

Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 43/3, 179-194

1973

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: Z DYDAKTYKI POLSKIEJ. 1. Integracja zadań dydaktycznych i wychowawczych. — 2. Potrzeba reformy w zakresie dydaktycznym i wychowawczym na szczeblu nauczania początkowego. — 3. Czy sześciolatki mogą podejmować naukę szkolną? — 4. Nauczyciel klas I—IV*.

Z DYDAKTYKI POLSKIEJ

1. Integracja zadań dydaktycznych i wychowawczych

Integracja zadań dydaktycznych i wychowawczych w nowoczesnym systemie szkolnym to jeden z ważkich problemów, któremu poświęca się wiele miejsca w publikacjach pedagogicznych.

B. Suchodolski, pisząc o przygotowaniu do życia czyli o kształceniu osobowości¹, bardzo wyraźnie wskazuje na niewystarczalność takiego wychowania, które jedynie przekazuje wiedzę i czyni człowieka sprawnym wyłącznie w wykonywaniu określonej pracy. Wychowanie — jego zdaniem — powinno również kształtować osobowość ludzką, gwarantować wieloraki rozwój, bogactwo przeżyć, poczucie sensu i wartości istnienia. Autor zdaje sobie sprawę z istnienia w tym zakresie pewnego czynnika hamującego, który polega na tym, że kształcenie kadr i efekty systemu oświatowego można określić za pomocą liczb w sposób względnie poprawny, podczas gdy kształcenie osobowości wymyka się liczbom i konwencjonalnym miarom. W związku z tym autor próbuje twierdzenie, że należy szukać takiego systemu miar, który pozwoliłby uchwycić procesy wychowania kształtującego osobowość jako rzeczywistość w swoisty sposób wymierną. Przestrzega jednak, że nie można czekać, aż taki system miar zostanie wypracowany, lecz już teraz trzeba działać na podstawie aktualnej znajomości człowieka, która wcale nie jest małą, zważywszy, że nauki o człowieku i antropologia filozoficzna przybliżają go naszemu poznaniu. Planując więc rozwój oświaty i rozwój instytucji oświatowo-wychowawczych, powinno się uwzględniać w sposób równomierny zaspokajanie kadrowych potrzeb gospodarki narodowej, jak i rozwój osobowości ludzkiej. Przygotowanie do życia (jako odpowiedź na pytanie: „Co mam robić?”) i kształcenie osobowości (jako odpowiedź na pytanie: „Jakim mam być?”) należy ujmować w dialektycznej łączności cechującej samych ludzi i ich świat. Mimo istniejące granice skuteczności działania ludzkiego, należy wykorzystać

* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Władysław K u b i k SJ, Warszawa—Kraków.

¹ B. Suchodolski, *Przygotowanie do życia czyli kształcenie osobowości*, Nowa Szkoła (1972) nr 3, 2—10.

te możliwości, które są człowiekowi dostępne. Osiągnięcia w pielęgnacji życia biologicznego pozwalają wierzyć, że są możliwe sukcesy w pielęgnacji życia duchowego.

Integracja zadań dydaktyczno - wychowawczych a współczesna szkoła

Zagadnieniu realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych przez współczesną szkołę poświęca artykuł Heliodor Muszyński². Jeżeli współczesna szkoła — pisze — przeżywa kryzys i wymaga gruntownej reformy, nie odnosi się to wyłącznie do jej funkcjonowania pod względem dydaktycznym, lecz o wiele bardziej do wypełniania przez nią funkcji wychowawczych i opiekuńczych. „Potrzeba nam dziś szkoły nie tylko nauczającej, lecz przede wszystkim gruntownie kształcącej, wszechstronnie wychowującej oraz zapewniającej uczniom optymalne warunki rozwoju”³. Społeczeństwo, planujące rozwój we wszystkich dziedzinach życia, nie może bowiem liczyć tylko na przemiany gospodarcze, prawn-administracyjne i organizacyjne, ale musi stawiać na zmianę świadomości i ludzkich postaw, które są zasadniczym czynnikiem postępu. W zbiorowej i z dnia na dzień bardziej złożonej produkcji i konsumpcji „co-raz większą rolę odgrywać będą ludzkie kwalifikacje, postawy, przekonania, pociągi i nawyki. Toteż walka o jakość czynnika ludzkiego staje się dziś podstawowym warunkiem walki o rzeczywisty postęp społeczny”⁴.

{Wobec tego autor domaga się dowartościowania w procesie dydaktycznym czynnika osobowotwórczego. O kształcie zaś osobowości ludzkiej decyduje nie tylko to, co człowiek umie (tzw. dyspozycje instrumentalne), lecz także to, czego człowiek pragnie i chce (tzw. dyspozycje kierunkowe). Wyniki działania zależą od właściwego rozwoju obydwu tych czynników. Urabianiem pierwszego z nich powinno się zająć nauczanie, a kształtowaniem drugiego — wychowanie. Szkoła współczesna — stwierdza autor — musi więc posiadać charakter instytucji holistycznej, czyli ogarniającej swą działalnością wszystkie dziedziny życia ucznia, w których dokonuje się proces kształtowania jego osobowości, i wszystkie czynniki, które mają wpływ na proces osobowotwórczy.

Rozważając z kolei zagadnienie wzajemnych relacji systemu wychowawczego i struktury szkoły autor dochodzi do stwierdzenia, że „struktura organizacyjna, jaką przyjęła szkoła dla celów nauczania nie pokrywa się z tą, jaką szkoła mieć powinna dla realizacji celów wychowania”⁵. Przyczyną tego stanu jest cechujący nauczanie memoryzm, realizacją ideału wiedzy pamięciowej, podczas gdy szkoła nowoczesna powinna spełniać rozległe i złożone funkcje opiekuńczo-wychowawcze. „Szkoła nasza nie wyzwoliła się jeszcze z modelu nauczania podporządkowanego wiedzy pamięciowej. Ciągłe jeszcze przerobienie materiału ściśle rozpracowanego na pojedyncze jednostki metodyczne jest zasadą pracy nauczyciela, zaś wiadomości przyswojone przez uczniów sprawdzianem efektywności jego pracy. Warto zauważyć, że dokonujący się „postęp” w naszych szkołach z reguły polega na unowocześnieniu jej pod względem wyposażenia (częśćcej) i posługiwania się (rzadziej) w środki audiowizualne, ale w niczym nie zmienia tradycyjnego modelu szkoły hołdującej materializmowi dydaktycznemu”⁶. Toteż stanowczo opowiada się za taką dzia-

² H. Muszyński, *U teoretycznych podstaw systemu wychowania nowoczesnej szkoły socjalistycznej*, Kwartalnik Pedagogiczny 17(1972) nr 1, 11—25.

³ *Tamże*, 11.

⁴ *Tamże*, 12.

⁵ *Tamże*, 19.

⁶ *Tamże*.

lalnością szkoły, która nie będzie się ograniczała tylko do samych lekcji, lecz wyjdzie daleko poza nie i obejmie wszystko to, co kształtuje osobowość ucznia.

Ostatnią część artykułu poświęca autor ukazaniu pewnych perspektyw szkoły wychowującej i kształcącej. Szkoła współczesna musi przejść przez bardzo gruntowne przeobrażenia. Musi ona przede wszystkim przezwyciężyć dwie swoje słabości: werbalizm oraz bierność uczniów nastawionych wyłącznie na recepcję. Powinna organizować życie społeczne uczniów, a nie tylko mówić o nim. Obecny model szkoły kształcącej winien się przерodzić w model szkoły wychowującej, w której będzie mogła się przejawiać wszechstronna aktywność uczniów, w model szkoły angażującej uczniów emocjonalnie, umożliwiającą zaspokojenie ich podstawowych potrzeb, jakimi są atrakcyjne kontakty interpersonalne, aktywne i twórcze działanie, swoboda i społeczne uznanie.

