

Władysław Kubik

Wychowanie młodzieży do twórczego działania i zaangażowania społecznego

Collectanea Theologica 50/3, 63-84

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.

Ks. WŁADYSŁAW KUBIK SJ, WARSZAWA-KRAKÓW

WYCHOWANIE MŁODZIEŻY DO TWÓRCZEGO DZIAŁANIA I ZAANGAŻOWANIA SPOŁECZNEGO

W dydaktyce szkolnej lat siedemdziesiątych, a także w katechetyce świadomie zabiega się o taką organizację procesu nauczania-uczenia się, która by umożliwiła wszechstronną samodzielną aktywność uczniów i miała na uwadze obowiązek urabiania całej osobowości wychowanka, czyli pozwalała łączyć nauczanie z wychowaniem. W sprawie integracji nauczania z wychowaniem zarysowuje się jednak w ostatnich latach coraz wyraźniej pewna różnica stanowisk.

Podczas gdy jedni autorzy opowiadają się za jednością, a nawet tożsamością procesów nauczania i wychowania¹, inni uważają, że „nie należy mówić o jedności obu procesów ani o szkodliwości rozdzielania nauczania od wychowania, ale o wydzieleniu czynności związanych z nauczaniem i wychowaniem w celu uświadomienia sobie swoistości każdego z nich, a następnie ich korelacji oraz integracji prowadzącej w skutkach do harmonijnego kształtowania całej osobowości wychowanka”².

Nie będziemy się wdawać na tym miejscu w rozpatrywanie racji, wskazujących na niewystarczalność ujęć przedstawicieli pierwszego stanowiska i uzasadniających słuszność poglądów drugiej grupy autorów. Omawia je szeroko i przekonywająco M. Dudzikowa³. Postaramy się natomiast przedstawić zasadnicze wysiłki podejmowane w ostatnim dziesięcioleciu zarówno przez pedagogów, jak i katechetyków, zmierzające w swoich założeniach do kształtowania możliwie najbardziej dojrzałej osobowości uczniów.

Skoro wszyscy niemal pedagodzy dostrzegają znaczenie dla efektów nauczania i wychowania odpowiedniej organizacji procesu nauczania-uczenia się, dlatego w pierwszej części niniejszego opracowania skupimy się właśnie na przedstawieniu głównych ogniw procesu nauczania-uczenia się, czyli takiego jego przebiegu, który może

¹ Np. K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, Warszawa 1967; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa⁴ 1977.

² M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, Warszawa 1978, 25.

³ *Tamże*, 10—42.

się przyczynić do wyzwalaania wszechstronnej aktywności młodzieży, a tym samym umożliwiać integrację nauczania z wychowaniem. W drugiej części niniejszego artykułu zajmiemy się postulatami wyśnuwanymi przez wspomnianą wyżej drugą grupę autorów, którzy są przekonani, że w dotychczasowych sposobach organizowania procesu dydaktycznego i uwzględniania ogniw nauczania-uczenia się przeakcentowywano wdrażanie uczniów do aktywności poznawczej z zaniedbaniem wychowywania ucznia do pełnienia określonych ról społecznych i zajmowania aprobowanych społecznie postaw. Wreszcie na końcu poświęcimy nieco uwagi pewnym szczegółowym formom i metodom realizacji procesu wychowania w toku lekcyjnym i pozalekcyjnym.

I. Organizacja procesu nauczania-uczenia się warunkująca wszechstronną aktywność uczniów

Za W. Okoniem powszechnie wyróżnia się dzisiaj u nas w Polsce kilka istotnych ogniw procesu nauczania-uczenia się⁴, jak konieczność uświadamiania uczniom celów i zadań nauczania-uczenia się, zaznajamianie uczniów z nowym materiałem, kształtowanie myślenia uczniów, utrwalanie przerobionego materiału, kształtowanie umiejętności i nawyków, wiązanie poznanej wiedzy z konkretnym życiem oraz kontrolę i samokontrolę w zakresie uzyskanych wyników nauczania i wychowania.

Jest rzeczą charakterystyczną, że we wszystkich wspomnianych ogniwach procesu nauczania-uczenia się postuluje się paralelne występowanie czynności nauczyciela i ucznia. Szczegółowo określa się czynności nauczania i uczenia się. Nauczycielowi wyznacza się rolę budzenia i kierowania samodzielną wszechstronną aktywnością ucznia w poszczególnych ogniwach całego procesu dydaktycznego⁵.

1. Świadomość celów i zadań dydaktycznych

Znaczenie tego pierwszego ogniwa procesu dydaktycznego jest dzisiaj szczególnie mocno akcentowane w dydaktyce szkolnej⁶. Przestrzega się nauczyciela, iż nie powinien się spieszyć z przechodzeniem do zaznajamiania uczniów z nowym materiałem, dopóki nie nabierze pewności, że uczeń posiada wystarczające motywacje, skłaniające go do podjęcia dobrowolnego wysiłku uczenia się. Zachęca się nauczyciela, aby w trosce o skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, wszelkimi sposobami starał się budzić zaintere-

⁴ W. Okoń, *Proces nauczania*, Warszawa⁶ 1966, 58.

⁵ *Tamże*, 57.

⁶ W. Zaczyński, *Dydaktyka*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod. red. M. Godlewskiego, S. Krawciewicz, T. Wujka, Warszawa 1974, 393—397.

sowanie uczniów, ich naturalną ciekawość, postawę gotowości do zdobywania, szukania nowej wiedzy. Zaznacza się jednocześnie, że najlepszym sposobem osiągania wspomnianych zamierzeń jest nawiązywanie do określonych potrzeb ucznia⁷, do konkretnych sytuacji życiowych, które motywują działanie człowieka. Stosowną pomoc mogą stanowić tutaj odpowiednio dobrane przeżroczka czy też fragmenty zaczerpnięte z literatury, zwłaszcza takie, w których tkwi określony problem. Jeżeli uczeń otworzy się na przedstawiony mu problem, a jednocześnie dostrzeże w sobie brak wiedzy potrzebnej do jego rozwiązania, łatwiej zajmie postawę poszukującą⁸ i z większym zapałem będzie przerabiał wskazany przez nauczyciela materiał, mający mu ułatwić zrozumienie i rozwiązanie problemu.

Konkretną realizację tego pierwszego ogniwa procesu nauczania-uczenia się na terenie katechetycznym można dostrzec w wydawanych u nas w Polsce podręcznikach dla katechety⁹, a zwłaszcza drukowanych od roku 1976 podręcznikach metodycznych do *Katechizmu Religii Katolickiej*¹⁰. Zdając sobie sprawę, że szczególnie w tym pierwszym momencie procesu dydaktycznego należy zabiegać o aktywną postawę ucznia, autorzy wyżej wspomnianych podręczników proponują na początku każdej katechezy analizę zaciekawiających tekstów literackich, treści wywiadów i obserwacji poczynionych przez uczniów, listów pisanych na określone tematy przez samą młodzież, zalecają nawiązywanie do aktualnych potrzeb uczniów i przeżywanych przez nich realnych sytuacji itp. Widzą w tym skutecznym sposobie pomagania uczniom w otwarciu się na ważne ludzkie problemy, a zarazem w budzeniu się u nich odpowiednich motywów potrzebnych do słownego sformułowania tkwiącego w danej sytuacji życiowej problemu i przemyślenia go na dalszych etapach pracy w świetle Pisma św. czy wskazań urzędu nauczycielskiego Kościoła.

2. Zaznajamianie z nowym materiałem

Podawanie nowych wiadomości, które stanowi drugie ogniwo procesu dydaktycznego, ma polegać na bardziej umiejętnym pobudzaniu uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy, aniżeli na przekazywaniu im informacji w formie wykładu, który jest mało skuteczną metodą pracy i powoduje najczęściej bierną postawę uczniów

⁷ Tamże.

⁸ E. Fleming, *Unowocześnieńie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1974, 81—83, 101.

⁹ *Bóg z nami*, cz. I—IV, podręcznik dla katechety, praca zbiorowa pod red. ks. Jana Charytańskiego SJ, Warszawa — cz. I i II rok 1971, cz. III rok 1972, cz. IV rok 1974.

