

Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 50/1, 121-135

1980

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. PROBLEMY LUDZKIE W PROGRAMACH KATECHIZACJI. Doroczne spotkania wykładowców katechetyki i pedagogiki. 1. Referaty. — 2. Analiza wybranych programów katechetycznych. — 3. Podsumowanie dyskusji. II. UCZEŃ W POLSKIEJ SZKOLE LAT SIEDEMDZIESIĄTYCH 1. Samodzielna praca ucznia na lekcji. — 2. Samodzielna praca ucznia poza lekcją. — 3. Stymulacja rozwoju społeczno-emocjonalnego*.

I. PROBLEMY LUDZKIE W PROGRAMACH KATECHIZACJI

Doroczne spotkanie wykładowców katechetyki i pedagogiki

Spotkanie wykładowców katechetyki i pedagogiki w wyższych seminariach duchownych i zakonnych w Polsce odbyło się dnia 12 i 13 lutego 1979 roku w gmachu Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Z powodu nieobecności przewodniczącego sekcji ks. arcybpa Jerzego Stroby, obradom wykładowców, zgromadzonych w liczbie 33 osób, przewodniczył ks. prof. dr hab. Jan Charytański. On też przewodniczył Eucharystii i wygłosił okolicznościową homilię.

Ogłoszenie roku 1979 Międzynarodowym Rokiem Dziecka, a także wprowadzenie w naszym kraju obowiązkowej dla wszystkich uczniów ogólnokształcącej dziesięcioletniej szkoły średniej zadecydowało o wyborze tematyki. Organizatorzy i uczestnicy spotkania pragnęli koncentrując się na tematyce religijno-moralnej w wychowaniu, wnieść wkład w całokształt poruszanej problematyki Roku Dziecka. Jednocześnie chcieli dołączyć swój głos do dyskusji nad nowym programem katechizacji w Polsce, zdając sobie sprawę, że wprowadzenie w życie „dziesięciolatki” przynagla do rewizji ramowego programu katechetycznego obowiązującego od roku 1971 i do dostosowania go do zmienionej organizacji nauczania szkolnego.

Temat wiodący tegorocznego spotkania — *Problemy ludzkie w programach katechizacji* — miał inspirować uczestników spotkania w refleksji nad dotychczasowym programem oraz w poszukiwaniu projektów i zagadnień, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w treści nowego programu katechetycznego mającym — zgodnie z posoborowym i posynodalnym modelem katechezy — tworzyć katechezę wierną Bogu i wierną człowiekowi.

W programie spotkania w związku z wybraną tematyką można więc wyróżnić blok referatów i blok analiz kilku wybranych europejskich programów katechizacji w aspekcie ujmowania przez nie problemów ludzkich dzieci i młodzieży. Ponadto były jeszcze dwie wypowiedzi, które razem z wyżej wspomnianymi wystąpieniami miały dostarczyć odpowiedniego materiału do dyskusji. Pierwsza z wypowiedzi stanowiła relację z terenu katechetycznego o doświadczeniach w zakresie katechezy przygotowującej do życia w rodzinie. Natomiast na treść drugiej wypowiedzi złożyła się analiza pierwszej wersji programu szczegółowego katechizacji w Polsce z punktu widzenia dwóch zasadniczych elementów, które można zawrzeć w pytaniach: jakie miejsce zajmuje

* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Władysław Kubik SJ, Kraków-Warszawa.

w programie katechizacji zagadnienie koleżeństwa i przyjaźni oraz w jaki sposób pomaga katechizowanym w rozwiązywaniu tych dwóch ważnych problemów życia ludzkiego.

Z uwagi na to, że teksty referatów opublikowane są w tym zeszycie kwartalnika, ograniczamy się na tym miejscu tylko do ogólnego sprawozdania.

Otwarcia i zagajenia obrad dokonał ks. prof. dr hab. Jan Stępień, rektor ATK w Warszawie. Nie mogąc uczestniczyć w obradach sympozjum, swoje wystąpienie, jak sam określił, chciał potraktować jako głos w dyskusji. Uwypuklił najpierw ważność problematyki wychowawczej, a zwłaszcza zagadnienia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży. Zauważył, że Kościół włączając się do pracy na rzecz dziecka w roku ogłoszonym jako Międzynarodowy Rok Dziecka, właśnie na tym polu jest przede wszystkim kompetentny.

W dalszym ciągu swego przemówienia ks. rektor zwrócił uwagę na kilka momentów, które jego zdaniem, należy dogłębnie przemyśleć. Przede wszystkim należy dostrzegać odmienność aktualnych warunków, w jakich odbywa się dzisiaj wychowawcza działalność Kościoła. Mówi się powszechnie o niebezpieczeństwach, jakie niesie ze sobą błyskawiczny rozwój techniki. Twórczość została zredukowana do wytwórczości, działanie etyczne — do produkcji aktualnych skutków. Nie uwzględnia się intencji działającego. W konsekwencji na miejsce etyki wartości absolutnych powstaje etyka skutków jako radykalna forma etyki pozytywistycznej. W ogólnej wizji życia nie liczą się najgłębsze formy ludzkiej aktywności: osoba jako podmiot bezinteresownej odpowiedzi miłości, jak też wartości realizowane z punktu widzenia powołania osoby. Dokonuje się depersonalizacja i „odczłowieczenie człowieka”. Człowiek — osoba przestaje być autonomicznym podmiotem poznania etycznego, jest „formowany”, „urabiany” przez anonimową sumę informacji. Jego wolność osobowa zostaje zastąpiona przez kolektywny mechanizm odczuć, reakcji stosowanych przez „neomity” techniczne.

Chrześcijański wychowawca powinien liczyć się z wyżej wspomnianymi warunkowaniami. Jednym z zadań katechizacji będzie więc dążenie do uodpornienia katechizowanych na ujemne wpływy cywilizacji technicznej poprzez ciągłe podkreślanie wartości humanistycznych. Działalność wychowawcza Kościoła musi dołożyć starań, aby w całej pełni, a więc na płaszczyźnie naturalnej i nadprzyrodzonej ujmowała człowieka. Nie znaczy to, że mamy się odwracać od techniki. Przeciwnie, należy poznawać ją możliwie najrzetelniej, ale nie po to, aby stać się jej niewolnikiem. Należy z niej wszechstronnie korzystać w realizacji kościelnego posłannictwa.

1. Referaty

Podczas sympozjum wygłoszono cztery referaty. Dotyczyły one rozwoju życia społecznego, rodzinnego, seksualnego i moralnego dzieci i młodzieży.

Referat pierwszy koncentrował się na temacie dojrzwania społecznego. Najpierw zostały wyjaśnione i uściślone podstawowe terminy: „dojrzwianie społeczne”, „socjalizacja” itp. Następnie omówiono istotne cele rozwoju społecznego, które powinny przyświecać wychowawczemu procesowi dojrzwania społecznego młodego człowieka. Pierwsze z nich bardziej ogólne, podstawowe, to nabywanie świadomości własnej osoby, jej wartości, praw i obowiązków, odpowiedzialności oraz poznanie istoty życia społecznego czyli dobra wspólnego i związane z tym kształtowanie sprawności tworzenia, udoskonalania, pomnażania i utrzymania dobra wspólnego — są to po prostu podstawowe normy etyki społecznej. Do celów szczegółowych zaliczono doprowadzenie katechizowanych do świadomości dziecięctwa Bożego, kształtowanie umiejętności odkrywania i uszanowania w bliźnim osoby. Jako ważny cel wychowania społecznego zostało wymienione nabywanie świadomości specyficznego powołania każdego człowieka z uwagi na zróżnicowanie płci i wynikających z niej uzdolnień i możliwości w stosunku do rodziny, narodu, pań-

stwa, zawodu, pracy, działalności społecznej, apostołstwa jako członka Kościoła itp. Katechizowanym należy dopomóc w nabywaniu odpowiednich sprawności, szczególnie takich jak sprawiedliwość, miłość, odpowiedzialność, chrześcijańska wizja rzeczywistości otaczającego świata. Pod koniec referatu poruszono zagadnienie stosunku współczesnego dziecka i młodzieży do siebie nawzajem i do problemów związanych z dojrzewaniem społecznym.

