

Jan Charytański, Janusz Tarnowski, Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 40/4, 121-147

1970

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE. 1. Ameryka: Brazylia. — 2. Azja: Filipiny. — 3. Europa: Francja. — 4. Oceania: Indonezja. II. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ. 1. W poszukiwaniu programu wychowawczego. — 2. Wychowanie postaw młodzieży. — 3. Problem społecznego niedostosowania dzieci i młodzieży. III. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ. — 1. Problemy nauczania początkowego w literaturze pedagogicznej w r. 1969. — 2. Nauczanie całościowe czy systematyczne. — 3. Formy organizacyjne nauczania początkowego. — 4. Pedagogiczne znaczenie urządzenia izby szkolnej. — 5. Zasada aktywizacji w procesie nauczania w klasie I i II. — 6. Kształtowanie pojęć matematycznych w oparciu o założenia metody Cuisenaire-Gattegno. — 7. Kształcenie politechniczne w klasach I i II. — 8. Eksperyment dydaktyczny na wsi.*

I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE

1. Ameryka

Brazylia

Narodowy Instytut Pastoralny

Ruch katechetyczny w Brazylii rozwinął się w ciągu ostatnich 15 lat. Widoczna odnowa dotyczy tak metod, jak i przekazywanej treści. Zerwano z katechizmami pojęciowymi, abstrakcyjnymi, a wprowadza się katechizmy, które całą treść opierają na historii zbawienia. Pionierami odnowy katechetycznej byli tu bp Alvaro Negromonte i Teresa Lezier.

Szczególnie ważnym wydarzeniem dla religijnego życia Brazylii było założenie w roku 1963 Wyższego Instytutu Pastoralno-Katechetycznego (ISPAC) i ogłoszenie przez Narodową Konferencję Biskupów Brazylii pierwszego planu pastoralnego. Owocem były 20 dniowe kursy katechetyczne, które odbyły się w każdym z 13 regionów Brazylii. Wtedy też utworzono 5 regionalnych instytutów katechetycznych. Wreszcie w końcu lipca 1969 roku odbyło się narodowe seminarium katechetyczne, którego zadaniem była ocena dokonanej już odnowy katechetycznej. Zwrócono również uwagę na współczesne problemy Brazylii, przede wszystkim na jej niedorozwój gospodarczy oraz pluralizm religijny.

*Biuletyn niniejszy opracowali członkowie Koła Katechetów Wydziału Teologicznego Akademii Teologii Katolickiej pod redakcją ks. Jana Charytańskiego SJ (Warszawa), ks. Janusza Tarnowskiego (Warszawa), ks. Władysława Kubika SJ (Warszawa—Kraków).

Postulowano, aby katecheci zapoznali się z opóźnieniem gospodarczym w jego różnych aspektach: demograficznym, ekonomicznym, politycznym, kulturalnym. Zwrócono uwagę na konieczność pogłębienia narodowej religijności przez bardziej społeczne ujmowanie katolicyzmu, oraz większe uwzględnienie problemu sekularyzacji. Szukając rozwiązania tej ostatniej trudności zastanawiano się, jaką przyjąć formę głoszenia słowa: ewangelizację czy katechizację? Ostatecznie ustalono, że obie formy są wciąż aktualne.

W Brazylii istniały trzy różne instytuty: Instytut Pastoralno-katechetyczny, Instytut Pastoralno-liturgiczny, Instytut Pastoralny do Spraw Powołań. Podczas ostatniej sesji Soboru Watykańskiego II biskupi Brazylii zgromadzeni w Rzymie postanowili wszystkie instytuty złączyć w jedną instytucję, która dawałaby kandydatom wykształcenie pastoralne ogólne i specjalne. Kierownicy tych trzech sekcji opracowali dokument normujący studia od strony prawnej. Został on zatwierdzony przez konferencję biskupów brazylijskich 29 XI 1968 r. Nowy instytut działa od marca 1969 r. Jednocześnie wszystkie wysiłki nad rozwojem dyscyplin duszpasterskich. W przyszłości Instytut Pastoralny zamierza utworzyć nowe sekcje: ekumeniczną, misyjną i apostołstwa świeckich. Instytut kształci i formuje ludzi, którzy mają objąć pracę w koordynacji działalności duszpasterskiej na terenie diecezji i prowincji zakonnych.

Założeniem Instytutu jest, aby student w czasie studiów zapoznał się z rzeczywistością współczesnego świata i Kościoła, a w szczególności Kościoła w Brazylii, oraz zaznajomił się z kwestiami teologicznymi i pastoralnymi w świetle najnowszych osiągnięć i w perspektywie nauki Soboru Watykańskiego II.

Kierownictwo instytutu zaprasza w pierwszym tygodniu przedstawicieli środowisk upośledzonych, a więc wiejskiego i robotniczego. Przedstawiają oni słuchaczom swoją rzeczywistość w konkretnych faktach. W następnych dniach specjaliści podają naukową interpretację tej rzeczywistości. Następnie studenci udają się do CERIS (Centrum Statystycznego Religii i Badań Społecznych), aby poznać dane statystyczne o Kościele i Brazylii, zapoznać się z prowadzonymi badaniami i ich interpretacjami. Potem studenci przeprowadzają w formie dyskusji analizę sytuacji i próbują stawiać hipotezy wyjaśniające stan wiary w tej właśnie rzeczywistości.

Celem wydziału katechetycznego jest pogłębienie wiadomości „działacza katechetycznego”, aby czuł się szczęśliwy, że może głosić dzisiaj Misterium Jezusa Chrystusa, i aby umiał patrzeć na otaczającą go rzeczywistość w świetle tego Misterium. Wśród planowanych wykładów należy wymienić niektóre: historia katechezy, biblia i katecheza, katechetyka, metodologia katechetyczna na przestrzeni różnych wieków, katecheza i nawiązywanie łączności z katechizowanymi (zasady i technika, działalność profesyjna, ewangelizacja dorosłych).

Studenci odbywają różne staże. Celem ich nie jest jednak zapoznanie studentów z szablonowymi wzorami pracy, którą będą mogli później odtwarzać. Bardziej chodzi tu o większe zaangażowanie studentów w działalność katechetyczną w czasie ich teoretycznej formacji.

Wprawdzie Brazylija wyznaniowo jest raczej jednolita, niemniej wydział ekumeniczny przygotowuje pracowników i dla tej dziedziny życia Kościoła. W wykładach omawia się w szczególności naukę Lutera, Kalwina, poruszając te aspekty teologiczne, które różnią ich od katolicyzmu. Omawia się również ewolucję współczesnego protestantyzmu, wkład II Soboru Watykańskiego w ekumenizm, szuka się dróg dialogu.

Wydział do spraw powołań ma na celu ukształtowanie wychowawców, którzy by swoim życiem i działalnością mogli przyczynić się do budzenia powołań. Wykłady prowadzone na tej specjalizacji mają na celu pogłębienie teologicznego pojęcia powołania na podstawie Biblii, Tradycji i So-

boru Watykańskiego II. Zagadnienie powołania próbuje się ująć w kontekście historycznym, antropologiczno-psycho-socjologicznym dzisiejszej Brazylii.

Wydział liturgiczny formuje pracowników zdolnych do przeprowadzenia odnowy liturgicznej, uwzględniając etapy ewangelizacji i wprowadzenia do sakramentów. Chodzi o to, by uniknąć niewłaściwego pojęcia odnowy liturgii ograniczającej się jedynie do zmian rubrycystycznych. Jednocześnie wydział pragnie realizować reformę liturgii, licząc się z rzeczywistością dzisiejszej Brazylii, która podlega przemianom. Troskę tę widać w planowanym układzie wykładów w pierwszej grupie tematycznej („zbliżenia społeczno-antropologicznego”) omawia się zjawisko desakralizacji świata i jej związek z liturgią, struktury Kościoła w Brazylii i ich zależność od świadomości religijnej ludu brazylijskiego, wyrażenia kultowe na tle kultury brazylijskiej.

Wśród wykładów drugiej grupy tematycznej („refleksje biblijno-teologiczne”) na szczególną uwagę zasługuje zagadnienie wspólnoty i aspektu społecznego liturgii, etapy ewolucji świadomości religijnej, czy wreszcie liturgia porównawcza zwłaszcza w oświetleniu ekumenizmu.

Również w trzeciej grupie tematycznej („perspektywy pastoralne”) uderza mocne podkreślenie elementu ludzkiego w liturgii, liczenie się z uwarunkowaniem środowiskowym (np. sposoby komunikacji sakramentalnej, sytuacja egzystencjalna, a sprawowanie sakramentów).

Wg *Lumen Vitae* 24 (1969) 335—343
opracował ks. *Stanisław Marek Dadej SCJ*

2. Azja

Filipiny

Instytut Pastoralny dla Dalekiego Wschodu

Kościół w Azji czynił wiele dobrego, gdyż nauczał, chrzczył, leczył chorych, karmił głodnych, budował szpitale, uniwersytety, kształcił lud, przekształcał tradycje, ubrajał lud w ideały, a jednak w pewnym momencie Kościół został z Azji — a przynajmniej z niektórych jej krajów — wyrzucony. Dlaczego? Ponieważ identyfikowano Kościół ze „służbą społeczną”, a usunięto go kiedy jego akcja nie była już pożądana.

Jeśli więc chrześcijanie azjatyccy oraz ich pomocnicy chcą, aby byli nie tylko tolerowani, ale uznani jako pełnoprawna część wspólnoty, muszą zreformować swój sposób bycia i wiele form swej działalności, przedstawić „nowy obraz” samych siebie. Temu właśnie zadaniu ma służyć powstały kilkanaście lat temu azjatycki Instytut Pastoralny.

Instytut Pastoralny powstał w 1953 r. w Manili. Jego założycielem był J. H o f i n g e r, który chciał odnowić katechezę misyjną według zasad ruchu kerygmatycznego. Instytut wnet stał się ośrodkiem, w którym rodziło się wiele nowych idei w dziedzinie katechezy. W 1965 roku dokonały się zasadnicze zmiany. J. H o f i n g e r ustąpił, a jego miejsce zajął A. N e b r e d a, bliski współpracownik założyciel instytutu. Jednocześnie włączono instytut do „L'Universita Ateneo” w Manili, a mianowicie do Wydziału nauk społecznych.

Studentami Instytutu Pastoralnego są przede wszystkim dyrektorzy, profesorowie ośrodków katechetycznych, członkowie komisji liturgicznych, pracownicy duszpasterstwa, wychowawcy katechistów, dyrektorzy katechumenatów misyjnych, odpowiedzialni za program nauczania religijnego w szkołach i w innych instytutach.

Kandydaci są przedstawiani przez przełożonego kościelnego. Prośba o przyjęcie jest poddawana głosowaniu komisji, w której reprezentowana jest

większość ludów azjatyckich. Współczesny test psychologiczny selekcjonuje kandydatów. Podstawowym warunkiem jest posiadanie tytułu akademickiego równoważnego amerykańskiemu „College”.

Instytut pragnie nauczyć studentów, w jaki sposób głosić Ewangelię ludom azjatyckim. Dlatego wśród wykładów ściśle teologicznych i duszpasterskich znajdują się wykłady na temat poszukiwań źródeł kultury azjatyckiej, techniki pracy zbiorowej, form działalności społecznej. Ponadto program podkreśla, że podstawowym zadaniem i celem tego kursu ogólnego jest „usprawnić misjonarzy świeckich i zakonnych do inteligentnego dialogu ze wspólnotą azjatycką naszych czasów”.

Oczywiście kurs ogólny nie przygotowuje specjalistów. Ukazuje studentom różne aspekty odnowy duszpasterskiej. Daje im w ręce narzędzia i materiał, który może im pomóc w rozwiązaniu różnych problemów w środowisku kultur azjatyckich. Metoda ćwiczeń praktycznych zmusza ich do wysiłku, by sami szukali konkretnych rozwiązań. Z tego też powodu instytut nie przyjmuje osób, które nie są zdolne całkowicie zaangażować się do tej pracy lub są zbyt młode czy brak im zdolności do refleksji, co musi cechować każdego kierownika.

