

KS. JOACHIM GAIDA

PERSONALISTYCZNY CHARAKTER WYCHOWANIA MORALNEGO

1. Pomoc w odkrywaniu identyczności osobowej. 2. Kształtowanie sumienia. 3. Ukierunkowanie na rozwój.

Życie moralne to jeden z istotnych wymiarów egzystencji chrześcijanina, bez którego trudno byłoby mówić o rzeczywistości zwanej chrześcijaństwem. Stąd też wychowanie moralne zawsze stanowiło nieodłączną część katechezy Kościoła. Problemy wychowania moralnego znajdowały poczesne miejsce w literaturze katechetycznej.

Od pewnego czasu w centrum rozważań katechetycznych znajduje się osoba uwikłana w proces socjalizacji¹. Konsekwencją przyjęcia takiej postawy badawczej jest między innymi opowiedzenie się za personalizmem w wychowaniu moralnym².

Zagadnienie prymatu osoby w religijnym wychowaniu moralnym jest szerokie i nie sposób wyczerpać je w ramach jednego artykułu. Dlatego zostanie ono zawężone do tych jego aspektów, które bywają najczęściej zaniedbywane w praktyce wychowawczej.

1. POMOC W ODKRYWANIU IDENTYCZNOŚCI OSOBOWEJ

Adolf Exeler — jeden z prekursorów odnowy teoretycznego modelu wychowania moralnego — bardzo wyraźnie przestrzega przed tym, aby wychowanie moralne nie stało się przeszkodą dla człowieka w jego całościowym rozwoju. Dlaczego problem został tak ostro zarysowany? Czy wychowanie moralne jest w stanie niszczyć ludzką osobowość? Zdaniem wspomnianego autora może istnieć takie wychowanie moralne, które blokuje akurat wszystko to, co powinno osiągnąć — wolę do świadomego kształtowania swego życia. Praktyka wychowawcza dość często budzi w młodych ludziach przekonanie, że zabija się w nich rzecz dla nich najważniejszą — wolność. Sam proces wychowania moralnego bywa przez wielu z nich rozumiany jako proces narzucania im określonych sposobów zachowania³.

Z psychologicznej teorii rozwoju świadomości moralnej L. Kohlberga wynika między innymi, że nawet w przypadku, gdy dziecko zewnętrznie zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami, nie zawsze można uważać, iż zostało ono tak „wychowane“, ponieważ jego świadomość moralna często daleka jest od zgodności z czynami, wykonywanymi z motywów konformistycznych⁴. Tam, gdzie dochodzi do

¹ Por. M. Majewski, *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*, Kraków 1988, 110-117.

² W Langer, *Theologische Ethik und ethisches Lernen. Ein Literaturbericht*, *Katechetische Blätter* (KB) 104 (1979), 648.

³ A. Exeler, *Gestaltetes Leben. Grundlinien einer Moralpädagogik*, KB 102 (1977), 11.

⁴ L. Kohlberg — E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*, w: *Sozialisation und Moral*, hrsg. G. Portele, Weinheim-Basel 1978, 37.

takiej sytuacji, nie sposób mówić o świadomym kształtowaniu życia. Młody człowiek wiedziony naturalnym dążeniem do samostanowienia i samodecydowania ucieka jak najdalej od rzeczywistości, w której spotyka się z narzuconymi mu z góry systemami. Pierwszą formą takiej ucieczki jest wejście w grupę podobnie myślących rówieśników, by wspólnie kontestować przeciwko autorytetom rodziców, nauczycieli, Kościoła, władzy, społeczeństwa. Mniej odważny i mniej świadomy swych potrzeb wychowanek może bezrefleksyjnie przyjmować narzucony mu system norm i ról społecznych, nie dopuszczając do głosu swojego własnego „ja”; czyni jego będą wówczas raczej efektem tresury i automatycznej socjalizacji niż wychowania. Przedstawiona wyżej sytuacja zdaje się skłaniać do smutnej konkluzji, że współczesny (młody) człowiek nie potrafi realizować samego siebie. We współczesnej literaturze katechetycznej zajmującej się tworzeniem nowych wzorców praktyki wychowania moralnego często stawia się pytanie, czy winą za niedojrzałość współczesnej młodzieży nie należy także obarczyć tradycyjnej religijnej pedagogiki moralnej. Odpowiedź wydaje się być twierdząca⁵.

W 1973 roku na synodzie poświęconym celom i zadaniom katechezy młodzieżowej biskupi niemieccy i teoretycy katechezy młodzieżowej zastanawiali się nad znaczeniem pojęcia „samourzeczywistnienie”, pojawiającego się coraz częściej w wypowiedziach młodzieży i wychowawców. Chciano poznać treść, jaka się w nich mieści. Z jednej strony podkreślano ideologiczne wpływy na sposób rozumienia tego pojęcia, które zwykło się kojarzyć z dążeniem do szczęścia, miłości i radości, z drugiej zaś strony zwracano uwagę na chrześcijańskie konotacje wyrazu, dla których podstawą jest fakt stworzenia człowieka na obraz Boży i prawda o przeznaczeniu człowieka do doskonałości⁶. To drugie stanowisko pozwoliło teoretykom wychowania moralnego na bardziej konkretne zainteresowanie się samą osobą wychowanka i jej prawami do samodecydowania. Duży wpływ wywarła na nich Kohlberowska teoria rozwoju świadomości moralnej, w której osoba i jej prawo do pełnego rozwoju znalazły się w centrum rozważań. W związku z zainteresowaniem się takimi pojęciami, jak tożsamość, bycie sobą, samourzeczywistnienie, sięgnięto do przemyśleń E. Eriksona, od którego przejęto pojęcie „identyczności”. Ono to — z punktu widzenia psychologii i pedagogiki religijnej — stało się pomocne w tworzeniu teoretycznej koncepcji wychowania moralnego, mającego prowadzić do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, osoby odpowiedzialnej za swoje czyny, nie zaś do kształtowania konformistycznie nastawionego człowieka, wykonującego wszystko, czego się od niego oczekuje.

Erikson uważa, że poczucie identyczności bazuje na przekonaniu (wypływającym z doświadczenia interakcyjnego), iż uaktywnienie tkwiącej w człowieku potencji do zachowania tego, co stanowi o jednolitości i kontynualności konkretnej osoby, zależy wiele od obrazu jednolitości i kontynualności, jaki ta osoba ma w oczach innych⁷. Tak rozumiana identyczność osoby zachowuje swoją konsystencję mimo tego, że powstają inne warunki społeczne, zmieniają się tzw. koleje losu, czy jej role społeczne. Wysiłek osoby w kierunku uzyskania takiego stanu nazywa się

⁵ Por. D. Mieth, *Moralpädagogik zwischen Konformismus und Kreativität*, Christlich-Pädagogische Blätter 89 (1976), 16; N. Mette, *Religiöse Sozialisation und Entwicklung des Ichs*, w: Sozialisation — Identitätsfindung — Glaubenserfahrung, hrsg. G. Stachel, Zürich-Einsiedeln-Köln 1979, 138.