Autor mówi także o innych cechach szkoły przyszłości. Zaznacza jednak, że przeobrażenie szkoły w zakresie jej funkcji wychowawczych nie może obejść się bez równoczesnych przemian w zakresie jej funkcji dydaktycznych. Nie może bowiem dojść do zdominowania funkcji dydaktycznych przez wychowawcze ani też do wzajemnych zakłóceń w wykonywaniu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Za wartościowy model nowoczesnej szkoły współczesnej uznaje autor taki „w którym funkcje dydaktyczne i wychowawcze znajdują się we względnej równowadze i harmonii”⁷.

Perspektywę pełnej integracji obydwu rodzajów funkcji szkoły autor uważa za realną i rozważa niektóre konkretne aspekty tego zagadnienia. Wskazuje na przykład na nieprzydatność w czasach dzisiejszych encyklopedycznego typu wykształcenia. Wysoko natomiast ocenia wiedzę odpowiednio wyselekcjonowaną, zdolność umiejętnego trafnego i twórczego jej wykorzystania, skłonność do samokształcenia oraz umiejętność twórczego wykorzystania własnych możliwości intelektualnych i innych osobistych uzdolnień, talentów i zamiłowań. W wyborze metody nauczania opowiada się za odejściem od nauczania podającego i za rozwijaniem modelu nauczania poszukującego. Nauczyciel w wyniku stosowania nowego stylu pracy powinien stać się pewnego rodzaju przywódcą uczniów, organizatorem ich własnego życia i działalności.

Jak realizować zadania wychowawcze w procesie dydaktycznym?

Omawianym przez nas zagadnieniem zajmuje się również W. Zaczyński⁸. Autor szuka odpowiedzi na pytanie: jakie musi być nauczanie, by można było je nazwać wychowującym?

Zdając sobie sprawę, że każdy pedagog zmierza do ukształtowania w wychowanku trwałych nastawień, czyli do wyposażenia go w pewien system poglądów i postaw, autor uwzględnia tylko te czynniki determinujące powstawanie trwałych nastawień, które występują na terenie szkoły i znajdują się w zasięgu pracy nauczyciela. Spośród nich za najważniejsze uznaje dwa: aktywne przeobrażenia treści przyswajanych przez jednostkę (czynnik istotny w powstawaniu trwałych nastawień) i czynnik emocjonalny. Oba te czynniki realizują się w nauczaniu problemowym.

W nauczaniu problemowym zachodzi aktywne przeobrażenie treści. Uczniowie stają przed konkretnym zadaniem i sami przygotowują to, co jest potrzebne do jego rozwiązania. Nie chodzi jednak tylko o przypomnienie sobie przez uczniów uprzednio zdobytych informacji czy poznanych schematów działania i o proste ich zastosowanie. Uczniowie stają przed koniecznością stworzenia

⁷ Tamże, 22.

⁸ W. Zaczyński, *Kształtowanie postaw i przekonań uczniów w procesie nauczania*, Kwartalnik Pedagogiczny 17(1972) nr 1, 27—37.

pewnej całości dotąd im nieznaney. W przyswajanym przez uczniów materiale zachodzą takie zmiany, „które prowadzą do zgodności wewnętrznej, do usuwania sprzeczności, co jest przeciwieństwem elementarnym warunkiem powstawania przekonań, rozumianych jako spójny system poglądów, system wolny od wewnętrznych niezgodności”⁹.

Oprócz poglądów intelektualnych nauczanie problemowe kształtuje także sferę woli i uczuć uczniów. Wprowadza ich w atmosferę rzetelnej i poważnej pracy, samodzielnego myślenia i dokonywania odkryć poznawczych, co daje w wyniku doznanie bogatych przeżyć emocjonalnych. W konsekwencji zdobyty pogląd staje się dla uczniów rzeczywistą wartością, której pragnie się bronić, a nawet pozyskiwać dla niej innych ludzi. Uczniowie zaczynają wierzyć w zdobyty własnym wysiłkiem pogląd. Związane z nim wartości stają się odąd motywami postępowania, a nawet stanowią źródło zapału i entuzjazmu.

Pomijając znane skądinąd kwestie metodyczne nauczania problemowego, autor omawia z kolei inne sposoby i środki dydaktyczne umożliwiające włączanie przeżyć emocjonalnych do procesu intelektualnego. Szczególną rolę w „uczeniu się przez przeżywanie” spełnia film ze względu na jego wielką siłę oddziaływania i rozległe możliwości wpływu na sferę emocjonalną przeżyć dzieci i młodzieży. Stosunek emocjonalny widza do treści filmu może się wyrażać już to w utożsamianiu się z bohaterami filmowymi, już to w projekcji, polegającej na przydawaniu bohaterowi filmowemu własnych myśli, poglądów, przeżyć. Siła tych przeżyć emocjonalnych jest o wiele większa u dzieci i młodzieży niż u dorosłych. Dlatego to film może oddać wielkie usługi w nauczaniu wielu przedmiotów, może być doskonałym stymulatorem wielu cennych przeżyć. Chcąc jednak ten efekt osiągnąć, należy stosować pedagogiczną kontrolę odbioru filmów przez dzieci i młodzież, w której nie chodzi tylko o wyznaczenie wieku dla odbiorców danego filmu, ale przede wszystkim o „nauczanie filmu” w szkołach i odpowiednie przygotowywanie do odbioru filmu w ogóle i do odbioru konkretnych filmów, które mają być wprowadzone w proces dydaktyczno-wychowawczy¹⁰.

Podobne efekty w oddziaływaniu na sferę przeżyć emocjonalnych uczniów można osiągać przez zastosowanie na lekcjach fragmentów utworów literackich, malarskich, muzycznych, czy też przez eksponowanie odpowiednich dzieł architektury. Autor uważa, że jest rzeczą konieczną, by dzieła sztuki nie jako przesycały cały proces dydaktyczno-wychowawczy i były obecne na lekcjach wszystkich przedmiotów nauczania. „Urozmaicenie procesu dydaktycznego przez wprowadzanie doń różnorodnych środków pozornie nawet obcych przedmiotom, jest warunkiem uzyskiwania zadowalających rezultatów dydaktyczno-wychowawczy”¹¹.

Bogactwo metodyczne zajęć szkolnych przyczynia się nie tylko do usuwania przyczyn niepowodzeń uczniów w nauce, lecz także umożliwia usuwanie przyczyn wychowawczych niepowodzeń szkoły. Najbardziej bowiem zabójczą przyczyną braku zainteresowań, braku aktywności i trwałych nastawień uczniów jest nuda szkolna. Szkoła powinna więc podjąć wyzwanie rzucone jej przez środki masowego oddziaływania i odpowiedzieć ubogaceniem metodycznym zajęć szkolnych, które wyrazi się z jednej strony w stosowaniu bogatego zestawu pomocy naukowych, a z drugiej w urozmaiceniu sposobów i form organizacyjnych nauczania. Tylko urozmaicone sposoby pracy z uczniami podczas lekcji spełnią jeden z zasadniczych warunków nauczania wychowującego i przeciwstawiają się skutecznie nudzie szkolnej. Toteż struktury lekcji, tak

⁹ *Tamże*, 29.