Tematem drugiego referatu był rozwój życia rodzinnego dziecka. Referent przedstawił zebranych pewne prawidłowości i postulaty dotyczące zagadnienia przygotowania dziecka do pełnienia ról w rodzinie, wzorów, konfliktów w rodzinie oraz różnorodnych potrzeb młodych ludzi, będących negatywnym skutkiem braku dobrego wychowania. Przygotowanie dziecka do pełnienia roli w rodzinie nie jest możliwe poza jej kręgiem. W najważniejszym okresie swego życia to jest we wczesnym dzieciństwie dziecko potrzebuje rodziny i domu rodzinnego nie tylko jako konieczności bytowej, ale także jako „miejsca w świecie”, w którym czuje się bezpiecznie, i jako grupy, której jest pełnoprawnym członkiem. Przygotowanie do życia w rodzinie w pierwszym okresie życia dziecka, polega na tworzeniu klimatu pełnej akceptacji jako istoty ludzkiej i jako pełnoprawnego członka rodziny, mającego w domu swoją pozycję, prawa i przywileje, ale także jako członka, od którego wymaga się także świadczeń na rzecz rodziny. W okresie przedszkolnym i szkolnym należy kontynuować wspomniany proces wychowawczy, wzbogacając go o nowe elementy dostosowane do postępującego rozwoju dziecka. Odnośnie do stawianych dziecku wzorów naśladowania, referent nadmieniał, że spośród wielu wziętych z lektur, filmów itp. najbardziej sugestywnym wzorem postępowania dziecka są sami jego rodzice. Wychowanie „dla rodziny” polega na „byciu z dzieckiem”, na wciąganiu go w krąg codziennych, zwyczajnych czynności, zachęcaniu do aktywnego w nich uczestnictwa. Musi ono także dawać młodemu szansę własnych wyborów i prób budowania życia, zwłaszcza wtedy, gdy dziecko jest starsze. Winno polegać przede wszystkim na konkretnym stawianiu i realizowaniu wzorów osobowych, budzących szacunek dla człowieka, na umożliwianiu dzieciom zrozumienia ich własnej autentycznej wartości i nieograniczonej możliwości samorozwoju i samorealizacji.

Z faktu, iż przygotowanie człowieka do życia w rodzinie powinno odbywać się w domu rodzinnym, wcale nie wynika, że ma się to dziać tylko i wyłącznie w domu rodzinnym. Istnieją różne instytucje społeczne, które powinny współdziałać z rodziną, wspierać ją i uzupełniać. Do powyższych należy między innymi duszpasterstwo, a przede wszystkim katechetyczna działalność Kościoła.

Trzeci referat dotyczył dojrzewania seksualnego dzieci i młodzieży. Referent rozpoczął swoje wywody od uzasadnienia celu, jakim ma służyć program wychowawczy dotyczący dojrzewania seksualnego. Podkreślił, że przede wszystkim chodzi o integrację seksu i erotyzmu z osobowością i systemem wartości oraz o formowanie dojrzałości psychoseksualnej. Taki stan rzeczy wymaga odpowiedniego poziomu wiedzy, samoświadomości płciowej, ukształtowania odpowiedzialności za siebie i za drugą osobę, zdolności sterowania swym seksualizmem, świadomości sensu i celu płciowości, współżycia seksualnego, a także konieczności uświadomienia faz rozwoju psychoseksualnego. Druga część referatu przyniosła propozycję rozkładu tematów związanych z problematyką życia seksualnego na określone lata w toku procesu katechetycznego dzieci i młodzieży.

Czwarty i ostatni z referatów podjął zagadnienie rozwoju moralnego dzieci i młodzieży. Po stwierdzeniu, że wychowanie moralne stanowiło zawsze istotną część katechezy, referent przedstawił dwa różne jego systemy. Jeden został określony jako relatywizm moralny. System ten wychodzi od pytania, jakie wartości moralne mają być przekazywane wychowankowi — własne czy społeczeństwa, w którym on żyje. Natomiast drugi system, przeciwny pierwszemu, polega na indoktrynizacji czyli na wpojeniu w wycho-

wanka z góry określonego kodeksu moralnego. Główny człon referatu stanowiło przedstawienie teorii rozwoju moralnego w ujęciu amerykańskiego psychologa L. Kohlberga.

2. Analiza wybranych programów katechetycznych

Celem uzyskania pewnej panoramy problematyki ludzkiej w programach katechetycznych zaprezentowano podczas spotkania wyniki analizy kilku wybranych, europejskich programów i podręczników katechetycznych. Ks. prof. dr hab. J. Charytański przedstawił problemy ludzkie uwzględnione w programie austriackim z roku 1967, ks. dr R. Murawski zrelacjonował to samo zagadnienie w oparciu o program katechetyczny RFN z tego samego roku, ks. dr J. Kraszewski zapoznał uczestników spotkania ze stanem problematyki ludzkiej we francuskich materiałach katechetycznych. Natomiast s. mgr M. Sonda OSU przedstawiła wyniki analizy wersji pierwszej polskiego, szczegółowego programu katechizacji, zawiązując swe poszukiwania tylko do dwóch elementów, a mianowicie do zagadnienia koleżeństwa i przyjaźni.

Program austriacki z 1967 roku

W austriackim programie katechizacji dla szkół podstawowych z roku 1967 przyjęto odnośnie do występowania w nim problemów ludzkich tok ewolucyjny. Problemy życia ludzkiego dobierane są bądź ze względu na potrzeby młodego człowieka, bądź też w ściślejszej korelacji z wiodącymi ideami biblijno-teologicznymi danej klasy. Podobnie jak polski program katechizacji dla szkół podstawowych, także program austriacki utrzymuje podział na dwa cykle. Pierwszy cykl obejmuje klasy I-IV, natomiast drugi — klasy V-VIII. Podczas analizy programu dla niższych klas szkoły podstawowej natrafiamy najpierw na zagadnienie tzw. prazaufania. Zdaniem autorów programu zdobycie tego doświadczenia stanowi podstawę prawidłowego rozwoju osobowego, społecznego i religijnego dziecka. W związku z powyższym we wszystkich klasach pierwszego cyklu, program proponuje kształtowanie właściwej atmosfery zaufania, umiejętności wyrażania swych przeżyć i doświadczeń oraz zajmowania postaw altruistycznych. Wielki nacisk kładzie się na znaczenie radości. W klasie trzeciej akcentuje się doświadczenie grupy rówieśniczej, zdolność współdziałania w grupie. W klasie czwartej natomiast pojawia się zagadnienie doświadczenia wolnej decyzji i odpowiedzialności.

W drugim cyklu w klasie piątej, pojawia się doświadczenie zagrożenia życia, a także ratunku i pomocy przyjmowanej od innych i dawanej innym. W klasie następnej występuje problematyka życia, wolności oraz wspólnoty międzyludzkiej. W klasie siódmej problem ukierunkowania chrześcijanina na życie społeczne bogaci się poprzez zwrócenie uwagi na materiał, jaki podsuwają środki masowego przekazu. W sposób szczególny podkreśla się tutaj tajemnicę zła w człowieku, a także rolę chrześcijańskiej nadziei w podejmowaniu decyzji życiowych. Wreszcie w klasie ósmej przychodzą te elementy życia ludzkiego, które łączą się z zagadnieniem miejsca i roli człowieka we wszechświecie. Tu właśnie program znajduje miejsce na omawianie większości zagadnień ludzkich nie mieszczących się wyraźnie w ramach dekalogu, takich jak przyjaźń, kultura itp. Dopiero w tej klasie pojawiają się tzw. „sytuacje graniczne” życia ludzkiego, a także problem zła w historii ludzkości.

