

Elżbieta Bednarz¹

Koncepcyjne podstawy nauczania religii uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Prawo do nauczania religii w ramach systemu oświaty publicznej obejmuje nie tylko uczniów sprawnych fizycznie i intelektualnie, lecz również dzieci i młodzież z dysfunkcją wzroku, słuchu, ruchu, a także osoby upośledzone umysłowo. W Polsce osobom upośledzonym umysłowo przysługują bowiem te same prawa, i to zarówno w aspekcie organizacyjnym, jak i wykonawczym. We współczesnej terminologii katechetycznej nauczanie osób niepełnosprawnych intelektualnie zostało nazwane oligokatechezą lub też katechezą osób szczególnej troski. Katecheza tego typu, jak każdy inny rodzaj nauczania szkolnego, domaga się „zaplecza” programowego - podstawy programowej, programów nauczania i materiałów dydaktycznych. W Polsce jak dotąd jedynie Kościół rzymskokatolicki opracował tego typu dokumentację². Protestantka pedagogika religii w Polsce w zakresie edukacji specjalnej korzysta więc z dorobku rodzimej, katolickiej katechetyki i pedagogiki religii, a także dokonań środowisk ewangelickich z Europy Zachodniej, zwłaszcza niemieckojęzycznych³. Oprócz kwestii programowych istotnym zagadnieniem staje się również opracowanie

¹ Dr Elżbieta Bednarz, Warszawa, katecheta protestancki i nauczyciel dyplomowany w zakresie edukacji specjalnej, wykładowca katechetyki w WST i WBST w Warszawie; autor książki *Edukacja religijna dziecka głębiej upośledzonego umysłowo z uwzględnieniem zielonoświątkowego profilu konfesyjnego*.

² *Katecheza osób szczególnej troski*, w: Komisja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, s. 98-112. W oparciu o powyższą podstawę zostały opracowane programy nauczania: A. Kielar, J. Tomczak, *W ramionach Ojca. Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym*, Gniezno 2002; *Katecheza osób w szczególnych sytuacjach: propozycja programu*, red. Z. Brzezinka, Katowice 2001; *Program nauczania religii w szkołach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, red. Z. Brzezinka, J. Rzepa, Katowice 2003.

³ Koncepcyjne podstawy edukacji religijnej uczniów upośledzonych umysłowo prezentują pozycje niemieckojęzyczne: *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflektion und Impulse für Gesellschaft Schule und Gemeinde*, red. A. Pithan, G. Adam, R. Kollmann, Gütersloh 2002; H.-J. Röhrig, *Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik*, Köln 2001. W polskiej literaturze przedmiotu należy wskazać na pozycje książkowe: K. Lausch, *Teoretyczne podstawy katechizacji głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1985; K. Lausch, *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1990; *Kościół w służbie niepełnosprawnych*, red. W. Kubik, Kraków 2003. Por. także opracowania artykułowe: R. Harmaciński, *Katecheza osób niepełnosprawnych umysłowo*, „Katecheta” 1998 nr 4-5, s. 21-29; B. Oszustowicz, T. Żurek, *Nauczyciel – katecheta wobec problemów niepełnosprawności*, w: *Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków, 1998, s. 230-233; W. Przeczewski, *Religijne wychowanie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, w: W. Koska, *Katechetyka*, Poznań 1993, 133-140.

podstaw koncepcyjnych nauczania religii uczniów niepełnosprawnych umysłowo. W tym celu można za punkt wyjścia przyjąć koncepcje kształcenia specjalnego, np. oligofrenopedagogiki, a następnie dostosować je do specyfiki katechetycznej, bądź też postępować odwrotnie, a mianowicie wykorzystać teoretyczne podstawy edukacji religijnej (uczniów pełnosprawnych) sformułowane przez współczesną katechetykę i pedagogikę religii, badając zarazem ich możliwości w zakresie oligokatechezy. W przedkładanym artykule przyjęto drugi sposób procedowania. Naszym zamiarem będzie sprawdzenie przydatności w edukacji specjalnej jednej z najważniejszych koncepcji edukacji religijnej, stanowiącej wręcz swoisty paradygmat w tym zakresie, a mianowicie koncepcji tematyczno-problemowej⁴. Innymi słowy: celem niniejszej prezentacji jest analiza koncepcji tematyczno-problemowej w kontekście edukacji religijnej uczniów niepełnosprawnych umysłowo w stopniu głębszym (pojęcie głębiej upośredzony obejmuje dwa stopnie niepełnosprawności umysłowej: umiarkowany i znaczny).

