

Jan Charytański, Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 46/3, 141-152

1976

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. Prof. Dr G. Vogeleisen w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. 1. Pedagogika religijna ukierunkowana na akt wiary jako trwający proces. — 2. Aktualna sytuacja katechetyczna we Francji. II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ. Nauczanie wielopoziomowe jako próba zindywidualizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej uczniów*.

I. RUCH KATECHETYCZNY W ŚWIECIE

**Prof. dr Gérard Vogeleisen
w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie**

Dnia 13 i 20 maja 1975 r. katedra katechetyki Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie gościła księdza prof. dr Gerarda Vogeleisena, dyrektora Instytutu Pedagogiki Religijnej uniwersytetu w Strasburgu. Francuski uczony wygłosił dwa wykłady. We wtorek, dnia 13 maja omówił zagadnienie pedagogiki religijnej ukierunkowanej na akt wiary pojmowanej jako trwający proces. Natomiast wykład z dnia 20 maja dotyczył aktualnej sytuacji katechetycznej we Francji.

Pedagogika religijna ukierunkowania na akt wiary jako trwający proces

Na początku swego wystąpienia wykładowca zwrócił uwagę słuchaczom, że jego refleksje dotyczą przede wszystkim rzeczywistości religijno-katechetycznej we Francji. W jego kraju bowiem całkiem inaczej niż w Polsce układają się warunki społeczno-ekonomiczne. Proces sekularyzacji jest tam również w większym stopniu zaawansowany. Z uwagi na to nie można bezkrytycznie przenosić form działalności katechetycznej jednego kraju do drugiego. Byłby to pewnego rodzaju „kolonializm religijny”. Wykładowca nie chce zatem ukazywać dróg katechezie polskiej.

Prawdy wiary w katechizmie

Katechizm pytań i odpowiedzi przekazywał — w oparciu o teologię dogmatyczną — doktrynę katolicką z jej konsekwencjami moralnymi. Miał za sobą autorytet biskupa i spełniał rolę przekazu prawd wiary od biskupa do wiernych. Kanałami przekazu tej prawdy byli księża specjalnie do tej roli przygotowani. Natomiast zadanie wiernych polegało na przyjęciu tej prawdy

* Redaktorami niniejszego biuletynu są ks. Jan Charytański SJ (Warszawa) i ks. Władysław Kubik SJ (Warszawa—Kraków).

i nauczanie się jej na pamięć. W przekazie wiary zagwarantowana była zupełna ortodoksja. Główny akcent przy tego rodzaju przekazywaniu wiary spoczywał na powtarzaniu tych samych treści. Oczywiście, każdy wierzący próbował swoje własne doświadczenie jakoś włączyć do przekazywanej mu prawdy. Podstawowym jednak zagadnieniem pozostawała repetycja i ortodoksja sformułowań. Ukazana powyżej metoda przekazu wiary związana była z określonym obrazem Kościoła, a jednocześnie kształtowała go w świadomości wiernych. Taki obraz Kościoła wykładowca określił jako „piramidalny”.

Obraz życia ludzkiego w katechizmie

Problemy egzystencjalne zajmowały mało miejsca w tego typu katechizmie. Rację miał tylko i wyłącznie katechizm. Zainteresowanie życiem dotyczyło tylko sprawdzenia, czy zgadza się ono z ujęciami katechizmu. W wypadku jakiegoś rozdzwiku ocena negatywna przypadała życiu. Tradycyjny katechizm nauczał o Bogu i moralności bez mówienia o życiu ludzi. Zdaniem wykładowcy tak pojmowana pedagogika religijna podawała abstrakcyjne zasady moralne nie docierając często do najgłębszych pokładów sumienia ludzkiego. Tymczasem katechizm musi umieć mówić o Bogu i człowieku jednocześnie. Takie właśnie ujęcie znajdujemy w Piśmie świętym, które posługując się różnymi rodzajami literackimi nieustannie mówi o relacjach między Bogiem a ludźmi.

Rodzaj pedagogiki w katechizmie

Zdaniem wykładowcy, prawo stawiania pytań stanowi swego rodzaju test prawdziwości danego systemu pedagogicznego. Istotne jest, kto stawia pytania: pedagog (książka) czy uczeń. W katechizmie pytań i odpowiedzi powyższy problem był jednoznacznie rozstrzygnięty. Nie uczeń, lecz książka stawia pytanie i odpowiada na nie. Vogeleyen zna ze swego dzieciństwa takie podręczniki katechetycznego nauczania, które wręcz zabraniały katechecie stawiania innych pytań niż te, które zawierał katechizm. Tak więc katechizm pytań i odpowiedzi uprawia pedagogikę autorytatywną — „piramidalną”. Jest to książka, która mówiąc o życiu ludzkim stara się je sobie podporządkować. Natomiast Pismo święte pozwala życiu rozwijać się z właściwym mu dynamizmem. W katechizmie chodziło na pierwszym miejscu o wiedzę chrześcijańską na temat prawd wiary, sakramentów i moralności. Został zagubiony wymiar relacji i kontaktu. Wykładowca odrzuca tę formę katechizmu, nie dlatego, że była nieodpowiednia w epoce, w której powstała, ale dlatego, że jest absolutnie niedostosowana do obecnej rzeczywistości społecznej.

Współczesne modyfikacje społeczne

Chrześcijanin epoki katechizmu pytań i odpowiedzi znajdował swoją identyfikację nie w katechizmie, ale w społeczności chrześcijańskiej, do której należał. Celem bowiem katechizmu było pouczenie go o tej przynależności i podanie prawd wiary, które ta społeczność wyznawała. Dzisiaj nie można (przynajmniej we Francji) sądzić, że każdy Francuz to chrześcijanin. Kto staje się i pozostaje chrześcijaninem, czyni to z własnego wyboru, szukając w chrześcijaństwie specyficznego sensu życia i szczęścia osobistego. Stąd katecheza współczesna musi zawierać także element radości. To nie katechizm ma mówić o radości z wiary, ale katecheta ma być radosny i szczęśliwy, ponieważ znalazł sens życia w głoszonej przez siebie prawdzie.

