

Janusz Tarnowski, Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 43/1, 111-137

1973

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: I. Z KATECHETYKI I PEDAGOGIKI. 1. Katecheza egzystencjalna. — 2. Założenia teologiczne nowego programu katechizacji w Polsce (Kl. I—VIII). — 3. Aktualność pedagogiki A. S. Makarenki. II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ. 1. Jakie problemy zajmują obecnie dydaktyków w Polsce? — 2. Podstawy systemu dydaktycznego w szkole polskiej. — 3. Nauczanie problemowe. — 4. Nauczanie problemowe w nowym systemie nauczania. — 5. Metoda problemowa w katechezie. — 6. Środki audiowizualne w nauczaniu*.

I. Z KATECHETYKI I PEDAGOGIKI

1. Katecheza egzystencjalna

Na wstępie trzeba celem uniknięcia nieporozumień wyraźnie zaznaczyć: katecheza interesująca, aktywizująca katechumena, wzbudzająca głębokie przeżycie religijne — nie może być jeszcze nazwana egzystencjalną¹. Wyżej wymienione elementy związane są dopiero z pierwszym etapem odrodzenia katechetycznego, a mianowicie z odnową formalną, natomiast katecheza egzystencjalna stanowi osiągnięcie trzeciego etapu (po drugim materialnym czyli kerygmaticznym).

Powstaje więc pytanie, czym jest właściwie katecheza egzystencjalna i jakie nowe wartości wnosi do katechetycznego dorobku Kościoła.

Powiązanie z filozofią egzystencjalną

Nie ulega wątpliwości, że koncepcja katechezy egzystencjalnej powstała pod wpływem egzystencjalizmu. Stwierdzenie to wywołuje pewne wątpliwości. Tego rodzaju uzależnienia grożą bowiem przeniesieniem na grunt katechezy skrajnego subiektywizmu bądź relatywizmu właściwego filozofii egzystencjalnej². Oczywiście niebezpieczeństwo takie istnieje, nie wolno jed-

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

¹ Streszczenie referatu wygłoszonego na Kongresie Teologów Polskich 20 września 1971 w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim podczas obrad sekcji pedagogiczno-katechetycznej.

² Por. L. Kaczmarek, *Katecheta wobec problematyki egzystencjalizmu*, *Katecheta* 1 (1957) 108—113; H. Pagiewski, *Egzystencjalizm a katechizacja*, *tamże*, 11 (1967) 54—60; J. Szarkowski, *Blaski i cienie egzystencjalizmu a doświadczenia z katechizacji*, *tamże*, 12 (1968) 54—59.

nak zapomnieć o istnieniu egzystencjalizmu chrześcijańskiego, reprezentowanego głównie przez Gabriela Marcela (ur. 1889)³, gdzie w przeobrażającą się ustawicznie konkretną egzystencję ludzką zostaje niejako wpisana wieczna i niezmienna prawda. Poza tym egzystencjalizm chrześcijański nie odrzuca bynajmniej założeń personalistycznych, lecz statyczne dotąd pojęcie osoby ludzkiej wypełnia dynamizmem żywej, bogatej treści.

Zresztą wydaje się, że godnym uwagi zadaniem dla pedagogiki katechetycznej byłoby przejęcie z filozofii egzystencjalnej wypracowanych w niej zasadniczych kategorii a mianowicie: spotkania, dialogu, autentyczności i zaangażowania. Otóż przede wszystkim pierwsza z powyżej wyliczonych stanowi najbardziej istotny element katechezy egzystencjalnej.

W służbie spotkania z Bogiem

Stefan Kunowski wylicza cztery podstawowe siły, których wypadkową jest wychowanie. Są to mianowicie: 1) bios czyli psychosomatyczna strona człowieka, odziedziczona lub nabyta, 2) etos — wszelkiego rodzaju panujące w danym okresie normy społeczne, 3) agos — czynnik ściśle pedagogiczny tzn. mniej lub więcej zorganizowana działalność wychowawców i 4) los czyli spłot faktów wywierających wpływ na powodzenie lub niepowodzenie jednostki⁴. Ta czwarta siła, niewymierna, może bardzo silnie oddziaływać na ukształtowanie postawy człowieka. Takim właśnie losowym wydarzeniem jest spotkanie, którego znaczenie dla ukierunkowania życia poszczególnych osobników docenia się ostatnio coraz bardziej.

Termin „spotkanie” można rozumieć podwójnie: a) w sensie szerokim — jako zwykle zejście się dwu albo więcej osób⁵ oraz b) w sensie ścisłym, egzystencjalnym — gdy owo „zejście się” ma taki charakter, że trafia spotykającego się w „rdzeń egzystencji” i doprowadza do zasadniczej zmiany w jego postępowaniu⁶. W tym właśnie znaczeniu pojmujemy słowo „spotkanie”, gdy mówimy, że katecheza egzystencjalna ma prowadzić katechumena do spotkania z Bogiem.

Tu wyłania się zasadnicza trudność: nawet ludzkiego spotkania (w sensie egzystencjalnym) nie da się zaplanować, spowodować ani wymusić. Tym bardziej bezsilne są ludzkie zabiegi, by „wyreżyserować” spotkanie z Bogiem swemu wychowankowi. Stanowi ono bowiem tajemnicę łaski Boga oraz wolnej woli człowieka. Czyż więc wysiłki pedagoga chrześcijańskiego czy katechety należy pod tym względem z góry przekreślić?

Oczywiście oddziaływanie bezpośrednie (*causa efficiens*) jest wykluczone. Natomiast interwencja pedagogiczno-katechetyczna może i powinna mieć charakter pośredni (*causa instrumentalis*). Polegać ona będzie głównie na postawieniu katechumena wobec Boga, na kształtowaniu czujności na Jego Słowo, a więc wprowadzaniu w stan dialogu. Poza tym katecheza będzie zmierzać w kierunku usuwania przeszkód, a więc pozbywania się przez katechumena złych dyspozycji jak np. nieszczerłość czy egoizm, a wyrabiania odpowiednich

³ Por. M. Winowska, *Gabriel Marcel czyli na tropach chrześcijańskiego egzystencjalizmu*, *Roczniki Filozoficzne* 1 (1948) nr 1, 165—190; M. Garnysz, *G. Marcel — „chrześcijański egzystencjalista”*, *Znak* 11 (1959) 110—114.

⁴ S. Kunowski, *Założenia i aktualne potrzeby wychowania katolickiego*, *Ateneum Kapłańskie* 65 (1962), 227 n; S. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, 182.

⁵ Por. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1966, t. 8, 601 n.

⁶ O. Fr. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959, 98.

mianowicie gotowości do szukania autentycznego sensu swego życia oraz do całkowitego zaangażowania. Zadania te można by najkrócej ująć słowami Kierkegaarda: „Uczynić miejsce, aby mógł przybyć Bóg”⁷.

Ks. Janusz Tarnowski, Warszawa

Dyskusja

Wśród wielu zabierających głos, ks. Jerzy Bagrowicz (Włocławek) zwrócił uwagę na konieczność omówienia teologicznej strony problemu spotkania z Bogiem, a ks. Eugeniusz Borowski wskazał na niebezpieczeństwa związane z wprowadzeniem elementów filozofii egzystencjalnej do pedagogiki chrześcijańskiej i opowiedział się raczej za budowaniem tej ostatniej na personalizmie.

Również przedmiotem kontrowersji było zagadnienie czynników wpływających na wychowanie człowieka wysunięte przez ks. J. Koryckiego SAC (Ołtarzew).

Ks. Romuald Kunicki (Gorzów Wlkp.) zaproponował rozważenie różnicy między katechezą antropologiczną a egzystencjalną. Wreszcie ks. S. Młynarczyk (Lublin) szeroko omówił praktyczne znaczenie wprowadzenia katechezy egzystencjalnej na tle doświadczeń terenowych.

2. Założenia teologiczne nowego programu katechizacji w Polsce (kl. I—VIII)

W dniu 1 kwietnia 1971 r. zatwierdzony został przez Konferencję Episkopatu Polski *Ramowy program katechizacji* w zakresie szkoły podstawowej i średniej — jako obowiązujący w całej Polsce.¹ Fakt ten może nasuwać wiele pytań natury teoretycznej i sporo problemów praktycznych.

Od strony teoretycznej „nowość” programu da się zasadniczo sprowadzić do uwzględnienia postulatów Soboru Watykańskiego II zwłaszcza zawartych w czterech konstytucjach: o Bożym Objawieniu, o liturgii świętej, o Kościele, w świecie współczesnym.

Podobnie jak w dokumentach soborowych tak i w programie nie tyle chodzi o nowy materiał, ile raczej o nowe spojrzenie na rzeczywistość Bożą w Kościele i w świecie oraz o nową świadomość Kościoła².

Rola Pisma świętego w katechezie

Sobór domaga się, by zarówno całe nauczanie kościelne, jak i całe życie religijne chrześcijan „żywiło się i kierowało Pismem świętym” (KO 21, 24), które jest księgą Bożego Objawienia. Objawienie to w swej istocie nie stanowi sumy teoretycznych i abstrakcyjnych stwierdzeń, czy też kodeksu nakazów moralnych, lecz jest ciągłym nurtem wydarzeń, faktów i historycznych

⁷ S. Kierkegaard, *Die Tagebücher*, München³ 1949 — wg G. Hansemann, *Katechese als Dienst am Glauben*, Freiburg 1960, 128.

