

Władysław Kubik, Bożena Domańska

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 56/4, 109-130

1986

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. OD MODLITWY DO ŚWIADECTWA ŻYCIA. 1. Wiara otwarciem się na nową formę życia. — 2. Modlitwa życiem w bliskości Boga. — 3. Wiara przepojona modlitwą i modlitwa pełna wiary podstawą skutecznego świadectwa. — 4. Czy można się nauczyć modlitwy? II. ŚRODKI DYDAKTYCZNE W SZKOLE I W KATECHEZIE. 1. Pojęcie i podział środków dydaktycznych. — 2. Funkcje i znaczenie środków audytywnych. — a) Funkcje radia w procesie kształcenia. b) Rodzaje nagrań magnetofonowych przygotowanych w szkole. — c) Funkcja nauczyciela i ucznia w procesie wytwarzania nagrań audyjalnych. — 3. Rola i znaczenie dydaktyczne środków audytywnych w procesie katechizacji*.

I. OD MODLITWY DO ŚWIADECTWA ŻYCIA**

Coraz częściej podejmuje się krytykę pod adresem jednostek i wspólnot chrześcijańskich. Mówi się o swego rodzaju zmęczeniu i osłabieniu siły życiowej Kościoła przy jednoczesnym zachowaniu doskonałej organizacji. W licznych apelach, a zwłaszcza podczas organizowanych na szeroką skalę kongresów dostrzega się niepokojące niekonsekwencje chrześcijańskiego życia, chce się je przezwyciężyć, ale wszystkie „uzdrowiające” działania są powierzchowne i krótkotrwałe. W szczególny sposób martwi osłabiona żywotność chrześcijan w przekazywaniu wiary, i to przy rosnącym zainteresowaniu młodzieży sprawami religii. Szybko zmieniające się terapie (doskonalenie metod dydaktycznych, reforma struktur organizacyjnych, pogłębienie wiedzy o wierze) nie umieją się przeciwstawić jakiegś jawnej niemocy¹.

Czy zatem formy chrześcijańskiego życia należy uznać za bezskuteczne, mało przydatne i za zbyt ciężkie? W żadnym wypadku! Do zaprzeczenia nie skłania chęć samousprawiedliwienia się czy niepoprawny optymizm, lecz oparte na Biblii przeświadczenie, że zatroskany o człowieka Bóg Izraela w życiu i działalności Jezusa z Nazaretu przynosi jedyną ofertę życia, która jednak nigdy dotąd nie została w pełni zrealizowana. O tym ostatnim przekonuje między innymi wgląd w historię pierwotnego chrześcijaństwa. Gmina, do której został skierowany list do Hebrajczyków, przeżywała podobną sytuację, jaką dzisiaj wielu chrześcijan. Uwikłane w problemy codzienne życie tłumilo to „nowe życie” z wiary (Hbr 12, 3—12). Jezus dla wielu przestawał być Radosną Nowiną (Hbr 1, 1). Wiara nie wydawała owoców. W serca chrześcijan wkradały się zmęczenie i rezygnacja (Hbr 6, 6 i 12, 2). Nieznany autor listu do Hebrajczyków właśnie wtedy pragnie obudzić wiarę chrześcijan, dodać im odwagi wiary. Na przykładzie Abrahama przypomina istotę chrześcijańskiej wiary (Hbr 6, 10—20), wzywa do nowej praktyki wiary (Hbr 10, 22—27). Zachęca do wytrwałego naśladowania Jezusa (Hbr 10, 36—37),

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

** Referat wygłoszony przez Gottfrieda Bittera CSSP wobec pracowników i studentów specjalizacji katechetycznej w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie.

¹ Por. J. Werbick, *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, Zürich-Einsiedeln-Köln 1983, 43 i nn.

do wiernego wypełniania Jego woli, bo ma nadzieję, że na tej drodze wiara chrześcijańska może na nowo stać się skuteczną.

W jaki sposób nasza wiara może na nowo stać się skuteczną? Pytanie to ma wiele odcieni: teologiczny, psychologiczny, socjologiczny, a także pastoralny i religijno-pedagogiczny. Zajmiemy się tylko odcieniem teologicznym w wymiarze pastoralnym i religijno-pedagogicznym, dokładniej mówiąc, spróbujemy dostrzec współzależność pomiędzy wiarą, modlitwą i świadectwem życia. Należy się bowiem liczyć, że nasza własna niechrześcijańska praktyka życia może nas samych prowadzić do błędnego pojęcia wiary i obumarcia motywów płynących z wiary, a tym samym do skarlówacenia naszej modlitwy; gdy zaś zanika sens i radość płynąca z wiary, bezskutecznym jest także świadectwo życia².

1. Wiara otwarciem się na nową formę życia

Kto śledzi biblijną i chrześcijańską tradycję, kto obserwuje postawę ludzi wobec Boga, w którego wierzą, i postawę Boga wobec ludzi, dochodzi do zaskakującego odkrycia, mianowicie że Bóg Abrahama, Bóg Jezusa Chrystusa daje się poznać pomimo swej niedostępności. W głębi Jego milczenia można usłyszeć Jego wezwanie. Zarówno Żydzi, jak i chrześcijanie są przekonani, że Bóg przemawia do ludzi, że Jego czyny są Jego słowami (Iz 9,7), które świadkowie przekazują dalej.

Jezus głosi tę „Dobrą Nowinę” jako Słowo Boga, i to w swej własnej osobie — zgodnie z nauką: „A Słowo stało się ciałem i zamieszkało wśród nas. I oglądaliśmy Jego chwałę, chwałę, jaką Jednorodzony otrzymuje od Ojca, pełen łaski i prawdy” (J 1,14).

Jezus posyła świadków w imię Boga („Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego” — Mt 28,19). Posyła ich „aby ku chwale Jego imienia pozyskiwali wszystkich pogan dla posłuszeństwa wierze” (Rz 1,5). Dlatego Żydzi i chrześcijanie mówią ufnie: „Bóg nasz przychodzi i nie milczy” (Ps 50, 3). To Słowo Boże, wkraczające w ludzką historię, jest słowem skutecznym, „nie wraca do Boga bezowocne, zanim wprawdzie nie dokona tego, co On zechciał” (Iz 55, 11): ono wzywa i osądza, stawia wymagania i obiecuje, wprowadza adresatów w doświadczenie wiary.

— Wiara wyrażeniem zgody na wkroczenie w nasze życie Boga

Pierwsze słowo zawsze mówi Bóg — nieraz w długim procesie żmudnego poszukiwania człowieka, czasem nieoczekiwanie i przynaglająco. Dociera poprzez świadków lub zaskakujące sytuacje. Człowiek odpowiada początkowo z jeszcze nie w pełni uświadomioną pewnością, że Bóg do niego mówi i do niego przychodzi. I tak rozpoczyna się dialog, bosko-ludzka historia. I to Bóg jest właśnie sprawcą, że ta historia się zaczyna, ponieważ On przychodzi, On pozwala się słyszeć. Wiara jest w tym wypadku dojrzewającą zgodą na to, że Bóg przychodzi, że Bóg mówi, że Bóg na naszej drodze wiary działa. Nowotestamentowe świadectwa wyraźnie wskazują na tę sprawę. Zaproszenie Jezusa do wstąpienia na drogę wiary kierowane do ludzi stanowi centrum Jego działalności. Jest to zaproszenie, któremu — na gruncie wiary w nadchodzące Królestwo Boże — należy wyjść naprzeciw poprzez decyzję nawrócenia i naśladowania („Czas się wypełnił i bliskie jest Królestwo Boże. Nawracajcie się i wiercie w Ewangelię!” — Mk 1,15).

² Eugen Biser nazywa obecną sytuację „godziną Emaus”: głęboki jest niepokój serc, smutek napełnia zbyt wielu, którzy wszystko stracili. Ale Ten Nieznany już się dołączył... Tak pisze w: *Glaube nur! Gott verstehen lernen*, Freiburg 1980, 22.

Przede wszystkim Ewangelia św. Marka jest jakby szkołą dróg wiary i działania wiary. Sw. Marek w sposób dobitny świadczy o życiodajnej sile wiary. Wiara uzdrowia kobietę cierpiącą na krwotok (Mk 5,34) i córkę Syrofenicjanki (Mk 7,29). Wiara przywraca wzrok niewidomemu Bartymeuszowi („Jezus mu rzekł: Idź, twoja wiara cię uzdrowiła. Natychmiast przejrzał i szedł za Nim drogą” — Mk 10,52). Córkę Jaira przywołuje do życia (Mk 5,36).

Ewangelia św. Marka pokazuje, że wszyscy, którzy podejmują ryzyko wiary, doświadczają jej życiodajnej i skutecznej siły, wypływającej z niepojętej miłości Boga do każdego z osobna i do wszystkich ludzi: „Wszystko bowiem jest możliwe dla tego, kto wierzy” (Mk 9,23). I odwrotnie, brak odwagi wiary stanowi zagrożenie życia („Wtedy rzekł do nich: «Czemu tak bojaźliwi jesteście? Jakże wam brak wiary?»” — Mk 4,40).

Sw. Marek jest wierny tradycji proroków, którzy nawoływali do odwagi wiary, jako odwagi do życia („Kto wierzy, nie potknie się” — Iz 28,16; „Szukajcie mnie, a będziecie żyli” — Am 5,4.6), i ostrzegali przed śmiercią spowodowaną przez niewiarę; „Jeżeli nie uwierzycie, nie ostoicie się” — Iz 7,9).

Wiara stanowi więc nową formę życia, w którą wkracza Bóg i jest obecny w ludzkiej historii. On wchodzi niejako w sam środek ludzkiej historii, i dlatego „wszystko jest możliwe dla tego, kto wierzy” (Mk 9,23), bo „u Boga wszystko jest możliwe” (Mk 10,27). Teologia wiary w Ewangelii św. Marka ma więc charakter zbawczy, soteriologiczny³.

— Wiara nowym spojrzeniem na własne życie

Skuteczna siła życia płynąca z wiary nadaje nowy sens życiu, nowe spojrzenie na własne życie i historię. Mówi o tym przede wszystkim Ewangelia św. Jana. Cel jej napisania podaje św. Jan pod koniec swojej ewangelii. Pisze ją po to, „abyście wierzyli, że Jezus jest Mesjaszem, Synem Bożym, i abyście wierząc mieli życie w imię Jego” (J 20,31). Odzyskanie życia z wiary jest więc podstawą nowego spojrzenia na życie i jego historię, a w konsekwencji jest także umiejętnością nowego życia.

Ścisłą zależność skuteczności wiary od spojrzenia na życie z wiarą pokazuje czwarta Ewangelia w swoich centralnych punktach, uwydatniając związek, jaki zachodzi pomiędzy słuchaniem — patrzeniem — wiarą — poznaniem. W prologu ewangelii czytamy, że ten, kto poznaje i przyjmuje prawdziwe światło rozpraszające ciemności, kto wierzy w Jego imię, ten dorasta do oglądania wspaniałości Boga i staje się świadkiem objawionej w Jezusie obecności Boga: „Była światłość prawdziwa, która oświeca każdego człowieka, gdy na świat przychodzi. Na świecie było Słowo, a świat stał się przez nie, lecz świat go nie poznał. Przyszło do swojej własności, a swoi go nie przyjęli. Wszystkim tym jednak, którzy je przyjęli, dało moc, aby się stali dziećmi Bożymi” (J 1,9 i nn).