Katechizm tradycyjny używał języka wypracowanego w poprzednich wiekach. Obecnie kształtują się inne formy myślenia, poszukujące odpowiedniego języka. Współczesna katecheza stoi zatem przed koniecznością znalezienia właściwego języka, za pomocą którego mogłaby bardziej zrozumiale wyrażać

i przekazywać treści wiary. Wykładowca w społeczności swego kraju dostrze- ga obojętność religijną wynikającą z zaabsorbowania przez cywilizację kon- sumpcji, korzyści i konkurencji. Powyższe nastawienie nazywa materializmem praktycznym. Wobec tej obojętności katecheza winna szukać nowych możli- wości odnalezienia miejsca dla uwrażliwienia na wartość życia duchowego.

Vogeleisen wskazał na pewne przemiany współczesnego życia spo- łecznego, które usiłują przedstawić akcenty w systemie wartościowania. Zwró- cił uwagę, że kiedyś kompetencję pedagogiczną posiadał ten, kto miał najwię- cej wiedzy i doświadczenia. Obecnie w cywilizacji, która zmienia się szybko, doświadczenie i wiedza stanowią coraz mniejszą wartość. Na pierwszym miej- scu wymienia się twórczość i umiejętność adaptacji do nowych sytuacji.

„Nowa katecheza”

Postuluje ją obecna sytuacja religijna i społeczno-kulturalna. „Nowa ka- techeza” jest swego rodzaju próbą. Nie posiada ona takiej pewności, jaka cechowała katechizm tradycyjny. Wskazuje na trudności, które wynikają ze stosowania do dzisiejszej społeczności dawnego systemu nauczania i jednocześ- nie poszukuje nowych form.

Pierwszą zasadę tej „nowej katechezy” można wyrazić twierdzeniem: ra- czej czynić niż mówić. Tradycyjny katechizm opierał się przede wszystkim na słowie. Mówiło się np. wiele na temat Kościoła. Obecnie w grupach kate- chetycznych wykładowcy, próbują kłaść większy nacisk raczej na stro- nę formacyjną, tzn. usiłuje się przede wszystkim budować Kościół. W tra- dycyjnej katechezie mówiło się o istocie wiary. W „nowej katechezie” próbuje się w pierwszym rzędzie kształtować akt wiary. Z tego też powodu Vogeleisen zatytułował swoje wystąpienie: *Pedagogika religijna ukierunkowana na akt wiary jako trwający proces*. Pierwszorzędnym bowiem celem katechezy ma być formowanie i przygotowanie katechizowanych do wyrażania swojej wiary. W katechezie akt wiary kształtuje się za pośrednictwem słowa. W procesie katechetycznym należy zwrócić uwagę na to, aby nie tylko mówić sam katecheta. Trzeba pozwolić mówić także uczniom. Zachodzi tutaj niebezpie- czeństwo, że uczniowie będą mówili wyłącznie o sprawach pozareligijnych. Zeby temu zapobiec katecheza musi zabiegać, by procesowi katechetycznemu towarzyszyło słowo Boże, w świetle którego uczestnicy katechezy, każdy na swój sposób, będą interpretowali swoje życie.

Takie ukierunkowanie katechezy może przynieść wiele skutków pozytywnych dla życia religijnego. Przede wszystkim katechizowani nie będą wtedy otrzymywali tylko wiedzy religijnej, ale będą także kształtować egzystencjal- ne i głęboko przeżyte relacje między sobą i Jezusem Chrystusem. Grupy ka- techetyczne są zróżnicowane pod względem intensywności zaangażowania w życie wiary. Przy uwzględnieniu możliwości swobodnego wypowiedzenia się, każdy z poszczególnych członków grupy katechetycznej wyrazi swój kontakt z Jezusem Chrystusem tak, jak przeżywa go osobiście, ze swoimi niepewno-ściami, wahaniem, poszukiwaniami, wysiłkami a także ze swoim szczęściem, które z tego kontaktu wypływa.

We Francji, zdaniem wykładowcy, jest coraz mniej katechetów z dyploma- mi i wobec tego nie mogą objąć całej katechizacji. Stąd powstaje wielkie zapotrzebowanie na pomocniczych katechetów świeckich. Oczywiście ci świec- cy kateheci nie mają pełnego wykształcenia teologicznego i dlatego nie mogą przekazać całokształtu refleksji teologicznej. Z konieczności więc następuje przesunięcie akcentu z całokształtu przekazu ku wyrażaniu aktu wiary. Nie można jednak powiedzieć, że akt wiary osób świeckich jest mniej wartościow- y od aktu wiary teologów i należy zabiegać o to, aby także ich wiara zna- laża swe odbicie w refleksji teologów. Tak więc „nowa katecheza” wypływa z uwarunkowań czasu, a formy jej kształtują się nie tyle pod wpływem księży ile wspólnot chrześcijańskich.

