

Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 50/4, 113-129

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. Ks. Józef Colomb — pionier odnowy kerygmatycznej w katechezie francuskiej. II. Dwunaste sympozjum katechetyczne w Międzyzakonnym Wyższym Instytucie Katechetycznym w Krakowie — styczeń 1980. III. Zagadnienie środków dydaktycznych w polskiej literaturze pedagogicznej lat siedemdziesiątych*.

I. Ks. Józef Colomb pionier odnowy kerygmatycznej w katechezie francuskiej

8 czerwca 1979 r. w klinice św. Elżbiety w Lyonie zmarł wielce zasłużony dla katechezy francuskiej ks. Józef Colomb, sulpicjanin.

1. Kilka danych biograficznych

Ks. Józef Colomb urodził się 19 marca 1902 roku w Essertinesen-Donzy (Francja). Święcenia kapłańskie otrzymał w 1926 r. Studia filozoficzne ukończył w Instytucie Katolickim w Lyonie. W tymże mieście od roku 1928 do 1940 wykładał filozofię w seminarium księży sulpicjanów. W czasie wojny w latach 1940—1943 poświęcił się pracy parafialnej. Wtedy to właśnie zetknął się z bliska z warunkami katechezy prowadzonej przy kościołach francuskich. W roku 1943 podjął na nowo pracę wykładowcy filozofii, tym razem w Instytucie Katolickim w Lyonie, jednocześnie poświęcił się już na stałe problemom katechezy. Jego działalność katechetyczną można ująć w trzy okresy. W latach 1943—1954 pracuje głównie na terenie diecezji lyońskiej. Od roku 1954 do 1958 pełni funkcję dyrektora Narodowego Centrum Katechetycznego w Paryżu. Od roku 1961 do 1971 angażuje się w pracę katechetyczną w ośrodku katechetycznym w Strasburgu.

2. Ważniejsze publikacje J. Colomb

Wśród zasadniczych publikacji J. Colomb należy wymienić dwa podręczniki dla katechety: *Aux sources du catéchisme*¹ i *La doctrine de vie au catéchisme*² oraz podręcznik dla dzieci *Catéchisme progressif*³, składający się z trzech tomów: pierwszy tom *Parlez, Seigneur* jest przeznaczony dla dzieci od 7 do 9 roku życia, drugi *Dieu parmi nous* dla dzieci od 10 do 11

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

¹ J. Colomb, *Aux sources du catéchisme*, t. I. *Au temps de l'Avent: la promesse*, t. II. *De Noël a Pâques: la vie de Jesus*, t. III. *De Pâques a l'Avent: le Christ glorieux et l'histoire de l'Eglise*, Paris 1945.

² J. Colomb, *La doctrine de vie au catéchisme*, Paris 1952.

³ J. Colomb, *Catéchisme progressif*, Paris 1950.

roku, wreszcie trzeci *Avec le Christ Jesus dla uczniów od 11 do 12 roku życia*. Ponadto wydaje podręcznik *Au souffle de l'Esprit*⁴ przeznaczony dla młodzieży dorastającej (od 12 do 14 roku życia).

Do książek, w których J. Colomb omawia ogólne problemy związane z katechezą, należy zaliczyć *Pour un catéchisme efficace*⁵, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise*⁶, a przede wszystkim jego dwutomowy podręcznik katechetyki *Le service de l'Évangile*⁷. Na całość jego twórczości katechetycznej składają się ponadto liczne artykuły zamieszczane na przestrzeni lat 1943—1979 w rozmaitych czasopismach, jak „Documentation Catéchistique”, „Catéchèse”, „Catéchistes”, „Concilium”, „Lumen Vitae”, „Vérité et Vie” i innych.

3. Krytyka warunków katechizacji we Francji w pierwszej połowie XX wieku

Już w latach czterdziestych naszego stulecia J. Colomb podejmuje ostrą krytykę warunków, w których prowadzi się katechizację parafialną. Wtedy to 4 300 000 dzieci francuskich uczęszczało do szkół publicznych bezwyznaniowych, a tylko 913 000 do szkół prywatnych chrześcijańskich. J. Colomb interesował się przede wszystkim katechizacją dzieci uczęszczających do szkół publicznych, ponieważ te właśnie dzieci korzystały z katechizacji parafialnej. Krytykował warunki tej katechizacji. Dzieci, jak pisał, zbierały się na katechizm w nieogrzewanych kościołach, zakrystiach lub salach parafialnych — w pomieszczeniach całkowicie nieprzystosowanych do nauczania, pozbawionych pomocy szkolnych⁸, odpowiednich pulpitów, a nawet zwykłej czarnej tablicy⁹. Mogły przychodzić na naukę katechizmu dopiero po kilkunastogodzinnych zajęciach w szkole, to znaczy wtedy, kiedy ich organizm domagał się już odpoczynku, ruchu¹⁰. Kapłani byli przeciążeni nadmierną ilością godzin katechizacji i zbyt licznymi grupami katechizowanych. W parafii na jednego księdza przypadało niekiedy 1 000 dzieci, podczas gdy w kolegiach na 200 do 300 dzieci było 10 do 15 księży. Poszczególne grupy katechetyczne, tworzone przy parafiach, liczyły często powyżej 40, 50 a nawet 80 dzieci¹¹. Te właśnie warunki zewnętrzne, pisze J. Colomb w r. 1945, były w okresie ponad 70 lat głównym powodem bezskuteczności pracy katechizacyjnej we Francji.

4. Krytyka treści i metod katechezy we Francji w pierwszej połowie XX wieku

J. Colomb ma także wiele zastrzeżeń odnośnie do treści podawanej na katechezie dla małych dzieci. Stanowiło ją, jak pisze, streszczenie summy teologicznej, przeznaczonej w okresie kontrreformacji dla dorosłych wiernych, aby ich „uzbroić” przeciw błędom głoszonym przez Lutra¹². Treść ta, jego zdaniem, nie była adekwatna ani do natury Słowa Bożego, ani do wieku życia dziecka, została odcięta od Biblii, liturgii i od życia wspólnoty Kościoła. W związku z tym katecheza przekazywała dzieciom abstrakcyjnie

⁴ J. Colomb, *Au souffle de l'Esprit*, Paris 1959.

⁵ J. Colomb, *Pour un catéchisme efficace*, Lyon 1948.

⁶ J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise*, Lyon 1953.

⁷ J. Colomb, *Le service de l'Évangile*, Paris 1967—1968.

⁸ J. Colomb, *Aux sources du catéchisme*, t. I., dz., cyt., 7.

⁹ J. Colomb, *Pour un catéchisme efficace*, dz., cyt., 5.

¹⁰ *Tamże*, 37.

¹¹ *Tamże*, 43.

¹² *Tamże*.

sformułowane prawdy ujęte w pytania i odpowiedzi. Nie przybliżała im osoby Boga objawiającego się, lecz zapoznawała jedynie z „prawdami objawionymi przez Boga”¹³. Takie ujęcie treści, zdaniem J. Colom b, pozostawało w całkowitej sprzeczności z najbardziej elementarnymi zasadami psychologii dziecka. W efekcie przyczyniało się raczej do zaniku ducha religijnego niż rozwoju postawy chrześcijańskiej¹⁴.