Jezus często zaprasza swoich przyjaciół do naśladowania: „Przyjdźcie a zobaczcie!”; „Chodź i zobacz!” (J 1,39.46). W tym pójściu za Jezusem otwierają się dopiero oczy, jak to ma miejsce w powołaniu Natanaela (J 1,47—51). Na drodze „pójścia za Jezusem” można rozpoznać niejako tajemnicę Boga i świata. Pod koniec opowiadania o rozmnożeniu chleba natrafiamy na słowa: „To bowiem jest wola Ojca Mego, aby każdy, kto widzi Syna i wierzy w Niego, miał życie wieczne” (J 6,40). W przypowieści o pasterzu i jego owcach Jezus mówi o swoich przyjaciółach „Ja jestem dobrym pasterzem i znam owce moje, a moje Mnje znają” (J 10,14). Na prośbę Filipa:

³ Pojęcie wiary w Ewangelii św. Marka: J. Rolff, *Das Kerygma und der irdische Jesus*, Göttingen 2 1972, 172—173; R. Pesch, *Das Markusevangelium*, Freiburg 1976, t. I 305; t. II 92 i 174.

„Pokaż nam Ojca!” Jezus odpowiada: „Kto Mnie zobaczył, zobaczył także i Ojca” (J 14, 8 nn). Wreszcie pod koniec perykopy o Tomaszu dowiadujemy się, że „błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” (J 20, 29).

Już tych niewiele miejsc wskazuje, że wierzyć, żyć i poznać w ewangelii św. Jana, są czynnikami ściśle ze sobą powiązаныmi. Widzenie jest uzdolnieniem płynącym z wiary, pozwalającym odkryć działanie i sens życia, jaki mu nadaje Bóg działający ciągle na korzyść człowieka. Poznać to znaczy „rozumieć, że życie z wiary jest możliwe, że jest nam zaofiarowane „życie w obfitości” (J 10, 10), ponieważ Bóg jest w tym świecie. Kto gotów jest pozwolić Bogu zawładnąć swoim dotychczasowym życiem wygrywa poznanie swego życia, życia w ogóle⁴. Mówią o tym zgodnym chórem przyjaciele Jezusa w odpowiedzi na mowę pożegnalną Jezusa: „Teraz wiemy, że wszystko wiesz (...), dlatego wierzymy, że od Boga wyszedłeś” (J 16, 30). W taki sposób ewangelia św. Jana przedstawia życie wiarą jako poznanie na drodze wiary⁵.

Jeśli jednak chrześcijańska wiara ma przenikać praktykę życia, osiągnąć skuteczność w codzienności, trzeba zapytać, gdzie i w jakich warunkach wiara urzeczywistnia się jako gotowość przyjęcia Bożego zaproszenia i jako nowe rozumienie własnej i ogólnoludzkiej historii? Odpowiedź jest prosta. Tutaj w N. jest miejsce dla wiary, w obecnej sytuacji życia roku..., w tej części miasta, w tych społecznych, kulturalnych, politycznych warunkach, w tych biografiach, w tych uzdolnieniach, lękach i nadziejach; tutaj ma dojść do głosu wiara powodująca nawrócenie, przemianę, ruch odnowy. W tej odnowionej praktyce życia ma się przejawiać wiara chrześcijan i gmin. Ma stanowić poczucie bezpieczeństwa dla wierzących i świadectwo czynu dla niewierzących. W ryzyku wiary w codziennej praktyce wiary powinno się objawiać nadejście Królestwa Bożego⁶.

Po tym fragmentarycznym pokazaniu niejako istoty wiary przejdźmy do sprawy współzależności wiary i modlitwy. Zapytajmy, na czym polega modlitwa pełna wiary?

2. Modlitwa życiem w bliskości Boga

Klasyczne określenie modlitwy jako „rozmowa z Bogiem” czy ostrożniej jako „podniesienie serca do Boga”⁷ nie traci swego znaczenia. Jeżeli jednak mamy mówić o powiązaniu wiary i modlitwy należy, najpierw podkreślić zdumiewającą inicjatywę Boga w jego stosunku do człowieka.

Podobnie jak na drodze wiary ludzie odkrywają, że Boży głos, Boża Opatrzność nagle wychodzi im naprzeciw i krok w krok idą z Nim razem, tak samo podczas modlitwy najpierw czekają na Boga, na Jego głos, jak Samuel (1 Sam 3, 10), na Jego obecność, jak Eliasz (1 Krl 19, 11 nn) czy na Jego błogosławieństwo, jak Jakub (Rdz 32, 27 nn).

⁴ W tym sensie można powiedzieć, że wiara chrześcijan staje się „poznaniem życia”, por. J. Werbick, *Der Glaube als „Lebenswissen”*, *Katechetische Blätter* 107 (1982) 326—333.

⁵ Por. Związek wiary i poznania w Ewangelii św. Jana: H. Schlier, *Glauben, erkennen, lieben im Joh-Ev.*, w: *Besinnung auf das Neue Testament*, Freiburg 1964, 279—293; F. Porsch, *Pneuma und Wort*, Frankfurt Main 1974, zwłaszcza 289—303.

⁶ Na tę sprawę szczególną uwagę zwraca papież Paweł VI w adhortacji *Evangelii nuntiandi* (1975), art. 21.

⁷ Już mnich Ewagriusz Pontyjski (346—399) określa modlitwę jako „wzniesienie ducha do Boga” (PG 79, 1173). Szczególne znaczenie posiada dla nas: K. Rahner, *Ermutigung zum Gebet*, *Diakonia* 11 (1980) 78—81.

— Modlitwa dziękczynno-chwalebna

Wierzącego, który pragnie iść przez życie z Bogiem, zdumiewa najpierw zainteresowanie, jakie mu Bóg okazuje, oraz intymność Boga, który „mnie woła, mnie zaprasza, mnie pragnie”. W tym zdumieniu nad inicjatywą Boga, nad Jego „bliskością” (Ef 2,17) dojrzewa gotowość pójścia razem z Nim i śmiałość odzywiania się do Boga, do „bycia z Nim na ty”. Taka modlitwa zaczyna dostrzegać „cuda”, które Bóg działa dla swoich wybranych „Widzicie, że Pan mi okazuje cudownie swą łaskę, Pan mnie wysłuchuje, ilekroć Go wzywam” (Ps 4,4; por. Ps 138). Taka modlitwa przeradza się w dziękczynienie.

Należałoby sobie i dzisiaj życzyć cierpliwego czekania na Boga, wytrwałego spodziewania się wylania Ducha, który by uczynił „psalmy, hymny i pieśni” naszą modlitwą w Jego Duchu, jak to czytamy na wielu miejscach Pisma Świętego (Ef 5, 19; Kol 3, 16; Rz 8, 26).

Modlący się przeżywa przygodę swojej wiary; patrzy na swoje życie jako wydarzenie rozgrywające się w bliskości Boga. Doświadcza w sobie jednocześnie lęku i prawdziwej odwagi. Dostrzega w sobie liczne zakłamania i tę prawdę, która go teraz odradza, że Bóg Izraela, Bóg Jezusa Chrystusa daje mu „nowe serce” — zgodnie ze słowami proroka Ezechiela: „I dam wam serce nowe i ducha nowego tchnę do waszego wnętrza, odbiorę wam serce kamienne, a dam wam serce z ciała” (Ez 36,26). Doświadcza licznych słabości i czerpie moc z samego Jezusa Chrystusa, jak św. Paweł, który pisze: „Lecz (Pan) mi powiedział: «Wystarczy ci mojej łaski. Moc bowiem w słabości się doskonali». Najchętniej więc będę się chlubił z moich słabości, aby zamieszkała we mnie moc Chrystusa” (2 Kor 12,9). Przeżywa wokół siebie nędzę ludzi i wzrost ich lęku, ale stawia na Boga, który „wszystko może” (Mk 10,27).

— Modlitwa błagalna

Wiara urzeczywistniająca się na modlitwie i modlitwa pełna wiary nie poprzestaje na rozważaniu konkretnych dobrodziejstw Bożych w historii Izraela i Jezusa, w historii chrześcijańskich Kościołów, w ludzkich historiach całkiem konkretnych ludzi. Modlitwa jest też krytycznym osądem obecnych warunków życia.

Modlitwa błagalna spowodowana nędzą naszego życia i naszego świata powołuje się na obietnice dla nas i naszego świata. W modlitwie błagalnej wołamy do Bożego Serca; w powszechnej modlitwie wstawienniczej w imię Boga stajemy przy nędzy tego świata.

Słusznie modlitwę błagalną nazywa się „poważną sytuacją wiary”⁸ (*Ernstfall des Glaubens*), gdyż koncentruje całą siłę wiary na wierności i miłosierdziu Boga. Modlitwa błagalna bierze Boga za słowo. Wierząc, modlący się przypomina sobie dobroć Boga w przeszłości (zob. psalmy 77,78 i 89) i w obliczu swojej własnej i obcej nędzy przywołuje sobie na pamięć obietnicę Boga „Ja nie zapomnę o tobie!” (Iz 49,15) i żywi nadzieję na uzdrawiającą przyszłość zgodnie z wolą wiernego i miłosiernego Boga, „bo Jego miłosierdzie trwa na wieki” (por. refren Ps 118). Modlitwa błagalna jest jak niecierpliwe czekanie na „Pana — bardziej niż strażnicy oczekują switu” (Ps 130, 6); bo modlitwa błagalna jest trzymaniem strażi nad postępem naszego świata.

Często z braku wiary opuszczamy błagalną modlitwę i modlitwę wier-

⁸ G. Greshake — G. Lohfink, *Ernstfall des Glaubens*, Mainz 1978. Właśnie w modlitwie prośby można dostrzec, jak wrażliwa jest wiara chrześcijan na problemy otaczającego ich życia, por. O. Fuchs. *Gebet: sprachliche Begegnung mit Gott*, *Katechetische Blätter* 104 (1979) 854—866.

nych. Wprawdzie zdarza się, że magiczne wyobrażenia dochodzą do głosu w błagalnych modlitwach, lecz o wiele częściej nasze deistyczne wątpliwości na temat zainteresowania i mocy Boga powodują zanikanie modlitwy błagalnej. Zachowujemy się, jak król Achaz w momencie, gdy prorok Izajasz wzywa go do uproszenia sobie znaku z nieba. Król odpowiada: „Nie będę prosił i nie będę wystawiał Pana na próbę” (Iz 7, 12). Swoją niewiarę maskuje król bojaźnią Boga.

— Modlitwa skargi

Gdy chrześcijanie uważnie i wytrwale przyglądają się swojemu życiu i swojemu światu, muszą krzyknąć i protestować, muszą się żalić przed Bogiem na temat stanu świata. Taka skarga powinna się najpierw zwrócić przeciwko nam — chrześcijanom: przeciwko naszemu niedowiarstwu, naszej niewrażliwości — które powodują, że zanika nasza prośba i skarga. Pismo Święte mówi tu o „zatwardziałości serc” (por. Mk 10, 5 i 16, 14). Ta skarga musi się skierować przeciwko naszej letniości, powinna nas skłonić do nawrócenia.