¹⁰ *Tamże*, 33.

¹¹ *Tamże*, 34.

bardzo do siebie podobne nawet wówczas, gdy różnią się przedmiotem i poziomem nauczania, ich przebieg nieomal rytualnie identyczny, muszą coraz bardziej ulegać zmianie, zważywszy, że wszelki schematyzm i formalizm nie sprzyjają zainteresowaniu treścią i jej przeżywaniu.

W związku z powyższymi interesujący jest cytowany przez autora wynik badań przeprowadzonych w Związku Radzieckim, które wykazały, że rezygnacja z dwu stereotypowych ogniw każdej lekcji: odpytywanie z poprzedniej lekcji i utrwalanie materiału lekcji bieżącej — wcale nie prowadzi do obniżenia wyników nauczania. Trwałość tych wyników zależy bardziej od bogactwa metodycznego lekcji i w konsekwencji od motywacji i przeżyć niż od zewnętrznego nacisku na uczniów wywieranego przez dane ogniwo lekcyjne.¹²

Ks. Józef Pyrek SDS, Warszawa

Refleksje katechetyczne

Warto zauważyć, że dążenie do integracji zadań dydaktycznych i wychowawczych, o którym tak wiele mówi się dzisiaj w pedagogice, powinno wystąpić jeszcze wyraźniej na terenie katechizacji. We wszelkim posługiwaniu słowu Bożemu nie chodzi przecież na pierwszym miejscu o samą dydaktykę, czyli o ubogacenie pamięci słuchacza w nowe treści Objawienia. Przede wszystkim pragniemy odbiorcę słowa Bożego nauczyć chrześcijańskiego wartościowania, osądu, współdziałania z Bogiem, czyli tych wartości, które wchodzą w zakres chrześcijańskiego nawrócenia i autentycznie pojętej odpowiedzi na słowo Boże. Tego wszystkiego zaś nie da się przekazać na drodze samej tylko dydaktycznej informacji.

W myśl wskazań o integracji zadań dydaktyczno-wychowawczych w materiałach przeznaczonych dla IV roku katechizacji wprowadzamy różne rodzaje pracy samodzielnej uczniów. Proponujemy stosowanie tak zwanej pracy w zespołach uczniowskich. Zespoły złożone z kilku uczniów mają razem pracować w ramach katechezy nad rozumieniem i przyswojeniem sobie prawdy objawionej, a poza katechizacją winni także razem spełniać zadania wynikające z poznanej treści, zadania, które zostały zaplanowane i omówione już w ramach katechezy. To połączenie w zespołach działań dydaktycznych z wychowawczymi będzie na pewno o wiele bardziej skuteczne tak z punktu widzenia przyswajania wiedzy, jak i kształtowania się osobowości wychowanków.

W wielu katechezach stosujemy problemową metodę nauczania, spodziewając się, że walory dydaktyczne tej metody wskazywane już w poprzednich numerach biuletynu i w nowym świetle ukazane przez W. Z a c z y ń s k i e g o, powinny zainteresować katechetów i pobudzić do stosowania jej w codziennej praktyce. Pozostawanie z uporem przy metodach podających w pracy katechetycznej zawsze w mniejszym czy większym stopniu będzie prowadziło do werbalizmu i biernego nastawienia katechizowanych do podawanych im treści Objawienia, a przecież doskonale rozumiemy już dzisiaj, że wezwanie Boże wymaga od nich postawy otwartej i zaangażowanej.

Wprowadzenie do katechez metody problemowej jest dalszym krokiem naprzód w realizacji na terenie katechizacji postulatów integracji zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Nie mniej uwagi wypada poświęcić propozycji zastosowania w czasie lekcji fragmentów dzieł literackich, malarskich czy muzycznych. Muzyka, malarstwo, architektura to także często prawdziwe świadectwo przeżyć religijnych i sto-

¹² Ciekawe uzupełnienie poruszanego zagadnienia stanowi sprawozdanie z badań: M. L o b o c k i, *O intensyfikacji wpływów wychowawczych na lekcji*, Kwartalnik Pedagogiczny 17(1972) nr 2, 59—72.

sunku człowieka do Boga ludzi różnych epok. Melodia zaś towarzysząca odpowiednim fragmentom katechezy może pobudzać sferę emocjonalną osobowości, a zarazem przyczynić się do lepszego utrwalenia przerabianych treści. W poruszonym tu względzie wielkie usługi może nam oddać magnetofon z przygotowanymi własnym sposobem nagraniami oraz bogato ilustrowane albumy, w których znajdziemy wiele ciekawych przykładów malarstwa czy architektury, dających się wykorzystać właśnie podczas katechezy.

Ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków

2. Potrzeba reformy w zakresie dydaktycznym i wychowawczym na szczeblu nauczania początkowego

Niezmiernie ważnemu z punktu widzenia społecznego, psychologicznego, a zwłaszcza pedagogicznego zagadnieniu nauczania początkowego, będącemu stale w centrum uwagi pedagogów-teoretyków i nauczycieli-praktyków, poświęcono wiele miejsca na łamach miesięcznika „Nowa Szkoła”¹³. Z prawdziwym znanstwem zagadnienia i z głęboką troską o los przyszłych pokoleń wielu autorów wypowiada swoje uwagi i doświadczenia na temat nauczania w początkowych latach nauki szkolnej, nie zapoznając także problemu integracji zadań wychowawczych i dydaktycznych na tym szczeblu nauczania.

Nauczanie początkowe — zdaniem J. Walczyny¹⁴ — jest na pewno fundamentem systemu szkolnego. Organizacja bowiem i treść pracy dydaktyczno-wychowawczej na tym szczeblu rzutuje wyraźnie na pozostałe elementy struktury systemu szkolnego i wpływa w sposób zasadniczy na ich efektywność. Niemniej jednak prawidłowe określenie roli i charakteru nauczania początkowego należy w naszych czasach do problemów skomplikowanych i trudnych.

Aspekt dydaktyczny zagadnienia

W dotychczasowych modelach nauczania początkowego — pisze M. Cackowska¹⁵ — treści i metody nauczania dostosowywano przede wszystkim do właściwości psychicznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, podczas gdy na szczeblach wyższych o doborze treści decydowały zarówno kryteria psychologiczne, jak i kryteria wynikające z logicznej struktury przedmiotów nauczania. Ten model nauczania początkowego wypracowany przez szkołę aktywną na przełomie XIX i XX wieku — postulujący wprowadzenie do nauczania treści bliskich dziecku i konkretnych, stosowanie metod poglądowych i praktycznych — został zaakceptowany także przez szkołę współczesną. Model ten, jakkolwiek w ogólnej swej koncepcji słuszny, nie zadowala współczesnych pedagogów-dydaktyków. Nauczanie początkowe — mówi się dziś — powinno lepiej niż dotąd przygotowywać do nauki na szczeblach wyższych pod względem: a) rzeczowym (wyposażenie uczniów w wiedzę podstawową o otaczającym świecie); b) sprawnościowo-instrumentalnym (opanowanie przez uczniów podstawowych technik czytania, pisania, liczenia); c) sprawnościowo-poznawczym (ćwiczenie oka, ucha, ręki, ogólnej sprawności fizycznej, a także kształtowanie elementarnych sprawności umysłowych).

W rzeczywistości w dotychczasowym modelu nauczania początkowego do-

¹³ Wiele prac na dany temat zamieszczono w numerach 6, 7 i 8 miesięcznika „Nowa Szkoła” w roku 1972.