„Nowa katecheza” jest również postulatem prawdziwej koncepcji wierności, która wcale przecież nie polega na powtarzaniu tych samych sformułowań. Referent dla wyjaśnienia swej myśli posłużył się przykładem. Naród polski ma swoich bohaterów narodowych, którzy walczyli o dobro swego kraju. Do takiego postępowania skłaniała ich wierność dla ojczyzny. Dzisiaj ta sama wierność ojczyźnie nie może polegać na powtarzaniu tych samych czy takich samych czynów bohaterów narodowych. Ta sama wierność musi się wyrazić innymi sposobami dostosowanymi do nowych potrzeb. Przykład powyższy wyjaśnia różnicę między wiernością jako powtarzaniem pewnych form a wiernością twórczą. Chrześcijanin czasów dzisiejszych nie może zadowalać się przeżywaniem i powtarzaniem określonych form życia chrześcijańskiego wieków poprzednich. Naszym obowiązkiem jest znaleźć odpowiednie dla dnia dzisiejszego formy życia chrześcijańskiego. Zadaniem zaś młodzieży będzie znalezienie form przeżywania wiary dla dnia jutrzejszego. Chodzi więc tu o samą koncepcję wierności, a nie tylko o przesuwanie akcentów. Nie powtarzanie, ale twórczość, która wynika z wierności. Wiedza teologiczna nie tyle ma podsuwać sformułowania, ile raczej regulować twórczość. Ortodoksja musi być utrzymana, ale nie zapewni jej powtarzanie formuł. Jedność w wierze zapewnia hierarchia. Należy jednak unikać wszelkiego rodzaju uniformizmu należącego już do przeszłości.

Problemy „nowej katechezy”

Ten nowy proces katechezy jeszcze się nie skryształizował. Znajduje się w stadium poszukiwań. Stąd istnieje możliwość błędów. Nie wszyscy odpowiedzialni za katechezę francuską chcą się zgodzić na tego rodzaju eksperymentowanie. Łączy się bowiem z tą sprawą pewne niebezpieczeństwa, które Vogeleisen określa mianem „przygód”.

Pierwszą z nich jest według niego tzw. przygoda pedagogiczna. Nauczyciel autorytatywny wie zawsze, do czego zmierza jego akt pedagogiczny. W wypadku, gdy nauczyciel jest tylko i wyłącznie członkiem grupy, regulującym jej działanie, właściwie nie wie nigdy, w jakim punkcie dyskusja znajdzie swe zakończenie. W tej przygodzie pedagogicznej kształtują się ludzie dnia jutrzejszego, ale działania ich pedagog nie może przewidzieć.

Następnie wykładowca wspomina o tzw. przygodzie eklezjalnej. Dzięki zastosowaniu katechez twórczej — w sensie wyżej przedstawionym — może dokonać się ewolucja świadomości eklezjalnej „piramidalnej” ku wspólnotowej. Może umocnić się osobowa łączność między członkami wspólnoty. Właśnie tego rodzaju wspólnotową rzeczywistość przeżywał Kościół aż do początku średniowiecza. Katecheza twórcza być może dokona tej przemiany. Niemniej jest to jednak „przygoda”. Nie potrafimy bowiem przewidzieć końcowego rezultatu.

Wreszcie wykładowca wymienia tzw. przygodę teologiczną. Teologowie uzyskali ogromne znaczenie w Kościele. Jeszcze w niedalekiej przeszłości mianowano biskupów właśnie spośród wybitnych teologów. Często wybierano również prawników, aby lepiej zapewnić stałość struktury Kościoła. „Nowa katecheza” proponuje teologom inną funkcję wobec Kościoła. Teolog byłby tym, który obserwując życie Kościoła wyciąga konsekwencje intelektualne i czuwa nad teologiczną poprawnością twórczości, o której wyżej mówiliśmy. Nie pełniłby on jednak roli przewodnika, ale regulatora rozwoju form wyrażających wiarę. W tym przedmiocie stoimy również przed wielką niewiadomą.

W konkluzji swego referatu-wykładu Vogeleisen podkreśla, że podstawowym warunkiem przyjęcia ukazanej przez niego koncepcji katechez jest zaufanie wobec Ducha Świętego. Każdy, kto chce spróbować takiej praktyki katechetycznej, musi mocno zaufać całości Kościoła pojmowanego jako Lud Boży. Wykładowca właściwie utożsamia ufność w działanie Ducha Świętego z ufnością w działanie całego Kościoła. Zastrzega się także,

że nowa koncepcja katechezy jest owocem krytycznej analizy dotychczasowych form działalności katechetycznej. Uwagi jego nie dotyczą całokształtu misji prorockiej Kościoła, ale chodzi mu jedynie o to, aby można było tę misję realizować w katechezie w sposób operatywny i pedagogiczny.

Znalezienie właściwych form uzależnione jest od odpowiedzialności wszystkich zaangażowanych w procesie katechetycznym. Stąd też, zdaniem wykładowcy, należy nieustannie prowadzić refleksję nad dostosowaniem form przekazu wiary do coraz to nowych uwarunkowań czasu, w których Kościół musi spełniać swą prorocką misję.

Pytania stawiane Vogeleisenowi w czasie dyskusji doprowadziły do sprecyzowania zakresu stosowania „nowej katechezy”. Może ona mieć miejsce jedynie w grupach młodzieżowych i w odniesieniu do dorosłych. W tym kontekście prelegent dorzucił wiele uwag o katechezie dziecięcej. Jego zdaniem dziecko nie jest zdolne do dojrzałego aktu wiary. Jego akt wiary jest prawie całkiem zależny od pośrednictwa dorosłych. Dziecko wierzy, ponieważ rodzice, nauczyciel czy ksiądz wierzą. Dla dziecka to pośrednictwo nie jest czymś złym czy dobrym. Jest to po prostu charakterystyczna cecha wieku dziecięcego. Dla dzieci raczej rozumowe nie mają większego znaczenia. Decydujący motyw dla przyjęcia prawd wiary stanowi osoba, którą kochają. Pośrednictwo jednak nie jest trwałą cechą rozwoju osobowościowego człowieka. Przychodzi moment jego odrzucenia. Jeśli w momencie odrzucenia pośrednictwa, nie pojawia się taki model katechezy, który zaakcentuje samodzielną i osobistą decyzję, może wtedy nastąpić zatrzymanie w wieku dorosłym infantylnego aktu wiary lub nawet — wraz z odrzuceniem pośrednictwa — negacja wiary. Wykładowca zwrócił także uwagę, że przy katechizacji dzieci jest ważne, by podczas całego procesu katechetycznego towarzyszył im autentyczny obraz życia wiary dorosłych, do którego oni przez katechezę mają być systematycznie włączani.