¹ Streszczenie referatu wygłoszonego na Kongresie Teologów Polskich 21 września 1971 r. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim podczas obrad sekcji pedagogiczno-katechetycznej.

² Por. J. Charytański, *Nowy program*, *Katecheta* 16(1972) 13—19; *Założenia teologiczne i dydaktyczne nowego katechizmu*, *Katecheta* 12(1968) 151—158; 193—200; 253—257.

ingerencji Bożych, którym towarzyszą słowa obwieszczające i odsłaniające misterium (KO 2, 4, 6).

Historyczny proces objawienia w swej strukturze nie jest „monologiem”, a celu jego nie stanowi jedynie informacja o Bogu, człowieku i świecie. Dynamika objawienia wypływa z jego dialogicznej struktury. Boże interwencje w historię poprzez wydarzenia i towarzyszące im słowa mają charakter apelu, wezwania czy zaproszenia do odpowiedzi i zaangażowania się ze strony człowieka. Wciąż na nowo ujawniająca się w dziejach inicjatywa Boga oraz odpowiedź człowieka (pozytywna lub negatywna) spletają się w jeden nurt historii, dramatycznego dialogu, na kanwie którego Bóg objawia zarówno siebie i swój zamysł zbawienia, jak i sens życia ludzkiego oraz sens istnienia i rozwoju świata. Można zatem powiedzieć, że objawienie Boże ma również charakter egzystencjalny; dotyczy bowiem i dotyka egzystencji człowieka i świata w każdym odcinku jego rozwoju i dziejów.

Nic więc dziwnego, że sobór widzi w Piśmie św. źródło nauki i życia chrześcijańskiego (KO 21—26), a *Directorium Catechisticum Generale* domaga się, by Biblia stanowiła zasadnicze źródło katechizacji i to z wyraźnym zaakcentowaniem potrójnego charakteru objawienia: historycznego, dynamiczno-dialogicznego i egzystencjalnego³.

W świetle tych postulatów traci sens podział w nauczaniu na tzw. „historię biblijną” i „katechizm”, ograniczenie „nauczania” Pisma św. jedynie do kilku lat, czy zamknięcia Starego Testamentu w jednym tylko roku.

Stąd ramowy program chce uczynić Pismo św. zarówno Starego, jak i Nowego Testamentu głównym źródłem tematyki katechez we wszystkich latach nauczania, a nie tylko jednym z „przedmiotów” katechizacji.

Rola liturgii w katechizacji

Soborowa wizja liturgii jest rzeczywiście świeża i niezwykle szeroka. *Konstytucja o liturgii* podaje zarys teologii liturgii umieszczając ją w najszerszych ramach „misterium Chrystusa” i „historii zbawienia”, choć wprost nie tymi określeniami. Liturgia bowiem jest uchwytą widzialnością zbawienia dokonującego się dziś pod osłoną znaków sakramentalnych w Kościele. Stanowi więc aktualny i ostatni już odcinek-etap historii zbawienia w sensie ścisłym, tzn. zbawienia, które przeżywane jest świadomie przez lud Boży i historycznie da się uchwycić *hic et nunc* dzięki strukturze sakramentalnej (znaki) ⁴. Nosicielami widzialności (uchwytności) zbawienia w 1-szym — przygotowawczym — etapie historii zbawienia były wydarzenia starego Przymierza. W 2-im etapie — realizacji zbawienia przez Chrystusa — widzialnością zbawienia było święte człowieczeństwo Chrystusa. W człowieczeństwie swym dokonał On zbawienia przez paschalne misterium śmierci, zmartwychwstania, uwielbienia i zesłania Ducha Świętego. Misterium to stanowi szczyt całej historii zbawienia i jej centralne wydarzenie. W 3-im i ostatnim etapie zbawczych dziejów — w „czasie Kościoła” — namacalna uchwytność zbawienia koncentruje się w świętej liturgii Kościoła, zwłaszcza w sakramentalnych znakach z Eucharystią na czele. „Wszystko, co było dostrzegalne w Chrystusie, przeszło w sakramenty Kościoła” ⁵. Cała kultyczno-zbawcza misja Kościoła, uwieńczona w paschalnym misterium, a więc sprawowanie Jego kapłaństwa — aktualizuje się dziś w liturgii Kościoła pod znakami sakramen-

³ Por. *Directorium Catechisticum Generale*, Città del Vaticano 1971, 20—22, 31, 38—45.

⁴ Por. C. Vagaggini, *Initiation théologique à la liturgie*, Bruges 1959, 7—24; A. G. Martimort, *L'Église en prière*, Tournai 1965; 3—10.

⁵ Św. Leon Wielki, *Mowa 74*, 2 (POK 24, 356).

talnymi⁶. Stąd liturgia stanowi szczyt i źródło życia Kościoła, chociaż nie wyczerpuje całej jego działalności (KL 10). Liturgię sprawuje uwielbiony Chrystus przyłączając do siebie Kościół — widzialne dziś Ciało swoje Mistyczne i Oblubienicę umiłowaną (KL 7). W zbawczo-kultycznym dialogu z Bogiem Jezus Chrystus jest po naszej stronie jako Kapłan i Pośrednik — i to w wieloraki sposób (KL 7).

Wokół tak pojętej liturgii koncentruje się całe życie Kościoła, z niej czerpie swą moc i do coraz doskonalszego uczestnictwa w niej prowadzi. Przewodnim motywem przyświecającym zarysowanej w KL odnowie jest właśnie świadome i aktywne uczestnictwo wszystkich wiernych w liturgicznym życiu Kościoła (por. KL 14, 18, 19, 21, 24—35, 41—46).

Katecheza nie może więc zadowalać się „nauczaniem” o liturgii, ale musi z niej czerpać treść — jak ze źródła oraz prowadzić do należytego uczestnictwa w niej (jeden z celów katechezy). Każdy etap katechizacji musi więc liczyć się z liturgią, czerpać z niej treść i do coraz doskonalszego uczestnictwa w niej prowadzić. Przygotowanie do właściwego udziału w liturgii (zwłaszcza świadomego) może być owocem tylko wieloletniej, systematycznej i poszerzającej się inicjacji.

Ramowy program wiąże wszystkie wielkie prawdy wiary z liturgią, w której z biegiem roku liturgicznego cały Kościół przeżywa misterium zbawienia⁷. Koncentryczny układ poszerzającego się materiału pozwala systematycznie wprowadzać katechizowanych w liturgiczne życie Kościoła — poczynając od sakramentów inicjacji chrześcijańskiej i pierwszego zarysu roku liturgicznego aż do pełnego i pogłębionego uczestnictwa w całym sakramentalnym życiu Kościoła miejscowego, świadomie przeżywającego swą więź z całym Kościołem powszechnym. Kształtowanie zasadniczych postaw chrześcijańskich wiąże się ściśle z treścią misterium przeżywanego w liturgii. Element liturgiczny przenika więc wszystkie lata katechizacji i pozwala wskazać niejako palcem „miejsce”, gdzie rozważany aspekt zbawczego objawienia jest dla nas dziś dostępny pod znakami liturgicznymi⁸.

Eklezyjalny wymiar katechezy

Boże objawienie-zbawienie dokonało się uchwyttnie w łonie ludu Bożego, a obecnie wciąż się aktualizuje w nowym ludzie Bożym — Kościele. Między zbawczym objawieniem a Kościołem istnieje zatem wewnętrzny i ścisły związek (por. KO 21—26; KK 1—16). Lud Boży został wybrany i obdarowany przez Boga, ale zadaniem jego jest nie tylko własne zbawienie. Ma być uchwyttnym, widzialnym nosicielem zbawienia wśród świata i dla świata („powszechny sakrament zbawienia” — KK 48).

Kościół jest w mocy wypełnić to ogromne zadanie dzięki obecności Chrystusa w zbawczo-kultycznym posługiwaniu Kościoła oraz dzięki współpracy z Chrystusem wszystkich członków Bożego ludu. Wspólnota Kościoła „gromadzonego” wciąż przez Chrystusa rośnie, rozwija się i działa mocą słowa Bożego i świętych sakramentów. Chrztost, a zwłaszcza Eucharystia, ma w tym kościelno-twórczym procesie specjalnie ważną i niezastąpioną rolę.

⁶ Por. A. M. Corselis, *De la Bible aux sacrements, signe, symbole, et rite*, Paris 1962.

⁷ Por. J. Charytański, *Katecheza roku liturgicznego, Katecheta* 9(1965) 216—222; tenże, *Duszpasterstwo młodzieżowe a rok liturgiczny, tamże* 153—156.

⁸ Por. F. Coudreau, *La Bible et la Liturgie dans la catéchèse*, w: *Parole de Dieu et Liturgie*, Paris 1958, 181—213; J. Tarnowski, *Zasadnicze myśli Konstytucji o Liturgii św. w zastosowaniu katechetycznym, Katecheta* 10(1966) 3—11; J. Daniéλου, *Bible et Liturgie*, Paris 1958.