¹⁴ J. Walczyna, *Miejsce i rola nauczania początkowego w systemie szkolnym*, Nowa Szkoła (1972) nr 6, 9.

¹⁵ M. Cackowska, *Nowe zadania nauczania początkowego*, Nowa Szkoła (1972) nr 7/8, 26—30.

minującą rolę odgrywał element drugi: kształtowanie sprawności pisania, czytania i liczenia. Wiedza (element rzeczowy) była traktowana epizodycznie, tylko jako materiał, jako podstawa dla kształtowania umiejętności czytania, pisania i liczenia. Tak dawkową wiedzę trudno było wykorzystać dla bardziej świadomego opanowywania wymienionych wyżej sprawności instrumentalnych i dla kształtowania sprawności poznawczych. Sprawności poznawcze były tylko ubocznym produktem przyswajania wiadomości. Tymczasem przyswajanie wiedzy systematycznej na szczeblu wyższym z zakresu różnych przedmiotów wymaga od ucznia licznych i dobrze rozwiniętych sprawności poznawczych: „umiejętności abstrahowania i uogólniania, wnioskowania, dowodzenia, sprawdzania i wyjaśniania oraz innych operacji które należy kształtować już na szczeblu nauki elementarnej. Jednakże aktualnie obowiązujące treści nauczania — zauważa M. Cackowska — nie stwarzają warunków niezbędnych dla kształtowania operacji wyższego rzędu, które są mechanizmami przyswajania treści teoretycznych”¹⁶.

Wobec tego, że istniejący model nauczania początkowego konstruowany pod kątem możliwości psychicznych uczniów nie przygotowuje należycie do nauki na szczeblach wyższych, należy wypracowywać taki model, dzięki któremu będzie można pobudzać rozwój umysłowy uczniów i lepiej realizować zadania kształcące. W tym nowym modelu treści nauczania nie mogą „być dostosowywane jedynie do aktualnych możliwości psychicznych uczniów, ale muszą wybiegać naprzód i pobudzać rozwój funkcji, które dopiero zaczynają się kształtować. Również ćwiczenie sprawności nie może się sprowadzać do mechanicznego utrwalania nawyków, gdyż wartości kształcące takich ćwiczeń są niskome. Organizacja nauczania musi być podporządkowana idei rozwoju”¹⁷.

Wielu autorów przestrzega jednak, że problemu zmiany na lepsze nie rozwiąże likwidacja cesury dzielącej obecnie niższy szczebel nauki od szczebli następnych dokonana w sposób mechaniczny przez wprowadzenie nauczania systematycznego już w klasie I. Nie rozstrzygnie go także radykalna modernizacja treści nauczania, gdyż trzeba się liczyć z faktem, że struktury poznawcze uczniów młodszych nie są jeszcze w pełni wykształcone. Konsekwentnie „dobór treści nie może być wyznaczony jedynie przez logiczną strukturę poszczególnych przedmiotów, ale powinien eksponować przede wszystkim treści o walorach kształcących”¹⁸. Cały więc dotychczasowy model nauczania początkowego nie powinien ulec procesowi likwidacji, ale należy go poddać rozsądnej modernizacji, dzięki której usunie się powoli tkwiące w nim oczywiste niedoskonałości.

Aspekt wychowawczy zagadnienia

Problemem modernizacji nauczania początkowego a zarazem zagadnieniem jego odrębności zajmuje się także J. Walczyńska, ale rozważa go przede wszystkim w aspekcie wychowawczym. Zasadniczą racją przemawiającą jej zdaniem, za wyodrębnieniem w nowoczesnym systemie szkolnym szczebla początkowego nauczania jest konieczność większego niż na wyższych szczeblach nauki uwzględniania właściwości społecznych, intelektualnych, emocjonalno-wolicjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jeżeli mamy się serio liczyć z udowodnioną przez psychologię tezą o szczególnym wpływie lat wczesnoszkolnych na formowanie się zrębów osobowości człowieka, nie możemy w procesie dydaktycznym na szczeblu początkowym wysuwać na plan pierwszy samego nauczania i w konsekwencji wychowania umysłowego. Na tym

¹⁶ Tamże, 27.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

etapie kształcenia winniśmy w równej a nawet w szczególnej mierze realizować zadania wychowawcze.

Socjologowie stwierdzają rozluźnianie się dzisiaj w częstych przypadkach więzi środowiskowych. Obserwują mankamenty w atmosferze oddziaływań rodziny i najbliższego otoczenia dziecka. Fakty te wskazują na potrzebę wzmocnienia funkcji wychowawczej i opiekuńczej dzisiejszej szkoły. Postulat ten dotyczy na pierwszym miejscu dzieci w młodszym wieku szkolnym, zwłaszcza ich brak doświadczenia w organizowaniu czasu wolnego oraz niezwykłą „plastyczność” psychiczną, a tym samym podatność na ujemne oddziaływania zakłóceń występujących w otoczeniu.

Spełniania przez szkołę specyficznych zadań wychowawczych w stosunku do młodszych dzieci domagają się także lekarze szkolni, psychologowie i psychiatry. Świat dzisiejszy oddziałuje na młodą psychikę mnóstwem bodźców nie zawsze pozytywnych. Uczniowie klas początkujących nie umieją przyjąć właściwej postawy wobec nich. Trzeba więc już od I klasy uodparniać ich, a nawet chronić przed ujemnymi skutkami zjawisk życiowych.

Wymienione racje wychowawcze nie przeciwstawiają się zdaniem autorki racjom dydaktycznym, które także przemawiają za wyodrębnieniem szczebla nauczania początkowego. Tylko zachowanie harmonii w realizacji jednych i drugich celów wpłynie na formowanie się osobowości dziecka i umożliwi przygotowanie go do gruntownego poznawania różnych zakresów wiedzy coraz bardziej dziś wypełnionych trudnymi i abstrakcyjnymi treściami.

Racje wychowawcze skłaniają autorkę do wypowiedzenia się także na temat bardzo szczegółowy. Mianowicie autorka wyraźnie przeciwstawia się dowodzeniu dzieci 7—10 letnich do szkół zbiorczych. Jako główny argument na potwierdzenie swego stanowiska przytacza ważny motyw społeczny. Dzieci z klas I i II „lepiej się czują we własnym środowisku, wśród osób bliskich, do których niezawodnie należy w tym okresie życia ich nauczyciel, znany im nie tylko z lekcji, lecz także z innych nieformalnych kontaktów”¹⁹. Szkoła zbiorcza nie jest w stanie zaspokoić tej potrzeby psychicznej małego dziecka.

Czynniki określające miejsce i istotę początkowego nauczania

J. Walczyna nie zgadza się z poglądem jakoby tylko klasa I miała być objęta terminem nauczania początkowego. Uważa, że terminem tym nadal należy obejmować dłuższy okres czasu (dotąd obejmuje się nim pierwsze cztery lata nauczania szkolnego). „Wdrożenie bowiem do uczenia się w szkole, do systematycznego poznawania wiedzy, a przede wszystkim do samodzielnego podejmowania prób kształtowania własnych postaw moralnych wymaga dłuższego czasu”²⁰. Chcąc się zatem wypowiedzieć na temat liczby lat nauczania początkowego trzeba uwzględnić trzy czynniki: a) stan dojrzałości szkolnej dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej; b) zadania tego typu nauczania; c) środki i sposoby, którymi dysponuje współczesna pedagogika okresu wczesnoszkolnego.