1. Prezentacja koncepcji tematyczno-problemowej

Na przełomie lat 60. i 70. XX w. w literaturze pedagogicznoreligijnej wcześniejsze podejście hermeneutyczne zostało uzupełnione koncepcjami problemowymi i antropologicznymi. Stwierdzono, iż teoria i praktyka wychowania winny uwzględniać konkretny kontekst życiowy ucznia (postulat kontekstualizacji) oraz bazować na jego elementarnych doświadczeniach (postulat elementaryzacji). Z tego też powodu hermeneutyka tekstu powinna zostać uzupełniona o hermeneutykę doświadczenia w kontekście konkretnych sytuacji⁵.

Kluczowym momentem powstania koncepcji tematyczno-problemowej na gruncie ewangelickiej pedagogiki religii stał się artykuł H-B. Kaufmanna opublikowany w 1966 roku w *Protokołach z Loccum* pod kontrowersyjnym tytułem *Czy Biblia musi stać w centrum nauczania religii?*⁶ Kościół katolicki również opowiadał się za

⁴ Współczesne koncepcje pedagogicznoreligijne omawiają: J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, Toruń 2000; B. Milerski, *Religia a szkoła*, Warszawa 1998; B. Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*, w: *Elementy pedagogiki religijnej*, red. B. Milerski, Warszawa 1998, s. 119-152; T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001; C. Rogowski, *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin 1997; C. Rogowski, *Edukacja religijna. Założenia, uwarunkowania, perspektywy rozwoju*, Lublin 2002.

⁵ Por. B. Milerski, *Religia a szkoła*, dz. cyt., s. 187-210.

⁶ H-B. Kaufmann, *Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?*, w:

wprowadzeniem metody, dzięki której katecheza nie byłaby odległa od problemów życiowych ucznia. Katechezę, w której wychodzi się nie tyle od teoretycznego wykładu, ile od konkretnych sytuacji życiowych ucznia nazwano katechezą indukcji bądź korelacji. Zdaniem B. Drehera, adresat katechezy i jego życie wyznaczają w sposób istotny przebieg nauczania⁷. Integracja wiary z życiem stała się jednym z głównych zadań współczesnej edukacji religijnej. *W Biblii sacrum nie jest rzeczywistością wyobcowaną. Między tym, co Boże, a tym, co ludzkie, istnieje powiązanie. Angażując się w ludzkie problemy i dotykając metafizycznej głębi ludzkiego życia, ma się możliwość nawiązania kontaktu z Bogiem* - pisze D. Dormeyer⁸.

W koncepcji tematyczno-problemowej nie rezygnuje się z historiozbawczego przedstawienia treści przekazu, lecz zwraca się uwagę, że w przekazie tym nie należy wychodzić od Objawienia, ale konkretnych ludzkich doświadczeń, zwanych tematami. Do owych tematów zaliczono zagadnienia ważne życiowo (problemy, pytania), doświadczenia elementarne (podstawowe i uniwersalne przeżycia ludzkie) i tzw. doświadczenia kluczowe (przeżycia wpływające w sposób decydujący na interpretację życia). Podejście takie zmieniło tym samym model nauczania, przesuwając akcent z tekstu na sytuacje życiowe ucznia. Skoro edukacja religijna powinna być zorientowana na określona hermeneutykę bytu ludzkiego, to w procesie nauczania należy odwołać się do zagadnień, które uwzględniają wszystko, co zarówno jednostka, jak i społeczeństwo doświadczają jako znaczące dla kształtowania własnego życia oraz własnej samorealizacji⁹. W kontekście zagadnień i doświadczeń życiowych może się bowiem dokonać swoista „alfabetyzacja” egzystencjalnego przesłania religii. W zakresie metodycznym przedstawiciele podejścia tematyczno-problemowego stwierdzają, że najlepiej motywowany jest taki proces uczenia, który jest skonstruowany jako rozwiązywanie problemów prezentowanych na przykładzie konkretnych tematów. Jak ujmuje H. Schmidt, dydaktyka nauczania religii powinna skoncentrować się na oddziaływaniach, za które człowiek może przejąć odpowiedzialność, zachowując

Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, red. K.E. Nipkow, Fr. Schweitzer, München 1992-1994, t. 2/2, s. 182-188.