Zasadą podstawową w Instytucie Pastoralnym jest życie grupowe. Taka forma pomaga żyć intensywniej. Zanikają bariery dzielące ludzi, w każdej bowiem wspólnej pracy uczestniczą wszyscy: księża, zakonnice, ludzie świeccy. Nikt z grupy nie czuje się osamotniony, każdy jest zaangażowany we wspólnym wysiłku, który podejmuje cała grupa. Do wytworzenia się wspólnoty przyczynia się również metoda „sprawozdania grupowego”. Po zasadniczych wykładach studenci tworzą małe grupy i wspólnie omawiają temat konferencji oceniając rozwiązanie przedstawionego przez wykładowcę problemu. Na drugim wykładzie sprawozdawca każdej grupy referuje wynik dyskusji, pozostali studenci oceniają to sprawozdanie. Dzięki takiej pracy jednostki lepiej dostrzegają żywotność, a zarazem wielostronność omawianych problemów.

Także życie liturgiczne przyczynia się w dużym stopniu do stworzenia atmosfery rodzinnej. Każdego bowiem dnia przed obiadem wszyscy profesorowie i studenci gromadzą się w kaplicy dla sprawowania Ofiary Eucharystycznej. W zgromadzeniu liturgicznym w atmosferze prawdziwego zaangażowania religijnego, studenci i profesorowie instytutu przeżywają najgłębszą wspólnotę w misterium Chrystusa. Kierownictwo instytutu pragnie, aby studenci nauczyli się myśleć według wymogów i potrzeb naszej epoki, a nie wypełniali umysłu gotowymi formułami. Intellektualna pasywność i przywiązanie się do jakiegoś systemu, zapożyczonego z zewnątrz, jest mniej korzystne, aniżeli intelektualny i duchowy dynamizm studenta.

Podstawą zorganizowania wykładów specjalistycznych jest twierdzenie, że apostołstwo misyjne Kościoła w Azji Wschodniej powinno przemyśleć na nowo wszystkie używane metody i przebudować je w zależności do potrzeb poszczególnych krajów. Instytut zatem pragnie prowadzić systematyczne studium konkretnych problemów, jakie stawia ewangelizacja danego kraju. Bada tradycje, praktyki, zwyczaje i folklor ludów azjatyckich, kulturę, struktury społeczne, warunki polityczne i społeczne.

Uczestnicy kursu specjalistycznego powinni także przeprowadzić osobiste badania w wybranej przez siebie dziedzinie. Polega to na przygotowaniu pod kierownictwem eksperta pracy naukowej. Głównym jej zadaniem jest wkład do dialogu między Kościołem, a kulturami azjatyckimi.

Uczestników tego kursu specjalistycznego jest niewiele. Najważniejszą trudność stanowi brak odpowiedniego przygotowania do takiego studium. Kurs ogólny tego zadania jeszcze nie spełnia.

Problem dialogu wysuwa się w pracach instytutu na pierwsze miejsce. A. Nebreda pisze: „W społecznościach przedchrześcijańskich, szczególnie

o starożytnej kulturze, nie tylko postawy ludzi, ale i ich pojęcia są całkowicie różne od mentalności chrześcijańskiej. Bez uprzedniego przekształcenia tej mentalności, narody te nie mogą przyjąć pewnych pojęć chrześcijańskich takich jak: dusza, zbawienie, grzech, modlitwa". Uważa on, że Kościół może wejść w te kultury jedynie dzięki dialogowi, jaki prowadzi ze światem azjatyckim. Dialog ten nie będzie jednak doskonały, dopóki będzie zatrzymywał się w stadium wzajemnego zrozumienia punktów różniących, nie przechodząc do poszukiwania punktów stycznych i możliwego kontaktu.

W niektórych okolicznościach współrozmówca chrześcijański musi ograniczyć się umyślnie i szczerze do poziomu zwykłej konwersacji, gdyż w Azji nie brak środowisk, które są wrogo nastawione do innych kultur, boją się „skalania kulturowego". Z tymi osobami trudno jest rozmawiać, ale Nebreda uważa, że misjonarz i w tym wypadku musi próbować prowadzić dialog i przyjąć postawę zrozumienia, gdyż taka postawa ma na pewno większe znaczenie, aniżeli nastawienie negatywne i „obronne".

Wg *Lumen Vitae* 424 (1969) 325—334
opracował ks. Stanisław Marek Dadej SCJ

3. Europa

Francja

Problemy antropologiczne, dostrzeżone w planach instytutów duszpasterskich Ameryki Południowej i Azji, występują również wyraźnie w dwu czasopismach francuskich, jednym przeznaczonym dla dzieci najmłodszych i drugim — dla katechetów i wychowawców.

„Pomme d'api"

Pisemko „Czerwone Jabłuszko" ukazuje się od trzech lat. Redakcją pisemka kieruje Daniela Monneron, która należy do specjalnej komisji przy francuskim Narodowym Centrum Nauczania Religii. Komisji tej powierzone są sprawy najmłodszych dzieci. Monneron w specjalnym artykule ocenia rolę pisemka w kształtowaniu wiary dziecka, podkreślając jego walory pedagogiczne i katechetyczne. Dla rodziców jest ono pomocne w urabianiu dzieci w duchu chrześcijańskim.

Chwałą Bożą jest żyjący człowiek. Zwykle życie ludzkie uczynić życiem w pełni chrześcijańskim to rzecz najważniejsza. Dziecko wzrasta obserwując swe otoczenie. Wszystko powinno pomagać mu do zdobycia wiary. Temu celowi służy pisemko. Na przykładzie Dawida i Marion dziecko odkrywa wagę rzeczywistości codziennej. Poznaje radości rodzinne: narodzenie siostrzyczki, święto matki, niedzielne spacerki popołudniowe. Zawiązuje pierwsze przyjaźnie na spotkaniach czwartkowych. Doznaje radości związanych z chodzeniem po zakupy w towarzystwie matki, z wyjazdami do babci na wieś. Historie różnych zwierząt pomagają dziecku uświadomić sobie dążenie do własnego postępu w dobrym. Pozwalają mu dojrzeć obok siebie drugiego człowieka uwikłanego w podobne kłopoty, przeżywającego takie same radości.

Uczucia wyrażone jasno przez kogoś obcego prowadzą do uchwycenia własnych przeżyć. Doświadczenia innych ludzi ujęte są w odpowiednim świetle, pod kątem pewnych wartości, takich jak np. radość płynąca z udzielania komuś pomocy. To prowadzi do wyrobienia w dziecku postawy bardziej bogatej, dynamicznej, nastawionej na dobro i miłość, otwartej dla Bożego działania. „Czerwone Jabłuszko" ciągle zachęca dziecko i pobudza do działania, daje mu środki dostosowane do jego poziomu i sytuacji, urabia je w duchu chrześcijańskim.

Całe życie dziecka powinno być przeniknięte Bogiem. Dzieci mają bogate przeżycia. Są bardzo wrażliwe. Należy pokazywać im wartość tych przeżyć w oczach Bożych. Taką rolę spełniają religijne strony pisemka. Podsuwają dziecku pewne sytuacje, rozwiązania, modlitwy. Dziecko pod tym wpływem zaczyna odpowiednio myśleć, postępować, modlić się. Zdobyte w ten sposób pierwsze przeżycia religijne zostaną potem pogłębione w czasie inicjacji sakramentalnej.

Dziecko patrzy na otoczenie. Widzi kościół, ludzi, którzy idą na Mszę św. Jest obecne przy chrzcie czy też Komunii św. Spotyka się z różnymi obrzędami religijnymi. Pyta więc, dlaczego to się tak robi? Trzeba mu dać odpowiedź wyjaśniającą znaczenie tych obrzędów i czynności, których jest świadkiem. Odpowiedzi na te wszystkie pytania dziecka, odpowiedzi dostosowane do stylu i poziomu malca, znajdzie dziecko w swoim pisemku. W ten sposób dzięki pisemku rozwijając się uczuciowo i umysłowo poznaje dziecko coraz lepiej Boga i uczy się Go kochać całym swym życiem.

W pisemku uwzględniono wszystko, co mogłoby być pomocą w budzeniu wiary dziecka: talent tych, którzy wykonywali rysunki, opracowywali tekst, kolor papieru. Ale to wszystko za mało. Wiary nie można „dać” dziecku. Pisemko jest tylko narzędziem w miarę skutecznym i dostosowanym do dziecka. Od rodziców i wychowawców zależy jak użyją tego narzędzia. Należy uwzględniać indywidualne zdolności i temperament dziecka. Stąd konieczność dialogu z tymi, którzy są za dziecko odpowiedzialni. Zrobiono to w formie specjalnej strony przeznaczonej dla rodziców, zatytułowanej „Klub Czerwonego Jabłuszka”. Umieszcza się tu streszczenia ważniejszych problemów opracowanych w poszczególnym numerze, wyjaśnia stronę religijną sytuacji życiowej, daje uwagi na temat wychowania rodzinnego i religijnego, wymienia wzajemne doświadczenia. W celu jeszcze lepszego wykorzystania pisemka będzie wychodził specjalny dodatek dla rodziców „Czerwone Jabłuszko Rodziców” („Pomme d'api parenta”).

Wg Catèchèse 9 (1969) 438—443
opracował ks. Józef Pituch SJ

„Vérité et Vie”

Przegląd katechetyczny „Vérité et Vie” ukazuje się już od 20 lat. Dochodzi aż do 90 krajów świata. To zainteresowanie świadczy na pewno o dobrej pracy redaktorów.

Redaktorzy zdają sobie jednak sprawę, że obecnie żyjemy w „nowym” świecie. Rośnie duch krytycyzmu. Nastąpił kryzys słowa. Tradycyjne nauczanie religii nie przynosi pozytywnych efektów. Nadużycia w informacji prasowej prowadzą do niedowierzenia prawdzie. Wszystko jest relatywne, wszystko jest podważane. Odrzuca się wszelki absolut prawdy objawionej, wielkie zasady życia moralnego, kwestionuje się postawy nauczających itp.

Powyżej naszkicowana sytuacja domaga się reformy katechezy. Powinna ona dotyczyć tak treści, jak i metod czy sposobów przekazywania Ewangelii. Człowiek współczesny interesuje się religią jedynie w obliczu problemów, jakie stawia mu życie. I nie wychodzi wcale od sformułowań czy nakazów doktrynalnych, ale właśnie od sytuacji życiowych. Człowiek współczesny dochodzi do wiary innymi drogami. Nauczyciele wiary muszą te drogi poznać i wykorzystać.

„Vérité et Vie” pragnąc odpowiedzieć tym potrzebom, chce być nie tylko przeglądem pedagogiki religijnej, ale swoją pracą pojmuwać o wiele szerzej w myśl odnowy, jakiej domaga się Sobór Watykański II. Pragnie nie tylko nauczać, ale i wychowywać chrześcijanina w jego zasadniczych postawach.

W tym też celu ośrodek rozpoczął przeprowadzać eksperymenty, które na kartach przeglądu będzie się starał wyjaśniać, a zarazem rzeczowo podawać czytelnikom konkretną pomoc dla formułowania nowego sposobu przeżywania wiary, ukształtowania życia chrześcijańskiego.

Do tej współpracy redakcja zaprosiła znanych teologów, specjalistów nauk humanistycznych, duszpasterzy i katechetów. Młodzież, z którą ośrodek utrzymuje stałe kontakty, będzie stawiała pytania i przedstawiała swe trudności, ośrodek zaś będzie usiłował służyć rodzicom, katechetom, młodzieży, a także katechezie dorosłych.

Wg „Vérité et Vie” Seria 83, nr 602, s. 1—4
opracował ks. Stanisław Marek Dadej SCJ

Zmiana w Wyższym Instytucie Pastoralno-katechetycznym

J. Bournique w ciągu 12 lat zajmował czołowe miejsce w Wyższym Instytucie Pastoralno-katechetycznym. Od 1962 roku był jego dyrektorem. W ciągu tego okresu Narodowa Komisja Nauczania Religii, jak również redakcja pisma „Catéchèse” korzystała z jego uwag, odznaczając się wielką znajomością zagadnień teologii pastoralnej i katechetyki. Do jego najbliższych współpracowników w instytucie i w redakcji pisma należał od dłuższego czasu J. Audinet. Obecnie został on następcą Bournique'a na stanowisku dyrektora.