⁶ Por. R. Bleistein, *Jugendmoral. Tatsachen — Deutungen — Hilfen*, Würzburg 1979, 14.

⁷ Por. E. H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt 1966, 107.

często „identycznością zabezpieczającą równowagę”⁸. Poczucie identyczności jest fundamentem dla każdego świadomego działania osoby, a jej brak jest brakiem czynu w pełni ludzkiego.

Nawiązując do wychowania moralnego D. Mieth uważa, że błąd tradycyjnej pedagogiki moralnej polegał na tym, iż zakładała ona już z góry istnienie poczucia identyczności u wychowanka. Tymczasem okazuje się, że jest to właściwość, którą wychowanek musi w sobie dopiero wytwarzać dzięki doświadczeniom dokonującym się w interakcjach osobowych⁹. Wychowanie moralne, towarzyszące dziecku od najwcześniejszych lat, powinno zatem najpierw zadbać o udzielenie pomocy w odkrywaniu, a następnie we wzmacnianiu poczucia identyczności, by pobudzić tkwiące w młodej osobowości potencje do świadomego oraz własnego moralnego poznania i działania. Powinno asystować wychowankowi w tym procesie, by w pełni miał on możliwość rozwinięcia swoich własnych wyobrażeń i odczuć, co pomogłoby mu na aktywne i świadome stawanie się podmiotem działania moralnego. W przeciwnym wypadku będziemy mieli do czynienia z człowiekiem o moralności narzuconej, który — posługując się obrazem A. Exelera — zachowuje się jak przyczepa samochodowa, nie wkłada żadnej swojej energii, potrafi jedynie hamować¹⁰.

Przedstawianie religii w formie zamkniętego systemu (w tym również systemu moralnego) nie jest w stanie wiele pomóc młodej osobie w tworzeniu jej własnej identyczności. Wręcz przeciwnie, schematy zawierające do końca dopracowane, w najdrobniejszych szczegółach określone wzorce zachowań, mogą bardziej przytłumić niż rozwinąć indywidualną aktywność osoby¹¹.

Charakterystyczny coraz bardziej dla współczesnego młodego człowieka nadmierny dystans wobec religii i religijnych wymagań o charakterze moralnym można zmniejszyć (i zlikwidować!) przez udzielanie młodzieży rzeczywistej pomocy w okrywaniu i kształtowaniu własnej identyczności. Potrzebne więc staje się sięgnięcie do psychologii i socjologii, gdzie pojęcie identyczności już od pewnego czasu jest obecne, szczególnie w związku z omawianiem problemu socjalizacji. Okazuje się, że nie można sobie wyobrazić kształtowania własnej identyczności bez interakcji międzyosobowych¹².

Mówiąc o tak wielkim znaczeniu identyczności osobowej, chodzi nam o dynamiczne rozumienie tego pojęcia. Traktujemy o identyczności tworzącej się „w ruchu”, w międzyosobowym działaniu, a nie o właściwości statycznej, którą człowiek przynosi ze sobą na świat. Mając to na względzie, wychowanie religijne powinno towarzyszyć wychowankowi we wszystkich interakcjach, których staje się on uczestnikiem; powinno towarzyszyć mu odkrywając i afirmując to wszystko, co decyduje o kontynualności bytu człowieka.

Tak rozumiane pojęcie identyczności posiada swój wymiar religijny. Niektórzy, zbyt przesadnie uważają, że problem identyczności stał się centralnym problemem

⁸ N. Mette, art. cyt., 138.

⁹ D. Mieth, *Inhaltliche Prioritäten ethischen Lernens im Kontext religiöser Erziehung*, KB 102 (1977), 47.

¹⁰ A. Exeler, art. cyt., 11.

¹¹ N. Mette, art. cyt., 138.

¹² Por. E.H. Erikson, dz. cyt., 107.

współczesnej religijności¹³. Nie trzeba przecież posuwać się aż tak daleko, aby wyrazić prawdę o tym, że człowiek zarówno w sobie samym, jak i we wszystkich interakcjach ukierunkowany jest na transcendencję. Jeżeli przyjmuje się, iż kształtowanie identyeczności zależne jest w dużej mierze od interakcji międzypersonalnych, to — przy sprowadzeniu problemu do sytuacji granicznej, np. śmierci — bez odwoływania się do transcendencji przewyciężającej wszystkie sytuacje ekstremalne nie można utrzymać tezy o stałym wzrastaniu poczucia identyeczności w świadomych interakcjach¹⁴.

Pedagogika religijna, a wraz z nią religijne wychowanie moralne próbują dziś do teologicznego wymiaru identyeczności osoby nawiązywać, teoretycznie rozwijać i w praktyce konkretyzować. Chodzi o udzielanie pomocy młodemu człowiekowi w transcendowaniu wszystkich jego odniesień i w odkrywaniu jego identyeczności na gruncie ostatecznego fundamentu egzystencji. W ten sposób bliższy staje się moment, w którym wychowanek jest w stanie poznać, iż to Bóg jest podstawą jego wielkości i wolności. Jeśli w takiej atmosferze i w takim kontekście pedagogika religijna przedstawia Boga, to młody człowiek nie odkrywa Go jako konkurenta, lecz gwaranta swej wolności i osobowości. Wówczas silny wewnętrznie człowiek działając świadomie, zgodnie z przyjętymi zasadami, w sytuacjach szczególnych wyborów będzie w stanie wystąpić, zgodnie z rozstrzygnięciem swojego sumienia, przeciwko ogólnie panującym przekonaniom środowiskowym. Ma bowiem poczucie swojej identyeczności zakorzenionej w wierze w Boga¹⁵.

Z powyższych rozważań wynika dość jasno, że wychowania moralnego nie trzeba rozpoczynać od przekazywania norm. Już w procesie kształtowania identyeczności budowanej na wierze w Boga wyłaniają się pewne konieczne zasady o charakterze moralnym: odpowiedzialności, rozumności i zaufania. Będzie chodziło o zaktywizowanie postaw zgodnych z tymi zasadami. Najważniejszą z tych zasad i postaw jest zaufanie. Bez zaufania nie dojdzie nigdy do wytworzenia poczucia identyeczności. Dlatego wychowanie religijne i moralne powinno na początku zadbać o wyzwolenie tkwiącej w każdym człowieku zdolności prauaufania ontycznego, które ukonkretnia się w zaufaniu do siebie, do ludzi, do świata, do Boga. Z zaufania rodzą się pozostałe postawy: odpowiedzialność (tylko osoba świadoma swej identyeczności potrafi być odpowiedzialna) i rozumność (świadomy udział osoby w poznawaniu i osądzaniu rzeczywistości)¹⁶.