Cały szereg zastrzeżeń wysunął J. Colom b także pod adresem powszechnie stosowanego we Francji *Catéchisme national*, wydanego w r. 1937, a następnie przedrukowanego z pewnymi zmianami w r. 1947. Katechizm ten, będąc kontynuatorem katechizmów potrydenckich, zawierał streszczenie summy teologicznej, był wyrazem mentalności epoki kontrreformacji, mentalności prawniczej, polemicznej. Absolutnie, zdaniem J. Colom b, nie nadawał się dla dzieci w wieku od 9 do 12 roku życia¹⁵. Był raczej przeszkodą aniżeli pomocą w przekazywaniu żywego orędzia¹⁶. Nie wprowadzał dziecka w życie liturgiczne i wspólnotowe Kościoła. Podając abstrakcyjnie ujęte streszczenia traktatów teologii, nie mógł stanowić pomocy w przygotowaniu dziecka do samodzielnego życia wiarą w środowisku zdechrystianizowanym¹⁷.

J. Colom b krytykuje również podręcznik do historii biblijnej (historii świętej), który obok katechizmu był obowiązującą książką w nauczaniu religii. Historie biblijne, jego zdaniem, zadowalały się przedstawieniem serii luźnych opowiadań biblijnych. Na tej samej płaszczyźnie traktowały postacie historyczne i literackie. Historię Mojżesza, na przykład, omawiały na równi z opowiadaniem o Jobie czy Jonaszu. Zdarzało się nawet, pisał z sarkazmem, że oślicy Balaama poświęcano w tych podręcznikach więcej miejsca aniżeli prorokowi Izajaszowi. Największy jednak ich błąd polegał na braku powiązań między zamieszczonymi w nich opowiadaniem biblijnymi¹⁸. Nie ukazywały one miejsca ani znaczenia każdego z podawanych wydarzeń tak w odniesieniu do narodu żydowskiego, jak i w całym rozwoju Bożego Objawienia, a więc tego, co nadaje jedność i głęboki sens historii świętej¹⁹.

Ujęcie Nowego Testamentu w historiach biblijnych, zdaniem J. Colom b, również budziło wiele zastrzeżeń²⁰. Ukrytemu życiu Jezusa poświęcano w nich nieproporcjonalnie dużo miejsca w stosunku do wydarzeń po Chrzcie Jezusa w Jordanie. Dla Apostołów zaś te ostatnie były wydarzeniami istotnymi. O nich przede wszystkim dawali świadectwo (por. Dz 1, 21—22.) Nie dostrzegano też w historiach biblijnych znaczenia wydarzeń po zmartwychwstaniu Chrystusa, zapominając, że Chrystus uwielbiony stał się bardziej obecny wśród nas niż podczas życia ziemskiego.

Wreszcie zabrakło w omawianych podręcznikach historii Kościoła, jako dalszego ciągu historii świętej²¹.

Krytyką katechezy obejmuje wreszcie J. Colom b także metody nauczania. Katecheci, jego zdaniem, ograniczali się najczęściej do nauczania katechizmu poprzez recytowanie i wykuwanie na pamięć zawartych w nim definicji²².

Niektórzy katecheci próbowali wprowadzić do katechezy metodę aktyw-

¹³ *Tamże*, 61.

¹⁴ *Tamże*, 80.

¹⁵ *Tamże*, 82.

¹⁶ J. Colom b, *La doctrine de vie au catéchisme*, t. I, dz. cyt., 14.

¹⁷ J. Colom b, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise*, dz. cyt., 103.

¹⁸ J. Colom b, *Aux sources du catéchisme*, t. I, dz. cyt., 2.

¹⁹ *Tamże*, 3.

²⁰ *Tamże*.

²¹ *Tamże*, 3.

²² *Tamże*, 7.

na, lecz w rzeczywistości nie zdawali sobie sprawy, na czym ona polega. Uważali ją za środek „urozmaicenia” lekcji, podczas gdy miała ona stanowić sposób uaktywnienia dziecka, wyzwalania jego własnej twórczości²³.

5. Nowe ujęcie treści i metod katechezy

J. Colomb nie poprzestał na krytyce katechezy francuskiej. Przyczynił się do jej prawdziwej odnowy. W zakresie treści nauczania sięgnął przede wszystkim do Pisma Świętego, podstawowego źródła katechezy. W opracowanych podręcznikach dla dzieci rozwijał ideę Królestwa Bożego²⁴, ukazanego w życiu i działalności osób, które je tworzą²⁵. W rozwoju Królestwa Bożego wyróżnił wyraźnie trzy etapy: zapowiedź — „obietnicę” Mesjasza w Starym Testamencie, pełną realizację w życiu i działalności Jezusa oraz jego kontynuację w tajemnicy i historii Kościoła²⁶.

W związku z przyjęciem liturgii jako drugiego istotnego źródła katechezy, umieszcza poszczególne etapy historii Królestwa Bożego w ramach głównych okresów roku liturgicznego. W liturgii, zdaniem J. Colomb, wydarzenia biblijne stają się niejako tajemnicami niekompletnymi, które chrześcijanie powinni dopełnić swym życiem²⁷.

Aspekt wspólnoty katechezy podkreśla poprzez ukazywanie aktualnego życia Kościoła, łącznie z jego pragnieniami, troskami, świętami liturgicznymi i życiem parafialnym oraz przez stopniowe wprowadzanie katechizowanych we wspólnotę parafialną²⁸.

Chcąc się przeciwstawić minimalizmowi moralnemu i mentalności prawniczej, obok zagadnienia grzechów śmiertelnych, dużo miejsca w katechezie poświęca sprawie grzechów lekkich, niedoskonałości, a przede wszystkim mocno akcentuje rolę Ducha Świętego w Kościele i w życiu chrześcijan²⁹.

W proponowanej treści katechezy ustala J. Colomb określoną hierarchię prawd. W jego podręcznikach przeznaczonych dla dzieci różnego wieku można odkryć cztery zasadnicze prawdy, wokół których inne się koncentrują. Należą do nich: tajemnica Boga, który objawia ludziom swój zbawczy plan, tajemnica Chrystusa i Jego Matki, Maryi Dziewicy, tajemnica Ducha Świętego i tajemnica Kościoła, w którym działa Chrystus poprzez swego Ducha.

Celem wyeksponowania wspomnianych prawd posługuje się metodą „ośrodków zainteresowań”, przejętą z pedagogiki. W katechezie nadaje jej nazwę „idee dominujące”. Ideą dominującą, czyli główną prawdę, wprowadza do poszczególnych rozdziałów podręcznika, do grup tematycznych i do cykli katechezy. Wokół danej „idei”, czyli prawdy centralnej, skupia inne prawdy mniej ważne. W ten sposób próbuje uwydatnić jedność całej katechezy ześrodkowanej na Chrystusie³⁰.

J. Colomb stara się dostosować treść katechezy także do życia ludzkiego, przeciwstawiając się katechezie oderwanej od życia. Jeżeli katecheza ma przekształcać życie, powinna zawsze, jego zdaniem, wychodzić od życia dziecka, od jego środowiska rodzinnego, szkolnego, parafialnego. Ma również uwzględniać doświadczenia dziecka, stosować w nauczaniu zasadę progresji i uwzględniać dobrane do wieku dziecka metody aktywne³¹.

²³ J. Colomb, *Pour un catéchisme efficace*, dz. cyt., 53.

²⁴ J. Colomb, *Aux sources du catéchisme*, t. I, dz. cyt., 5.

²⁵ J. Colomb, *Guide du catéchiste. Parlez, Seigneur*, Lyon 1950, 5.

²⁶ J. Colomb, *Aux sources du catéchisme*, t. I, dz. cyt., 5.

²⁷ Tamże.

²⁸ J. Colomb, *Guide du catéchiste. Parlez, Seigneur*, dz. cyt., 5.