Odnowiony, posoborowy obraz Kościoła łączy w sobie organicznie obydwie elementy — biblijny i liturgiczny — wprowadzając je w konkret życia chrześcijańskiego. Kształtowanie się odnowionego obrazu Kościoła w świadomości chrześcijanina, a zwłaszcza rozbudzenie poczucia przynależności do wielkiej wspólnoty Kościoła, świadomej odpowiedzialności i zaangażowania, nie może być wynikiem kilku katechez „o Kościele”, jako jednym z „przedmiotów” nauczania katechetycznego. Dopiero przesylenie całej katechezy elementem świadomości kościelnej może dać w wyniku postawę zaangażowania i odpowiedzialności za misję Kościoła w świecie⁹.

Nadanie całej katechezie „wymiaru” eklezjalnego cechuje nowy program i stanowi jego wielkie osiągnięcie. Powiązanie zbawczych wydarzeń Starego i Nowego Przymierza oraz centralnych idei teologii biblijnej z aktualnym życiem Kościoła oraz systematyczne kształtowanie sumienia chrześcijańskiego w wymiarze kościelnej przynależności i odpowiedzialności są najlepszym wyrazem eklezjalnego aspektu programu.

Element biblijny, liturgiczny i eklezjalny oraz powiązanie tych elementów z konkretnym życiem chrześcijańskim stanowi więc jakby teologiczną „strukturę” ramowego programu i jego ukryty kościół. Świeże zaś, posoborowe spojrzenie na wszystkie te elementy można by nazwać „nowością” programu.

Ks. Bronisław Mokrzycki SJ, Kraków—Warszawa

Dyskusja

W dyskusji obejmującej 14 wypowiedzi zwrócono między innymi uwagę na sensowność ujmowania zbawczego spotkania z Bogiem (por. poprzedni referat) raczej w aspekcie teologicznym niż filozoficzno-psychologicznym.

Podkreślono wagę wiązania postaw chrześcijańskich z treścią katechetyczno-teologiczną. Na zarzut, że program nie wspomina o kształceniu charakteru, sami dyskutanci odpowiedzieli, że raczej należałoby dziś mówić o formowaniu osobowości, co dokonuje się przez wyrabianie odpowiednich postaw, a program mówi o tym sporo i bardzo wyraźnie.

Postulowano, by podkreślać mocno zasadniczą ciągłość pomiędzy dawnym i nowym programem, ponieważ wiele elementów jest wspólnych i nowy jest wynikiem jakiejś ewolucji. Zgłoszono dyskretne obawy, czy aby nowy program nie jest za trudny i zbyt wiele wymagający, na co inni dyskutanci odpowiadali, że jest to tylko program, i to ramowy, a więc materiał dla katechety, nie zaś dla dziecka.

Na propozycję, by obok omówionych w referacie trzech elementów umieścić jeszcze jeden — życie chrześcijańskie, dyskutanci odpowiadali, że przecież ten aspekt występuje przy każdym z omawianych elementów i wiąże się z nim organicznie.

Zgodnie z głównym tematem całego kongresu wysuwano postulat jeszcze mocniejszego podkreślenia aspektu antropologicznego w katechezie.

Kontrowersyjny był zarzut, że program ramowy zawiera zbyt skąpe wskazówki psychologiczno-dydaktyczne i metodologiczne, tak niezbędne dziś dla każdego katechety. Nie wszystkich zadowalały wyjaśnienia, że jest ich chyba wystarczająco, jak na program ramowy, a inne, dokładniejsze wskazówki, powinny być podane w szczegółowych programach, zwłaszcza zaś w katechezach.

⁹ Por. F. Blachnicki, *Kościół a katecheza*, *Katecheta* 11 (1967) 97—103; K. Tilmann, *Kształtowanie życia chrześcijańskiego w duchu soborowym*, *tamże* 241—255; F. Pełka, *Podstawowe składniki pojęcia postawy*, *Katecheta* 12 (1968) 49—54.

Na wątpliwość, czy program nie powtarza kilkakrotnie tego samego materiału, odpowiadaono, że materiał poszerza się i pogłębia koncentrycznie, zgodnie z rozwojem dziecka i jego zdolnością percepcji. Zagadnienie to ilustrowano konkretnymi przykładami (rok liturgiczny, Eucharystia, inne sakramenty).

Kilku dyskutantów wyszło poza ramy referatu zaznaczając, że piękne założenia teologiczne programu ramowego nie zawsze znajdują pokrycie w gotowych materiałach i ulegają spłyceniu, np. Eucharystia w katechezach dla szkół średnich. Dyskutowano również zagadnienie ustawienia historii Kościoła w klasach **średnich**.

Jedno z ostatnich pytań dotyczyło typu katechezy w świetle nowego programu. Czy można jeszcze mówić o katechezie typu biblijnego, liturgicznego itp., skoro każda katecheza powinna te elementy posiadać? W odpowiedzi stwierdzono, że w pewnych wypadkach sam temat może mocniej wyakcentować określony aspekt, ale nie można na nim jedynie poprzestać.

3. Aktualność pedagogiki A. S. Makarenki

Antoni Siemionowicz Makarenko (1888—1939)¹ jest i pozostanie jedną z najbardziej fascynujących postaci wśród czołowych pedagogów światowych². Zachodzi jednak pytanie, czy wobec szybkich przeobrażeń współczesnych nie utraciły już aktualności proponowane przez niego rozwiązania problemów pedagogicznych. Ograniczmy się do dwu zagadnień: swoboda czy przymus oraz jednostka czy grupa w procesie pedagogicznym. Każdy z tych problemów rozpatrzmy w potrójnym aspekcie: 1) prądy w pedagogice współczesnej Makarence, 2) stanowisko Makarenki, 3) dzisiejsze rozwiązanie problemu.

Swoboda czy przymus w wychowaniu

1. Współczesnym Makarence nurtem w pedagogice światowej, który bodaj można uznać za powszechnie wtedy uznawany, był pąjdocentryzm. Oparty na naturalizmie J. J. Rousseau'a oraz na ewolucjonizmie K. Darwina i Spencera, wychodził z założenia, że natura człowieka jest dobra, a wychowanie powinno zmierzać do nieskrępowanego jej rozwoju³. Postuluje się więc (E. Key) tzw. wychowanie negatywne: największą sztuką jest tak wychować, aby nie wychowywać. Zwolennikami pozostawiania zupełnej swobody dziecku byli wybitni rodacy Makarenki: Natasza Krupskaja, Stanisław Tieofłowicz Szacki, a zwłaszcza wielki powieściopisarz Lew Tołstoj.

2. Jak w takiej sytuacji wyglądało stanowisko A. S. Makarenki? Otóż był on niewątpliwie przeciwnikiem pąjdocentryzmu. Wprowadził system wojskowy z jego charakterystycznymi rekwizytami: sztandar, trąbka, rozkaz. Odwoływał się często do honoru i obowiązku jako haseł naczelnych. Cenił wartość dyscypliny jako rezultatu wychowania. Był wymagający; nie uważał siebie za obserwatora i doradcę, ale raczej za kierownika młodzieży, a gotów był — jak sam powiedział — być nawet dyktatorem.

Czy oznaczałoby to jednak, że Makarenko nie szanował wolności wychowanka? Bynajmniej. Sam opisuje niejedną wypadek przeciwstawiania się

¹ Streszczenie prelekcji wygłoszonej 6 grudnia 1971 r. w Akademii Teologii Katolickiej podczas sympozjum poświęconego filozofii radzieckiej.

² L. Chmaj, *Antoni Makarenko*, Warszawa 1960, 5.

³ L. Bandura, *Naturalistyczna pedagogika*, w: *Mała encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1970/71, 645—647.

przez kolektyw jego woli, gdy bywało i tak, że odbierano mu głos. Charakterystyczne jest również stwierdzenie wychowanków komuny im. Dzierżyńskiego, wysmiewających czyjeś przypuszczenie, jakoby u nich rządził Makarenko, skoro ich zdaniem oni sami piastują władzę⁴.

3. Jak zaś wygląda pozycja dylematu „swoboda czy przymus” w pedagogice dzisiejszej? Wydaje się, że powyższa kontrowersja została już przezwyknięta. Punkt zaczepienia bowiem dla procesów wychowawczych — stwierdzają pedagodzy — nie leży na skali: dyktatura—wolność. Powstaje raczej inny dylemat: chaos czy ład. Oczywiście ład wolności nie przekreśla, ale wolność nie stanowi wartości absolutnej; jest elementem wprzęgniętym w cel wychowania⁵.

A zatem udzielanie mniejszej czy większej wolności wychowankowi zależy od wielu okoliczności np. jego wieku, stopnia dojrzałości, aktualnych warunków społecznych. Makarenko miał do czynienia z młodymi przestępcami i to w niespokojnych czasach powojennego chaosu. Łatwo więc zrozumieć narzucanie rygoru. W miarę zaś wzrostu dojrzałości swych wychowanków prowadził ich ku rozumnej samodzielności, usuwając się w cień.