Skargę trzeba też podejmować przeciwko naszemu światu i przeciwko naszemu Kościołowi, nowemu Jeruzalem zgodnie z Mateuszowym: „Jeruzalem, Jeruzalem! Ty zabijasz proroków i kamienujesz tych, którzy do ciebie są posłani. Ile razy chciałem zgromadzić twoje dzieci, jak ptak swe pisklęta zbiera pod skrzydła, a nie chcieliście” (Mt 23, 47 nn).

Do skargi powinny nas pobudzać te 40 000 dzieci, które codziennie umierają z głodu z powodu naszych fałszywych wyobrażeń bezpieczeństwa na Wschodzie i Zachodzie. Zabieramy im chleb dla rozwoju techniki zagłady.

Wreszcie, żalić się mamy na naszego Boga, który jednym oczarowuje swoim słowem, jak Jeremiasza („Uwiodłeś mnie, Panie, a ja pozwoliłem się uwieść; ujarzmiłeś mnie i przemogłeś” — Jr 20, 7 nn), a przed innymi zakrywa swoje słowo.

Należałoby sobie życzyć odrodzenia modlitwy żalącej się przeciw naszej jawnej apatii i przeciwko przejmującej lękiem bierności Boga wobec naszego rozczarowania Nim samym i wobec naszych własnych bezsilnych protestów⁹.

— Modlitwa Chrystusa wezwaniem skierowanym do nas

Podobnie jak List do Hebrajczyków nazywa Jezusa tym, „który nam w wierze przewodzi i ją wydoskonala” (Hbr 12, 2), tak dziś jest On tym, który przewodzi i doskonali naszą modlitwę. Jezus bowiem prowadzi do nowej modlitwy, która jest Jego życiem, będącym nierozdzieloną jednością działania i modlitwy. Przede wszystkim Ewangelia św. Łukasza przedstawia tę jedność¹⁰. Pozwala dostrzec, że działalność Jezusa niejako wyrasta z modlitwy. I tak mesjanistyczne powołanie Jezusa w chrzcie ma miejsce podczas modlitwy („Kiedy cały lud przystępował do chrztu, Jezus także przyjął chrzest. A gdy się modlił otworzyło się niebo” — Łk 3, 21).

Powołanie dwunastu także poprzedza modlitwa („W tym czasie Jezus wyszedł na górę, aby się modlić, i całą noc spędził na modlitwie do Boga. Z nastaniem dnia przywołał swoich uczniów i wybrał spośród nich dwunastu, których też nazwał apostołami” — Łk 6, 12—14). Swoje mesjańskie wyznanie wobec uczniów poprzedza modlitwą („Gdy raz się modlił na osobno-

⁹ O. Fuchs przedstawił szeroko zagadnienie modlitwy — skargi, por. O. Fuchs, *Die Klage als Gebet. Eine theologische Besinnung am Beispiel des Ps. 32*, München 1982.

¹⁰ Por. G. Schneider, *Das Evangelium nach Lukas*, Gütersloh-Würzburg 1977, t. II 262 nn.

ści, a byli z Nim uczniowie zwrócił się do nich z zapytaniem: «Za kogo uważają Mnie tłumy?» — Łk 9, 18). Podczas modlitwy Jezus ukazuje się swoim przyjaciołom w chwale przemienienia, w blasku zwycięstwa wielkanocnego (Łk 9, 29). Także podczas lęku przed śmiercią „upadł na kolana i modlił się tymi słowami: «Ojcze, jeśli chcesz, zabierz ode Mnie ten kielich! Jednak nie moja wola, lecz Twoja niech się stanie!»» (Łk 22, 42). I wreszcie, modląc się, oddaje Jezus swoje życie w ręce Ojca (Łk 23, 46).

Życie Jezusa jest więc modlitwą. Praktyka modlitwy Jezusa jest zarazem Jego przykładem, radą, wezwaniem do modlitwy. W lęku przed zbliżającą się śmiercią i jednocześnie w odwadze przyjęcia swej śmierci, zwraca się Jezus do swoich przyjaciół z wezwaniem: „Modłcie się, abyście nie ulegli pokusie” (Łk 22, 40, 46). Dostrzegamy tutaj wyraźnie, czym jest modlitwa dla Jezusa: jest oddaniem się w ręce Ojca-Boga, oddaniem się „ojcowskiemu Bogu”. Doświadczając ojcowskiej dobroci Boga, która zakryta jest przed roztropnymi a objawiona prostaczkom (Łk 10, 21) Jezus odkrywa czas, moc, nadejście dzisiaj Królestwa Bożego (Łk 17, 20 nn) i dlatego oddaje się do dyspozycji Bogu¹¹: zarówno w swojej modlitwie, jak i w swoim działaniu; dlatego wzywa do przyjęcia Bożego zaproszenia do nowego życia. Gotowość do praktyki takiego życia ma być na modlitwie rozważana, zdobywana i umacniana.

Praktyka modlitwy Jezusa jest wezwaniem do modlitwy skierowanym do wspólnoty Jezusa. W ewangelii św. Łukasza czytamy: „Gdy Jezus przebywał w jakimś miejscu na modlitwie i skończył ją, rzekł jeden z uczniów do Niego: «Panie, naucz nas modlić się, jak i Jan nauczył swoich uczniów». A On rzekł do nich: «Kiedy się modlicie mówcie: Ojcze, niech się święci Twoje imię; niech przyjdzie Twoje królestwo! Naszego chleba powszedniego dawaj nam na każdy dzień i przebac nam nasze grzechy, bo i my przebaczamy każdemu, kto nam zawini; i nie dopuść, byśmy ulegli pokusie»” (Łk 11, 1—4).

Powiedział im też przypowieść o tym, że zawsze powinni się modlić i nie ustawać (Łk 18, 1—8), a na innym miejscu czytamy: „I Ja wam powiadam: proście a będzie wam dane; szukajcie a znajdziecie; kołaczcie a otworzą wam. Każdy bowiem kto prosi, otrzymuje; kto szuka, znajduje; a kołaczemu otworzą. Jeżeli któregoś z was, ojców, syn poprosi o chleb, czy poda mu kamień? Albo o rybę, czy zamiast ryby poda mu węża? Lub gdy prosi o jajko, czy poda mu skorpioną? Jeśli więc wy, choć źli jesteście, umiecie dawać dobre dary swoim dzieciom, o ileż bardziej Ojciec z nieba da Ducha Świętego tym, którzy Go proszą” (Łk 11, 9—13).

Jezusa — że tak powiemy — eksperyment z ojcowską miłością Boga, przeszedłszy przez śmierć, osiągnął pełnię w chwale wielkanocnego życia. Jego działanie i Jego modlitwa zostały potwierdzone przez samego Boga w fakcie wskrzeszenia. Ten Bóg okazuje się naprawdę Bogiem-Ojcem, który Jemu oddane życie wprowadza w swoje boskie życie. Wielkanocne doświadczenie jest Bożą ratyfikacją wielkopiątkowej modlitwy Jezusa. Dzięki niej mogą zwolennicy Jezusa z wielkanocną pewnością podjąć praktykę modlitewną Jezusa.

— Nasza modlitwa jest modlitwą „przez Jezusa Chrystusa”

Św. Paweł idzie jeszcze jeden krok dalej. Zwraca uwagę, że modlitwa, dziękczynienie, prośba chrześcijan dokonują się „przez Jezusa Chrystusa”. Podkreśla tę sprawę w wielu miejscach swego listu do Rzymian (Rz 1, 8; 5, 11; 16, 27).

W Duchu Jezusa Chrystusa wołają chrześcijanie do Boga „Abba, Ojcze” (Rz 8, 15 i Ga 4, 6). Za pośrednictwem Jezusa Chrystusa zwracają się do

¹¹ Gdy chodzi o stosunek Jezusa do Boga por. H. Merklein, *Jesu Botschaft von der Gottesherrschaft*, Stuttgart 1983, 83—91.

Boga i Ojca Jezusa Chrystusa¹². Tę charakterystyczną jedność, więź pomiędzy modlitwą i działaniem w życiu Jezusa należy, zdaniem św. Pawła, uznać za specyficzny styl życia chrześcijan. Ma to być „życie dla Boga w Chrystusie Jezusie” (por. Rz 6,11). Modlitwa nie ma być tylko jakimś szczególnym obowiązkiem chrześcijan lub elementem w codziennym programie, lecz praktyką życia z praktyką modlitwy muszą się wzajemnie przeplatać.

Modlitwa pełna wiary przemienia się w uwielbienie. Skoro bowiem wiara wypływająca z obdarowania Duchem Jezusa jest z naszej strony odważnym przyzwoleniem na wkroczenie Boga w naszą historię, w nasze życie, dojrzewa w tej odwadze wiary zgoda na bliskie przebywanie z Bogiem. Wiara mówi Bogu „tak”, wyraża zgodę na Jego tajemnice, na Jego orędzie, na Jego działanie. Nie koniec na tym. Z pogłębiającego się poznania na gruncie wiary wyrasta zdumienie, radość, dziękczynienie za duże i małe „niespodzianki”. Rodzi się potrzeba wyśpiewania *Magnificat* i *Te Deum*.

Warto przypomnieć sobie tutaj historię powołania proroka Izajasza. Jego powołanie jest niejako wprzęgnięte w niebiańską liturgię uwielbienia (zob. Iz 6,1—11). Izajasz przeżywa uwielbienie Boga-Jahwe (Iz 6,1—4). Jego wargi zostają oczyszczone żarzącym się węglem (Iz 6,5 nn), a on otrzymuje zadanie przepowiadania (Iz 6,8—11). Prorok zostaje wyposażony do spełnienia swojego zadania w doświadczenie, które zamyka się w słowach: „Niebo i ziemia uwielbią Tego, którego jako prorok mam przepowiadać, głosić”. W teorii i praktyce naszego przepowiadania zawieruszyliśmy doxologię¹³. Niezwykle ważną sprawą dla naszej chrześcijańskiej praktyki życia jak i dla głoszenia jest odkrycie na nowo zadania oddawania Bogu głębokiej czci i uwielbienia.

3. Wiara przepojona modlitwą i modlitwa pełna wiary podstawą skutecznego świadectwa

Przypomnijmy jeszcze raz uprzednio postawioną tezę: chrześcijańska wiara, której nie zasila modlitwa, szybko karłowacieje i powoduje, że człowiek ani samemu sobie, ani innym nie jest w stanie przedstawić przekonującej formy życia — świadectwa. I odwrotnie, wiara przepojona modlitwą i modlitwa pełna wiary, stanowiąc rzeczywistość kształtującą życie, sama przez się staje się skutecznym świadectwem.

Podobnie jak rozważania o wierze i modlitwie udokumentowaliśmy tekstami biblijnymi, także i teraz w oparciu o teksty nowotestamentalne postaramy się wskazać, jak przekonujące przepowiadanie — świadectwo wyrasta właśnie z wiary i modlitwy.

W zakres złożonego pojęcia „przepowiadanie” wchodzi dzisiaj elementy informacji, komunikacji, jak i nauczania oraz przekonywania. W naszych rozważaniach skupimy się przede wszystkim na zagadnieniu zaproszenia i wyznania, które dochodzą do głosu w procesie dawania świadectwa.