²⁹ J. Colomb, *Aux sources du catéchisme*, t. I, dz. cyt., 5.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, 5.

Znacznie więcej uwagi poświęcał treści katechezy, aniżeli metodom. Był przekonany, że orędzie, które Kościół przekazuje w całym swym bogactwie, nawet bez żadnych środków dodatkowych może uczynić katechezę autentyczną i skuteczną, ponieważ tkwi w niej siła Ewangelii³².

6. Kryzys katechezy francuskiej

Ukazane wyżej ujęcie treści katechezy spotkało się z ostrą krytyką. J. Colomb został zaatakowany przez grupę teologów „integrystów”, którzy w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku nie potrafili jeszcze zaakceptować ujmowania Biblii jako źródła katechezy. Zdaniem tej grupy teologów, Biblia ma jedynie dostarczać ilustracji prawd katechizmowych i zbioru opowiadań³³. Krytyce poddawano również postulat uwzględniania doświadczenia dziecka w nauczaniu³⁴. Występowano przeciw stosowanym w podręcznikach J. Colomb metodom psychologicznych i zasadzie progresji³⁵.

Wysuwane zarzuty przyczyniły się do wydania w roku 1957 komunikatu Komisji Biskupiej do Nauczania Religii we Francji, w którym domagano się skreślenia tytułu podręczników J. Colomb *Catéchisme progressif* i wprowadzenia pewnych poprawek. Wydany komunikat i wysuwane zarzuty przyczyniły się w r. 1958 nawet do usunięcia go ze stanowiska dyrektora Narodowego Centrum Katechetycznego w Paryżu³⁶.

7. Rehabilitacja kierunku katechezy J. Colomb

Po usunięciu ze stanowiska dyrektora Narodowego Centrum Katechetycznego w Paryżu, J. Colomb w dalszym ciągu zajmuje się zagadnieniami katechezy. W roku 1959 wydaje podręcznik dla młodzieży dorastającej *Au soufflé de l'Esprit*. Pracuje w ośrodku katechetycznym w Strasburgu. Nie ustaje w poszukiwaniach. Pisze liczne artykuły na tematy związane z katechezą. Następnie w roku 1967 wydaje swe największe dzieło katechetyczne *Le service de l'Evangile*.

Tymczasem biskupi Francji zaczynają dostrzegać ogólne braki w katechezie francuskiej. Na zebraniu plenarnym w 1960 roku żądają wypracowania oficjalnego dokumentu katechetycznego, który nadawałby kierunek właściwy katechezie.

W roku 1964 dochodzi do wydania drukiem *Directoire de Pastorale Catéchétique a l'usage des diocèses de France*. Dokument ten przynosi całkowitą akceptację kierunku kerygmatycznego J. Colomb. Domaga się pełnej treści katechezy, opartej na Biblii i liturgii, głoszenia historii zbawienia (DPC nr 1—36). Tak więc praca J. Colomb doczekała się właściwej rehabilitacji.

Dokumenty Soboru Watykańskiego II również akceptują idee katechetyczne J. Colomb, który w *Le service de l'Evangile* sam pisze, że najlepszym komentarzem ruchu katechetycznego we Francji jest akceptacja jego linii przez Sobór Watykański II³⁷.

³² J. Colomb, *Bilan et prospective du mouvement catéchistique français, Vérité et Vie*, 1963—1964, nr 451, 6.

³³ G. Delcuve, *Le mouvement catéchétique en France. Le recent communiqué de la Commission Episcopale de l'Enseignement Religieux*, Lumen Vitae 12(1957) 687.

³⁴ *Tamże*, 694.

³⁵ *Tamże*, 711.

³⁶ J. Colomb, *Bilan et prospective du mouvement catéchistique français*, art. cyt., 6.

³⁷ J. Colomb, *Le service de l'Evangile*, t. I., dz. cyt., 51.

Także *Directorium Catechisticum Generale* w roku 1971 przejmuje kierunek J. Colomb. Uznaje bowiem za istotne źródła katechezy Biblię i liturgię (DCG 45), hierarchię prawd przedstawianych w katechezie (DCG 43), historyczny charakter tajemnicy zbawienia (DCG 44), doświadczenie (DCG 74), aktywizację osób katechizowanych (DCG 75), oraz katechezę dostosowaną do wieku, czyli progresywną (DCG 77).

s. Christiana Witek, Gliwice

II. Dwunaste sympozjum katechetyczne w Międzszakonnym Wyższym Instytucie Katechetycznym w Krakowie

W dniach 26 i 27 stycznia 1980 r. odbyło się dwunaste katechetyczne sympozjum w Wyższym Instytucie Katechetycznym w Krakowie. Tegoroczne sympozjum było poświęcone nauce Ojca Świętego Jana Pawła II.

Otwarcia sympozjum dokonał ks. prof. dr hab. M. Jaworski, który wyraził uznanie dyrekcji WIK-u i prelegentom za zorganizowanie sympozjum i dobór problematyki. Wszystkim uczestnikom złożył życzenia owocnej pracy.

Referaty

Wygłoszone podczas sympozjum referaty, dostarczając odpowiedniej informacji, miały przede wszystkim wprowadzić uczestników do samodzielnej pracy w grupach. Na ich treść złożyły się zagadnienia antropologii chrześcijańskiej w encyklice Jana Pawła II *Redemptor hominis*, główne wątki adhortacji apostołskiej Jana Pawła II o katechizacji oraz problem roli rodziców jako katechetów.

1. Ks. dr Wł. Kubik, *Orientacja antropologiczna w encyklice Jana Pawła II „Redemptor hominis”*.

Prelegent ukazał najpierw rozwój orientacji antropologicznej w katechetyce.

W części pierwszej referatu przedstawił zasadnicze aspekty wchodzące w zakres rozważań orientacji antropologicznej, takie jak problemy ludzkie treścią katechezy, a nie tylko punktem wyjścia, znaczenie doświadczenia katechizowanych w procesie nauczania religii, interpretacyjny charakter Słowa Bożego w odniesieniu do doświadczeń człowieka oraz postulat zaangażowania katechizowanych.

W drugiej części swego wystąpienia prelegent pokazał, jakie miejsce zajmują wyżej wymienione elementy orientacji antropologicznej w encyklice *Redemptor hominis*, podkreślając troskę Ojca Świętego o integralność elementu boskiego i ludzkiego w przekazywaniu Dobrej Nowiny.

Referat został złożony do druku i czytelnik będzie się mógł z nim zapoznać na łamach „Katechety”.

2. Ks. prof. dr hab. J. Charytański SJ, *Główne wątki adhortacji apostołskiej Jana Pawła II*.

Kolejny prelegent starał się ukazać problemy adhortacji apostołskiej szczególnie ważne dla katechezy polskiej. Przede wszystkim zwrócił uwagę na rolę Urzędu Nauczycielskiego w dziele katechizacji. W związku z tym omówił wszystkie ostrzeżenia i zastrzeżenia papieża zawarte w adhortacji, odnoszące się do ujęć katechetycznych. Jednocześnie zwrócił uwagę na pozytywne wskazania potwierdzające wartość odnowy katechetycznej zarówno odnośnie do ruchu kerygmatycznego, jak i orientacji antropologicznej.

Dokument papieski określił prelegent jako ojcowskie słowo, skierowane do wszystkich osób odpowiedzialnych za katechezę i budzące zapał, gotowość

do ofiary i służby w dziele katechizacji. W tym ojcowskim słowie można też odkryć charakterystyczne cechy duchowości współczesnego katechety — świadomość narzędzia Ducha Świętego i naśladowania Maryi, Matki i uczeni-

Także ten referat zostanie w całości wydrukowany w „Katechecie”.