⁷ T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, dz. cyt., s. 105.

⁸ D. Dormeyer, *Die interaktionale Bibelauslegung und die Bibelarbeit heute*, w: *Dimensionen der Glaubensvermittlung. In Gemeinde, Erwachsenenbildung, Schule und Familie*, red. B. Nacke, München 1987, s. 346.

⁹ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 276.

zarazem nadzieję, że w trakcie edukacji zostanie zapośredniczona prawdziwa wiara, będąca wynikiem spotkania z Bogiem¹⁰.

2. Koncepcja tematyczno-problemowa a edukacja specjalna

Zważywszy na specyfikę nauczania uczniów niepełnosprawnych w stopniu głębszym, uwzględniać należy cele, zasady i przebieg procesu nauczania. Jako że zakres niniejszego opracowania ogranicza szczegółową prezentację wskazań ortodydaktyki, odwołamy się tytułem przykładu jedynie do zasad najbardziej oczywistych. W kształceniu specjalnym treści przekazywane powinny wiązać się z przeżyciami i doświadczeniami ucznia. Powinny być również powiązane, o ile to możliwe, z praktycznym działaniem. W przekazie treści nauczania należy dbać o to, aby były one pozbawione formy abstrakcyjnej. Ponadto powinno się pamiętać, iż u dzieci upośledzonych umysłowo dominuje myślenie konkretno-obrazowe¹¹.

W wychowaniu religijnym dziecka upośledzonego umysłowo *chodzi mniej o to, by osoba niepełnosprawna była w efekcie owego procesu zdolna do intelektualnego przeżywania wiary i związanej z nią działalności własnej, ile o to, by cały proces dydaktyczno-wychowawczy dał jej przesłanki do nabrania „ochoty do życia”, stworzył właściwą „atmosferę życiową”, właściwą w znaczeniu miłości wzajemnej, pokoju, serdeczności, współdziałania, by nauczył, jak można okazywać miłość i dobro drugiemu człowiekowi, i jak je od innych przyjmować* - stwierdza H. Crönet. Według niego, sprawą drugorzędną jest to, by dana osoba upośledzona umysłowo doszła w efekcie procesu wychowania religijnego do mniej lub więcej jasnego pojęcia Boga i Jego Istoty¹².

Jednym z celów, który należy uwzględnić w edukacji religijnej upośledzonych umysłowo, jest przygotowanie uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym na równi z innymi członkami społeczeństwa. Opierając się na dorobku O. Decrolyego i M. Grzegorzewskiej, przygotowanie uczniów do „życia przez życie” ma zmierzać nie tyle do zdobycia rzetelnej wiedzy o otaczającym świecie, ile do opanowania umiejętności

¹⁰H. Schmidt, *Leitfaden Religionspädagogik*, Stuttgart 1991, s. 39 i n.

¹¹Por. J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997, s. 53-60.

¹²H. Crönet, *Religiöse Erziehung ohne Dogma*, „Lebenshilfe Heft” 1972 z. 3, s. 132.

skutecznego radzenia sobie z nim i w nim. W praktyce oznaczać to ma powiązanie przekazywanych treści z konkretnymi sytuacjami życiowymi¹³.

Brytyjski pedagog G. Bantock dowodzi, iż w przypadku nauczania dzieci młodszych - a na tym etapie rozwoju intelektualnego pozostaje młodzież głębiej upośledzona umysłowo w wieku gimnazjalnym - kształcenie powinno spoić myśl z uczuciami i wykorzystać naturalną skłonność uczniów do bezpośredniego uczestnictwa, do odczuwania emocji i zmysłowego odbierania świata. Na tej drodze powinno wyposażyć się ich w poważniejsze, bardziej przemyślane, dające zadowolenie sposoby radzenia sobie z rzeczywistością¹⁴. Treści zbyt abstrakcyjne lub oderwane od codziennych doświadczeń ucznia, bez odniesienia do sytuacji „tu i teraz” nie przyniosą oczekiwanych skutków. Zasadnym wydaje się więc stwierdzenie, że przesłanki koncepcji tematyczno-problemowej są przystające do powyższych wskazań psychologicznych i ortodydaktycznych.