— „My nie możemy nie mówić...” (Dz 4,20)

Świadkowie Jezusa nie mogą nie przekazywać dalej, nie głosić, nie opowiadać tego, co sami odkryli i czego doświadczyli. „To, co się stało z Jezusem Nazarejczykiem, który był prorokiem potężnym w czynie i słowie wobec Boga i całego ludu”: (Łk 24, 19) jest motywem głoszenia. Wszystko, co

¹² Szerzej na ten temat pisze W. Thüsing, *Per Christum in Deum. Studium zum Verhältnis von Christozentrik und Theozentrik in den Paulinischen Hauptbriefen*, Münster 1965, zwłaszcza 174—183.

¹³ Por. G. Bitter, „Vor seinem Angesicht sollen niederfallen alle Geschlechter...”, w: G. Bitter, N. Mette (wyd.), *Leben mit Psalmen*, München 1983, 130—136.

się stało, co dzięki wierze zostało uznane jako Boże działanie, jako spełnienie się nadziei (por. Łk 24,21) przynagla do przekazywania dalej. Ta nowa możliwość życia, która w działalności Jezusa jest „ogładana i słuchana” (zob. Dz 4,20) oraz w wierze uznana za wydarzenie o znaczeniu powszechnym, musi być wszystkim ogłaszana. Odkrycie, że „Pan rzeczywiście zmartwychwstał” (Łk 24,34) potwierdza z jednej strony Jego świadectwo, umacnia Jego orędzie: „Królestwo Boże pośród nas” (por. Łk 17,20), a jednocześnie pozwała „otworzyć się” na wielkanocną wiarę (por. Łk 24,31). Odwaga wiary, możliwość wiary w przyjście Boga w wielkanocnych wydarzeniach i dostrzeżenie w tym propozycji nowego stylu życia dla każdego człowieka, stanowi podstawę chrześcijańskiego orędzia. A więc z wiary i ufności w niepojętą życzliwość i dobroć Boga wyrasta zbawcze orędzie, wzmożona pewność jedynej w swoim rodzaju propozycji życia nie pozostawiającej innego wyboru, która musi być głoszona z woli Boga i przez wzgląd na dobro ludzi. „Biada mi, gdybym nie głosił Ewangelii!” — mówi św. Paweł (1 Kor 9,16n).

— „Wierzymy i dlatego mówimy” (2 Kor 4,13)

Wiara według św. Pawła jest odpowiedzią na głoszone słowo, przyjęciem eschatologicznej propozycji życia danej przez Boga, „który ożywia umarłych i to, co nie istnieje, powołuje do istnienia” (Rz 4,17). Będąc całkowitym darem („Wam bowiem z łaski dane jest to dla Chrystusa nie tylko w Niego wierzyć, ale i dla Niego cierpieć” — Flp 1,29) jest równocześnie ze strony wierzącego wolnym wyborem życia z Boga (Rz 1,16). Ta decyzja nie jest aktem jednorazowym, lecz ciągłym, stopniowym przywdziewaniem się „w pancerz wiary i miłości oraz hełm nadziei zbawienia” (por. 1 Tes 5,8). W tym procesie decyzji wiary „to, co dawne przemija, a oto wszystko staje się nowe” (2 Kor 5,17; por. Iz 43,19) i ma być dalej głoszone, przepowiadane, zwiastowane — ze względu na chwałę Bożą i dobro ludzi. Z uwagi na nadejście „nowego stworzenia” (por. 2 Kor 5,17) nie można przecież milczeć. Odkrywa się to „nowe stworzenie” podczas pełnej wiary modlitwy, a zwiastuje się je świadectwem słowa i życia. Wiara umocniona na modlitwie jest w stanie przede wszystkim wytrwać w trudzie doświadczenia. Ten trud wynika z faktu, że nowe stworzenie jest teraz wcale niedostrzegalne i nieuchwytnie. Jego istnienia trzeba się spodziewać. Wiara dzięki modlitwie opiera się mocno o fundament zmartwychwstania Jezusa, o Boga i oczekuje, że ten, „kto wierzy w Niego, nie będzie zawstydzony” (Rz 9, 33; 10, 11; Iz 28, 16)¹⁴.

— „Głosimy wam Jezusa Chrystusa” (2 Kor 4, 5)

Z wiarą przyjmowane działanie Boże w życiu, śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa jest właśnie Ewangelią, jest kosztowną nowiną „jest bowiem ową mocą Bożą ku zbawieniu dla każdego wierzącego” (Rz 1,16). Ta Ewangelia jest zarazem motywem i jednocześnie treścią chrześcijańskiego orędzia, bo pokazuje sytuację ludzi, ich historię i niepojęte zakochanie się Boga w ludziach oraz w ich historii.

Ewangelia pokazuje sąd Boży i łaskę Bożą („Tym bardziej więc będziemy przez Niego zachowani od karzącego gniewu, gdyż teraz przez krew Jego zostaliśmy usprawiedliwieni” — Rz 5,9. „Ale nie tak samo ma się rzecz z przestępstwem jak z darem łaski. Jeżeli bowiem przestępstwo jednego sprowadziło na wszystkich śmierć, to o ileż obficie spłynęła na nich wszystkich łaska i dar Boży, łaskawie udzielony przez jednego Człowieka, Jezusa Chrystusa” — Rz 5,15).

¹⁴ Por. H. Schlier, *Der Römerbrief*, Freiburg 1977, 308—315.

Najdobitniej głębia miłości i jedności łaski i sądu objawia się w krzyżu Jezusa. Dlatego św. Paweł pragnie „nie znać niczego więcej jak tylko Jezusa Chrystusa, i to ukrzyżowanego” (1 Kor 2, 2). „Nauka bowiem krzyża głupstwem jest dla tych, co idą na zatracenie mocą Bożą zaś dla nas, którzy dostępujemy zbawienia” (1 Kor 1, 18). Ta nauka krzyża według św. Pawła stanowi centrum przyjmowanego z wiarą zbawienia. Krzyż jako czyn Boga — „On, który nawet własnego Syna nie oszczędził, ale Go za nas wszystkich wydał” (Rz 8, 32) — i równocześnie jako czyn Jezusa, który oddaje się Bogu aż po śmierć („Uniżył samego siebie, stawszy się posłusznym aż do śmierci — i to śmierci krzyżowej” — Flp 2, 8) stwarza w zmartwychwstaniu Jezusa zupełnie nową sytuację życiową: „Oto teraz czas uprawniony, oto teraz dzień zbawienia” (2 Kor 6, 2; por. Iz 49, 8; 61, 2 nn; por. Łk 4, 19).

W tym „czasie łaski” chrześcijanie żyją jako wierzący. W wytrwałości ich pełnej nadziei wiary mogą zdobywać nową pewność (Rz 5, 2), a także wytrwałość w codziennych rozczarowaniach (2 Tes 3, 4; por. Ga 5, 10) oraz odwagę na przyszłość, w której wierzący „żyć będzie” (Rz 1, 17) i to żyć „z Chrystusem”, bo „jeżeli umarliśmy razem z Chrystusem, wierzymy, że z Nim również żyć będziemy” (Rz 6, 8). Ta właśnie odwaga przede wszystkim dojrzeła na pełnej wiary modlitwie osobistej i wspólnotowej oraz w świadectwie ludzi podobnych zapatrywać, dochodzi zaś do głosu w przepowiadaniu.

— „Pojednajcie się z Bogiem!” (2 Kor 5, 20)

Św. Paweł pojmuje swoje zadanie przepowiadania nie w sensie przekazywania wiadomości, lecz jako dzielenie się czy pouczenie o dziełaniu Boga i stanie świata. W rozumieniu św. Pawła jest to „nauka mądrości” (1 Kor 2, 1). Poprzez swoje głoszenie św. Paweł pragnie przede wszystkim doprowadzić do sytuacji wyboru, do rozstrzygnięcia, czy chce się polegać na Bogu, czy na samym sobie, zdać się na łaskę Boga albo zaufać swojej własnej mądrości. Dzięki temu przepowiadanie staje się zaproszeniem, aby „teraz” (por. 2 Kor 6, 2) przyjąć ofertę nowego życia, teraz pozwolić się przemienić przez „Ducha Pana”, teraz zaryzykować na Boga, bo „żaden kto wierzy w Niego, nie będzie zawstydzony” (por. Rz 9, 33; 10, 11).

Św. Paweł w rozumieniu głoszenia idzie jeszcze dalej: w przepowiadaniu sam Bóg ofiarowuje pojednanie. „Tak więc w imieniu Chrystusa spełniamy posłannictwo jakby Boga samego, który przez nas udziela napomnień (...) pojednajcie się z Bogiem!” (2 Kor 5, 20). Bóg sam w przepowiadaniu zaofiarowuje pojednanie. Boża inicjatywa stwarza nową sytuację życiową ludzi — nie na podstawie przeszłych osiągnięć, nawet nie na podstawie doznań z wiary „Gdyśmy jeszcze byli nieprzyjaciółmi Boga” (Rz 5, 10 nn). On sam wychodzi nam naprzeciw — i pozwala pośredniczyć w służbie głoszenia.

W powyższych stwierdzeniach tkwi tylko podstawa dla teologii przepowiadania w służbie pojednania, lecz jeszcze raz zostaje uwydatniona jedność wiary, modlitwy i przepowiadania. Próby wiary, próby modlitwy, które zmierzają do zbliżenia się do niepojętej miłości Boga, który swego własnego Syna wydał za bezbożnych (Rz 8, 32; 5, 6) — mogą spowodować zażenowanie na kształt jankania się, ale przecież mogą także prowadzić do przemawiania „według miary, jaką Bóg każdemu w wierze wyznaczył” (Rz 12, 3).

Tak więc jeszcze raz powtórzmy, że należałoby sobie życzyć odkrycia na nowo samej przez się zrozumiałej jedności pomiędzy wiarą, modlitwą i świadectwem¹⁵, bo wówczas mogłoby dojść do tego, że zaczęła tryskać źródła

¹⁵ W tym kontekście trzeba dostrzec duchową odnowę w kołach nauczycieli religii. Por. A. Exeler, *Der Religionslehrer als Zeuge*, *Katechetische Blätter* 106 (1981) 3—14; H. Halbfas, *Der Sprung in den Brunnen. Eine*

wiary, radości wiary, źródła, które przyobiecał Jezus samarytańskiej kobiecie przy studni Jakubowej, gdy mówił: „Kto zaś będzie pił wodę, którą Ja mu dam, nie będzie pragnął na wieki, lecz woda, którą Ja mu dam, stanie się w nim źródłem wody wytryskującej ku życiu wiecznemu” (J 4,14). Chodzi tu o źródła dające moc świadectwa wiary.

4. Czy można się nauczyć modlitwy?

Sposobu życia, a tym bardziej życia po chrześcijańsku, uczy się głównie przez obserwację, przez uważne przyglądanie się życiu. Zdobywanie umiejętności, które można określić słowami „widzieć, słyszeć i czuć”, stanowi podstawę życia i wszelkiej komunikacji. Dotyczy to także modlitwy. Jeżeli uczymy dziecko widzieć i podziwiać kwiaty, głaskać kota i słuchać śpiewu słowika — uprawiamy tym samym propedeutykę modlitwy. Młodzież i dorośli powinni ciągle uczyć się lepiej postrzegać i doznawać. Okazję ku temu stwarza zarówno czekanie na dworcu, jak i radość z porannego prysznicu czy uśmiech ukochanej, a także komentarz polityczny.