3. Ks. dr R. Mura wski SDP, *Rodzice jako katecheci*.

Streszczenia trzeciego referatu podjął się sam autor. Podajemy je poniżej w całości.

Wprowadzenie. Rolę czy też funkcję katechetyczną rodziców można rozpatrywać w podwójnym aspekcie: w odniesieniu do własnych dzieci lub też w odniesieniu do pewnych grup dzieci na terenie wspólnoty parafialnej. W referacie była mowa o pierwszym aspekcie działania katechetycznego rodziców.

Gdy mówimy o rodzicach jako katechetach, to od razu trzeba wyjaśnić, iż nie chodzi tu o dołożenie do ról rodzicielskich jeszcze jednej roli, polegającej na katechizowaniu własnych dzieci. Mówiąc o katechetycznej roli rodziców mamy na myśli pewien aspekt, nierozdzielnie związany z rolą czy funkcją rodziców w ogóle. Rodzice czy chcą, czy też nie chcą, są w odniesieniu do swych dzieci również katechetami. Przekazują nieustannie swym dzieciom określoną wiedzę o życiu, która w mniejszym czy większym stopniu może odpowiadać ewangelicznej interpretacji życia ludzkiego lub jej się przeciwstawiać.

Referat nie miał zamiaru dać wyczerpującego omówienia wszystkich problemów związanych z funkcją katechetyczną rodziców, zakładał raczej wprowadzenie do tego tematu.

Działanie katechetyczne rodziców a katecheza parafialna. Coraz większe podkreślanie znaczenia funkcji katechetycznej rodziców nie oznacza wcale eliminacji katechezy organizowanej przez Kościół na terenie parafii lub szkoły i przeniesienia całego ciężaru odpowiedzialności katechetycznej z duszpasterzy na rodziców. Katecheza parafialna, jeśli ma być skuteczna i owocna, potrzebuje oparcia w pracy katechetycznej rodziców. Stosunek obu tych form pracy katechetycznej do siebie zdaje się być następujący: katechizacja rodzinna z jednej strony przygotowuje do owocnej katechizacji na terenie parafii, z drugiej zaś strony stanowi jej prolongację, w tym sensie, iż dziecko może praktykować i urzeczywistniać w swym domu rodzinnym to wszystko, o czym w sposób teoretyczny dowiedziało się podczas spotkań katechetycznych w parafii. Obie formy katechizacji dzieci są potrzebne i konieczne. Odpowiadają one dziecięcej rzeczywistości tego okresu rozwojowego. Jeśli mówi się o przejęciu przez rodziców odpowiedzialności za katechizację dzieci, to polegać ona może jedynie na odpowiedzialności dzielonej wspólnie przez rodziców i osoby duchowne (*pouvoir partagé*). Chodzi tu o podział słusznych kompetencji przysługujących w zakresie wychowania dzieci w wierze zarówno rodzicom, jak i osobom duchownym.

Odpowiedzialność katechetyczna rodziców wpływa z udzielania przez Kościół chrztu dzieciom. Obowiązek katechizacji dzieci w rodzinie wynika z chrztu dzieci. Chrztę dzieci ma tylko wtedy swoje uzasadnienie, gdy zapewnione jest ich chrześcijańskie wychowanie. Ponieważ chrztę jest jedynie „zaczątkiem... osiągnięcia pełni życia w Chrystusie” (DE 2), trzeba zatem, aby to „życie w Chrystusie” następnie rozwinęło się aż do osiągnięcia owej „pełni”. Dokonuje się to głównie przez wychowanie chrześcijańskie, które przysługuje wszystkim ochrzczonym (DWCh 2). Jeśli zatem Kościół chrzci małe dzieci, to równocześnie duszpasterze muszą przygotować rodziców i uzdolnić ich do tego, aby oni mogli je wychować po chrześcijańsku. Rodzice nie wypełniają swego zadania przez samo posyłanie swych dzieci na katechizację organizowaną

przez Kościół. Gdzie Kościół usiłuje zastąpić rodziców w tym względzie, tam zaczyna się znajdować w trudnej sytuacji, właśnie dlatego, że dzieci partykują w wierze dorosłych, zwłaszcza swych rodziców.

Podstawy działania katechetycznego rodziców. Oddziaływanie katechetyczne rodziców dokonuje się w ramach dwóch procesów: socjalizacji i wychowania. Ich podstawę, gdy chodzi o wychowanie chrześcijańskie, stanowić powinno następujące działanie katechetyczne rodziców: budzenie doświadczeń religijnych u dzieci oraz ich werbalizacja, kształtowanie właściwego pojęcia (obrazu) Boga, dążenie, aby pierwsze przeżycia i doświadczenia religijne dziecka były pozytywne.

Główne zadania katechetyczne rodziców. Opierając się na tekście soborowej *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* (n. 2), można zadania chrześcijańskiego wychowania sprowadzić do trzech podstawowych momentów:

- przyczyniać się do pełnego rozwoju osoby ludzkiej,
- pomagać w kształtowaniu dojrzałej postawy wiary,
- pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata.

Gdy chodzi o udzielenie pomocy w osiągnięciu przez dziecko dojrzałej postawy wiary, deklaracja wymienia pięć szczegółowych zadań wychowawczych:

- stopniowe wprowadzenie w tajemnicę zbawienia (aspekt biblijny),
- coraz pełniejsze uświadomienie sobie daru wiary (aspekt doktrynalny),
- wykształcenie umiejętności chwaleń Boga Ojca w duchu i w prawdzie, zwłaszcza w kulcie liturgicznym (aspekt liturgiczno-sakramentalny),
- zaprawianie się w prowadzeniu własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości (aspekt moralny),
- przyczyniać się do wzrostu Ciała Mistycznego (aspekt eklezjalny).

Konwersatoria

Problemy poruszane w referatach były dyskutowane podczas trzech konwersatoriów. Uczestnicy podzieleni na sześć grup przedstawiali własne przeżycia oraz doświadczenia zebrane podczas długiej, niejednokrotnie wieloletniej praktyki katechizacyjnej. Poszczególnym grupom przewodniczyli: ks. prof. dr hab. J. Charytański SJ, ks. mgr T. Chromik SJ, ks. dr A. Długosz, ks. dr Wł. Kubik SJ, ks. dr R. Murawski SDB i s. mgr M. Sondej OSU. Skład grup podczas trzech kolejnych konwersatoriów pozostawał zasadniczo ten sam, natomiast przewodniczący pracowali za każdym razem z inną grupą.

Podsumowania pracy w grupach dokonywano w formie panelu po każdym konwersatorium. Sprawozdania składały w tym roku przedstawicielki poszczególnych grup, a nie prowadzący zajęcia. Tę nową formę pracy przyjęli wszyscy pozytywnie, zwłaszcza że w jej efekcie można było zaobserwować bardziej aktywne zaangażowanie uczestniczek w prace podejmowane podczas sympozjum.

Konwersatorium 1

Konwersatorium pierwsze odbyło się bezpośrednio po referacie wygłoszonym przez ks. dra Wł. Kubika SJ. Zgodnie z treścią referatu praca grup skupiła się w pierwszym rzędzie na pojęciu zbawienie-odkupienie.

