

# Władysław Kubik

---

## Biuletyn katechetyczny

---

Collectanea Theologica 48/2, 149-164

---

1978

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## BIULETYN KATECHETYCZNY

**Zawartość:** I. Odnowa katechetyczna na Węgrzech. II. Spotkanie studentów katechetyki KUL i ATK. III. Metody nauczania religii oparte na działaniu — ks. prof. dr Albert Höfer w ATK po raz drugi. IV. Nauczanie początkowe w 10-letniej szkole średniej\*.

### I. Odnowa katechetyczna na Węgrzech

Kwartalnik „Lumen Vitae” — międzynarodowe czasopismo, zajmujące się głównie problemami formacji religijnej — bacznie śledzi i przedstawia pastoralne dążenia i osiągnięcia, mające na celu doprowadzenie do powstania autentycznego kontaktu pomiędzy słowem Bożym a dzisiejszym człowiekiem. W pierwszym numerze z roku 1977 informuje o przebiegu i charakterze odnowy katechetycznej na Węgrzech. Spodziewając się, że dane zagadnienie zainteresuje także polskich czytelników, przekazujemy poniżej za „Lumen Vitae” dość obszerną informację<sup>1</sup>.

#### Geneza odnowy

Do roku 1949 nauka religii na Węgrzech zarówno w prywatnych, jak i państwowych szkołach podstawowych i średnich jest jednym z obowiązkowych przedmiotów nauczania. Katecheza parafialna na razie nie istnieje. Od roku szkolnego 1949/50 nauka religii schodzi do rzędu przedmiotów nadobowiązkowych. Obecnie nie prowadzi się już nauki religii w szkołach średnich, a w szkołach podstawowych korzysta z niej zaledwie ok. 5% dzieci oficjalnie zapisanych. Począwszy od roku 1950, w odpowiedzi na wezwania biskupów węgierskich, poszczególne placówki duszpasterskie rozpoczynają organizować katechezę parafialną.

W miarę postępu prac Soboru Watykańskiego II, twórcy katechezy parafialnej na Węgrzech coraz bardziej odczuwają potrzebę podjęcia odnowy katechetycznej. Dawne podręczniki do nauki religii nie są już w stanie sprostać nowym zadaniom stawianym przez Kościół. W roku 1968 episkopat węgierski ogłasza konkurs na nowe podręczniki do nauki religii przeznaczone dla dzieci od 6 do 14 roku życia czyli dla uczniów szkoły podstawowej.

Już w roku następnym 1969 Komisja Katechetyczna pracująca pod przewodnictwem biskupa z Szegedynu, Józefa Urdy, spośród licznie nade-

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

<sup>1</sup> Lumen Vitae. Revue internationale de la formation religieuse, 32(1977) nr 1, 114—117.

słanych projektów podręczników wybiera najlepsze, a ich autorom zleca przystąpienie do napisania pełnych opracowań. Wszystkie podręczniki — z wyjątkiem przeznaczonych dla dzieci 8—10-letnich — powstają na zasadzie pracy zespołowej. Redaktorem naczelnym całej serii zostaje profesor Akademii Teologii w Budapeszcie Béla Csánád. Kolejne podręczniki ukazują się stopniowo od 1970 do 1976 roku. Do trzech pierwszych spośród opublikowanych podręczników opracowano i wydrukowano także równoległe przewodniki dla katechetów tzw. „Schematy katechez”. Dla celów katechezy rodzinnej przełożono na język węgierski książkę Piotra Rana w e z, *Brzask życia chrześcijańskiego* oraz modlitewnik zawierający sugestie odnośnie do tzw. liturgii rodzinnej.

Oficjalne wytyczne na temat programu nauczania religii przekazuje episkopat węgierski w listach pasterskich, które publikuje się na początku kolejno ukazujących się podręczników.

Jak informuje „Lumen Vitae” autorzy podręczników spotykają się często podczas pracy redakcyjnej, aby uzgadniać między sobą zwłaszcza kwestie metodologiczne w przygotowanych materiałach.

### Szczegółowa prezentacja nowych podręczników do nauki religii

Jako naczelną zasadę w tworzeniu nowych podręczników do nauki religii przyjmują autorzy formację religijną, wychowanie religijne, a nie przekaz wiadomości religijnych. Starają się podawać istotną treść wiary dostosowaną do różnego wieku uczniów, ale przede wszystkim pragną otwierać rozwijającą się osobowość ucznia na przemieniające działanie łaski Bożej.

Pierwszy podręcznik zatytułowany *Ojciec niebieski nas kocha*, przeznaczony dla dzieci 5—6-letnich, jest na Węgrzech zjawiskiem zupełnie nowym. Dawniej podstawy wiary przekazywali swoim dzieciom rodzice. Dziś coraz bardziej zanika dawna tradycja wychowania religijnego w rodzinie. Dlatego poprzez ten pierwszy podręcznik przy pomocy rytmicznych tekstów oraz obrazów dostosowanych do poziomu umysłowego małych dzieci pragną autorzy ułatwić pierwszy kontakt z Bogiem uczniom nie umiejącym jeszcze czytać lub rozpoczynającym naukę czytania. Do omawianego podręcznika dołączono zeszyt dydaktyczny, przeznaczony dla rodziców.

Z dydaktycznego punktu widzenia ocenia się wspomniany podręcznik wysoko. Autorzy wyrażają żal, że nie zdołali także następnych podręczników utrzymać na tym samym poziomie.

Drugi podręcznik jest książką przeznaczoną dla dzieci „pierwszokomunijnych”. Przy jej pomocy prowadzi się dzieci do świadomego spotkania z Bogiem i życia miłością czynną. Odślania się im zbawczy plan Boga: nasz Ojciec niebieski wzywa nas do życia razem z Nim przez swego Syna w Duchu Świętym. Prawa moralne przedstawia się dzieciom jako reguły „życia w pełni”. Podczas gdy dawne katechizmy zawierały tylko kilka lekcji związanych z zasadniczym tematem roku, obecny podręcznik całkowicie koncentruje uczniów na przygotowaniu do pierwszej Komunii św. i pierwszej spowiedzi.

Trzeci podręcznik noszący tytuł *Życie chrześcijańskie*, przeznaczony dla dzieci 8—10-letnich ma na celu pogłębienie wiadomości religijnych dzieci, które już przyjęły pierwszą Komunię św. Składa się z dwu części. W pierwszej omawia święta roku liturgicznego, w drugiej prowadzi wtańmniczenie dziecka w treść Mszy św., dążąc w ten sposób do systematyzacji wiadomości liturgicznych dzieci. Lekcje rozpoczyna się na ogół w tym podręczniku od wydarzeń życia codziennego, aby je ukazać w świetle wiary lub nauki o moralności. Podręcznik, jak zarzucają liczni katecheci, jest niestety pozbawiony systematycznego planu. Świadomy tej luki, postanowił ko-

mitet redakcyjny przygotować nowe całkowicie przerobione wydanie podręcznika. Przy tej okazji ulegną zmianie także dwa pierwsze podręczniki omawianej serii.

Czwarty z kolei, a ostatni pod względem roku wydania, podręcznik pt. *Historia zbawienia* przedstawia boski plan zbawienia realizujący się w wydarzeniach Starego Testamentu i w życiu Jezusa Chrystusa. Początkowy projekt podręcznika przewidywał także ukazanie dzieła Jezusa realizującego się poprzez wieki w życiu i działalności świętych oraz wybitnych chrześcijan. W ostatecznej redakcji książki poprzestano jednak na zaprezentowaniu historii pierwotnego Kościoła i życia kilku ojców Kościoła. Do książki dołączono zeszyt z prawie stu pieśniami religijnymi zaopatrzonymi w nuty, wzbogacając w ten sposób uczniowski repertuar pieśni liturgicznej.