Pytając o dalsze propozycje dla wychowania moralnego warto przytoczyć sugestie zawarte w przemyśleniach D. Mietha i A. Exelera, zaangażowanych w odnowę teoretycznego modelu wychowania moralnego¹⁷. Mieth przedstawia kilka orientacji, które należałoby uwzględnić w wychowaniu moralnym. Po pierwsze — oddziaływanie wychowawcze powinno charakteryzować się autorytatywnością interakcji. Chodzi o odseparowanie się zarówno od autorytarnego, jak i antyautory-

¹³ W Fischer twierdzi nawet, iż samo zajmowanie się tym problemem jest funkcją explicite religijną, współczesną formą przejawiania się religii i religijności. Por. W Fischer, *Identität — die Aufhebung der Religion?*, Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft (WPKG) 65 (1976), 141-161.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por. G. Biemer, *Gewissen als Prinzip der Religion und Religionspädagogik*, w: Sozialisation — Identitätsfindung — Glaubenserfahrung, 168.

¹⁶ Por. D. Mieth, j.w., 47-48.

¹⁷ Mieth — z punktu widzenia etyki i teologii moralnej, Exeler — z punktu widzenia pedagogiki religijnej i katechetyki.

tatywnego modelu wychowania¹⁸. Po drugie — wychowanie to powinno aktywizować fantazję etyczną. Przy kształtowaniu osobowości moralnej opartej na poczuciu identyczności muszą do głosu wszystkie elementy ludzkiej osoby: cielesność, uczucie, rozum, wola. Mówiąc o fantazji etycznej mamy na myśli pozytywne i świadome odkrywanie oraz afirmowanie wartości pojawiających się w codziennych relacjach człowieka z całą otaczającą go rzeczywistością. Rozpocząć można od zabaw i gier dziecięcych oraz od budzenia estetycznej wrażliwości człowieka na piękno. W ten sposób zwróci się uwagę na to, iż moralność nie jest w pierwszym rzędzie odpowiedzią człowieka na narzucone mu reguły postępowania, lecz owocem świadomego zwrócenia się osoby ku wartościom. Dzięki fantazji osoba przekracza granice szczegółowo sformułowanych norm i drobiazgowo określonych sposobów zachowań. Najważniejsze jednak jest to, że do głosu dochodzi osoba ze wszystkimi swoimi wartościami i możliwościami¹⁹. Po trzecie — wychowanie moralne powinno odznaczać się współkreatywnością. Kształtowanie się osobowości moralnej nacechowane jest naprzemiennym występowaniem powodzenia i niepowodzenia, sukcesu i porażki, szczęścia i poczucia zawodu. Praktyka wychowania moralnego powinna wytworzyć w młodym człowieku przekonanie, iż nie jest on w swoich decyzjach i działaniu moralnym samotny. Współdziałanie w kształtowaniu się osobowości moralnej mają: na płaszczyźnie horyzontalnej — procesy interakcyjne, na płaszczyźnie wertykalnej — personalny stosunek do Boga. W relacjach międzyosobowych wychowanie moralne będzie miało za zadanie ustrzec wychowanka przed dwoma skrajnościami: bezrefleksyjnym przyjmowaniem wpływów otoczenia (łącznie z autorytetami) i wyizolowaniem się z kontaktów międzyludzkich (w imię źle pojętego bycia sobą). Chodzi o wpływ wychowania moralnego na harmonijne współdziałanie procesów socjalizacji i personalizacji. Ogromną rolę spełnia tu personalny stosunek do Boga²⁰. Z tym wiąże się następny postulat pochodzący tym razem z przemyśleń A. Exelera²¹. Wychowanie moralne naznaczone musi być u swych podstaw personalną relacją do Boga. Mamy tu do czynienia ze specyficznym chrześcijańskim momentem, gdzie najważniejszym odniesieniem jest odniesienie do Osoby Jezusa Chrystusa, a nie do abstrakcyjnego prawa. Gdyby chodziło o abstrakcyjne prawo, w wychowaniu moralnym pierwszym byłoby pytanie: „wolno czy nie wolno?“, które nigdy nie okaże się pomocne w świadomym kształtowaniu swojej identyczności, nie doprowadzi też do dojrzałości moralnej. Personalna zaś relacja do Boga wzmacnia identyczność osoby i czyni ją zdolną do działania ponad schematami. Dlatego więc jednym z podstawowych i pierwszych zadań wychowania moralnego powinno być tworzenie u wychowanka prawidłowych relacji z Bogiem. Istotnym dla kształtowania identyczności jest podkreślanie istnienia w tych relacjach elementów przebaczenia i nawrócenia²². W doświadczeniu niepowodzeń i grzechu Dobra Nowina o przebaczeniu jest wspaniałomyślną propozycją, która może być zawsze szansą znalezienia drogi powrotnej, szansą nieustrudzonego rozpoczynania od nowa. Chodzi o to, aby błędy i niepowodzenia nie były traktowane tylko jako uboczne produkty procesu rozwojowego osoby, lecz jako doświadczenie, jako szansa pójścia wzwyż. Osoba, mimo niepowodzeń w dzia-

¹⁸ D. Mieth, *Moralpädagogik zwischen Konformismus und Kreativität*, 18-19.

¹⁹ Tamże, 18-19.

²⁰ Tamże, 19.

²¹ A. Exeler, art. cyt., 14-15.

²² Por. D. Mieth, j.w., 19.

łaniu moralnym, jest w stanie okrywać i kształtować swoją identyczność, gdyż w personalnym odniesieniu do przebaczonego Boga zachowuje to, co stanowi jej najintymniejsze „ja”. Jednakże wychowawca, stojąc u boku wychowanka w czasie jego niepowodzeń, powinien mu pomóc w otwarciu się na działanie łaski.

2. KSZTAŁTOWANIE SUMIENIA

Problemem bardzo blisko związanym z kształtowaniem identyczności jest problem formowania sumienia. W praktyce nie można oddzielić tych dwu wzajemnie się przenikających zadań wychowania moralnego. W rozważaniach teoretycznych jest to jednak konieczne, aby lepiej i wyraźniej ujrzyć różnorodność wychowawczych oddziaływań. Wiele z tego, co zostało powiedziane na temat identyczności, ma moc wiążącą także w stosunku do problemu sumienia.