Dostrzeżono potrzebę rozszerzenia w naszej katechezie znaczenia pojęcia „Odkupiciel”. Zwrócono uwagę na niewystarczalność informacji podającej, że Chrystus odkupił ludzi z grzechu (na krzyżu). Dzieci powinny sobie uświadomić i przeżyć prawdę, że odkupienie dokonuje się ustawicznie w nas, gdy

dobrze wypełniamy swoje życiowe powołanie; że one same mogą poprzez realizację dobra przyczynić się do odkupienia świata, którego dokonuje Chrystus przy naszym współudziale.

Jedna z grup konwersatoryjnych wyróżniła aspekt teologiczny i antropologiczny pojęcia zbawienia.

Pojęcie zbawienia w aspekcie teologicznym zawiera w sobie takie zagadnienia, jak miłość Boga do ludzi, pojednanie ludzi z Bogiem, obdarowanie człowieka życiem Bożym i wyzwolenie od zła. Natomiast w aspekcie antropologicznym tego pojęcia można zawrzeć takie sprawy, jak miłość człowieka do człowieka, wzajemne przebaczenie, szacunek i ochrona każdego życia ludzkiego. Wymienione wyżej relacje międzyludzkie mogą się stać źródłem radości, szczęścia, pokoju, nadziei i zwycięstwa. Podczas rozważań dostrzeżono współzależność wymienionych wyżej aspektów i konieczność łącznego traktowania ich w naszej katechezie — zgodnie zresztą z duchem encykliki Jana Pawła II.

Wszystkie grupy konwersatoryjne wyrażały przekonanie, że tematyka ludzka winna stać się nie tylko punktem wyjścia, ale treścią katechezy, gdyż problemy ogólnoludzkie niepokoją nawet najmłodsze dzieci. Siostry katechетки podawały konkretne przykłady takich niepokojów jak np. problem głodu, wojny czy niesprawiedliwości społecznej oraz wskazywały sposoby wspólnego rozwiązywania tych problemów w świetle Objawienia.

Zwrócono też uwagę na szereg innych zagadnień, jak np. zaangażowanie katechizowanych i ich rodzin w dzieło katechezy, tworzenie więzi wspólnotowe w grupie katechetycznej, konieczność uwzględnienia etapowości w interpretacji egzystencji ludzkiej, opieranie naszej katechezy na doświadczeniach katechizowanych i prowadzenie ich do dojrzałej wiary, przemyslenie sprawy nowego programu, itp.

Fakolwiek z braku czasu nie można było dokonać głębszej analizy wymierzonych wyżej problemów, to jednak samo ich zasygnalizowanie pobudziło uczestników do poszukiwania nowych dróg przybliżania katechizowanym orędzia zbawienia.

Konwersatorium 2

Podczas drugiego konwersatorium, które odbyło się po referacie ks. prof. J. Charytańskiego SJ, poszukiwano odpowiedzi na pytanie „O ile nasza katecheza odpowiada wymaganiom zawartym w adhortacji Jana Pawła II oraz co trzeba jeszcze zrobić, aby tym wymaganiom w pełni odpowiadała?”

Wszystkie grupy stwierdziły, iż zasadniczo katecheza nasza idzie po linii wyznaczonej przez Ojca Świętego. Wyszczególniano takie cechy naszej katechezy, jak chrystocentryzm i systematyczność. Podkreślano, że nasza katecheza obejmuje całość prawd objawionych, nie opiera się na hipotezach i niepewnych dyskusjach, wychowuje do wspólnoty i pokoju, przygotowuje do życia sakramentalnego w Kościele, prowadzi do rewizji życia i posiada charakter maryjny.

Z drugiej strony zauważono, że obecne materiały katechetyczne za mało uwzględniają trynitarny charakter katechezy, zwłaszcza za mało podkreślają rolę Ducha Świętego, i cechuje je jeszcze pewien formalizm.

Szczególnie żywo akcentowano problem katechezy permanentnej, zwłaszcza dorosłych, stwierdzając, że w tej dziedzinie pozostaje u nas wiele do zrobienia. Wskazywano też na przyczyny tego stanu, jak obojętność wiernych, brak pomocy dydaktycznych, niski poziom przeżyć religijnych czy wreszcie forma katechezy dorosłych nie odpowiadająca faktycznym zapotrzebowaniom wiernych.

Poruszono też zagadnienie katechezy formalnej w rodzinie, która w naszej rzeczywistości wyraźnie zanika wraz z zanikaniem zwyczajów i tradycji religijnych.

Zwrócono też uwagę na postawę katechety, niekiedy podobną do kaznodziei głoszącego słowo Boże. Postulowano, aby formacja katechetów prowadziła do tworzenia postawy przyjacielskiej, narzędzia Ducha Świętego, postawy poszukiwania razem z katechizowanymi właściwych rozwiązań problemów życiowych.

Uczestniczki konwersatoriów sygnalizowały swe trudności związane z realizacją programów często zbyt obszernych i poszukiwały możliwości pogodzenia wymagań programowych z aktualnymi potrzebami katechizowanych.

Zastanawiano się również nad możliwością uatrakcyjnienia nabożeństw, takich jak: różaniec, rataty, adoracja żłóbka, droga krzyżowa czy nabożeństwo majowe.

Poruszono wreszcie sprawę kontaktów z dziećmi i młodzieżą poza katechezą i postulowano integrowanie pracy katechetycznej z innymi formami duszpasterstwa.

Konwersatorium 3

Ostatnie konwersatorium poświęcono zagadnieniu wychowawczych funkcji rodziców jako katechetów, omówionemu w referacie ks. dr R. Murawskiego SDB.

W dyskusji skupiono się najpierw na elementach wychowania funkcjonalnego rodziny, a następnie poruszono niektóre problemy wychowania intencjonalnego.

Wymieniono następujące elementy funkcjonalnego wychowania w rodzinie: atmosfera życzliwości i więzi osobowej oraz zaufania, wyrażająca się w swobodnym wypowiedzianiu swoich problemów; wspólne przeżywanie uroczystości świątecznych związanych z rokiem liturgicznym, jak również uroczystości o charakterze świeckim (jak np. Dzień Matki, Dziecka, Babci itp.) czy wreszcie wspólna spożywanie posiłków.

Ponadto zwrócono uwagę na konieczność podtrzymywania takich zwyczajów, jak wspomnienia rodzinne, opowiadania, wspólne czytanie, czy wreszcie wspólną, różnego typu zabawę w gronie rodzinnym.

Podkreślano także, że estetyka mieszkań, dobór obrazów religijnych wraz z biblioteką domową stanowi ważny element wychowawczy.

Zwrócono uwagę, że katechetom przypada w tym względzie ważna rola do spełnienia. Mają bowiem uświadamiać rodzicom znaczenie wychowawcze wymienionych wyżej elementów, które tworzą całą atmosferę ogniska rodzinnego i mają służyć pomocą w organizowaniu uroczystości rodzinnych.

Omawiając zaś problem świadomego oddziaływania rodziców na religijne wychowanie dzieci, zwrócono uwagę na trudność jaką napotykają rodzice w związku z zrozumieniem współczesnego języka katechetycznego, zwłaszcza rodzice wychowani metodą pamięciowego przekazu formuł katechizmowych, czy też z powodu braku znajomości teologii posoborowej i głębszego sensu zmian w Kościele. W związku z tym zastanawiano się, w jaki sposób katecheci mogą pomóc rodzicom w świadomej realizacji funkcji wychowania religijnego w stosunku do swych dzieci.

Wspólna wymiana zdań uświadomiła wszystkim uczestnikom sympozjum, że w wielu wypadkach rodzice nie podejmują współpracy w dziele religijnego wychowania dziecka, a nasza katecheza ma w tej dziedzinie jeszcze wiele do zrobienia.