Drugim ważnym elementem dydaktyki modlitwy jest umiejętność mówienia. Musimy się nauczyć mówić o rzeczach, sytuacjach, wrażeniach, odczuciach — mówić o życiu, i to bardzo konkretnie, tak właśnie, jak się to wyraża w modlitwie Mojżesza o przebaczenie czy Tomasza Morusa o dobre trawienie.

Tam, gdzie dochodzi do obserwacji życia i ujmowania go w słowa, następuje też interpretacja życia, jego doświadczeń, odkryć, nadziei, lęków. Skoro życie z Jezusem Chrystusem jest wolnym wyborem perspektywy życiowej, skoro wiara chrześcijańska staje się jakby soczewką, poprzez którą patrzymy na życie, można zatem z ludźmi podobnego pokroju (ducha) próbować wyrażać to życie we wspólnej modlitwie: przy stole, w modlitwie wieczornej w gronie rodziny, w grupie młodzieżowej. Tak ćwiczymy mowę wiary, próbujemy żyć mocą Ducha Jezusa Chrystusa.

Ucząc modlitwy, starajmy się, aby występowała w niej historia, nasza własna historia, i to we wszystkich trzech wymiarach jako przeszłość (np. uzmysłowienie sobie na nowo zdań z Księgi Wyjścia lub wydarzeń z powstania w Getcie Warszawskim), jako teraźniejszość (planowanie konkretnego dnia) i jako przyszłość (dążenie do zmiany i prośba o lepsze czasy).

Modlitwa domaga się pewnej regularności zarówno od początkującego, jak i od zaawansowanych; konieczna jest wytrwałość i narzucenie sobie rygorów, gdyż w przeciwnym razie „nieustanna modlitwa” (1 Tes 5,17) nie będzie możliwa.

Do spraw ważnych należą: stałe pory modlitwy (modlitwa może być krótka, ale bezwzględnie należy przestrzegać ustalonych terminów); własna, nie narzucona postawa przy modlitwie; teksty jako pomoc lub przedmiot medytacji; wytrwałość na modlitwie.

Modlitwa ma zbawienny wpływ — nawet chwila modlitwy przynosi ulgę — ponieważ jest przede wszystkim największym dobrem i łaską. Dar modlitwy otrzymujemy bez specjalnych starań: „Duch przychodzi z pomocą naszej słabości” (Rz 8,26). Kto tego doświadczy, dla tego modlitwa stanie się sposobem integracji z Jezusem Chrystusem, rozmową o życiu, o wierze, a nawet stylem życia¹⁶.

przygotował ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa-Kraków

Gebetsschule, Düsseldorf 1981, ⁴1983; H.-J. Silberberg, *Von Beruf Religionslehrer oder die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz*, Düsseldorf 1982; J. H. Schneider (wyd.), *Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer*, München 1983.

¹⁶ Por. H. Osterhuis, *Ganz nah ist Dein Wort*, Wien 1970, 17.

II. ŚRODKI DYDAKTYCZNE W SZKOLE I W KATECHEZIE

Na temat roli środków dydaktycznych w procesie nauczania — uczenia się, a także w procesie katechizacji zabierano już głos na łamach *Biuletynu katechetycznego*¹. Chcemy powrócić do tego zagadnienia z uwagi na ciągłą jego aktualność. Nie chcąc się powtarzać — po krótkim zaprezentowaniu pojęcia i klasyfikacji środków dydaktycznych — skoncentrujemy się na temacie prawie dotąd nie poruszonym w poprzednich opracowaniach, a mianowicie na roli i znaczeniu środków audytywnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

1. Pojęcie i podział środków dydaktycznych

Przez środki dydaktyczne, względnie środki nauczania lub kształcenia rozumie się przedmioty, które dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych, oddziałują na wzrok, słuch, dotyk, i tak ułatwiają im bezpośrednio i pośrednio poznawanie rzeczywistości. Przy tym słowo „przedmiot”, zastosowane w powyższej definicji, odnosi się zarówno do przedmiotów oryginalnych, jak i zastępników przedmiotów: modelowych, obrazowych, słownych lub symbolicznych².

W ostatnim czasie próbuje się definiować środki dydaktyczne również z punktu widzenia teorii komunikacji. I tak, zdaniem H. Coppena, środki dydaktyczne są wizualnymi i dźwiękowymi komunikatami, które uzupełniają lub wyjaśniają werbalny komunikat nauczyciela lub stanowią samodzielne źródło uczenia się³. Jest to propozycja ciekawa, ale zwięzająca pojęcie środków.

Posługując się ogólnie nazwą „środki dydaktyczne” musimy zawsze dostrzegać ich wieloelementowy charakter. Uwzględniając tę właściwość należy przyjąć, że w zakres pojęcia środków dydaktycznych wchodzi następujące składniki⁴: a) treść konkretnego środka, przekazywana jako zespół bodźców sensorycznych i nazywana dzisiaj często komunikatami; b) podłoże materialne, na którym została zapisana określona treść, czyli nośnik komunikatu, np. papier, folia, taśma magnetofonowa itp.; c) środek techniczny umożliwiający nadanie komunikatu odbiorcy, czyli urządzenie techniczne służące do ożywienia komunikatu zapisanego na nośniku materialnym, np. projektor, magnetofon, projektor filmowy itp.

Posługując się nazwą „środek dydaktyczny” mamy zatem na myśli środek jako całość, wszystkie trzy wymienione wyżej elementy. Jak z powyższego wynika, zakres pojęcia „środki dydaktyczne” jest bardzo szeroki, stąd zachodzi potrzeba klasyfikacji środków.

Problematyka klasyfikacji środków dydaktycznych jest jednak złożona i kontrowersyjna. Przedstawimy najpierw podział zaproponowany przez W. Okonia⁵ sporządzony według kryterium złożoności.

¹ T. Chromik, *Środki społecznego przekazu w aspekcie duszpastersko-katechetycznym*, Collectanea Theologica 147 (1977) z. 2, 126—132; tenże, *Międzynarodowy Kongres Środków Audiowizualnych — Monachium 1977*, Collectanea Theologica 48 (1978) z. 4, 140—145; W. Grabski, *Zagadnienie środków dydaktycznych w polskiej literaturze pedagogicznej lat siedemdziesiątych*, Collectanea Theologica 50 (1980) z. 4, 123—129.

² Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1982, 98.

³ H. Coppen, *Aids to Teaching and learning*, London 1966. Cyt. za J. Koblewską, *Poglądowość w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 1975, 61.

⁴ J. Skrzypczyk, *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*, Poznań 1978, 91.

⁵ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976, 78.

— Podział środków według kryterium złożoności

Zgodnie z wymienionym kryterium, wszystkie środki dydaktyczne można podzielić na dwie zasadnicze grupy: środki proste oraz środki złożone⁶.

Do grupy środków prostych zaliczamy środki słowne i manualno-obrazowe. Środki słowne są to podręczniki, książki, materiały drukowane i pisane, które przybierają różną formę zewnętrzną. Środki manualno-obrazowe mogą występować w postaci bezpośredniej, pośredniej i uogólniającej (symbolicznej).

Postać bezpośrednią mają środki dydaktyczne wówczas, gdy występują: a) jako naturalne okazy w naturalnym środowisku (np. zwierzęta i rośliny na łonie natury, maszyny w fabryce itd.); b) jako naturalne okazy w środowisku sztucznym, a więc przyniesione do klasy szkolnej różne obiekty naszej rzeczywistości będące przedmiotem uczenia się; c) jako okazy spreparowane w postaci preparatów suchych, mokrych lub mikroskopowych.

Z kolei postać pośrednią przyjmują środki, gdy występują w postaci: a) modeli i makiet, b) obrazów, a więc wytworów płaskich wykonanych różnorodnymi technikami (fotograficzną, malarską i graficzną) i odzwierciedlających rzeczywistość w sposób możliwie wierny (fotografie, rysunki, obrazy malarskie, reprodukcje itp.). Wreszcie postać symboliczną posiadają środki występujące w postaci: map, planszy, wykresów, schematów, diagramów, grafów, modeli cybernetycznych itp.

Cechą charakterystyczną wszystkich środków prostych jest to, że są na ogół łatwe w stosowaniu. Środki proste składają się bowiem jedynie z dwu elementów⁸: określonego przedmiotu materialnego, czyli nośnika i wysyłanego zespołu bodźców sensorycznych, czyli komunikatu. Stosowanie środków prostych nie wymaga elementu trzeciego, jakim jest urządzenie techniczne.

Drugą grupę środków dydaktycznych stanowią środki złożone, zwane najczęściej technicznymi środkami dydaktycznymi. Możemy je podzielić umownie na dwie podgrupy⁹. Pierwsza to środki automatyzujące niektóre ogniwa procesu dydaktycznego, czyli różnego rodzaju maszyny dydaktyczne: maszyny nieadaptacyjne, a więc instruktory, trenerzy, repetytory, egzaminatory oraz maszyny adaptacyjne — matematyczne i komputery. Drugą podgrupę środków złożonych stanowią środki audiowizualne. Wśród nich wyróżnić można środki wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe.

Do środków wizualnych zalicza się¹⁰: materiały nieprzezroczyste, przeźrocza, folio- i fazogramy oraz filmy nieme. Środki audialne¹¹: audycje radiowe, płyty, nagrania magnetofonowe. Wreszcie wśród środków wzrokowo-słuchowych wymienia się: fonoprzeźrocza, filmy dźwiękowe, audycje telewizyjne, nagrania magnetowidowe.

⁶ W. Strykowski, *Środki dydaktyczne i ich unowocześnienie*, Warszawa 1979, 120.

⁷ Por. J. Jakoby, *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne*, Warszawa 1980, 42.

⁸ L. Leja, W. Strykowski, *Środki dydaktyczne i ich rola w modernizacji pracy szkoły*, *Oświata i Wychowanie* 23 (1982) nr 2, 3.

⁹ Por. W. Okoń, *Środki dydaktyczne i ich unowocześnienie*, Warszawa 1968, 113.

¹⁰ Por. L. Leja, W. Strykowski, *Środki dydaktyczne i ich rola w modernizacji pracy szkoły*, *Oświata i Wychowanie* 23 (1982) nr 2, 5.

¹¹ Por. J. Skrzypczyk, *Metodologiczne aspekty skuteczności dydaktycznej środków kształcenia*, Rzeszów 1980, 18.

— Podział środków według kryterium istoty i roli środków dydaktycznych w procesie nauczania — uczenia się

Nasze rozważania na temat klasyfikacji środków dydaktycznych chcielibyśmy poszerzyć o jeszcze jeden podział, zaproponowany przez E. Fleminga¹². Przyjmując za kryterium istotę i rolę środków dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się wyróżnia się trzy ich rodzaje, a mianowicie: empiryczne, symboliczne i automatyczne¹³.

Do grupy środków empirycznych zaliczyć można środki naturalne, wizualne, audytywne i audiowizualne.