B. Milerski, propagator koncepcji tematyczno-problemowej w ewangelickiej pedagogice religii w Polsce, proponuje zorganizowanie nauczania lekcji religii według schematu lekcji problemowej, przejętego z dydaktyki ogólnej. Na początku lekcji nawiązuje się do rzeczywistej sytuacji ucznia i środowiska, w którym żyje, następnie wyszczególnia się określony temat (np. sprawiedliwość, miłość, lęk itp.). W drugim etapie przedstawia się dany temat w formie problemu. Problemem oznacza zadanie wymagające pokonania jakiejś trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym przy udziale aktywności badawczej ucznia. W następnej kolejności próbuje się rozwiązywać problemy odwołując się nie tylko do doświadczeń uczniów, ale również do tekstów biblijnych. Kończąc lekcję stara się odpowiedzieć na pytanie, czy zaproponowane pytania mogą znaleźć praktyczne zastosowanie w życiu.

Dzięki rozwojowi badań naukowych z zakresu oligofrenopsychologii i oligofrenopedagogiki uważa się dziś, że nie ma dzieci niewyuczalnych i

¹³ Metoda ośrodków pracy M. Grzegorzewskiej wywodzi się z metody ośrodków zainteresowań opracowanej na początku XX w. przez O. Decroly'ego. Program realizowany tą metodą ma układ koncentryczny. Te same tematy powtarzają się na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Zgodnie z tą metodą na przerobienie jednego tematu (tzw. ośrodka tygodniowego) przeznaczają się od czterech do dziesięciu dni. Temat dzieli się na mniejsze, zazwyczaj jednodniowe, jednostki metodyczne (tzw. ośrodki dzienne). Tematykę ośrodka czerpie nauczyciel z programu przedmiotu: środowisko społeczno-przyrodnicze. Treści nauczania innych przedmiotów ujmują to samo zagadnienie w innym aspekcie. Są one traktowane jako techniki służące do pogłębiania rozumienia tematu wynikającego ze środowiska społeczno-przyrodniczego. Nauczyciel łączy treści poszczególnych przedmiotów w logiczne całości, struktury wiedzy o danym temacie.

¹⁴D. F. Walker, J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s. 35-36.

niewychowalnych, bez względu na stopień ich upośledzenia. Przyjmuje się, iż metody warunkowania instrumentalnego oraz metody problemowe aktywizują i stymulują rozwój intelektualny dziecka upośledzonego. Podając za Z. Sękowską, warunkiem skuteczności nauczania problemowego dziecka upośledzonego jest pogładowe przedstawienie uczniom sytuacji problemowych. Należy w tym celu umożliwić uczniom myślenie konkretne, obrazowo-ruchowe, oparte na wrażeniach i spostrzeżeniach oraz zachodzących między nimi analogiach. Dzieci upośledzone, mimo stymulującej funkcji nauczania problemowego i wysiłków edukatora, mogą mieć nadal ściśle ograniczone możliwości myślenia abstrakcyjnego i rozwiązywania problemów o dużym stopniu ogólności. W tym objawia się ich niepełnosprawność i dlatego konsekwencją pedagogiczną jest akcentowanie w nauczaniu zadań praktycznych, problemów konkretnych, nie przekraczających ich sprawności intelektualnej.

Powyższy wywód ukazuje zarówno przystawalność, jak i ograniczenia klasycznej koncepcji tematyczno-problemowej w edukacji specjalnej. Realizacja nauczania problemowego w edukacji dziecka głębiej upośledzonego jest zadaniem wymagającym od nauczyciela szczególnej inicjatywy i umiejętności. Charakterystyczny dla upośledzonych umysłowo „bezwład myślenia” może być w tym systemie w większym czy mniejszym stopniu przełamany. Ze względu na specyfikę uczniów, system nauczania problemowego musi wychodzić od ich bezpośrednich doświadczeń i być powiązany ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym, w którym żyją. Postępowanie dydaktyczne powinno tu przebiegać od problemów konkretnych i praktycznych do ogólniejszych, o coraz większym stopniu abstrakcji¹⁵.