Dnia 2 czerwca 1969 r. J. Audinet bronił swej tezy doktorskiej w paryskim Instytucie Katolickim. W artykule pt. *Teza Jakuba Audinet o grupie katolickiej* H. Holstein SJ wypowiada się na temat jego poglądów. Jego zdaniem twierdzenia J. Audineta wnoszą nowe światło do teologii i socjologii religii. Powinny one być uwzględnione szczególnie w teologii pastoralnej. Wg Audineta socjologia religii, ściślej socjometria, w opisie zjawisk religijnych nie wychodzi poza ramy ujęć statystyczno-matematycznych. W ten sposób socjologia nie sięga do głębi zagadnienia. Ogranicza się tylko do rzeczy zewnętrznych: sentymentu czy folkloru. Teologia natomiast zostaje na płaszczyźnie planów Bożych, instytucji kościelnych i przepisów prawnych. Wskazuje, co należy czynić, aby być posłusznym prawu Bożemu i kościelnemu. W tym podwójnym podejściu do czynów i przeżyć ludzkich — odgórnym w ujęciu teologii i oddolnym w opisie socjologii — nie ma wspólnego języka. Człowiek w swej chrześcijańskiej egzystencji jest podmiotem dwóch nauk, ignorujących się wzajemnie. Rozprawa J. Audineta jest próbą skonfrontowania i zbliżenia do siebie tych dyscyplin.

Wg Catéchèse 9 (1969) 435—437
opracował ks. Józef Pituch SJ

4. Oceania

Indonezja

Dostosowanie kształcenia katechetów świeckich do potrzeb świata współczesnego

1. Przemiany w życiu narodowym Indonezji

W związku z uzyskaniem niepodległości przez Indonezję po II wojnie światowej wzrosła w tym kraju ilość szkół podstawowych i średnich. Zwiększyła się także ilość szkół misyjnych. Optymiści spodziewali się, że upowszechnienie szkolnictwa przyczyni się do zmniejszenia ignorancji religijnej. Niestety, nie liczyli się z siłą wpływu środowiska. Młodzież po opuszczeniu szkoły wra-

cała w dawne środowisko swych osiedli i przyswajała sobie jego niechrześcijański sposób życia.

Jedną z najważniejszych przyczyn nieskutecznej katechizacji szkolnej był brak kapłanów. Wzrost ilości kapłanów okazał się bowiem nieproporcjonalnie niski w stosunku do wzrostu ilości szkół. Aktualnie na jednego kapłana przypada sześć lub więcej szkół podstawowych i kilka szkół średnich. Odległości między nimi są nieraz bardzo duże. Pogarsza sytuację brak najprostszyc materiałówdydaktycznych jak zeszyty, ołówki i pióra. Jedyną pomocą były dwa podręczniki przetłumaczone z angielskiego na język indonezyjski.

Szkoły misyjne służyły jednocześnie za prowizoryczne kościoły. Przyczyniło się to do utożsamienia przez wielu Indonezyjczyków zapisu do szkoły z przyjęciem wiary katolickiej. Nieraz całe wioski przyjmowały katolicyzm bez osobistego przekonania. Była to dla nich po prostu jedna z formalności związanych z uczęszczaniem do szkoły misyjnej. Po zerwaniu kontaktu ze szkołą wielu traciło na zawsze jakiegokolwiek poczucie kontaktu z Kościołem. Katolicyzm oznaczał dla nich raczej instytucję społeczną niż nowy sposób życia.

Ludzie odpowiedzialni za stan katechizacji w Indonezji dostrzegli problem i postanowili działać. Skonstatowano jednak, że dotychczasowi katecheci świeccy, choć godni zaufania i pracujący z najwyższym poświęceniem, nawet po dodatkowym przeszkoleniu nie podołają piętrzącym się trudnościom w nowych warunkach duszpasterskich. Stwierdzono więc, że potrzebny jest nowy typ katechety. Ten nowy katecheta powinien uczyć religii w lokalnej szkole państwowej lub misyjnej. W tym celu musi zdobyć odpowiednie wykształcenie pedagogiczne wymagane przez państwo oraz pełniejsze niż dotąd wykształcenie intelektualne ze specjalizacją teologiczno-katechetyczną. Gdyby nie otrzymał nominacji do nauczania w szkole lokalnej, mógłby zostać asystentem społecznym przy parafii i zajmując się młodzieżą dorastającą, która skończyła już szkołę. Byłaby to praca nad utwierdzeniem jej w wierze i przygotowaniem do świadomego życia chrześcijańskiego w społeczeństwie dorosłych.

2. Nowy typ katechety

W roku 1959 projekt ten zaczęła urzeczywistniać dwuletnia szkoła katechetyczna w Ruteng. Podjęła zadanie kształcenia katechetów zarówno pod względem humanistycznym jak i ascetycznym, celem przygotowania ich do podnoszenia poziomu życia chrześcijańskiego we wspólnotach parafialnych. Po wstępnym kursie pedagogiki, psychologii i dydaktyki stawali się oni stopniowo najlepszymi katechetami w Indonezji.

W wyniku współpracy szkoły z Akademią Katechetyczną w Jogjakarcie i z rządowym Departamentem Oświaty i Spraw Religijnych doszło do stopniowych zmian w programie. Kurs przedłużono do lat trzech. Aktualnie wykłada się w tej szkole następujące przedmioty: teologię dogmatyczną i moralną, biblistykę, liturgię, katechetykę, psychologię, dydaktykę, historię Kościoła, nauki społeczne oraz naucza się administrowania parafią i prowadzenia pracy społecznej. W lipcu 1968 r. rząd Indonezji uznał oficjalnie szkołę w Ruteng pod nazwą Akademia Kształcenia Katechetów.

Zgodnie z postulatami Soboru Watykańskiego II, cała praca akademii w Ruteng zmierza do wpojenia studentom autentycznej wizji życia chrześcijańskiego i do zakorzenienia się w nich głębokich przekonań religijnych. Unika się więc gromadzenia nieużytecznych wiadomości i nie wchodzi się w dyskusje czysto akademickie. Chodzi o to, aby katecheta nauczał takiej wiary, jaką sam praktykuje w swoim życiu, aby był świadkiem Chrystusa.

Katecheta często zastępuje kapłana w miejscowej wspólnotie parafialnej, spełnia w niej odpowiedzialne i ważne funkcje. Powinien przeto umieć kierować sobą i swoim wolnym czasem, stać się poniekąd pewnym samego sie-

bie i niezależnym, wiedzieć, jaką wybrać drogę w razie wątpliwości, bez ustawicznego doglądania z zewnątrz. Dlatego w ciągu studiów studenci cieszą się wielką wolnością. Mogą studiować w dowolny sposób i w dowolnym miejscu. Żadna kontrola nabożeństw i modlitw osobistych nie istnieje. Mogą dowolnie uczestniczyć w zawodach sportowych lub działać we wspólnocie. Sami wybierają sobie kościół, w którym zbierają się na niedzielną Eucharystię.

Prócz przedmiotów ściśle określonych programem katecheci otrzymują także systematyczny kurs na temat przemian dokonujących się w Kościele. Przy stosowuje się do warunków Indonezji nowy katechizm holenderski. Wpaja się przyszyłym katechetom chrześcijańską wizję historii i ukazuje się im rolę Kościoła w Bożym planie zbawienia oraz miejsce katechety w tworzeniu historii ludu indonezyjskiego.

Według nowego programu kwalifikowani katecheci, uczący dotychczas w szkołach podstawowych, powinni nie tylko dokładnie poznać swoją religię, lecz także umieć ją przekazać innym, włącznie z uczniami szkół średnich. Stąd wiele godzin poświęca się na dydaktykę ogólną i psychologię. Katecheci świeccy w Indonezji muszą również wygłaszać homilie niedzielne w wypadku nieobecności kapłana. Toteż przechodzą krótki kurs homiletyki. Ćwiczenia praktyczne odbywają się w klasach miejscowej szkoły lub w pobliskim kościele. Prócz tego uczą się kierowania działalnością grup (śpiew), rysowania, prac ręcznych (malowanie, wykonywanie dekoracji itp.).

Katecheta nie różni się właściwie niczym od innych nauczycieli. Cieszy się jednak większym szacunkiem, ponieważ jest niezawodnym źródłem informacji i jest gotowy do niesienia ludziom wszelkiej pomocy. Swoim działaniem wpływa dodatnio na atmosferę pedagogiczną całej szkoły.

Od kwalifikowanego katechety wymaga się także w Indonezji umiejętności współpracy z kapłanami w rozlicznych pracach duszpasterskich, zwłaszcza w czasie wakacji i poza godzinami szkolnymi. Są to różne prace administracyjne, doglądania dóbr parafialnych, funkcja zakrystiana lub lektora w czasie Mszy, a także kierowanie śpiewem zgromadzenia liturgicznego. Do prac tych należą podróże wymagające wizyt w domach parafian, troska o wspólnotę parafialną w dziedzinie postępu społeczno-ekonomicznego, a więc pomoc w przeprowadzeniu reformy rolnej, w zorganizowaniu służby zdrowia, w znalezieniu mieszkania i pożywienia najuboższym parafianom.

Katecheci nauczający w szkołach katolickich subsydiowanych przez państwo są opłacani przez rząd indonezyjski. Praca pozaszkolna jest opłacana przez diecezję. Koszty kształcenia katechetów oraz koszty związane z katechizacją (pomoc katechetyczne, inwestycje itp.) ponosi w całości diecezjalny wydział finansowy. Wartość i jakość rezultatów rekompensuje całkowicie wszystkie wysiłki i ofiary.

3. Perspektywy na przyszłość

W r. 1968 skończyło się dla szkół w Ruteng stadium eksperymentalne. Akademia uzyskała statut na równi z podobnymi szkołami islamskimi. Następnym krokiem naprzód mógłby się stać taki rozwój akademii, który pozwoliłby studentom na osiągnięcie stopni akademickich ze specjalizacją katechetyczną lub socjologiczną. Postawiono także zagadnienie diakonatu przynajmniej dla niektórych katechetów. Ich praca mogłaby zostać wzmocniona przez łaskę sakramentu, który mógłby się stać symbolem wspólnych wysiłków laikatu i kleru. Nie rozwiąże to, oczywiście problemu braku kapłanów. Byłby to zaledwie unik pozwalający na czasową pomoc.

Wg *Lumen Vitae* 24 (1969) 523—528
opracował ks. *Julian Sulowski SJ*

II. Z PEDAGOGIKI POLSKIEJ

1. W poszukiwaniu programu wychowawczego

W poprzednim numerze biuletynu omówiona została dyskusja na temat sytuacji w naukach pedagogicznych¹. Kontynuacją tych wypowiedzi jest nowa dyskusja zapoczątkowana w 19, 20 i 21 numerze „Wychowania”, która ma za przedmiot propozycje jednolitego programu wychowawczego. Głosy dyskusji orientują w sytuacji aktualnego stanu oddziaływań pedagogów, ukazują linie postępowania na przyszłość, a zarazem pobudzają do wielu refleksji nad naszym wpływem na dzieci i młodzież. Przebieg i treść dyskusji nie powinna ująć uwadze katechetów.

Potrzeba jednolitego programu wychowania

Główną myślą dotychczasowej dyskusji jest stwierdzenie ujemnych skutków braku jednolitego programu wychowania. Wszyscy dyskutanci koncentrują swoje wypowiedzi wokół tego zagadnienia i w miarę możliwości szkicują własną wizję programu, silnie uwypuklając któryś z jej elementów składowych. Wojciech Pomykało, podkreślając zapotrzebowanie na taki program, rozpoczyna dyskusję stwierdzeniem:

„Nauczyciele i działacze młodzieżowi, szeroki krąg rodziców i czołówka świata pedagogicznego publicznie i jednogłośnie stwierdza, że istotnym mankamentem naszego systemu oświatowo-wychowawczego jest brak konkretnego programu wychowawczego dla szkół różnych typów działających w różnych środowiskach” (nr 19, s. 15).

Stworzenie programu wychowawczego nie poprawi wprawdzie automatycznie procesu wprowadzania pokolenia młodego w pożądane postawy społeczne, nie wyzwoli też wychowawców-praktyków od rozlicznych trosk związanych z ich pracą, lecz wytyczy ogólną linię oddziaływania, dzięki czemu uniknie się sporadycznie prowadzonych „akcji” wychowawczych. „W szkole kursuje wiele dokumentów-wytycznych, okólników, regulaminów, które wprawdzie zalecają nauczycielowi takie czy inne postępowanie, ale równocześnie sugerują różne kierunki tej działalności. Częstokroć praca wychowawcza w szkole toczy się od <akcji> do <akcji>, od zarządzenia do zarządzenia” (nr 20, s. 22).

Konkretnego programu wychowawczego nie może zastąpić nawet doskonała znajomość zasad pedagogiki i światopoglądu, który ma być przekazany dziecku. Pedagogów twierdzących, że wystarczy ona do skutecznego i dobrego wychowania W. Pomykało przyrównuje do inżyniera budującego most bez szczegółowej dokumentacji, a jedynie w oparciu o znajomość zasad wynikających z fachowych podręczników (nr 19, s. 16).