K o m u n i k a t y

Po zakończeniu pracy w grupach miały miejsce tzw. komunikaty dotyczące aktualnych zagadnień duszpasterskich w różnych krajach Europy.

Ks. dr A. Długosz przedstawił sytuację Kościoła i duszpasterstwa w Danii.

Ks. dr R. Murawski SDB poinformował o zadaniach, które podjęto na międzynarodowej konferencji w Hamburgu z okazji Roku Dziecka. Główny temat konferencji stanowiło właśnie zagadnienie *Rodzice jako katecheci*. Powiedział także kilka zdań na temat dorocznego spotkania członków Związku Katechetów Niemieckich, na którym zajmowano się zagadnieniem teologii korelacji.

Ks. dr Wł. Kubik SJ zapoznał uczestników z zagadnieniem współpracy katechetów polskich z duszpasterzami Polonii w Anglii. Przedstawił szereg problemów związanych z tą współpracą i ukazał jej blaski i cienie.

Ks. prof. J. Charytański SJ naświetlił problematykę i formę pracy podjętą na sympozjum biskupów Europy we Włoszech. Zwrócił uwagę na atmosferę wspólnotowości, jaka panowała wśród uczestników tego sympozjum.

Na zakończenie kierujący pracą w grupach podkreślali aktywność sióstr, ich zaangażowanie oraz atmosferę wielkiej otwartości i życzliwości. Z kolei s. Scholastyka Knapczyk OSU, dyrektorka WIK-u, wyraziła prelegentom i prowadzącym pracę w grupach serdeczne słowa podziękowań oraz zaprosiła do współpracy w przygotowywaniu następnego sympozjum w roku 1981.

s. Margarita Sondej OSU, Kraków

III. Zagadnienie środków dydaktycznych w polskiej literaturze pedagogicznej lat siedemdziesiątych

W latach pięćdziesiątych naszego stulecia na całym świecie nowe środki dydaktyczne znalazły się w centrum zainteresowań pedagogów-teoretyków i praktyków¹. Szybkie tempo rozwoju techniki wytworzyło nowe, bardziej doskonałe narzędzia nauczania w postaci projektorów filmowych, diaskopów², episkopów³, grafoskopów⁴, magnetofonów, odbiorników radiowych, a wreszcie telewizyjnych, które w miarę upływu czasu zyskiwały sobie prawo obywatelstwa i gremialnie wkraczały do szkół. W wielu krajach powstała bogata literatura na ten temat. U nas przez szereg lat odczuwało się brak publikacji o roli nowych środków dydaktycznych i o metodach stosowania ich w procesie nauczania-uczenia się, mimo że produkowano coraz więcej filmów, przeźroczy i mimo stałych emisji szkolnych audycji radiowych⁵,

¹ E. Fleming, *Jak powstała moja książka „Środki audiowizualne w nauczaniu”*, Życie Szkoły (1971) nr 4, 4.

² Diaskop to aparat projekcyjny do wyświetlania pojedynczych obrazów nieruchomych (przeźroczy, diapozytywów) w świetle przechodzącym.

³ Episkop to aparat projekcyjny do wyświetlania w świetle odbitym pojedynczych obrazów nieruchomych.

⁴ Grafoskop to urządzenie projekcyjne umożliwiające rzutowanie na ekran pisma wykonywanego odręcznie lub rysunków drukowanych na przezroczystym materiale. Silne źródło światła umożliwia projekcję przy świetle dziennym.

⁵ Stałą emisję ogólnopolskich audycji szkolnych Polskie Radio rozpoczęło w 1947 r., choć już dnia 8. IV 1946 r. rozgłośnia PR w Toruniu i dnia 2. V 1946 rozgłośnia PR w Katowicach emitowały audycje szkolne w programach lokalnych. Zob. Z. Siarkowski, *Radio pomaga nauczycielowi*, Radio i Świat (1957) nr 45, 1.

a kilka lat później także telewizyjnych⁶. Z chwilą włączenia tych powszechnie dziś stosowanych środków dydaktycznych do nauczania w szkołach, wyłonił się problem natury zasadniczej, mianowicie ich przydatności w procesie nauczania-uczenia się.

1. Badania nad przydatnością środków dydaktycznych

W latach 1955—1959 Edward Fleming podjął się pionierskiej pracy badawczej związanej z wspomnianym wyżej zagadnieniem⁷. Rozpoczął od badań na temat struktury filmu dydaktycznego. Badania te były wręcz konieczne z uwagi na to, że producenci filmów tworzyli je według własnych koncepcji, niezgodnych często z wymaganiami pedagogicznymi. Nic więc dziwnego, że pedagodzy domagali się przystosowania „filmów szkolnych” do programów lekcyjnych.

W oparciu o przeprowadzone badania określono strukturę filmu dydaktycznego, zgodną z wymogami dramaturgii dydaktycznej⁸. Określono również czas projekcji filmu: ustalając, że nie powinien on przekraczać piętnastu minut.

Zasięgiem badań naukowych zostały objęte również inne środki dydaktyczne typu wizualnego, takie jak przeźrocza, tablice graficzne, tablice flanelowe. Wyniki wspomnianych badań opublikowano w książce *Przeźrocza, film, telewizja w szkole*⁹. Jest to pierwsza tego typu publikacja w Polsce, i jak każda pionierska praca posiada pewne niedopracowania. Nie omówiono w niej wszystkich środków audiowizualnych, a rozdziału o telewizji nie oparto na badaniach naukowych, lecz sygnalizowano tylko pojawienie się tego nowego środka w szkole.

Szereg lekcji eksperymentalnych przeprowadzonych w szkołach na początku lat sześćdziesiątych w związku z zastosowaniem środków audiowizualnych, takich jak nagrania na płytach i taśmie magnetofonowej w połączeniu z przeźrociami oraz audycje radiowe pozwoliły lepiej określić ich funkcje w procesie nauczania-uczenia się oraz metody posługiwania się nimi¹⁰.

2. Różnorodność terminologii

Współczesna szkoła korzysta z różnego rodzaju urządzeń technicznych spełniających wielorakie funkcje. W zależności od budowy, spełnianych funkcji, metod wykorzystania, uzyskiwanych efektów, ich twórcy i użytkownika nazywa się je nowoczesnymi pomocami naukowymi, środkami lub metodami audiowizualnymi, środkami wizualno-słuchowymi, technicznymi środkami wzrokowo-słuchowymi, środkami dydaktycznymi. Środki te coraz częściej służą nie tylko w procesie nauczania, ale także w procesie indywidualnego uczenia się, co z kolei wpływa na tworzenie się tzw. zjawiska działalności

⁶ W marcu 1961 r. Telewizja Polska pierwsza w krajach obozu socjalistycznego wprowadziła do swego programu emisję audycji szkolnych. W miesiącach eksperymentalnych od marca do czerwca 1961 r. audycje obejmowały sześć przedmiotów: j. polski, historię, fizykę, chemię, geografiię i biologię. Zob. *Telewizja dla szkół*, Radio i Telewizja (1961) nr 7, 2.

⁷ E. Fleming, *Wpływ struktury filmu dydaktycznego na wyniki nauczania*, Kwartalnik Pedagogiczny 6(1961) nr 1.

⁸ Dramaturgia dydaktyczna koncentruje się wokół jednolitego ciągu zdażeń i zmierza do określonego rozwiązania, celu.

⁹ E. Fleming, *Przeźrocza, film, telewizja w szkole*, Warszawa 1961.