¹⁰ *Podręcznik metodyczny do „Katechizmu Religii Katolickiej”*, cz. I—IV, praca zbiorowa pod red. ks. J. Charytańskiego SJ i ks. W. Kubika SJ, Warszawa — cz. I rok 1976, cz. II rok 1978, cz. III rok 1979, cz. IV rok 1980.

wobec dostarczanych im wiadomości¹¹. Chcąc jednak kierować samodzielną pracą uczniów, zdobywaniem przez nich nowych wiadomości, trzeba przy przedmiotach humanistycznych zatroszczyć się najpierw o dostarczenie im odpowiednich źródeł i nauczyć ich posługiwania się nimi. Do źródeł w procesie katechizacji przede wszystkim należeć będzie Pismo św., dokumenty soborowe, księgi liturgiczne, a także książki religijne, czasopisma itp. Samodzielną pracą uczniów powinna poprzedzać jasna i wyczerpująca instrukcja, ukierunkowująca ich konkretne działanie. Po niej zaś przychodzi czas na wspólne omówienie rezultatów pracy, podkreślenie jej pozytywnych efektów, uzupełnienie braków i skorygowanie błędów. W toku całej pracy uczniowie mają nie tylko zbierać określone dane, ale dochodzić do odkrywania związków i zależności pomiędzy przedmiotami, zjawiskami, prawdami i w ten sposób gromadzić materiał do późniejszych uogólnień.

3. Rozwijanie myślenia

Zaznajamianie uczniów z nowym materiałem nie przyniesie oczekiwanych rezultatów dydaktycznych i wychowawczych, jeżeli nie będzie się łączyło z następnym ogniwem procesu nauczania-uczenia się, to znaczy z kształtowaniem pojęć i myślenia uczniów. „Na wiedzę we właściwym rozumieniu tego słowa, składa się bowiem znajomość faktów i ich uogólnień. I jak można grupować fakty w pewne kategorie rodzajowe, tak i uogólnienia można dzielić na pojęcia, prawa naukowe, zasady, itp. Dopiero znajomość uogólnień jest wystarczającą podstawą skutecznych działań człowieka, pozwala bowiem przewidywać zdarzenia przyszłe, wśród których są także skutki działań jednostek i grup”¹². Doceniając znaczenie poruszanego zagadnienia, nauczyciel będzie się starał stwarzać okazję do podejmowania czynności analizy, syntezy czyli operacji intelektualnych wiążących się z kolejnymi etapami kształtowania się pojęć, do których zalicza się zestawianie przedmiotów, wyszukiwanie cech wspólnych, wyszukiwanie cech różnych, abstrahowanie, uogólnianie, zastosowanie¹³.

W związku z powszechnie uznawaną skutecznością nauczania problemowego odnośnie do rozwijania samodzielnego myślenia uczniów, zwraca się uwagę, że w szczególny sposób podczas analizy przerabianego materiału należy zabiegać o to, aby uczeń odkrywał w nim przesłanki, treść dowodową przynoszącą mu uzasadnienia, odpowiedź na problem, z którym się zetknął na początku lekcji, a następnie, aby sam sformułował w oparciu o poznaną wiedzę rozwiązanie pro-

¹¹ E. Fleming, *dz. cyt.*, 22—23.

¹² W. Zaczyński, *dz. cyt.*, 401.

¹³ *Tamże*, 402.

blemu. Samodzielne rozwiązanie danego problemu stanowi silne wzmocnienie, nowy motyw pobudzający ucznia do dalszej pracy i trwałego wysiłku¹⁴, a zwłaszcza przyczynia się do zdobywania przez ucznia umiejętności samodzielnego myślenia.

W świetle powyższych rozważań można lepiej zrozumieć, dlaczego autorzy wspomnianych wyżej podręczników metodycznych do *Katechizmu Religii Katolickiej* nadają kolejnym ogniom procesu dydaktycznego, mianowicie zaznajamianiu uczniów z nowym materiałem i kształtowaniu pojęć, charakter szukania rozwiązania postawionego na początku katechezy problemu. Czynią to na pewno w trosce o bardziej skuteczne przejście się ze strony ucznia treścią Bożego Objawienia oraz o nauczenie go posługiwania się religijnymi kategoriami myślenia. Podobną tendencję odkrywamy w wytycznych podawanych między innymi przez katechetyka austriackiego J. E. Korherra¹⁵, który jest przekonany, że podczas podawania uczniom informacji, zaznajamiania ich z nowym materiałem, szczególnie ważną rolę pełni podtrzymywana świadomość postawionych przed nimi na początku zadań oraz świadomość trudności, które wyrastają na drodze prowadzącej do wykonania zadań. Szukaniu odpowiedniej drogi wiodącej do wykonania zadań czy rozwiązania problemów powinna towarzyszyć chęć przewyciężenia napotkanych trudności. Tenże autor uważa, że odkryte rozwiązania należy od razu przenosić na inne podobne sytuacje czy zadania, aby uczniowie lepiej dostrzegli drogę, sposób, który doprowadził ich do sukcesu.

4. Utrwalanie przerobionego materiału

Po gruntownym przeprowadzeniu pierwszych trzech ogniw procesu dydaktycznego można dopiero mówić o utrwalaniu przerobionego materiału. Przeprowadza się je zwykle innymi metodami pracy w stosunku do występujących podczas poprzednich ogniw procesu dydaktycznego. Skutecznym sposobem utrwalania wiadomości jest niewątpliwie odwołanie się do nowych źródeł informacji, z których dotąd uczeń nie korzystał. Jeszcze bardziej godnym polecenia jest szukanie konkretnych sytuacji życia, nowych w stosunku do już wspomnianych, które można właściwie ocenić, przeżyć, tylko dzięki zastosowaniu odkrytego podczas pracy lekcyjnej rozwiązania problemu. Wreszcie należy pamiętać, że zapamiętanie, trwałość wiadomości należy przede wszystkim od tego, na ile uda się nam obudzić zainteresowanie ucznia i ukazać mu znaczenie, wartość danej wiedzy dla konkretnego życia człowieka. Dlatego — powiada Cz. Kupisiewicz — cechą wspólną wszelkich reguł określających utrwalanie

¹⁴ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa³ 1976, 85—86.

¹⁵ J. E. Korherr, *Lernprozess, w: Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, praca zbiorowa wydana przez J. E. Korherra i G. Hierzenbergera, Wien-Freiburg 1973, 586.

wiedzy powinno być „silne akcentowanie aktywności uczniów w procesie utrwalania przyswojonej wiedzy oraz znaczenia stosowanych w tym celu metod. Powtarzanie i uczenie się na pamięć nie zapewniają na ogół tak trwałych wiadomości, jak samodzielne rozwiązywanie dostępnych uczniom problemów. Również uczenie się problemowe wymaga powtarzania materiału, a nawet pamięciowego opanowywania pewnych treści. W tym jednak wypadku powtarzanie, nie będąc główną metodą utrwalania wiadomości i umiejętności, spełnia jedynie funkcję pomocniczą”¹⁶.

Jakkolwiek w katechetyce przesuwają się dziś akcent z wiedzy na kształcenie postaw, niemniej jednak zawsze przywiązuje się znaczenie do czynnika intelektualnego, stanowiącego przecież jeden z ważnych elementów składowych postawy. W związku z tym korzysta się z różnorodnych sposobów utrwalania wiedzy zalecanych przez dzisiejszą dydaktykę. Skoro już poprzednio uznaliśmy podręczniki metodyczne do *Katechizmu Religii Katolickiej* za swego rodzaju reprezentację tendencji katechetycznych właściwych dla terenu polskiego, i nie tylko polskiego, należy stwierdzić, że ich autorzy wprowadzają różnorodne formy utrwalania materiału, że wymienimy chociażby różnego rodzaju schematy, testy wyboru czy testy uzupełnień, przeróżne formy wypracowań pisemnych, częstą refleksję nad własnym życiem w świetle treści Pisma czy zwłaszcza katechezy ukazujące wybrane postacie, które stawia się przed młodzieżą jako wzory autentycznej realizacji w życiu, poznanych w katechezach danej grupy tematycznej, norm prawdziwie chrześcijańskiego postępowania.