Cechy programu wychowania

a) Proces wychowania jest skomplikowaną i długą przemianą dokonującą się w dziecku, a następnie w dorastającym i dorosłym już nawet człowieku poprzez samowychowanie. Proces ten polega na narastaniu nowych treści i ukierunkowaniu już zdobytych. Stefan Słomkiewicz postuluje, aby w programie wychowawczym, który ma być pomocniczym elementem procesu wychowania, zwrócić szczególną uwagę na szkołę podstawową. „Osobiście uważam, że powinno się przede wszystkim zwrócić uwagę na ten szczebel wychowania, gdyż od tych fundamentów, które zakłada się w zakresie wychowania dzieci w szkole podstawowej, zależą bezpośrednio rezultaty wycho-

¹ *Biuletyn Katechetyczny*, *Collectanea Theologica* 40 (1970) z. 3.

wania w szkołach średnich" (nr 19, s. 21). Szkoła podstawowa ma być pierwszą kuźnią, w której dziecko zdobywa najtrwalsze ogólne orientacje. Dalszy proces wychowania jest jedynie pogłębieniem i uszlachetnieniem postaw, zdobytych na szczeblu szkoły podstawowej.

b) Człowiek niemal całym życiem wtopiony jest w społeczeństwo, któremu służy, a równocześnie jest od niego zależny. To społeczeństwo nie jest skostniałą strukturą, lecz ciągle rozwija się. Zadaniem i równocześnie sztuką pedagoga-wychowawcy jest bezkolizyjnie wprowadzenie wychowanka w tę ciągle nową pod pewnym względem rzeczywistość społeczną. Dlatego W. Pomykało proponuje, aby program wychowawczy dostosowany był do ogólnych linii i rozwoju społeczeństwa. Młody obywatel wchodzić w cykl produkcyjny znajdzie się w atmosferze klimatu wyniesionego ze szkoły.

c) Inną cechą nowego programu wychowania ma być właściwe podejście do zagadnienia przywilejów i obowiązków młodzieży. „W naszej dotychczasowej działalności wychowawczej dominowała troska o przywileje młodego pokolenia. Teraz w równym stopniu musimy mieć pedagogikę przywilejów, jak i pedagogikę wdrażania młodzieży do wypełniania ciężących na niej obowiązków" (nr 21, s. 16).

d) Aby proces wychowawczy dokonywał się w sposób prawidłowy, konieczna jest więź przyjaźni między wychowawcą, a wychowankiem. W pierwszych latach nauczania istnieje przyjaźń i przywiązanie do szkoły, lecz w miarę upływu czasu słabnie i często zanika. Józef Galant ukazuje przyczyny takiego stanu rzeczy. Oto niektóre z nich:

— W nauczaniu jest za mało intelektualnego wysiłku, a za dużo pamięciowej nauki i dlatego dzieci zniechęcają się do szkoły.

— Wśród dzieci wyrastają autorytety koleżeńskie i grupowe, a nauczyciele nie potrafią z nimi zharmonizować swojego oddziaływania.

— Słabnięcie więzi uczuciowej między szkołą, a uczniami jest spowodowane stosowaniem tych samych metod wychowawczych w klasach niższych i wyższych. Dziecko zmienia się, a metody nie.

— Szkoła nie wytrzymuje konkurencji z otaczającą rzeczywistością, w której ciągle dzieje się coś nowego, podczas gdy szkolny schemat nie ulega zmianie (nr 20, s. 25).

e) Ważnym czynnikiem wychowania jest zdobywanie sprawności działania. Sprawność zdobywa się przez wielokrotne powtarzanie czynności aż do wyrobienia pewnego rodzaju „nawyku". Adam Rząsa podkreśla, że w toku realizowania programu wychowawczego należy kłaść duży nacisk na własne działanie wychowanka, a nie na wyłączne słuchanie tego, co mówi wychowawca. W przeciwnym razie będziemy uczyli opinii, a nie kształtowali postaw wychowanka" (nr 21, s. 32).

opracował ks. Władysław Stasiak

2. Wychowanie postaw młodzieży

Rola postaw w osobowości polega na kierowaniu i regulowaniu ludzkiego zachowania się, stąd w pracy katechety problem ten ma zasadnicze znaczenie.

Pod określeniem postawa rozumiemy według definicji Z. Zborowskiego „predyspozycję do określonego działania, spostrzegania i uczucia wobec danego przedmiotu"². W strukturze postaw możemy wyodrębnić trzy podstawowe składniki: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny.

Pierwszy z nich działa na emocjonalny, ten z kolei wpływa na motywację

² Z. Zborowski, *Wpływ wychowania obywatelskiego na postawy społeczne ucznia*, Kwartalnik Pedagogiczny 14 (1969) 157—173.

i zachowanie się jednostki. Postawy mogą być pozytywne, neutralne lub negatywne. Postawy pozytywne lub negatywne (ekstremalne) są silniejsze i trwalsze, dlatego trudniej na nie oddziaływać. W im większym stopniu postawy jednostki są ze sobą wewnętrznie sprzężone i im bardziej ich struktura jest jednolita, tym większy opór stawiają przy próbach wpływania na ich zmianę. Postawy dzieci i młodzieży najczęściej nie są ekstremalne, ich składniki nie zostały jeszcze w większym stopniu rozbudowane, ani wewnętrznie ujednoczone, stąd istnieje możliwość ich wychowywania.

W polskich czasopismach pedagogicznych w r. 1969 problemem tym zajmowano się niejednokrotnie. A. Szewińska i A. Gołąb z Instytutu Psychologii w Warszawie zainteresowali się postawami moralnymi młodzieży. Zbadali dwie grupy dorastających chłopców: 64 nieletnich przestępców, oraz 61 uczniów VII kl. szkoły podstawowej, w wieku: 14 lat i 3 miesiące w pierwszej, oraz 13 lat i 7 miesięcy w drugiej grupie³.

Autorzy doszli do wniosku, że zachodzi zasadnicza różnica w postawach tych dwóch grup młodzieży. Młodzież przestępcza ma w pewnym sensie zdefiniowane spojrzenie na zobowiązania moralne, stąd jej bardziej liberalny stosunek do przepisów normy „nie kradnij”. Przestępcy dwukrotnie niż nieprzestępcy nie odczuwają żadnego niepokoju w związku z popełnianymi przez siebie kradzieżami. Prawie pięciokrotnie więcej przestępców niż nieprzestępców twierdzi, że zła jest nie kradzież jako taka, ale kradzież nieumiejężna.

E. Ciupak zwraca uwagę na postawy religijne polskiej młodzieży, a mianowicie na jej powiązania z katolicyzmem⁴. Interesuje się on młodzieżą szkół średnich i stawia następujące pytania: jaki jest aktualny stan identyfikacji młodzieży z katolicyzmem; które z jego elementów są najsłabsze lub najtrwalsze w postawach i zachowaniach młodzieży; w jakim kierunku dokonuje się proces dechrystianizacji i laicyzacji środowiska młodzieżowego, jak wygląda mechanizm społeczno-psychologiczny odchodzenia od modelu katolickiej kultury; jakie wzory i wartości kultury laickiej i socjalistycznej przyjmuje młodzież najłatwiej i najchętniej.

Szukając odpowiedzi na te pytania autor odkrywa trzy podstawowe tendencje młodzieży w odniesieniu do katolicyzmu: nastawienie ortodoksyjne, więz z niektórymi tylko elementami wiary katolickiej i proces dechrystianizacji. E. Ciupak przeprowadził ponadto analizę materiałów zebranych przez ośrodek Badań Opinii Publicznej przy Polskim Radiu w 1959 r. Badano tam przekonania religijne młodzieży w wieku 18—24 lat. Przedstawia również badania środowiskowe z 1967/68 w mieście powiatowym woj. koszalińskiego, obejmujące młodzież liceów ogólnokształcących i techników w wieku 18—21 lat.

Analiza dotyczy prawie całokształtu praktyk religijnych. Między innymi autor stwierdza, że młodzież swą więz z katolicyzmem motywuje:

- wiarą w istnienie Boga i prawdziwość ewangelicznych dogmatów: 36,7%;
- etyką katolicką: 19,3%;
- przeżyciami estetycznymi związanymi z liturgią: 12,0%;
- racjami filozoficzno-światopoglądowymi: 9,0%.

Wreszcie w omawianym artykule znajdujemy następującą typologię stosunku młodzieży do katolicyzmu:

³ A. Szewińska — A. Gołąb, *Norma „Nie kradnij” w świadomości moralnej młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Psychologia Wychowawcza (1969) 461—471.

⁴ E. Ciupak, *Przemiany światopoglądowe młodzieży*, Wychowanie Obywatelskie (1969) 17—20.

- 1° młodzież wierząca, ale jej religijność nie jest refleksyjna, nie są katolikami z własnego wyboru;
- 2° młodzież, dla której religia przedstawia wartość wyłącznie od strony emocjonalnej;
- 3° młodzież poszukująca „racjonalnych” motywacji swej wiary;
- 4° młodzież o zdecydowanych postawach ateistycznych.

Zdaniem autora młodzież szkół średnich w miarę przechodzenia do klas wyższych zdradza tendencje do postaw religijnie obojętnych. Źródłem obojętności jest między innymi zmiana środowiska, zanik nacisku opinii rodziców, parafii, instytucjonalna dezaprobaty katolickiego stylu życia.

B. Gawlina na podstawie badań przeprowadzonych w latach 1965/66 na terenie Krakowa i województwa krakowskiego w 38 wyższych klasach szkół średnich omawia patriotyczne postawy współczesnej młodzieży polskiej. Dochodzi do wniosku, że ok. 88% badanej młodzieży przejawia pozytywny stosunek do ojczyzny⁵.

F. Chodurska, polonistka z Katowic również interesuje się tym zagadnieniem, ale raczej od strony metody. Stawia pełne niepokoję pytanie, co robić, by nie poprzestać na werbalnym podawaniu wiadomości. Dlatego organizuje wieczory literackie, spotkania z autorami ciekawych pozycji literackich, zwiedzanie miejsc walk na terenie województwa, wystawy szkolne. Do prac tych wciąga młodzież⁶.

M. Czerkowska i Z. Zborowski referują wyniki badań nad wyrównaniem postaw emocjonalnych uczniów „popularnych” i „odrzuconych”⁷. Chodzi o ich pozycję wobec:

- a. zespołu klasowego — postawy te nie różnią się zbyt od siebie, są pozytywne;
- b. kolegów o różnej pozycji społecznej — uczniowie odrzuconych więcej dają niż otrzymują, a popularni mniej dają niż otrzymują; pierwsi mają ujemny bilans uczuciowy, drudzy dodatni;
- c. siebie nawzajem — uczniowie popularni nadają ton życiu społecznemu klasy, ustawiają klasę wobec uczniów odrzuconych. Ci ostatni mogą różnie na to reagować, np. agresją przeciw uczniom popularnym lub „kozłom ofiarnym”, albo zamknięciem się w sobie.

Wymienione pozycje ukazują nam młodego człowieka z różnych stron, pomagają go zrozumieć, a tym samym pozwalają katechecie skuteczniej oddziaływać, formować zamierzone postawy.

opracował ks. Stanisław Skowronek CSsR

3. Problem społecznego niedostosowania dzieci i młodzieży

Co należy rozumieć przez „społeczne niedostosowanie”⁸

Za dr Ottonem Lipkowskim można określić społeczne niedostosowanie jako „zaburzenie charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane

⁵ B. Gawlina, *Podstawy patriotyczne młodzieży licealnej oraz ich środowiskowe uwarunkowanie*, Kwartalnik Pedagogiczny 14 (1969) 133—156.

⁶ F. Chodurska, *Kształtuję patriotyczną postawę wychowanków*, Szkoła Zawodowa 20 (1969) 41—43.

⁷ M. Czerkowska — Z. Zborowski, *Wychowanie postaw emocjonalnych u uczniów popularnych i odrzuconych*, Kwartalnik Pedagogiczny 14 (1969) 117—131.

⁸ O. Lipkowski, *Wokół trudności wychowawczych i niedostosowania społecznego*, Nowa Szkoła 20 (1969) z. 6, 15.

niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych w realizacji zadań życiowych danej jednostki”.