Zachodniemiecki „Rahmenplan” z 1967 roku

Cykl pierwszy programu obejmujący klasy I-IV, mimo że w pierwszym rzędzie jest nastawiony na inicjację sakramentalną, zawiera także elementy egzystencjalne. Problemy ludzkie występują bowiem zarówno w tematyce spotkań z rodzicami, jak również w toku nauczania religii. I tak np.

w klasie pierwszej podczas kilku przewidzianych spotkań z rodzicami, jedno dotyczy problemu wychowania seksualnego dzieci. Zagadnienie wychowania moralnego natomiast pojawia się w klasie pierwszej w kontekście liturgicznego okresu Wielkiego Postu. Program proponuje, aby dzieci pomagały sobie nawzajem, prosiły o przebaczenie i przebaczały sobie, ćwiczyły się w cierpliwości, unikały lenistwa. W klasie trzeciej w tym samym okresie liturgicznym proponuje się wyrabianie postawy wzajemnej życzliwości i miłości. Więcej natomiast zajmują miejsca problemy moralne w klasie czwartej, na którą przypada właściwe i pogłębione przygotowanie do sakramentu pokuty. Ma tutaj miejsce kształtowanie postaw moralnych, które ma się dokonywać poprzez stawianie dzieci w obecności Boga i zachęcanie ich do wykonywania woli Bożej w konkretnych sytuacjach życia. Jednym z naczelnych zadań katechezy tego roku jest dążenie do uformowania chrześcijańskiego sumienia.

W drugim cyklu interesującego nas programu katechezy, problemy ludzkie zajmują więcej miejsca, np. w klasie piątej proponuje się spotkanie z rodzicami ponownie na temat wychowania seksualnego. Natomiast w toku nauczania katechetycznego zwraca się uwagę na konieczność badania sumienia, zwłaszcza w okresie Wielkiego Postu, które ma dotyczyć opieszałości w czynieniu dobra. W lekcjach opartych na perykopach biblijnych z Nowego Testamentu, Chrystus jest ukazany jako Mistrz. W tym kontekście stawia się w stosunku do uczestników katechezy pytania, w jaki sposób można stać się Jego uczniem poprzez odpowiednie zachowanie się w konkretnych sytuacjach życia.

W klasie szóstej poleca program wprowadzanie w praktyczne zadania apostołskie w rodzinie, szkole, w grupie rówieśników, w kontaktach sąsiedzkich i w parafii. W okresie Bożego Narodzenia na przykład zaleca się praktykowanie miłości bliźniego, a w czasie Wielkiego Postu wdraża się uczniów do zachowywania określonego porządku dnia.

W skład programu takiego porządku dnia może wchodzić np. punktualne wstawanie, solidne odrabianie lekcji, zachowywanie porządku w szkole, ofiarne pomaganie innym, odważne czynienie dobra, opanowywanie niepotrzebnej ciekawości, cierpliwe czekanie, przewycięzanie lenistwa, dobrowolne rezygnowanie z rzeczy, do których jest się przywiązaniem oraz wprawianie się do praktykowania braterskiej miłości w klasie szkolnej.

Na spotkanie z rodzicami w klasie siódmej program przewiduje temat dotyczący problematyki okresu dojrzewania. Radzi się wspomnieć przy tej okazji o kryzysie autorytetu, omówić pojęcie dojrzewania seksualnego i trudności z tym związanych, wpływ środków masowego przekazu na wychowanie oraz stosunek jednostki do własności prywatnej. Poleca się też wprowadzać młodzież w sztukę samowychowania i kształtowania umiejętności opanowywania siebie, rozwijania życia społecznego i towarzyskiego w grupie klasowej. Tutaj też jest miejsce na zapoznanie uczniów z aktualnymi zadaniami Kościoła we współczesnym świecie odnośnie do zagadnienia pokoju, dialogu międzyludzkiego, działalności społecznej i charytatywnej Kościoła. W tej klasie program przewiduje także omówienie tematyki stosunku do własności społecznej zwłaszcza na terenie szkoły i wdrożenie uczniów do praktykowania uczynków miłosierdzia, jak troska o chorych i rannych w wypadkach drogowych.

W klasie ósmej jest przewidziane spotkanie z rodzicami dla omówienia problemów związanych z różnymi kryzysami zachodzącymi w związku z okresem dojrzewania młodzieży, i sposobów udzielania im pomocy w tym względzie. Bardzo mocno akcentuje się problemy dotyczące życia we współczesnym społeczeństwie. Zwraca się tu najpierw uwagę na niewłaściwe i obce chrześcijaństwu postawy, takie jak obłuda, egoizm, czy bezkrytyczne naśladowanie tego, co czynią inni. W związku z omawianiem początku świata i pochodzenia człowieka, radzi się w klasie ósmej poruszyć zagadnienie pełnego i wszechstronnego rozwoju człowieka.

Chrześcijanin powinien rozwinąć w sobie pełne człowieczeństwo i uszanować je w drugim człowieku. Wymaga to właściwego, nacechowanego mądrością, roztropnością, sprawiedliwością i miłością traktowania innych ludzi. Program zaleca ponadto pomaganie uczniom w wyrabianiu postawy umiaru w cywilizacji konsumpcji, odwagi cywilnej w życiu społecznym i tolerancji w odniesieniu do życia w pluralizmie ideologicznym.

Gdy chodzi o klasę dziewiątą i dziesiątą, program nauczania religii ogniskuje problemy życiowe wokół takich cykli tematycznych, jak „kim jest człowiek”, „nie jestem sam”, „świat, w którym żyjemy”.

Problemy ludzkie we francuskich materiałach katechetycznych

Wszystkie znane referentowi podręczniki francuskie uwzględniają problemy ludzkie, ale występują w nich różne punkty wyjścia. W klasach niższych częściej spotykany jest egzystencjalny punkt wyjścia: od analizy konkretnych sytuacji życiowych i rozwojowych dziecka, aby potem dać ich chrześcijańską interpretację przy pomocy elementu biblijnego, liturgicznego czy doktrynalnego. W ten sposób dziecko otrzymuje odpowiedź wiary na sytuacje, jakie spotyka w swoim otoczeniu społeczno-kulturowym.