W języku potocznym istnieje przednaukowe rozumienie sumienia. Mówi się o „dobrym” i o „złym”, o „spokojnym” i „niespokojnym” sumieniu; ktoś wykonuje swą pracę „sumiennie” lub „niesumiennie”, itp. W życiu codziennym nie podchodzi się do sumienia w sposób teoretyczny, co więcej, rzeczywistość sumienia poznaje się w działaniu. Przede wszystkim sumienie dochodzi do głosu w związku z sytuacjami konfliktowymi, z sytuacjami, w których dokonuje się wyborów. Dla zewnętrznego obserwatora bardziej zauważalny jest tzw. „brak sumienia” niż rzeczywiste uchwycenie sumienia w działaniu drugiej osoby. Dzieje się tak dlatego, że istota sumienia jest ściśle związana z tym, co stanowi o istocie osoby, to zaś nie jest nam dane w bezpośrednim doświadczeniu²³. W potocznym sensie sumienie jest zdolnością człowieka do podejmowania decyzji o charakterze moralnym, decyzji mogących ukierunkować ludzkie działanie bądź ku dobru, bądź ku złu²⁴. Ta zdolność należy do istoty człowieka.

Z punktu widzenia pedagogiki religijnej i teorii wychowania moralnego wydaje się być potrzebnym krótkie spojrzenie na najbardziej znane koncepcje sumienia.

W psychologii szczególnie dyskusyjną jest koncepcja sumienia Z. Freuda. Dla niego nie jest ono niczym innym, jak tylko przeniesieniem autorytetu zewnętrznego do wnętrza ludzkiej osobowości. Działające na młodą osobę w okresie dzieciństwa i młodości zewnętrzne imperatywy rodziców i osób znaczących zostają przyswojone w procesach identyfikacji i funkcjonują odtąd jako „super-ego”, jako siła zagłuszająca prawdziwe ludzkie „ja”. „Super-ego” jest instancją silniejszą od zewnętrznych autorytetów, przed którymi można uciec. Jest ono według Freuda wszechwładne. Szczególnie intensywnie objawia się na gruncie religijnym, gdzie faktycznie zewnętrzne imperatywy rodziców utożsamia się zwykle z głosem Bożym²⁵.

Na innym stanowisku stoi C. G. Jung. Sumienie pojmuje on jako złożony fenomen, którego komponentami są: z jednej strony elementarny akt woli, z drugiej zaś — nie pozbawiony zabarwienia uczuciowego osąd rozumu. Jest to instancja wydająca sąd wartościujący, mający zarówno charakter obiektywny, wskazujący na wpływ obiegowych przekonań, jak też charakter subiektywny, wskazujący na wpływ własnego „ja”²⁶.

²³ Por. F. W. Bargheer, *Gewissensbildung*, w: *Handbuch der Religionspädagogik*, hrsg. E. Feifel, Gütersloh 1977, Bd. III, 118.

²⁴ J. Hofmeier, *Gewissensbildung in der frühen Kindheit. Eine religionspädagogische Aufgabe*, KB 110 (1985), 18.

²⁵ Zob. S. Freud, *Das Ich und das Es*, Wien 1923.

²⁶ C. G. Jung, *Das Gewissen*, Zürich-Stuttgart 1958.

Jeszcze dalej idzie E. Fromm. Rozróżnia on pomiędzy „sumieniem autorytarnym“ a „sumieniem humanistycznym“. Pierwsze odpowiada freudowskiemu pojęciu sumienia, drugie natomiast charakteryzuje się świadomym wartościowaniem moralnym, naznaczonym elastycznością i dojściem do głosu osobistych przemyśleń i doświadczeń. Sumienie humanistyczne Fromma jest bardzo bliskie pojęciu identityczności osoby. Wszystko, co prowadzi do zniewolenia, do wyobcowania osoby, występuje przeciwko sumieniu. I odwrotnie, zachowanie prawego sumienia jest gwarancją utrzymania identityczności, tożsamości osobowej²⁷.

W naukach społecznych problem sumienia wyjaśnia się za pomocą teorii ról społecznych. Wychodzi się z przekonania, że każde zachowanie się człowieka jest udziałem w grze przyjmowania i nadawania ról społecznych. W takim kontekście kształtowania sumienia wygląda na pierwszy rzut oka podobnie jak w koncepcji Freuda. W okresie dzieciństwa i młodości dziecko jest przygotowane do pełnienia ról zgodnie z oczekiwaniami środowiska, którego reprezentantami są rodzice. Wytwarza się wtedy pewien podstawowy wzór określający prawidłą gry ról społecznych oraz stosunek dziecka do oczekiwań płynących z zewnątrz. Spełnia on funkcję sumienia. Ten wzór przejmowania ról będzie w dalszym życiu osoby punktem odniesienia w rozmaitych sytuacjach, jakie niesie ze sobą życie. Nie jest jednak konieczne, aby był on strukturą sztywną, przejętą żywcem z dziecięcych odniesień do rodziców. W tym miejscu teoria ta przestaje być potwierdzeniem freudowskiego super-ego. Dojrzała osobowość jest przecież w stanie nie tylko przyjmować narzucone role, ale także mieć konstruktywny udział w nadawaniu ról społecznych²⁸.

Religijne wychowanie moralne musi jednak pytać o teologiczny wymiar problematyki kształtowania sumienia. Dość potocznie mówi się o sumieniu jako o głosie Bożym. A. Auer — teolog moralista, twórca kierunku tzw. „moralności autonomicznej w chrześcijańskim kontekście“ twierdzi (idąc po linii E. Fromma), że „sumienie autorytarne“ rozumiane jako głos zewnętrznego autorytetu (rodziców) powinno być tylko stopniem przejściowym do „sumienia autonomicznego“ ukierunkowanego na to wszystko, co jest wzrostem, rozwojem i życiem. Sumienie, mimo że jest kształtowane dzięki wpływom otoczenia, nie stanowi czystego konglomeratu psychiczno-socjologicznych mechanizmów i funkcji lecz jest fundamentalnie ludzką potencją²⁹.

Dopiero działanie sumienia autonomicznego daje podstawy do stwierdzenia, iż fenomen sumienia nie da się wyjaśnić wyłącznie jako mechanizm psychiczny. W jego osądach człowiek spotyka się z roszczeniami bezwarunkowymi, od których nie jest w stanie się uchylić. Ten moment prowadzi do odkrycia wymiaru transcendentnego sumienia. Owa ludzka potencja posiada bowiem swoje źródło w fundamentalnej zasadzie ludzkiej egzystencji, która dla teologa jest Bogiem. Tak więc sam fenomen sumienia, pojęty jako fundamentalna ludzka potencja, jest siłą daną człowiekowi przez Boga do kierowania swoim życiem. Sposób natomiast, w jaki dochodzi ona do głosu i mowa, którą „przemawia“, jest produktem socjalizacyjnych doświadczeń osoby. W takim kontekście można mówić o sumieniu jako o głosie Bożym, a zarazem jako o produkcie interakcji osobowych³⁰.