Należy odróżnić „dziecko niedostosowane” od „dziecka trudnego”. Zakres pojęcia „niedostosowany” jest znacznie węższy od zakresu „trudny”, bo nie mieszczą się w nim okresowe, przejściowe i mniejsze trudności wychowawcze, występujące jako zjawisko normalne w wychowaniu przez rodzinę i szkołę. Jeśli z czasem trudności zwiększają się, może się zdarzyć, że już wychowanie dziecka trudnego natrafia na takie opory i utrudnienia, iż dziecko nie może być pokierowane zwyczajnymi środkami i metodami domu rodzinnego, szkoły i szkolenia zawodowego. Z punktu widzenia zaś dziecka oznacza to, że nie jest ono zdolne do spełniania wymagań odpowiadających jego okresowi rozwojowemu trwale lub też w ciągu długiego okresu czasu.

Jednostka reprezentująca wartości uznane przez grupę społeczną, w której przebywa, jest przez tę grupę uznana jako pozytywna, normalna, wartościowa. Natomiast jednostka, która ma wewnętrzne trudności w dostosowaniu się do wymogów środowiska społecznego, i której formy postępowania i zachowania się nie są zgodne z panującą opinią społeczną, uchodzi w tym środowisku za jednostkę niedostosowaną społecznie. Istnieje wtedy niezgodność między zachowaniem się takiej jednostki, a wartościami moralnymi uznanymi przez środowisko społeczne. W tym przypadku środowisko społeczne dąży do wyeliminowania z zespołu jednostki uciążliwej i do oddalenia jej ze swego kręgu.

Rozmiary niedostosowania społecznego w tzw. normalnych środowiskach dziecięcych⁹

Przez „normalne” środowisko dziecięce należy rozumieć te zgrupowania dzieci, które są powszechnie za takie uważane. A więc normalną będzie każda szkoła podstawowa (niespecjalna), bo do instytucji tej nie selekcjonuje się dzieci pod żadnym względem. Normalnym środowiskiem będzie także każda szkoła średnia ogólnokształcąca czy zawodowa, ponieważ przyjmuje młodzież nie pod kątem jej zachowania się. Sytuacji nie zmienia nawet fakt, że w instytucjach tych znajdują się jednostki niedostosowane, ponieważ nie będzie ich wiele, a szkoła będzie mogła w jakiś sposób je wyeliminować. Za środowisko normalne uważa się także Domy Dziecka, w odróżnieniu od zakładów wychowawczych „dla niedostosowanych”, poprawczych, specjalnych i innych.

Opierając się na opinii powszechnej mogłoby się wydawać, że jednostek niedostosowanych społecznie jest dużo. Są to jednak tylko pozory. Jednostki te bowiem (chodzi o tzw. bojowe, bo zahamowanych raczej się nie dostrzega) są dokuczliwe dla otoczenia. Na tle spokojnych dzieci i młodzieży uwidoczniają się one ostro zarówno swą krzykliwością, jak i niezwykłością zachowania. Kilka takich jednostek na tle dużej liczby spokojnych, może sprawiać wrażenie, że jest ich niepomiernie więcej.

Opinia publiczna nie tylko to widzi, ale jest skłonna uogólniać pojedyncze fakty. Z takich pochopnych uogólnień powstaje nieodparte przekonanie, że cała współczesna młodzież jest niedobra. Przy tej okazji potępia się wszystkich zapominając, że mamy do czynienia z bardzo nielicznymi wyjątkami.

Z badań wynika, że faktycznie niedostosowani w grupie dzieci normalnych stanowią na pewno mniejszość. J. Konopnicki przytacza badania przeprowadzone przez Stotta w Anglii, który zbadał 1027 chłopców i 766 dziewczyn.

⁹ J. Konopnicki, *Rozmiary i rodzaje niedostosowania społecznego w tzw. normalnych środowiskach dziecięcych*, Nowa Szkoła 20 (1969) z. 6, 2—10

czą, dzieląc na trzy grupy. Procent niedostosowanych jest stosunkowo wysoki.

Badania przeprowadzone w Polsce w różnych środowiskach wykazały, że pod względem niedostosowanych szkoły różnią się między sobą, ale można by ustalić średnią dla wszystkich typów środowisk, która wynosi około 12%. Sytuacja w tej dziedzinie przedstawia się znacznie lepiej na wsi niż w mieście (np. w województwie opolskim nieprzystosowani stanowią 9,4%).

Liczba niedostosowanych w Domach Dziecka stanowi ponad 1/4 wychowanków tej instytucji (26,6% w woj. opolskim i 24,8% w Krakowie).

Stopnie niedostosowania społecznego¹⁰

W niedostosowaniu społecznym można wyróżnić kilka stopni i uszeregować je wg etapowego nasilania się zaburzeń. Czoło tego szeregu stanowią trudności wychowawcze, które nie likwidowane prowadzą do wykolejenia, sprzyjającego przestępczości początkowo sporadycznej, a przy zaawansowaniu coraz bardziej pogłębiającej proces demoralizacji. Stopień demoralizacji jest trudny do ustalenia. Sygnałem zagrożenia jest kłamstwo, nieposłuszeństwo, zaniedbanie obowiązków szkolnych, sporadyczne wagary czy jednorazowe przywłaszczenie sobie cudzej własności.

Wykolejenie jest już dość zaawansowanym etapem społecznego niedostosowania. W aspekcie społecznym jednostka wykolejona jest niepełnowartościowa lub wręcz szkodliwa, ponieważ nie wykorzystuje swych możliwości twórczych, posiada różne formy materialnego pasożytnictwa, przekracza normy współżycia społecznego w różnych jego dziedzinach. Wykolejenie powoduje znaczne zubożenie osobistych perspektyw życiowych, brak afirmacji życia i autoafirmacji oraz związaną z nimi ogólną demobilizację jednostki, obojętny stosunek do przyszłości, niechęć do wysiłku, niewiarę w jego celowość i powodzenie.

Przykre napięcia emocjonalne predysponują do poszukiwania kompensacji na drodze często niewybrednych, ale za to szybkich i łatwo dostępnych osiągnięć, stanowiących niekiedy namiastkę sukcesu.

Osobnik działając w określonej grupie podobnych sobie rówieśników, naraża się na przekroczenie granicy społecznie aprobowanych norm moralnych, przez co popada w konflikt z prawem i tak dochodzi do przestępstwa.

Rodzaje niedostosowanych¹¹

Właściwie każdy przypadek niedostosowania jest inny. Jednak ze względu na możliwość zastosowania pewnych typów profilaktycznych i terapeutycznych można rodzaje niedostosowania podzielić bardzo ogólnie na trzy grupy:

- a) najgroźniejszej dla otoczenia i najtrudniejszej do leczenia, tzw. skrajnej aspołeczności,
- b) zahamowań o charakterze depresyjnym,
- c) otwartej i demonstracyjnej wrogości w stosunku do dorosłych lub do innych dzieci.

Typy społeczne są szczególnie niebezpieczne nie tyle dla siebie, co dla otoczenia, są bowiem potencjonalnymi demoralizatorami i bezwzględny przywódcami szajek. Jest ich bardzo mało w grupie dzieci normalnych. Najwłaściwszym posunięciem pedagogicznym w stosunku do tych jednostek jest

¹⁰ A. Sokółowska, *Szkoła a zapobieganie wykolejeniu się młodzieży*, Nowa Szkoła 20 (1969) z. 6, 19—22.

¹¹ J. Konopnicki, *art. cyt.*, 8.

usunięcie z grona normalnych dzieci i umieszczenie ich w specjalnym zakładzie wychowawczym.

Zahamowania depresyjne często nie są wynikiem winy dziecka. Stanowią one w ogromnej większości element „pourazowy”. Należy takie dzieci otoczyć troskliwą opieką, odnosić się do nich z wyrozumiałością i życzliwością i czekać na poprawę, która może sama się pojawić. Nie należy ich nadmiernie strofować, ośmieszać przed innymi i stosować jakiegokolwiek formy kar cielesnych.

Dzieci „wrogie” są najbardziej dokuczliwe, przykre i rzucające się w oczy, ale najmniej niebezpieczne. Wrogość jest reakcją na wyrządzone krzywdy. Dzieci takie należy ratować przez usunięcie przyczyny ich wrogości i przywrócić grupie.

Przyczyny niedostosowania społecznego

Zarówno teoretycy wychowania, jak i praktycy pracujący bezpośrednio z dziećmi i młodzieżą, często podkreślają w swych wypowiedziach, że jedną z przyczyn nasilenia trudności wychowawczych są warunki współczesnego życia, tempo i rozmiary przemian społeczno-politycznych, gospodarczych, kulturowych.

W związku z tym faktem świat współczesny podnosi wymagania wobec ludzi od najmłodszych lat ich życia. Podniesienie progu wymagań niemal automatycznie zwiększa liczbę jednostek, którym trudno jest tym wymaganiom sprostać. Nauczyciele i wychowawcy, którzy układają rejestr tych wymagań i egzekwują od dzieci ich wypełnienie, muszą sobie zdawać sprawę z ich rozmiarów i rozumieć, że podporządkowanie się im może sprawiać trudności dzieciom i młodzieży¹².

Przyczyną trudności, a później niedostosowania społecznego, są zaburzenia w systemie nerwowym. We wczesnym okresie rozwoju może zadziałać jakiś czynnik, który wpłynie destrukcyjnie na bardzo wrażliwy, rozwijający się system nerwowy danego osobnika. A więc będą to wszystkie nieprawidłowości ciąży, urazy porodowe, ciężkie choroby wczesnego dzieciństwa. W zależności od czynnika uszkadzającego, od mechanizmu, jaki działał, od tego, jakie struktury funkcjonalne kory mózgowej zostały uszkodzone, od czasu działania i wielu innych przyczyn — następuje u dziecka uszkodzenie centralnego układu nerwowego. To uszkodzenie może być ciężkie i dawać obraz głębokiego niedorozwoju, dużych zaburzeń neurologicznych, tak że kalectwo jest widoczne gołym okiem, np. ciężki niedowład ręki; albo może być niewielkie i spowodować jedynie trudno dostrzegalne zmiany, np. upośledzenie sprawności manualnej, zwiększoną męczliwość — dziecko pisze, ale pisze brzydko, nie dociąga do linijek.

Wczesne mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego powodują najczęściej zaburzenia sfery ruchowej w postaci nadruchliwości, oraz rozmaitego rodzaju dodatkowe deficyty rozwojowe poszczególnych funkcji: dysleksje, popędliwość, drażliwość, trudność koncentracji uwagi, rozmaitego rodzaju dysfunkcje motoryczne. Ciężka jest sytuacja dzieci z tzw. „zespołem nadruchliwości”. Po prostu wymagania szkolne przekraczają ich obiektywne możliwości. I w ten sposób popadają w konflikt ze szkołą.

Najtrudniejsze jest położenie dzieci o ciężkich umysłowo, u których nie stwierdzono niedorozwoju, a więc muszą one kontynuować naukę w szkole normalnej, gdy tymczasem nie mogą opanować programu szkoły normalnej. Z tych rekrutują się uczniowie drugoroczn i trzecioroczn. Oni w największ-

¹² H. Filipczuk, *Trudne dzieci*, Nowa Szkoła 20 (1969) z. 6, 43.

szym procencie stanowią problem dzieci przerośniętych w szkole i najbardziej zagrożonych pod względem społecznym¹³.

Wielką rolę w powstawaniu trudności wychowawczych, a później niedostosowania społecznego, odgrywa środowisko, w jakim dziecko się wychowuje. Na pierwsze miejsce wysuwa się dom rodzinny. Powoduje on zwichnięcie dzieci przez niewłaściwe odnoszenie się wzajemne rodziców i dzieci, niedostateczny poziom moralny rodziców, ich standard kulturalny i intelektualny, rozbitcie rodziny, brak zrozumienia dla potrzeb psychicznych, a często i materialno-bytowych, atmosfera stałego napięcia nerwowego, przerzucanie dziecka z domu do domu, nieznanostwo własnego dziecka, nietaktowne traktowanie¹⁴.

Dzieci uważają stosunek rodziców do nich za negatywny i odpłacają się tym samym uczuciem. Uważają swych rodziców za gorszych od innych, niesprawiedliwych i niekochających. Postawa ta przenosi się z rodziców na reprezentowane przez nich wzory i wartości oraz dalej na stosunki z innymi ludźmi, których nieletni identyfikują z rodzicami, powodując w konsekwencji odrzucenie akceptowanych społecznie wzorów. Prowadzi to do przestępczości. Jednocześnie niewłaściwa sytuacja rodzinna powoduje, że nieletni stara się zaspokoić swoje potrzeby na innym terenie, poza domem, wśród rówieśników, którzy znajdują się w takiej samej sytuacji, w środowisku przestępczym. Akceptuje on to nowe środowisko, uwewnętrznia przyjęte w nim wartości i zacieśnia z nim więź¹⁵.