Innym typowym dla niektórych podręczników francuskich jest biblijny punkt wyjścia odnośnie do spraw ludzkich, które pojawiają się w procesie katechetycznym w charakterze pewnych wniosków, konsekwencji, bądź wymogów stawianych człowiekowi przez Boga, np. Bóg daje nam radość z poznania siebie, wzywa do życia z sobą itp. Zdaniem referenta, katecheza francuska jest głęboko osadzona w egzystencjalnej problematyce ludzkiego życia, nawet tak dalece, że w niektórych podręcznikach, szczególnie dla młodzieży, czyni się to ze szkodą dla elementu nadprzyrodzonego. Często w niektórych podręcznikach katecheza sprowadza się tylko do wychowania obywatelskiego

Koleżeństwo i przyjaźń w wersji pierwszej polskiego, szczegółowego programu katechizacji

W programie i w opracowanych do niego podręcznikach wielokrotnie pojawiają się dwa wyżej wspomniane elementy życia ludzkiego. Występują w kontekście inicjacji katechizowanych do życia w Kościele. Powinni oni najpierw doświadczyć wspólnoty w swojej grupie katechetycznej. Kiedy ona sama stanie się „małym Kościołem”, stopniowo umożliwi wprowadzenie uczniów do rzeczywistości Kościoła parafialnego czy potocznie. Najwięcej uwagi poświęca się zagadnieniu wzajemnych kontaktów koleżeńskich, kształtując sumienie dziecka na odcinku jego podejścia do koleżanki i kolegi. Świadomość problemu koleżeństwa i przyjaźni budzi się między innymi poprzez odpowiednie formułowanie pytań, np. jaki byłem dla kolegów? Jak się z nimi bawiłem? Czy zachowuję tajemnicę powierzoną mi przez kolegę, koleżankę? Jak przyczyniam się na codzień do pogłębiania jedności wśród kolegów? Może zbyt łatwo posądzam kolegów? Jak odnosi się nasz zespół do innych uczniów? itp. Dużo miejsca poświęca się także zagadnieniu odpowiedzialności za kolegów oraz pozytywnemu wpływowi, jaki koledzy wzajemnie na siebie wywierają. Odpowiedzialność ta dotyczy przekonań religijnych kolegi, zbawienia, wiary, uczęszczania na katechezę, przekonań patriotycznych i zdrowia. Natomiast pozytywny wpływ kolegów przejawia się we właściwym nastawieniu na potrzeby drugiego człowieka, w dawaniu dobrego przykładu, w trosce o słabych, w ukazywaniu sposobu zwyciężania zła dobrem, wprowadzaniem pokoju między kolegami oraz w dowartościowaniu kolegi i włączaniu go w życie grupy klasowej.

Obok pozytywnego wpływu i współodpowiedzialności za kolegów program akcentuje w sposób wyraźny konkretną pomoc koleżeńską i dzielenie

się różnymi dobrami. Materiał katechetyczny zawiera także kilkanaście przykładów koleżeństwa i przyjaźni wziętych z życia czy literatury, które mają służyć katechizowanym za wzór lub mogą też stanowić pomoc do przeprowadzenia oceny rewizji własnych przyjaźni uczniów. Ponadto program uwzględnia także szereg aspektów związanych z problemem koleżeństwa i przyjaźni. Mówi się o radości z posiadania kolegi, wychowaniu do współdziałania, modlitwie dziękczynnej za kolegę, rozmowach z koleżankami i kolegami na najbardziej osobiste tematy, określa się cechy, jakimi winna odznaczać się dobra przyjaźń itp.

Obok treści, pierwszy program katechetyczny zawiera także wskazówki odnośnie do metod ułatwiających katechizowanym nawiązywanie koleżeńsko-przyjacielskich kontaktów. Wśród nich na pierwsze miejsce wysuwa się pracę w zespołach uczniowskich, która umożliwia zżywanie się uczniów, dowartościowanie wszystkich jednostek, doświadczenie poczucia bliskości i więzów.

Wiele okazji do kształtowania kontaktów społecznych daje propozycja planów wychowawczych, jakie program podsuwa do realizowania w procesie katechezy. Poprzez wykonywanie (przeważnie grupowe) różnych zadań w czasie i poza katechezą dla dobra konkretnej grupy katechetycznej czy wspólnoty parafialnej, uczniowie zdobywają umiejętność współżycia i współpracy oraz kształtują w sobie postawę otwarcia się na najbliższe środowisko rówieśnicze oraz w stosunku do wszelkich problemów ludzkich.

3. Podsumowanie dyskusji

Zestawiając obok siebie plon pracy trzech oddzielnie pracujących grup, narażamy się wprawdzie na niebezpieczeństwo powtórzeń. Uważamy jednak, że w ten sposób uzyskamy całościowy obraz poruszonej problematyki, łatwiej dostrzeżemy akcenty, jakie pojawiały się w przebiegu dyskusji, a także będziemy mogli dokonać porównań, bardziej wyraziście uchwycić jej nachylenie, zauważyć powracające problemy, a nawet zestawić je ilościowo.

W grupie pierwszej wyszczególniono najpierw treści, które należy uświadamiać młodzieży na katechezie przygotowującej do życia w rodzinie. Postulowano między innymi takie tematy: człowiek jako dziecko Boże, jako dar dla drugiego człowieka, powołanie człowieka w obrębie określonej płci, samowychowanie, zagrożenia współczesnej rodziny, rola dziecka w rodzinie.

Wspomniano także, że realizacja podczas katechezy zagadnień dotyczących życia w rodzinie jest utrudniona na skutek nie uwzględniania tych zagadnień w podręcznikach. Odczuwa się też brak odpowiednich pomocy dla rodziców. Zwrócono uwagę, że zagadnienia z zakresu życia rodzinnego powinny być organicznie włączane do programu. „Dolepianie” tak zwanych „lekcji uświadamiających” stanowi tylko zakłócenie rytmu katechetycznego. Postulowano, aby zainteresowane komisje diecezjalne zgłaszały jedynie tematykę, którą należałoby włączyć do katechezy, a nie opracowywały osobnych katechez. Pozwoli to katechecie wielokrotnie powracać w ciągu roku do określonych treści, natomiast w świadomości dziecka ukształtuje się przekonanie, iż chrześcijaństwo uwzględni i pomaga w rozwiązywaniu problemów życiowych. Kiedy zagadnienia związane np. z dojrzewaniem seksualnym traktuje się osobno, wówczas może to w świadomości wychowanków wywołać wrażenie, iż omawiana dziedzina życia ludzkiego stanowi jakiś dodatek do życia religijnego. Ponadto nadmieniono, iż rzetelna i obiektywna wiedza, dostosowana do wieku dziecka, stopniowo narastająca, może przyczynić się do wykorzenia stereotypów to znaczy nieprawdziwych i szkodliwych informacji, jakie występują w związku z daną tematyką.

Wyrażono następnie opinię, że należałoby określić w sposób szczegółowy formy współdziałania rodziny z katechizacją na poziomie kolejnych lat nauczania. Podkreślono ponadto, iż kierunek relacji współpracy powinien być wieloraki: katecheta — rodzina, katecheta — dziecko — rodzina.

Wśród wypowiedzi dyskutantów dotyczących tematyki rozwoju moralnego dzieci i młodzieży na podkreślenie zasługuje przede wszystkim uwaga, iż nie należy mówić o zachodzącym procesie zanikania świadomości moralnej, ale o przemianie tejże. Tradycyjne ujęcie moralności wiązało ją z reguły z określonymi zakazami i nakazami. Obecnie zaś dostrzegamy przesuwanie się od sumienia opartego na paragrafach do sumienia opartego na wartościach. Z tego wynika, iż wszelkie normy tylko wtedy mogą liczyć na posłuch, gdy będą uznawane za sensowne i uzasadnione. Wtedy też jedynie będą mogły wytyczać kierunek ludzkiego postępowania, gdy doświadczenie — naturalne czy religijne — potwierdzi ich słuszność. W sprawie „modeli” wychowania moralnego postulowano, aby w tym względzie liczyć się z określonym stopniem rozwoju psychicznego dziecka.

Druga grupa dyskusyjna skupiła się na zagadnieniu przygotowania dziecka do życia w rodzinie, na jego rozwoju moralnym i seksualnym. Stwierdzono tu, że obok katechezy systematycznej istnieje wyraźna potrzeba tworzenia ekip parafialnych dla katechezy rodzinnej. Najlepiej, aby w ich skład wchodzili odpowiednio do tego przygotowani małżonkowie. Przeprowadzenie katechezy rodzinnej przez ekipę parafialną winno być sondażem przynoszącym informację na temat potrzeb katechizowanych i danego terenu duszpasterskiego.