Jednostka czy grupa w procesie pedagogicznym

1. Indywidualizm i socjologizm — przeciwstawne nurty pedagogiki współczesnej Makarence — każdy inaczej rozwiązywał ten problem. Według indywidualizmu najwyższą rangę w wychowaniu ma konkretna jednostka, według socjologizmu natomiast — grupa społeczna. Pierwszy z tych nurtów sens wychowania widzi w poznawaniu zainteresowań i potrzeb jednostki oraz ich zaspokajaniu na drodze ciągłego rozwoju (E. Key, H. Parkhurst), drugi zaś w adaptacji osobnika do istniejących społecznie warunków (E. Durkheim), droga bowiem do idealnego człowieka wiedzie przez idealnego obywatela (G. Kerschensteiner).

2. Pedagogika makarenkowska niewątpliwie stawia grupę przed jednostką: interesy kolektywu wyższe są nad interesy jego członka. Zdaniem Makarenki to pierwszeństwo interesów kolektywu winno być doprowadzone do końca nawet „bezlitosnego”.

Z drugiej jednak strony Makarenko bardzo ceni prawa i wartość każdej oddzielnej osobowości. Chce on stworzyć taką metodę wychowawczą, która zapewni poszczególnej osobowości zachowanie swej odrębnej specyfiki oraz rozwój możliwości jej tylko właściwych. Metodą tą jest właśnie według niego wychowanie przez kolektyw, w kolektywie i dla kolektywu.

Ten paradoks pedagogiczny rozwiązuje Makarenko z talentem. W późniejszej bowiem swej praktyce przewyższa on własną kolektywistyczną teorię wyraźnie indywidualizując swój stosunek do wychowanków: np. wyszukuje osobiście miejsca pracy dla opuszczających zakład⁶.

3. Pedagogika współczesna stwierdza, że rola wychowawcy zostaje wzmocniona, gdy staje się on członkiem grupy, działając z jej wnętrza. Obala to bowiem barierę dzielącą pedagoga od wychowanków⁷. Również pedagogika radziecka widzi w kolektywie przede wszystkim środek indywidualnego rozwoju młodzieży i stoi na stanowisku, że należy rozwijać cały zespół różnorodnych poczynań wychowawczych dla pielęgnowania i wzbogacania osobowości każdego z członków kolektywu. Zdaniem pedagogów radzieckich kolektyw powinien

⁴ A. S. Makarenko, *Poemat pedagogiczny* (tł. z ros.), Warszawa 1949, t. 2, 212; tenże, *Problemy wychowania w szkole radzieckiej* (tł. z ros.), Warszawa 1950, 33.

⁵ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, 118 n.

⁶ A. Kamiński, *Pedagogika Makarenki*, Warszawa 1948, 59—64.

⁷ Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, 347.

zaspokajając podwójnego rodzaju potrzeby: a) obcowania z innymi, nawiązywania kontaktów, współżycia oraz b) wyodrębnienia każdej jednostki, szukania jej właściwego miejsca, samorealizacji i samopotwierdzenia⁶.

Jak widać, tezy powyższe znajdują się na linii rozwojowej koncepcji makarenkowskich.

Dokonane analizy wykazują zasadniczą aktualność rozwiązań proponowanych przez A. S. Makarenkę w odniesieniu do dwu kluczowych dylematów pedagogicznych: swoboda czy przymus oraz jednostka czy grupa w procesie wychowania. Oczywiście badania dzisiejsze przekroczyły stanowisko wybitnego pedagoga radzieckiego, co wydaje się oczywiste, niemniej jego propozycje oparte na bogatym doświadczeniu oraz inspirowane głęboką intuicją wydają się nadal godne uwagi.

Ks. Janusz Tarnowski, Warszawa

II. Z DYDAKTYKI POLSKIEJ

1. Jakie problemy zajmują obecnie dydaktyków w Polsce?

Na zakończenie Międzynarodowego Roku Oświaty — w dniach 18—19 grudnia 1970 roku — odbyła się przygotowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego naukowa konferencja na temat systemu dydaktycznego w Polsce Ludowej. W konferencji obok czelowych dydaktyków jak Wincenty Okoń, Konstanty Lech, Edward Fleming, Tadeusz Nowacki i inni, brało udział wielu teoretyków wychowania, psychologów, socjologów, filozofów.

Na program konferencji złożyły się referaty W. Okonia¹ i K. Lecha² uzupełnione głosami dwudniowej dyskusji. Z treścią referatów i dyskusji zapoznaje nas praca zbiorowa pod redakcją W. Okonia wydana w roku 1971³. Omówieniem obu referatów zajmujemy się na innym miejscu. Obecnie zwrócimy uwagę na interesujące uogólnienia i wnioski z dwudniowych obrad przedstawione przez W. Okonia⁴. Stanowią one ciekawą syntezę realizowanych i planowanych działań badawczych polskich dydaktyków, świadectwo zainteresowań i dyskutowanych problemów w naszej współczesnej dydaktyce, a zwłaszcza w obecnym pięcioleciu 1971—1975.

Postulat integracji wysiłków

Zarówno w referatach, jak i w dyskusji na czelowe miejsce wysuwa się zagadnienie integracji twórczych wysiłków wszystkich pedagogów polskich zajmujących się dydaktyką ogólną i dydaktyką szczegółową. Przyjmuje się postulat wypracowania wspólnych poglądów na tematy dydaktyczne oraz eliminowania poglądów nie opartych na dostatecznym materiale badawczym.

Postanawia się zerwać w nauczaniu z jednostronnym encyklopedyzmem, formalizmem i utylityzmem, zakładając „że opanowanie wiedzy nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do przekształcenia pojedynczych ludzi i zbiorowisk ludzkich, środowiska, w którym człowiek żyje, techniki i sztuki

⁶ A. Lewin, *Pracownia „Kolektyw i osobowość” w Moskwie*, Biuletyn Pedagogiczny 1969, nr 1/38, 89—94.

¹ W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*.

² K. Lech, *Czy jest uzasadnione dążenie do odrodzenia systemu nauczania w dzisiejszej szkole?*

³ *System dydaktyczny*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia, Warszawa 1971.

⁴ *Tamże*, 260—267.

— w myśl zasad humanizmu socjalistycznego, sprawiedliwości społecznej i postępu społecznego”⁵.

Zgodnie z postulatem integracji uzgadnia się nazwę i pojęcie systemu dydaktycznego. Podejmuje się decyzję operowania częściej określeniem: nowoczesny system dydaktyczny. „System ten to zespół składników, obejmujących: nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i środowisko dydaktyczne, które to składniki oddziałując na siebie wzajemnie służą osiągnięciu założonych celów kształcenia i wychowania”⁶.

Cztery wymienione składniki systemu dydaktycznego winny być stale na nowo rozpatrywane dla ustalenia istotnych związków zachodzących między nimi oraz dla uzupełnienia luk w ich naukowym opracowaniu.

Nauczyciele i uczniowie

Najwięcej uwagi na przestrzeni ostatnich lat poświęcają dydaktycy roli nauczyciela⁷ i ucznia w procesie nauczania. Także w czasie omawianej konferencji te właśnie składniki systemu dydaktycznego są częstym tematem poruszonym przez dyskutantów. Warto zauważyć, że chociaż autorzy badają i dyskutują różne aspekty tego zagadnienia, nie różnią się zasadniczo w określaniu ogólnych potrzeb, warunków, założeń oraz zadań nauczania i uczenia się szkolnego. Podkreślają, że nauczyciel musi się kształcić permanentnie, by mógł nadażać za szybkim rozwojem nauki. Ma być człowiekiem twórczym, winien stale doskonalić swój warsztat pracy. Powinien być dobrym organizatorem, społecznikiem, a przede wszystkim człowiekiem o dużych walorach osobistych i rozwiniętym poczuciu odpowiedzialności.

Szczególnym zainteresowaniem darzy się w ostatnich latach także pracę uczniów w procesie nauczania. Wysiłek badawczy najbliższej przyszłości ma się koncentrować na takich sprawach, jak mechanizmy uczenia się w zależności od pracy nauczyciela, treści kształcenia, środowisko dydaktyczne, usprawnienie metod i sposobów uczenia się z książek i nowoczesnych środków masowego oddziaływania itp. „Stosownie do współczesnego rozumienia strategii uczenia się, nacisk w procesie uczenia się kłaść należy nie tylko na nabywanie wiedzy, lecz także na posługiwanie się tą wiedzą, na ćwiczenia w podejmowaniu decyzji i oddziaływaniu na rzeczywistość oraz na rozwój umiejętności i motywacji uczenia się”⁸.

Treść kształcenia

Uczestnicy konferencji stwierdzają, że treść kształcenia należy do stosunkowo zaniedbanych problemów w badaniach polskich dydaktyków. Dlatego postuluje się podjęcie szeroko zakrojonych badań nad tym składnikiem pro-

⁵ Tamże, 261.

⁶ Tamże.