Liczni katecheci współpracowali nad redakcją piątego podręcznika do nauki religii, ogłoszonego pod tytułem *Nasza wiara i nasze życie*, a przeznaczony dla dzieci 13—14-letnich i również dla starszych wiekiem, którym ta książka może ułatwić pierwszy kontakt z Ewangelią, a także pomóc w przygotowaniu do pierwszej Komunii św., czy też nawet w przygotowaniu do chrztu. Z racji tego podwójnego niejako celu książki jej treść przekracza średnią zdolność uczniów 13—14-letnich. Ci ostatni mogą z niej korzystać tylko przy pomocy nauczycieli. Książka wychodzi od problemów wiecznych człowieka, od jego nieustannego poszukiwania Boga, aby doprowadzić go do boskiego orędzia Jezusa Chrystusa. Wychowuje ucznia do zajęcia samodzielnej postawy wobec Chrystusa. Druga jej część przedstawia życie chrześcijańskie jako świadectwo o Jezusie dawane przez człowieka prawdziwie zaangażowanego.

#### Ocena podręczników

W ocenie podręczników należy brać pod uwagę cel, jaki postawili sobie autorzy oraz przydatność dla katechetów. Nieskrępowani ogłoszonym uprzednio programem nauczania religii, autorzy podręczników mogli podejmować własną koncepcję, wydoskonalaną podczas długotrwałych dyskusji. Ta jednak okoliczność pobudza odbiorców do tym ostrzejszej krytyki. Treść dawnych podręczników, którą stanowiły teksty wyjęte z oficjalnych orzeczeń Kościoła, nie budziła zastrzeżeń. Nowe podręczniki, tworzone według koncepcji autorów, otwierają drogę całkiem swobodnej krytyce. Szkoda tylko — zauważają sami autorzy relacji — że zgłaszający swoje zastrzeżenia nie zawsze starają się wnikać z większym zrozumieniem w koncepcję autorów.

W toczących się sporach w związku z nowymi podręcznikami ujawniły się wyraźnie dwa diametralnie różne stanowiska. Upraszczając sprawę można powiedzieć, że dla jednych najbardziej istotnym w nauczaniu jest przekaz systemu prawd jako niezbędnego warunku wiary, dla innych — wzbudzenie intensywnego przeżycia wiary w praktyce życia. Właśnie to drugie założenie preferują autorzy omawianych podręczników, chociaż nie zamierzają lekceważyć postulatów opozycji.

Autorzy zdają sobie sprawę, że korzystanie z podręczników opartych na nowych założeniach, byłoby bardziej ułatwione, gdyby udawało się równocześnie z nimi drukować odpowiednie przewodniki dla nauczycieli. Niestety te ostatnie ukazują się zwykle z wielkim opóźnieniem w stosunku do podręczników dla uczniów.

Mówiąc o brakach i trudnościach związanych z nowymi podręcznikami, trzeba także zauważyć, że każdego, kto je przegląda, musi uderzyć ich wysoki poziom i znakomite przedstawienie treści, zwłaszcza jeśli się je porówna z dawnymi katechizmami. Szczególnie bogata jest treść piątego tomu, który odniósł zasłużony sukces nie tylko w kraju, ale cieszy się także przychylną oceną prasy specjalistycznej poza granicami Węgier.

### Dokształcanie katechetyczne duchowieństwa

Duchowieństwo Węgier nie było wystarczająco przygotowane do nowych zadań wynikających z podjętej odnowy katechetycznej. Jedni zbyt przywiązywali się do dawnych metod pracy, inni angażowali się w nowe prace, ale uznawali czysto osobiste ujęcia.

Na szczęście publikacja nowych podręczników (począwszy od 1970 r.) szła w parze z organizowaniem konferencji katechetycznych i kursów dokształcania w diecezjach. Komisja Katechetyczna mianowana przez biskupów węgierskich podjęła także rzetelną pracę. Delegaci węgierscy uczestniczyli w Drugim Międzynarodowym Kongresie Katechetycznym w Rzymie w r. 1971, jak również w spotkaniu europejskim dyrektorów narodowych ośrodków katechetycznych (1975 r.). Duchowieństwo jest informowane na bieżąco o postępujących pracach oraz o ich wynikach.

Od pięciu lat doroczne trzydniowe „skupienia katechetyczne” gromadzą w miesiącu wrześniu członków Komisji Katechetycznej i najlepszych katechetów. Te dni wspólnych rozważań i debat nad wieloma problemami odkrywają, że istotna cnota katechetyczna, nadzieja, pozostaje zawsze żywa wśród katechetów węgierskich.

ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków

### II. Spotkanie studentów katechetyki KUL i ATK

Odbytujące się dawniej systematycznie co roku spotkania studentów katechetyki KUL i ATK zostały po kilkuletniej przerwie wznowione z inicjatywy ATK dnia 26 kwietnia 1977 roku. Gospodarzami spotkania byli studenci ATK w Warszawie.

Podobnie jak dawniej spotkanie zaplanowali i przygotowali przedstawiciele zarządów Koła Naukowego Katechetów KUL i ATK. Z uwagi na wybrany temat spotkania *Teksty literackie w katechezie młodzieżowej*, studenci, członkowie Koła Naukowego, podjęli się również przeprowadzenia wśród młodzieży ankiety na temat ulubionej książki i ulubionego autora.

W czasie odbywającego się spotkania gościł w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie ks. prof. dr Gerard Vogeleisen, dyrektor Instytutu Pedagogiki Religijnej uniwersytetu w Strasburgu, który chętnie wziął udział w sympozjum. Jego to właśnie poproszono o wygłoszenie referatu wprowadzającego.

G. Vogeleisen, omawiając temat *Mediacyjna funkcja tekstu w katechezie*, zwracał uwagę, że tekst literacki stosowany w katechezie ma ściśle odpowiadać tematowi katechezy. Winien w sposób prawdziwy ukazywać wiarę chrześcijańską i uprzystępniać katechizowanym możliwie najbardziej jasny obraz Boga, a także obraz człowieka. Tekst literacki wprowadzany w katechezę powinien umożliwiać katechizowanym podjęcie procesu identyfikacji, na zasadzie której w sposób prawie podświadomy, a zarazem skuteczny będą w stanie przyswajać sobie sposób działania, uczucia, przeżywane wartości osób występujących w tekście. Treść tekstu ma wciągać w swoją rzeczywistość i nią niejako obejmować.

Wybrany tekst może służyć jako punkt wyjścia do katechezy, ilustrować to, co było powiedziane, a kiedy indziej stanowić materiał ułatwiający postawienie problemu itp. Podczas pracy z tekstem literackim na katechezie należy wyrabiać u uczniów umiejętność komentowania, gdyż niekiedy tekst może naświetlać jeden problem a inny zaciemniać.

W kolejnym referacie s. E. Henschke CR mówiła o możliwościach i formach stosowania tekstów literackich w katechezie.

Literatura szkolna uwrażliwia młodych czytelników na wielkie i nieprzemijające wartości moralne, jak pracowitość, wytrwałość, uczciwość, wierność

tradycjom narodowym i ukochanie wolności. Wpływa na kształtowanie się postaw czytelnika wobec świata i ludzi. Ukazując jednak idee utworu jako przejaw myśli i uczuć ludzi żyjących w dawnych czasach, należy wskazywać młodzieży na aktualność tamtych przeżyć, doświadczeń, pokrewieństwo problemów z problemami naszej epoki i z doświadczeniami naszych słuchaczy.