2. Aktualna sytuacja katechetyczna we Francji

Drugi wykład omawia w sposób szczegółowy sytuację katechetyczną we Francji, na którą często powoływał się wykładowca w trakcie swego pierwszego wystąpienia. Stanowi więc on w pewnym sensie ilustracyjny materiał źródłowy w stosunku do treści pierwszego wykładu.

Katecheci „zawodowi”

W Kościele francuskim można wyróżnić kilka grup osób realizujących postęgę katechetyczną. Wykładowca na pierwszym miejscu wymienił kler parafialny, którego zadaniem jest troska o katechizację dzieci i młodzieży, organizowanie spotkań z rodzicami i katechezy dorosłych. Spotkania odbywają się w rozmaitych grupach, różnymi metodami i zależnie od konkretnych sytuacji.

Kler parafialny w swoim środowisku cieszy się dość dużym autorytetem. Są to przeważnie księża starsi, którzy zostali wychowani jeszcze na klasycznej teologii. Posiadają jednak słabe przygotowanie katechetyczne, co w wielkim stopniu utrudnia im owocną pracę w tej tak bardzo ważnej dziedzinie duszpasterstwa. Katechizują stylem tradycyjnym, w małych grupach, których słuchacze pochodzą przeważnie z rodzin głęboko religijnych. Vogeleisen wyraża jednak pewne obawy w stosunku do stylu pracy tej grupy katechetów. Sądzi, że nie jest to katecheza przyszłości. Stosowana przez nich metoda nie jest dostosowana do mentalności młodzieży. Młodzież bowiem nie jest nastawiona na zdobywanie jakiegos określonego celu dalekiego, lecz na zaspokajanie potrzeb chwili. Podlega ona nakazom mody, która ciągle się zmienia. Taki styl życia, który nie zna czegoś stałego, lecz ciągle biegnie naprzód, wymaga także odpowiedniego, dynamicznego modelu katechezy.

Od kleru parafialnego należy odróżnić tych księży, którzy posiadają specjalny etat katechety w szkole. Pracują oni z młodzieżą w wieku 9—16 lat. Są opłacani przez państwo. Posiadają dobre przygotowanie katechetyczne. Studiowali bowiem teologię ukierunkowaną na duszpasterstwo i każdy z nich musiał odbyć staż zdobywając przez to doświadczenie w różnych dziedzinach praktyki duszpasterskiej. Znają pedagogikę, psychologię, socjologię i inne pomocne im w pracy katechetycznej dyscypliny. Ta grupa katechetów mogłaby owocnie pracować. Jednak forma katechezy szkolnej jest najczęściej odrzucana przez młodzież. Bardziej jest bowiem ona zainteresowana samym aktem wiary, pojętej jako zdecydowanie się na określony styl życia, aniżeli samą wiedzą o wierze udzielanej im na sposób instytucjonalny. Z drugiej strony, katecheza francuska stoi przed wielkim problemem znalezienia właściwego języka, gdyż język klasycznej teologii jest niezrozumiały dla młodych.

Wykładowca także dla tej grupy katechetów nie widzi wolnej od obaw przyszłości. Wielu bowiem z nich szybko męczy się pracą, prosi biskupa o przeniesienie do innego rodzaju służby duszpasterskiej czy nawet odchodzi od kapłaństwa. Przyczyną tego zjawiska wyrastają z warunków pracy. Ełtowi katecheci, pracując wśród młodzieży, w większym stopniu napotykają spiętrzone sprzeczności tkwiące w społeczeństwie, które młodzież bardziej jaszkrawo odzwierciedla i przeżywa.

We Francji jest jeszcze także duża ilość szkół, które są prowadzone przez Kościół, chociaż subwencjonowane przez państwo. Rodzice, posyłając do takich szkół swoje dzieci spodziewają się, że zdobędą one tam intensywniejsze katolickie wychowanie. Jednak życzenia rodziców nie zawsze pokrywają się z pragnieniami ich dzieci. W tych szkołach nauka religii jest obowiązkowa (w szkołach państwowych dowolna) i także prowadzona przez etatowych katechetów. Element przymusu jednak często wywołuje niezadowolone wśród młodzieży, która jest czuła na wszelkiego rodzaju przejawy ograniczania wolności.

W skład trzeciej kategorii osób zaangażowanych w posłudze katechetycznej wchodzi etatowi katecheci nie będący kapłanami. Należą do nich bracia i siostry zakonne oraz osoby świeckie (około 300—400 osób w całej Francji). Ten personel jest również dobrze przygotowany na studiach katechetycznych. Jednakże coraz bardziej jego liczebność się zmniejsza — nieradko z powodu niskiej pensji, a także wskutek sytuacji konfliktowych nieraz towarzyszących ich pracy. Bywa czasem, że niewystarczająco wykształceni pod względem katechetycznym księża rozkazują dobrze przygotowanym katechetom. Powstaje sytuacja konfliktowa, gdyż kwalifikacje nie idą w parze z autorytetem. Wykładowca podkreślił z naciskiem, że należałoby za wszelką cenę utrzymać ten rodzaj świeckiego personelu katechetycznego. Wymaga tego nowa koncepcja katechezy, która pokłada wielką nadzieję w aktywności duszpasterskiej laikat.

Wnioski

Odnosnie składu personelu katechetycznego Vogeleisen nadmienił, że z punktu widzenia psychologiczno-pedagogicznego nie jest to sprawa całkiem obojętna, czy bardziej macierzyński czy ojcowski element przeważa w nauczaniu i wychowaniu. Gdy chodzi o katechezę dziecięcą, byłaby to sprawa o mniejszym znaczeniu. Natomiast należałoby czynić wysiłki, żeby raczej mężczyźni przyjmowali funkcje katechetów dla młodzieży.