Powyższej koncepcji nie możemy jednak zastosować w pracy z wszystkimi dziećmi głębiej upośledzonymi. Możliwe to jest w rewalidacji dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym, w indywidualnych przypadkach i zgodnie z zasadami ortodydaktyki. Trzeba jednak pamiętać, że możliwości intelektualne osób głębiej upośledzonych umysłowo są bardzo różne. Zakwalifikowanie kilku czy kilkunastu osób do tej samej grupy, w oparciu o kryterium stopnia upośledzenia umysłowego, nie oznacza, że są one na takim samym poziomie funkcjonowania intelektualnego czy społecznego.

¹⁵ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2001, s. 259-262.

Modyfikacja omawianej metody w szkole specjalnej powinna polegać na indywidualizowaniu problemów, zależnie od potrzeb, możliwości i stopnia rozwoju dziecka. Indywidualizowane muszą być również wymagania dotyczące sposobu i prawidłowości rozwiązywania problemów w nawiązaniu do tekstów biblijnych. Z punktu widzenia metodyki nauczania głębiej upośledzonych pożądane jest dążenie do maksymalnej konkretyzacji i uprzedmiotowienia podawanych wiadomości. W związku z zaburzeniami uwagi na tle zmian organicznych w ośrodkowym układzie nerwowym, proces różnicowania bodźców przez dzieci upośledzone jest zaburzony. W związku z powyższym, uczeń nie potrafi wyłonić ze zbioru treści tylko tych, które mają znaczenie dla danej sytuacji. Udaje mu się zatrzymać uwagę na drobnych sprawach, a nie potrafi zapamiętać najważniejszych.

W celu zrozumienia sytuacji problemowych, skutecznymi metodami okazać się mogą metody oparte na obserwacji, zwane oglądowymi. Do metod tych należy pokaz, czyli demonstracja. Według W. Zaczyńskiego taki pokaz ma być metodą dostarczającą treści poznawcze i cechować go powinny: poznawana aktywność obserwacji dokonywanych według planu, ujmowanie związków i zależności między obserwowanymi cechami, rejestrowanie zmian zachodzących w obserwowanym zjawisku, rejestrowanie funkcji tego zjawiska poprzez obserwację w czasie działania¹⁶. Rozumienie sytuacji społecznych i zachowań w różnych sytuacjach można przedstawić dzieciom za pomocą rysunków, historyjek obrazkowych. Scenki przedstawione na obrazkach muszą dotyczyć sytuacji bliskich dzieciom z życia szkolnego, rodzinnego i najbliższego środowiska społecznego. W rozmowie z dziećmi należy używać bardzo konkretnych pytań (np. *Co zrobią dzieci na obrazku?* i *Co ty byś zrobiła?*). Jeżeli dziecku sprawia trudność powiązanie faktów na obrazku, można wyjaśnić mu podstawowy sens sytuacji, a następnie przechodzić do dalszych pytań wzorca stanu prawidłowego. Jeżeli uczniowie mają trudności w werbalizacji swoich odpowiedzi, można stosować alternatywne zachowania do wyboru.

Nie wszystkie tematy lekcji problemowej można jednak przedstawić za pomocą metody oglądowej. Wiele zagadnień wymaga użycia metody słownej. Efektywne porozumiewanie się dziecka głębiej upośledzonego umysłowo ze swym otoczeniem jest bardzo ważnym czynnikiem warunkującym jego rozwój i doskonalenie wielu funkcji

¹⁶ W. Zaczyński, *Metody nauczania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wołczyk, T. Wujek, Warszawa 1978, s. 572.

poznawczych i społecznych. W pracy z dziećmi znacznie i umiarkowanie upośledzonymi możliwości z korzystania metod słownych są bardzo różnorodne. Dzieci znacznie upośledzone wypowiadają swoje myśli za pomocą prostych słów, czasami zdań. Bardziej rozwinięta jest u nich mowa bierna niż czynna. W stosunku do dzieci umiarkowanie upośledzonych można posługiwać się metodami słownymi, takimi jak: prowadzenie rozmów, opowiadania, pogadanki na poziomie dostosowanym do możliwości uczniów, a również opisy z użyciem prostych, zrozumiałych dla dzieci słów¹⁷.