Niewłaściwą rolę może odgrywać również szkoła. Chociaż żadna szkoła nie dąży do wykolejenia swego ucznia, to jednak za niego w jakiś sposób odpowiada. Mogą to być pewne braki, przeoczenia i zaniedbania. Zadańki bardzo wyraźnie o wartościach dodatnich lub ujemnych decydująco wpływają na siłę i tendencję rozwoju, ale wychowanie może nadać im treść i wytyczyć kierunek rozwoju¹⁶. Nauczyciel dostrzegając trudności u dziecka, nie zawsze zajmuje się nim indywidualnie, a jeśli nawet tak czyni, to niekiedy w sposób nietaktowny i dlatego zraża do dalszej pracy. Dziecko uogólnia swoje przeżycie, przenosi je na wszystkich nauczycieli i zamyka się na wpływ wychowawczy szkoły¹⁷.

Środki zaradcze¹⁸.

W jaki sposób uchronić dzieci trudne przed wykolejeniem i demoralizacją, przed wkroczeniem na drogę przestępczości?

Zasadniczą rzeczą jest oddziaływanie profilaktyczne. Łatwiej nie dopuścić do powstania trudności niż później zwalczać je czy usuwać. Jednym ze środków zapobiegawczych jest położenie szczególnego nacisku na pracę wychowawczą z dziećmi młodszymi i to nie tylko z uczniami klas I—IV, lecz z pokoleniem jeszcze młodszym i dziećmi w wieku przedszkolnym i żłobkowym.

¹³ Z. Szfińska, *O niektórych trudnościach wychowawczych*, Nowa Szkoła 20 (1969) z. 6, 28—29; A. Górski, *Szkolne niepowodzenia uczniów*, Wychowanie 12 (1969) z. 5, 42.

¹⁴ M. Żebrowska — B. Łuczynska, *Postawy nieletnich przestępców wobec autorytetu rodziców*, Nowa Szkoła 20 (1969) z. 6, 25.

¹⁵ A. Sokołowska, *art. cyt.*, 21.

¹⁶ O. Lipkowski, *art. cyt.*, 19.

¹⁷ J. Janusz, *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci*, Wychowanie 12 (1969) z. 4, 40.

¹⁸ H. Filipczuk, *art. cyt.*, 44—45.

Wobec owych najmłodszych należałoby stosować bardzo precyzyjne metody i techniki wychowawcze, prowadzące do wytworzenia pozytywnych nawyków i postaw, nie dopuszczając do powstawania i utrwalania się reakcji negatywnych.

Powyzszy postulat pociąga za sobą następny — pedagogizację rodziny. Nie ma instytucji, która by masowo przygotowywała rodziców do pełnienia przez nich roli wychowawców. Ogromna większość rodziców stosuje w postępowaniu z dziećmi tradycyjne, anachroniczne metody wychowawcze, nie rozumiejąc, że są one zupełnie nieadekwatne do współczesności.

Pedagogizacja powinna mieć charakter masowy, powszechny, a głównym jej „natarciem” należałoby objąć właśnie rodziców dzieci najmłodszych. W stosunku zaś do rodziców, których dzieci wykazują odchylenia od norm rozwojowych, nie wystarczy ogólna akcja pedagogizacji. Konieczne jest udzielenie im konkretnych rad i konkretnej pomocy. Obowiązku tego podjąć się powinien w niektórych przypadkach lekarz, niekiedy poradnia wychowawczo-zawodowa lub poradnia zdrowia psychicznego. Rolę doradców i pomocników mogą spełniać wychowawczynie przedszkoli, nauczyciele, a szczególnie wychowawcy klas pod warunkiem, że sami będą mieli większy zasób wiedzy z zakresu psychologii i teorii wychowania oraz pewne doświadczenie praktyczne, jak również zmienią postawę wobec rodziców dzieci trudnych. Mianowicie nie tylko będą informować o trudnościach, bo to rodzice zazwyczaj wiedzą, ale powinni wyjaśnić przyczynę kłopotów i wspólnie z rodzicami poszukiwać środków zaradczych.

Niektórym rodzicom potrzebna jest pomoc szkoły, która by zorganizowała zajęcia pozalekcyjne i rozciągnęła opiekę nad dziećmi również poza lekcjami. Konieczny jest współdziałanie jednostki wychowywanej i rozwijającej się w procesie wychowania i rozwoju. Skuteczność działania czynników środowiskowych uwarunkowana jest wrażliwością, plastycznością i siłą zadatków psychofizycznych dziecka. Zależy ona również od gotowości podporządkowania się wpływowi środowiska, oraz od aktywnego współdziałania jednostki w procesie rozwoju. Ma to szczególne znaczenie w wychowaniu jednostek ograniczonych lub upośledzonych. Należy niekiedy wyłączyć zdeprawowaną jednostkę ze środowiska dzieci normalnych i umieścić ją w specjalnym domu wychowawczym.

opracował ks. Remigiusz Zimak

III. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ

Szybki rozwój poszczególnych nauk i stale bogacąca się o nowe treści wiedza na temat psychiki dziecka stawia pedagogów przed coraz to nowymi zadaniami i związanymi z ich realizacją trudnościami. Sprawa nabiera szczególnej ostrości, jeśli brnąć pod uwagę twierdzenie, że wiedza współczesna wzbogaca się w stosunku kwadratowym do możliwości jej przekazu w szkole i jeśli uwzględnić kierowany pod adresem nauczania szkolnego zarzut werbalizmu, słabego związku przekazywanej wiedzy z praktyką oraz zarzut, że szkoła zbyt słabo przygotowuje do życia i przyszłej pracy. W tej sytuacji zrozumiałym jest wysiłek pedagogów zmierzający w tym kierunku, by nie tylko zapobiegać brakom nauczania szkolnego, lecz także wypracowywać metody, które pozwolą w stopniu optymalnym zmodernizować przekaz wiedzy, nadto zaś wiedzę tę mocno związać z życiem i praktyką.

1. Problemy nauczania początkowego w literaturze pedagogicznej w roku 1969

Mając na względzie ścisły związek istniejący między nauczaniem początkowym i nauczaniem w klasach starszych, dużo uwagi poświęca się dzisiaj zagadnieniu modernizacji właśnie nauczania początkowego. Jednym z owoców prób podejmowanych w tym kierunku jest praca zbiorowa pod redakcją J. Zborowskiego¹. W skład tej publikacji wchodzi wstęp J. Zborowskiego i cztery artykuły, które ukazują „próby rozwiązania niektórych problemów z zakresu pracy dydaktycznej z najmłodszymi uczniami szkoły podstawowej”². Zborowski uzasadnia potrzebę eksperymentu, komentuje zawartość artykułów i daje zwięzłą syntezę ich treści.

Poniżej podamy bardziej szczegółowe omówienie tej pracy.

Wprowadzenie do wszechstronnej działalności dydaktyczno-wychowawczej w klasach niższych szkoły podstawowej (I—IV), a więc na szczeblu nauczania początkowego stanowi książka nosząca tytuł *Praca nauczyciela w klasach I—IV*³.

W sześciu rozdziałach tej książki opracowanych przez różnych autorów zapoznajemy się z zarysem organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach od I—IV, z ogólnymi podstawami nauczania początkowego; wreszcie odnajdujemy wiadomości z zakresu metodyki nauczania języka polskiego, przyrodoznawstwa, geografii i matematyki w klasach od I—IV.

Uzasadnienia i rozważania teoretyczne autorzy ilustrują wielu konkretnymi przykładami, czyniąc przez to swą pracę bardziej zrozumiałą i przydatną dla praktyki pedagogicznej.

Wiele publikacji na temat unowocześnienia nauczania początkowego znajdujemy w polskich czasopismach pedagogicznych. Dwumiesięcznik „Ruch pedagogiczny” w dziale *Doświadczenia, próby i eksperymenty pedagogiczne* przynosi w roku 1969 sporo materiału z zakresu omawianej problematyki. Maria Radziwiłowiczowa pisze o kształtowaniu nawyków pisania łącznego u uczniów klasy I i II⁴. Maria Paluszkie wicz ukazuje braki i możliwości odnośnie stosowania pytań w procesie nauczania⁵. Omawia różne rodzaje pytań i podaje wiele sposobów posługiwania się nimi. Przeczytanie i przemyślenie materiału zawartego w artykule może oddać dużą przysługę w pracy katechetycznej.

P. M. Erdniew mowi o metodach zapewniających szybsze i gruntowniejsze przyswajanie materiału; zaś Aleksander Tarczyński porusza problem integracji treści i metody w nauczaniu początkowym⁶.

Wreszcie, Stanisław Nowaczyk pisze o udziale „Życia Szkoły” w rozwijaniu nauczania początkowego, a Zygmunt Putkiewicz analizuje związki

¹ *Próby modernizacji początkowego nauczania*, pod redakcją J. Zborowskiego, Warszawa 1969.

² *Tamże*, 6.

³ Maria Radziwiłowiczowa, *O metodach i wynikach badań nad kształtowaniem u uczniów klasy I i II nawyków pisania łącznego*, *Ruch Pedagogiczny* 11 (1969) 95—101.

⁴ Marian Paluszkie wicz, *Metodyka pytań*, *Ruch Pedagogiczny* 11 (1969) 125—142.

⁵ P. M. Erdniew, *O metodach nauczania zapewniających szybsze i gruntowniejsze przyswajanie materiału*; Aleksander Tarczyński, *Próba rozwiązania problemu integracji treści i metody w nauczaniu początkowym*, *Ruch Pedagogiczny* 11 (1969) 143—158, 215—220.

przyczynowo-skutkowe zachodzące pomiędzy współdziałaniem nauczyciela z uczniem a efektami uczenia się⁷.

W „Kwartalniku Pedagogicznym” z roku 1969 napotykamy na omówienie badań nad związkami przyczynowo-skutkowymi, zachodzącymi pomiędzy uświadamianiem uczniom celów lekcji a ich aktywnością⁸. Autor wspólnie z zespołem nauczycieli podjął badania w celu sprawdzenia, w jakim stopniu znajomość celu lekcji prowadzi do poprawy wyników nauczania i w jakich warunkach w związku z tym faktem wzrasta aktywność uczniów. Badania wykazały, że świadomość celu lekcji wpływa dodatnio na jej efekt, zwiększa skuteczność pracy nauczyciela i ucznia. Zaobserwowano również wzrost wszechstronnej aktywności oraz wyzwalanie się samodzielności i inicjatywy u uczniów posiadających świadomość celu lekcji.

2. Nauczanie całościowe czy systematyczne

Powróćmy do pracy zbiorowej pod redakcją J. Zborowskiego. W rozdziale zatytułowanym *Organizacja procesu nauczania w klasach I i II* Maria Kozak zajmuje się problemem nauki całościowej. Ukazuje to zagadnienie w aspekcie historycznym. Tłumaczy genezę pojęcia „nauka całościowa” oraz określa, jak się je rozumie obecnie.

Pedagog powinien uwzględnić charakterystykę dziecięcego sposobu poznawania rzeczywistości. Dziecko bowiem w pierwszych latach nauki szkolnej zasadniczo poznaje rzeczywistość całościowo i dlatego treść nauczanych przedmiotów powinna być ułożona na zasadzie koncentracji w pewne całości. „Treści te wiąże tematyka. Nie ma więc w nauczaniu całościowym podziału na przedmioty. Materiał nauczania różnych przedmiotów, przewidzianych przez program, grupujemy w jednostki tematyczne, łączące się ze sobą w sposób logiczny”⁹.

Trzeba tu jednak zwrócić uwagę na komentarz J. Zborowskiego do tego artykułu. Powiada on, że nadal trwa dyskusja, jaki układ treści nauczania dla klas I i II jest właściwszy. Problem nie został jeszcze do końca rozwiązany. Wciąż stoimy wobec alternatywy: czy w nauczaniu początkowym wybrać układ materiału koncentryczny (a więc nauczanie syntetyczne — całościowe) czy też liniowy (a więc nauczanie przedmiotowo-systematyczne). Zborowski sądzi, że stanowiska te nie są jednak całkowicie przeciwstawne. „Systematyka — pisze — musi być zachowana w przedmiotach, których metodologia nie dopuszcza cykliczności układu materiału nauki, gdyż każdy kolejny „krok” w asymilacji i narastaniu wiedzy uwarunkowany jest opanowaniem (kroku) poprzedniego. Do takich przedmiotów należy w pierwszym rzędzie matematyka oraz nauka o języku. Nauczanie ich musi przebiegać w kursie ściśle systematycznym, natomiast początkowa nauka z zakresu przyrody, historii, geografii, może przebiegać w układzie koncentrycznym. Nie znaczy to jednak, aby w nauczaniu tych przedmiotów nie należało uwzględnić systematyki. Wprost przeciwnie, wszystkie elementy wiadomości występujące w koncentrycznych ośrodkach pracy lekcyjnej powinny być tak dobrane, aby w nauczaniu całościowym zachowana została systematyka tych przedmiotów, z których się wywodzą dane elementy”¹⁰.