Matka jest pierwszym „środowiskiem” dziecka zaspokajającym wszystkie jego potrzeby. Dziecko musi jednak dojrzeć do samodzielności. W tym procesie usamodzielniania może mu bardzo pomóc ojciec. Obecność ojca w rodzinie pozwala dziecku zauważyć, że nie tylko ono samo ma „prawo” do matki. Fakt ten niepokoi, ale zarazem także otwiera i zmusza dziecko do szukania oparcia podstaw swego istnienia poza ramionami matki. W ten sposób za-

czyną się droga rozwoju dziecka w kierunku dojrzałości, której warunkiem jest poczucie samodzielności istnienia, myślenia i działania. Analogicznie w wychowaniu koniecznym jest, aby współdziałały ze sobą także pierwiastek żeński i męski.

Wykładowca zwrócił także uwagę na poważny problem działalności katechetycznej jego kraju, który wynika z wielkiej fluktuacji personelu. Tych co odchodzą, nie jest łatwo zastąpić. Katecheza nie może owocnie funkcjonować, jeżeli pozostaje tylko sprawą zupełnej dobrowolności. Stąd zdwaja się wysiłki, aby znaleźć takich ludzi, którzy zajmowaliby się nią permanentnie lub przynajmniej w określonym dłuższym czasie. Nie chodzi jednak o to, aby porzucili swoją pracę zawodową i przenieśli się wyłącznie do pracy katechetycznej, lecz, pracując zawodowo pełnili równocześnie przez dłuższy czas posługę katechetyczną.

Odnosnie do wykształcenia katechetów, o których wyżej mówiliśmy, wykładowca nadmienił, że sposobu pogłębiania ich wiedzy religijnej nie należy rozumieć w ten sposób, aby najpierw studiowali teorię, z której dopiero potem wyrastałaby praktyka. Niech praktykują katechizowanie, a jeżeli napotykać w praktyce na problemy, niech rozwiązują je wspólnie z pomocą specjalistów. Vogeleisen podkreślił, że do obowiązków profesorów katechetyki powinno należeć udzielanie pomocy katechetom-praktykom. Mają nieustannie śledzić i pytać o ich potrzeby oraz przygotowywać dla nich teoretyczne opracowania. Dla przykładu wspomniał, że i on sprawuje taką fachową opiekę nad kilkoma grupami katechetów. Organizuje z nimi spotkania, pyta o ich potrzeby, aby przy następnych spotkaniach móc dać im gotowe, przez niego i specjalistów opracowane wyjaśnienia. Taki sposób kształcenia personelu katechetycznego wykładowca określa jako indukcyjny.

Ponieważ katecheza francuska egzystuje w specyficznych uwarunkowaniach i otoczona jest murem obojętności religijnej, musi uwzględnić także szereg problemów psychologicznych łącznie z językowymi. Te ostatnie są ważne, gdyż dotyczą możliwości wyrażenia wiary dzisiaj w odpowiednich słowach, ideach i czynach. Potrzeba więc badań, aby działalność katechetyczna mogła odnaleźć słuszny kierunek.

Skuteczność katechezy uzależniona jest także od sposobu podejścia, z jakim Kościół zwraca się do człowieka. Francuzi bowiem objawiają jakąś szczególną wrażliwość na sprawę wolności i boją się, aby nie została im ona odebrana.

Konkludując Vogeleisen stwierdził, że mimo tak bardzo zróżnicowanej problematyki, jaka narasta wokół rzeczywistości katechetycznej jego kraju, pozostaje on na gruncie realistycznego optymizmu. Uważa bowiem, że tam, gdzie mają miejsce poszukiwania i eksperyment, trzeba się zawsze liczyć z możliwością błędu. Należy jednak zachować ufność w powodzenie wysiłków, która jest cechą właściwą każdego poszukiwacza.

o. Zygmunt K. Kacprzak OFM, Katowice

II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ

Nauczanie wielopoziomowe jako próba zindywidualizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej uczniów

Poprzednio zajęliśmy się eksperymentem lubelskim*. Obecnie warto przyrzeć się jeszcze jednemu eksperymentowi, jakim jest tzw. nauczanie wielopoziomowe.

* Por Collectanea Theologica 45(1975) z. IV.

Jedną z istotnych trudności, która jawi się w toku czynności dydaktyczno-wychowawczej, jest organizacja pracy uczniów¹.

Kłopoty związane z szukaniem właściwych rozwiązań organizacji pracy uczniów, wzrastają w miarę uświadomienia sobie przez nauczyciela, iż klasa szkolna nie stanowi jednorodnej grupy dzieci lub młodzieży. Uczniowie tej grupy reprezentują różne możliwości intelektualne, zainteresowania oraz predyspozycje charakterologiczne. W związku z tym zrodziła się wśród wielu pedagogów idea zindywidualizowania nauki szkolnej, która przybrała konkretne kształty w nowych formach organizacyjnych².

Zagadnienie organizacji pracy uczniów opracował w Polsce w latach trzydziestych Bogdan Nawroczyński, który w postulowanych przez siebie założeniach opowiedział się za „zindywidualizowanym nauczaniem zbiorowym” w ramach organizacji klasowo-lekcyjnej³.

Ponownie zajął się tą problematyką Ryszard Więckowski. W tym celu przeprowadził w latach 1967—1972 szereg eksperymentów, którymi objął klasy początkowe I—IV. W oparciu o te badania opracował koncepcję nauczania wielopoziomowego, którą zaprezentował w licznych pracach⁴. Koncepcja ta jest interesującą próbą zróżnicowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w ramach organizacji klasowo-lekcyjnej. Dlatego warto ją w tym miejscu scharakteryzować.