Środki naturalne to okazy przyrodnicze, techniczne i kulturowe, okazy modelowe, a więc modele techniczne, biologiczne, makiety, globusy, mapy oraz przedmioty manipulacyjne, czyli przyrządy do wywoływania zjawisk fizycznych, chemicznych i biologicznych, narzędzia do zajęć technicznych i przyrodniczych, aparaty do ćwiczeń biologicznych i technicznych. W zakres środków wizualnych wchodzi obrazy na ekranie, a więc filmy nieme, przezroczyste, obrazy nieprzezroczyste oraz obrazy na tablicach flanelowych. Środki audytywne to radio, płyty gramofonowe, magnetofon, instrumenty muzyczne. Do środków audiowizualnych należą: telewizja, filmy dźwiękowe, fonoprzezroczka.

Drugą grupę środków dydaktycznych (symboliczne) stanowią środki słowne¹⁴, a więc żywe słowo, wykład, rozmowa, dyskusja i słowo drukowane: książki, czasopisma oraz środki graficzne, w skład których wchodzi plansze, mapy, rysunki techniczne, wykresy, grafy.

Wreszcie trzecią grupę środków dydaktycznych stanowią środki automatyczne¹⁵. Można je podzielić na trzy podgrupy: maszyny dydaktyczne (uczące, ćwiczeniowe, egzaminacyjne), komputery oraz laboratoria językowe.

W obu wyżej przedstawionych klasyfikacjach środków dydaktycznych dostrzega się zbieżności w ukazywaniu rodzajów i gatunków powyższych środków. Należy jednak stwierdzić, że lista wymienionych materiałów i urządzeń pozostaje ciągle otwarta. W obu podziałach wymienione zostały środki najważniejsze i ogólnie dostępne. Zabrakło w powyższych wyszczególnieniach np. hologramów i płyt wideofonicznych, jako materiałów praktycznie jeszcze niedostępnych w naszych szkołach. Zamknięcie listy klasyfikacji środków dydaktycznych jest właściwie w praktyce niemożliwe, gdyż wraz z rozwojem techniki liczba ich ciągle wzrasta, a wraz z coraz to szerszym pojmowaniem procesu nauczania — uczenia się mnożą się ich wielorakie funkcje¹⁶.

2. Funkcje i znaczenie środków audytywnych

Zgodnie z zapowiedzią na początku artykułu w niniejszym opracowaniu skupimy uwagę głównie na środkach audytywnych. Należy bowiem zauważyć, że radio, magnetofon, adapter i telewizor w pokoju nastolatka to dziś rzecz zwykła. Można mówić o całym pokoleniu wychowanym od pierwszych lat życia w bezpośrednim kontakcie ze środkami audiowizualnymi. Pierwsze trzy wymienione wyżej środki mają szczególnie walor, zachęcają nie tylko do biernego odbioru (jak w przypadku filmu czy telewizji), ale mobilizują również do czynnego, aktywnego działania, do tworzenia nowej rzeczy-

¹² Por. E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1980, 45—148.

¹³ *Tamże*.

¹⁴ Por. W. Karpiński, *Środki dydaktyczne w kształtowaniu zawodowym*, Oświata i Wychowanie 24 (1983) nr 5, 53.

¹⁵ Por. J. Jakoby, *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne*, dz. cyt., 150.

¹⁶ Ks. W. Grabski, *art. cyt.*, 123.

wistości. Są proste w użyciu, można nimi w dowolny sposób manipulować. Skuteczność dydaktyczna powyższych środków zależy jednak w znacznym stopniu od wiedzy nauczyciela — od znajomości funkcji, jakie radio, magnetofon i adapter mogą pełnić w procesie dydaktyczno-wychowawczym organizowanym w szkole. Proces ten ma różne odmiany, wynikające ze specyfiki poszczególnych przedmiotów nauczania. Dlatego też zastosowanie środków audialnych ma różny charakter w zależności od przedmiotu nauczania, na którym są one wykorzystane.

Według J. Koblewskiej¹⁷ środki audytywne można nazwać obrazami dźwiękowymi i podzielić je na: a) obrazy dźwiękowe, rejestrujące obiektywne zjawiska otaczającego świata (przekaz realistyczny), b) artystyczną transpozycję (przekaz kreacyjny)¹⁸. Obrazy dźwiękowe mogą być nadawane bezpośrednio, przez radio lub pośrednio przez odtwarzanie obrazów zarejestrowanych na płycie (adapter) lub na taśmie magnetofonowej. Rozporządzamy wówczas audycjami radiowymi, nagraniami płytowymi oraz magnetofonowymi¹⁹.

a) Funkcje radia w procesie kształcenia

Radio, podobnie jak inne środki dydaktyczne, zbliża uczniów do poznawanej rzeczywistości. Liczne audycje jak wywiady, reportaże, gawędy, słuchowiska itp. umożliwiają młodym słuchaczom kontakt z różnymi problemami współczesności, mają także duży wpływ na ich zainteresowanie przyszłością²⁰. Radio, aczkolwiek tylko pośrednio, umożliwia uczniom lepsze poznanie świata niż tradycyjna lekcja. Dostarcza uczniom najnowszych wiadomości z określonej dziedziny wiedzy, prezentuje ludzi i fakty. Radio przyspiesza więc proces kształcenia. Pilnym zadaniem współczesnej szkoły jest zatem szersze niż dotychczas włączenie audycji radiowych do procesu dydaktyczno-wychowawczego, dostrzeżenie w radiu cennego sprzymierzeńca, pozwalającego lepiej, szybciej i nowocześniejszemu realizować program nauczania, aktualizować zawarte w podręcznikach szkolnych informacje, w dużym stopniu aktywizować uczniów i rozbudzać ich zainteresowania.

— Wpływ radia na rozwój twórczej wyobraźni i sfery emocjonalnej

Wpływ radia na określone sfery osobowości ucznia jest niezwykle istotny. Chodzi tu przede wszystkim o rozwijanie wyobraźni i sfery emocjonalnej jego psychiki. Radio podobnie jak inne środki audiowizualne stwarza możliwość rozwijania i kształcenia u uczniów procesów percepcyjnych, czyli wrażeń i spostrzeżeń, procesów intelektualnych — wyobraźni i myślenia, procesów psychomotorycznych, czyli sprawności i umiejętności manualnych.

Odpowiednie przygotowanie uczniów do odbioru audycji radiowych należy do naczelných zagadnień współczesnej teorii wychowania estetycznego²¹. Dzisiejszy odbiorca radia wychowany w kręgu kultury wizualnej, nie umie w pełni korzystać z przekazu radiowego, wymagającego od niego dużej samodzielności, krytycyzmu a przede wszystkim skupienia, pracy wyobraźni, wrażliwości na słowo i dźwięk, nie mówiąc już o pewnej wiedzy na temat środków wyrazu. Teoretycy sztuki radiowej stwierdzają, że percepcja radia jako sztuki jest znacznie trudniejsza od percepcji sztuk wizualnych.

¹⁷ Por. L. Gawrecki, *Środki audialne w kształceniu*, Oświata i Wychowanie 23 (1982) nr 2, 26.

¹⁸ Por. M. Budkiewicz, *Uczenie się z przekazu radiowego*, Oświata i Wychowanie 25 (1984) nr 8, 46.

¹⁹ Por. L. Gawrecki, *art. cyt.*, 26.

²⁰ Por. M. Budkiewicz, *art. cyt.*, 47.

²¹ Por. A. Pijanowski, *Adaptacja radiowa dzieła literackiego w szkole*, Oświata i Wychowanie 25 (1984) nr 8, 56.

Donald Mc Whinnie, reżyser BBC, autor pracy pt. *Radio jako sztuka*, pisze: „słuchanie jest rzeczą trudną w świecie nastawionym na jak najszybszą i najłatwiejszą informację, staje się z każdym rokiem trudniejsze. Słowo mówione jest trudno uchwycić, ginie w momencie, gdy nadano mu kształt, słyszysz je, ale ująć go niepodobna”. Szczególnie cenne wydają się dzisiaj głosy tych teoretyków radia i wychowania estetycznego, którzy domagają się podjęcia jak najszybciej trudu kształcenia odbiorców sztuki słuchowej i kształcenia ich tak, jak kształca się obecnie odbiorców dzieł literackich, muzycznych, teatralnych, filmowych czy plastycznych²². Na gruncie szkoły ważną rolę do spełnienia ma dziś nauczyciel. Winien on uczyć słuchacza radia uwypuklania w procesie dydaktyczno-wychowawczym nie tylko strony informacyjnej audycji, ale również wartości estetycznych, uczyć rozumienia środków wyrazu sztuki radiowej. Pracę tę należy rozpocząć już od pierwszych lat nauki. Pomoc mogą stanowić ćwiczenia mające na celu kształtowanie umiejętności rozpoznawania czasu i miejsca akcji, dostrzeganie kolejności zdarzeń w audycji, rozumienie wzajemnych zależności przyczyn i skutków, ocenianie bohaterów audycji, określanie głównej idei audycji, odróżnianie wątków zasadniczych od pobocznych itd.²³ Zdobycie tych umiejętności, nawyków jest nieodzownym warunkiem pełnego odbioru dzieła radiowego i przeżycia estetycznego. Radio, jak żaden spośród nowoczesnych środków masowego komunikowania, ma zdolność przede wszystkim pobudzania i rozwijania wyobraźni ucznia. Nieokreśloność i niematerialność przekazu radiowego w szczególności sposób pobudza fantazję i uczucia odbiorcy. Muzyka, szmery imitacyjne naśladujące rzeczywistość, dźwięki naturalne oraz głos ludzki z całym bogactwem brzmień — oddziałują na sferę intelektualno-wyobrażeniową jego psychiki i pozwalają mu tworzyć własne wizje świata i zdarzeń, uzupełnić owe „miejsca niedookreślenia” (wg terminologii Romana Ingarden’a) w rozmaity sposób, w zależności od tego, jaka jest jego możliwość, jaki ma typ wyobraźni, jaką wiedzą o świecie dysponuje²⁴.

Zdaniem H. Reada²⁵ już od najmłodszych lat należy rozwijać siłę wyobraźni i kształtować życie uczuciowe. Właśnie świat dźwięków wytwarza u człowieka język uczuć, język niedyskursywny, spełniający szczególną funkcję w usprawnianiu porozumienia między ludźmi. S. Bandijewska pisze: „Odbiorca radia (...) w swej ogromnej masie jest częściej widzem niż słuchaczem, uległ on bezwiednie łatwej atrakcyjności kultury wizualnej, polubił fotogeniczną dosłowność obrazu, tracąc przy tym instynkt samookreśloności i krytycyzmu, popadając w rozleniwienie i bierność umysłową. Dopiero w kręgu radia a więc w sferze przeżyć słuchowych odradzają się zaniedbane właściwości psychiki ludzkiej, rozwija się bogaci wyobraźnia i wrażliwość współczesnego odbiorcy sztuki”²⁶. Współczesna pedagogika zwraca uwagę na rozwijanie u młodzieży tych dyspozycji, które określa się jako postawę otwartego umysłu i umiejętności życia bogatego²⁷. Na przykład B. Suchodolski dostrzega związek między wyobraźnią a myśleniem twórczym i odkrywaniem. W swej pracy pt. *Wychowanie dla przyszłości* pisze: „Cywilizacja naukowa jest i stawać się będzie wbrew temu, co czę-

²² Por. L. Gawrecki, *Lekcje z radiem i telewizją*, Oświata i Wychowanie 23 (1982) nr 4, 52.