Odnosnie do wzajemnego stosunku katechezy systematycznej i okazyjnej dotyczącej interesującego nas zagadnienia, domagano się ich wzajemnego zharmonizowania. Wyrażano przekonanie, że problematyka rodzinna ma być stałym elementem w procesie katechetycznym. Katecheza okazyjna może raczej dotyczyć problemu uświadamiania. Natomiast elementy wychowania do życia w rodzinie winny być realizowane podczas katechezy systematycznej. Wiele głosów w dyskusji dotyczyło zagadnień treści tej katechezy, sposobów i metod jej prowadzenia a także odpowiedniego języka.

Uczestnicy drugiej grupy dyskusyjnej stwierdzili dotkliwy brak wychowania do życia w rodzinie szczególnie w klasach I-IV. Stawiano też pytanie, czy program i podręczniki wychowują dziecko do pełnienia aktualnej roli w rodzinie, np. jako przedszkolaka, ucznia itp. Katecheza bowiem nie tylko przygotowuje do pełnienia ról przyszłych, ale ma oświetlać także te, które dziecko pełni w danej chwili swego życia.

Program dotychczasowy przewiduje katechezy na temat współpracy człowieka z Bogiem w przekazywaniu życia. Padło jednak pytanie, czy nie jest to, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, sformułowanie za trudne, za dalekie od pytań, jakie małe dziecko w tej dziedzinie stawia otoczeniu. Zauważono także, iż w katechezie należy częściej podkreślać problem miłości w odniesieniu do najbliższych domowników.

Odnosnie do metody podkreślono, że należy zwracać uwagę na jakość kontaktów i autentycznego dialogu uczestników katechezy z katechetą włącznie. Ma to poważne znaczenie także dla ukazania wspólnotowego charakteru Kościoła. Zwrócono ponadto uwagę, że bardziej skutecznie poprowadzi wychowanie do życia w rodzinie taki katecheta, który sam jest świadkiem rzeczywistości, w którą wprowadza wychowanków. Najlepiej, gdyby to był autentycznie wierzący rodzic, interpretujący przed dziećmi swoje doświadczenie życia w rodzinie.

W nawiązaniu do referatu na temat wychowania moralnego, w którym przedstawiono teorię L. Kohlberga, pytano o wartość służebną tej teorii w aspekcie katechetycznym, a zwłaszcza w odniesieniu do programowania podręczników. Dostrzega się bowiem pewien rozdźwięk między tym, co głosi teoria, a tym, co proponują podręczniki. Domagano się zatem, aby autorzy podręczników dokonywali także konfrontacji materiału katechetycznego z mającymi ogólne uznanie zdobyczami i postulatami teorii naukowych.

Postulowano mocno i wielokrotnie, aby katecheta pamiętał, że rozwój

ocen moralnych idzie w parze z całościowym rozwojem dziecka. Obowiązkiem katechety jest rozeznaczyć, na jakim stopniu rozwoju moralnego są katechizowani. Etap wieku nie musi odpowiadać etapowi rozwoju moralnego. Zwracając uwagę na te problemy uniknie się stosowania niewłaściwej argumentacji moralnej. Z tego też powodu nie można teorii moralnych stosować książkowo i automatycznie.

W czasie dyskusji zauważono również, iż pożyteczną metodą w wychowaniu moralnym jest stosowanie tzw. dezintegracji pozytywnej. Katechizowani bowiem przychodzą na spotkanie z określonymi postawami, nie zawsze zgodnymi z Ewangelią. Rzeczą katechety jest wnieść ferment w określony obszar postaw moralnych wychowanka, osłabić niesłuszną, a dać właściwą motywację i kształtować zamierzony system wartości.

W trzeciej grupie dyskutowano o programach katechetycznych, wychowaniu do życia społecznego, formacji wychowawców i katechetów. Odnośnie do programów katechetycznych domagano się, aby uwzględniały w większym stopniu zainteresowania dzieci i młodzieży. W każdej katechezie winien znaleźć miejsce element egzystencjalny. Uskarżano się na brak w polskiej literaturze katechetycznej określonego programu współpracy katechety z rodzicami dzieci, przygotowujących się do I Komunii św. Wielu katechetów właśnie z tego powodu za mało wykorzystuje spotkania wychowawcze z rodzicami, tak bardzo pożądane w odniesieniu do obecnej formacji życia eucharystycznego. Pojawiały się głosy postulujące włączenie do programu katechety specjalistycznych tematów, np. o misjach, powołaniu itp. Chcąc ułatwić katechetom bardziej owocną realizację programu wychowawczego, byłoby dobrze załączyć do programów katechetycznych aneksy z pewnymi wskazaniami z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii nauczania, opisy struktury podręczników czy instrukcję na temat realizacji istotnych elementów programu.

W zakresie wychowania do życia społecznego podkreślano potrzebę czułości katechety odnośnie do wykorzystania różnorodnych okazji zarówno podczas katechezy, jak i poza nią, celem kształtowania postaw społecznych. Między innymi wymieniono postawę usłużności, odpowiedzialności za innych, poczucia jedności, wspólnotowości, umiłowania porządku itp.

Z uwagi na cel zamierzony przez organizatorów spotkania, ważnym owocem dyskusji grupy trzeciej, były wysunięte przez uczestników postulaty odnośnie do formacji wychowawców i katechetów. Stwierdzono między innymi konieczność doksztalcania rodziców, katechetów i przygotowania specjalnych ekip duszpasterskich w aspekcie problematyki „spraw ludzkich w katechezie”. W zakresie przygotowania katechetów-księży sugerowano wprowadzenie do studiów w seminariach duchownych bloku pedagogizacji rodziny.

Podano też propozycję odnośnie do przygotowania pedagogicznego rodziców. Zdaniem dyskutantów trzeba najpierw uwrażliwić rodziców na konieczność pedagogicznego doksztalcania się i korzystania z różnych okazji, jakie daje w tej dziedzinie Kościół czy świeckie instytucje wychowawcze. Dopiero po odpowiednim przygotowaniu można ich włączyć do katechizacji, również w zakresie „spraw ludzkich”. Należałoby im dawać konkretne zadania przy okazji różnorodnych z nimi spotkań duszpasterskich. Z pożytkiem można by upowszechnić dla rodziców „Wprowadzenia pedagogiczne”, poprzedzające poszczególne katechezy w podręczniku dla katechety „Bóg z nami” i „Podręczniku metodycznym do Katechizmu Religii Katolickiej”, a także opracować i udostępnić podobne wprowadzenia na poziomie katechizacji klas niższych i katechizacji dzieci przedszkolnych.

I wreszcie ostatnia sprawa, jaka wypłynęła w tej grupie dyskusyjnej. Dla kurii biskupich i parafii szukających wykładowców specjalistów od problematyki rodzinnej, warto przekazać informację, że w roku 1980 wyjdą z ATK pierwsi absolwenci teologii praktycznej w zakresie studiów nad rodziną.

Reasumując przedstawiony obraz dyskusji zauważamy, że na pierwsze miejsce wysunęła się problematyka wychowania do życia w rodzinie. Na podstawie obserwacji wyników, do jakich w zakresie wyżej wspomnianego tematu doszły oddzielnie pracujące trzy grupy dyskutantów, możemy zarysować ogólny kształt postulatów dla działalności katechetycznej.