Pojęcie nauczania wielopoziomowego

Punktem wyjścia lekcji, w której autor realizował preferowany przez siebie postulat nauczania wielopoziomowego, było zreorganizowanie klasy szkolnej, polegające na podzieleniu uczniów na odpowiednie poziomy. Poziom pierwszy reprezentowali ci uczniowie, którzy uzyskali bardzo dobre wyniki w nauce. Do poziomu drugiego należeli uczniowie o przeciętnych wynikach w pracy. Natomiast trzeci poziom stanowili uczniowie, którzy nie nadążali w nauce szkolnej⁵.

Dokonanie w klasie szkolnej takiego podziału jest — zdaniem autora — szczególnie wskazane w momencie opracowania na lekcji nowych treści programowych. Można bowiem wówczas zauważyć, iż pewien procent uczniów nie opracował wystarczająco zaprogramowanych treści dydaktycznych. Dlatego trzeba dla nich organizować odpowiednią formę pracy⁶.

Kryterium przeprowadzonego przez eksperymentatora podziału klasy szkolnej na odpowiednie poziomy, były różnice zachodzące pomiędzy uczniami w zakresie zdolności intelektualnych, tempa czytania, stopnia znajomości języka mówionego lub pisanego, stopnia rozumienia zagadnień programowych itp.⁷.

Wyodrębnione w klasie poziomy nie posiadały jednak charakteru statycznego, lecz dynamicznego. Ich skład osobowy zmieniał się w zależności od po-

¹ Zob. K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1971, 112.

² Zob. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, 133—137; B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Warszawa³ 1961, 253—254.

³ Zob. K. Lech, *dz. cyt.*, 111.

⁴ R. Więckowski, *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1973; *Problem indywidualizacji w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1973; *Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1972; *Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1968; *Niektóre sposoby modernizacji procesu nauczania*, *Chowanna* 12(1968)213—226.

⁵ R. Więckowski, *Niektóre sposoby modernizacji...*, 224.

⁶ *Tamże*, 224.

⁷ *Tamże*, 223.

stępów w nauce poszczególnych uczniów oraz od celów, jakie zamierzał osiągnąć nauczyciel w trakcie lekcji⁸.

Reorganizacja klasy szkolnej na odpowiednie poziomy, miała prowadzić do stworzenia na lekcji właściwych warunków pracy dla wszystkich uczniów, zarówno zdolnych, jak i słabo uzdolnionych. Doświadczenie bowiem oparte na obserwacji i badaniach doprowadziło autora do następującego wniosku: „Efekty dydaktyczne osiąga, nawet przy stosowaniu na lekcji nauczania problemowego i pracy grupowej, przede wszystkim poziom I, nieco mniejsze poziom II, a poziom III nie uzyskuje istotnych statystycznie rezultatów”⁹. Natomiast podzielenie klasy na dwa lub trzy poziomy, dało nauczycielowi możliwość dostosowywania stopnia trudności problemów lub poleceń do różnych poziomów uczniów. Taką właśnie formę organizacyjną, w której nauczyciel kieruje zadaniami i poleceniami do poszczególnych poziomów, nazywa Więckowski i nauczaniem wielopoziomym. Ponieważ jednak nauczanie wielopoziomowe nie obejmuje swoim zasięgiem każdego ucznia z osobna, lecz tylko poszczególne poziomy, dlatego ten typ indywidualizacji określa autor jako „indywidualizację zbiorową”¹⁰.

Nauczanie wielopoziomowe różni się w założeniach autora od pracy grupowej zróżnicowanej. Oto, jak pisze na ten temat: „Nauczanie wielopoziomowe (...) jest czymś innym w sensie znaczeniowym, aniżeli praca grupowa zróżnicowana. Poszczególne poziomy mają charakter dynamiczny, gdy tymczasem ‚naturą’ wszelkiej pracy grupowej dydaktycznie ujmowanej jest ‚stałość’. I dalej poszczególne poziomy w sensie składu osobowego uczniów są względnie jednolite, gdy natomiast grupy są zróżnicowane”¹¹. Tak więc wszelka praca grupowa, jakkolwiek pobudza aktywność myślową uczniów w czasie lekcji, nie może jednak — zdaniem autora — zapewnić wszystkim uczniom zadowolających wyników w nauce, ponieważ w założeniach swoich nie uwzględnia faktu zróżnicowania klasy szkolnej. Z tej też racji praca grupowa ma charakter pracy jednolitej, która polega na tym, że wszyscy uczniowie w klasie rozwiązują jednakowe pod względem stopnia trudności problemy i jednakowymi metodami¹². Zachodzi zatem potrzeba uzupełnienia tej formy pracy jednolitej pracą o charakterze zróżnicowanym. Należy dodać, iż nauczanie zróżnicowane odnosi autor tak do pracy indywidualnej uczniów, jak i zbiorowej. W przeciwieństwie do pracy indywidualnej jednolitej i zbiorowej jednolitej, te formy pracy noszą nazwę pracy indywidualnej zróżnicowanej oraz pracy zbiorowej zróżnicowanej. Wszystkie wymienione wyżej formy pracy dydaktycznej występują w eksperymencie Więckowskiego łącznie¹³.

Organizacja i metody nauczania wielopoziomowego

W przeprowadzonych przez siebie eksperymentach zastosował Więckowski dwa warianty nauczania wielopoziomowego. Pierwszy typ pracy o charakterze zróżnicowanym wprowadził autor do tych lekcji, których zadaniem było opracowywanie przez uczniów nowych treści programowych, bądź utrwalenie treści już znanych. Drugi typ nauczania wielopoziomowego, nazwany przez autora pracą wyrównawczą, był stosowany podczas wyrównania zaobserwowanych przez nauczyciela opóźnień w klasie¹⁴.

⁸ R. Więckowski, *Problem indywidualizacji...*, 132—133.

⁹ R. Więckowski, *Intensyfikacja pracy uczniów...*, 118.

¹⁰ R. Więckowski, *Problem indywidualizacji...*, 131—132.