Stan dojrzałości szkolnej dzieci

Jest faktem, że z racji wrodzonej kondycji psychofizycznej, wpływów środowiskowych, poziomu kulturalnego rodziny i różnego stylu wychowania stopień dojrzałości szkolnej pierwszoklasistów jest bardzo różny. W związku z tym trzeba walczyć o roczny pobyt dzieci, zwłaszcza wiejskich, w przedszkolu, które powinno wziąć na siebie przygotowanie ich do nauki w szkole. Ostrożnie natomiast należy podchodzić do zagadnienia obniżenia granicy rozpoczynania

¹⁹ J. Walczyna, *art. cyt.*, 11.

²⁰ *Tamże*.

obowiązku szkolnego. Nie zdołano bowiem dotąd prześledzić w sposób naukowy losów dzieci sześciolletnich w okresie całej ich kariery szkolnej. Zjawisko akceleracji w rozwoju umysłowym również nie zostało wystarczająco uzasadnione, zwłaszcza że sądy na ten temat opierają się przede wszystkim na obserwacjach dzieci żyjących w większych ośrodkach i dotyczą rozszerzania się ich zasobu informacji oraz takich zainteresowań, które cechują młodzież, a nawet dorosłych. Jakkolwiek nie można obok zjawiska akceleracji przechodzić obojętnie, to jednak nie wolno na razie na jego podstawie pozwalać sobie na zbyt szerokie uogólnienia i interpretacje. Przy aktualnym stanie wiedzy można mówić najwyżej o przesunięciu o pół roku granicy wieku wstępowania dzieci do szkoły. Do tego zagadnienia powrócimy jeszcze raz poniżej.

Czas trwania i charakter szczebla początkowego nauczania

Autorka opowiada się wyraźnie za blokiem czterech lat nauczania początkowego, bo uważa, „że blok czterech lat pozwala na opracowanie nowoczesnej koncepcji programowo-organizacyjnej, w której uda się wykorzystać dorobek metodyki początkowych lat nauczania oraz wyjść naprzeciw wymaganiom współczesnej rzeczywistości, włącznie z osiągnięciami wielu nauk bezpośrednio czy pośrednio służących problematyce nauczania i wychowania naszych dzieci. A jeśli przy tym uniknie się jednocześnie burzenia fundamentu konstrukcji systemu szkolnego, tym łatwiej będzie można w atmosferze spokoju przystąpić do realizacji niezbędnych zmian”²¹. Zgadza się jednak całkowicie z tym, że nauczanie początkowe musi w sobie łączyć elementy nauczania łącznego z elementami nauczania systematycznego.

Nauczanie w klasach I i II, zdaniem autorki, ma być prowadzone przez jednego nauczyciela i powinno mieć charakter łączny, bo właśnie nauczanie łączne jest bardziej zbliżone do form działalności dziecka w okresie przedszkolnym. „Zawiera walory umożliwiające mu zaspokojenie niezwykle istotnej potrzeby ruchu i twórczej wypowiedzi w obrazie plastycznym, śpiewie, muzyce i majsterkowaniu, przy jednoczesnym kształtowaniu umiejętności, które w dalszej nauce stanowią podstawę procesu kształcenia ogólnego”²².

Natomiast w klasach III i IV trzeba stopniowo wprowadzać nauczanie systematyczne z odpowiednim doбором i układem treści, podziałem na przedmioty nauczania i dostosowaniem doń form organizacyjnych procesu dydaktycznego i wychowawczego. Ten bowiem „rodzaj nauczania wymagający przede wszystkim intensyfikacji procesów umysłowych, wewnętrznej dyscypliny i poczucia odpowiedzialności za stosunek do nauki, musi również wkroczyć na teren szczebla propedeutycznego, aby można było wdrożyć uczniów do stylu pracy szkolnej, który stanie się ich „chlebem powszednim” w następnych latach nauki”²³. Zaproponowany przedział nie będzie identyczny z przedziałem, jaki zjawiał się między klasą V a niższymi klasami, ale będzie początkiem dwuletniej adaptacji dziecka (w klasie III i IV) do trudnych wymagań nauczania systematycznego.

Niektóre sugestie dydaktyczne modernizacji nauczania początkowego

M. Cackowska, nie przeciwstawiając się twierdzeniom J. Walczyny, wysuwa w zakresie kształcenia na szczeblu początkowym pewne szczegółowe sugestie, mogące wpłynąć na pobudzenie rozwoju uczniów w zakresie: spraw-

²¹ *Tamże*, 12.

²² *Tamże*.

²³ *Tamże*.

nościowo-instrumentalnym, rzeczowym i sprawnościowo-poznawczym. Uważa, że kształtowanie umiejętności sprawnościowo-instrumentalnych (czytanie, pisanie, liczenie) nie powinno się ograniczać do mechanicznych ćwiczeń. Połączenie z nimi elementów teorii może uczynić ten proces świadomym i kształcącym. I tak, przy opanowywaniu czytania i pisania już na etapach wstępnych celowe jest „zapoznanie uczniów z elementarnymi wiadomościami z zakresu fonetyki, przy ćwiczeniu mowy pisanej — stopniowe wprowadzanie reguł ortograficznych i gramatycznych, przy ćwiczeniu techniki rachunkowej — zapoznanie z własnościami działań arytmetycznych itd. Te elementy teorii powinny być wnikliwie dobierane pod kątem potrzeb praktycznych, aby ułatwiały, nie zaś utrudniały opanowanie podstawowych umiejętności”²⁴. Autorka dostrzega oczywiście trudności, które w związku z jej zaleceniem wyrosną przed uczniem, ale spodziewa się, że przy umiejętnym podejściu dydaktycznym dadzą się one przezwyciężyć. Swoje przekonanie opiera na wynikach badań przeprowadzonych w tej dziedzinie.

Przechodząc z kolei do wskazań odnoszących się do zakresu wiedzy rzeczowej, widzi potrzebę przyswajania elementów wiedzy ogólnej od samych początków nauki, ponieważ wiedza ta sprzyja zarówno prawidłowemu kształtowaniu nawyków, jak i rozwijaniu myślenia uczniów. „Treści ogólne pozwalają bardziej świadomie opanowywać materiał szczegółowy, dostrzegać w nim istotne cechy i powiązania elementów, odróżniać cechy istotne od nieistotnych, a także przyswajają ogólne sposoby opanowania materiału”²⁵. Od samego początku nauki uczniowie powinni więc opanowywać w sposób właściwy treści ogólne, aby nie trzeba było ich zmieniać i kształtować od nowa w późniejszym nauczaniu. „Z tego względu w każdym przedmiocie nauczania niezbędne jest sporządzenie szczegółowego rejestru pojęć i reguł, rozłożenie ich na poszczególne lata nauki i określenie zakresu i stopnia uogólnienia, który ma być kształtowany na poszczególnych etapach. W szczególności dotyczy to tematyki języka polskiego, w której dotychczas zakres treści nie był określony ani pod względem ilościowym, ani jakościowym. Wcześniejsze wyodrębnienie z tej tematyki treści przyrodniczych i geograficznych, jak to przewidują projekty nowych programów, sprawi, że będzie się ona koncentrować bardziej wokół problematyki moralnej. Ograniczenie zakresu tematyki języka polskiego i jej dominującej roli w stosunku do innych przedmiotów stworzy potrzebę dokładniejszego uporządkowania treści w przedmiotach pozostałych, przewycięży istniejący koncentryzm na rzecz większej systematyzacji materiału”²⁶.