Wychowanie do życia w rodzinie powinno zacząć się od dogłębnego socjologicznego sondażu problemów i potrzeb. W ten sposób zebrany materiał ma stanowić podstawę do pytań o przyczyny kryzysów i trudności życia rodzinnego, a także okazję do próby psychologicznego ich wytłumaczenia. Po takim przygotowaniu może dopiero „wkroczyć” pedagog — w naszym wypadku chrześcijański — po to, aby odpowiednio dobranymi treściami, metodami, a przede wszystkim siłą swej chrześcijańskiej osobowości wprowadzać w pożądany kształt życia rodzinnego.

Wychowanie społeczne, o którym także niejednokrotnie wspominali dyskutanci, ukazuje się tutaj jako kontekst, kanwa dla rozwoju życia rodzinnego. Pomaga ono wychowankom zdobyć potrzebne nawyki, których brak powoduje występowanie wielorakich konfliktów na terenie życia rodzinnego, będącego dla nich „miejscem” doświadczenia życia w społeczności. Natomiast pozostałe dwa elementy życia ludzkiego, tj. wychowanie moralne i mieszczący się w nim rozwój życia seksualnego winny znaleźć swój należyty, permanentny zgodny z etapami rozwojowymi dziecka — podobnie jak rozwój życia rodzinnego — wyraz w toku wieloaspektowo pojętego procesu wychowawczego.

O. Zygmunt Kacprzak OFM, Katowice

II. UCZEŃ W POLSKIEJ SZKOLE LAT SIEDZIEDZIESIĄTYCH

Na łamach czasopism pedagogiczno-oświatowych „Nowa Szkoła” oraz „Kwartalnik pedagogiczny” na przestrzeni ostatnich kilku lat drukuje się szereg artykułów, omawiających problem ucznia we współczesnej szkole. Zaznacza się w nich dążenie do likwidacji przewagi nauczyciela nad uczniem. Pisze się, że w nowym systemie oświatowym chodzi o ukształtowanie nowych stosunków w szkole czyli odejście od zasady jednostronnej przewagi nauczyciela nad uczniem i rozstrzygnięcia spraw przy pomocy strachu, presji, groźby czy kary¹.

Zwraca się uwagę, że współczesne tendencje w pedagogice światowej idą w kierunku ograniczenia roli nauczyciela jako źródła informacji na rzecz stworzenia z niego organizatora procesu uczenia się uczniów. Nauczyciel powinien nauczyć uczniów, jak się mają sami uczyć danego przedmiotu, zorganizować warsztat pracy, zwracać uwagę na różne rodzaje dokumentów, na sposób korzystania z materiałów bibliotecznych i bibliotek. Ma ukazać strukturę swego przedmiotu, pokierować procesem uczenia się oraz przygotować uczącego się do dalszej samodzielnej pracy². Obok wykładowcy ma być więc przewodnikiem i inspiratorem, zająć się projektowaniem i organizacją warunków umożliwiających czynną pracę ucznia podczas całego procesu dydaktycznego³, wyzwalać aktywność i samodzielność wychowanków⁴, ukazywać uczniowi drogę do samokształcenia. Dużo się też pisze o stosunku nauczyciela

¹ *Pierwsze miesiące funkcjonowania Kodeksu Ucznia*, wywiad z mgr. Wiesławem Krauze, rozm. Ryszard Rembiszewski, *Nowa Szkoła* (1976) nr 4, 7.

² *Nauczyciel jako wychowawca i przewodnik w procesie kształcenia* (dyskusja), *Nowa Szkoła* (1976) nr 9, 12.

³ *Tamże*, 3.

⁴ *Tamże*, 5.

do ucznia i do wiedzy przez siebie przekazywanej⁵. Stosunek do ucznia powinien mieć charakter ludzki, to znaczy koleżeński, przyjacielski, a nie oficjalny, traktujący ucznia jako przedmiot, rzecz. Nauczyciel ma szanować ucznia, a miarą tego szacunku będą wymagania stawiane wobec niego. Autorzy artykułów utrzymują, że stosunki humanitarne wywołują pozytywną zwrotną reakcję u uczniów⁶.

1. Samodzielna praca ucznia na lekcji

W przytoczonych wyżej czasopismach dużą wagę przypisuje się do samodzielnej pracy ucznia w procesie nauczania. „Praca samodzielna uczniów — pisze W. Dzi dz e w a — wzmaga efektywność procesu nauczania zarówno w przyswajaniu systemu wiadomości, umiejętności oraz nawyków, jak i w rozwinięciu zdolności do pracy umysłowej i fizycznej”⁷. Autorka przedstawia różne rodzaje pracy samodzielnej. Wymienia: pracę nad podręcznikiem i książką; pracę nad literaturą przedmiotową (zestawienia statystyczne, słowniki, encyklopedie i in.); rozwiązywanie i konfrontację zadań; ćwiczenia lekcyjne — normalne oraz w zeszytach zadrukowanych; opracowania i opisy; obserwację i prace laboratoryjne; zadania powiązane z użyciem ilustracji, map, schematów, wykresów i innych tego rodzaju materiałów; opracowywanie wykresów⁸.

Pracę samodzielną dzieli wyżej wspomniana autorka na odtwórczą, rekonstrukcyjną i twórczą⁹. Zaznacza, że przy wykonywaniu samodzielnej pracy twórczej przejawia się w najwyższym stopniu aktywność poznawcza oraz samodzielność ucznia¹⁰.

Dużo się pisze na temat poszukiwania środków i sposobów, które byłyby zdolne uwolnić współczesną szkołę od bierności ucznia. Zaznacza się, że aktywizacja uczniów nie polega tylko na wymaganiu od nich napiętej uwagi i czynnego wypełniania przez nich poleceń nauczyciela. Chodzi o współpartnerstwo ucznia i nauczyciela w rozwijającym procesie wychowawczo-dydaktycznym, o uczestnictwo twórcze ucznia¹¹. Podkreśla się, że z tego punktu widzenia niezbędne się staje takie oddziaływanie wychowawcze, które maksymalizuje potencjalne możliwości jednostki w kierunku wszechstronnego rozwoju jej osobowości. Jednostka bowiem nie tylko ma być przystosowana do istniejących już warunków życia społecznego, lecz powinna być twórcza i aktywna wobec zmieniającej się rzeczywistości i wobec siebie, jako elementu i sprawcy przekształceń świata. Twierdzi się, że warunkiem skutecznego wychowania ma być rozbudzenie i ukształtowanie: aktywności społecznej, to jest tendencji do aktywnego działania na rzecz innych i zadań społecznych; aktywności samowychowawczej, to znaczy tendencji do samorozwoju i aktywnego kształtowania siebie, swojej osobowości i charakteru¹².

Zwraca się uwagę na to, iż nauczyciel będąc z jednej strony kierownikiem, a z drugiej wielkim przyjacielem młodzieży, winien wskazywać różne drogi do osiągnięcia określonej wiedzy — inne powinien ukazywać uczniom

⁵ J. Ł ub a, *Sukces ucznia i nauczyciela*, Nowa Szkoła (1974) nr 11, 11.

⁶ J. Ma ś l a n k a, *O etyce pedagogicznej*, Nowa Szkoła (1978) nr 11, 13.

⁷ W. Dzi dz e w a, *Praca samodzielna uczniów*, Nowa Szkoła (1976) nr 3, 13.

⁸ *Tamże*.

⁹ *Tamże*.

¹⁰ *Tamże*, 14.

¹¹ *Nauczyciel jako wychowawca i przewodnik w procesie kształcenia*, art. cyt., 11.

zdolnym, inne słabszym, aby każdy z nich mógł znaleźć właściwe dla siebie miejsce w życiu¹³.