²⁷ E. Fromm, *Psychoanalyse und Ethik*, Frankfurt-Berlin-Wien 1978, 156-187. Na temat sumienia humanistycznego szczególnie 173-187.

²⁸ Zob. F. W. Bargheer, art. cyt., 120.

²⁹ A. Auer, *Was ist das eigentlich — das Gewissen?* KB 104 (1979), 598-599.

³⁰ N. Scholl, *Das Gewissen — Uberich oder Stimme Gottes?*, KB 110 (1985), 27.

Tak rozumiane sumienie staje się także przestrzenią doświadczania Boga. Należy jednak pamiętać, iż ktoś, dla kogo byłoby ono tylko mechanicznym zinternalizowaniem zewnętrznych imperatywów, nie jest w stanie ani doświadczyć Boga, ani nawet wykorzystać wszystkich swoich możliwości bycia człowiekiem³¹.

Teoria wychowania moralnego uważa udział w kształtowaniu sumienia za jedno ze swoich naczelnych zadań. Jak wynika z literatury katechetycznej dotyczącej tej problematyki, współcześnie należałoby pomóc wychowankowi w dojściu do samodzielności decyzji moralnych nie lekceważąc potrzeby doświadczenia religijnego związanego z działaniem sumienia³². Wypracowana przez nauki antropologiczne koncepcja sumienia autonomicznego staje się dla pedagogiki religijnej i moralnej wezwaniem do wypracowania sposobów pomocy młodym ludziom w kształtowaniu takiego sumienia, które jest dla człowieka źródłem wolności. Skoro na początku procesu kształtowania się sumienia jest ono budowane przez zewnętrzne autorytety (przede wszystkim rodziców), to — według A. A u e r a — wszystko zależy od tego, czy wyrażają się one w miłości jako „kochające autorytety”. Jest to dlatego tak ważne, gdyż człowiek od pierwszych chwil życia jest ukierunkowany na miłość. Tylko ona jest w stanie otworzyć go na całą rzeczywistość obecną w nim i wokół niego. Jedynie człowiek, który wie, że jest kochany, potrafi wzbudzić w sobie zaufanie do rzeczywistości i doświadczyć wartości samego siebie. Dalej mówiąc, tylko kochający autorytet jest w stanie tak przekazywać wartości, ideały, przykłady i orientacje, iż ich obowiązywalność jawi się dla dziecka jako coś rozumnego i sensownego, ku czemu warto się zwrócić. Każde wymaganie ze strony autorytetu zostaje zrozumiane jako zatroskanie płynące z miłości. Na bazie takiego doświadczenia tworzy się u dziecka zdolność do odpowiedzialnego zachowania się, przyjmującego na siebie wszystkie konsekwencje. Z drugiej zaś strony u działających w miłości autorytetów wzrasta świadomość potrzeby pozostawiania dziecku wolnej przestrzeni, aby miało możliwość osobistego ustosunkowania się do przekazanych wartości. Oczywiście, swoboda ta powinna wzrastać proporcjonalnie do wieku i doświadczeń. Wychowawca zaś będzie miał zawsze przed sobą jasny cel swoich przedsięwzięć pedagogicznych, zmierzających do ukształtowania dojrzałego i odpowiedzialnego sumienia. Odpowiedzialność natomiast może powstać tylko wtedy, gdy człowiek jest zdolny — wychodząc z głębi swojej osobowej egzystencji — do krytycznego i aktywnego ustosunkowania się do rzeczywistości w nim i wokół niego istniejącej. Tak więc pierwszym i podstawowym wnioskiem pedagogicznym dla kształtowania sumienia jest wymóg autorytetu działającego w miłości³³. Stanowi to potwierdzenie postulatu dotyczącego wprowadzenia autorytatywnego modelu wychowania moralnego w przeciwieństwie do modelu autorytarnego³⁴.

Bazując na tych ogólnych wnioskach, można pokusić się o podanie bardziej szczegółowych wskazań, wytyczających kierunek pracy wychowawczej w tym względzie. Można rozpatrywać kształtowanie sumienia w trzech aspektach: w aspekcie samoświadomości osoby, zdolności do wartościowania i oceny sytuacji oraz w aspekcie zdolności i gotowości do podejmowania decyzji³⁵.

³¹ Por. G. Biemer, art. cyt., 166-169.

³² Zob. tamże; K.E. Nipkow, *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten*, Gütersloh 1981, 119-151; N. Scholl, art. cyt., 27-29.

³³ Por. A. Auer, art. cyt., 601.

³⁴ Zob. D. Mieth, j.w., 18; K.E. Nipkow, dz. cyt., 144-149.

³⁵ Por. J. Hofmeier, art. cyt., 18-19.

Aspekt osoby i jej samoświadomości został już szerzej omówiony przy problematyce identyczności. Dlatego z kolei zajmę się drugim aspektem, którym jest kształtowanie u wychowanka zdolności do dokonywania prawidłowej oceny sytuacji, w jakiej przyszło mu działać. Wychowanie moralne nie polega więc na narzucaniu gotowych ocen sytuacji, lecz na pobudzaniu twórczego myślenia wartościującego. Autorytet wychowawczy powinien być wykorzystany do przekazania orientacji ogólnych tak, by wychowanek rozwijając sumienie nie posługiwał się schematami, lecz twórczo odnosił się do zaakceptowanych wartości.