Wreszcie treści nauczania nie mogą być dobierane tylko pod kątem wartości kształcących. Muszą być respektowane także wartości poznawcze. Od samego początku nauki uczniowie powinni zapoznawać się z różnymi sposobami pracy umysłowej, jak: umiejętność analizy i syntezy, porównywania przedmiotów i zjawisk, wyodrębniania istotnych cech w materiale, uogólnianie ich, umiejętność wnioskowania, dowodzenia twierdzeń i sprawdzania ich, umiejętność planowania pracy i wykonywania jej zgodnie z planem, wreszcie umiejętność samokontroli i oceny. Zdając sobie sprawę, że dzieci pozostające na początkowym szczeblu kształcenia tych umiejętności nie posiadają, należy je powołać, ale konsekwentnie kształtować. W odpowiedzi na wysuwaną trudność, czy da się wspomniane umiejętności kształtować, skoro nie można ich przekazać w formie gotowej i skoro jako czynności wewnętrzne nie są dostępne kontroli z zewnątrz, autorka odwołuje się do wyników badań psychologów, które tę możliwość potwierdzają. „W świetle badań współczesnej psychologii — pisze autorka — czynności umysłowe są uwewnętrznionymi schematami ope-

²⁴ M. Cackowska, *art. cyt.*, 28.

²⁵ *Tamże*, 29.

²⁶ *Tamże*.

racji zewnętrznych, przedmiotowych. Istnieją 3 podstawowe kategorie czynności: czynności manualno-praktyczne, czynności werbalne i czynności umysłowe. Czynności te powiązane są funkcjonalnie i genetycznie. Najwcześniejszą formą są czynności praktyczne. Stopniowo przekształcają się one w czynności werbalne, będące opisem uprzednio wykonywanych czynności przedmiotowych, te zaś, przechodząc przez stadium mowy cichej, stają się w końcu czynnościami umysłowymi. Pierwsze formy czynności mają charakter zewnętrzny i rozwinięty. W miarę ich opanowywania stają się coraz bardziej skrócone i nabierają cech coraz większej ogólności. W ostatniej fazie czynności zostają uwewnętrznione w takim stopniu, że przebieg ich zewnętrznie nie jest dostrzegalny. Stają się one czynnościami umysłowymi, tj. mechanizmami przyswojenia, do których już nie można dotrzeć z zewnątrz²⁷. Ten psychologiczny opis procesu kształtowania się czynności umysłowych u dziecka wskazuje nie tylko na możliwość podejmowania wysiłków, ale zarazem wytycza istotne momenty, które powinny wystąpić w trakcie przerabiania z uczniami nowego materiału, aby faktycznie był przez nich zrozumiany i należyście przyswojony.

System klasowo-lekcyjny a nauczanie początkowe

Nie negując całkowicie systemu klasowo-lekcyjnego, J. Walczyna uważa, że nie powinien on być stosowany w klasach I i II w całej pełni²⁸.

Zwraca najpierw uwagę, że liczba uczniów w klasie I i II nigdy nie powinna przekraczać liczby 30 dzieci. Tylko w takiej grupie można roztoczyć opiekę nad rozwojem uczniów i zająć się wyrównaniem braku uczniów w pewnym sensie opóźnionych czy zaniedbanych. Przy zbyt dużej ilości dzieci nie da się realizować postulatu indywidualizacji w nauczaniu. R. Więckowski powiada, że optymalna liczba w klasach nauczania początkowego powinna się zawierać w granicach 20–25 uczniów²⁹.

Z kolei rygorystycznie brana 45-minutowa lekcja nie może stanowić zbyt sztywnej formy organizacyjnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I i II. Nierzadko bowiem możemy narazić dzieci „na zmęczenie długim wysiłkiem podczas zbyt trudnej lekcji, lub na rozgoroczenie wywołane przerwaniem interesujących i lubianych zajęć”³⁰. Dlatego na tym etapie bardziej racjonalną wydaje się jednostka metodyczna obejmująca cały dzień pracy, niż ściśle 45 minutowa jednostka lekcyjna. Dopiero w klasie III i IV jednostka lekcyjna stanie się podstawową formą działania.

R. Więckowski widzi zatem konieczność uelastyczniania systemu klasowo-lekcyjnego³¹. Proponuje wprowadzenie do praktyki szkolnej nauczania początkowego systemu pracownianego, dzięki któremu można by przezwyciężyć sztywny system klasowo-lekcyjny. Uczniowie w tym wypadku byłiby również podzieleni na klasy, ale w opracowywaniu jednostki tematycznej czy metodycznej nie trzeba by się kłepować ściśle określonym czasem.

Ze względu na inny rytm pracy pracowniane nauczania początkowego powinny mieścić się w oddzielnych częściach budynku szkolnego, zaś forma organizacyjna pracy może przybierać różne warianty. R. Więckowski proponuje 4 możliwe warianty.

1. Jeżeli nie da się wydzielić w danych warunkach osobnego miejsca w budynku szkolnym dla dzieci młodszych, trzeba zachować system klasowo-lek-

²⁷ Tamże.

²⁸ J. Walczyna, *art. cyt.*, 13.

²⁹ R. Więckowski, *Projekt koncepcji nauczania początkowego*, Nowa Szkoła (1972) nr 6, 23.

³⁰ J. Walczyna, *art. cyt.*, 13.

³¹ R. Więckowski, *art. cyt.*, 22.

cyjny w nauczaniu, ale należy go możliwie jak najbardziej urozmaicać nowymi sposobami pracy.

2. Jeżeli istnieje możliwość wydzielenia części budynku dla nauczania początkowego, wówczas „można by organizować 30-minutowe jednostki lekcyjne oparte na zasadniczym planie nauczania”³².

3. Jeżeli istnieje w szkole nauczyciel specjalnie przygotowany do prowadzenia pracy w klasach I i II i posiadamy odpowiednie miejsce dla tej pracy, można pozostawić nauczycielowi całkowitą swobodę regulowania czasu trwania pracy i przerw odpoczynkowych.

4. Wreszcie, jeżeli wyposażenie kadrowe i materialne szkoły na to pozwala, należy na szczeblu nauczania początkowego wprowadzić całkowicie system pracowniany. W klasach I i II można wtedy poprzestać na określaniu jednostek tematycznych, bez ustalania czasu pracy i przerw, zaś w klasach III i IV można organizować zarówno jednostki 30 minutowe, jak i jednostki 45 minutowe.

W nowym planie zajęć na szczeblu początkowym powinno się także przewidzieć czas na tzw. „zajęcia uzupełniające”. „Celem zajęć uzupełniających” powinno być zarówno wyrównywanie przez nauczyciela stwierdzonych opóźnień w nauce szkolnej jak i praca z pozostałymi uczniami w tym także szczególnie uzdolnionymi”³³.

Widzimy zatem, że rozważa się w literaturze pedagogicznej cały wachlarz możliwości, które powinny udoskonalić pracę nauczyciela w toku nauczania najmłodszych dzieci. Wszystkie propozycje cechuje głęboka troska, aby ten pierwszy kształt, jaki nadaje się osobowości człowieka w jego wieku wczesnoszkolnym wypadł jak najlepiej.

Zatrzymajmy się jeszcze na chwilę na zagadnieniu, kiedy dzieci powinny rozpoczynać naukę szkolną i poświęćmy nieco zainteresowania samemu nauczycielowi klas najmłodszych.

Ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków

3. Czy sześciolatki mogą podejmować naukę szkolną?

Powyższym tytułem rozpoczyna Z. Słobodzian³⁴ sprawozdanie z badań, które miały na celu między innymi wykrycie najbardziej odpowiedniego okresu życia dla rozpoczęcia nauki szkolnej, a zarazem określenie „powiązań między dojrzwaniem a uczeniem się”³⁵, aby móc przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania faktycznie przyspieszyć rozwój dziecka.