W związku z postulatem aktywności i samodzielności ucznia stawia się pytanie: jak uczynić ucznia jednostką działającą efektywnie na zasadzie szeroko rozumianej autonomii? Autorzy zabierający głos na łamach cytowanych czasopism, wyrażają nadzieję, że w świetle najnowszych zdobyczy wiedzy pedagogicznej, powtarzany niejednokrotnie slogan: „dziecko powinno być podmiotem procesu dydaktyczno-wychowawczego” — nabierze realnych akcentów. Zastanawiają się nad problemem, czy i jak w istniejącej sytuacji ucznia czy przedszkolaka jednostka może realizować samą siebie jako jednostkę ludzką? Jakie drogi są przed nią otwarte? Czy i jak podmiot nauczania, jakim jest dziecko, może zdobyć pewną niezależność w warunkach zależności od nauczyciela i instytucji, którą stanowi organizacja szkolna? Są przekonani, że danie uczniowi większej autonomii w ramach nowego systemu dydaktyczno-wychowawczego na pewno przyczyni się do poprawy zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Zauważają, że niemal wszystkie teorie psychologów wymieniają lęk i sytuacje konfliktowe jako główne źródło powstawania nerwic, a zbyt częste działanie tych stresorów prowadzi do trwałych zmian nie tylko w psychice, ale również w organizmie ludzkim. Podkreślają jednak, że autonomia ta nie może polegać na przeświadczeniu ucznia, że np. jeśli nie ma ochoty, może się nie uczyć. Uwzględniając autonomię dziecka, powinno się stosować takie środki dydaktyczne, które mogłyby wytworzyć w uczniach głębsze zainteresowanie nauczanym przedmiotem, a dopiero uczeń, który posiada już pozytywną motywację do nauki, będzie mógł decydować o tym, w jakim stopniu chce opanować daną grupę przedmiotów¹⁴.

Zaznacza się jednak, że strona organizacyjna tak pojmowanego procesu dydaktycznego nie jest łatwa i być może nie można jej stosować na wszystkich szczeblach nauczania, ale jest na pewno zgodna z wymogami psychiki jednostki, wpływa na aktywizację ucznia w procesie nauczania oraz jest zgodna z potrzebą indywidualizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego¹⁵.

2. Samodzielna praca ucznia poza lekcją

W związku z aktywną rolą ucznia w szkole mówi się o poszerzeniu pól aktywności ucznia poprzez organizowanie pracy samodzielnej poza lekcją. Zdaniem niektórych autorów olimpiady przedmiotowe stwarzają dobry klimat do samodzielnej i twórczej pracy uczniów. W związku z tym twierdzi się, że u uczniów biorących udział w organizowanych olimpiadach ujawnia się przede wszystkim oryginalność i samodzielność w sądach, rzeczowość w traktowaniu materiału, jasność w precyzowaniu myśli i bezbłądność stylu. Dają one możliwość wykrycia młodzieży rzeczywiście utalentowanej¹⁶ i przyczyniają się do samodzielności i aktywności uczniów.

Następnie zwraca się uwagę, że w rozwijaniu samodzielnej pracy ucznia ważne miejsce zajmuje biblioteka. Nauczyciel powinien wskazać uczniowi drogę do samokształcenia, ucząc go korzystać z materiałów bibliotecznych i bibliotek¹⁷. Bibliotekę szkolną uważa się za jedno z ogromnie ważnych

¹³ J. Tatarowicz, *Aktywność samowychowawcza młodzieży szkolnej*, Nowa Szkoła (1978) nr 3, 21.

¹⁴ *Nauczyciel jako wychowawca i przewodnik w procesie kształcenia*, art. cyt., 6.

¹⁵ M. Kolmaga, *Nauczanie — próba sił nauczyciela i ucznia*, Nowa Szkoła, (1978) nr 7—8, 37.

¹⁶ *Tamże*, 38.

¹⁷ J. Łuba, art. cyt., 11.

¹⁸ *Nauczyciel jako wychowawca i przewodnik w procesie kształcenia*, art. cyt., 6.

ogniw szkoły oraz podkreśla się, że w nowoczesnym systemie kierowania procesem uczenia się uczniów pełni ona rolę wiodącą. Uwzględniając szeroko pojęty zakres jej działania precyzuje się warunki efektywności pracy tej placówki. Sugeruje się między innymi: stworzenie odpowiedniej bazy i zabezpieczenie środków finansowych umożliwiających w pełni rozwój biblioteki; utworzenie w bibliotece stanowiska laboranta-technika bibliotecznego pełniącego takie czynności, jak nagrywanie audycji radiowo-telewizyjnych, lekcji, imprez, itp., opracowywanie i udostępnianie tych materiałów; ponadto proponuje się przygotowanie nauczyciela do pracy w bibliotece szkolnej, które umożliwiłoby całkowite realizację tej wielokrotnej działalności¹⁸.

Pisze się także, że w wyniku wzrostu aktywności uczniowskiej powinno się próbować wciągać młodzież do rozwiązywania różnych spraw, jakie zachodzą w szkole, poprzez działalność uczniów w samorządzie uczniowskim. Zaznacza się, że uczeń powinien szanować swoich przełożonych, pomagać im w pracy, ułatwiać ją¹⁹. Będąc bowiem użytkownikiem szkoły, staje często wobec organów szkoły, do której uczęszcza, na zasadzie swoistej pozycji prawnej: zobowiązany jest do określonego w szkole zachowania, do aktywnego angażowania się w procesy zdobywania wiedzy i kształtowanie swej postawy moralnej oraz określonych cech charakteru. Przed samym uczniem stoi więc możliwość wykorzystania środków zabezpieczenia jego uprawnień, jaki stwarza Kodeks Ucznia przy okazji wyliczania zarówno jego uprawnień, jak i uprawnień przedstawicieli organizacji szkolnej, jaką jest „samorząd uczniowski”²⁰. Praca w samorządzie przyczynia się na pewno do wyrabiania postawy samodzielnej i aktywnej u ucznia.

W artykułach cytowanej prasy pedagogicznej mówi się wreszcie o tendencji w naszym systemie oświatowym, polegającej na pewnej indywidualizacji nauczania, wyrażającej się w uwzględnianiu uzdolnień i zainteresowań ucznia. Uznaje się tę tendencję za ważną i zasługującą na konsekwentne wcielenie w życie. Zaznacza się jednak, że ta indywidualizacja powinna się wyrażać raczej poprzez tworzenie „kółek zainteresowań” aniżeli poprzez tworzenie klas sprofilowanych. Przewidywanie bowiem klas sprofilowanych nie zgadza się, zdaniem autorów, z zasadą powszechności wykształcenia na poziomie średnim. Ponadto powinno się brać pod uwagę, że uzdolnienia, a zwłaszcza zainteresowania objawiają się u ucznia w różnych okresach i czasem zbyt szybkim ich ukierunkowaniem można je raczej przytłumić zamiast rozwinąć. Zauważa się też, że „klasy sprofilowane” łączyć będą w klasy, a więc w podstawowe grupy społeczne w szkole, uczniów o podobnych zainteresowaniach, izolując ich tym samym od uczniów o innych często diametralnie różnych uzdolnieniach. Uważa się to za społecznie szkodliwe, wychowawczo niewłaściwe, wyrabiając u członków tych grup cechy ujemne, jak: zarozumiałstwo, wybujała ambicja, poczucie odrębności. Sądzi się, że klasy sprofilowane niewłaściwie przygotowywałyby uczniów do życia w zróżnicowanym społeczeństwie, gdyż sprzyjałyby wytwarzaniu się cech osobowości opartych na odrębności, a nie na wspólnocie. Sądzi się, że bardziej prawidłowo rozwija się jednostka w grupie zróżnicowanej, w której z jednej strony przoduje w pewnych przedmiotach, w drugich zaś jest dystansowana przez innych.