Ważny jest także trzeci aspekt kształtowania sumienia — zdolność i gotowość do decyzji. Jest faktem, iż wielu ludzi, chociaż posiada zdrową świadomość siebie i zdolność do prawidłowego oceniania sytuacji, nie umie maksymalnie wykorzystać swoich możliwości psychicznych i duchowych. Nie potrafią oni podejmować decyzji, boją się ryzyka, przygniata ich ciężar niebezpieczeństw. Ten niedobór wewnętrznej energii psychiczno-duchowej niezbędnej do zajmowania konkretnej postawy oraz do podejmowania odpowiedzialnej decyzji ma podstawę w braku zaufania i w przeroście wewnętrznej niepewności. Niestety współczesne środowiska wychowawcze i socjalizacyjne nie sprzyjają pobudzaniu zaufania, jak też budowaniu poczucia wewnętrznej pewności osoby. Stąd ogromne zadanie dla wychowania moralnego — poprzez autorytety wyrażające się w miłości należy wzmacniać w wychowankach poczucie zaufania i bezpieczeństwa, następnie wspierać ich przy podejmowaniu własnych decyzji i pomagać im w przełamywaniu wewnętrznych oporów. Trzeba wówczas pamiętać, że ostatecznym kryterium oceny dziecka nie mogą być przekonania wychowawcy, lecz przede wszystkim osobisty, świadomy udział wychowanka i przyjęcie przez niego odpowiedzialności za konsekwencje decyzji oraz czynów.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania można powiedzieć, że kształtowanie sumienia jest właściwie równoznaczne z kształtowaniem osobowości. Osobowość jest bowiem pewną całością, której nie sposób sztucznie podzielić na osobne części. Jeśli sumienie należy do części składowych osobowości, to jego kształtowania nie można oddzielić od budowania całości. Wychowanie moralne zajmujące się kształtowaniem sumienia, korzystając z wyników badań nauk antropologicznych, powinno pomóc w rozwinięciu się wszystkich elementów osobowości, warunkujących prawidłowe funkcjonowanie sumienia jako fenomenu podlegającego prawom rozwoju. Prawidłowy kierunek tego rozwoju to przejście od „sumienia autorytarnego” (E. Fromm) do „sumienia autonomicznego” (A. Auer). Oczywiście mowa jest tutaj ciągle o sumieniu, które stanowi miejsce doświadczenia Boga.

3. UKIERUNKOWANIE NA ROZWÓJ

Już z powyższych rozważań wynika, iż zarówno identyczność osoby, jej samoświadomość, jak i sumienie kształtują się w rozwoju. W praktyce wychowawczej dość często podchodzi się do wychowanka w sposób statyczny, zwracając większą uwagę na integralny przekaz wartości i norm niż na procesy dokonujące się we wnętrzu wychowanka. Dla wielu takie wychowanie równa się konformistycznemu dopasowaniu dzieci i młodzieży do obowiązującego kodeksu moralnego. Nawet w przypadku, gdy kodeks ten składa się z najwyższych wartości i wpływających z nich norm, już sam fakt występowania procesu „dopasowywania” dyskwalifikuje — według L. Kohlberga — taki styl wychowania moralnego³⁶.

³⁶ Zob. L. Kohlberg — E. Turiel, dz. cyt., 34-47.

Grupa katechetyków skupionych wokół E. Exelera, przyjąwszy psychologiczne założenia Kohlberga, próbuje przenieść je na płaszczyznę religijną, w czym pomocną staje się teologiczno-moralna „teoria moralności autonomicznej w chrześcijańskim kontekście” Auera³⁷. Przydatną okazuje się także katechetyczna koncepcja „Exodus” Exelera proponująca katechezę w drodze, towarzyszącą katechizowanemu w jego stawaniu się dojrzałym człowiekiem³⁸. Tak więc rozwój jawi się jako temat pierwszorzędny w problematyce wychowania moralnego. Przedmiotem wychowania jest człowiek będący w ciągłym rozwoju, a zadaniem wychowawcy — umożliwienie i stymulowanie tegoż rozwoju. Wypływa stąd wiele konsekwencji często niezauważanych bądź przemilczanych w wychowaniu religijnym i moralnym.

Przede wszystkim kategoria „bycia w drodze”, „bycia w rozwoju”, jako kategoria najbardziej charakterystyczna dla wieku młodzieńczego i dziecięcego, domaga się, aby wychowanka traktować inaczej niż człowieka dorosłego, by nie przykładać do niego tej samej miary, co do człowieka bardziej dojrzałego. R. Bleistein, badając fenomen moralności młodzieżowej, zarzuca teologii moralnej, że nie opracowała jeszcze problemu wpływu wieku człowieka na jego postępowanie moralne. Skłania on się ku przekonaniu, że specyficzne właściwości i uwarunkowania wieku młodzieńczego tak silnie wpływają na osobę, iż w sposób istotny należałoby w wychowaniu zmienić podejście do wychowanka. Do tych właściwości należą między innymi: eksperymentowanie, nastrojowość, nasilenie się działalności sfery uczuć wraz z ich skrajnymi stanami, zależność od wzorców osobowych, mody, stawianych ideałów, chęć konstruktywnego kształtowania swego życia ale także unikanie ustalonych prawideł i norm. Proponuje się, aby w wychowaniu religijnym i moralnym traktować ten wiek jako jedną z faz rozwoju człowieka, fazę wymagającą specyficznego podejścia³⁹. W związku z tym pojawia się wyraźna potrzeba wypracowania „teologii młodzieży”, mającej za zadanie ukazanie specyfiki wieku młodzieńczego, stawania się dojrzałym. Mimo wielu postulatów, aby wychowanka traktować jako kogoś będącego w rozwoju, w praktyce wychowawczej ciągle jeszcze stosuje się model ucznia statycznego, któremu stawia się te same co innym wymagania i od których oczekuje się od razu zachowania nienagannego, zamiast uwzględnić prawa gradualnego rozwoju moralnego. Według E. Feifela, dużą winę ponosi tu teologia praktyczna (w tym katechetyka), która nie wypracowała jeszcze teoretycznej koncepcji duszpasterstwa mającego za przedmiot człowieka będącego w rozwoju (Feifelowi chodzi szczególnie o wiek młodzieńczy, jednakże można by tutaj także wspomnieć okres dzieciństwa, w którym mają miejsce liczne przejawienia wychowawcze: albo traktuje się dziecko jak dorosłego, albo nie docenia się w ogóle jego podmiotowości)⁴⁰. Oczywiście cenne są postulaty i wskazówki, ale konieczne byłyby całościowe teorie w tym względzie.

³⁷ Zob. A. Auer, *Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: „Autonome Moral”*, w: *Moraleziehung im Religionsunterricht*, hrsg. A. Auer, A. Biesinger, H. Gutschera, Freiburg-Basel-Wien 1975, 35-36.

³⁸ A. Exeler, *In Gottes Freiheit leben. Die Zehn Gebote*, Freiburg-Basel-Wien 1982.

³⁹ Zob. R. Bleistein, dz. cyt., 137-142.

⁴⁰ E. Feifel, *Kirche der Jugend entfremdet?* KB 110 (1985), 832-834; por. G. Biemer, *Theologische Grundlage der Jugendpastoral*, *Diakonia* 12 (1981), 293-310; tenże, *Der Dienst der Kirche an der Jugend*, w: *Handbuch kirchlicher Jugendarbeit*, hrsg. G. Biemer, Freiburg 1985, Bd. I, 73-112.