Badania tego rodzaju nie są łatwe ze względu na to, że reakcje psychiki dziecięcej uwarunkowane są wieloma bodźcami, których działania są ze sobą ściśle powiązane. Ustalono jednak zasadę, że w rozwoju zachowania się osobnika istnieje współdziałanie czynników wrodzonych i procesu uczenia się. Dlatego to podtrzymuje się przekonanie, że uczenie się powinno się dokonywać w okresie „krytycznym”, czyli w czasie najbardziej odpowiednim dla przyswojenia pewnych umiejętności. W stosownym czasie wyuczone reakcje odznaczają się dużą trwałością. Natomiast zbyt wczesne rozpoczynanie ćwiczeń może źle wpływać na rozwój psychiki dziecięcej i wywołać zahamowania w późniejszych etapach w danej dziedzinie. Ale jednocześnie opóźnienie tychże ćwiczeń może spowodować niepożądane skutki, gdyż efekty ćwiczeń

³² Tamże.

³³ Tamże, 23.

³⁴ Z. Słobodzian, *Czy sześciolatki mogą podejmować naukę szkolną*, Nowa Szkoła (1972) nr 7/8, 34—38.

³⁵ B. Wilgocka-Okoń, *Uczenie się a start szkolny dziecka*, Nowa Szkoła (1972) nr 7/8, 31.

zależą nie tylko od ilości ćwiczeń, ich rodzaju i metod podawania, ale i od gotowości organizmu.

Ciekawe pod tym względem eksperymenty przeprowadzono na sześciolatkach w szkole nr 6 w Puławach w latach 1969/70 i 1970/71³⁶. Równolegle identyczne badania prowadzono w grupie siedmiolatków. Jedną i drugą grupę prowadziła ta sama nauczycielka, dokładnie notując w indywidualnych kartotekach postępy poszczególnych dzieci.

Badania wykazały, że w grupie sześciolatków duża ilość dzieci nie była jeszcze przygotowana do systematycznego uczenia się w szkole. Zauważono u tych dzieci braki w rozwoju fonetyki, analizy dźwiękowej, co bardzo niekorzystnie wpływało na postępy w nauce.

Poważną rolę odgrywały tu również sprawności ruchowe, które u małych dzieci mają ścisły niemal związek z rozwojem psychicznym. Małe dziecko przez ruch uzewnętrznia swoje stany psychiczne, myśli, uczucia, zdobywa większość podstawowych doświadczeń życiowych. Właśnie w zakresie rozwoju funkcji psychomotorycznych zauważono także duże różnice na niekorzyść sześciolatków.

Inną trudność w grupie sześciolatków stanowiły rozwojowe wady mowy, co przeszkadzało im przy opanowywaniu podstaw czytania i pisania. Dzieci siedmioletnie nie wykazywały w tym względzie większych trudności.

U sześciolatków zauważono także wyraźne objawy zaburzeń procesów nerwowych, które powodowały nadpobudliwość i zahamowania, i to zarówno w sferze ruchowej, emocjonalnej, jak i poznawczej. Swoje przeżycia wyrażały w sposób gwałtowny i niepojętowany. Im bardziej zarysowywały się te właśnie stany, tym mniej można było się spodziewać koncentracji uwagi. Następowало szybkie zmęczenie, a w konsekwencji osiągnano słabsze wyniki nauczania.

Dzieci sześciolatkami nie umiały się również dostosować do wymogów życia społecznego w grupie, do regulaminu szkolnego. Nie potrafiły się podporządkować poleceniom nauczyciela i dostosować się do wymaganego tempa pracy. Odpowiadała im raczej praca indywidualna, której tempo zależało od ich osobistych możliwości.

Badania ujawniły widoczną różnicę między sześciolatkami a siedmiolatkami na korzyść tych ostatnich — w stosunku do wymagań nauki szkolnej. Nauczycielka prowadząca obydwie grupy stwierdzała, że po lekcji z sześciolatkami udawała się na lekcję do siedmiolatków z prawdziwym odczuciem ulgi.

Gdy sześciolatki znalazły się już w klasie II, nadal większość uczniów wykazywała dużą ociężałość, co opóźniało tempo pracy. Różnice rozwojowe między sześciolatkami a siedmiolatkami na szczeblu klasy II nie tylko się nie zacieraly, ale jeszcze bardziej zaczęły się rysować. Powiększał się dystans między dziećmi na niekorzyść sześciolatków.

Wyników przeprowadzonych badań nie należy generalizować, ani wyciągać z nich zbyt pochopnych wniosków, choćby dlatego, że były przeprowadzone na zbyt małej grupie dzieci (22). Niemniej doświadczenia stąd zaczerpnięte rzucają pewne światło na problem dojrzałości dzieci w wieku lat sześciu. Nie należy zatem spieszyć się z obniżaniem dolnej granicy wieku rozpoczynania nauki szkolnej, zwłaszcza że przy obecnej modernizacji szkolnictwa już na szczeblu elementarnym wprowadza się coraz trudniejsze wymagania.

Z kolei kwestii omawianej nie można pozostawiać własnemu biegowi. W wielu krajach (USA, ZSRR, NRD, Rumunia, Węgry) prowadzi się intensywne prace w celu przyspieszenia stanu gotowości dziecka do rozpoczęcia pracy w szkole. Dotyczy to zwłaszcza pracy z dziećmi w okresie przedszkolnym.

³⁶ Z. Słobodzian, *art. cyt.*, 34

W całym procesie prac zmierzających do jak najwcześniejszego przygotowania dziecka do pełnienia obowiązków szkolnych, — zdaniem B. Wilgockiej-Okoń, należy brać pod uwagę dwie generalne zasady: a) nie wolno zmuszać dziecka do wykonywania ćwiczeń, wszelki przymus wywołuje niechęć i opór; b) nie można sprowadzać przygotowania dziecka do pracy szkolnej przez ćwiczenia typu nauki szkolnej.

Wreszcie i to jeszcze trzeba podkreślić, że obok poszukiwania najlepszych form oddziaływania na rozwój dziecka, trzeba wciąż doskonalić metody sprawdzania gotowości dziecka do pracy szkolnej.

Ks. Władysław Ciszewski SDB, Aleksandrów Kujawski

4. Nauczyciel klas I—IV

Opowiadając się za tym, że w klasach młodszych ma uczyć jeden nauczyciel, postuluje się jednak powszechnie, aby reprezentował on dojrzałą ludzką osobowość i posiadał pożądaną do danej pracy odpowiednie umiejętności.

Nauczyciel klas młodszych powinien posiadać odpowiednią do spełnianych zadań wiedzę i powinna go cechować umiejętność korzystania z posiadanej wiedzy w nadarzających się sytuacjach dydaktycznych. Szczególnie winien się kierować wskazaniem psychologii rozwojowej i wychowawczej.

Zdaniem J. Galanta³⁷ nauczyciel powinien reprezentować dojrzałą osobowość i na pierwszym miejscu odznaczać się ciągłym niepokojem twórczym w swej pracy, a także posiadać w stopniu wybitnym umiejętności organizacyjne, ekspresyjne, techniczne oraz umiejętność współdziałania.