⁷ W roku 1972 w „Głosie Nauczycielskim” zamieszczono wiele artykułów na temat wykształcenia, obowiązków oraz w ogóle społecznej i dydaktycznej roli nauczyciela. Podkreślano obowiązek ciągłego doskonalenia pracy każdej szkoły. Piszą na te tematy: K. Wojciechowski, *Z rozważań nad rangą społeczną nauczyciela*, Głos Nauczycielski 55(1972)4; E. Zachajkiewicz, *Doskonalenie pracy każdej szkoły*, Głos Nauczycielski 55(1972)8; J. Wołczyk, *Rola badań pedagogicznych w przebudowie systemu oświaty i wychowania*, Głos Nauczycielski 55(1972)10; K. Wojciechowski, *Nasza szkoła 1972—1975*, Głos Nauczycielski 55(1972)11; K. Wojciechowski, *Zacząć od kształcenia nauczycieli*, Głos Nauczycielski 55(1972)16; i inne. Wszystkie te i tym podobne publikacje świadczą, że zagadnienie roli nauczyciela w dzisiejszym szkolnictwie stanowi centrum zainteresowań i badań współczesnych dydaktyków polskich.

⁸ System dydaktyczny, dz. cyt., 262.

cesu dydaktycznego. Będą musiały być dokonane zmiany w treściach kształcenia w związku z postępem społecznym i naukowo-technicznym. Fakt ten winny poprzedzić poszukiwania natury prognostyczno-projektującej.

W obecnym pięcioleciu zostaną zorganizowane szerokie prace zespołowe nad przygotowaniem nowoczesnych podręczników przedmiotowo-metodycznych oraz pomocy i urządzeń dydaktycznych dla nauczycieli różnych przedmiotów i poziomów nauczania. Właśnie te pomoce oraz związane z nimi studia i doświadczenia umożliwią stopniowe przenikanie założeń współczesnego systemu dydaktycznego zarówno do rozwijającej się nadal teorii, jak i praktyki dydaktycznej.

W związku z narzekaniem na przeciążenie uczniów pracą szkolną i domową oraz programów materiałem nauczania Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego podejmuje od roku 1971 badania oparte na próbie ogólnopolskiej nad obciążeniem uczniów obowiązkami szkolnymi.

Środowisko dydaktyczne

Badania nad środowiskiem dydaktycznym jako ważnym składnikiem nowoczesnego systemu nauczania dotąd nie rozwinęły się u nas na szeroką skalę. Pozostajemy w tyle za innymi krajami zwłaszcza pod względem środków dydaktycznych, materialnej bazy kształcenia i wyposażenia szkół w środki nowoczesnej technologii dydaktycznej. Trzeba więc organizować zaplecze badawcze dla prac nad środkami dydaktycznymi i wyposażeniem szkoły. Zakład naukowy pracujący nad zagadnieniem środków dydaktycznych winien współpracować z resortem oświaty i Państwowymi Zakładami Pomocy Szkolnych. Chcąc osiągnąć postęp w tej dziedzinie należy zaplanować prace badawcze i organizować konkursy wśród nauczycieli na nowe pomysły w dziedzinie środków dydaktycznych.

Nowe techniki dydaktyczne

W dyskusji zajmowano się wreszcie sprawą ogromnej doniosłości dydaktycznej, a mianowicie nowymi technikami dydaktycznymi, jak radio, telewizja otwarta i w obwodzie zamkniętym, projektory oraz przezroczta i filmy, grafoskopy, magnetofony, maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe, kopiarki, kserografy czy komputery. Stwierdzono duże zaniedbania i braki w wyposażeniu szkół w te właśnie techniki. Postulowano wytwarzanie coraz większej ilości zarówno tradycyjnych jak i nowoczesnych środków dydaktycznych, urządzenie co jakiś czas wystaw tychże środków w połączeniu z odpowiednimi konkursami i nagrodami.

Zgodnie z planem 6-letnim UNESCO należy jak najszybciej „przystąpić w Polsce do kształcenia coraz większej liczby specjalistów zajmujących się taksonomią i programami kształcenia, testami dydaktycznymi, środkami dydaktycznymi i bazą materialną szkół, nauczaniem programowym, informatyką i zastosowaniem komputerów w oświacie, a obok tego do kształcenia specjalistów od prognoz dydaktycznych i administratorów zajmujących się w sposób nowoczesny sterowaniem systemem oświatowym. Jak przewiduje się w UNESCO, specjaliści tego nowego typu za lat 20 stanowić będą 10% całości personelu zatrudnionego w systemie oświatowym”⁹.

Wyniki nauczania

Wyniki nauczania są zawsze konkretnym sprawdzianem wartości funkcjonowania określonego systemu dydaktycznego. Dlatego trzeba w przyszłości podejmować badania nad celami wychowania i kształcenia, nad modelami

⁹ *Tamże*, 265.

wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz nad odpowiednią taksonomią dydaktyczną i ogólnopedagogiczną. W najbliższych latach powinno się podjąć prace nad przygotowaniem baterii nowoczesnych testów dydaktycznych dla wybranych przedmiotów nauczania.

Inne wnioski

Pomyślny rozwój systemu dydaktycznego szkoły musi iść w parze z rozwojem ogólnego systemu wychowawczego. Dlatego nad jednym i drugim należy prowadzić równoległe badania i prace. Sprawą tą zajmuje się u nas Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego wraz z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Wymienione uprzednio cztery składniki systemu dydaktycznego szczególnie sprawnie powinny funkcjonować w Zakładach Kształcenia Nauczycieli. Metody pracy tych zakładów będą w przyszłości na drodze naśladownictwa przenoszone do polskich szkół. Wyposażenie tych właśnie placówek winno być zatem o wiele bardziej nowoczesne niż innych szkół. Zaleca się wprowadzenie do Zakładów Kształcenia Nauczycieli laboratoriów językowych, nauczania programowanego i prac nad przygotowaniem programów oraz testów dydaktycznych, stosowanie telewizji w obwodzie zamkniętym itd.

W świetle wyżej przedstawionych postulatów i dyskusowanych problemów dydaktyka ogólna ma szczególną rolę do spełnienia. Wraz z teorią wychowania jest ona odpowiedzialna za kierunek wychowania ideowo-światopoglądowego, za wysoki poziom ideowego i fachowego przygotowania nauczycieli, za kwalifikacje ogólne i zawodowe, które dzieci, młodzież i dorośli zdobywają w szkole. Chcąc spełnić należyte zadanie, dydaktyka musi ciągle utrzymywać naukowy kontakt z takimi dyscyplinami naukowymi, jak filozofia (w jej obrębie szczególnie z logiką i teorią poznania), metodologia, informatyka, statystyka matematyczna, a przede wszystkim psychologia, fizjologia i socjologia.

Szeroko zakrojone w postulatach prace badawcze zmuszają do bardzo starannego kształcenia pracowników naukowo-badawczych. Kształcenie to powinno się odbywać tylko w kilku ośrodkach kraju, aby można było zagwarantować jego należyty poziom.

Częściej niż dotąd należy wysyłać młodszych wiekiem pracowników naukowych na dłuższe staże zagraniczne do odpowiednich ośrodków.

Wreszcie, w przyszłości należy położyć większy nacisk na takie opracowanie projektów badawczych, aby w wyniku badań można było ustalić określone prawidłowości teoretyczne, jak i opracować dla praktyki szkolnej wnioski, które po okresie próby mogłyby znaleźć powszechne zastosowanie.

Widzimy zatem, że wachlarz problemów poruszanych na konferencji był bogaty. Referaty i dyskusje dotyczyły spraw prawdziwie istotnych dla rozwoju nowoczesnego systemu dydaktycznego. Możemy więc żywić nadzieję, że zaprojektowane i już podejmowane prace będą stopniowo coraz więcej przyczyniać się do stałego doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w polskiej szkole.

Ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków

2. Podstawy systemu dydaktycznego w szkole polskiej

Zapoznajmy się z kolei z treścią referatu W. Okonia wygłoszonego na naukowej konferencji polskich pedagogów¹⁰. Autor omawia pojęcie systemu dydaktycznego, cele i treści kształcenia oraz te czynności nauczycieli i uczniów, które występują w procesie kształcenia.

¹⁰ W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*, w: *System dydaktyczny*, dz. cyt., 11—69.

Pojęcie systemu dydaktycznego

Pojęcie systemu dydaktycznego w dydaktyce polskiej nie było dotąd jednoznaczne¹¹. System ten bywał pojmowany rozmaicie: jako system nauczania, kształcenia, system dydaktyczno-wychowawczy, organizacja pracy w szkole lub czynności nauczycieli i uczniów. Najśluszniej — zdaniem autora — system dydaktyczny należy określić „jako układ zgodnych wewnętrznie, opartych na jednolitym układzie celów i zasad dydaktycznych, sposobów działania nauczycieli i uczniów zapewniających uzyskiwanie założonych wyników¹². Tak rozumiany system dydaktyczny jest wciąż przedmiotem badań naukowych i w miarę ich rozwoju stale przybiera nową formę. Przyjęte określenie systemu dydaktycznego, jak zauważa sam W. Okoń, nie pozostaje w sprzeczności z określeniem podanym poniżej, kiedy to system „dydaktyczny nazwalimy układem działającym, na który składa się zespół elementów obejmujących nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i środowisko dydaktyczne”¹³.