Warto w tym miejscu zatrzymać się nad problematyką gradualnego rozwoju moralnego. Coraz częściej w praktyce wychowawczej spotykamy się z dwoma skrajnościami. Z jednej strony, istnieje grupa wychowawców, rodziców, nauczycieli, katechetów, dla których wychowanie moralne polega na narzucaniu gotowych pojęć, reguł i sposobów zachowań, z drugiej zaś strony, grupa, która nie chce wychowankom niczego narzucać, nie zabiera decydującego głosu w konfliktach moralnych, zostawiając wszystko tzw. dojrzałości wychowanków. Obydwie skrajne postawy nie uwzględniają jednego podstawowego faktu, iż rozwój moralny człowieka nie dokonuje się poprzez pasywne internalizowanie norm, lecz w autonomijnym procesie rozwojowym, obejmującym poszczególne stopnie świadomości moralnej⁴¹. Pierwszym więc zadaniem wychowawcy będzie zapoznanie się ze strukturą procesu, cechami charakteryzującymi poszczególne stopnie. Kierunek tego rozwoju przebiega od motywacji wypływających ze strachu lub oczekiwanej korzyści, przez niepogłębioną wierność zasadom, do motywacji rodzącej się ze świadomej akceptacji tychże zasad.

Współcześnie najbardziej popularne stało się opracowanie procesu rozwoju świadomości moralnej dokonane przez wspomnianego już L. Kohlberga⁴². Stanowi ono empiryczne ubogacenie i metodyczne udoskonalenie teorii Piageta, który w rozwoju moralnym widział dwa podstawowe etapy: stadium moralności heteronomicznej i stadium moralności rozumnej autonomii⁴³. Droga rozwoju świadomości moralnej została u Kohlberga bardziej szczegółowo podzielona. Wyszczególniono w niej sześć stopni przebiegających w czterech fazach rozwojowych:

Faza I — stopień przedmoralny. Dziecko nie rozumie jeszcze żadnych reguł postępowania i nie odróżnia dobra od zła zgodnie z przyjętymi zasadami. Dobre jest to, co przyjemne i podniecające, złe wszystko, co powiązane z bólem czy strachem. Nie ma najmniejszego pojęcia o obowiązku, powinności. Każda czynność zależna jest jedynie od woli podmiotu.

Faza II — przedkonwencjonalna. Dziecko przyjmuje reguły i zasady postępowania, jak też dokonuje kwalifikacji moralnej czynów i osób, uznając je za dobre lub złe, prawdziwe lub fałszywe, na podstawie hedonistycznych konsekwencji swych czynów (kara, pochwała) lub odpowiednio do fizycznej siły tych, którzy przedstawiają określone zasady lub też sugerują kwalifikacje. Faza obejmuje dwa stopnie:

Stopień 1: orientacja na karę i posłuszeństwo. W świadomości dziecka fakt, że dana czynność jest dobra lub zła, zależy jedynie od fizycznych konsekwencji, a nie od jej wartości czy społecznego znaczenia. Wartościami samymi w sobie są: unikanie kary i podporządkowanie się sile. Nie funkcjonuje jeszcze głębsze pojęcie autorytetu i porządku moralnego.

Stopień 2: orientacja instrumentalno-relatywistyczna. Za właściwe postępowanie uważane jest to, które instrumentalnie zaspokaja własne potrzeby. Stosunki międzyludzkie jawią się jako zespolone układy, którym przyświeca kupiecka dewiza: coś za coś.

⁴¹ Zob. L. Kohlberg — E. Turiel, dz. cyt., 37 n.

⁴² Tamże, 13-80.

⁴³ J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kind*, Zürich 1954.

Faza III — konwencjonalna. Na tym poziomie wartością samą w sobie jest spełnianie oczekiwań starszych osób znaczących, bez względu na bezpośrednie tego konsekwencje. Taka postawa nie sprowadza się jedynie do konformizmu, lecz jest także postawą lojalności wobec porządku moralnego i oczekiwań poszczególnych osób. Usprawiedliwiony zostaje porządek rzeczy. Jednostka identyfikuje się z osobami i grupami reprezentującymi ten porządek. Można tutaj rozróżnić dwa stopnie:

Stopień 3: model grzecznego chłopca i grzecznej dziewczynki. Zachowanie właściwe to zachowanie, które zyskuje aprobatę drugich. Stopień ten charakteryzuje się dużą dozą konformizmu na rzecz uznanych przez większość stereotypów zachowań. Ocena osoby z zewnątrz determinuje własne rozstrzygnięcia. Na tym etapie szuka się przede wszystkim aprobaty i pochwały.

Stopień 4: orientacja na prawo i porządek. Wypełnianie swych obowiązków, respektowanie autorytetów, przyjmowanie bez zastrzeżeń zastanych porządków — to punkty charakterystyczne świadomości moralnej na tym stopniu. Człowiek decyduje się postępować tak a nie inaczej jedynie dlatego, że tak nakazała osoba znacząca, takie są uznane reguły i aprobowany przez większość porządek.

Faza IV — postkonwencjonalna. Na tym etapie rozwoju jednostka dość często podejmuje trud przemyślenia, definiowania i określania moralnych wartości i zasad, niezależnie od autorytetów, które je przekazują. Tutaj także wyróżnia się dwa stopnie:

Stopień 5: model moralności „umowy społecznej”. Jest jeszcze na tym poziomie dużo utylitaryzmu. Kwalifikacja moralna postępowania jest zależna od tego, czy postępowanie to jest zgodne z indywidualnymi prawami i obowiązkami ustalonymi przez społeczność jako taką. Daje się zauważyć legalistyczny punkt widzenia, lecz w przeciwieństwie do stopnia czwartego osoba dopuszcza możliwość zmiany zasad i reguł panujących, jednak na zasadzie „umowy społecznej”

Stopień 6: model moralności powszechnych zasad. Osoba pragnie, aby jej postępowanie było zgodne z przyjętymi przez nią zasadami. Chodzi o działanie w pełni świadome i wolne. Wtedy, gdy człowiek wykroczy przeciwko tym zasadom, uznaje swą winę, słabość, błąd, ale nigdy nie odrzuca (trudnych dla siebie) zasad i norm.

Wyżej przedstawiony schemat rozwoju świadomości moralnej ma charakter powszechny. Według Kohlberga, gradualny przebieg procesu rozwojowego jest niezależny od jakichkolwiek filozoficznych czy religijnych przekonań. Są to więc stopnie formalne, powszechne w każdym kręgu kulturowym⁴⁴.