⁷ Stanisław Nowaczyk, *Udział „Życia Szkoły” w rozwijaniu teorii i praktyki nauczania początkowego w Polsce Ludowej*; Zygmunt Putkiewicz, *Współdziałanie nauczyciela z uczniami, a efekty uczenia się*, *Ruch Pedagogiczny* 11 (1969) 433—456, 463—474.

⁸ Ludwik Bandura, *Uświadamianie uczniom celów lekcji*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 14 (1969) 175—183.

⁹ *Próby modernizacji początkowego nauczania, dz. cyt.*, 26.

¹⁰ *Tamże*, 9—10.

Ostatecznie jednak stwierdza, że postawiony problem wymaga dalszych wnikliwych studiów i weryfikacji, aby w rezultacie doprowadzić do uzgodnionego stanowiska.

3. Formy organizacyjne nauczania początkowego

W dalszym ciągu artykułu Maria Kozak podkreśla wielkie znaczenie pracy uczniów w grupach. Ta nowa forma organizowania procesu nauczania bardzo pomaga w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i sprzyja rozwojowi dziecka. Polega zaś na tym, że łączymy dzieci w grupy cztero-pięć osobowe w celu wspólnej zabawy lub wspólnej pracy nad rozwiązaniem konkretnego zadania. Tego rodzaju grupy-zespoły w klasach młodszych organizowane tylko w pewnych momentach lekcji są dobrym przygotowaniem uczniów do pracy w trwałych zespołach, które stosujemy w klasach starszych¹¹.

Autorka omawia wzajemnie się uzupełniające formy organizacyjne nauczania: nauczanie z całą klasą, nauczanie zindywidualizowane i nauczanie w grupach. Ilustruje konkretnymi przykładami realizację programu nauczania w klasach I i II z zastosowaniem form pracy przedstawionych w swoim artykule.

4. Pedagogiczne znaczenie urządzenia izby szkolnej

Wyposażenie izby lekcyjnej stanowi istotną pomoc w organizowaniu pracy dydaktycznej. „Praca w dobrze urządzonej izbie lekcyjnej przebiega sprawnie, a uczniowie przyzwyczajają do ładu i porządku”¹². Autorka podaje ciekawy opis klasy — pracowni dla klasy I¹³.

Na tenże temat w sposób bardzo wyczerpujący zabiera również głos Bolesław Kiernicki¹⁴. Dlatego ponownie odejdziemy na chwilę od omawianej przez nas książki, by szerzej przedstawić pedagogiczne znaczenie wnętrza izby szkolnej.

Wnętrze sali stanowi jeden z ważnych czynników oddziaływania pedagogicznego. Środowisko rzeczy bowiem także wychowuje dziecko. Nie trudno zauważyć, że ci sami ludzie inaczej zachowują się w lokalu czystym i estetycznym, a inaczej w zaniedbanym. Wnętrze sali wykładowej oddziałuje na wychowanków i wychowawców, wpływa na ich samopoczucie, na sposób myślenia i zachowania się, na rozwój uczuć estetycznych — w ogóle sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w pracy pedagogicznej.

Malowanie ścian

Dla estetycznego wyglądu wnętrza ważne jest, w jaki sposób wykonano tynki, jak pomalowano ściany. Malowanie ścian wewnętrznych ma bardzo duże znaczenie. Przekonano się, że dwie identyczne szkoły mogą wywierać różne wrażenie w zależności od właściwego lub niewłaściwego pomalowania wnętrza. Tonacja barw ścian wywołuje nastrój i wpływa na psychikę uczniów, na ich samopoczucie, na sposób zachowania się. W rozdziale zatytu-

¹¹ Dużo materiału na temat nauczania problemowo-grupowego znajdzie czytelnik w następujących książkach: J. Bartecki — E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania*, Toruń 1963; Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, Warszawa 1965; W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964.

¹² *Próby modernizacji początkowego nauczania*, dz. cyt., 45.

¹³ *Tamże*, 45—48.

¹⁴ Bolesław Kiernicki, *Ład w szkole*, Warszawa 1969.

lowanym *Kształtowanie wnętrza światłem i barwą* znajdzie czytelnik wiele praktycznych wskazówek na ten temat.

Sprzęty jako istotna dekoracja wnętrza

Przestrzeń izby lekcyjnej powinna być logicznie zagospodarowana sprzętami. Sprzęty uwydatniają funkcję wnętrza. Nie ozdoby na ścianach, ale właśnie sprzęty, ich wybór i proporcje uwzględnione z proporcją przestrzeni, są istotną dekoracją wnętrza. Podobnie jak na scenie, tak też i w szkole wystrój wnętrza nie może zagłuszyć człowieka. Przeciwnie, całe urządzenie powinno służyć uczniom, pomagać w pracy i w wytchnieniu, stwarzać sprzyjające warunki, kształtować atmosferę wizualną, najbardziej korzystną dla wytworzenia pogody w ich umysłach i przeżyciach uczuciowych.

O urządzeniu wnętrza decydują treść i formy pracy w izbie lekcyjnej. Wszystkie sprzęty, które się w nim znajdują, powinny stanowić pomoc w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wszystko to, co utrudnia ten proces, rozprasza uwagę, zawadza, utrudnia ruch, należy z izby lekcyjnej usunąć.

Nawet metody dydaktyczno-wychowawcze nie zadowolają się tradycyjnymi ławkami. Za odpowiedniejsze, zwłaszcza dla uczniów wyższych klas szkoły podstawowej oraz szkół średnich, uważa się stoliki i taborety lub krzeselka. Używa się stolików 2—3—4-osobowych. Są wygodniejsze do ustawienia na różny sposób: ukośnie w tzw. „jodełkę”, w koła, półkoła, w podkówkę, w grupy po 2 lub 4 stoliki dla pracy w zespołach uczniowskich. Elastyczny sposób ustawiania stolików wg sposobów pracy na lekcjach, odświeża i ożywia wnętrza, mobilizuje uczniów do pracy, podnosi jej wydajność, wpływa na jakość wyników.

Inne czynniki formujące wnętrza

Nie można pominąć dekoracji w postaci tkanin, zieleni, obrazów, ceramiki jako czynnika formującego wnętrza sali. Osobny rozdział poświęca autor roślinom ozdobnym w szkole. Informuje, że wyczerpującą odpowiedź na pytanie, jakie gatunki wybrać i jak je pielęgnować, aby bujnie rosły i zdobiły wnętrza, znajdzie czytelnik w literaturze dotyczącej hodowli roślin ozdobnych¹⁵.

Następnie podaje autor, jak dobrać obrazy, aby swą treścią jak najprawdziej odzwierciedlały ducha szkoły i jej atmosferę wychowawczą. Bardzo często dekoruje się wnętrza szkół fotografiami. Ten rodzaj twórczości artystycznej godny jest zalecenia pod warunkiem, że reprezentuje odpowiedni poziom artystyczny.

Do dekoracji wnętrza szkolnego doskonale nadają się dzieła sztuki ludowej, szczególnie zaczerpnięte z tego samego regionu, w którym znajduje się szkoła. Sztuka ludowa spełnia pierwszorzędą rolę w kształceniu smaku i poczucia piękna u dzieci i młodzieży. Bardzo miłą dekoracją wnętrza szkolnego są oryginalne prace malarskie uczniów.

Szkoła w dniach uroczystych

W drugiej części książki autor omawia dekoracje okolicznościowe z okazji różnych świąt — Dnia Dziecka, Dnia Matki, Dnia Kobiet, jesiennego Dnia Zmarłych, na rozpoczęcie roku szkolnego i pożegnanie absolwentów. Wskazuje na właściwości plastyczne materiałów papierniczych i tworzyw sztucz-

¹⁵ I. Kiliańska, *Rośliny ozdobne w mieszkaniu i na balkonie*, Warszawa 1956.

nych. Po okresie nadużywania techniki papierowo-plastycznej, modne są obecnie sztuczne tworzywa do wyrobu motywów dekoracyjnych. Do tego celu szczególnie nadaje się styropian. Perlistobiała powierzchnia, matowa faktura, lekkość, łatwość cięcia gorącym nożem, łatwość rzeźbienia ostrymi narzędziami i kolorowania, czyni go bardzo wdzięcznym tworzywem w rękę dekoratora. Biały sznur tapicerski oraz miękki drut stalowy w kolorowej koszulce igelitowej napięty na linie równoległe lub w kratę tworzy konstrukcje nośną dla motywów dekoracyjnych z innych tworzyw.

Interesujące motywy dekoracyjne stworzyć można z suchych gałęzi różnych gatunków krzewów i drzew. Okolicznościowe wystawy szkolne, np. z okazji dnia oświaty, mają za zadanie wywarcić wychowawczego wpływu na środowisko społeczne. W życiu szkoły istnieje wiele okazji do organizowania przeglądów wyników pracy twórczej, okresowego pokazu prac pisanych, rysowanych, malowanych, wykonanych z tworzyw przez uczniów. Każdy rodzaj wystawy wymaga właściwego zaprojektowania i wykonania.

Książka Bolesława Kiernickiego, jak to zaznacza sam autor, nie wyczerpuje zagadnienia ładu praktycznego i estetycznego w szkole, jedynie ujawnia, aktualizuje, zachęca do podjęcia tego problemu, sugeruje kierunek poszukiwania rozwiązań — zarówno w starym jak i w nowym budownictwie szkolnym. Ład w szkole szeroko i dogłębnie rozumiany, jest problemem kultury materialnej w szkole jako czynnika oddziaływania pedagogicznego. Książka niniejsza godna jest zalecenia wszystkim nauczycielom religii.

5. Zasada aktywizacji w procesie nauczania w klasie I i II

Powróćmy znowu do książki *Próby modernizacji początkowego nauczania*. Autorką drugiego artykułu o tytule *Próby uaktywnienia uczniów w procesie początkowej nauki czytania i pisania* jest Gabriela K a p i c a.

Autorka pracuje w szkole podstawowej szósty rok i po raz czwarty uczy pierwszą klasę. Swój eksperyment przeprowadziła w roku szkolnym 1963/64. Objęła nim jedną klasę pierwszą, pracując równoległe z dwoma klasami pierwszymi jako kontrolnymi. Szczególnie interesuje ją zagadnienie czytania i pisania. W oparciu o własne doświadczenia i prace pedagogiczne różnych autorów dotyczące nauki czytania i pisania, postanowiła porzucić doskonale nie tradycyjnych, mało efektywnych metod nauczania, by zdecydowanie wybrać „nowe koncepcje poszukujące bardziej racjonalnych i skutecznych sposobów organizowania procesu nauczania”.

Wychodzi z założenia, że droga do szybszego i dokładniejszego opanowania umiejętności czytania prowadzi między innymi przez szeroko stosowaną aktywizację uczniów uczestniczących w procesie początkowej nauki czytania. Wśród czynników umożliwiających aktywizację nauczania szczególną rolę przypisuje się zabawie, ściślej — zespoleniu zabawy z pracą. Zabawa bowiem przyczynia się do wzrostu napięcia emocjonalnego, a tym samym podtrzymuje trwanie dziecka przy realizacji zamierzeń, co w konsekwencji polepsza wyniki uczenia się.

Autorka korzysta z doświadczeń pedagogicznych A. M a k a r e n k i i A. K a m i ń s k i e g o. Stara się realizować zasadę postawioną przez M a k a r e n k ę, by dobra praca była przesiąknięta atmosferą zabawy, a dobra zabawa — wysiłkiem. Korzysta również z doświadczeń K a m i ń s k i e g o, który właśnie elementy zabawy wykorzystał jako sposoby sprzyjające rozwojowi inicjatywy i samodzielności, radości i zapału, umiejętności organizowania się dla wspólnych poczynań oraz nabywaniu postaw społeczno-moralnych u uczniów¹⁶.

¹⁶ A. K a m i ń s k i, *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1969, 4.