Cele i treść kształcenia

Zagadnienie celów i treści kształcenia przedstawiało się różnie w poszczególnych okresach historii nauczania i wychowania.

W epoce oświecenia przyjmowano koncepcję encyklopedyzmu dydaktycznego, zwaną też materializmem dydaktycznym, który w praktyce sprowadzał się do przekazywania uczniom wiedzy przez nauczycieli i przyswajania jej przez uczniów.

Formalizm dydaktyczny przeciwstawiając się powyższej koncepcji postawił za główny cel kształcenia rozwój wychowanków i kształcenie ich zdolności poznawczych. Utylitaryzm dydaktyczny z kolei przesadnie podkreślał działalność praktyczną, a lekceważył systematyczne opanowanie wiedzy.

Nasz system dydaktyczno-wychowawczy respektuje integralny związek poznania i działania. Tę postawę nazywa się dziś materializmem funkcjonalnym. Teoria materializmu funkcjonalnego jednoczy „poznanie z działaniem, materię wiedzy z jej funkcjonowaniem w umyśle i działaniu, zasadę poznawania rzeczywistości z zasadą jej przekształcania przez młodzież. Zakłada przy tym, że poznanie ma służyć usprawnieniu i udoskonaleniu działania ludzkiego, działanie zaś przekształcając rzeczywistość ma być zarazem walnym sposobem jej poznania”¹⁴.

O treści nauczania w naszym kraju decyduje nie tylko sama teoria materializmu funkcjonalnego. W świetle zmienionych i zmieniających się u nas warunków życia społecznego, wobec demokratyzacji życia społecznego aktualnym staje się postulat powszechności wykształcenia na poziomie średnim. Koniecznym staje się przygotowanie jednostki do spełniania nowych społeczno-ekonomiczno-prawnych zadań i związanej jej już w szkole poprzez wychowanie patriotyczne z losami i rozwojem własnego kraju.

Wreszcie rozkwit nauk, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczych, rozwój techniki musi mieć zasadniczy wpływ na zmianę treści kształcenia.

Wykształcenie ogólne od strony rzeczowej winno — zdaniem autora — obejmować ogólną znajomość przyrody i społeczeństwa, techniki i sztuki, ogólne przygotowanie do działalności praktycznej, ukształtowanie naukowego

¹¹ Zasadniczy materiał na temat nowego systemu nauczania znajdujemy w publikacjach: W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967; K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1964.

¹² W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*, art. cyt., 14.

¹³ *Tamże*.

¹⁴ *Tamże*, 16.

poglądu na świat. Od strony podmiotowo-osobowościowej obejmuje ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych, rozwój zainteresowań twórczych i wdrożenie do samokształcenia.

Prace nad celami kształcenia ogólnego, a także zawodowego, podejmowane w dydaktyce ogólnej wymagają odpowiedniej transpozycji na grunt dydaktyk szczegółowych. A w ogóle teleologia dydaktyczna wymaga szybkiego podjęcia ściśle określonych badań i dokonania potrzebnych w praktyce ustaleń.

Proces dydaktyczny

Według W. Okonia proces dydaktyczny to „zespół czynności nauczycieli i uczniów oraz zastosowanie takich środków i warunków, jakie służą wywołaniu pożądanych zmian w uczących się”¹⁵. Jedne czynności zmierzają do wytworzenia nowych właściwości w człowieku, inne dążą do przekształcania już istniejących. Proces ten przyczynia się do zmian w osobowości wychowanka. Wynika stąd wielka odpowiedzialność za kierowanie nim. Proces dydaktyczny zespala w sobie procesy nauczania i uczenia się. Między nimi powinna zachodzić ścisła integracja, aby stanowiły pełnowartościowe czynniki w procesie dydaktycznym. W szkole ich integrację ułatwia atmosfera pracy twórczej.

Poznanawanie rzeczywistości

W procesie nauczania źródłem wszelkiego poznawania ma być sama rzeczywistość, świat przyrody, techniki, życia społecznego i kultury. Źródłem wiedzy o świecie nie mogą być tylko książki. Podręczniki mogą jedynie odegrać rolę przewodnika, ułatwić dotarcie do rzeczywistości. Oparcie nauczania i uczenia się na bezpośrednim poznawaniu samej rzeczywistości wiąże się z stosowaniem zasad pogładowości, łączenia teorii z praktyką i zasady całości. „Poglądowość może występować w procesie dydaktycznym w dwojakiej postaci. Najpospoliciej stosuje się pogładowość ilustratywną. Polega ona na samym pokazywaniu uczącym się rzeczy, ich modeli lub rysunkowych przedstawień, przy czym opisu dokonuje uczeń lub sam nauczyciel, co wiąże się z mniejszą lub większą biernością ucznia. Większą wartość dydaktyczną ma pogładowość operatywna, która nie ogranicza się do pokazu, lecz opiera się na działaniu samych uczniów. Występuje ona wówczas gdy uczniowie — miast oglądać rzeczy, modele, rysunki, mapy, przyrządy czy eksperymenty — sami je wykonują, sami gromadzą niezbędne zbiory, sami planują i prowadzą odpowiednie obserwacje i eksperymenty. Łatwo zauważyć, iż w tym przypadku postulat pogładowości zbiega się z postulatem innej zasady dydaktycznej, a mianowicie zasady łączenia teorii z praktyką. W toku działania uczeń zainteresowany swą pracą, aktywnie poznaje własności tego, co przekształca, czemu nadaje nową postać”¹⁶.

Zasada całości wynika z istnienia układów materialnych, których składniki są powiązane zależnościami przyczynowo-skutkowymi. W treści kształcenia należy więc wyeksponować rzeczowo czy logicznie uporządkowane zbiory składników oraz związki występujące między nimi.

Przekształcanie rzeczywistości

Zgodnie z materializmem funkcjonalnym w procesie dydaktycznym łączy się również zasadę poznawania rzeczywistości z zasadą jej przekształcania przez młodzież. Chodzi więc o taki sposób ułożenia zajęć praktycznych

¹⁵ Tamże, 22.

¹⁶ Tamże, 25.

w szkole, w których czynności nauczycieli i uczniów i środki przez nich stosowane, służą nie tylko poznawaniu rzeczywistości i zdobyciu o niej wiedzy, ale pozwalają uczniowi aktywnie uczestniczyć w oddziaływaniu na rzeczywistość, a dzięki znajomości praw rządzących przyrodą i życiem społecznym, przyczynić się do ich przekształcania.

Wielostronne nauczanie i uczenie się

Wśród czynności nauczycieli i uczniów w procesie dydaktycznym można wyodrębnić kilka typowych kategorii: podawanie i przyswajanie wiadomości (ze strony nauczyciela wystarczy posiadać wiedzę i ją przekazywać, a ze strony ucznia przyjąć informację i ją zapamiętać); problemowe nauczanie i uczenie się (nauczyciel kieruje procesem rozwiązywania zagadnień teoretycznych lub praktycznych, a uczeń w tym procesie aktywnie uczestniczy); ekspozowanie i przeżywanie wartości (nauczyciel wskazuje na wartości czyli na to „co jest cenne w ludziach, ich czynach i dziełach”, a uczeń ustosunkowuje się do tych wartości, przeżywa je, angażuje się w nie, by je potem w życiu realizować); organizowanie i realizowanie działań praktycznych. Różne formy działania mają wpływ na kształcenie woli i charakteru człowieka i właściwego stosunku do pracy, własności i człowieka pracy.

Inne problemy związane z procesem dydaktycznym

„W racjonalnym wielostronnym procesie dydaktycznym jest stałe miejsce dla rozwijania zainteresowań i umiejętności badawczych młodzieży, miejsce dla dokonywania odkryć i wynalazków”¹⁷. Jest tak zwłaszcza wtedy gdy w miejsce nauczania podającego wprowadzamy nauczanie problemowe. Ucząc młodzież postawy badawczej zrealizujemy równocześnie postulat przyzwyczajania uczniów do racjonalnego uczenia się, które daje najlepsze wyniki w pracy szkolnej i w domu.

Dziś zwraca się także uwagę na zagadnienie motywacji w procesie nauczania. „Motyw stanowi wewnętrzną pobudkę do działania, jest chęcią zaspokojenia określonej potrzeby”¹⁸. Życie ludzkie nie może ograniczyć się do zaspokajania pierwotnych potrzeb. Wychowanie szkolne winno więc wytwarzać w uczniu potrzeby wtórne. Człowiek musi się ich uczyć. Są one owocem wszechstronnego poznawania rzeczywistości. Zaliczamy do nich — uspołecznienie, odpowiedzialność za siebie i drugich, przywiązanie do własnego kraju itp.

W pracy dydaktycznej w szkole trzeba dostrzec indywidualność ucznia, którą ukształtował wpływ tych grup społecznych, z którymi on zetknął się poza szkołą. Ten fakt daje każdemu z uczniów niejako inne oblicze. Równocześnie należy dbać o właściwe wychowanie społeczne uczniów. Wielką pomocą w tym względzie jest łączenie kilku uczniów w grupę pracy dla wykonania zadań dydaktycznych czy rozwiązania problemów. Dydaktyka szkoły ogólnokształcącej w oparciu o przeprowadzone badania i doświadczenia, wskazuje na korzyści dydaktyczno-wychowawcze pracy grupowej, która wzbogaca pracę zbiorową i jednostkową w szkole.