¹⁰ E. Fleming, *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1963.

kompleksowej, której celem jest skuteczne zbliżenie wzajemne do siebie uczniów, nauczycieli i środków technicznych podczas toku lekcyjnego¹¹.

Pod pojęciem środków dydaktycznych rozumie się najczęściej wszelkiego rodzaju tzw. pomoce naukowe służące w toku lekcyjnym nauczycielowi w przekazywaniu treści, a uczniom w ich przyswajaniu. Pojęcie technicznych środków dydaktycznych obejmuje aparaturę, urządzenia techniczne, jak również eksponowane przez te środki materiały dydaktyczne. Zastosowanie ich w procesie dydaktycznym technologia kształcenia sprowadza do trzech zasadniczych grup¹²: grupa *hardware* obejmuje środki techniczne bez materiałów służących do ekspozycji; z kolei grupa *software* zawiera zestaw programów, materiałów służących do ekspozycji przez środki techniczne; do grupy *teachware* należą materiały i programy oraz instrukcje i wskazania dydaktyczne dla nauczycieli służące realizacji kształcenia z zastosowaniem technicznych środków dydaktycznych.

Istotnym problemem grupy *hardware* jest automatyzacja obsługi technicznych środków dydaktycznych, która pozwala na usprawnienie procesu informacyjnego oraz na swobodne posługiwanie się większą ilością środków, bez odrywania się od głównego nurtu pracy¹³.

Chociaż klasyfikacja tradycyjna wyróżnia w grupie technicznych środków dydaktycznych środki wzrokowe (wizualne), słuchowe (audytywne) i wzrokowo-słuchowe (audiowizualne), to jednak podział taki nie wzbudza i dzisiaj żadnych zastrzeżeń, ale wymaga pewnej modyfikacji. Istnieje więc konieczność opracowania nowej klasyfikacji środków dydaktycznych z uwzględnieniem ich funkcji i stopnia podtrzymywania sprzężenia zwrotnego, a także stopnia aktywności w procesie uczenia się wspomaganego przez te środki¹⁴.

3. Różne ujęcia klasyfikacji środków dydaktycznych

Jedną z pierwszych propozycji klasyfikacji włącznie z opisem środków dydaktycznych jest — zdaniem W. Torbusa¹⁵ — praca M. Godlewskiego¹⁶, aczkolwiek nie była to jeszcze w pełni klasyfikacja, ale jedynie próba usystematyzowania. Dopiero w roku 1953 Z. Mysłakowski opublikował klasyfikację poglądowych metod nauczania¹⁷. W rok później T. Nowacki przedstawił klasyfikację pomocy naukowych dla szkół ogólnokształcących i zawodowych¹⁸. Za kryterium uporządkowania pomocy naukowych przyjął on zbliżanie ucznia do żywej rzeczywistości i wierne oddawanie jej cech.

¹¹ E. Berezowski, *Inwazja technicznych środków dydaktycznych*, Nowa Szkoła (1974) nr 2,25.

¹² Terminy *hardware*, *software* i *teachware* na całym świecie stosowane są w informatyce, której przedmiotem badań są zarówno komputery, jak i nowoczesna dokumentalistyka, obejmująca informację naukową, techniczną i ekonomiczną, a w dziedzinie pedagogiki — informację dydaktyczno-naukową.

¹³ E. Berezowski, *art. cyt.*, 26.

¹⁴ E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1974, 142.

¹⁵ W. Torbus, *Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym*, Warszawa 1970. Cytuję za J. Orzechowski, *Rola środków dydaktycznych w procesie kształcenia*, Życie Szkoły Wyższej (1975) nr 7—8, 148.

¹⁶ M. Godlewski, *Systematyka pomocy naukowych*, Szkoła Zawodowa (1951) nr 1.

¹⁷ Mysłakowski, *Zasady nauczania i ich charakter*, Nowa Szkoła (1953) nr 6.

¹⁸ T. Nowacki, *Zasada poglądowości w nauczaniu*, Szkoła Zawodowa (1954) nr 15/16; zob. także: *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1966.

Nieco inne ujęcie sporządził R. Czekajowski¹⁹. Jego klasyfikacja pomocy naukowych zawiera się w granicach: żywa rzeczywistość — abstrakcja. Opiera się ona na teorii poznania. Bardzo bliski tej klasyfikacji jest podział, opracowany w 1963 r. przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, na użytek szkół podstawowych²⁰.

Wśród dalszych opracowań na szczególną uwagę zasługuje podział opracowany przez E. Fleminga²¹. Jego zdaniem pojawienie się nowych, technicznych środków wzrokowośluchowych nie ogranicza bezpośrednich kontaktów z rzeczywistością, ale przede wszystkim znacznie rozszerza kontakty pośrednie. Ich najbardziej istotna funkcja polega na zastępowaniu bezpośrednio kontaktów przez ich obrazowe i dźwiękowe odbicie.

Techniczne środki audiowizualne z uwagi na bodźce, za pomocą których oddziałują na odbiorcę, można podzielić na obrazy i dźwięki, a ze względu na to, w jaki sposób je odbieramy, na środki wzrokowe lub słuchowe. Obrazy i dźwięki mogą występować i oddziaływać oddzielnie albo równocześnie.

E. Fleming przyjmuje za kryterium podziału oddzielne lub łączne występowanie obrazu i dźwięku, dzieląc środki wzrokowośluchowe na trzy grupy: pomoce wizualne (wzrokowe), pomoce audytywne (słuchowe) oraz audiowizualne, przypisując jednocześnie każdej z grup odpowiednie urządzenia techniczne, służące do ekspozycji poszczególnych środków²².

Natomiast W. Okoń za kryterium podziału środków dydaktycznych przyjął funkcjonalność ich wykorzystania, a także postęp pedagogiczny i zaklasyfikował je do sześciu kategorii²³.

Kategorię pierwszą tworzą tzw. środki słowne, w skład których wchodzi przede wszystkim podręczniki i inne teksty drukowane. Do drugiej kategorii zaliczył W. Okoń proste środki wzrokowe, a więc oryginalne przedmioty, modele, obrazy, wykresy, mapy itp. Środki dydaktyczne należące do tych kategorii można ogólnie nazwać prostymi środkami dydaktycznymi.

Kolejne kategorie obejmują złożone środki dydaktyczne, do których należą:

a) techniczne środki wzrokowe, dzięki którym możliwe jest rejestrowanie, przechowywanie i przekazywanie obrazów przy pomocy urządzeń technicznych, jak np. aparat fotograficzny, diaskop, episkop, mikroskop, teleskop;

b) techniczne środki słuchowe, pozwalające przekazywać dźwięki i szmer — gramofon, magnetofon, radio itp.;

c) środki słuchowowzrokowe (audiowizualne) np. film dźwiękowy, przezroczca w połączeniu z nagraniem treści na taśmie magnetofonowej;

d) środki automatyzujące proces dydaktyczny, takie jak maszyny dydaktyczne, gabinety językowe, a także komputery.

Posługując się w procesie dydaktycznym tego rodzaju środkami można uzyskać nowe jakości, „które żywa mowa mogłaby tylko opisać, ale odtworzyć ich nie jest w stanie. Środki te znakomicie wzbogacają proces dydaktyczny i zwiększają jego efektywność”²⁴.

¹⁹ R. Czekajowski, *Klasyfikacja pomocy naukowych ze względu na ich stosunek do rzeczywistości i funkcję poznawczą*, Kraków 1960.

²⁰ J. Orzechowski, *Rola środków dydaktycznych w procesie kształcenia*, art. cyt., 154.

²¹ E. Fleming, *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965.

²² Tamże.