²³ Por. J. Tuszewski, *Czy słuchanie jest trudne?*, Miesięcznik Literacki 13 (1978) nr 10, 10.

²⁴ A. Kumor, *Radio, telewizja, edukacja*, Oświata i Wychowanie 24 (1983) nr 6, 33.

²⁵ Por. H. Read, *Icon and Idea*, London 1955, Cyt. za J. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, 186.

²⁶ Por. S. Bandijewska, *O krytykę radiową*, Wrocław 1978, 231.

²⁷ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1978, 94.

sto potocznie się sądzi, cywilizacją wyobraźni, ponieważ wyobraźnia uczy nas, że w ludzkim działaniu ważna jest nie tylko rzeczywistość istniejąca, ale i rzeczywistość możliwa. Wyobraźnia wzbogaca życie jednostki, daje jej możliwość doświadczania i nieznanych dzisiaj emocji, rozwija więc życie wewnętrzne człowieka”²⁸.

— Radio w procesie wychowania uczniów do działania

Radio jako sztuka oddziaływująca na zmysł słuchu, silnie pobudzająca wyobraźnię odbiorcy — może, właściwie wykorzystana, odegrać istotną rolę w procesie estetycznego wychowania dzieci i młodzieży w dzisiejszej szkole. Wykorzystanie audycji radiowych w procesie nauczania — uczenia się umożliwia nauczycielowi również rozwijanie i kształcenie u uczniów procesów psychomotorycznych, czyli określonych sprawności i umiejętności manualnych. Inaczej mówiąc radio sprzyja nauczaniu — uczeniu się przez działanie. Wiadomości zdobyte w czasie słuchania audycji może niejednokrotnie wykorzystać w działalności praktycznej zarówno w szkole, jak i w domu. Często zresztą jest zachęcany przez autorów audycji bezpośrednio do działania. Chodzi tu nie tylko o konkretną działalność praktyczną uczniów, ale również o aktywność intelektualną²⁹. Liczne audycje radiowe przeznaczone dla dzieci i młodzieży mają formę otwartą, dzięki czemu rezonans w środowisku uczniowskim może wpłynąć na ich treść. Uczniowie zwłaszcza klas wyższych są zapraszani do wspólnego redagowania audycji, dzielenia się swoimi uwagami i spostrzeżeniami (w listach, recenzjach, sprawozdaniach). Młodzi zaś biorą udział w licznych konkursach rysunkowych, literackich, quizach, zgaduj-zgadulach itd., odpowiadają na pytania zawarte w audycji, szukają odpowiednich materiałów źródłowych, zdobywając tym samym nowe, potrzebne w życiu umiejętności, poszerzają swoją wiedzę. Radio prezentuje wybitnych ludzi, ich pracę, hobby i może się przyczynić również do budzenia zainteresowania uczniów określoną dziedziną wiedzy i pobudzać ich do określonych działań praktycznych (uprawianie sportu, muzykowanie, malowanie)³⁰.

— Funkcja emocjonalno-motywacyjna radia

Z poznawczo-kształcąca funkcją radia wiąże się ściśle funkcja emocjonalno-motywacyjna. Treści zawarte w audycji radiowej nie tylko oddziałują na intelekt ucznia, ale również wywołują wzruszenia, przeżycia emocjonalno-ekspresywne, co z kolei ma duży wpływ na zainteresowanie ucznia określonym materiałem nauczania, rozbudza jego zainteresowanie i zaciekawienie. Można mówić o funkcjach uczuć w procesie kształcenia. Funkcje te są niezbędnym warunkiem normalnego życia człowieka w różnych grupach społecznych: ułatwiają tworzenie się więzi międzyludzkich, umożliwiają realizację procesu wychowania (dodatnie uczucia wpływają na motywację uczenia się i wzbudzają właściwe motywy postępowania), dynamizują działanie człowieka, wzbogacają życie wewnętrzne jednostki, rozwijają jej sferę uczuciową i powodują większą wrażliwość społeczną, moralną, estetyczną i kulturalną.³¹

Teoria wielostronnego nauczania i uczenia się W. Okonia akcentuje znaczenie przeżyć emocjonalnych w procesie poznawczym uczniów³². Zda-

²⁸ Por. A. P. Pijanowski, *Radio jako sztuka*, Oświata i Wychowanie 23 (1982) nr 4, 37.

²⁹ Por. A. P. Pijanowski, *Intensyfikacja procesu kształcenia*, Oświata i Wychowanie 23 (1982) nr 5, 10.

³⁰ Por. A. P. Pijanowski, *art. cyt.*, 11.

³¹ Por. A. P. Pijanowski, *art. cyt.*, 14.

budza i rozwija wyobraźnię odbiorcy, oddziałując emocjonalnie. Tę siłę lekturalnym procesom poznamy. Treści nauczania przestają być wtedy suche i obojętne, zaciekawiają uczniów, wyzwalają w nich pasję twórczego poszukiwania wiedzy, mają wpływ na ich rozwój wewnętrzny³³. Badania psychologiczne i pedagogiczne wykazały również wpływ uczuć na trwałe i dokładne zapamiętywanie wiadomości³⁴. Człowiek lepiej zapamiętuje to, co jednocześnie przeżywa. Tymczasem współczesna szkoła z jej izolacją od życia, intelektualizmem, przewagą procesów logicznych myślenia analitycznego i werbalizacji nie rozwija u dzieci i młodzieży należycie tej sfery osobowości — pisze W. Okoń³⁵.

Teoretycy sztuki radiowej stwierdzają zgodnie, iż bodźce typu dźwiękowego mają wyjątkowe znaczenie dla psychicznego życia człowieka. Aktywizują go, wprowadzają w świat doznań innych ludzi, osłabiają nastawienie egocentryczne³⁶.

Druk — pisze Donald Mc Whinnie — jest czymś zimnym i odosobnionym, a głos jest ciepły, żywy, umie trafić bezpośrednio do uczuć³⁷. Obok głosu istotny składnik dzieła radiowego to dźwięk (muzyka, dźwięki naturalne). Jest on bogatym i wszechstronnym środkiem emocjonalnego wyrażania, umiejącym sugestywnie przemówić do wyobraźni i uczuć odbiorcy. Ma on określoną możliwość informacyjną, a dzięki jemu właściwej „wizualności” pobudza i rozwija wyobraźnię odbiorcy, oddziałując emocjonalnie. Tę siłę emocjonalnego oddziaływania ma także cisza — element sztuki radiowej ważny tak z semiotycznego, jak również z etycznego punktu widzenia. Radio oddziałuje na nasze emocje, które powodują u nas z kolei stany refleksyjne, ułatwiające nawiązywanie kontaktu z samym sobą, ze swoimi myślami, przekonaniem, pragnieniami lub postawami³⁸.

Sztuka radiowa bardzo wszechstronnie oddziałuje zwłaszcza na młodych odbiorców. Kształtuje ich życie wewnętrzne, wrażliwość ideowo-moralną i estetyczną, zdolność do przeżycia intelektualnego i do emocji, kształtuje w człowieku zdolności tworzenia i ekspresji, przygotowuje do życia i pracy w społeczeństwie.

— Funkcja wychowawcza radia

Radio w procesie kształcenia pełni także funkcję wychowawczą, ma bowiem istotny wpływ nie tylko na rozwijanie u uczniów cech instrumentalnych (cech intelektualno-sprawnościowych), ale i ich dyspozycji kierunkowych, czyli tych cech, które charakteryzują dążenia człowieka i jego stosunek do świata. Składają się nań postawy, wartości, wola, określone cechy charakteru, poglądy, motywy i inne cechy³⁹.

³² Por. W. Okoń, *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*, *Polonista* 33 (1980) nr 6, 432.

³³ Por. W. Okoń, *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*, *Polonista* 33 (1980) nr 6, 433.

³⁴ Por. P. Sawna, *Podstawy kierowania wychowaniem przez przeżycia*, *Życie Szkoły* 30 (1975) nr 12, 3.

³⁵ Por. A. P. Pijanowski, *art. cyt.*, 15.

³⁶ Por. L. Gawrecki, *Lekcje z radiem i telewizją*, *art. cyt.*, 50.

³⁷ Por. M. Budkiewicz, *art. cyt.*, 47.

³⁸ Por. K. Dobrzyński, *Fonografika, estetyka i pedagogika*, Wrocław 1969, 228.

³⁹ Por. M. Budkiewicz, *art. cyt.*, 46.

b) Rodzaje nagrań magnetofonowych przygotowanych w szkole

Obok radia cennym środkiem w procesie dydaktyczno-wychowawczym są magnetofon i nagrania magnetofonowe. Zaletą niniejszych środków jest to, że posiadają uniwersalny charakter⁴⁰. Ta wszechstronność polega na możliwości nagrania, a następnie odtwarzania w dowolnym czasie i miejscu oraz nieograniczoną ilość razy, zarówno celowo przygotowanych audycji dydaktycznych, jak i pozaszkolnych programów radiowych, a także pojedynczych, np. utworu muzycznego, recytacji wiersza, inscenizacji utworu literackiego. Ta wszechstronność pozwala korzystać z magnetofonu na lekcjach niemal wszystkich przedmiotów. Praca z magnetofonem może mieć bierny lub czynny charakter. Przegrywanie z radia lub gramofonu, a następnie odtwarzanie zarejestrowanych treści ma charakter bierny, polega bowiem wyłącznie na zapisie gotowych form, wcześniej opracowanych przez szkołę. Natomiast nagrywanie przez uczniów ich własnych wypowiedzi, recytacji, śpiewu itp. lub przygotowanie przez nich różnego rodzaju wywiadów, sprawozdań, reportaży stanowi właśnie czynne działanie związane z magnetofonem, mogące w niektórych wypadkach mieć nawet kształt działania twórczego. W związku z tym wyróżnić można trzy rodzaje nagrań magnetofonowych: odtwórcze, twórcze oraz korekcyjno-kontrolujące⁴¹.

— Nagrania magnetofonowe odtwórcze

Nagrania odtwórcze polegają na zapisywaniu na taśmie magnetofonowej programów radiowych, muzyki lub tekstów utrwalonych na płytach magnetofonowych itp., a więc audycji lub utworów przygotowanych profesjonalnie. Rola nagrywających tj. nauczyciela i uczniów polega na wyborze treści, które mają być utrwalone oraz wykonaniu czynności technicznych związanych z samym nagrywaniem⁴². Warto w tym miejscu podkreślić, że z radia możemy nagrywać nie tylko audycje przygotowane specjalnie dla szkół, ale i inne programy, jak np. słuchowiska dziecięco-młodzieżowe a także audycje popularno-naukowe itp.