Propozycja pedagogiczna wydaje się być prosta. Jeśli rozwój świadomości moralnej przebiega w przedstawiony sposób, to do zadań wychowawców będzie należało stymulowanie tego rozwoju. Trzeba więc, aby wychowawca dobrze orientował się, na jakim stopniu znajduje się wychowanek — przedstawiając sytuacje zawierające w swej strukturze problem moralny — prowokował do myślenia i

⁴⁴ Badania na temat zmian świadomości moralnej przeprowadzone w bardzo różnych kręgach kulturowych (USA, Wielka Brytania, Jukatan, Turcja, Tajwan) wykazały, że we wszystkich tych kulturach rozstrzygnięcia moralne bazują na tych samych fundamentalnych zasadach. Świadomość każdego z tych pryncypiów rozwija się gradualnie w siedmiu stopniach. Zob. L. Kohlberg — E. Turiel, dz. cyt., 38-47.

podejmowania decyzji właściwych wyższemu stopniowi rozwoju. Błędem pedagogicznym będzie zbyt szybkie argumentowanie charakterystyczne dla wyższych stopni rozwoju moralnego, do których wychowanek jeszcze nie dorasta.

Współczesna pedagogika moralna, która przyjmuje za przedmiot swych badań człowieka będącego „w ciągłym stawaniu się“, musi się także zająć doświadczeniem jako kategorią pedagogiczną⁴⁵. Rozwój bowiem zarówno wiary, jak i moralności dokonuje się przede wszystkim przez doświadczenie⁴⁶. W literaturze katechetycznej zajmującej się wychowaniem moralnym coraz częściej mówi się o znaczeniu doświadczenia w kontaktach z wartościami i normami. Nawiązując natomiast do koncepcji człowieka młodego jako człowieka będącego w rozwoju, należy przypomnieć wcześniej już podniesioną prawdę, iż znamioną cechą młodości jest szczególnie zaufanie do osobistego przeżycia, doświadczenia, eksperymentu⁴⁷. Młody człowiek z głębi swojej istoty docenia doświadczenie własne oraz jest krytycznie ustosunkowany do tzw. „doświadczenia z drugiej ręki“, w całości jednakże nie jest przygotowany do prawidłowego traktowania tych doświadczeń. Jedną z istotnych przyczyn tego stanu rzeczy jest fakt nienormowanego wyzwalania potrzeb i przeżyć przez środowisko, mass media, reklamę, ideologię, co utrudnia dojście do głosu potrzeb naturalnych (szczególnie wyższego rodzaju) i uniemożliwia przeżywanie autentycznych doświadczeń wymagających od człowieka wewnętrznego wysiłku⁴⁸. Dla młodego człowieka o zakłóconej równowadze potrzeb naturalnych i sztucznych, doświadczenie jest nie tyle doznaniem rzeczywistości, co — wręcz przeciwnie — bezrefleksyjnym poddaniem się działaniu bodźców zewnętrznych i wewnętrznych, podniet i emocji, presji chwili i sytuacji⁴⁹. Jeżeli uznaje się znaczenie doświadczenia w procesie rozwoju osoby (szczególnie chodzi o moralność), to musi niepokoić fakt niezdolności wielu młodych ludzi do przeżywania rzeczywistości. Dlatego też teoretycy i praktycy religijnego wychowania moralnego powinni — jak to zdają się sugerować Bleistein, Feifel i Schneider⁵⁰, włączyć w proces wychowawczy „uczenie przeżywania i doświadczania rzeczywistości“ Tym bardziej odnosi się to do ludzi młodych, będących w stanie ciągłego rozwoju, dla których doświadczenie, przeżycie i eksperyment posiadają większą siłę oddziaływania niż argumentacja i przykład. Należałoby stworzyć takie warunki osobistego doświadczenia wartości, które wzmacniałyby równocześnie zdolność do podejmowania decyzji i do odpowiedzialnego opowiadania się za wartościami, a tym samym

⁴⁵ Problem znaczenia doświadczenia w wychowaniu religijnym jest już dość szeroko opracowany w literaturze katechetycznej: por. K. Tillmann, *Staunen und Erfahren als Wege zu Gott*, Zürich 1969; G. Stachel, *Sprache — Schweigen — Erfahrung*, w: *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung*, hrsg. G. Otto, H. Stock, Hamburg 1968, 101-107; M. Leist, *Erste Erfahrungen mit Gott. Die religiöse Erziehung des Klein- und Vorschulkindes*, Freiburg 1971; E. Feifel, *Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung*, w: *Handbuch der Religionspädagogik*, hrsg. E. Feifel, Bd. I, 86-107.

⁴⁶ Por. E. Feifel, j.w., 86-88.

⁴⁷ Por. R. Bleistein, dz. cyt., 138; E. Feifel, *Kirche der Jugend entfremdet?* 840 n.

⁴⁸ Por. J.H. Schneider, *Umkehr heute. Religionspädagogische Aspekte und Impulse*, KB 110 (1985), 420.

⁴⁹ Por. R. Bleistein, dz. cyt., 57.

⁵⁰ Por. J. Van der Ven, *Erfahrung lernen*, w: *Sozialisation — Identitätsfindung — Glaubenserfahrung*, 181-187.

osłabiały ciągle niezdecydowanie. Oczywiście konieczne wydaje się zarysowanie jakiejś granicy, poza którą „doświadczanie” staje się już narażaniem wychowanka na niepotrzebne i szkodliwe dla niego próby.

W centrum zainteresowania współczesnych teoretyków wychowania moralnego znajduje się osoba wychowanka we wszystkich swoich przejawach. Nie oznacza to zdyskredytowania wartości moralnych pojmowanych jako rzeczywistość obiektywna. Chodzi jedynie o zwrócenie uwagi na potrzebę szerszego traktowania wychowania moralnego. Z religijno-pedagogicznego punktu widzenia nie może być ono widziane jedynie jako proces przekazywania wartości i norm, ale jako kształtowanie dojrzałej osobowości chrześcijanina, co wymaga zaakcentowania osoby jako podmiotu działania moralnego. Oczywiście proces ten nie przebiega w próżni; posiada swój własny kontekst. Świadome wychowanie moralne (w tym katecheza) jest tylko jednym z wielu czynników wpływających na postawy i przekonania religijno-moralne wychowanka. Tenże pozostaje wciąż w sferze wpływów społeczności, w której żyje. Stąd niepełnym byłoby tworzenie teorii wychowania moralnego uwzględniając tylko jeden wymiar interakcji: wychowawca — wychowanek (katecheta — katechizowany). Należałoby więc podnieść problematykę społecznego kontekstu wychowania moralnego. To jednak przekracza ramy treściowe niniejszego artykułu.