²³ W. Okoń, *Środki dydaktyczne i ich unowocześnienie*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej* (1963) nr 1; tenże, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971.

²⁴ J. Orzechowski, art. cyt., 155.

Jeszcze inny podział proponuje R. Więckowski. Wychodzi on z założenia, że w procesie nauczania korzysta się z różnych przedmiotów materialnych, które, jeśli nie umożliwiają, to przynajmniej ułatwiają zdobycie przez uczniów określonej wiedzy rzeczowej i sprawności. Jeżeli przedmioty te pełnią w procesie nauczania-uczenia się funkcję „pośrednika” między uczniem a poznawaną przezeń rzeczywistością, są w pełnym tego słowa znaczeniu środkami dydaktycznymi. Można je podzielić na dwa podstawowe rodzaje: na środki techniczne i środki konwencjonalne²⁵.

środki dydaktyczne	
techniczne	konwencjonalne
słuchowe — audycje radiowe — nagrania magnetofonowe — płyty gramofonowe	— podręcznik — pomoce graficzne
wzrokowe — przeźrocza — film niemy	— okazy naturalne — modele
wzrokowo- — film dźwiękowy słuchowe — audycje telewizyjne	

4. Klasyfikacja środków dydaktycznych ze względu na ich funkcje w procesie nauczania-uczenia się

W okresie kiedy proces nauczania pojmowano jako przekazywanie uczniom wiadomości w formie słownej, owe „pomoce naukowe” w postaci modeli, obrazów czy też okazów naturalnych służyły nie tyle uczniowi, ile raczej nauczycielowi dla zilustrowania podawanych wiadomości. Toteż W. Okoń zauważa, że wielu autorów, którzy podejmowali się klasyfikacji środków dydaktycznych, nie uwzględniało pełnego zakresu funkcji pełnionych przez nie w procesie dydaktycznym. Kładło się nacisk na poznawanie przy ich pomocy rzeczywistości i to głównie przy pomocy wzroku i słuchu, co odbijała w sobie popularna nazwa „środki audiowizualne”, podczas gdy faktycznie „środki dydaktyczne apelują do wszystkich analizatorów, a więc do węchu, dotyku, smaku czy analizatora ruchu. Pomijało się jednocześnie takie ich funkcje, które ułatwiają uczącemu się orientację w rzeczywistości oraz umożliwiają oddziaływanie na tę rzeczywistość, a więc są ważnym czynnikiem kształcenia i wychowania”²⁶.

We współczesnym systemie nauczania-uczenia się środków dydaktycznych, a raczej ich funkcji, nie sprowadza się już tylko do roli ilustrowania poznawanych treści w toku lekcyjnym, ale z uwagi na charakter procesu uczenia się przypisuje się im wieloczynnościowe funkcje²⁷.

²⁵ R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1976, 195 i 196.

²⁶ J. Orzechowski, *art. cyt.*, 156.

²⁷ E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, dz. cyt., 145—148.

Funkcja motywacyjna

Końcowy efekt uczenia się zależy w dużym stopniu od pozytywnych motywów uczenia się. Motywy te wywołują i podtrzymują u ucznia chęć do dalszego uczenia się i jednocześnie budzą zainteresowanie dla przedmiotu poznania. Funkcja motywacyjna środków dydaktycznych, np. przeźroczy, oparta jest na specyficznym oddziaływaniu obrazu na psychikę dziecka-ucznia. Każde dziecko posiada wrodzone zaciekawienie dla realnej rzeczywistości. Już od wczesnego dzieciństwa uczy się poznawać świat tak bezpośrednio, jak i przez obrazy. Pokazany na lekcji obraz nie tylko skupia uwagę uczniów i fascynuje, ale działa tak samo jak konkretna rzeczywistość, tymczasem podczas słuchania słów można się bardzo łatwo „oderwać”, „wylączyć się”. Jeszcze mocniej działają na uczniów środki wizualne połączone z fonicznymi, ponieważ pełniej ukazują daną rzeczywistość.

Funkcja aktywizująca

Środki dydaktyczne spełniają także funkcję aktywizującą poprzez obrazy, przeźrocza, filmy, audycje radiowe i telewizyjne. Powodują one żywą aktywność spostrzeżeniową i wpływają na rozwój spostrzegawczości. W większym stopniu aktywizują jednak środki manipulacyjne, których istotnym elementem jest bezpośrednie działanie. Nie bez znaczenia pozostają tu narzędzia, przyrządy, aparaty czy maszyny, przy pomocy których uczeń samodzielnie działa. Manipulacyjne środki dydaktyczne jeszcze bardziej aktywizują uczniów i przyczyniają się do rozwijania twórczych zdolności i umiejętności.

Funkcja poznawcza

Funkcja poznawcza pełni w procesie nauczania-uczenia się bardzo istotną rolę z uwagi na trojaki znaczenie środków dydaktycznych. Po pierwsze, stają się one głównym źródłem poznania na drodze od konkretnego do abstrakcji (analiza, synteza, uogólnienie, abstrakcja). Po drugie, mogą być środkiem weryfikującym wysunięte hipotezy. I po trzecie, pełnią rolę ilustracji słownych opisów i opowiadań.

Funkcja informacyjna

Środki dydaktyczne pełnią również funkcję informacyjną na zasadzie szybkiego i dokładnego przekazywania wiadomości, które demonstruje treść pokazywanego obrazu czy rzeczy. Dzięki tej funkcji możliwe jest rejestrowanie większej ilości informacji niż przez recepcję słów. Środki audiowizualne z uwagi, między innymi, na tę funkcję są ekonomicznym i bardziej efektywnym środkiem dydaktycznym.

Funkcja weryfikująca

Funkcja ta powiązana jest ściśle z rozwijaniem czynności intelektualnych tzn. odkrywczego i twórczego myślenia. Do weryfikowania pojęć i poglądów służą także środki foniczne dostarczające pewnych wzorów czy ilustracji.

Funkcja wychowawcza

Środki dydaktyczne odpowiednio zastosowane dostarczają uczniowi przeżyć i wzruszeń estetycznych, ponadto kształtują jego moralną postawę. Funkcja ta najczęściej realizuje się poprzez prezentowanie dzieł sztuki za pomocą

środków audiowizualnych, takich jak filmy fabularne, widowiska telewizyjne czy słuchowiska radiowe. Obraz pełni także funkcję wdrożeniową, dzięki której możliwe są takie czynności jak: wykonywanie obserwacji i ćwiczeń w pracowniach; utrwalanie zdobytych wiadomości przez syntetyczne, obrazowe i dźwiękowe przedstawienie tematyki; pokazanie różnych zastosowań poznanych praw i teorii; ukazanie wzorów wykonania czynności manualnych czy technicznych.

W nauczaniu poszczególnych przedmiotów niektóre funkcje środków dydaktycznych występują równocześnie. Jednakże specyfika danego przedmiotu wpływa na dominowanie tej czy innej funkcji. Wspólną natomiast wszystkim przedmiotom nauczania i bardzo silnie występującą jest funkcja motywacyjna.

Zamknięcie listy klasyfikacji środków dydaktycznych jest właściwie w praktyce niemożliwe, gdyż wraz z rozwojem techniki liczba ich ciągle wzrasta, a wraz z coraz to szerszym pojmowaniem procesu nauczania-uczenia się mnożą się ich wielorakie funkcje. Opisałiśmy te ich funkcje i klasyfikacje, które w literaturze lat siedemdziesiątych najczęściej dochodzą do głosu.

ks. Wiesław Grabski SJ, Kraków