¹¹ R. Więckowski, *Intensyfikacja...*, 120—121.

¹² R. Więckowski, *Problem indywidualizacji...*, 92.

¹³ *Tamże*, 132.

¹⁴ R. Więckowski, *Niektóre sposoby modernizacji...*, 224.

Czynność dydaktyczna nauczyciela i uczniów podczas realizowania pierwszego wariantu nauczania wielopoziomowego, przebiegała według trzech następujących ogniw.

Pierwszym ogniwem była praca jednolita z całą klasą. Na tym etapie procesu dydaktycznego uczniowie opracowywali przy pomocy różnych metod (testów, sprawdzianów, wypracowań pisemnych, dyskusji, pogadanek itp.) zadania programowe, zaprojektowane przez nauczyciela. W czasie trwania tej pracy, nauczyciel uważnie obserwował aktywność poszczególnych uczniów. Jeżeli zarejestrował w toku przeprowadzonej przez siebie obserwacji słabą aktywność wśród niektórych uczniów, wówczas dzielił klasę na dwa lub trzy poziomy i przystępował do realizowania drugiego ogniwia lekcji.

Celem drugiego ogniwia było utrwalenie przez uczniów (znowu przy pomocy różnych metod) poznanych uprzednio treści programowych. W związku z tym nauczyciel organizował w klasie pracę zróżnicowaną. Dla uczniów z poziomu pierwszego była przygotowana praca indywidualna, jednolita w obrębie całego poziomu. W tym samym czasie, w którym uczniowie z pierwszego poziomu pracowali indywidualnie, nauczyciel przeprowadzał pracę zbiorową z uczniami z poziomu drugiego. Zadaniem tej pracy było wyjaśnienie im niezrozumiałych treści programowych. Po jej zakończeniu, uczniowie rozpoczęli pracę indywidualną, by utrwalić opracowane wspólnie treści. Nauczyciel z kolei przystępował do pracy zbiorowej z uczniami poziomu pierwszego, w czasie której dokonywali oni zbiorowej oceny, celem ustalenia poprawności i adekwatności wykonanych przez siebie poleceń. Wspólna dyskusja mogła niejednokrotnie wykazać, iż wykonane przez uczniów tego poziomu zadanie wymagało pewnej korekty, którą przeprowadzali oni następnie w pracy indywidualnej. Nauczyciel natomiast organizował w tym czasie znowu pracę zbiorową z uczniami poziomu drugiego, aby „ustalić i ewentualnie skorygować jakość wykonanych przez ten poziom poleceń”¹⁵.

Trzecim ogniwem czynności dydaktycznej nauczyciela i uczniów, w ramach nauczania wielopoziomowego, była praca jednolita z całą klasą. „Celem tej pracy — stwierdza autor — było ustalenie efektywności poznania wszystkich uczniów w klasie w zakresie opracowanego tematu”¹⁶.

Dotychczas była mowa o organizowaniu pracy zróżnicowanej uczniów w obrębie dwóch poziomów. Powiedzieliśmy już, że autor zakłada także możliwość podzielenia klasy na trzy poziomy uczniów. Różnice w organizowaniu pracy dydaktycznej dla trzech poziomów — podkreśla autor — są w zasadzie minimalne. Polegają one na tym, że nauczyciel przygotowuje do pracy indywidualnej dla uczniów z poziomu pierwszego i drugiego zarówno polecenia jednakowe, jak i różne, np. dla uczniów z poziomu pierwszego może być więcej poleceń do wykonania niż dla poziomu drugiego¹⁷.

Drugim wariantem nauczania wielopoziomowego, były jak już wspomniano, lekcje wyrównawcze. Tego typu lekcje organizował nauczyciel wówczas, gdy stwierdził (na podstawie testów, sprawdzianów itp.), że pewien procent uczniów nie opanował opracowanych treści programowych. Celem zlikwidowania tych opóźnień w nauce, dzielił wszystkich uczniów na dwa podstawowe poziomy. Do pierwszego poziomu włączył tych uczniów, którzy zadowalająco opanowali przewidziane w programie treści. Natomiast do drugiego poziomu należeli ci uczniowie, którzy wykazali opóźnienia w nauce. W ramach drugiego poziomu wyróżniano jeszcze szereg podzespołów, w zależności od stopnia zarejestrowanych opóźnień. Z uczniami tego poziomu przeprowadzał nauczyciel pracę zespołowo-indywidualną¹⁸.

¹⁵ R. Więckowski, *Zarys skutecznej organizacji...*, 132—164.

¹⁶ R. Więckowski, *Problem indywidualizacji...*, 134—135.

¹⁷ *Tamże*, 135.

¹⁸ R. Więckowski, *Problem indywidualizacji...*, 135.

Walory dydaktyczne i wychowawcze nauczania wielopoziomowego

„Dotychczasowa organizacja nauczania szkolnego — zauważa Więckowski — ma w zasadzie charakter jednolity, nie uwzględnia w swoim założeniu faktu zróżnicowania klasy. Zarówno bowiem praca indywidualna, zbiorowa, jak i grupowa, stosowane w nauczaniu początkowym, mają charakter pracy równym frontem (jednolitej). Z tego też względu wyniki nauczania uzyskiwane przez uczniów pobierających elementarną naukę szkolną są niezadowalające”¹⁹.

Mankamenty takiej organizacji pracy szkolnej uczniów ma — zdaniem autora — likwidować nauczanie wielopoziomowe. Stwarza ono bowiem warunki do stosowania wielu metod pracy podczas lekcji, pozwala na zróżnicowanie i zindywidualizowanie nauczania, co ułatwia nauczycielowi poznanie zainteresowań, uzdolnień oraz braków uczniów, pobudza aktywność i angażuje w pracy wszystkich uczniów, zarówno zdolnych jak i mało uzdolnionych²⁰.