Zaznacza się, że w szkole powinno się jednak pielegnować zainteresowania i uzdolnienia, które uczeń objawia, inaczej byłoby to marnowaniem tego, co w młodych umysłach jest najcenniejsze. Tu właśnie widzi się zadanie „kółek zainteresowań”, albo inaczej mówiąc „zajęć fakultatywnych” w szkole. One to powinny dać młodym umysłom możliwość wyżycia się w określonym

¹⁸ Tamże, 10.

¹⁹ Pierwsze miesiące funkcjonowania Kodeksu Ucznia, art. cyt., 7.

²⁰ J. Homplewicz, *Sytuacja prawna ucznia*, Nowa Szkoła (1978) nr 1, 6.

kierunku, a także pozwolić im na bardziej dokładne zanalizowanie swych zainteresowań przez bliższy i dokładniejszy kontakt z interesującymi ich dyscyplinami naukowymi²¹.

3. Stymulacja rozwoju społeczno-emocjonalnego

W artykułach wspomnianej wyżej literatury pedagogicznej pisze się także wiele, że młodzież współczesna rozwija się szybko pod względem fizycznym i intelektualnym, natomiast jej rozwój społeczny i emocjonalny pozostaje w tyle. Ta niedojrzałość społeczna objawia się przewagą postawy „brania” nad postawą „dawania” oraz niepodejmowaniem odpowiedzialności za własne działanie i za to, co się dzieje w otaczającej rzeczywistości. W trosce więc o prawidłowy rozwój uczniów i zaangażowanie ich w proces nauczania i wychowania przedstawia się projekt-próbie realizacji dwu eksperymentalnych programów stymulacji rozwoju społeczno-emocjonalnego młodzieży w wieku od lat 13-15, podjętych w 1975 roku w Zakładzie Psychologii Instytutu Badań Pedagogicznych. Na próby te składały się propozycje ćwiczeń oraz scenariusze dwójakiego rodzaju: służące aranżowaniu sytuacji wychowawczych na lekcji czy w ramach pozalekcyjnej działalności organizacji młodzieżowych, oraz rozwiązywaniu powstających spontanicznie sytuacji trudnych, konfliktowych — aby tej pracy towarzyszyły korzyści dla rozwoju uczniów.

Jeden z programów, dotyczący zespołu klasowego jako całości, realizowany był w klasie VIII Szkoły nr 162 w Warszawie. Drugi natomiast, dotyczący wybranej grupy dzieci pracujących w samorządach klasowych, był podjęty w dwóch szkołach podstawowych w Warszawie — nr 162 i 267, dwóch szkołach w Puławach — nr 5 i nr 9 oraz dwóch zbiorczych szkołach gminnych.

Celem obu projektów było zwiększenie świadomości funkcjonowania samego siebie oraz innych ludzi; zmiana postaw — z tym, że zasadniczy akcent położono na zmianę postaw prospołecznych, polegających na traktowaniu ludzi jako podstawy wartości; zmiana w emocjach — za najważniejszą z oczekiwanych zmian w emocjach uznano zmniejszenie niekonstruktywnego lęku społecznego, które miało być rezultatem lepszego poznania innych osób oraz ich reakcji na zachowanie danej osoby; wykształcenie ważnych społecznie umiejętności, a chodziło tu przede wszystkim o umiejętność dobrego komunikowania się, umiędzynarodowienia rozwiązywania konfliktów oraz radzenia sobie w obciążających emocjonalnie sytuacjach. Umiejętnościom tym poświęca się specjalne ćwiczenia, ich wyrabianiu sprzyja również charakter pracy uczestników określony przez „zasady pracy w grupie”²².

Program dla samorządów klasowych

W klasach VII i VIII wyżej wspomnianych szkół przeprowadzany był eksperyment dydaktyczny ukierunkowany na stymulowanie zdolności i zainteresowań. W każdej z klas eksperymentalnych działał samorząd naukowy złożony z czterech uczniów, odpowiedzialnych za realizację założeń eksperymentu. Członkowie tych samorządów często stawali przed trudnymi sytuacjami związanymi z kierowaniem, organizowaniem współdziałania w klasie i szeroko rozumianą „pracą z ludźmi”. Zaplanowany dla nich program był nastawiony na rozwijanie umiejętności radzenia sobie w różnych trudnych sytuacjach interpersonalnych, w tym również kierowniczych.

²¹ Z. Moszner, *Klasy sprofilowane czy kółka zainteresowań*, Nowa Szkoła (1976) nr 12, 11.

²² H. Rylke, *Stymulacja rozwoju społeczno-emocjonalnego młodzieży*, Kwartalnik pedagogiczny 23 (1978) nr 1, 90.

W artykule omawiającym daną próbę zaznacza się, iż w związku z tym, że życie szkoły w przyszłej dekadzie ma być w większym stopniu niż dotychczas kierowane przez uczniów, próba takiego programu wydaje się wychodzić na przeciw przyszłym zapotrzebowaniom²³.

Program dla zespołu klasowego

Pracę z klasą rozpoczęło dwóch prowadzących, wykorzystując lekcje wychowawcze. Program ukierunkowany był na dostarczenie doświadczeń zwiększających orientację o sobie i otoczeniu (głównie społecznym). Uzyskanie lepszej orientacji w tych dziedzinach miało służyć jako podstawa do planowania własnego rozwoju. Zajęcia tworzyły ciąg składający się z czterech faz. Pierwsza zakładała lepsze poznanie siebie i innych ludzi. Faza druga miała ułatwić uczniom lepszą orientację w możliwościach oferowanych im przez otoczenie oraz odniesienie siebie — lepiej już poznanego — do otoczenia. Trzecia faza poświęcona była pracy nad indywidualnymi systemami wartości uczestników. Czwarta faza, bazująca na trzech poprzednich polegała na planowaniu celów życiowych²⁴.

W ogólnej charakterystyce realizowanych programów podkreśla się, że istotą przyjętej metody było oparcie się na grupie jako źródle doświadczeń. Aranżowane przez prowadzących, a częściowo powstające spontanicznie sytuacje grupowe angażowały aktywność uczestników, dostarczały okazji do doświadczeń emocjonalnych, odkrycia mechanizmów, funkcjonowania własnych i innych osób oraz materiału do opracowania poznawczego.

Praca oparta na doświadczeniu grupowym stwarzała, jak się wydaje autorom, szczególną szansę realizacji celów związanych ze zwiększeniem dojrzałości społeczno-emocjonalnej młodzieży²⁵. Stwierdza się, że przeprowadzone próby dały zadowalające rezultaty. Zajęcia cieszyły się ogromnym zainteresowaniem wśród uczniów. Uczniowie sami oceniają pozytywnie te próby i domagają się kontynuacji — zarówno ze względu na atrakcyjność, jak i przydatność programów.

Obecnie prowadzone są w wymienionych szkołach próby stosowania podobnych metod przez innych nauczycieli, dla rozwiązywania na lekcjach różnorodnych problemów wychowawczych²⁶.

Dostrzegamy więc, że zasada podmiotowego traktowania ucznia jest dziś w dydaktyce nie tylko przedmiotem teoretycznych dyskusji, lecz przenika do praktyki w postaci różnych docelowych prób i eksperymentów. Dąży się wszelkimi sposobami do wychowania ucznia na jednostkę aktywną, twórczą i społecznie zaangażowaną. Wierzy się, że cele te mogą być osiągnięte tylko na drodze umożliwiania uczniom stałej okazji do samodzielnej, twórczej pracy już na samych lekcjach i w czasie pozalekcyjnym.

s. Christiana Witek, Gliwice

²³ *Tamże*, 91.

²⁴ *Tamże*, 90.

²⁵ *Tamże*, 91.

²⁶ *Tamże*, 96.