Toteż w klasie eksperymentalnej autorka wprowadza liczne gry i zabawy dydaktyczne. Rozwiązywanie zagadek, rebusów, łamigłówek oraz gry dydaktyczne, (jak np. loteryjki, rozsypanki, domina) nie tylko były źródłem zaangażowania emocjonalnego i przeżywania radości uczenia się, lecz także skłaniały do samodzielnego, logicznego myślenia, koncentracji uwagi, kształciły spostrzegawczość, pamięć i wyobraźnię, doskonaliły syntezę i analizę wyrazów, pomagały w opanowaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Każdego, kto zapoznaje się z artykułem G. K a p i c y, musi uderzyć bogaty zestaw zagadek, rebusów, łamigłówek i gier dydaktycznych, oraz bogactwo pomysłów dotyczących ich stosowania. Warto nadmienić, że autorka nie bała się wypełnić niekiedy całych lekcji rozwiązywaniem celowo dobranych zagadek, łamigłówek i uprawianiem gier dydaktycznych. Te lekcje dzieci najbardziej lubiły i wiele z nich korzystały.

Podsumowując wyniki swych badań, autorka ocenia bardzo pozytywnie zastosowane metody aktywizacji w nauce czytania i pisania. Podkreśla również ich walory wychowawcze. Metody aktywizujące dzieci ułatwiają zespolenie się kolektywu klasowego, podnoszą dyscyplinę, pogłębiają koleżeństwo, budzą w poszczególnych jednostkach zaufanie we własne siły i zapobiegają niepowodzeniom szkolnym.

Zdaniem autorki, co podkreśla również w swoim artykule Maria K o z a k, na wyróżnienie zasługuje nauczanie problemowe w zespołach, które sprzyja pełnemu intelektualnemu i emocjonalnemu zaangażowaniu się uczniów w proces nauczania. Podnosi poziom i trwałość wiedzy. Sprzyja również i przyczynia się do wszechstronnego rozwoju zdolności poznawczych dziecka.

Rodzi się pytanie, czy w ramach katechizacji nie można by wykorzystać, zwłaszcza w klasach niższych, bogatych wskazań i doświadczeń podsuwanych przez autorkę omawianego artykułu. Rzecz jasna, trzeba dokonać adaptacji jedynie pewnych technik czy zabiegów metodycznych i powiązać je z treściami religijnymi.

6. Kształtowanie pojęć matematycznych w oparciu o założenia metody Cuisenaire-Gattegno

Artykuł Henryka Moroz a pt. *Kształtowanie pojęć matematycznych w pierwszym roku nauczania* prezentuje nam inny eksperyment. Badania wielu naukowców i nauczycieli praktyków prowadzą do wniosku, że źródłem niezadowolających rezultatów nauczania matematyki są wadliwie skonstruowane programy i podręczniki oraz niewłaściwe metody nauczania. Wobec powyższych autor przeprowadził w latach 1961—1963 eksperyment przy współpracy innych nauczycieli w oparciu o założenia metody C u i s e n a i r e - G a t t e g n o, która bazuje na operacjach kolorowymi klockami.

„Materiał C u i s e n a i r e'a przypomina figury liczbowe propagowane przez zwolenników nauczania obrazowego, gdzie każdy klocek jest również symbolem określonego zbioru liczbowego. Jednak obok tego podobieństwa zachodzi między nimi istotna różnica. Materiał C u i s e n a i r e'a wnosi nowy element, mianowicie kolory. Wyniki badań psychologii rozwojowej wykazały, że dzieci w wieku przedszkolnym są szczególnie wrażliwe na kolory i łatwo je zapamiętują. Kolory oddziałują bowiem na pierwszy układ sygnalizacyjny, ułatwiając przyswojenie pojęć liczbowych, z natury swej bardzo abstrakcyjnych. Dziecko posługując się (językiem kolorów) bez pomocy cyfr wykonuje szereg operacji arytmetycznych i poznaje ich własności.

Zbiór kolorowych klocków zawiera określoną strukturę algebraiczną. W trakcie badania manipulacyjnego dziecko w formie zabawowej poznaje

podstawowe pojęcia i operacje matematyczne, które są nieodzowne w jego dalszej działalności matematycznej¹⁷.

Eksperymentatorowi chodziło o to, by w miejsce powszechnie stosowanej dydaktyki pamięci wprowadzić dydaktykę wyzwalającą wszechstronną aktywność uczniów i umożliwić im samodzielną twórczą pracę umysłową. Eksperyment przyniósł wyniki pomyślne. „W klasach eksperymentalnych — pisze autor — starałem się o stworzenie takich warunków nauki, aby uczniowie cieszyli się własną działalnością matematyczną, by w formie zabawowej przez wyzwalamy aktywności własnej uczyli się myślenia matematycznego. Wyniki eksperymentu w pełni potwierdziły słuszność mojej hipotezy... Warto podkreślić, że rozbudowany w klasach eksperymentalnych program nauczania został zrealizowany bez zwiększenia tygodniowego wymiaru godzin, bez obciążania uczniów pracami domowymi¹⁸.”

Zastosowanie kolorowych klocków w wykonywaniu różnorodnych operacji matematycznych ułatwiło zrozumienie wielostronności związków zachodzących między działaniami matematycznymi i spowodowało, że dziecko przy ich wykonywaniu było aktywne, skupione i przeżywało radość, której źródłem stała się osobista działalność matematyczna.

7. Kształcenie politechniczne w klasach I i II

Przedmiotem opracowania Józefa Mroźkiewicza i Janiny Skupin są przeprowadzone w latach 1959—1962 w klasach I i II badania nad procesem kształtowania myślenia i działania dzieci poprzez zajęcia praktyczno-techniczne.

Postulat politechnizacji nauczania wynika z jednej strony ze ścisłego związku myślenia i mowy z działaniem, z drugiej zaś strony ma na celu bardziej wyraźne i zdecydowane wiązanie wiedzy z praktyką, z życiem i pracą społeczeństwa.

Autorzy eksperymentu dostrzegają dodatni wpływ ścisłego powiązania nauczania języka polskiego i matematyki z zajęciami praktyczno-technicznymi. Działanie efektywne zorganizowane we właściwy sposób wywiera wpływ na aktywność dzieci także w zakresie teorii. Zajęcia praktyczno-techniczne przyczyniają się również do zrozumienia wartości pracy ręcznej. Wytrącają dzieci z bierności i budzą ich ogólną aktywność w procesie nauczania. W artykule znajdujemy wierne opisy lekcji przeprowadzonych metodą problemową, które ilustrują realizację konkretnych założeń.

8. Eksperyment dydaktyczny na wsi

Próby modernizacji nauczania podejmuje się nie tylko w mieście. Nie brak i na wsi inicjatywy badawczej. Książka Mieczysława Oryla¹⁹ opisuje założenia, przebieg i wyniki eksperymentu przeprowadzonego w jednej ze szkół wiejskich (Radzanów, pow. Mława).

Drugoroczność

Eksperymentatorzy postanowili podjąć walkę z drugorocznością, która jest poważnym problemem pedagogicznym i ekonomicznym, a także psychologicznym i politycznym. Repetenci bowiem na ogół wywierają bardzo niekorzystny wpływ na zespół klasowy. Ich wychowanie przysparza dodatkowych

¹⁷ *Próby modernizacji początkowego nauczania*, dz. cyt., 111—112.

¹⁸ *Tamże*, 164—165.

¹⁹ Mieczysław Oryl, *Szkoła na wsi eksperymentuje*, Warszawa 1968.

kosztów i powoduje straty ekonomiczne (włączając się do produkcji z opóźnieniem lub z brakami w wyszkoleniu). Drugoroczność nierzadko prowadzi do wykoślenia jednostki.

Źródłem niepowodzeń szkolnych, prowadzących do drugoroczności są obok cech wrodzonych (niski iloraz inteligencji) i środowiskowych (brak warunków do pracy domowej, brak zainteresowania ze strony rodziców), niedostatki pracy pedagogicznej wyrażające się w niedostatecznej znajomości uczniów, stosowanie przestarzałych metod pracy, a nawet w niedostatecznym przygotowaniu pedagogicznym samego personelu nauczającego.

Aby zapobiec niepożądanemu zjawisku drugoroczności, w Radzanowie z inicjatywy kierownika i autora książki — mgr Oryla — zorganizowano doskonalanie zespołu nauczycielskiego i zaczęto stosować lepsze metody nauczania, zwłaszcza metodę problemowo-grupową i nowe techniki nauczania; zastosowano wszystkie możliwe pomoce audiowizualne; radio, diaskop, episkop, projektor filmowy, telewizor, magnetofon, tablicę flanelową, adapter. Nauczanie odbywało się najczęściej w klasach-pracowniach. Wprowadzono klasę wstępną, celem wyrównania startu szkolnego różnych uczniów. Dla opóźnionych w nauce zorganizowano grupy wyrównawcze. W rezultacie podjętych wysiłków szkoła osiągnęła wyższy poziom nauczania i w znacznym stopniu zlikwidowała zjawisko drugoroczności.

Doskonalenie pedagogiczne zespołu nauczycielskiego

Wspomniana powyżej pozycja przedstawia bogaty materiał i dokumentację eksperymentu, którym objęto prawie wszystkie klasy szkoły podstawowej. W niniejszym omówieniu szczególną uwagę zwrócimy na sposób doskonalenia pedagogicznego zespołu nauczycielskiego.

Zespół nauczycielski nawiązał kontakt z pracownikami naukowymi Katedry Dydaktyki UW w osobach W. Okonia, i Cz. Kupisiewicza. Kształcenie rozpoczęło od dyskusji i prelekcji na temat metod nauczania. Następnie zapoznano się z książką A. Kamińskiego, *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*.

Prelekcja Cz. Kupisiewicza na temat: *Zagadnienie niepowodzeń szkolnych, przyczyny ich powstania i niektóre środki zaradcze* oraz dyskusja nad jego książką *O efektywności nauczania problemowego* stanowiły dalszy punkt programu doskonalenia pedagogicznego kadry nauczycielskiej.

Metodę nauczania problemowo-grupowego zaczął wprowadzać najpierw kierownik szkoły. Do lekcji przygotowywał się pisemnie. W jej realizacji uczestniczyli inni nauczyciele. Co jakiś czas odbywały się w szkole dyskusje i zebrania na temat metod nauczania i lekcji problemowo grupowych. Po niedługim czasie wszyscy nauczyciele rozpoczęli stosowanie tej nowej metody.

„Każdy z nauczycieli przygotowywał się do lekcji pisemnie, a konspekty składano w szkole. Zwracano przy tym uwagę na takie zagadnienia, jak:

1. Organizowanie grup uczniowskich.
2. Tworzenie na lekcji sytuacji problemowych.
3. Formułowanie głównych problemów i hipotez na lekcjach, oraz wyodrębnienie w nich szczegółowych problemów.
4. Praca uczniów w grupach (Jakie wydawać polecenia do wykonania grupom? Co w tym czasie ma robić nauczyciel?).
5. Jak uczniowie powinni zdawać sprawę z wyników pracy grupowej? Jak powinno wyglądać podsumowanie lekcji przez nauczyciela.
6. Przykłady lekcji problemowo grupowych.
7. Łączenie pracy grupowej z pracą jednostkową i zbiorową”²⁰.

²⁰ Tamże, 82.

Z biegiem czasu współpraca grona nauczycielskiego bardziej się pogłębiała. Początkowo wspólnie przygotowywano lekcje problemowo-grupowe, wzajemnie hospitowano lekcje i dyskutowano nad nimi na zebraniach rad pedagogicznych. Rozpoczęto stosowanie metody problemowo-grupowej w klasach V, a następnie objęto nią także klasy szkoły podstawowej.

Równocześnie systematycznie odbywały się dyskusje nad przeczytaną literaturą pedagogiczną i nad możliwościami zastosowania w szkole podawanych w książkach pedagogicznych wskazań i propozycji. Grono nauczycielskie współpracuje także z rodzicami uczniów mających trudności w nauce. Przeprowadza pogadanki dla rodziców wszystkich uczniów o metodach pracy w szkole oraz pogadanki dla rodziców uczniów opóźnionych w nauce.

W wyniku dokształcania i ciągłej współpracy wszyscy nauczyciele traktują obecnie sprawę doskonalenia swojego warsztatu pracy jako rzecz najważniejszą. Cechuje ich ambicja, aby stać się nauczycielem-badaczem. Równocześnie podejmowane badania oraz pogłębianie wiedzy zawodowej i wiedzy o dziecku ułatwiają im pracę w szkole.

Opracowali:

Ks. Tadeusz Chromik SJ
Ks. Andrzej Krupczyński
Ks. Stefan Metrycki
Ks. Józef Pyrek