W oparciu o opracowane przez siebie eksperymenty, Więckowski dowodzi jednak, iż nauczanie wielopoziomowe wpływa korzystnie na uczniów szczególnie z poziomu trzeciego, natomiast mniej korzystnie na uczniów z poziomu pierwszego. Przyczyna tego zjawiska tkwi w tym, iż nauczyciel stosując tę formę pracy, poświęca najwięcej czasu uczniom z poziomu trzeciego, opracowując z nimi dodatkowo, po raz drugi zadania przewidziane w programie. Uczniowie zaś pozostałych poziomów utrwalają w tym czasie te same treści opracowywane podczas pierwszego ognia postępowania dydaktycznego nauczyciela²¹. Nauczanie wielopoziomowe — twierdzi dalej autor — nie może stanowić zatem jedynej formy pracy nauczyciela z uczniami w czasie lekcji, lecz powinno być skorelowane z nauczaniem problemowym, pracą grupową i pracą wyrównawczą. Dopiero łączenie tych czterech wymienionych wyżej sposobów pracy w procesie dydaktycznym stwarzało — zdaniem autora — korzystne warunki uczenia się dla uczniów wszystkich trzech poziomów. Dzięki takiej organizacji pracy uczniowie z pierwszego poziomu uzyskali szczególne efekty w nauce podczas nauczania problemowego i pracy grupowej. Zaś na uczniów z poziomu drugiego korzystnie wpływała praca grupowa. Natomiast uczniowie z poziomu trzeciego pracowali najbardziej wydajnie przy stosowaniu nauczania zróżnicowanego, uzupełnianego pracą wyrównawczą²².

Obok zalet dydaktycznych, wymienia autor także walory wychowawcze nauczania wielopoziomowego. Na pierwszym miejscu podkreśla on zmianę w postawie dzieci wobec nauki i kolegów, jakie dały się zauważyć dzięki wprowadzeniu do lekcji pracy o charakterze zróżnicowanym.

Innym dodatnim zjawiskiem, na które autor zwraca uwagę, było zintegrowanie klasy. Nauczanie problemowe i praca grupowa — pisze Więckowski — wpływało niekorzystnie na stosunek, szczególnie uczniów poziomu trzeciego, do pracy szkolnej. Ta sytuacja przyczyniła się do rozwarstwienia klasy. Zastosowanie zaś nauczania wielopoziomowego w czasie lekcji, dało nauczycielowi okazję do zaktywizowania wszystkich uczniów, a w konsekwencji wytworzyła się „atmosfera dobrej roboty, która integruje klasę w zwarty zespół”²³.

Przedstawiona wyżej koncepcja nauczania wielopoziomowego jest, według

¹⁹ *Tamże*, 149.

²⁰ R. Więckowski, *Zarys skutecznej organizacji...*, 50.

²¹ Zob. Jaspis, *Nauczanie dwupoziomowe*, Nowa Szkoła (1971) z. 2, 29.

²² R. Więckowski, *Problem indywidualizacji...*, 151.

²³ *Tamże*, 129.

jej twórcy, jedną z prób zreformowania nauczania początkowego. Ma ona obecnie szereg zwolenników wśród pedagogów praktyków, którzy usiłują w miarę swoich możliwości wprowadzić pracę o charakterze zróżnicowanym do współczesnego systemu dydaktycznego²⁴. Są to jednak w dużej mierze pojedyncze i wyizolowane próby, realizowane niejednokrotnie we własnym zakresie. Wprowadzenie bowiem do praktyki szkolnej nauczania wielopoziomowego wymaga niewątpliwie dużego wysiłku ze strony nauczyciela, najpierw w przygotowaniu samej lekcji, a następnie w jej przeprowadzeniu²⁵. Ponadto — zauważa Więckowski — zastosowanie w praktyce szkolnej nauczania wielopoziomowego domaga się zmodernizowania stosowanych dotychczas środków dydaktycznych, zwłaszcza podręczników szkolnych, w których zgodnie z założeniami nauczania wielopoziomowego „powinny się znajdować treści jednostek dla wszystkich uczniów, jak i treści poszerzające i wzbogacające jednolite programy, przewidziane dla pracy uczniów o wyższych możliwościach intelektualnych, aniżeli wymagały tego nowe programy nauczania”²⁶. Należy się jednak coraz częściej liczyć z faktem, „że im bardziej metody i formy pracy nauczyciela z uczniami będą zróżnicowane i dostosowane do poziomu umysłowego uczniów, tym wyższe będą wyniki”²⁷. Słuszne zatem wydaje się spostrzeżenie wybitnego pedagoga T. Huséna: „indywidualizacja w naszych szkołach wkrótce stanie się koniecznością, a nie — jak dotychczas — luksusem”²⁸.

s. Eleonora Henschke CR, Poznań

²⁴ Tamże, 157—169.

²⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Zróżnicowanie poziomu uczniów i szkół w jednolitym systemie oświatowym* (na przykładzie badań w rejonie toruńskim), *Acta UNC Paedag.* (1973) z. 3, 53—66; A. Niemczura, T. Kossakowski, *O klasach zróżnicowanych*, *Nowa Szkoła* (1972) z. 2, 42—44; H. Kwiatkowski, *Nauczanie dwupoziomowe na lekcjach historii*, *Wiadomości historyczne* (1972) z. 2, 85—87; Popławska, *Zróżnicowanie nauczania w klasie III*, *Nowa Szkoła* (1971) z. 12, 47—48; J. Kruk, *Nauczanie wielopoziomowe na lekcjach gramatyki i ortografii*, *Polonistyka* 22(1971) z. 2, 40—42.

²⁶ R. Więckowski, *Zarys skutecznej organizacji...*, 33.

²⁷ J. Kruk, *Nauczanie wielopoziomowe na lekcjach gramatyki i ortografii*, art. cyt., 42.

²⁸ T. Husén, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974, 32.