Niemniej ważną sprawą w procesie nauczania jest stosowanie różnych form sprawdzania efektów dydaktycznych w pracy szkolnej. Należy badać nie tylko zasób wiadomości z różnych przedmiotów, ale obok wiadomości trzeba kontrolować i to, jak głęboko uczeń je rozumiał, jak rozwinął my-

¹⁷ Tamże, 38.

¹⁸ Tamże, 39.

ślenie naukowe. Winniśmy badać także efekty poznawania rzeczywistości i jej przekształcania.

Efekty dydaktyczne zależą także od zaangażowania się w procesie nauczania samych nauczycieli, od ich przygotowania do pracy w szkole, permanentnego dokształcania. Stąd awansowanie nauczycieli winno być uzależnione od ich efektywnej pracy dydaktycznej.

Zagadnienie budowy lekcji

Z kolei W. Okoń daje próbę ujednoczenia poglądów na budowę lekcji. Jego zdaniem istnieją cztery strategie nauczania i uczenia się: strategia A — oparta na założeniach psychologii asocjacyjnej; strategia P — rozwijająca myślenie uczniów w toku rozwiązywania problemów; strategia O — ucząca oddziaływania na rzeczywistość przez operacje, działania; strategia E — ukazująca wartości, aby uczniowie mogli się do nich emocjonalnie ustosunkować.

Tym czterem strategiom odpowiadają również cztery typy lekcji: typ asocjacyjny (A), problemowy (P), operacyjny (O), emocjonalny (E)¹⁹.

Badania nad systemem dydaktyczno-wychowawczym

W ostatniej części referatu. W. Okoń zajmuje się postępowaniem badawczym dydaktyków.

Dydaktyka jest nauką teoretyczno-praktyczną. Taką stała się w Polsce po wojennej w latach 1950—1960. Podjęto wówczas badania eksperymentalne, które szczególnie rozwinęły się w latach 1960—1969, kiedy to włączyły się do nich Instytuty Pedagogiki przy Ministerstwie Szkolnictwa Wzwyższego i Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzono też w tym czasie badania nad podstawami systemu dydaktycznego i ciekawe doświadczenia nad niepowodzeniami szkolnymi. W ostatnich latach badań nad systemem dydaktyczno-wychowawczym wkroczyły na tereny nowych doświadczeń, których przedmiotem jest nauczanie programowane, zagadnienia dydaktyki zawodowej, wojskowej itp.

Wszystkie wysiłki polskich dydaktyków i pedagogów zmierzają do odkrycia najlepszych metod uaktywnienia uczniów w procesie nauczania, rozwijania ich samodzielności i inicjatywy, budzenia odpowiedniej motywacji uczenia się oraz sposobów łatwiejszego posługiwania się w działaniu zdobytą wiedzą.

Ks. Kazimierz Mokwa, Ostrowite k/Chojnic

3. Nauczanie problemowe

Podczas naukowej konferencji dydaktyków — podkreśla to W. Okoń w podsumowaniu obrad²⁰ — największym zainteresowaniem darzono nauczanie problemowe i związane z nim strategie uczenia się. Poświęćmy tej sprawie z kolei więcej miejsca, zwłaszcza że w referacie K. Lecha do którego powrócimy za chwilę, rola nauczania problemowego w nowym systemie dydaktycznym stanowi główny przedmiot rozważań²¹.

Dydaktyka współczesna w przeciwieństwie do dydaktyki dziewiętnastowiecznej domaga się od ucznia aktywności, samodzielności w działaniu, my-

¹⁹ Szersze omówienie poglądów W. Okonia na budowę lekcji znajdzie czytelnik w *Biuletynie katechetycznym* umieszczonym w poprzednim numerze *Collectanea Theologica* 42(1972) z. 4.

²⁰ W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*, art. cyt., 249.

²¹ K. Lech, *Czy jest uzasadnione dążenie do odrodzenia systemu nauczania w dzisiejszej szkole?* w: *System dydaktyczny*, dz. cyt., 89—104.

śleniu oraz umiejętności współdziałania z innymi²². Szkoła powinna rozbudzić aktywność uczniów i ich samodzielność w rozwiązywaniu, nowych i twórczych zadań. Temu celowi ma służyć nauczanie problemowe.

„Najogólniej biorąc przez nauczanie problemowe rozumiemy zespół takich czynności, jak organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów... udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu tych rozwiązań, wreszcie kierowanie procesem usystematyzowania i utrwalenia tak uzyskanej wiedzy”²³.

Pojęcie problemu

Problemem w sensie dydaktycznym W. Okoń nazywa „trudność praktyczną lub teoretyczną, której samodzielne rozwiązanie uczeń zawdzięcza własnej aktywności badawczej. Tłem tej trudności jest zwykle celowo zorganizowana sytuacja, w której uczeń kieruje się określonymi potrzebami, zmierza do pokonania trudności, a przez to zdobywa nową wiedzę i nowe doświadczenia”²⁴.

Nie jest uzasadnione zamienne posługiwanie się terminami „problem” i „zadanie”. Jest również różnica między pytaniem a problemem. Problem ma wyższy stopień ważności, aniżeli pytanie. Z psychologicznego punktu widzenia przedmiotem pytania jest niewiadoma, która stanowi problem pytania. Postawa pytająca nie wylania jeszcze problemów, dopóki polega tylko na subiektywnie odczuwanej niejasności i niepewności. Aby powstał problem, musi nastąpić wyróżnienie niewiadomej pytania i tendencja do zastąpienia jej pojęciem, które by zmieniło pytanie na sąd prawdziwy²⁵. Odpowiedź na problem jest jednocześnie odpowiedzią na wiele różnych, bardziej szczegółowych pytań wchodzących w skład problemu.

Zasadnicze składniki metody problemowej

W lekcji prowadzonej metodą problemową wyróżnia się zasadniczo cztery ogniwa:

1. Organizowanie sytuacji problemowej w celu: a) wyłonienia problemu do rozwiązania przez uczniów, b) wywołania motywów uczenia się: zaciekania, zainteresowania, chęci i gotowości rozwiązania problemu.
2. Orientowanie się w trudnościach rozwiązania problemu: wyodrębnienie problemów szczegółowych i ustalenie kolejności ich rozwiązania.
3. Kolejne rozwiązywanie problemów szczegółowych zbiorowo, grupowo, indywidualnie, i natychmiastowe sprawdzanie wyników oraz korekta błędów.
4. Integracja wyników częściowych przez ich podsumowanie i powiązanie oraz rozwiązanie w ten sposób problemu głównego”²⁶.

Problemem na lekcji będzie uświadomiony i sformułowany brak wiadomości na tle posiadanej już wiedzy (problem poznawczy), brak umiejętności (problem sprawnościowy), a także uświadomiony i sformułowany brak stosunku do poznanych treści (problem oceny i wartościowania). Odczucia przez ucznia pewnych luk muszą być momentami emocjonalnie budzącymi ciekawość, chęć uczenia się.

²² Por. W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, 28—34.

²³ *Tamże*, 79.

²⁴ *Tamże*, 77.

²⁵ Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*, Warszawa 1965, 25.

²⁶ E. Fleming, *Struktura lekcji problemowej*, w: *O intensyfikacji nauczania i wychowania*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia, Warszawa 1966, 180.

Sytuacja problemowa powinna być oczywiście dostosowana do poziomu intelektualnego klasy. Uczeń winien wyraźnie sformułować problem i to w formie pytania. Odpowiednie postawienie pytania ma istotne znaczenie przy rozwiązywaniu problemu.

Należy następnie zorientować uczniów w możliwości rozwiązania problemu. Osiąga się to przez właściwe zaprogramowanie czynności, często za pomocą pytań w rodzaju: co trzeba zbadać, co poznać, do czego sięgnąć, aby rozwiązać zadanie. Uczniowie dają propozycje, a nauczyciel czuwa, aby wysunięte przez uczniów propozycje szczegółowe służyły rozwiązaniu problemu głównego.

Rozwiązanie kolejnych problemów szczegółowych może być podjęte przez pracę indywidualną uczniów, przez pracę grupową lub z całą klasą. Rozwiązanie problemów może odbywać się drogą dedukcyjno-weryfikacyjną obejmującą postawienie problemu, przewidywanie rozwiązania, uzasadnienie przewidywania, sprawdzenie, wyjaśnienie lub drogą indukcyjno-uogólniającą: postawienie problemu, zebranie materiału do rozwiązania problemu, analizę materiału, syntezę wyników analizy, uogólnienie wyników. Jeżeli uczniowie posiadają sporo wiedzy, wtedy lepiej jest obrać metodę dedukcyjną.

Ostatnim ogniwem lekcji problemowej jest integracja wyników rozwiązań szczegółowych zadań przez ich podsumowanie i powiązanie oraz rozwiązanie końcowe problemu głównego.