U nauczyciela w klasach I—IV na pierwszym miejscu należy cenić umiejętności organizacyjne, dzięki którym po zorientowaniu się w warunkach i zdolnościach poznawczych i możliwościach dzieci, potrafi stosować takie formy nauczania i środki dydaktyczne, które pozwolą mu osiągać oczekiwane wyniki. Nauczyciel dzieci młodszych musi odznaczać się doskonałą umiejętnością obserwacji dzieci, powinien szybko odczytywać reakcje dzieci i gdy zajdzie potrzeba elastycznie modyfikować zamierzony plan działania. W zakres omawianej umiejętności wchodzi także zdolność organizowania pracy w klasie i w czasie przerw międzylekcyjnych, aby wszystkie poczynania dzieci były objęte oddziaływaniem wychowawczym.

W praktyce szkolnej — jak wynika z badań przeprowadzonych przez E. Orlofa³⁸ — 40% badanych nauczycieli popełnia błędy organizacyjne. Wynika to może stąd, że większość nauczycieli w pierwszych latach swej praktyki trafia właśnie do klas młodszych. Szczególnie często zauważa się w pracy tych nauczycieli brak zwartej jedności każdej lekcji, jak i nieprzemysłane rozplanowanie czasu na lekcji.

Na drugim miejscu wymienia się u nauczyciela dzieci młodszych umiejętności ekspresyjne. Dziecko w okresie nauczania początkowego jest zdolne tylko do myślenia konkretnego i praktycznego, stąd wielkie znaczenie ma posługiwanie się w nauczaniu takimi środkami ekspresji jak: gest, mimika, intonacja głosu, rysunek i śpiew. Nauczyciel powinien w dostatecznym stopniu posiadać te umiejętności, gdyż warunkują one w omawianych klasach efekty nauczania.

Mówiąc o umiejętnościach technicznych nauczyciela, bierzemy pod uwagę umiejętność sporządzania pewnych przedmiotów, posługiwanie się narzędziami czy aparatami, które wykorzystuje się w realizacji programu. I wreszcie

³⁷ J. Galant, *Umiejętności nauczyciela klas I—IV*, Nowa Szkoła (1972) nr 7/8, 46—47.

³⁸ E. Orlof, *Błędy dydaktyczne nauczycieli*, Nowa Szkoła (1972) nr 7/3, 43.

wśród umiejętności potrzebnych nauczycielowi na szczeblu nauczania początkowego wymienia się zdolność współdziałania ze współpracownikami w tych samych klasach i w klasach wyższych. Umiejętne współdziałanie pomnoży efekty pracy dydaktycznej, a zwłaszcza wychowawczej prowadzonej na terenie szkoły.

Braki, które obserwuje się w podstawowych umiejętnościach u nauczycieli klas młodszych i błędy przez nich popełniane są często spowodowane niena- leżywym przygotowaniem kandydatów mających pracować na szczeblu naucza- nia elementarnego. W studiach nauczycielskich kładzie się najczęściej nacisk na ukierunkowanie w jednym przedmiocie. Gdy tymczasem w nauczaniu początkowym potrzeba niemal nauczycieli specjalistów, ze względu na szcze- gólną odrębność psychiczną i percepcyjną małego dziecka. Słusznie zatem E. Orlof domaga się usamodzielnienia nauczania początkowego i traktowania go jako samodzielnego, odrębnego kierunku studiów³⁹.

Ks. Jacek Raczek SchP., Łowicz

Refleksje katechetyczne

Zdajemy sobie sprawę, że sposób, w jaki zetknie się dziecko z rzeczywisto- cią Bożą we wczesnym wieku życia w wielu wypadkach zadecyduje o całej jego postawie chrześcijańskiej w wieku młodzieńczym czy też w wieku dojrza- łym. Dlatego to spostrzeżeniami, zwłaszcza tymi, które podają nam dydaktycy polscy na podstawie przeprowadzonych badań czy długoletnich doświadczeń wyniesionych z pracy z dziećmi, staramy się ubogacać i pogłębiać naszą refleksję nad katechizacją. Znajomość możliwości psychicznych dziecka w młodszym wieku szkolnym, a także form pracy dydaktyczno-wychowawczej uznanych za najbardziej skuteczne może w niejednym wypadku przyczynić się do udoskonalenia posługi słowu Bożego podejmowanej w ramach katechi- zacji.

W świetle więc przedstawionych zagadnień dydaktycznych związanych z na- uczaniem początkowym rozważmy kilka kwestii z naszego terenu pracy. Pierwsza z nich dotyczy charakteru katechizacji w klasach I i II. Czy nie usiłujemy aż nazbyt często uczynić z niej szkoły uczącej teoretycznych i trud- nych treści Objawienia, nie licząc się, na ile te treści mogą być przez dzieci zrozumiane i autentycznie przyswojone. Możliwości intelektualne dzieci klas I i II znajdują się dopiero w początkowym stadium rozwoju. Winniśmy je raczej umiejętnie wspomagać w stopniowym doskonaleniu się, a nie przecią- żać zbyt trudną i obfitą wiedzą.

Pedagodzy kwestionują możliwość koncentrowania się dzieci klas I i II na przedmiocie pracy trwającej 30 minut, a co dopiero mówić o 45-minutowej lekcji. W czasie pracy intelektualnej szybko pojawiają się u dzieci objawy zmęczenia i zniechęcenia. Ile minut trwają nasze spotkania z małymi dziećmi? Czy nie należałoby stosować wyraźnych przerw odpoczynkowych między mo- mentami pracy intelektualnej i starać się o dużo większe urozmaicenie zajęć? Przeżycie zmęczenia i konsekwentnie nudy w pierwszych latach katechizacji może całkowicie zniechęcić dziecko do niej. Czy spadająca frekwencja po I Komunii nie tutaj właśnie ma jedną z swych przyczyn?

Dydaktycy uzależniają realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych sto- jących przed nauczaniem początkowym od indywidualnego podejścia do ucznia ze strony nauczyciela. O ileż bardziej na indywidualną osobowość dziecka musi być uwrażliwiony katecheta? Nie przekazuje przecież tylko wiedzy, lecz pra- gnie przyswoić dziecku wartości chrześcijańskie. Na każdą wartość indywidual- na osobowość otwiera się w sposób jej tylko właściwy. Kontakt indywidualny

³⁹ Tamże.

z dzieckiem poza kontaktem z całą grupą jest jakimś istotnym czynnikiem dobrych efektów wychowawczych.

Licząc się ze swoistymi możliwościami dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nowy, ramowy program katechizacji zupełnie inaczej traktuje klasy I i II niż klasy III i IV, a zwłaszcza klasy V—VIII. Dla początkowego szczebla katechizacji przewiduje bardziej realizację zadań wychowawczych niż dydaktycznych. Nie przeładowyduje pierwszych lat katechizacji treściami teoretycznymi, a te które podaje, mają stanowić przede wszystkim podstawę kształtowania elementarnych postaw chrześcijańskich i wprowadzania katechizowanych w świat wartości religijnych. Systematyczny układ materiału dostrzegamy dopiero w materiale przeznaczonym na klasy III i IV. Przygotowujemy przez to dzieci do systematycznego studium treści Objawienia w klasach V—VIII. Autorzy programu pozostają w tym wypadku w całkowitej zgodzie ze stanowiskiem polskich dydaktyków.

Reasumując, należy jeszcze raz powiedzieć, że przedstawione powyżej problemy dydaktyczne powinny nas zreflektować, z jak wielką troską należy podchodzić do pracy z małymi dziećmi, jak wiele trzeba włożyć wysiłku, aby nasze oddziaływanie znaczyło się dobrymi owocami i nie zaważyło negatywnie na rozwijającej się osobowości powierzonego naszej opiece dziecka.

Ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków