Katechetyczny

Państwo-wyspa licząca 65 tys. km² i ponad 12 milionów mieszkańców jest terenem dynamicznego rozwoju Kościoła. Przyczynia się do tego młoda kadra duszpasterzy pracujących pod kierunkiem absolwentów międzynarodowego ośrodka katechetycznego w Belgii, *Lumen Vitae*.

Dyrektorem Ośrodka Katechetycznego na Cejlonie jest absolwent *Lumen Vitae*, Fr. Don Sylwester. Także dwie jego współpracownice, Rita Fernando i siostra Rose ukończyły ten Instytut Katechetyczny. W roku 1972 Narodowy Ośrodek Katechetyczny z siedzibą w Colombo przejawiał żywą działalność. Do największych jego osiągnięć należy zaliczyć utworzenie w styczniu 1972 r. szkoły kształcącej katechetów zawodowych, świeckich, zakonników i zakonnice. Nie zlikwidowano jednak trwającego od 1968 r. systematycznego, choć bardziej elementarnego, kształcenia „katechetów ochotników”.

Ci ostatni rekrutują się spośród katolików świeckich pracujących w różnych zawodach, a jako katecheci oddają nieocenione usługi w swoich parafiach. Co dwa miesiące organizuje się dla nich dzień skupienia i studiów. Zaś raz w roku zbiera się ich na pięciodniowy intensywny kurs. Jest on miejscem wymiany doświadczeń.

Do stałych zadań Narodowego Ośrodka Katechetycznego należy też kształcenie diecezjalnych dyrektorów katechizacji. Dokonuje się ono na różnych zjazdach ogólnonarodowych. Tak np. na początku roku szkolnego 1971/72 ośrodek zorganizował ogólnonarodowe seminarium na temat środków audiowizualnych dla katechetów. Prócz tego każdego roku ośrodek urządza dwa zjazdy katechetyczno-duszpasterskie dla księży.

Ostatnio ośrodek rozpoczął kształcenie aktywistów parafialnych. Chodzi tu przede wszystkim o katechizację dorosłych. Wielką pomocą w tej dziedzinie są kursy dla rodziców, prowadzone bądź to przez poszczególne parafie, bądź też centralnie przez większe jednostki administracyjne Kościoła. Ośrodek urządza ponadto ogólnonarodowe zjazdy rodziców. Ostatni z nich poświęcono tematowi *Rodzinną katecheza dzieci wobec aktualnej sytuacji szkolnej*. Zgromadził on 500 osób, rodziców ze wszystkich diecezji.

Jedną z ekip ośrodka zajmuje się przygotowaniem katechetycznych pomocy audiowizualnych. Dzięki pomocy Episkopatu R.F.N. sekcja środków audiowizualnych wyprodukowała już 20 serii diapozytów do programu „Vita series”. Program ten przeznaczony jest dla katechizacji dorosłych i zawiera 20 tematów. Do każdego tematu wyprodukowano 30—40 diapozytywów równoległe z nagraniami na taśmie magnetycznej, ogółem 832 diapozytywy w całości wykonane na Cejlonie. Według planu każdy dystrykt ma otrzymać po obniżonej cenie pewną ilość magnetofonów i rzutników wraz z diapozytywami.

Wg Lumen Vitae 27/1972/145—146
opracował ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa

3. Europa

Szwajcaria

Inicjatywy w pedagogice religijnej

W marcu 1972 r. została zreorganizowana Konferencja Episkopatu Szwajcarii. Wszystkie zagadnienia dotyczące katechizacji szkolnej jak również katechizacji dorosłych, kierownictwo Komisji Katechetycznej i instytutów katechetycznych oraz sekretariat dla niewierzących powierzono biskupowi Gabrielowi Bullet. Jest on także profesorem katechetyki na uniwersytecie we Fryburgu.

Międzydiecezjalna Komisja Katechetyczna, zajmująca się głównie programem i materiałami dydaktycznymi, otrzymała zadanie opracowania programu nauczania religii w pierwszych klasach szkolnych. Prace trwają. Prócz tego ma powstać „fundamentalne prawo” nauczania religii określające zadania katechety, oraz treść programu na wszystkie typy szkół.

Grupa robocza do badania programów nauczania i wychowania w szkołach (*Curriculumforschung*) uniwersytetu we Fryburgu włączyła się do współpracy z Międzydiecezjalną Komisją Katechetyczną. Zaś specjalna komisja programowa ma dokonać rewizji głównych celów nauczania religii w oparciu o zasady teologiczne i pedagogiczne. Program będzie owocem pracy wielu ścisłych grup roboczych.

Katecheci szkół średnich zrzeszeni są w dwu organizacjach: Stowarzyszenie Profesorów Nauczania Religii w Kolegiach oraz Stowarzyszenie Katechetów Świeckich. Prócz tego istnieje Stowarzyszenie Katechetów Szwajcar-

skich obejmujące katechetów szkół podstawowych. Te trzy organizacje spotykają się na zjazdach i seminariach, zwłaszcza w czasie wakacji. W ten sposób katecheci dokształcają się w bieżących zagadnieniach katechetycznych.

Główne kierunki pracy katechetycznej w Szwajcarii można scharakteryzować następująco. Dąży się do ujednoczenia katechizacji we wszystkich kantonach. Głównym punktem zainteresowań ostatnich lat jest zagadnienie katechezy antropologicznej. Dąży się do zniesienia wyznaniowego nauczania religii. W tym celu wydano nową *Szwajcarską Biblię szkolną* o charakterze międzywyznaniowym. Równolegle z nią wydano podręcznik dla katechetów pracujących z klasami IV—VI. Wobec braku kapłanów dąży się do przekazania nauczania religii świeckim, po odpowiednim ich przygotowaniu teologiczno-pedagogicznym. Zaczyna się scalać doktrynę z Biblią zamiast istniejącego dotychczas rozdziału między nauczaniem Pisma św. i katechizmu. Coraz bardziej narzuca się konieczność religijnego i nedałogicznego kształcenia rodziców. Największym brakiem w tym wszystkim jest niezrozumienie przez nich natury i celu nauczania religii oraz jej miejsca w programie szkolnym. Mówi się także dużo o problemie wolności nauczania religii, a więc o możliwości zniesienia przymusu uczęszczania na lekcje religii. Na tle obecnego zamieszania intelektualnego i pluralizmu światopoglądowego u wielu wychowawców szkolnych stwierdza się brak skryształizowanej koncepcji wychowania. Stąd wiele wysiłków zmierzających do rozwiązania aktualnych problemów pedagogiki religijnej pozostaje bez rezultatów.

Wg *Lumen Vitae* 27/1972/500—502
opracował ks. Julian Sulowski SJ, Warszawa

II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ

Struktura lekcji problemowej we współczesnym systemie dydaktycznym

Proces dydaktyczny jest czynnością złożoną. Uczestniczą w niej zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Funkcja nauczyciela sprowadza się przede wszystkim do roli kierownika procesu dydaktycznego. Jego inicjatywa i pomysłowość przejawia się w umiejętnym organizowaniu i przebiegu czynności dydaktycznej czyli w doborze takich metod i form organizacyjnych, które warunkują maksymalną efektywność nauczania i uczenia się. Tak pojęta rola nauczyciela nie ogranicza bynajmniej inicjatywy uczniów. Przeciwnie, nauczyciel ma obowiązek pobudzać aktywność, rozwijać samodzielność intelektualną i kształtować twórczą postawę wobec zdobywanej wiedzy¹.

W współczesnym systemie dydaktycznym przyjmuje się, iż podstawowym warunkiem uaktywnienia uczniów i rozwijanie ich samodzielności myślowej jest nauczanie problemowe². Toteż coraz częściej pojawiają się liczne opracowania, ukazujące podstawy teoretyczne procesu rozwiązywania problemów oparte na wnikliwych badaniach i obserwacjach psychologicznych³. Z drugiej strony dysponujemy również bogatą ilością prac eksperymentalnych, które zawierają cenne wskazówki praktyczne, dotyczące realizowania naucza-

¹ Por. K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1968, 125.

² Por. K. Lech, *Rozwiązywanie problemów w nowoczesnym systemie dydaktycznym*, Nowa Szkoła (1971) z. 5, 3—4; J. Bartecki, *Aktywizacja procesu nauczania*, Warszawa 1971, 93, J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, 7.

³ Jedną z ciekawszych prób tego typu opracowania jest cytowana wyżej praca J. Kozińskiego *Rozwiązywanie problemów*.

nia problemowego w trakcie konkretnych lekcji⁴. Opierając się na wypracowanej przez dydaktyków polskich teorii nauczania problemowego, przyjrzyjmy się strukturze lekcji problemowej we współczesnym systemie dydaktycznym.

Problem dydaktyczny

Termin „problem” nie jest jednoznacznie definiowany. Posiada on w literaturze pedagogicznej różne ujęcia. Dla J. Deweya a problemem było „wszystko to, co wprawia umysł w zakłopotanie”⁵. S. Baley i S. Rubinsztajn utożsamiają problem z zadaniem i często używają obu terminów zamiennie⁶. Inni z kolei wprowadzają znak równości między problemem a trudną sytuacją⁷.

Słuszne wydaje się spostrzeżenie Cz. Kupisiewicza, stwierdzające, iż wszystkie wymienione wyżej ujęcia są nieadekwatne, ponieważ „obok zadań o charakterze problemowym istnieją zadania typu bezproblemowego”⁸. Poza tym „każdy problem — pisze dalej autor — jest w jakimś sensie sytuacją trudną, nową i niepewną, ale nie każda trudność, nowość czy niepewność stanowi problem”⁹.

Współcześni dydaktycy, jak W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, J. Kulpa i J. Bartecki, próbując nieco bardziej sprecyzować termin „problem”, stwierdzają jednoznacznie, że jest nim trudność natury teoretycznej lub praktycznej, którą uczeń musi pokonać zajmując wobec niej postawę aktywną i twórczą. Rozwiązanie zaś tej trudności wzbogaci jego wiedzę¹⁰.

Nieco inne ujęcie tego samego zagadnienia spotykamy u J. Kozielleckiego. „Problem — w jego koncepcji — jest rodzajem zadania (sytuacji), którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanego zasobu wiedzy. Rozwiązanie jego jest możliwe dzięki czynności myślenia produktywnego¹¹, które prowadzi do wzbogacenia wiedzy podmiotu”¹².

Autor sygnalizuje problem w kontekście czynności ludzkich, które zmierzają zawsze do określonego celu, a mianowicie zdobycia orientacji w otoczeniu, podjęcia decyzji w działaniu oraz jej wykonania. W związku z tym różni Kozielecki czynności orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze. W poszczególnych czynnościach mogą pojawiać się problemy. Toteż istnieją

⁴ Por. Cz. Kupisiewicz, *Kształtowanie samodzielności intelektualnej poprzez rozwiązywanie problemów na przykładzie lekcji fizyki chemii i geometrii*, Warszawa 1960; J. Kulpa, *Nauczanie problemowe na lekcji języka polskiego w klasach V—VIII*, Warszawa 1971; E. Fleming, *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1965.

⁵ Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego. Z badań nad metodami nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych*, Warszawa 1973, 28.

⁶ *Tamże*, 28.

⁷ *Tamże*, 32.

⁸ *Tamże*, 31.

⁹ *Tamże*, 32.

¹⁰ Por. W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, 77; Cz. Kupisiewicz, *dz. cyt.*, 33; J. Kulpa, *dz. cyt.*, 14—15; J. Bartecki, *dz. cyt.*, 45.

¹¹ Przez myślenie produktywne rozumie autor proces intelektualny, polegający na przeprowadzaniu różnego rodzaju operacji myślowych, zwłaszcza takich, jak analizy, syntezy i porównania (por. J. Koziellecki, *dz. cyt.*, 16).

¹² *Tamże*, 16.

analogicznie trzy rodzaje problemów: orientacyjne (poznawcze), decyzyjne i wykonawcze¹³.

Każdy z wymienionych wyżej problemów występuje także w procesie dydaktycznym. Dlatego celem lekcji problemowej jest rozwiązywanie przez uczniów różnego typu problemów.

Czynność rozwiązywania problemów w trakcie lekcji przebiega poprzez kolejne etapy, które w dydaktyce określa się jako ogniwa. Na ogół dydaktycy wymieniają pięć ogniw rozwiązywania problemów: sytuację problemową, sformułowanie problemu, rozwiązywanie problemów, sformułowanie odpowiedzi na postawiony problem oraz ustalenie dodatkowych zadań do wykonania¹⁴.

Sytuacja problemowa

Według J. Barteckiego „...początek myślenia wiąże się z sytuacją problemową”¹⁵. Punktem więc wyjścia lekcji problemowej jest stworzenie takiej sytuacji, w której uczniowie uświadamiają sobie jakąś trudność, niejasność lub wątpliwość. Jednocześnie zdają sobie sprawę z tego, iż rozwiązywanie tej trudności sprawia im pewien kłopot z powodu niewystarczalności posiadanej przez nich wiedzy i doświadczenia. W ten sposób napotkana trudność budzi zaniepokojenie intelektualne, zaciekawienie mobilizujące uczniów do szukania wyjaśnienia wątpliwości, jej określenia, a wreszcie rozwiązania. Tak pojęta sytuacja problemowa — stwierdza Fleming — stwarza właściwe motywy uczenia się poprzez wywołanie zainteresowania i ciekawości poznawczej¹⁶.

W wytwarzaniu sytuacji problemowej może nam posłużyć ciekawy film, audycja radiowa, słuchowisko odtworzone z taśmy magnetofonowej, obraz, odpowiednio dobrana lektura, atrakcyjna wycieczka lub praca domowa ucznia. Ważną rolę spełniają również pytania nauczyciela lub dobrze przeprowadzona pogadanka, zmuszająca uczniów do stawiania pytań oraz przedstawienia swoich wątpliwości.

Analiza sytuacji problemowej skłania uczniów do sprecyzowania i określenia przedstawionej przez nauczyciela trudności.

Sformułowanie problemu dydaktycznego

Przez sformułowanie problemu dydaktycznego rozumiemy słowne określenie napotkanej trudności¹⁷. Nie jest obojętne, czy problem formułują uczniowie czy też nauczyciel. Samodzielna aktywność uczniów jest tym pełniejsza, im bardziej są oni zaangażowani w procesie uczenia się. W lekcji problemowej ich samodzielność wyraża się nie tylko w dostrzeganiu trudności, lecz także w umiejętnym jej sformułowaniu. Należy więc zawsze dążyć do tego, aby problem był sformułowany przez uczniów¹⁸. Tylko w wyjątkowych wypadkach, mianowicie, gdy uczniowie nie są w stanie wykryć problemu, nauczyciel może im dać gotowe jego sformułowanie¹⁹. Zawsze jednak wiąże się to z pewnym ograniczeniem samodzielnej aktywności intelektualnej uczniów.

¹³ Tamże, 18—19.

¹⁴ Por. E. Fleming, *dz. cyt.*, 144—146; Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, *dz. cyt.*, 36; J. Koziński, *dz. cyt.*, 25—26.

¹⁵ J. Bartecki, *dz. cyt.*, 40.

¹⁶ E. Fleming, *dz. cyt.*, 143—144.

¹⁷ Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, *dz. cyt.*, 35.

¹⁸ Por. W. Okoń, *dz. cyt.*, 18, J. Kulpa, *dz. cyt.*, 16.

¹⁹ Por. J. Kulpa, *dz. cyt.*, 16.

Problem może przybierać formę pytania lub zadania. Warto jednak przypomnieć, że nie każde pytanie i nie każde zadanie jest problemem. Problemem dydaktycznym, zauważa J. K u l p a, są pytania i zadania otwarte, czyli takie, które zawierają pewne niewiadome, których dane nie są ściśle określone, a odpowiedzi na postawione pytania nie są jednoznaczne²⁰.

Uświadomienie sobie przez uczniów trudności i słowne jej określenie, prowadzi z kolei do szukania odpowiednich środków i metod, zmierzających do jej rozwiązania.

Rozwiązywanie problemów

W każdym problemie zawarte są pewne znane oraz nieznanne elementy treści. Pierwszą czynnością uczniów na etapie rozwiązywania problemu dydaktycznego jest jego analiza pod kątem występujących w nim wiadomych i niewiadomych. W wyniku tej analizy uczniowie ustalają, które elementy treści już znają, a które z nich będą przedmiotem dalszych poszukiwań. Jeżeli w sformułowanym przez nich problemie występuje tylko jedna niewiadoma, wówczas mają oni do czynienia z problemem prostym. Jeżeli natomiast w napotkanej trudności pojawia się kilka niewiadomych, wtedy mówimy o problemie złożonym²¹. W przypadku, gdy problem jest zbyt złożony i jego rozwiązanie sprawia uczniom poważne trudności, należy raczej unikać stawiania pytań naprowadzających, stwierdza K. L e c h, lecz dopomóc im przez formułowanie problemów pośrednich lub szczegółowych²². Tak więc dochodzą oni do sformułowania odpowiedzi na problem ogólny drogą pośrednią przez kolejne rozwiązywanie problemów szczegółowych.

Ważne znaczenie ma w tym wypadku także gromadzenie przez uczniów odpowiedniego materiału, który posłuży im do formułowania hipotez, a w konsekwencji prowadzi do rozwiązania problemu. Każdą wysuwaną hipotezę powinni uczniowie uzasadnić w oparciu o własne doświadczenie i posiadaną wiedzę. Rezultatem tej czynności będzie odrzucenie hipotez słabo uzasadnionych lub mało prawdopodobnych, natomiast przedmiotem dalszych badań staje się hipoteza uznana za istotną²³.

Z kolei uczniowie przeprowadzają weryfikację przyjętej hipotezy. Na lekcjach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych weryfikacja ma charakter empiryczny. Uczniowie przeprowadzają różnego rodzaju doświadczenia, które prowadzą bądź do przyjęcia wysuwanej hipotezy i uznania jej za prawdopodobną, bądź też do dalszego eksperymentowania.

Na lekcjach przedmiotów humanistycznych uczniowie weryfikują hipotezę przez odwoływanie się do źródeł historycznych, słowników, encyklopedii, podręczników szkolnych, opracowań naukowych, lektury itp.²⁴.

Ostatecznym wynikiem stosowanych zabiegów metodycznych będzie uogólnienie konkretnych faktów i pojęciowe sformułowanie wniosków.

Sformułowanie odpowiedzi na postawiony problem

W czwartym ogniwie lekcji problemowej uczniowie dokonują syntezy zebranych w trakcie rozwiązywania problemów nowych treści. Synteza ta jest zarazem jakimś całościowym spojrzeniem na problem zasadniczy. Wiąże się ona z czynnością integrowania rozwiązań szczegółowych, porównania ich

²⁰ Tamże, 17—18.

²¹ Por. W. O k o Ń, dz. cyt., 38.

²² K. L e c h, *Rozwiązywanie problemów w nowoczesnym systemie dydaktycznym*, art. cyt., 4.

²³ Cz. K u p i s i e w i c z, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973, 127.

²⁴ Tamże, 127.

ze sobą oraz konfrontowanie ich z problemem ogólnym²⁵. Cenną pomocą w tej pracy będą notatki, tabele lub wykresy, sporządzone przez uczniów w toku pracy.

W ten sposób w oparciu o zebrane informacje, uczniowie formułują odpowiedź na problem ogólny. Odpowiedź tę ujmują w kategoriach pojęciowych. Końcowe uogólnienia powinny być wyrażone jasno i precyzyjnie. Poza tym muszą one być adekwatne do obiektywnej rzeczywistości.

Ten etap pracy ma dla uczniów szczególne znaczenie wychowawcze. Uzyskana przez nich odpowiedź na przedstawioną trudność, pozwala im stwierdzić, że cel został osiągnięty, problem rozwiązany i zadanie wykonane, co z kolei budzi w nich twórczą radość, wiarę we własne siły oraz zapał do dalszych poszukiwań, które chętnie podejmą w dobrze zaprojektowanej pracy domowej²⁶.

Ustalenie przez uczniów i nauczyciela dodatkowych zadań

Ostatnim ogniwem lekcji nowego typu jest, według Fleminga, wspólne ustalenie przez uczniów i nauczyciela dodatkowych zadań do wykonania²⁷. Zadania te różnią się zasadniczo od pracy domowej w nauczaniu tradycyjnym, w którym chodziło przede wszystkim o to, żeby uczniowie zapamiętywali poznane na lekcji treści. W tym celu nauczyciel zadawał im takie prace, które polegały na „nauczaniu się lekcji”. W lekcji problemowej natomiast, stwierdza Fleming, zadanie wynika z samego problemu²⁸. W tak pojętym zadaniu chodzi o uzupełnienie lub rozszerzenie tego, czego uczniowie nie zdążyli zrobić w czasie lekcji, oraz o sprawdzenie przez nich wyników pracy w praktyce²⁹.

W konsekwencji powstaje nowy problem, związany z wykonaniem podjętego przez uczniów zadania. Problem ten, jak już wspomnieliśmy, nazywa Kozielecki, problemem wykonawczym. W związku z tym uczniowie wspólnie z nauczycielem opracowują kolejne etapy wykonania zadania. Może to być na przykład wywiad przeprowadzony przez poszczególnych uczniów, wywoływanie jakiegoś zjawiska, jego obserwacje i opis lub inne podobne czynności.

Tak rozumiana praca domowa przyczynia się do tego, że wiedza uczniów nie ogranicza się tylko do informacji teoretycznych, lecz będzie przede wszystkim wiedzą operatywną³⁰. Dzięki bowiem nabytym w procesie uczenia się umiejętnościom uczniowie będą zdolni zastosować poznane treści w konkretnych i nowych sytuacjach.

Organizowanie nauczania problemowego

Nauczanie problemowe wiąże się we współczesnym systemie dydaktycznym z nauczaniem zespołowym. Praca w zespołach uczniowskich jest nową formą organizacyjną, która powstała w wyniku poszukiwań rozwiązanych celem uaktywnienia uczniów w procesie nauczania-uczenia się. Szczególnym zadaniem nauczania zespołowego jest rozwijanie w uczniach zdolności twórczej. Cel ten, jak słusznie zauważa J. Kulpa, może być osiągnięty drogą

²⁵ Por. E. Fleming, *dz. cyt.*, 145.

²⁶ *Tamże*, 145.

²⁷ *Tamże*, 145.

²⁸ *Tamże*, 146.

²⁹ *Tamże*, 146.

³⁰ Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, *dz. cyt.*,

nauczania problemowego, które aktywizuje uczniów w kierunku znalezienia właściwych rozwiązań i odpowiedzi na postawiony w czasie lekcji problem. Istnieje więc ścisła korelacja między nauczaniem zespołowym a nauczaniem problemowym. Cytowany wyżej autor czyni jednak pewne zastrzeżenie w tej sprawie, zaznaczając, iż podczas gdy praca zespołowa nie jest konieczna do realizowania nauczania problemowego, to warunkiem skutecznego działania zespołów w czasie lekcji jest rozwiązywanie przez te zespoły rozmaitych problemów³¹.

J. Koziński rozróżnia za W. Okoniem dwa sposoby grupowego rozwiązywania problemów, mianowicie technikę grup jednorodnych oraz technikę grup zróżnicowanych³².

W lekcji prowadzonej za pomocą techniki grup jednorodnych, pisze autor, wszystkie zespoły otrzymują jednakowy problem, który rozwiązują w trzech etapach. Najpierw uczniowie formułują problem, następnie przystępują do jego rozwiązania, a na końcu dokonują integracji osiągnięć poszczególnych grup³³.

Struktura grupy, w której pracują uczniowie, stwierdza dalej Koziński, może być różnorodna, w zależności od sposobu komunikowania się w ramach grupy. W związku z tym wymienia autor strukturę dialogową, która zakłada porozumienie się w grupie; strukturę scentralizowaną, która polega na tym, że dyskusję prowadzi przewodniczący grup oraz strukturę łańcuchową, w której możliwości porozumienia się uczniów w grupie są utrudnione. Zastosowanie jednej z wymienionych struktur pracy grupowej zależy od rodzaju problemu³⁴.

W lekcji problemowej prowadzonej techniką grup zróżnicowanych, poszczególne zespoły uczniowskie otrzymują różne zadania do wykonania³⁵.

Podsumowując przedstawioną wyżej charakterystykę struktury lekcji problemowej, należy dodać, iż proces rozwiązywania problemów przez ucznia w trakcie lekcji jest czynnością, która ma charakter całościowy. Wymaga ona bowiem doboru odpowiednich środków i metod, odwoływania się do różnych źródeł oraz do osobistego doświadczenia uczniów, a wreszcie zastosowania osiągniętych wyników w praktyce. W konsekwencji nauczanie problemowe jest także czynnością twórczą, ponieważ rozwija postawę badawczą wobec otaczającej ich rzeczywistości.

s. Eleonora Henschke CR, Pannań

III. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ

Pedagogiczne implikacje Kongresu Teologów Moralistów Polskich (Kraków 16—19 IX 1974)

W czasie ogólnego pomieszczenia pojęć i podważania norm etycznych pedagogika religijna zwraca się również do teologii moralnej, oczekując od niej odpowiedniej pomocy. Chodzi przede wszystkim o pełną, integralną wizję moralności chrześcijańskiej, wynikającą z Objawienia, ale uwarunkowaną także czynnikami aktualnymi. Poza tym odpowiedzi domagają się szczególnie problemy moralne (np. etyka seksualna, dopuszczalność rewolucji, wol-

³¹ J. Kulpa, *dz. cyt.*, 31.

³² J. Koziński, *dz. cyt.*, 162.

³³ *Tamże* 163.

³⁴ *Tamże*, 163—164.

³⁵ *Tamże*, 166.

ność a manipulacją człowiekiem). Pedagogika chrześcijańska, która jako jedno z głównych swych zadań przyjmuje kształtowanie postaw moralnych, nie może więc obyć się bez współpracy z odnośną gałęzią teologii. Dlatego Kongres Teologów Moralistów Polskich, który odbył się w Krakowie, powinien wzbudzić zainteresowanie ze strony pedagogiki. Pomijając całość problematyki kongresu tutaj ograniczymy się do jego pedagogicznych implikacji.

Program przewidywał zarówno plenarne wykłady z dyskusją, jak też obrady w czterech grupach roboczych. Temat ogólny wykładów brzmiał: *Teologia moralna w obliczu aktualnego stanu etosu polskiego*. Dzień pierwszy miał na celu „diagnozę stanu etosu polskiego”, drugi dzień — „proponując normatywne”, a trzeci — „nauczanie teologii moralnej w dobie obecnej”. Tutaj więc pedagog miał prawo oczekiwać integralnej wizji moralności chrześcijańskiej w aktualnym uwarunkowaniu polskim.

Grupy robocze zajmowały się następującą tematyką: 1) metateologia moralna, 2) pokój — sprawiedliwość — rozwój, 3) osoba ludzka — wolność — manipulacja, 4) małżeństwo — rodzina. Od dyskusji w tych grupach pedagog spodziewał się prób odpowiedzi r.a. problemy szczegółowe, które pomogłyby mu kształtować postawy moralne w odpowiednich dziedzinach. Niżej podpisany wybrał ostatnią grupę roboczą.

W jaki sposób kongres wyszedł naprzeciw potrzebom pedagogiki religijnej?

1. Problematyka ogólna: wizja moralności chrześcijańskiej w kontekście polskim

Fakty — wartości — normy?

Otwierając kongres ks. kardynał Karol Wojtyła dotknął kapitalnego problemu. Stwierdził mianowicie, że punkt ciężkości we współczesnych badaniach etycznych przesunął się obecnie w stronę faktu, w kierunku doświadczenia ludzkiego. Dominuje raczej ujęcie opisowe, pozytywistyczne, znikają natomiast naukowe próby oceny, co dobre a co złe i dlaczego. Podkreślając niezbędną uzasadnionych ocen tego rodzaju w teologii moralnej, ks. kardynał omówił również stanowisko Maxsa Schelera, według którego zadaniem etyki jest wyłączone badanie etosu. Wszystko zaś, co traci powinnością, sprzeciwia się moralności. A zatem nie normy, lecz wartości należą zdaniami Schelera do etyki.

Pozostawiając na boku rozważania właściwe teologii moralnej, a wchodząc na grunt pedagogiki można ustalić następujące fazy kształtowania postaw moralnych: 1) fakty, 2) wartości, 3) normy. Wiele katastrof wychowawczych pochodzi z braku jednego lub obu pierwszych ogniw procesu, co ma miejsce — niestety — zbyt często. Bez norm moralnych, jasno określonych i umotywowanych oddziaływanie wychowawcze jest oczywiście niemożliwe. Zanim jednak norma zostanie podana, trzeba koniecznie poznać faktyczny stan moralny wychowanka oraz przedstawić mu odpowiadającą jego najgłębszym potrzebom wartość etyczną.

Sekularyzacja sumień czy dojrzałość moralna?

W swej bogatej w treść prelekcji pt. *Z badań nad stanem etosu polskiego* prof. dr Andrzej Święcicki omawiał m. in. problem świadomości moralnej Katolików w Polsce. Otóż z badań socjologicznych wynika, że chociaż u nas religia pojmowana jest całościowo, a zatem widzi się w niej również elementy moralne, to jednak w miarę wzrostu wieku młodzieży wierzącej zanika w jej świadomości powiązanie norm moralnych z religią. U roczników młodszych przeważa w uzasadnieniu własnego postępowania motywacja religijna, ale ustępuje ona stopniowo argumentacji rozumowej lub odwoływa-

niu się do sumienia. Autor wysuwa więc przypuszczenie, że zjawisko to świadczy o sekularyzacji etyki. Zwiększa się bowiem wiedza o skutkach przestrzegania norm moralnych, ale równocześnie zanika wiara w wartości metadoświadczalne oraz związanie motywacji z ostatecznymi celami człowieka i wielkimi ideałami.

Przeciwko takiej hipotezie A. Święcickiego wystąpił w dyskusji ks. dr Helmut Juros. Wyniki badań socjologów — według niego — potwierdzają jedynie dawno dostrzeżoną przez psychologię rozwojową prawidłowość przechodzenia w miarę rozwoju psychicznego od fazy autorytatywnej do automatycznego myślenia oraz odpowiedzialnego postępowania według własnego sumienia. Nie jesteśmy zatem bynajmniej zmuszeni interpretować omawianego zjawiska w sensie zaniku motywów religijnych na rzecz świeckich; może ono jedynie oznaczać poszerzenie się płaszczyzny moralnej i osiągnięcie dojrzałości właściwej wiekowi. Ponadto ks. Juros zaznaczył, że odwoływanie się bezpośrednio do sumienia nie powinno być rozumiane jako motywacja areligijna.

Wydaje się, że obaj mówcy mieli rację. Rzeczywistość bowiem jest zbyt skomplikowana i nie da się jej ujmować jednoznacznie. Jest zarówno faktem rosnąca sekularyzacja społeczeństwa w Polsce, jak też rozluźnienie związku w miarę wzrostu młodego człowieka z wszelkim zewnętrznym autorytetem w tym również religijnym.

Wniosek pedagogiczny z tej kontrowersji jest prosty. Należy w młodszym wieku poszerzać wychowankom motywację „czysto” religijną o osobiste ich doświadczenia etyczne, a w miarę ich rozwoju pogłębiać motywację od strony wiary pomagając w ten sposób do osiągnięcia prawidłowej dojrzałości religijno-moralnej sumienia.

Horyzontalne kształtowanie moralności?

Normalnie funkcję wychowawczą pełnią rodzice, nauczyciele, a więc ludzie starsi, górujący nad dziećmi i młodzieżą doświadczeniem i kompetencjami. Zatem proces pedagogiczny dokonywuje się z góry na dół, czyli wertykalnie. Tymczasem badania socjologiczne, przedstawione przez A. Święcickiego we wspomnianej już wyżej prelekcji, wskazują na zupełnie inny, mianowicie horyzontalny kierunek oddziaływania wychowawczego. Mianowicie okazuje się, że na kształtowanie postaw moralnych bardziej wpływają grupy rówieśnicze niż środowisko rodzinne. Zresztą zmniejszyła się obecnie dwa do trzech razy ilość czasu przebywania dziecka w domu. Wzorców osobowych dostarczają raczej koledzy niż rodzice. Rośnie również rola zakładu pracy, gdzie majster, brygadzysta, współpracownik może mieć decydującą rolę w tworzeniu etosu. Szczególnie wyraźnie występuje to zjawisko, gdy bada się uwarunkowanie spożycia alkoholu.

Wnioski z takiego stwierdzenia w odniesieniu do roli rodziny rozpatrzone będą niżej przy omawianiu prac grupy roboczej. Teraz zaś warto zaznaczyć, że dostrzeżone fakty powinny wpłynąć na wzmocnienie badań pedagogicznych nad rolą grupy zwłaszcza nieformalnej w procesie kształtowania postaw moralnych oraz znaczeniem tzw. wychowania niezamierzonego, które — jak się okazuje — bardziej kształtuje postawy moralne niż planowe i systematyczne oddziaływanie urzędowych pedagogów.

2. Zagadnienie szczegółowe: małżeństwo — rodzina

Małżeństwo rodzina — całość integralna

Od razu na początku obrad w komisji roboczej powstała kontrowersja. Mianowicie wysunięto uzasadniony postulat metodyczny, aby nie dyskutować

łącznie tak bogatego w treści zagadnienia, lecz ze względu na szczupłość czasu ograniczyć się bądź do omawiania problemu małżeństwa bądź rodziny. Przeciwno tej propozycji podniósł się żywy sprzeciw. Małżeństwo-rodzina to jeden, integralny problem, którego — jak mówiono — nie wolno rozdzielać. Właśnie należy chronić młodzież przed seperowaniem myśli o małżeństwie od perspektywy rodzinnej. Przeciwnie, trzeba jak najmocniej kojarzyć problem wyboru partnera lub partnerki na całe życie z odpowiedzialnością za losy rodziny, z umiejętnością wychowania potomstwa. Młodych ludzi musimy uczyć zrozumienia dziecka, mówić o nim ciepło i serdecznie, przygotować niejako na jego przyjazne przyjęcie w zamierzonym małżeństwie.

Zmierzch rodziny?

Inna kontrowersja powstała w odniesieniu do konsekwencji pedagogicznych, jakie można by wyciągnąć z faktów referowanych przez A. Święcickiego w wyżej już wspomnianej prelekcji. Cóż bowiem zdaje się wynikać z badań socjologicznych wykazujących, że obecnie dziecko dwa do trzech razy mniej czasu spędza w domu? Otóż byłoby opaczne rozumieć ten fakt jako zwiastun zbliżającego się kresu wpływu wychowawczego rodziny i nakaz kierowania wysiłków pedagogicznych raczej w inne rejony. Zebrani cytowali liczne wypadki, gdy młodzi ludzie zmuszeni przebywać w internacie czy hotelu robotniczym z dala od rodziny, zaczynają wtedy właśnie najbardziej doceniać jej znaczenie. W takich sytuacjach szczególnie mocno pogłębiają się więzi rodzinne. Instytucja rodziny nie da się niczym zastąpić. Świadczą o tym choćby tragedie osamotnienia, rozgrywające się w najlepiej nawet wyposażonych domach dziecka. Rodzina, w której starzejący się rodzice są spojeni serdeczną przyjaźnią, stanowi dla dorosłych dzieci żywy wzorzec trwałości i wartości małżeństwa, mający silniejszą wymowę od najbardziej budujących pouczeń. A zatem obok równoczesnego rozwoju wszelkich rodzajów oddziaływań wychowawczych niezbędnych w miarę wciąż nowych potrzeb społecznych, rodzina powinna znajdować się zawsze w centrum procesu pedagogicznego.