— Nagrania magnetofonowe twórcze

Nagrania odtwórcze pozwalają zgromadzić bogaty dźwiękowy materiał dydaktyczny, który w ręku dobrego nauczyciela może okazać się cenną pomocą⁴³. Dokonywanie tego rodzaju nagrań ma jedną wprawdzie, ale zasadniczą ujemną stronę, mianowicie w małym stopniu sprzyja rozwojowi własnej inicjatywy nauczyciela i uczniów. Dlatego wskazane jest — obok przegrywania programów radiowych i utworów płytowych — wykonywanie własnych nagrań. Tego rodzaju nagrania nazywamy twórczymi. Należą do nich rejestrowane przez nauczyciela z uczniami różnego rodzaju wywiady i minireportaże, głosy przyrody, dźwięki przemysłowe, szumy ulicy, wypowiedzi osób cieszących się autorytetem, a także własne kompozycje dzieci i młodzieży (słowne i muzyczne) itp. Powyższe nagrania mają wybitne walory kształcące, stymulują twórcze postawy dzieci i młodzieży, zachęcają do własnych poszukiwań. Zmuszają również nauczyciela do uruchomienia własnej pomysłowości, sprzyjają zatem doskonaleniu jego kwalifikacji pedago-

⁴⁰ Por. J. Tuszewski, *art. cyt.*, 21.

⁴¹ Por. L. Gawrecki, *Wykonywanie nagrań magnetofonowych w szkole*, Oświata i Wychowanie 24 (1983) nr 1, 17.

⁴² Por. L. Gawrecki, *Środki audialne w kształceniu*, *art. cyt.*, 25.

⁴³ Por. L. Leja, *Modernizacja środków dydaktycznych*, Oświata i Wychowanie 19 (1978) nr 4, 12.

gicznych. Szczególnie wartościowe w tym zakresie mogą być nagrania wykorzystywane dla potrzeb gier dydaktycznych⁴⁴. Nagrania twórcze mogą być wytwarzane nie tylko na lekcjach, ale również w ramach zajęć pozalekcyjnych, które można w ten prosty sposób bardzo uatrakcyjnić.

Czynny charakter pracy z magnetofonem stwarza dodatkowe możliwości dydaktyczno-wychowawcze:

1° Możliwość zrealizowania własnych, indywidualnych pomysłów nauczyciela i uczniów. Pod tym względem magnetofon stwarza wręcz nieograniczone szanse. Trudno tu dawać jakieś konkretne przykłady (ilu jest nauczycieli i uczniów, tyle może być pomysłów).

2° Możliwość utrwalenia słowa radiowego. Rzadko udaje się w szkole tak ułożyć plan lekcji, aby każda klasa mogła słuchać audycji szkolnych, wtedy gdy są bezpośrednio nadawane⁴⁵. Warto więc nagrywać je na taśmę, aby następnie je odtwarzać w dowolnym czasie.

3° Praca z utrwaloną na taśmie materiałem dźwiękowym stwarza szerokie możliwości metodyczne. Wynikają one z tych właściwości magnetofonu, które pozwalają zatrzymać taśmę w dowolnym miejscu, cofać ją, wielokrotnie odtwarzać najważniejszy fragment nagranych programu itp.

4° Korzystając z magnetofonu mamy szanse dostosowania tematyki niektórych nagrań do specyfiki danego tematu, a także konkretnej szkoły, do możliwości zainteresowań nauczyciela, jak i konkretnego zespołu klasowego, a także pojedynczych uczniów. Tak więc praca z magnetofonami własnymi pozwala w znacznym stopniu zindywidualizować proces dydaktyczno-wychowawczy.

5° Wytworzenie własnych nagrań audialnych może mieć bardzo istotne walory kształcące i wychowawcze. Będzie tak wtedy, gdy uczniowie staną się współautorami nagrań, gdy będą czynnie uczestniczyć zarówno w ich projektowaniu, jak i wykonaniu.

c) Funkcja nauczyciela i ucznia w procesie wytwarzania nagrań audialnych

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że wspólne działanie nauczyciela i uczniów w trakcie wykonywania nagrań bardzo ich ze sobą łączy, pozostawia więzi emocjonalne, tak bardzo ważne z wychowawczego punktu widzenia. W tego rodzaju sytuacjach łatwiej też poznać uczniów, jako że ich zachowanie jest bardziej spontaniczne i naturalne aniżeli na tradycyjnej lekcji.

Wytwarzanie nagrań magnetofonowych może być zajęciem niezwykle atrakcyjnym dla uczniów, a jednocześnie bardzo efektywnym w realizacji celów kształcących i wychowawczych. Czy rzeczywiście tak się stanie, zależy od postawy nauczyciela. Podstawowym warunkiem jest w ogóle dopuszczenie uczniów do obsługi magnetofonu⁴⁶. Wielu nauczycieli obawia się tego ze względu na możliwość uszkodzenia aparatu. Wydaje się jednak, że najlepszym sposobem uniknięcia tego rodzaju niebezpieczeństwa jest właśnie zapoznanie uczniów z budową i funkcjonowaniem, a zwłaszcza z obsługą magnetofonu. Zadaniem nauczyciela będzie jedynie dyskretne czuwanie nad działalnością uczniów i ewentualne interweniowanie w razie potrzeby. Jeśli będziemy tak postępować z magnetofonem, przestanie on być dla uczniów „owocem zakazanym”, który wabi swoją tajemniczością, lecz stanie się zwykłym sprzętem elektronicznym, traktowanym przez nich w sposób naturalny. Jednocześnie stworzymy w ten sposób doskonałą okazję do działania wycho-

⁴⁴ Por. M. Budkiewicz, *art. cyt.*, 49.

⁴⁵ Por. L. Gawrecki, *Korzystanie z dydaktycznych audycji radiowych i programów telewizyjnych*, Warszawa 1976, 62.

⁴⁶ Por. L. Gawrecki, *Wykonywanie nagrań magnetofonowych w szkole*, *art. cyt.*, 17.

wawczego mającego na celu wyrobienie szacunku i troski o mienie społeczne.

Jednakże udział uczniów w nagrywaniu i odtwarzaniu materiałów dźwiękowych nie powinien być jedyną formą ich aktywnego udziału na zajęciach z magnetofonem, jest to bowiem aktywność manualno-motoryczna⁴⁷. Tymczasem dla wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży niezbędne jest wielostronne ich aktywizowanie, a więc również pod względem intelektualnym, werbalnym itp. Tego rodzaju aktywność wywołamy wtedy, gdy włączymy uczniów do procesu tworzenia koncepcji nagrań. Tak więc nauczyciel nie powinien sam decydować o tym, co, gdzie i w jakiej formie będzie nagrywane, lecz powinien dać uczniom możliwość ujawnienia własnych pomysłów i inicjatyw.

3. Rola i znaczenie dydaktyczne środków audytywnych w procesie katechizacji

Zastosowanie środków audytywnych jest jednym z bardzo ważnych elementów w procesie katechizacji. W znanych nam publikacjach katechetycznych nic nie mówi się na temat tych środków, tymczasem ich rola i znaczenie dydaktyczne są niezaprzeczalne.

Nie ma w katechezie możliwości posługiwania się radiem bezpośrednio; można jednak zapoznać się z programem i nagrać niektóre audycje na taśmę magnetofonową.

Wśród audycji przeznaczonych dla szkół słuchowisko zajmuje szczególnie miejsce. Niektóre audycje, a przede wszystkim słuchowiska można zastosować także w procesie katechetycznym⁴⁸. Z dozą niepokoju należy stwierdzić, iż powyższa forma nauczania — uczenia się nie znajduje zastosowania. Przed nową generacją katechetów stoi poważne zadanie uczestnictwa w nowoczesnym systemie nauczania katechetycznego.

Słuchowisko to artystyczne dzieło radiowe, którego tworzywem są wyłącznie elementy foniczne — głos, słowa, cisza, muzyka. J. Mayen⁴⁹ przyjmując za kryterium podziału ilościowe i jakościowe występowanie pierwiastków epiki, liryki i dramatu, wyodrębnia następujące rodzaje słuchowisk, które mogą mieć zastosowanie w procesie katechizacji: słuchowiska dramatyczne, dokumentalne i biograficzne.

Słuchowisko dramatyczne eksponuje w szczególny sposób stany psychiczne bohaterów, odtwarza minione wydarzenia, oprócz dialogów oddziałujących postaci występuje często bohater — organizator wydarzeń dramatycznych. Choć w radio nie ma miejsca na słuchowiska o charakterze dosłownie religijnym, to przecież przeżycia wewnętrzne bohaterów można niejednokrotnie podnieść do symbolu przybliżającego uczniom postawę Chrystusa lub innych postaci biblijnych, czy świętych.

Innym typem słuchowiska jest słuchowisko dokumentalne. Zawiera ono duży ładunek informacji zaczerpniętych z interesujących materiałów dokumentalnych i źródłowych jak pamiętniki, wspomnienia, listy, dokumenty, które w sposób atrakcyjny prezentują w formie mało znanych wydarzeń⁵⁰.

Następnie można wyróżnić słuchowisko biograficzne, które ukazuje wyrażenie znanej biografii na tle pewnych wydarzeń politycznych, kultu-

⁴⁷ Por. M. Budkiewicz, *art. cyt.*, 48.

⁴⁸ Por. M. Kaziów, *O dziele radiowym zagadnień estetyki oryginalnego słuchowiska*, Wrocław 1973, 93.

⁴⁹ Por. J. Mayen, *Radio a literatura*, Warszawa 1965, 197.

⁵⁰ Por. H. Wistuba, *Drogi samowychowania audiowizualnego*, Katecheta 26 (1982) 68.

rowych, religijnych. Biografia bohatera może stać się inspiracją do analizy biografii postaci biblijnych⁵¹.

Innym środkiem audytywnym może być twórcze korzystanie z możliwości techniki magnetofonowej — rejestrowanie przez nauczyciela we współpracy z uczniami minireportaży, wywiadów, wypowiedzi osób cieszących się autorytetem, a także własnych kompozycji dzieci i młodzieży (słownych i muzycznych). O tym, czy wytwarzanie nagrań magnetofonowych stanie się zajęciem atrakcyjnym dla uczniów, a jednocześnie efektywnym w realizacji celów kształcących i wychowawczych zadecyduje w dużym stopniu współpraca katechety z uczniami. Powinno mieć tutaj miejsce udostępnienie uczniom obsługi magnetofonu. Niezbędne jest także wielostronne ich aktywizowanie pod względem intelektualnym, werbalnym.

Podsumowując krótką relację na temat roli i znaczenia dydaktycznego środków audytywnych w procesie katechizacji należy stwierdzić, że mogą one kształtować i rozwijać u katechizowanych ideały humanistyczne, uczyć przyjaźni, szacunku dla drugiego człowieka, współzycia w grupie, wyzwalać pracowitość, wytrwałość i dobroć, wreszcie poszerzać horyzonty poznawcze młodych odbiorców, propagować i utrwalać przyjaźń między dziećmi i młodzieżą całego świata⁵².

Współczesny katecheta korzystając umiejętnie z wartości, jakie niosą z sobą środki audytywne, może w pełni zrealizować jedno z podstawowych założeń programowych — wychowanie ucznia w klimacie współczesnej kultury chrześcijańskiej.

Bożena Domańska, Siedlce

⁵¹ Por. Z. Grzegorski, *Pedagogia masowego przekazu w obrębie katechezy*, *Katecheta* 22 (1978) 115.

⁵² Por. J. Tuszewski *art. cyt.* 8.