Każdy utwór winien być analizowany całościowo, mimo że w katechezie posługujemy się tylko jego fragmentem. Stosowanego tekstu nie można traktować w oderwaniu od szerszego tła, z którym jest związany, jak również od warunków powstania dzieła literackiego. Dopiero ten szerszy kontekst sprawy może usprawiedliwiać takie lub inne postępowanie występujących w wybranym fragmencie dzieła i charakteryzowanych postaci.

Praca z tekstem literackim w katechezie obejmuje zaznajomienie uczniów z jego treścią poprzez odczytanie go przez katechetę lub ucznia albo odtworzenie z taśmy magnetofonowej, omówienie jego treści pod kątem interesujących, związanych z katechezą problemów wychowawczych. W tym drugim etapie pracy katecheta może posłużyć się różnymi metodami jak opis, sprawozdanie, charakterystyka porównawcza postaci i środowiska, dyskusja, w której może wystąpić ścieranie się różnych poglądów młodzieży.

Nawiązywanie podczas katechezy do lektury szkolnej umożliwi katechezie skonfrontowanie jego działalności wychowawczej nie tylko z konkretnymi sytuacjami egzystencjalnymi, jakie opisuje autor utworu literackiego, lecz także z podobnymi sytuacjami katechizowanych. Przeżycia bowiem, jakie wywołują w młodzieży teksty literackie są dla nich pewnego rodzaju doświadczeniem egzystencjalnym. Odwoływanie się do utworów literackich podczas katechezy może w niejednym wypadku usunąć przepaść, jaka istnieje między naszym przepowiadaniem a codziennym życiem młodzieży i jego skomplikowanymi nieraz sytuacjami. Tą drogą katechizowani może lepiej zrozumieć, że zarówno w szkole jak i w kościele poznają jedną i tę samą rzeczywistość, wzbogaconą na katechezie o chrześcijański wymiar, jakim jest umiejętność zinterpretowania jej przejawów w świetle Objawienia.

Pani J. Jeute, nauczycielka, przedstawiła zadania i tematykę literatury, z jaką obowiązkowo styka się młodzież szkoły średniej.

Poprzez lekturę młodzież ma się zapoznać z różnymi problemami występującymi w utworach, by jej łatwiej było wybrać własną drogę życiową. Literatura w szkole średniej według zaleceń programu nauczania ma za zadanie pokazać problemy moralne — przyjaźń, miłość, wierność, poświęcenie dla innych, odwagę, męstwo, wytrwałość w dążeniu do celu; przedstawiać motywy postępowania ludzi—bohaterów, przyjmując jako kryterium wartości osobowej bohaterów przede wszystkim obecność lub brak społecznej motywacji w ich postępowaniu; pokazać problem humanizmu — postawy człowieka, wyrażającej się w poszanowaniu godności ludzkiej, dążeniu do sprawiedliwości społecznej; kształtować postawę internacjonalizmu, rozumiejąc go jako międzynarodową solidarność mas pracujących; wreszcie łączyć poznanie rzeczywistości przedstawionej w literaturze z przeżyciami intelektualnymi i estetycznymi uczniów.

Pod względem tematyki lektury szkoły średniej przedstawiają:

1. Ideał życia człowieka w różnych epokach (ideał świętego — *Legenda o św. Aleksym*; ideał rycerza — *Pieśń o Rolandzie*; humanisty — *Pieśni J. Kochanowskiego*; ideał obrońcy ojczyzny — *Konrad Wallenrod*, *Pan Tadeusz A. Mickiewicza*; *Kordian J. Słowackiego*; ideał pracy — *Lalka B. Prusa*, *Nad Niemnem E. Orzeszkowej*; społecznika — *Ludzie bezdomni S. Żeromskiego*).

2. Ideał miłości w różnych epokach (w odrodzeniu — *Pieśni J. Kochanowskiego*; w romantyzmie — *Konrad Wallenrod*, *Pan Tadeusz A. Mickiewicza*, *Kordian J. Słowackiego*; w pozytywizmie — *Nad Niemnem E. Orzeszkowej*; w czasach współczesnych — *Popiół i dia-*

ment J. Andrzejewskiego, *Dziewczyna i gołębie* J. Iwaszkiewicza).

3. Problemy krzywdy społecznej (*Krótką rozprawą* M. Reja, *Dziady* cz. II i IV A. Mickiewicza, *Lalka* B. Prusa, *Ludzie bezdomni* S. Zeromskiego, *Kordian i Cham* L. Kruczkowskiego, *Granica* Z. Nałkowskiej).

4. Martyrologium narodu polskiego (*Dziady* cz. III A. Mickiewicza, *Medaliony* Z. Nałkowskiej, *Opowiadania* T. Borowskiego, *Kalumbowie. Rocznik 20 R. Bratnego*).

5. Tematykę religijną (*Bogurodzica, Legenda o św. Aleksym, Pieśń o Rolandzie, Czego chcesz od nas Panie* J. Kochanowskiego, *Treny* J. Kochanowskiego, *Święty Boże* J. Kasprowicza).

Młodzież reaguje różnie na problemy związane z powyższą literaturą. Niejednokrotnie jest obojętna na sprawy przedstawione w literaturze i nie wiąże ich z własnymi przeżyciami. Uważa, że zbyt dużo jest w niej problematyki wojennej i martyrologicznej. A ponadto na ogół niechętnie uzewnętrznia swoje myśli i uczucia budzące się pod wpływem literatury.

W dalszej części spotkania przedstawiciele KUL i ATK zrelacjonowali wyniki ankiety przeprowadzonej wśród młodzieży lubelskiej, łowickiej i warszawskiej na temat ulubionej książki i ulubionego autora spoza literatury obowiązującej. Wyniki ankiety z poszczególnych środowisk były zbliżone do siebie. Młodzież najchętniej czyta książki Siesickiej, Sienkiewicza, Chmielewskiej, a pozycje takie jak *Zapałka na zakręcie*, *Jeziro osobliwości*, *Beethoven i dżinsy*, *Czas Abrahama*, *Quo vadis* itp. Uzasadniając wybór tej czy innej książki podają młodzi takie racje, jak: „jest o życiu młodych”, posiada „wartką akcję”, „opisuje przeżycia ludzi”, „jest lekka do czytania”, „porusza problemy moralne”.

Po ogólnej informacji na temat literatury szkolnej i tego, co młodzież czyta najchętniej toczyła się dyskusja w grupach. Zastanawiano się, które pozycje z lektury szkolnej można wykorzystać w katechezie na różnych etapach nauczania i z jakimi tematami je połączyć. Dyskutowano, w jaki sposób wprowadzać teksty literackie od strony metodycznej, jakie tematy należałoby uwzględnić w programie katechizacji, biorąc pod uwagę literaturę młodzieżową. Konstatowano, że katecheta powinien się orientować, w jaki sposób młodzież przerabia w szkole dany utwór, jakie problemy i treści są w nim wyeksponowane, aby mógł właściwie naświetlać występujące zagadnienia. Wysłunięto propozycję wspólnego opracowania z polonistami wypisów z literatury z podaniem, jakie utwory, fragmenty mogłyby być wykorzystane przy poszczególnych katechezach.

Symposium zakończono wspólną Eucharystią i spotkaniem o charakterze bardziej towarzyskim, wypełnionym swobodną wymianą zdań na temat przydatności i owocności obecnego spotkania oraz wspólnym śpiewem piosenki religijnej. Uczestnicy spotkania stwierdzali, że tego rodzaju sympozja mogą się przyczynić zarówno do pogłębienia określonej problematyki, jak również prowadzić do większej jednolitości kierunku pracy przyszłych katechetów.

s. Teresa Kaczmarek CR, Warszawa

### III. Metody nauczania religii oparte na działaniu Ks. prof. dr Albert Höfer w ATK po raz drugi

Ks. prof. dra Alberta Höfera, dyrektora Instytutu Pedagogiki Religijnej w Grazu oraz jego kierunek pracy katechetyczno-dydaktycznej prezentowaliśmy już czytelnikom dość obszernie w *Biuletynie katechetycznym*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Prof. dr Albert Höfer w ATK, *Collectanea Theologica* 46(1976) z. 2, 161—172.

W dniach 10 i 11 maja 1977 roku gościł Albert Höfer w Akademii Teologii Katolickiej po raz drugi. Odsyłając czytelników do wspomnianego wyżej *Biuletynu katechetycznego*, w którym znajdują szerszą informację teoretyczną na temat założenia kierunku pracy katechetyczno-dydaktycznej profesora Höfera, obecnie pragniemy przedstawić program ćwiczeń przeprowadzonych w roku 1977 ze studentami i absolwentami specjalizacji katechetycznej ATK oraz, na przykładzie wybranych wypowiedzi pisemnych, zapoznać z odbiorem, reakcją osób, które brały udział w omawianych zajęciach.

### 1. Ćwiczenia kształcące umiejętność stosowania w nauce religii metod opartych na działaniu

Pragnąc ograniczyć element werbalny do minimum, A. Höfer dokonał krótkiego wprowadzenia w ćwiczenia. Zauważył, że przez prawie 1500 lat wymagał Kościół od swoich wiernych pamięciowego opanowania *Wyznania wiary, Ojciec nasz, 10 przykazań Bożych*. Wszystko inne było wyjaśnianiem tych formuł wiary poprzez kazania, modlitwy, pieśni, sztukę religijną, a przede wszystkim poprzez opowiadanie i wyjaśnianie Pisma św. Współczesna teologia podkreśla na nowo znaczenie opowiadań biblijnych i wysuwa je na czoło w przekazie wiary. Obok opowiadań biblijnych wprowadza współczesna katecheza także teksty literackie. Podczas gdy opowiadania biblijne przedstawiają działanie Boga i odpowiedź człowieka, teksty literackie mogą łatwiej służyć do rozwiązywania egzystencjalnych problemów wiary i moralności współczesnych dzieci i młodzieży.

Bezpośrednio przed rozpoczęciem ćwiczeń A. Höfer podkreślił, że katecheta powinien najpierw sam wykonać ćwiczenia, poprzez które będzie w przyszłości pomagał uczniom odkrywać działanie Boga i odpowiedź człowieka.

Poniżej podajemy uwagi, jakie uczestnicy ćwiczeń otrzymali, ale jednocześnie dorzucamy refleksje wyjaśniające cel i znaczenie wykonywanych działań.

#### — Ćwiczenia prowadzące do odkrycia struktury biblijnego opowiadania

Każde opowiadanie biblijne posiada swą dramatyczną strukturę i dlatego w jego wyjaśnianiu trzeba wyakcentować występujące w nim działanie, akcję. Nie można się ograniczać do eksponowania ujęć abstrakcyjnej teologii czy moralności. Umiejętność zrobienia szkicu struktury jakiegoś opowiadania lub cyklu opowiadań spełnia poznawczy cel nauczania. Dla osiągnięcia tego celu można wybrać jedną z trzech podanych poniżej możliwości.

a. Staramy się przedstawić opowiadanie biblijne w formie kilku aktów dramatu. Należy więc zapytać: Ile dane opowiadanie zawiera aktów? W jakich miejscach rozwija się akcja? Jakie osoby w nich występują? Czego domagają się wzajemnie od siebie? W jaki sposób stawiają sobie wymagania? Czy osiągają to, czego pragną? W jakich relacjach stają do siebie przy końcu opowiadania?

b. Rysujemy tyle kratek, ile jest w opowiadaniu aktów oraz szkicujemy występujące w nich osoby (za pomocą prostych kresek) z charakterystycznymi przedmiotami, które je w jakimś sensie symbolizują. Trzeba się starać wyrazić w wykonywanym szkicu, jak dane osoby ustosunkowują się wzajemnie do siebie. Można podać przy każdej kratce charakterystyczny, krótki tytuł dla danej sceny.

c. Zamiast figur można także w każdej kratce rysować jeden przedmiot, który jest typowy dla danej sceny.

Podczas ćwiczeń w Warszawie, grupy składające się z 6 osób ustalały najpierw wspólnie strukturę opowiadania biblijnego o Jakubie i Ezawie. Na-



stępnie przedstawiały kolejno poszczególne akty dramatu zgodnie z naszkicowaną powyżej instrukcją.

— Ćwiczenia koncentrujące uwagę na zachowaniu się osób występujących w opowiadaniu

W kolejnych ćwiczeniach chodziło o uchwycenie jednego momentu zachowania się postaci biblijnych i skoncentrowanie się nie tyle na zewnętrznym, lecz na ich wewnętrznym działaniu. Celem ćwiczenia jest przede wszystkim zdobycie umiejętności teologicznego i moralnego wartościowania.

a. Staramy się przedstawić za pomocą graficznych figur, jak wyobrażamy sobie stosunek wzajemny np. Jakuba i Ezawa? Jak byli do siebie ustosunkowani, kiedy Jakub podejmował ucieczkę? Jak zachowali się, gdy nastąpiło ich ponowne spotkanie? Należy ich wzajemny stosunek w tych dwóch odrębnych sytuacjach przedstawić za pomocą graficznych rysunków: trójkąta albo koła. Można się posłużyć także innymi symbolicznymi znakami i liniami obrazującymi zachowanie się Jakuba i Ezawa, np. Jakuba i Ezawa ukazać najpierw za pomocą trójkątów i strzałek, które oznaczają agresję, natomiast przy pojednaniu za pomocą kółek oraz klamry, itp.

b. Zachowanie się poszczególnych osób da się też wyrazić przy pomocy kredki, flamastrów, farbek wodnych, itp. Uczestnicy mają sami wybrać sobie kolor w zależności od ich osobistych odczuć, które w nich powstaną w odniesieniu do danych postaci biblijnych. Nie mogą rysować ani osób, ani symboli, lecz przedstawić swoje odczucie tylko za pomocą kolorowych plam. Następnie mają w grupie powiedzieć, dlaczego wybrali taki a nie inny kolor, dlaczego tym właśnie kolorem przedstawili Jakuba uciekającego się do podstępny, a innym Jakuba jednoczącego się z bratem. Tę samą metodę można zastosować również przy opracowywaniu opowiadań zaczerpniętych z literatury świeckiej.

— Identyfikacja

Opowiadania biblijne, a zwłaszcza występujące w nich postacie uważane były za typiczne już przez ojców Kościoła. Chcieli przez to powiedzieć, że posiadają one ogromne znaczenie nie tylko jako osoby same w sobie, w swej jednostkowej historii, lecz przede wszystkim jako wzory, a jeszcze bardziej symbole, w których każdy wierzący może odnaleźć samego siebie. Trzeba się jednak niejako w nie wmyśleć, chcieć odkryć w nich siebie i przejąć ich sposób postępowania. Podczas medytacji rozwijającej się na podłożu opowiadań biblijnych dochodzi do głosu niezwykle ważny proces. Gdy rozważający przejmując rolę konkretnej postaci biblijnej, identyfikuje się z nią, wówczas w sposób podświadomy splatają się w jedno przeżywane uczucia, problemy dzisiejszego człowieka z przeżyciami i problemami postaci biblijnych. Człowiek przejmując rolę postaci biblijnej w rzeczywistości wypełnia ją własnymi przeżyciami, które dzięki danej postaci otrzymują ściśle ukierunkowanie na Boga, powiązanie z Bogiem. Poprzez identyfikację rozważający może odkryć w sobie działanie Boga i odpowiedź, którą powinien dać Bogu.

Dla osiągnięcia powyżej opisanego procesu można przeprowadzać szereg ćwiczeń, rozpoczynając od ćwiczeń opartych o sprawy niejako czysto zewnętrzne, aby stopniowo przechodzić do coraz bardziej wewnętrznych. Uczestnicy mogą się identyfikować z konkretnym rzeczywistym przedmiotem lub z przedmiotem z wyobraźni. Po tego rodzaju wstępnych ćwiczeniach można przejść do właściwej identyfikacji z postaciami biblijnymi. Każdy wybiera sobie konkretną postać biblijną i tak się wewnętrznie z nią utożsamia, że niejako jej ustami pisemnie lub bezpośrednio ustnie wypowiada zdania, np. *Jestem Jakubem. Tułam się zdala od domu rodzinnego. Oszukałem mojego ojca i brata. Twardy kamień jest teraz moją poduszką* itd... W ćwiczeniu tym chodzi nie tyle o kurzowe trzymanie się opowiadania biblijnego, ile o swo-

bodne fantazjowanie, aby łatwiej nasze własne przeżycia stapiały się z przeżyciami postaci biblijnych.

Kiedy indziej można układać rodzaj modlitwy litanijnej. Wówczas każdy uczestnik wybiera sobie konkretną postać biblijną i pisemnie lub ustnie zwraca się do niej, np.: *O, Jakubie, ty znasz... ty jesteś...* itd.

Można wreszcie wyrażać opowiadanie biblijne na sposób inscenizacji, posługując się odpowiednim gestem, śpiewem, muzyką.

## 2. Reakcja uczestników ćwiczeń

Na przykładzie kilku wypowiedzi uczestników ćwiczeń zapoznajmy się z kolei z odbiorem przeprowadzonych zajęć.

Ks. Stefan:

Nieufny wobec nowości, sceptyczny i pełen sarkazmu — w takim mniej więcej stanie ducha zamykałem oczy, żeby wyteńczyć słuch i otwierałem je, tu i teraz, żeby zobaczyć przed sobą mur w salce katechetycznej. Dotąd byłem jeszcze sobą, to znaczy osobą zamykającą dokładnie swój świat przed innymi. Ale, kiedy ludzie zaczęli mówić, co widzą i słyszą, gdy poznawałem w tonie ich głosu autentyczność, powoli topniała moja kpiarskość, a wzrastała ciekawość.

Zaczęło się dziać coś nietypowego.

Teraz przysłała cicha prośba o swobodne, luźne usadowienie się na krześle, odczucie siebie, swego ciała, żeby całe to nastawienie przenieść w dzieje Jakuba z księgi Rodzaju.

Była jakaś grupa, dzieło przypadku, osób pięć. Próbowaliśmy najpierw z pamięci odtworzyć treść biblijnego opowiadania, zastanawiając się, ile aktów z tego opowiadania możnaby stworzyć, gdyby całość chciało się dramatyzować. Potem trzeba było to naszkicować, potem w symbolach namalować, jeszcze w kolorach charakter osób wyrazić przed i po walce...

Ani się człowiek spostrzegł, ani zatęsknił za przerwą, za obiadem, a już pół dnia uleciało. I ani się śmiał, ani też nie próbował się zgrywać — pracował.

Na poobiednie zajęcia leciało się już z pytaniem, które wewnątrz brzmiało: ciekawe co teraz?

A teraz? Kiedyśmy się zeszli, kazali nam się rozejść do ogrodu, gdzie bądź, i wrócić za 10 minut z czymś, co na tej przechadzce zaciekawilo. Kwiatek, patyk, jakiś kamyk, ziemi garść czy wody dzban — oto co ludzie przynieśli z sobą. I mówili „...jestem bratek, wyrwany z klombu, gdzie tworzyłem jedność, harmonię. Byłem piękny w tym dywanie barw...”; „jestem kamieniem twardym i nieokrzesanym...”.

Wspaniała sprawa, która odkrywa tu i teraz, przed tobą, osobę, jej pragnienia, jej zagmatwania. Ona objawia ci siebie, a ty w podzięcie chcesz o sobie powiedzieć.

A potem był obraz z projektora na ścianie: piękna ikona przedstawiająca Jakuba z drabiną. I było mówienie: Ja jestem Jakub... Potem było pisanie: „Jestem Jakubem, który...” i czytanie tego przed wszystkimi, i modlitwa z tego wszystkich. I mogłoby się to tak wydłużać i przedłużać, bo ludzie naprawdę zaczęli mówić o sobie, o swoich z Bogiem sprawach przegranych i udanych... A to są niekończące się rozmowy. Dlatego przynieśliśmy to wszystko niedopowiedziane, niedokończzone we wspólne sprawowanie Eucharystii.

Drugi dzień ćwiczeń przyniósł nam najpierw błysk. Ćwiczenie z asystentem profesora, polegające na odpowiedzi na proste pytanie: „Jak się czujesz, tu i teraz?” I słuchało się tych zmęczeń, tych radości, tych oczekiwań, co znowu. I oto nagle ni stąd ni zowąd odkryło się wspólnotę bólu głowy, zdernerwowania... I znowu jest się u siebie, na gruncie znanym. Można zaczynać coś innego. To inne, to tym razem kolorowy brystol, kredka i prowadząca

cię nie wiadomo dokąd własna ręka. Wybieraj i bazgraj. A potem mów, jak ci z tym do twarzy. Będzie śmiech, będą dopowiedzi, ale zawsze po to, żeby Cię przyjąć, żeby Cię zaakceptować takim, jakim jesteś.

Po południu próba utrwalenia, tego czegośmy się nauczyli. W samodzielnym lub grupowym opracowaniu perykopa o synu marnotrawnym. I znowu kredki, kartki, wypisanie i wypowiedzenie się do cna. Idzie niezgorzej.

A potem jeszcze reasumując spotkanie, którego wspomnienia nie sposób pominąć ze względu na radosny i otwarty charakter, jaki przybrało, tak, że pytaniom i dzieleniu się nie było końca, mimo bariery językowej niemiecko-polskiej, (którą zresztą, skutecznie zwalczali ks. dr W. Kubik i ks. dr R. Murawski).

Na zakończenie była oczywiście Msza św. koncelebrowana, która niewypowiedziane podziękowania na pewno wyraziła.

A tak naprawdę na zakończenie to chciałbym stwierdzić, że jeszcze dobrze nie umiem nazywać tego wszystkiego, w czym miałem udział (kwestia podręcznikowych terminów), ale będę umiał coś z tej radosnej i spokojnej atmosfery działań przetransponować w moje spotkania katechetyczne z dziećmi i młodzieżą.

**K s. Kazimierz :**

Nie będę opisywał po kolei wszystkich czynności, jakie przeprowadzał z nami ks. profesor Höfer, ale krótko chciałbym się podzielić własnymi spostrzeżeniami, odczuciami i przeżyciami.

Pierwsza rzecz, jaka mnie uderzyła, to ta, że grupa licząca około 40 nie znających się jeszcze dobrze osób poczuła się zgraną wspólnotą. Początkowo, kiedy profesor polecał jakieś ćwiczenie, np.: „zamknąć oczy, wsłuchać się w ciszę, mówić to, co się słyszy”, przyznam, trochę mnie to bawiło. Ale on miał w swoim głosie coś ujmującego i robił wszystko bardzo poważnie i autentycznie. Pusty śmiech wnet mnie opuścił. Zauważyłem, że uczestnicy na serio traktowali polecenia profesora.

Chciałbym podkreślić atmosferę szczerości. Dziwię się sam sobie, że otworzyłem swoje wewnętrzne przed grupą, przed osobami, których bliżej nie znam. Uderzył mnie również wielki spokój profesora i jego asystenta, spokój, który udzielał się uczestnikom. Ze spokojem łączyło się wielkie opanowanie, nie przyspieszanie akcji. Bardzo wysoko oceniam przeprowadzoną identyfikację z przedmiotami i postaciami biblijnymi. To, czego szczególnie chciałbym się nauczyć od prowadzących ćwiczenia, to umiejętność akceptowania człowieka takim, jakim on jest w rzeczywistości, podkreślanie jego pozytywów. To właśnie wyczuwało się u obu gości, pozytywne podchodzenie do drugiej osoby. Brak jakiegokolwiek polemiki. Każdy mógł powiedzieć to, co w danej chwili myślał i przeżywał.

Cwiczenia, w których uczestniczyłem dużo wniosły do mojej pracy katechetycznej, do mojego życia osobistego i duchowego. Przyglądając się już z perspektywy kilkunastu dni, myślę, że wiele ćwiczeń można i należy wprowadzić do naszej polskiej katechizacji. Wymienię choćby niektóre: błysk, identyfikacja z przedmiotami i osobami, dramatyzacja.

**S. Teresa :**

Widzę dużą wartość tego rodzaju ćwiczeń prowadzonych z młodzieżą. One mogą pomagać „wejść w siebie”, dostrzec, co inni mówią o mnie, jakie stawiają mi wymagania. Pozwola skonfrontować własną postawę, z wymaganiami stawianymi przez grupę, uświadomić, jak ja przyjmuję innych, czy wczuwam się w ich położenie, czy jestem w stanie im pomóc, zrezygnować ze swojego stanowiska, postawy błędnej.

Stosując metodę nauczania psychagogicznego można zaprowadzić w grupie atmosferę szczerości, otwartości, zaufania, skupienia — to wszystko zaś pomaga owocnie uczestniczyć w katechezie.

Mamy nadzieję, że przedstawiony materiał łącznie z informacją z roku 1976 umożliwi ogólną orientację w metodyce katechizacji zwanej psychagogiczną. Na pewno jednak nie zapozna nas z nią na tyle wyczerpująco, aby można było wypowiadać o niej już teraz zdecydowany sąd. Niewątpliwie jest to próba obok której nie można przechodzić obojętnie. Będziemy się więc starali powracać do niej w przyszłości, aby móc lepiej zapoznać się z założeniami kierunku i praktycznymi metodami, które jako jeden z elementów składowych katechezy mogą przynieść wiele pożytku, zwłaszcza że przyczyniają się w sposób bardzo skuteczny do uaktywnienia uczniów, budzą w nich postawę samodzielną i twórczą.

ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków

#### IV. Nauczanie początkowe w 10-letniej szkole średniej

Na jakim etapie znajdują się prace związane z opracowaniem programu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej?

Począwszy od podjęcia przez Sejm PRL dnia 13 października 1973 r. uchwały w sprawie nowego systemu edukacji narodowej, wstępne układy programowe 10-letniej szkoły średniej były przedmiotem żywych dyskusji. Około 240 tysięcy osób uczestniczyło w dyskusjach nad założeniami organizacyjno-programowymi, a około 41 tysięcy wypowiedziało się na ten temat ustnie lub pisemnie<sup>1</sup>. Na organizowanych sejmikach przedmiotowych, w których brali udział naukowcy i nauczyciele praktycy, wysuwano wiele uwag i dezyderatów.

Instytut Programów Szkolnych zgromadził pełną dokumentację problemów, wniosków, nowych propozycji programowych, rejonowych podsumowań, wypowiedzi prasowych, indywidualnych listów i innych opracowań. Na podstawie tych materiałów opracowano sprawozdanie z dyskusji, które udostępniono czytelnikom w postaci odrębnego wydawnictwa.

W celu możliwie wielostronnej analizy oraz zapewnienia naukowej i społecznej zasadności kierunku dalszych prac nad programem kształcenia i wychowania nowej szkoły — Minister Oświaty i Wychowania powołał zespoły przedmiotowe, które ściśle współdziałają z Instytutem Programów Szkolnych. Zespoły przedmiotowe, każdy w liczbie po 20—40 osób, skupiają pracowników nauki z różnych ośrodków, wybitnych nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego różnego szczebla. Aktualnie zespoły te zakończyły prace nad propozycjami treści kształcenia i wychowania poszczególnych przedmiotów w 10-letniej szkole średniej. (...)

Publikowana wersja skierowana została do wdrożeń eksperymentalnych w wybranych szkołach. O ostatecznej zawartości treściowej poszczególnych programów zadecydują więc badania eksperymentalne. Dlatego też należy się liczyć z faktem, że prezentowane programy — przed powszechnym ich wdrożeniem — mogą jeszcze ulec dalszym modyfikacjom<sup>2</sup>.

#### Zmodernizowane nauczanie początkowe

Nad koncepcją początkowego szczebla nauczania dyskutowano na dwóch ogólnopolskich konferencjach naukowych: w Warszawie (10—11.IV.1976) i Kielcach (13—15.VI.1976). W dyskusji wypowiedziały się 3334 osoby, a w zebraaniach na temat programu uczestniczyły 15 223 osoby<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> A. Bałakier, M. Gąsiorowski, *Podsumowanie dyskusji nad założeniami programowo-organizacyjnymi 10-letniej szkoły ogólnokształcącej*, Nowa Szkoła (1976) nr 11, 2—43.

<sup>2</sup> Informacja o przebiegu prac programowych, Nowa Szkoła (1977) nr 7—8, 32.

<sup>3</sup> R. Więckowski, *Wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe*, Nowa Szkoła (1976) nr 11, 7—10.

W pracach przygotowawczych zmierzających do zmodernizowania nauczania początkowego w 10-letniej szkole średniej ważną rolę odegrał prof. dr hab. T. Wróbel. On właśnie w przeprowadzonym z nim wywiadzie informuje, co zostało już zrobione w zakresie modernizacji nauczania początkowego<sup>4</sup>. Jego zdaniem przede wszystkim skryształizowały się poglądy na swoistość tego szczebla kształcenia: zwyciężyły argumenty, wysuwane przez pedagogów, psychologów, dydaktyków i polityków oświatowych przemawiające za wyodrębnieniem w zreformowanej szkole cyklu nauczania początkowego jako kursu 3-letniego. To z kolei wpłynęło na ustalenie miejsca, roli i zadań nauczania początkowego jako całości kształcenia i wychowania w jednolitym systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Również dało to obraz szczegółowych zadań tego szczebla, metodycznych rozwiązań i form organizacyjnych wielokierunkowej pracy uczniów klas początkowych; cenne i ważne jest powiązanie tego szczebla z wychowaniem przedszkolnym i szczeblem kształcenia systematycznego, wielostronne zintegrowanie kształcenia i wychowania, uwzględniające potrzeby psychiczne dzieci i szerokie potrzeby społeczne; rozwinęły się niektóre szczegółowe zagadnienia metodyki nauczania początkowego; uległa przebudowie koncepcja pracy wychowawczej.

Prof. dr hab. T. Wróbel odpowiada także na pytanie: „Co jeszcze zostało do zrobienia w zakresie modernizacji nauczania początkowego?” Problematykę nauczania początkowego (programy, metody nauczania, przygotowanie podręczników, czuwanie nad całością prac przygotowawczych) podjął mianowicie Instytut Programów Szkolnych, w którym właśnie Zakład Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego kierowany przez doc. dr hab. R. Więckowskiego zajmuje się tymi zagadnieniami. Poza tym w terenie prowadzi się badania, które koncentrują się wokół problemów wychowania przedszkolnego, metod nauki czytania wśród 6-latków oraz prowadzi się prace zmierzające do przygotowania metodyki języka polskiego w klasach niższych (Lublin, Zielona Góra, Kraków).

Praca na niższym szczeblu szkoły będzie wymagała także przygotowania kadry nauczycielskiej. Dlatego od nowego roku akademickiego w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach powstaje kierunek nauczania początkowego na studiach dziennych. Będzie się więc kształcić magistrów pedagogiki ze specjalizacją nauczania początkowego.

#### Podstawowe założenia zmodernizowanego nauczania początkowego

Prof. dr hab. T. Wróbel stwierdza, że modernizacja nauczania początkowego dotyczy przede wszystkim doboru i układu treści i we wszystkich przedmiotach na tym szczeblu nauczania. Należy brać pod uwagę właściwości psychiczne dziecka, możliwości rozwojowe dziecka w młodszym wieku szkolnym, a nie tylko „materialną” stronę treści. W planowaniu zajęć trzeba zachować to wszystko, co wiąże się z dzieciństwem. Z drugiej strony zajęcia powinny być rozwijające, połączone z elementami zabawy, swobodne, o charakterze twórczym, mają to być zajęcia, podczas których dzieci będą się uczyć i wychowywać, poszukiwać pod kierunkiem nauczyciela — pewnych rozwiązań, przy własnej aktywności i zaangażowaniu<sup>5</sup>.

Dla przedmiotów, których celem będzie zwłaszcza wychowanie, proponuje się następujące nazewnictwo: technika i praca, plastyka, muzyka, kultura fizyczna. Już od klasy pierwszej wprowadza się nowy przedmiot „środowisko społeczno-przyrodnicze”. Program tego przedmiotu został opracowany z od-

<sup>4</sup> Nauczanie początkowe fundamentem szkolnej edukacji — rozmowa z prof. dr hab. T. Wróblem, Nowa Szkoła (1977) nr 5, 26—28.

<sup>5</sup> Tamże, 27.

powiednio uporządkowanych i wzbogaconych treści, włączanych dotychczas do programu języka polskiego. Obejmuje on zintegrowany zasób wiedzy o świecie. W związku z tym program języka polskiego obejmuje tylko treści o charakterze humanistycznym i wychowawczym. Przewiduje się również zmianę wymiaru godzin w planie nauczania w stosunku do aktualnie obowiązującego (18 do 24 godz. tygodniowo). Poniższa tabela zapoznaje nas z planem nauczania w klasach I—III.

Plan nauczania w klasach I—III dziesięcioletniej szkoły średniej

Przedmiot	Klasa			Ogółem
	I	II	III	
1. Język polski	8	9	9	26
2. Plastyka	2	2	2	6
3. Muzyka	2	2	2	6
4. Środowisko społecz. przyrodnicze	2	2	2	6
5. Matematyka	5	5	5	15
6. Technika i praca	2	2	2	6
7. Kultura fizyczna	3	3	3	9
Ogółem w tygodniu	24	25	25	74
Prace pozalekcyjne				
— obowiązkowe dla niektórych grup uczniów				
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	w miarę potrzeb			
Gimnastyka korekcyjna	w miarę potrzeb			
— nadobowiązkowe				
Gry i zabawy ogólnorozwojowe				

Przedstawiony ogólny plan nauczania przewiduje się dla klas I—III zmodernizowanej, dziesięcioletniej szkoły średniej. Szczegółową propozycję programu znajdzie czytelnik w „Życiu Szkoły” z roku 1976<sup>6</sup>.

Jednym z podstawowych założeń, jakie zostały skonkretyzowane w zmodernizowanym nauczaniu początkowym, jest integracja treści kształcenia, jak również procesu dydaktyczno-wychowawczego. „Zintegrowane w programach treści kształcenia i wychowania pozwalają kształtować u uczniów umiejętności rozpatrywania faktów i zjawisk z różnych punktów widzenia (w aspekcie humanistycznym, matematycznym, przyrodniczym, estetycznym itp.), umożliwia to uczniom już w młodszym wieku szkolnym ujmowanie w toku procesu poznawczego scalonego obrazu świata”<sup>7</sup>. Dlatego na etapie kształcenia początkowego integracja treści wymaga szczególnie przemyślanej organizacji prowadzenia zajęć, zwłaszcza w klasie pierwszej. Podkreśla się więc w założeniach programowych konieczność odpowiedniego uelastyczenia systemu klasowo-lekcyjnego, bez sztywnego podziału na przedmioty nauczania.

<sup>6</sup> Życie Szkoły (1976) nr 3 i 4, 9—99.

<sup>7</sup> M. Maciaszek, *Model dziesięcioletniej szkoły średniej (koncepcja treści kształcenia i wychowania)*, Ruch Pedagogiczny 18 (1976) nr 1, 35—52; Instytut Programów Szkolnych, *Założenia programowo-organizacyjne*, Nowa Szkoła (1976) nr 3 i 4, 6.

Przewiduje się stopniowe wprowadzenie systemu laboratoryjnego z tym, że ogólny budżet czasu jaki jest przewidziany na poszczególne przedmioty, powinien być zgodny z przyjętym planem nauczania początkowego<sup>8</sup>.

Mówi się również, jak wspomnieliśmy, o integracji pracy wychowawczej, o rozszerzeniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły nad dziećmi młodszymi. Wiek dziecka w klasach I—III charakteryzuje się między innymi dużą wrażliwością, plastycznością psychiki. Te właściwości psychiki dziecka stwarzają duże szanse wychowawcze. Z tych też względów w klasach niższych powinien uczyć wszystkich przedmiotów jeden nauczyciel. Tylko wtedy można zapewnić integrację wychowania. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną potrzebuje również dla prawidłowego rozwoju psychicznego, zdrowotnego czy intelektualnego, szczególnie troskliwej opieki. Dlatego mówi się w założeniach programowych także o odpowiednim zorganizowaniu czasu pozalekcyjnego (świetlice, półinternaty).

#### Elementy systemu nauczania początkowego

Pisząc o zmodernizowanym nauczaniu początkowym pragniemy zwrócić uwagę czytelników na książkę R. Więckowskiego, *Elementy systemu nauczania początkowego*<sup>9</sup>. Problemy modernizacji nauczania początkowego, zasygnalizowane tylko w naszym sprawozdaniu, znajdują w niej szersze i sprecyzowane ujęcie.

Książka R. Więckowskiego jest swego rodzaju syntezą poglądów na temat nauczania początkowego. Książka zawiera pięć rozdziałów: 1. *Nauczanie początkowe, jego istota, podstawowe zadania*; 2. *Dobór i układ treści początkowego kształcenia uczniów*; 3. *Metody nauczania*; 4. *Formy organizacyjne pracy uczniów*; 5. *Miejsce i rola środków dydaktycznych w organizowaniu czynności uczenia się uczniów*.

W pierwszym rozdziale R. Więckowski omawia „swoistość” i szczególność nauczania początkowego. Zdaniem autora na „swoistość” tego szczebla nauczania wpływa odrębny układ zadań dydaktyczno-wychowawczych, które właśnie określają swoisty charakter pracy nauczyciela z uczniami. Należą do nich zadania: opiekuńczo-wychowawcze, sprawnościowe i poznawcze. W nauczaniu systematycznym w klasach od IV do X układ zadań będzie nieco inny. Na pierwszym miejscu pozostaną zadania wychowawcze. Zadania poznawcze wysuną się na drugie miejsce przed zadania sprawnościowe.

W nauczaniu początkowym podstawowym tokiem pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela jest organizowanie najpierw określonych działań uczniów o charakterze praktycznym, opartych na konkretach, które z kolei mają prowadzić do nabywania wiedzy rzeczowej. W toku dalszego etapu kształcenia, wiedza ta będzie wykorzystywana do innego, coraz bardziej złożonego typu działań. Można więc powiedzieć, że nabywanie przez uczniów sprawności, wyprzedza nieco, zdobywanie uporządkowanej wiedzy<sup>10</sup>.

W nauczania systematycznym natomiast działania uczniów będą polegały na wykorzystywaniu posiadanej już wiedzy. Podstawą do nabywania przez uczniów projektowanych w programie sprawności będzie rzeczowa wiedza, sterująca tok działań uczniów, umożliwiających im nabywanie pożądanych sprawności<sup>11</sup>.

Występuje więc dość istotna różnica pomiędzy pracą nauczyciela i uc-

<sup>8</sup> R. Więckowski, *Założenia programowo-organizacyjne modernizacji nauczania początkowego*, Ruch Pedagogiczny 17 (1975) nr 2, 139—156.

<sup>9</sup> R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1976.

<sup>10</sup> *Tamże*, 18.

<sup>11</sup> *Tamże*.

niów w okresie nauczania początkowego i systematycznego. Odrębny układ zadań dydaktyczno-wychowawczych w nauczaniu początkowym jest więc jednym z podstawowych elementów określających swoisty charakter pracy nauczyciela na tym szczeblu kształcenia, w stosunku do nauczania systematycznego.

Realizowanie tych swoistych zadań dydaktyczno-wychowawczych będzie wymagało oczywiście bardziej szczegółowego układu zadań. Według R. Więckiego realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych będzie wymagała między innymi — kontynuacji pracy wychowawczo-opiekuńczej zapoczątkowanej w przedszkolu, zapewnienia każdemu dziecku warunków wszechstronnego rozwoju osobowości, uwzględniając szczególnie rozwój samodzielnego myślenia i uzdolnień, zapewnienia każdemu dziecku pozytywnego startu szkolnego (przez różnicowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych). Natomiast w realizowaniu zadań sprawnościowych powinno się dążyć przede wszystkim do skrócenia (optymalnie) czasu przeznaczanego na opanowanie umiejętności czytania w integralnym powiązaniu z możliwie pełnym zrozumieniem czytanych tekstów, podniesienia umiejętności konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych ze względu na poprawność gramatyczno-ortograficzną, zwrócenia uwagi na rozwijanie odpowiednich operacji intelektualnych, w obrębie określonych zakresów treściowych (matematycznym, przyrodniczym, społecznym). Realizacja zadań poznawczych wyznacza zdaniem autora, następujące szczegółowe zadania, zapewnienie opieki nad wszechstronnym rozwojem dziecka, kształtowanie społecznej postawy (wobec szkoły, nauczycieli), kształtowanie elementarnych nawyków kulturalnych i higienicznych, kształcenie i rozwijanie języka i myślenia uczniów, wdrażanie uczniów do samokształcenia, kształtowanie wrażliwości na piękno w otaczającym środowisku i rozwijanie umiejętności wyrażania własnych doznań estetycznych (wytwory plastyczne, techniczne, muzyczne) oraz wiele innych zadań<sup>12</sup>.

Tego typu układ zadań (opiekuńczo-wychowawcze, sprawnościowe, poznawcze) zmierza konsekwentnie do odpowiedniego doboru i układu treści nauczania poszczególnych przedmiotów oraz do odpowiedniej organizacji nauczania i wychowania na tym szczeblu kształcenia. Także i autor przechodzi konsekwentnie w następnych rozdziałach do szczegółowego omówienia tych spraw. Opierając się na fragmentach projektów programów nauczania początkowego, omawia w drugim rozdziale między innymi takie zagadnienia, jak empiryczne sposoby konstruowania programów kształcenia, język programów szkolnych, integracja kształcenia. W podrozdziale *Założenia programowe poszczególnych przedmiotów nauczania*, wykorzystując materiały programowe, R. Więcki dokonuje dość zwięzłej analizy założeń programowych w odniesieniu do klasy przedszkolnej i poszczególnych przedmiotów nauczania początkowego: języka polskiego, środowiska społeczno-przyrodniczego, matematyki, techniki i pracy, plastyki, kultury fizycznej.

W rozdziale zatytułowanym *Metody nauczania* podaje autor klasyfikację metod, jakie winno się stosować w nauczaniu początkowym oraz omawia ich funkcję. Koncentruje uwagę czytelnika przede wszystkim na metodach poszukujących (pogadanka heurystyczna, dyskusja, metody problemowe), a wśród nich najszerzej omawia metody problemowe. Omawiając poszczególne metody autor opiera się na konkretnych sytuacjach lekcyjnych, podaje konkretne przykłady zadań.

*Formy organizacyjne pracy uczniów* to rozdział, w którym autor omawia formy nauczania i pracy uczniów, podaje ich klasyfikację oraz omawia walory dydaktyczno-wychowawcze pracy indywidualnej i zbiorowej. W tym celu przytacza szczegółowe przykłady zadań i sytuacji lekcyjnych.

---

<sup>12</sup> Szczegółowy układ zadań dydaktyczno-wychowawczych R. Więckiego omawia w cytowanej wyżej pozycji nr str. 20—23. Przytoczone układy zadań podaje za R. Więckowskim.



I wreszcie przychodzi rozdział o *Roli środków dydaktycznych w nauczaniu początkowym*, które są niezbędne dla prawidłowego i celowego procesu nauczania. Środki te — stwierdza autor — zapoczątkowują proces dydaktyczno-wychowawczy, pomagają w przekazywaniu uczniom wiedzy, rozwijaniu sprawności lub w rozwiązywaniu problemów; są wykorzystywane do utrwalania uprzednio opracowywanych zagadnień programowych<sup>13</sup>. R. Więckowski omawia we wspomnianym rozdziale, rolę i zastosowanie środków audytywnych, wizualnych, audiowizualnych i konwencjonalnych (podręczniki, pomoce graficzne).

Warto zapoznać się z prezentowaną pozycją, gdyż może ona być dobrą pomocą dla katechety — praktyka, i przyczynić się do poszerzenia wiadomości zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki nauczania początkowego.

s. Sawia Neter, Szczecin

---

<sup>13</sup> *Tamże*, 197.