Dialog przed założeniem rodziny

Inna rozbieżność, na którą zwrócono uwagę, okazała się daleko poważniejsza. Wskazano mianowicie na zasadniczą różnicę mentalności między duszpasterzem, który pragnie przedstawić katolicką naukę o małżeństwie, a młodymi odbiorcami tego przekazu. Dotyczy to zarówno katechizacji, jak nauk przedmażeńskich czy tzw. egzaminu przedślubnego w kancelarii parafialnej. Obie strony, tzn. duszpasterz i młodzi, mają bardzo często zupełnie przeciwstawne pojęcia w tej dziedzinie. Zachodzi obawa, że ksiądz powie, co należy, a oni grzecznie wysłuchają i każdy zostanie przy swoim. Dialogu właściwie nie będzie żadnego. Niekiedy duszpasterze ograniczają się jedynie do niezbędnych wyjaśnień natury formalnej, wyczuwając, że młodzi nie są zdolni do zrozumienia i przyjęcia wzniesłego ideału chrześcijańskiego małżeństwa i rodziny.

W dyskusji wysunięto następujące momenty, które utrudniają młodym ludziom uznanie proponowanego przez nas wzorca za własny: 1) niemożność zrozumienia sensu wyrzeczeń i ofiary, 2) fałszywe widzenie nauki Kościoła o małżeństwie jedynie od strony narzuconych z góry i nieuzasadnionych nakazów, 3) przeświadczenie, że jedynym kryterium i normą moralności jest społeczne uznanie danej zasady postępowania.

Jak wobec tak poważnych przeszkód nawiązać dialog z młodymi? Jedyną drogą jest odszukanie wspólnych dla nas i dla nich wartości, które mogą stanowić punkt oparcia dla wzajemnego zrozumienia i zbliżenia. W jakim

kierunku tych wartości szukać? 1) Odwołać się trzeba do najgłębszych potrzeb ludzkich jak godność osoby, wolność, zaufanie. Nie wolno jednak zapominać, że takim samym językiem przemawia etyka laicka, wychodząc z założeń ateistycznych i prowadząc do wniosków, których uznać nie możemy (stosunki przedmażeńskie, rozwody, antykoncepcja). 2) Należy budzić szacunek dla postawy ofiarnej, poświęcenia dla innych i uczyć samowychowania. 3) Wystrzegać się trzeba narzucania bez dokładnego i dogłębnego umotywowania jakichkolwiek nakazów jako „Bożych zarządzeń”, ponieważ takie stawianie sprawy budzi bunt lub pozorną tylko uległość. Nakazy Boga powinny być zinterioryzowane i zasymilowane, wtedy tylko posłuszeństwo im ma wartość moralną. 4) Konieczne jest ukazanie autentycznej, pełnej nauki Jezusa Chrystusa jako najwspanialszego człowieka i Syna Bożego znajdującego do głębi tęsknoty ludzkich serc. 5) Duszpasterz najpierw ma się uważnie wsłuchać w głos młodych, by ich oczami spojrzeć na rzeczywistość, zanim spróbuje ukazać chrześcijański sposób widzenia. Słuchanie jest niejednokrotnie większą sztuką niż mówienie.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że Kongres Teologów Moralistów Polskich 1974 zawierał bogaty ładunek pedagogiczny, którego nie są w stanie należycie zobrazować podane tutaj uwagi. Sygnalizują one jedynie niektóre z poruszanych problemów. Na krótko przed zamknięciem kongresu padły w dyskusji dwie szczególnie ważne wypowiedzi, niepozbawione pedagogicznego podtekstu. Dotyczyły one profetycznego charakteru teologii moralnej oraz jej źródła. Oto pierwsza wypowiedź pochodząca od ks. Jana Siega SJ: teologia moralna nic nie tracąc ze swego naukowego charakteru powinna równocześnie wyrażać się jako orędzie sprawiedliwości i miłości społecznej, stanowiące warunek skuteczności misji Kościoła. Autorem drugiej wypowiedzi był ks. dr Mieczysław Nowak z Warszawy. Jego zdaniem wobec wciąż zmieniających się sytuacji teolog-moralista nie jest w stanie udzielać gotowych odpowiedzi na nieustannie narastające problemy. Zresztą samo ferowanie sądów moralnych już nie wystarczy. Ludzkie doświadczenie, życie wszystkich członków Kościoła stanowi jedno z cennych źródeł teologicznych. Wnikanie więc ustawiczne w żywą rzeczywistość, wsłuchiwanie się w jej tętno, szukanie w niej Ducha Bożego jest jednym z najpilniejszych zadań także dla teologii moralnej.

Można dodać, że współczesna pedagogika religijna nie inaczej pragnie pełnić swoją misję.

ks. Janusz Tarnowski, Warszawa