Ważnym elementem nauczania realizowanego według koncepcji tematyczno-problemowej jest analiza sytuacji, po której powinno nastąpić odwołanie się zarówno do doświadczeń dziecka, jak też do tekstów biblijnych. W tym miejscu występuje potrzeba zastosowania metod słownych, np. dyskusji. Metoda dyskusji jest jedną z rzadziej stosowanych metod w pracy z dziećmi głębiej upośledzonymi. Podstawowym czynnikiem ograniczającym jest brak pełnego rozumienia mowy czynnej, jak również mały zakres słów. Dzieci upośledzone w stopniu umiarkowanym, a tym bardziej znacznym często nie rozumieją używanych przez siebie słów, a tym bardziej kierowanych do nich zwrotów.

Nie można wykluczyć zastosowania innej metody nauczania problemowego, lepiej przystosowanej do pracy z grupą dzieci o obniżonej percepcji umysłowej. Chociaż, jak wcześniej już wspomniano, nauczanie aktywizujące sprawia dużo trudności w pracy z omawianą grupą dzieci, to nie możemy go z całą pewnością odrzucić. Jeżeli myślenie ucznia będzie pobudzane za pomocą zadań praktycznych, jak też bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem, to dzieci będą w stanie realizować zadania o podanym wcześniej stopniu trudności. Działania powyższe muszą jednak być oparte na bezpośrednim doświadczeniu dziecka. Psychologia J. Piageta wskazuje bowiem na *istotny wkład i udział podmiotu w dziedzinie tworzenia doświadczenia: aby zrozumieć rzeczy i zjawiska, podmiot nie może się ograniczać do odbierania wrażeń; musi on tymi rzeczami opanować, posługując się w odniesieniu do nich swoimi schematami asymilacyjnymi*¹⁸.

¹⁷ K. Kirejczyk, *Metody pracy pedagogicznej z upośledzonymi umysłowo*, w: *Upośledzenie umysłowe - Pedagogika*, red. K. Kirejczyk, Warszawa 1981, s. 251-254.

¹⁸ Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1985, s. 203.

Koncepcja tematyczno-problemowa, wiążąc wychowanie religijne z wychowaniem społecznym oraz emocjonalnym, może mieć praktyczne zastosowanie w edukacji dziecka głębiej upośledzonego. Dzieci upośledzone umysłowo niechętnie przyjmują prawdy abstrakcyjne, np. doktrynalne, które często są dla nich niezrozumiałe i oderwane od ich doświadczenia rzeczywistości. Opierając natomiast nauczanie religii na zagadnieniach przeżywanych przez uczniów, uwzględnia się nie tylko ich aktualną sytuację, lecz również przybliża prawdę zawartą w Piśmie Świętym. Konkludując uprawnione wydaje się stwierdzenie, że - mimo ortodydaktycznych uwarunkowań, które były przedmiotem analiz - koncepcja tematyczno-problemowa może, przynajmniej częściowo, stanowić teoretyczną podstawę nauczania religijnego osób upośledzonych umysłowo¹⁹. Owe uwarunkowania ortodydaktyczne dotyczą bowiem ograniczenia zakresu semantycznego i poziomu abstrakcyjności pozyskiwanych znaczeń, a nie podstawowych założeń omawianej koncepcji.

¹⁹ Podkreślić należy, że w tematyczno-problemowych lekcjach religii, podobnie jak w przypadku zajęć realizowanych zgodnie z metodą ośrodków pracy, mogą efektywnie uczestniczyć dzieci upośledzone w stopniu umiarkowanym, a w ograniczonym zakresie - w stopniu znacznym (przypomnijmy, że pojęcie „głębiej upośledzony” obejmuje dwa stopnie upośledzenia - umiarkowany i znaczny).