5. Kształtowanie umiejętności i nawyków

Na wymienionych wyżej ogniwach nie może się kończyć praca nauczyciela i ucznia. Ogromny nacisk kładzie się dzisiaj w procesie dydaktycznym na kształtowanie umiejętności ściśle wiążących się z poznawaną wiedzą. Nikt bowiem nie nauczy się prowadzić samochodu wyłącznie na podstawie informacji słownej. Podobnie nikt nie posiadać umiejętności zawrzenia Bogu w codziennych sytuacjach życia czy umiejętności modlitwy wyłącznie w oparciu o przekazaną mu wiedzę na dany temat. W procesie dydaktycznym muszą więc dojść do głosu konkretne ćwiczenia kształcające w uczniu pożądane umiejętności.

Dydaktycy wymieniają zwykle kilka etapów procesu kształcenia umiejętności¹⁷. Pierwszym z nich jest uświadomienie sobie nazwy i znaczenia danej umiejętności. Drugi polega na zaktualizowaniu

¹⁶ Cz. Kupisiewicz, dz. cyt., 146.

¹⁷ W. Okoń, *Wychowanie umysłowe*, w: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1973, 340—343.

w sobie wiedzy na jej temat, względnie na ustaleniu na podstawie posiadanych wiadomości reguł postępowania. Dalszy etap stanowi pokazanie przez nauczyciela wzoru danej czynności. Potem przychodzi kolej na pierwsze czynności uczniów, wykonywane przy stałej kontroli nauczyciela i na systematyczne, samodzielne ćwiczenie uczniów.

Wobec tak poważnego traktowania przez dydaktykę zagadnienia kształtowania umiejętności uczniów, nie mogą dziwić zawarte w podręcznikach metodycznych do *Katechizmu Religii Katolickiej* wskazania mające pomóc katechecie w przyswajaniu uczniom umiejętności z zakresu życia religijnego. Podsuwa się w nich sposoby wyrabiania w młodzieży umiejętności odkrywania wymiaru religijnego we wszelkich „ludzkich” sprawach, omawia się, jak można w procesie katechizacji kształtować takie umiejętności, jak samodzielna swobodna rozmowa na tematy religijne, dostrzeganie wymiaru religijnego problemów poruszanych w literaturze młodzieżowej, gromadzenie dostępnej literatury źródłowej na określone tematy, podejmowanie samodzielnej refleksji i modlitwy w związku z zaobserwowanymi czy przeżywanymi problemami życia, świadome i czynne uczestnictwo w liturgii Eucharystii czy innych sakramentów, itp.

6. Wiązanie teorii z praktyką

Wśród ogniw procesu dydaktycznego wymienia się także wiązanie teorii z praktyką. Współczesna dydaktyka szkolna nie uznaje hasła „wiedza dla wiedzy”, lecz całkowicie opowiada się za zasadą operatywności wiedzy. Jej przedstawiciele zdają sobie sprawę, że praktyka pogłębia wiedzę i staje się źródłem poznania, źródłem teorii. W tym właśnie dostrzegają pierwszą funkcję praktyki. Za najważniejszą funkcję praktyki uznają jednak przekształcanie rzeczywistości¹⁸. Dlatego uważają, że należy uczniowi udostępniać taką wiedzę i w taki sposób ją podawać, aby mu pomogła w przekształcaniu siebie i swojego otoczenia na lepsze, aby mu ułatwiała rozwiązywanie konkretnych zadań życia teraźniejszego i w przyszłości.

Twierdzenie, że najważniejszą funkcją praktyki w procesie dydaktycznym jest przygotowanie uczniów do zmiany samych siebie i przekształcania rzeczywistości, wydaje się być szczególnie doniosłe dla katechezy. Bez przesady można przecież powiedzieć, że cała treść, z jaką się uczeń spotyka na katechizacji ma na celu spowodowanie w nim zmiany, którą Bóg zapoczątkował w „nowym stworzeniu” na chrzcie św., a człowiek ochrzczony ma obowiązek wprowadzać ją stopniowo w życie, podejmując ciągle na nowo proces nawrócenia i dążąc do coraz doskonalszej realizacji Bożego wezwania tak w życiu osobistym, jak i społecznym. Licząc się z tym właśnie

¹⁸ Tamże, 343—347.

obowiązkiem człowieka, twórcy teorii katechetycznej coraz częściej podejmują dyskusje i rozważania na temat istoty i znaczenia dla katechezy konkretnego ludzkiego doświadczenia. Zastanawiają się, kiedy i jak doświadczenie ludzkie może się stać doświadczeniem religijnym. Szukają sposobów dzięki którym można pomóc młodzieży w odkrywaniu religijnego wymiaru ludzkiego doświadczenia, czy też w przekształcaniu doświadczeń ludzkich w prawdziwie chrześcijańskie. Podejmują również próby takiego łączenia w programie katechizacji tematów z „zakresu doświadczenia” z tematami z „zakresu wiary”, aby doświadczenie ludzkie pierwszego „zakresu” prowadziło do doświadczenia wiary „zakresu” drugiego¹⁹.

We wspomnianych już podręcznikach metodycznych do *Katechizmu Religii Katolickiej* właśnie w trosce o realizację postulatu wiązania teorii z praktyką podsuwa się pewne formy pracy, przy pomocy których można uczyć młodzież nie tylko samodzielnego odkrywania wezwania Bożego, zawartego w słowie Bożym i tkwiącego także w sytuacjach życia oraz „znakach czasu”, lecz także dochodzenia do konkretnych sposobów wcielania w życie poznanych wskazań i dostrzeżonych w słowie Bożym rozwiązań. Zachęca się katechetę, aby przyzwyczaiał młodzież do specyficznego traktowania treści odbieranej na katechezie, mianowicie do odkrywania jej ukierunkowania na przekształcanie świata i człowieka, aby się stawał coraz bardziej podobny do swego Stwórcy. Radzi się szukać razem z młodzieżą coraz nowych sytuacji, w których będzie mogła wprowadzać w czyn przemyślane zasady i normy chrześcijańskie.

7. Kontrola i samokontrola

Ostatnim ogniwem procesu dydaktycznego jest kontrola i ocena wyników pracy, a zarazem samokontrola. Należy sobie bowiem zdać sprawę, na ile został osiągnięty cel pracy określony w pierwszym ogniwie nauczania-uczenia się. Nauczyciel ma się dowiedzieć, w jaki sposób uczeń przyswoił sobie określoną wiedzę, w jakim stopniu zrozumiął sam problem lekcji i jego rozwiązanie. Ma także skonstatować ewentualne braki w wiadomościach uczniów. Uczeń natomiast winien sam ocenić jakość swojej pracy na poszczególnych jej etapach i uświadomić sobie jej rezultat tak pod względem poznanej wiedzy, jak i zdobytej umiejętności wprowadzenia nowej wiedzy w konkretne życie. Przyzwyczajając się do samokontroli na lekcji, będzie się powoli uczył świadomie i krytycznie odnosić do swej przyszłej pracy, będzie wyrabiał w sobie poczucie odpowiedzialności za wynik własnej pracy²⁰.

¹⁹ J. Charytański SJ, *Katecheza a doświadczenie religijne*, Ateneum Kapiańskie 91(1978)400—401.

²⁰ W. Okoń, *Wychowanie umysłowe*, art. cyt., 348.

Powszechnie wiadomo, że ocenianie uczniów ze strony nauczyciela nie jest sprawą łatwą. Wymaga dużego doświadczenia i systematycznej kontroli pracy uczniów. „Trudność oceniania wiąże się z tym, że wyznaczone przez nauczyciela oceny (stopnie) tylko wówczas mają wartość wychowawczą, gdy są słuszne i z punktu widzenia wymagań społecznych, i w przekonaniu nauczyciela, i w przekonaniu uczniów”²¹. W praktyce nie zawsze udaje się uwzględnić te trzy rodzaje wymagań. Szczególne trudności przeżywają pod tym względem katecheci. Wydaje się jednak, że nie można rezygnować z uwzględniania tego ostatniego ogniwa procesu dydaktycznego. Zadajemy sobie jedynie pytanie, czy na katechizacji zamiast ocen nie należałoby raczej wprowadzić wpisywania do zeszytów uczniów krótkich charakterystyk, na których treść mogłyby się złożyć uwagi na temat pozytywnego zachowania się uczniów i ewentualne delikatne zachęty, wskazania, nad czym mógłby uczeń w najbliższej przyszłości pracować, co powinien zmienić w swoim zachowaniu się zwłaszcza w stosunku do bliskich i obcych sobie osób, aby można to zachowanie uznać za w pełni chrześcijańskie.

Przedstawiona powyżej krótka charakterystyka modelu procesu dydaktycznego, którego głównym założeniem jest paralelizm czynności nauczycieli i uczniów w poszczególnych jego ogniwach, ujawnia pośrednio przekonanie współczesnych wychowawców, że sporadyczne czy jednostronne oddziaływanie wychowawcze, nie uczyni wychowanka człowiekiem zaangażowanym i aktywnym. Pozytywny skutek może osiągnąć jedynie systematyczne i wszechstronne uaktywnianie uczniów, nauczanie ogarniające całą złożoną rzeczywistość uczenia się człowieka. Tylko w tak zorganizowanym procesie, w którym uczeń może podejmować wiele czynności, następujących w określonej kolejności, a jednocześnie tworzących ściśle zaplanowaną całość, można liczyć na pozytywne efekty. Im dłużej zatrzyma się uczeń na określonym materiale, im głębiej obejmie go zarówno swą aktywnością intelektualną, emocjonalną, a także sensoryczno-motoryczną i werbalną, tym bardziej będzie w stanie przełamać własny pasywizm i zaangażuje się w problemy, sprawy, z którymi się zetknie w najbliższej czy dalszej przyszłości.

II. Organizacja procesu wychowania w toku nauczania warunkująca społeczne zaangażowanie uczniów

Jakkolwiek dobrze zorganizowany proces nauczania-uczenia się posiada istotne walory wychowawcze, kładzie się w nim często nacisk głównie na organizowanie czynności uczniów i dobór działań podporządkowanych celowi wdrażania uczniów do aktywności po-

²¹ *Tamże*, 349.

znawczej. Rezultatem takiej dydaktyki, zdaniem H. Muszyńskiego, może być uczeń-producent czy uczeń-badacz, ale nie będzie to jeszcze uczeń, którego by można nazwać jednostką społeczną, przygotowaną do pełnienia różnorodnych ról społecznych²². „W związku z tym autor postuluje, by szkoła organizowała sytuacje, w których zdobywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności oraz ich wykorzystywanie mogłoby funkcjonować w tych samych schematach działaniowych i w takich systemach postaw, w których obrębie zdobyta wiedza uruchomiona będzie w toku uczestnictwa jednostki (już dojrzałej) w życiu społecznym”²³. Jest to tym bardziej konieczne, że ciągle przecenia się jeszcze, jak twierdzi M. Dudzikowa, zjawisko transferu, „na mocy którego dyspozycje ukształtowane na jednym materiale i w tych samych sytuacjach zostają jakby automatycznie przeniesione na inny materiał oraz inne sytuacje”²⁴. Tymczasem w świetle teorii uczenia się trzeba powiedzieć, że „transfer uczenia się z jednej sytuacji na inną jest na ogół proporcjonalny do stopnia, w jakim sytuacje te są podobne pod względem struktury czy znaczenia”²⁵. Jeżeli można mówić o prawdopodobieństwie powstania transferu w zakresie zachowań sensomotorycznych i percepcyjnych, mówi wspomniana wyżej autorka, nie da się zauważyć wyraźnych związków między wiedzą moralną człowieka a jego postępowaniem, posiadaniem pojęciowej wiedzy moralnej a posiadaniem umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych²⁶. W oparciu o wnioski wynikające z badań psychologicznych i doświadczeń pedagogicznych autorka twierdzi, że nie zachodzi „bezpośrednie i automatyczne przejście poznawanej wiedzy w przekonania i postawy, czymś innym jest bowiem rozumienie przez jednostkę danej normy, a czymś innym przyjęcie tej normy jako motywacji woli”²⁷.

Zatem podobnie jak przyjmuje się etapy procesu nauczania-uczenia się, należy wyodrębnić etapy — czynności, które pozwolą łączyć wiedzę i umiejętności w postawy społecznie pożądane, dbając przy tym o całkowitą integrację nauczania i wychowania. Na przykłady konkretnego rozwiązywania niniejszego problemu natrafiamy zarówno w polskiej literaturze pedagogicznej, jak i w katechetyce. Najbardziej typowym w polskiej literaturze pedagogicznej jest koncepcja nauczania uspołeczniającego H. Muszyńskiego²⁸, natomiast wśród katechetyków zachodnich na szczególną uwagę zasługuje mo-

²² Zob. M. Dudzikowa, *dz. cyt.*, 29.

²³ *Tamże*.

²⁴ *Tamże*, 34.

²⁵ *Tamże*.

²⁶ *Tamże*, 35.

²⁷ *Tamże*, 36.

²⁸ H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy i założenia nauczania wychowującego*, w: H. Muszyński, M. Dudzikowa, *Praca wychowawcza w toku nauczania*, Warszawa-Poznań 1975, 20—65.

del kształtowania postaw etycznych zaproponowany przez G. Stachela²⁹, a w naszej katechetyce realizacja tzw. „planu wychowawczego”.

1. Koncepcja nauczania uspołeczniającego H. Muszyńskiego

H. Muszyński wyróżnia intelektualno-sprawnościową, czyli instrumentalną oraz uczuciowo-wolicjonalną, czyli kierunkową sferę osobowości i postuluje konieczność odrębnego oddziaływania na jedną i drugą sferę osobowości³⁰. Zakładając, iż tok nauczania nie jest tożsamy z wychowaniem, uważa, że w toku procesu lekcyjnego trzeba przewidzieć szereg czynności wyznaczających etapy integracji nauczania i wychowania. Przyjmując wyliczenie podane przez M. Dudzikową, należy do nich:

„1. Oddzielenie od siebie nauczania i wychowania, zgodnie z rodzajami dyspozycji, które mają być kształtowane, przewidywanie czynności uczniów służących zarówno rozwijaniu dyspozycji instrumentalnych (uwzględniając przy tym motywy uczniów, na podłożu których należy pobudzać ich do pożądanej aktywności), jak i tych, które służą rozwijaniu dyspozycji kierunkowych (również w aspekcie określonych motywów aktywności).

2. Wyłonienie sytuacji dydaktycznych i sytuacji wychowawczych, a następnie dokonanie ich integracji, czyli wybranie wspólnych sytuacji, w których może nastąpić wdrożenie do zachowań o walorach społeczno-moralnych i poznawczo-prakseologicznych.

3. Wyzwolenie w tych sytuacjach działania składającego się z „aktów motywacyjnych” obejmujących oba rodzaje zachowań uczniów.

4. Prowadzenie do uwewnętrznienia czynności i utrwalenia związanych z nimi procesów psychicznych, a więc przyswojenia uczniom zarazem dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych”³¹.

Podkreśla się ponadto, że dla wykształcenia w wychowankach określonych cech osobowościowych trzeba wiązać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze w pewne cykle, czyli ciągi sytuacyjne „połączone wspólnymi cechami, a wchodzące w skład określonej liczby lekcji oraz obejmujące międzylekcyjną działalność ucznia (zadania domowe o różnym charakterze). (...) Zarówno pojedyncze sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, jak i ich ciągi, mają na celu umiejscowienie wiedzy oraz umiejętności uczniów w ramach takich struktur działaniowych, w obrębie których będą one funkcjonowały w życiu. Podstawą takich struktur są pełnione role społeczne i one też

²⁹ G. Stachel, D. Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich 1978.

³⁰ Prezentując koncepcję nauczania uspołeczniającego opieramy się na opracowaniu M. Dudzikowej, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, dz. cyt., 40.

³¹ *Tamże*, 40—41.

powinny wyznaczać formy aktywności ucznia w szkole oraz w czasie międzylekcyjnym”³².

W koncepcji nauczania uspołeczniającego przywiązuje się wagę do takich ról społecznych, jak uczeń w roli członka zespołu, w roli poszukiwacza, odkrywcy i użytkownika wiedzy, w roli specjalisty i fachowca, czy w roli samouka. Podnosi się znaczenie funkcji ról społecznych w kształtowaniu osobowości wychowanka. Wiele się mówi o dialektycznej współzależności między postawami a rolami społecznymi. Podaje się sposoby uczenia się ról społecznych, na przykład poprzez naśladownictwo i identyfikację, poprzez treści tekstów literackich, a zwłaszcza poprzez odpowiednie organizowanie procesu wychowania w toku nauczania³³. M. Dudzikowa wysuwa kilka istotnych elementów samej organizacji procesu wychowania w toku nauczania³⁴.

Jako pierwszy z elementów wymienia uświadomienie sobie przez organizującego proces wychowania rzeczywistych celów działania oraz ich wzajemnego stosunku. Cele te sprowadza do zapoznania wychowanka z wyobrażeniem o tym, jak powinien zachowywać się jako nosiciel określonej roli; doprowadzenia do tego, by wychowanek żywił własne wyobrażenie, niesprzeczne z wymaganiami stawianymi przez grupę społeczną na temat zachowania, jakie powinien przejawiać w toku pełnienia danej roli w sposób zgodny z ujednoliconym wyobrażeniem zachowań bez względu na stopień nacisku zewnętrznego.

Jako drugi element organizacji procesu wychowania wysuwa autorka planowanie działania, obejmującego — jej zdaniem — obmyślenie środków i sposobów działania, zarówno własnych jak i wychowanka, dostosowanych do celów i warunków, takich jak zaplanowanie ciągów sytuacji wychowawczych w relacji — cele, treści zadań, formy organizacyjne pracy.

Kolejnym elementem organizacji procesu wychowania jest realizacja przyjętego planu. Nauczyciel winien teraz dostarczyć wychowankom informacji o oczekiwaniach i wartościach w sposób oddziałujący nie tylko na intelekt, ale i na sferę emocjonalną, umożliwić im naśladownictwo oraz identyfikację z lansowanymi modelami, zapewnić im przeżycie sukcesu w pełnieniu podejmowanej przez wychowanka roli. Wychowanek zaś ma podjąć szereg zadań, które stanowić będą przejaw oczekiwanych zachowań, a więc ćwiczenia postępowania zgodnego z poznawanymi przepisami ról społecznych, podporządkowywanie opanowywanych wzorów działania określonym wartościom.

³² *Tamże*, 41.

³³ Obszerną informację na ten temat zawiera cytowana już wielokrotnie praca M. Dudzikowej, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, zwłaszcza na stronach 43—237.

³⁴ *Tamże*, 87—88.

Jako czwarty kolejny element procesu wychowania wymienia M. Dudzikowa kontrolę realizacji przyjętego planu, która obejmuje egzekwowanie zadań podejmowanych przez uczniów, ocenianie i stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych, stosowanie presji w kierunku wywoływania zachowań zgodnych z systemem oczekiwań, uruchomienie samokontroli uczniów i samooceny.

W cytowanej pracy M. Dudzikowej czytelnik może znaleźć wiele tabel przynoszących konkretne opracowanie wychowawczych ciągów sytuacyjnych.

2. Model wychowania postaw etycznych G. Stachela

Zatrzymajmy się z kolei na ciekawym modelu procesu kształtowania postaw etycznych, zaproponowanym przez G. Stachela³⁵, który także jest przekonany o celowości organizowania wyodrębnionego procesu wychowania w toku nauczania.

Idąc po linii autora można powiedzieć, że zwykle w rezultacie dobrze przeprowadzonych ogniw procesu nauczania-uczenia się osiąga się w naszych wychowankach zmianę nastawień w stosunku do tych, z którymi przyszli na katechezę. Z chwilą, gdy udało się nam doprowadzić uczniów do zmiany intelektualnych nastawień, trzeba podjąć dalszą żmudną pracę, której wynikiem ma być zmiana zachowania się. Zdaniem Stachela, należy teraz rozpocząć od dokładnego wyobrażenia sobie i zaplanowania w szczegółach nowego sposobu postępowania, zachowania się zgodnego z nowymi nastawieniami poznawczymi. Po wymienionej wyżej fazie pracy, powinna nastąpić praktyczna realizacja zaplanowanego działania w codziennym konkretnym życiu. Podczas gdy pierwsza faza pracy miała miejsce podczas katechezy, druga musi się dokonać już poza nią, w codziennym życiu.

Zarówno przy udanej, jak i nieudanej realizacji zaplanowanego modelu zachowania się w praktyce, musi nastąpić kontrola podczas następnego spotkania. Uczniowie winni zdać sobie sprawę, w jakim stopniu przewidywany plan postępowania okazał się realny, na ile sprawdził się w życiu. Jeżeli próba wypadła negatywnie, trzeba przystąpić do wypracowania nowego planu postępowania, względnie uzupełnienia lub skorygowania dawnego schematu.

Opracowany przez G. Stachela model kształtowania postaw wyrasta niewątpliwie z przekonania, że nie wystarczy wiedzieć, aby umieć żyć po chrześcijańsku. Umiejętności tej trzeba się powoli i systematycznie uczyć.

³⁵ G. Stachel, D. Mieth, *dz. cyt.*, zob także G. Stachel, *Ethische Inhalte in der Sicht des Religionspädagogen*, *Katechetische Blätter* 102(1977)24—33; tenże, *Religiöse und ethische Erziehung im Sozialisationsvorgang*, *Katechetische Blätter* 102 (1977)285—297.

3. Plan wychowawczy w podręcznikach metodycznych do „Katechizmu Religii Katolickiej”

W katechetyce polskiej czyni się także duże wysiłki, aby katecheza nie stała się nauką słów. Już w roku 1974 ks. J. Charytański SJ przestrzegał katechetów przed niebezpieczeństwem płynącym z przekonania, że jasne wytłumaczenie, słowne podsuniecie pociągających motywów ukierunkuje i pobudzi skutecznie człowieka do działania. Jednocześnie tłumaczył konieczność realizacji obok planu dydaktycznego tzw. planu wychowawczego. Pomijanie rozwijania planu wychowawczego, jego zdaniem, „ograniczy nas do werbalizmu, nauki słów i nie będzie wprowadzeniem dziecka w rzeczywistość Kościoła, w którym dziecko ma odnaleźć swe miejsce i czekające go role. Nie doprowadzi do zaangażowania się. Katecheza pozostanie przekazem obiektywnej informacji, często przyjmowanej obojętnie albo jedynie z chwilową uczuciową akceptacją”³⁶.

W cztery lata później tenże autor pisze, że nie wystarczy samo kształtowanie świadomości i informowanie o aktywnej roli wszystkich ochrzczonych zarówno w odniesieniu do słowa, jak i liturgii. „Potrzeba jeszcze czegoś więcej. W procesie katechetycznym młody chrześcijanin winien zebrać doświadczenie wewnętrzne tak rzeczywistości Kościoła, jak i swej własnej w nim roli. Należy tu najpierw doświadczenie prawdziwej wspólnoty kościelnej w grupie katechetycznej. Nieodzownym jest dalej doświadczenie wspólnoty prawdziwie ludzkiej w odniesieniu do parafii, a nawet diecezji. Niezbędnym jest pełnienie ról rzeczywistych we wspólnocie Kościoła, a nie tylko mówienie o nich”³⁷.

W podręcznikach metodycznych dla katechety, realizujących pierwszy schemat programu szczegółowego z roku 1971, omawia się szczegółowo całe ciągi sytuacji wychowawczych, przy pomocy których pragnie się wyzwolić rzeczywistą aktywność uczniów, przygotowując ich do należytego pełnienia roli świadomego chrześcijanina. Cytowany wyżej autor tak charakteryzuje aktywność realizowaną w toku podejmowanego planu wychowawczego: „Aktywność młodych w czasie katechezy nie jest już tylko wynikiem postulatów dydaktyki naszych czasów, ale staje się początkiem rzeczywistego kształtowania życia Kościoła i udziałem w jego misji. Wspólnotowe, aktywne odczytywanie słowa Bożego w poszukiwaniu wezwania Bo-

³⁶ J. Charytański SJ, *Skupić się na istotnym*, w: *Bóg z nami*, cz. IV, podręcznik dla katechety, praca zbiorowa pod red. J. Charytańskiego SJ, Warszawa 1974, 21.

³⁷ J. Charytański SJ, *Chrystus w przepowiadaniu katechetycznym*, w: *Podręcznik metodyczny do Katechizmu Religii Katolickiej*, cz. II, praca zbiorowa pod red. ks. J. Charytańskiego SJ i ks. Wł. Kubika SJ, Warszawa 1978, 13.

zego staje się początkiem prawdziwego udziału w misji słowa w Kościele dla dobra całego Ludu Bożego i świata. Przygotowywanie liturgii jest już pełnieniem funkcji kapłańskiej, a jednocześnie uzdolnia do prawdziwego uczestnictwa w liturgii i kształtowania jej dla dobra konkretnej wspólnoty. Wykonywanie wspólnych zadań, jak przygotowywanie fryzu, paraliturgii czy nawet przewidzianych konkursów i powtórek, jest już współdziałaniem w społeczności Kościoła, a jednocześnie wytwarza odpowiednie zdolności operatywne do współdziałania na szerszym terenie”³⁸.

Widzimy zatem, że dydaktycy i katechetycy widzą konieczność i opowiadają się za rozbudowanym modelem procesu dydaktycznego; jedni i drudzy są zgodni, że poprzestawanie na samym zaznajamianiu uczniów z wiedzą skazuje pracę wychowawczą na jednostronność. Może doskonalić sferę poznawczą wychowanków, ale nie przyczyni się do wyrobienia w nich wszechstronnych cech osobowościowych, a zwłaszcza nie wpłynie na ich społeczne zaangażowanie, nie wykształci w nich umiejętności właściwego pełnienia ról w społeczności, którą będą w przyszłości stanowić i rozwijać.

III. Szczegółowe formy i metody realizacji procesu wychowania warunkującego aktywność i społeczne zaangażowanie uczniów

Na koniec zatrzymajmy się jeszcze na pewnych szczegółowych sposobach realizacji procesu wychowania. W pierwszej kolejności przedstawimy metody proponowane przez H. Muszyńskiego i M. Dudzikową na przykładzie przedmiotów humanistycznych z uwagi na to, że nauczanie i wychowanie organizowane w zakresie tych właśnie przedmiotów może mieć wiele wspólnego z nauczaniem i wychowaniem występującym w procesie katechizacji.

1. Formy i metody wychowania proponowane zgodnie z koncepcją nauczania uspołeczniającego

M. Dudzikowa uważa, że „ze względu na zakres materiału nauczanie przedmiotów humanistycznych i w związku z tym zakres rodzajów możliwej do wywołania aktywności uczniów, ogół zadań podejmowanych w toku nauczania przedmiotów humanistycznych można podzielić na zadania poznawcze, artystyczno-twórcze i społeczne”³⁹.

W toku działalności poznawczej należy umożliwić uczniom gromadzenie wiedzy na podstawie różnych źródeł, dokonywanie pra-

³⁸ Tamże.

³⁹ M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, dz. cyt., 124—125.

widłowej jej selekcji i klasyfikacji, oraz syntetycznego i analitycznego opracowania. Dzięki wykonywaniu tego typu zadań uczniowie mogą samodzielnie zdobywać wiedzę o różnych zjawiskach życia indywidualnego i społecznego oraz uczyć się rozumienia związków występujących pomiędzy tymi zjawiskami. Mogą osiąść umiejętność dostrzegania i rozpatrywania różnych zjawisk złożonego życia oraz dokonywania osądu, oceny, a także przewidywania ich następstw⁴⁰.

Obok zadań poznawczych uczniowie winni także podejmować zadania o charakterze artystyczno-twórczym, które przyczyniają się w znacznej mierze do zdobycia umiejętności użytkowania wiedzy, weryfikowania jej i uwewnętrznienia. „Siła działalności artystyczno-twórczej polega na emocjonalnym angażowaniu się wychowanka w określone, eksponowane treści oraz na identyfikowaniu się z nimi i uważaniu za własne tego, co wyraża tworzony, odtwarzany lub odbierany utwór artystyczny”⁴¹. Do zadań o charakterze artystyczno-twórczym można zaliczyć wszelkiego rodzaju inscenizacje wydarzeń historycznych, projektowanie wieczornic, wystaw, sesji naukowych, pisanie odezów, listów, reportaży dziennikarskich, wygłaszanie przemówień, redagowanie gazetek, wykonywanie albumów, gablot, a także próby odtwarzania stanów psychicznych różnych ludzi w momentach dokonywania przez nich wyboru moralnego.

Na szczególną uwagę zasługują również zadania o charakterze społecznym, które wynikają i opierają się na kontaktach interpersonalnych z racji przynależności uczniów do danej szkoły, klasy czy też mniejszych zespołów. Punktem wyjścia sytuacji wychowawczej o charakterze społecznym może być dany materiał nauczania czy też tekst literacki. Natomiast istota działalności społecznej będzie polegała na podejmowaniu przez uczniów różnorodnych zachowań się dyktowanych przejmowaną przez nich rolą społeczną. „O ile jednak — pisze M. Dudzikowa — realizacja większości zadań artystyczno-twórczych polega niejednokrotnie na antycypacji zachowań ideowych (np. „Wyobraź sobie iż jesteś doktorem Piotrem, i napisz list do starego Cedzyny z pozycji człowieka „prawdziwie ludzkiego”), o tyle zachowania związane z przynależnością do zespołów uczniowskich wymagają wykorzystania ujednoczonych wyobrażeń o przepisach ideowej roli w autentycznym życiu społecznym. Stanowią swego rodzaju ćwiczenia zachowań ideowych w praktyce codziennego życia szkolnego, np. powiększenia zakresu odpowiedzialności za otoczenie, wyrażania własnego wartościującego stanowiska wobec prze-

⁴⁰ Tamże, 125.

⁴¹ H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967, 162, a także W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*, w: *System dydaktyczny*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1971, 51. Cytuję za M. Dudzikową, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, dz. cyt., 127.

jawów nieposzanowania pracy na terenie szkoły, klasy, zespołu, oceny swego stosunku do zespołu jako całości i jego poszczególnych członków w kategoriach założeń humanizmu, itp.”⁴².

Podobnie jak można wyróżniać różne typy zadań ze względu na ich treść, można je również klasyfikować z uwagi na formę organizacyjną. Istnieją więc zadania indywidualne dla niektórych uczniów i zadania dla wszystkich uczniów. Wyróżnia się zadania zróżnicowane do wyboru przez poszczególne zespoły oraz zadania indywidualne dla wybranego zespołu.

Podkreśla się bardzo, że uaktywnienie przy różnego typu zadaniach może nastąpić tylko wtedy, gdy będą one nawiązywały do aktualnych potrzeb uczniów, wyzwalały samodzielne poszukiwanie i odkrywanie wartości, ale w taki sposób, by uczniowie dążąc do rozwiązywania problemów ogólnoludzkich rozstrzygali problemy przeżywane w osobistym życiu⁴³. Stąd jest rzeczą konieczną, aby wychowawcze ciągi sytuacyjne posiadały charakter sytuacji problemowych, w których pierwszym etapem działania jest stworzenie sytuacji problemowej i sformułowanie problemu⁴⁴. Z kolei powinno nastąpić poszukiwanie i przytaczanie hipotez jako ćwiczenie zachowań ideowych. Dalszym etapem ma być weryfikacja hipotez jako ujednocianie wyobrażeń co do zachowań ideowych. Należy przy tym pamiętać, że podejmując weryfikację w toku nauczania przedmiotów humanistycznych, uczniowie odwołują się do odpowiednich dokumentów lub do własnych doświadczeń i przekonań, a sądy ich mają charakter oceny. W kolejnym etapie pracy winni uczniowie dojść do rozwiązania problemu, czyli do ujednoczenia wyobrażeń, co do zachowań ideowych. Wreszcie w ostatnim etapie następuje ćwiczenie zachowań ideowych zgodnych z przepisaną rolą.

Wszystkim wymienionym etapom powinna towarzyszyć różnego rodzaju dyskusja, która może polegać na wspólnej wymianie myśli dla znalezienia właściwej odpowiedzi na postawiony problem lub też na roztrząsaniu rozmaitych punktów widzenia przez pojedynczą osobę na określony temat, aby móc przejść do wspólnej wymiany poglądów. Dyskusja nad rozstrzygnięciem problemów może się toczyć pomiędzy klasą a uczniem prezentującym poglądy autora występującego w danym fragmencie literackim, albo między uczniami wewnątrz zespołu lub klasy czy też między uczniami a nauczycielem, czy wreszcie na zasadzie dialogu wewnętrznego (dyskusja ucznia „z samą sobą”).

⁴² M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, dz. cyt., 128—129.

⁴³ *Tamże*, 132.

⁴⁴ Kolejne etapy organizacji struktury ciągu sytuacji wychowawczych o charakterze problemowym oraz rodzaje dyskusji podaje za M. Dudzikowa, *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*, dz. cyt., 130—136.

Ze względu na liczbę uczestników i formy prowadzenia zajęć dyskusje z udziałem uczniów można podzielić na: dyskusje „spontaniczne” prowadzone przy okazji uzgadniania np. wspólnego stanowiska w określonej kwestii; dyskusje „zorganizowane” w toku lekcji pod kierunkiem nauczyciela czy wybranego ucznia; dyskusje „przed arbitrem” prowadzone przez kilka osób reprezentujących przeciwne obozy w obliczu całej klasy, która ma przyznać rację jednej ze stron; „dyskusje dialogi wewnętrzne” (w formie pracy pisemnej) jako przewidywanie argumentów potencjalnego przeciwnika w określonej kwestii i preferowanie własnego stanowiska (np. „Co mam do powiedzenia konformiście?”) bądź wybieranie z tekstów literackich odpowiednich fragmentów, będących wyrazem stanowiska autora lub postaci literackiej, i dobieranie kontrargumentów na zasadzie polemiki”⁴⁵.

Podczas poszczególnych etapów rozwiązywania problemów i w uzupełnieniu dyskusji młodzież powinna podejmować także różne rodzaje zadań o charakterze poznawczym, artystyczno-twórczym i społecznym. Gdy zaś chodzi o formy organizacyjne działalności uczniów, ich praca może przebiegać podczas działalności w małych zespołach, może mieć charakter częściowo pracy frontальной, a częściowo zespołowej, wreszcie należy również dopuścić indywidualne wykonywanie zadań.

Jeszcze bardziej szczegółową informację na omówione tematy znajdzie czytelnik w cytowanej powyżej literaturze pedagogicznej.

2. Formy i metody wychowania proponowane przez współczesną katechetykę

Skoro zapoznaliśmy się z wybranymi propozycjami organizowania pracy wychowawczej w polskiej szkole, można zapytać, jaki charakter posiadają propozycje organizowania pracy wychowawczej na terenie katechetycznym.

Zanim częściowo przynajmniej odpowiemy na to pytanie, należy zastrzec, że nie będziemy tu mówić o całokształcie możliwości prowadzenia pracy wychowawczej w procesie katechizacji. Ograniczymy się do wypunktowania tylko wybranych pozycji w określonych materiałach katechetycznych. Tak więc czytelnik, uważnie przeglądający podręczniki metodyczne do *Katechizmu Religii Katolickiej*, łatwo spostrzeże, że w planie poszczególnych katechez wyodrębnia się cel dydaktyczny, jak również cel wychowawczy, a następnie, że obok propozycji ściśle dydaktycznych mających pomóc nauczycielowi w organizowaniu procesu, którego celem jest zdobycie nowej wiedzy i przyswojenie sobie nowych pojęć, wyraźnie się akcentuje tzw. plan wychowawczy, o którym wspominaliśmy już w poprzedniej części

⁴⁵ Tamże, 134.

artykułu. Dotyczy on kształtowania określonych postaw i zachowań się katechizowanych podczas pełnienia przyjętych na siebie ról społecznych we wspólnocie Kościoła, w określonej parafii, grupie katechetycznej itp. Plan ten nie zacieśnia się do jednostkowych lekcji, ale pomyślany został jako ciąg sytuacji wychowawczych obejmujących swoim zasięgiem zarówno katechezę, jak i czas poza katechizacją. Jest on zwykle związany z określoną treścią danej grupy tematycznej. Na początku uświadamia się uczniom cel, ostateczny wynik, do którego ma prowadzić podejmowana przez nich praca. Podczas poszczególnych lekcji uczniowie projektują szczegółowe etapy działalności i przejmują wybrane zadania do realizacji indywidualnej lub zespołowej. Samo wykonanie zaś ma miejsce poza czasem katechizacyjnym. Zamyka się daną grupę tematyczną zaplanowaną uroczystością, na którą składają się wykonane przez uczniów prace. Uroczystości uczniowie otrzymują także możliwość pełnego przeżycia i oceny wyników podejmowanej pracy.

Podczas etapowej realizacji ciągów sytuacyjnych zwanych planem wychowawczym wykonują uczniowie zarówno zadania o charakterze poznawczym, artystyczno-twórczym i społecznym. Mają okazję do podejmowania zarówno dyskusji spontanicznej, jak i zorganizowanej, zwłaszcza w procesie pracy zespołowej. Katecheta otrzymuje zresztą konkretne wskazania odnośnie do całości organizowania zaplanowanych ciągów wychowawczych, jak i do poszczególnych jej etapów.

Omówione wyżej rozwiązania dydaktyczne i katechetyczne rozdziły się prawie w tym samym okresie czasu⁴⁶, chociaż zupełnie niezależnie od siebie. Jedne i drugie świadczą o dostrzeganiu zadań związanych z obowiązkiem prowadzenia każdej jednostki ludzkiej do pełnej dojrzałości osobowej, a w związku z tym konieczności świadomego organizowania pracy wychowawczej.

W katechetyce krajów zachodnioeuropejskich mówi się niepomiernie więcej niż u nas w Polsce o konieczności stosowania form i metod aktywnych w wychowaniu religijnym, a zarazem omawia się je szczegółowo i prezentuje w licznych publikacjach oraz wprowadza do toku nauczania religii. Nie układa się w tym sensie, jak się to czyni w naszej szkole czy katechetyce, określonych ciągów sytuacyjnych o charakterze wychowawczym, ale stosuje się za to

⁴⁶ W roku 1968/69 rozpoczęto w dziewięciu szkołach okręgu poznańskiego eksperyment wychowawczo-dydaktyczny. Opiekę nad nim objął Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zob. *System wychowawczy szkoły podstawowej*, praca zbiorowa pod red. H. Muszyńskiego, Poznań 1970, 9—14. W tymże roku zostały oddane do druku pierwsze dwa tomy podręcznika metodycznego dla katechety *Bóg z nami*, cz. I i II, a ukazały się drukiem w roku 1971, rozpoczynając serię podręczników, która osiągnęła już liczbę ośmiu tomów.

całe zestawy świadomie dobranych metod i form pracy, które mogą pomóc w osiągnięciu tego samego celu — pełnej dojrzałości osobowej wychowanka.

Należy więc najpierw wspomnieć przedstawiony już powyżej model kształtowania postaw etycznych proponowany przez G. Stachela. W sensie ścisłym dotyczy on organizowania procesu wychowania w toku konkretnej lekcji religii, jakkolwiek istotny w nim etap — podjęcie zaplanowanego zachowania się — łączy się z działalnością uczniów poza czasem lekcji.

Swego rodzaju szczegółową prezentację form i metod aktywnych znanych i w różnym wprawdzie wymiarze stosowanych w nauce religii w RFN stanowi książka B. Groma⁴⁷, która w ciągu kilku ostatnich lat doczekała się aż sześciu wydań. Wśród wspomnianych metod autor wyodrębnia sześć różnych grup. Najpierw omawia sposoby, służące odreagowaniu i odpowiedniemu nastrojeniu się uczestników spotkania (np. ćwiczenia gimnastyczne, swobodna rozmowa, malowanie, medytacja).

Następnie prezentuje metody służące poprawie interakcji między ludźmi. Wyodrębnia tu pewne metody sprzyjające dobremu rozpoczęciu spotkania (rozmowa po dwie osoby i naprzemienne przedstawienie się wzajemne, zmiana urządzenia sali, w której ma się odbywać zebranie i inne); sposoby pracy i przeprowadzania rozmów, które ułatwiają komunikację międzyosobową (np. praca w małych grupach, wymiana myśli na piśmie czy rozmyślanie połączone z pisananiem jego treści i następującą po nim wymianą refleksji); wreszcie ćwiczenia sprzyjające tworzeniu się wspólnoty (np. wspólne malowanie obrazu, tzw. „gorące krzesło”, napełnianie walizki życzeniami) oraz sposoby prowadzenia refleksji nad przeprowadzoną lekcją, rozmową czy określonym działaniem.

Metody i formy pracy prezentowane przez autora w dalszych częściach jego pracy mają na celu prowadzić uczestników zajęć do coraz głębszej refleksji, przeżywania i uwewnętrzniania się w nich określonej tematyki. W związku z tym pobudza się ich do ustalania ważnych tematów, różnicowania celów i wyboru realizacji określonych celów i tematów dla wspólnej pracy z równoczesnym zdaniem sobie sprawy, do czego ta praca ma prowadzić. Dąży się do uprzytomnienia sobie przez członków grupy ich nastawień i doświadczeń po to, aby ich pobudzić do odkrycia nowych wartości i motywów postępowania. Wreszcie ukazuje się drogi prowadzące do dostrzeżenia nowych aspektów zagadnień, możliwości nowych nastawień i lepszych sposobów zachowania się.

W Austrii na podkreślenie zasługują poszukiwania Alberta Hö-

⁴⁷ B. Grom, *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf⁴ 1976.

fera⁴⁸ i współpracujących z nim ludzi. F. Feiner⁴⁹, prezentując typologię ćwiczeń możliwych do wykorzystania podczas nauki religii, dzieli je na trzy zasadnicze grupy. Najpierw omawia ćwiczenia pomagające uczniowi w samorealizacji w odkryciu i poznaniu własnej osoby (np. ćwiczenia pomagające uczestnikom uświadomienie sobie zakresu i treści spostrzegania przez poszczególne zmysły czy też ćwiczenia sprzyjające rozwojowi i ukierunkowaniu pracy wyobraźni). Z kolei przedstawia autor ćwiczenia umożliwiające doświadczenia z zakresu życia społecznego (np. odgrywanie konfliktu i wspólna refleksja, tzw. gra na planie, w której grupy uczestników biorą na siebie określone role i prowadzą dyskusję czy tzw. psychodrama, do której należy odgrywanie ról, wspomniana już gra „gorące krzesło”, naprzemienne branie na siebie roli ojca i syna itp.). Wreszcie autor prezentuje ćwiczenia sprzyjające powstawaniu doświadczenia Boga. Należą do nich wszelkiego rodzaju medytacje biblijne, jak np. inscenizowanie wydarzeń biblijnych, przejmowanie na siebie roli postaci występującej w Biblii, podejmowanie medytacji na temat „Ja w Biblii”, którą na ogół łączy się z zapisywaniem tekstu i dzieleniem się swoimi myślami z innymi uczestnikami grupy, podejmowanie tzw. bibliodramy, w której — podobnie jak przy psychodramie — rozważa się konkretne problemy, ale z zakresu życia religijnego, doświadczeń Boga. Tutaj także należy zaliczyć wszelkie prace zmierzające do przygotowania paraliturgii czy liturgii.

Nie sposób w jednym artykule przedstawić szerzej problem, któremu poświęca się ciągle nowe publikacje książkowe. Niemniej jednak już to, co zostało w nim zarysowane, upoważnia do pewnych uogólnień.

Niewątpliwie zarówno na terenie szkolnym, jak i katechetycznym obserwuje się z jednej strony wzrost troski o kształt przyszłej osobowości wychowanków, a z drugiej — przekonanie o niewystarczalności i nieskuteczności dotychczasowych form pracy wychowawczej. W związku z tym stale szuka się nowych rozwiązań. Czyni się to nie tyle w przekonaniu, że stare sposoby pracy należy odrzucić, a nowe apoteozować, lecz z nadzieją, że różnorodność ujęć i form pozwoli

⁴⁸ Profesor A. Höfer gościł dwukrotnie w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie i osobiście prowadził ćwiczenia z zakresu metod aktywnych ze studentami katechetyki ATK. Obszerne sprawozdania znajdzie czytelnik w *Biuletynie katechetycznym* zamieszczanym w „Collectanea Theologica”: Zob. Z. K. Kacprzak OFM, Prof. dr Albert Höfer w ATK, *Collectanea Theologica* 46 (1976) z. 2, 161—163 oraz w tymże numerze A. Höfer (przetłumaczył i przygotował do druku ks. R. Murawski SDB), *Psychagogiczne ukierunkowanie katechezy*, 164—172, a także ks. W. Kubik SJ, *Metody nauczania religii oparte na działaniu*. Ks. prof. dr A. Höfer po raz drugi, *Collectanea Theologica* 48(1978) z. 2, 154—159.

⁴⁹ F. Feiner, *Typologie der Übungen für den Religionsunterricht*, w: A. Höfer, G. Tröbinger, F. Feiner, *Praktische Schülerübungen zu den Religionsbüchern* 5—8, Donauwörth 1976.

lepiej realizować złożone zadania dydaktyczno-wychowawcze. Nie zaniebując kształcenia intelektu, podejmuje się troskę o wyrobienie emocjonalno-wolucjonalnej sfery osobowości ucznia poprzez organizowanie wyodrębnionego procesu wychowania w toku nauczania i to zarówno podczas konkretnych lekcji, jak i poza ich czasem, sięga się po nowe, bogate w swej różnorodności form rozwiązania praktyczne.

Różnice zarysowują się zwłaszcza w zakresie podsuwanej uczniom motywacji w zależności od dziedziny życia, którą się bierze pod uwagę, czy światopoglądu, który się przyjmuje za słuszny.

FORMATION DES JEUNES À L'ACTIVITÉ CRÉATIVE, À LA SOCIABILITÉ ET À L'ENGAGEMENT

L'auteur de l'article présente quelques essais, lancés par des pédagogues et des théoréticiens de la catéchèse, tendant à modifier le comportement des jeunes de façon à les amener, autant que possible, à la pleine maturité de leur personnalité.

Vu que tous les pédagogues modernes en Pologne sont conscients de l'importance d'une organisation appropriée du processus didactique pour le succès de la relation: „enseignement — étude” (assimilation), l'auteur, dans la première partie de son article analyse les éléments principaux de ce processus et présente un certain déroulement de ce processus, capable de contribuer à la libération d'une activité multiforme chez les jeunes, ce qui rendrait possible l'intégration de l'enseignement et de l'éducation. L'auteur insiste sur le fait que le parallélisme des activités du professeur et de l'élève est un des traits caractéristiques de chacun des anneaux de cette chaîne que représente le déroulement du processus didactique. C'est pourquoi, parlant de chacun des chaînons, il entre dans les détails quand il s'agit de définir les activités respectives du maître et de l'élève. C'est au professeur qu'incombe le rôle d'inciter et de diriger l'activité multiforme de l'élève.

Dans la seconde partie de son article, l'auteur parle des postulats et des projets lancés dernièrement par les pédagogues et les théoréticiens de la catéchèse. Ceux-ci sont convaincus que les méthodes utilisées pour organiser le processus didactique et traiter les chaînons particuliers de „enseignement — étude” mettaient jusqu'ici presque exclusivement l'accent sur la formation des élèves à l'activité cognitive et négligeaient leur formation à exercer des rôles socio-culturels déterminés et à adopter des attitudes socialement approuvées. L'auteur présente à cette place la théorie de l'enseignement socialisant de H. Muszyński, le modèle de la formation d'attitudes proposé par G. Stachel et le plan éducatif, tel qu'il est exposé dans les manuels méthodiques servant de guide au *Catéchisme de la Religion Catholique*.

Dans la dernière partie de son article l'auteur concentre son attention sur certaines formes et méthodes de réaliser le processus éducatif au cours des heures de classe et en dehors de l'enseignement. Il présente les formes et méthodes, proposées selon les principes de l'enseignement socialisant. Ces méthodes sont en effet projetées par les théoréticiens actuels de la catéchèse en Pologne, aussi bien qu'à l'étranger, en République Fédérale Allemande et en Autriche surtout.