Efektywność nauczania problemowego

Nauczanie problemowe służy aktywizacji ucznia, który dzięki tej metodzie uzyskuje pełną możliwość wyrażania własnych spostrzeżeń, możliwość dyskusji oraz własnego samodzielnego rozumowania. Samodzielność ucznia będzie wtedy większa, gdy on potrafi postawić problem, rozwiązać go racjonalnie i sprawdzić wartość tego rozwiązania. Nauczanie problemowe prowadzi ucznia do aktywnego poznania świata, a przez samodzielne działanie do zmieniania otoczenia. Wyrabia w uczniach samodzielność myślenia, wytrwałość w pokonywaniu trudności, odwagę potrzebną do bronięcia własnych poglądów.

Ks. Jerzy Bagrowicz, Włocławek

4. Nauczanie problemowe w nowym systemie nauczania

Zanim zapoznamy się z ujęciem poruszanego przed chwilą zagadnienia (nauczanie problemowe) K. Lecha, przyjrzymy się ogólnej koncepcji nowego systemu podanej przez tegoż autora²⁷. Łatwiej zorientujemy się wtedy, jak istotną rolę spełnia w tej koncepcji nauczanie problemowe.

²⁷ K. Lech, *Czy jest uzasadnione dążenie do odrodzenia systemu nauczania w dzisiejszej szkole?* art. cyt., 70—118.

Główne założenia systemu łączenia w nauczaniu teorii z praktyką

Tradycyjny tok nauczania, który powtarzał się w każdej lekcji, mianowicie: „pytanie nauczyciela, uczniowie zgłaszają się do odpowiedzi przez podniesienie ręki, odpowiada wskazany uczeń”²⁸, powinien — zdaniem K. Lecha — nieodwołalnie ustąpić miejsca nowemu systemowi nauczania.

Stopniowe ustalenie założeń nowego systemu dydaktycznego umożliwiły eksperymenty prowadzone przez wielu teoretyków nauczania w licznych szkołach eksperymentalnych²⁹. Zgodnie z tymi założeniami K. Lech uważa, że najważniejszym zadaniem dzisiejszej szkoły jest — „podawanie uczniom obszernego i uporządkowanego zasobu wiedzy oraz rozwijanie ich aktywności poznawczej, zwłaszcza myślenia”³⁰. Z kolei najważniejszą zasadą nauczania winna się stać zasada łączenia teorii z praktyką. Wreszcie najważniejszą metodą nauczania powinno być nauczanie problemowe występujące w parze zarówno z podającymi, jak i poszukującymi metodami nauczania.

Z nowym systemem musi się łączyć właściwe programowanie samodzielnej pracy uczniów, w przeciwieństwie do ich biernego uczestnictwa w pracy nauczycieli — tak charakterystycznego dla tradycyjnego sposobu prowadzenia lekcji.

Formy łączenia teorii z praktyką

W systemie nauczania K. Lecha, zwanym systemem łączenia teorii z praktyką, uczenie się jest rozumiane „jako poznawanie czyli odzwierciedlanie rzeczywistości w toku działania, jako zdobywanie orientacji w otaczającym złożonym środowisku i w warunkach działania oraz jako wyrabianie umiejętności, nawyków i sprawności w działaniu, jako kształtowanie się osobowości uczniów.

Niższy stopień uczenia się powstaje na drodze kojarzenia zjawisk między sobą oraz zjawisk i odpowiadających im wyrażeń języka, wyższy — na drodze rozumowania i rozumienia struktury rzeczywistości i struktury języka”³¹.

W systemie tym K. Lech wyróżnia cztery zasady rozwijania myślenia przez łączenie teorii z praktyką.

Zgodnie z pierwszą zasadą myślenie rozwija się najskuteczniej, a zdobywana wszechstronna wiedza najlepiej się utrwała przy samodzielnym przechodzeniu uczniów od treści praktycznych do teoretycznych i odwrotnie.

Druga zasada powiada, że aktywność poznawcza uczniów w procesie nauczania i uczenia się najlepiej się rozwija i wzrasta, gdy uczniowie posługują się posiadaną wiedzą przy zdobywaniu dalszej, gdy poznanie staje się dla nich narzędziem działania.

Po trzecie udoskonala i bogaci pracę uczniów łączenie praw nauki z zasadami techniki.

Wreszcie po czwarte myślenie rozwija się najkorzystniej, gdy łączy się poznanie z działaniem, kształtowanie umiejętności umysłowych z kształtowaniem umiejętności ruchowych — w posługiwaniu się narzędziami.

W nowym systemie powinna ulec zmianie także kolejność rozumowań w toku zdobywania wiedzy. Podczas gdy w tradycyjnej lekcji fragmentaryczne rozumowanie uczniów wychodzi od obserwacji zjawisk i wyjaśniania

²⁸ Tamże, 81.

²⁹ Tamże, 77—79.

³⁰ Tamże, 79.

³¹ Tamże, 82.

zależności między nimi lub od słownego podania tych wyjaśnień przy zastosowaniu pokazu odpowiednich pomocy, aby w rezultacie tych działań uczniowie mogli rozwiązywać różnorodne zadania, to w systemie łączenia teorii z praktyką rozumowanie uczniów występuje w sposób systematyczny i wszechstronny. Uczniowie wychodzą tu od przewidywań zjawisk w nowej nieznannej sytuacji praktycznej, ale w takiej sytuacji, która umożliwi konkretyzację wiedzy zdobytej uprzednio. Od przewidywań praktycznych uczniowie przechodzą do rozumowań teoretycznych, do dowodzenia w oparciu o posiadaną wiedzę. Następnie otrzymane wnioski na tle rozumowań praktycznych i teoretycznych sprawdzają praktycznie w doświadczeniu. Takie doświadczenie aktywizuje uczniów i angażuje intelektualnie i uczuciowo. Wreszcie końcowy etap pracy uczniów polega na uporządkowaniu treści lekcji, na korekcie wniosków, jeśli doświadczenie nie potwierdziło dokładnie przewidywań.

Podając tak wszechstronny przebieg samodzielnego myślenia uczniów K. Lech zastrzega się, że nie chce w działalności poznawczej uczniów zapominać o innych czynnościach poznawczych uczniów, jak spostrzeganie rzeczy i zjawisk, działanie pamięci i wyobraźni, sprawdzanie i wyrażanie wiedzy werbalnie i poprzez czynności manualne. Stwierdza jednak, że samodzielne myślenie uczniów powinno być centralnym składnikiem czynności poznawczych ucznia.

Stosunek zasady łączenia teorii z praktyką do nauczania problemowego

W dalszym ciągu referatu K. Lech zastanawia się nad stosunkiem zasady łączenia teorii z praktyką do nauczania problemowego.³²

Nauczanie problemowe oczywiście jak najbardziej mieści się w nowym systemie, ale stadia pełnego aktu myślenia podane przez Dewey'a (odczucie trudności natury teoretycznej lub praktycznej; zdanie sobie sprawy w jakiej dziedzinie ta trudność zachodzi i na czym polega; postawienie hipotezy mogącej być rozwiązaniem zagadnienia; wyprowadzenie wniosków z tej hipotezy; sprawdzenie wniosków za pomocą dalszej obserwacji lub eksperymentu) nie wystarczą już teraz do analizy założeń nauczania problemowego.

Struktura czynności poznawczych w nauczaniu tradycyjnym jest bardzo prosta. Nauczyciel lub podręcznik podają uczniom gotowe porcje wiedzy. Te porcje wiedzy mogą być podawane bez ukazywania związków między nimi, a można też podawać gotową wiedzę i wiązać odpowiednio poszczególne jej ogniwa. Inny wariant nauczania tradycyjnego to podawanie gotowej wiedzy wraz z podkreśleniem powiązań między jej ogniwami przez stawianie odpowiednich pytań i dawanie na nie odpowiedzi. Wreszcie w trakcie podawania wiedzy można stawiać pytania naprowadzające. Z chwilą gdy uczniowie zgłaszają się do odpowiedzi, nauczyciel wyznacza, który uczeń ma odpowiedzieć na postawione pytanie.

W nowym systemie nauczania każdą nową porcję wiedzy uczeń winien zdobywać samodzielnie, wychodząc z tej wiedzy, którą zdobył uprzednio. Stosuje się więc w ścisłym tego słowa znaczeniu nauczanie problemowe w powiązaniu z zasadą łączenia teorii z praktyką.

Przy problemach trudnych, którym uczeń nie jest w stanie od razu sprostać, nie stosuje się pytań naprowadzających, lecz stawia się między zasadniczym problemem i jego ostatecznym rozwiązaniem problemy pośrednie dostępne dla ucznia. Ich samodzielne rozwiązanie przygotowuje ucznia do rozwiązania problemu zasadniczego.

³² Zagadnienie to omawia także na łamach miesięcznika „Nowa Szkoła”: K. Lech, *Rozwiązywanie problemów w nowoczesnym systemie nauczania*, Nowa Szkoła (1971) z 5, 2—6.

„Takie rozwiązywanie problemów pośrednich nie jest naprowadzaniem, czyli wyręczaniem uczniów od konieczności samodzielnego myślenia, lecz jest podprowadzaniem, czyli takim ustopniowaniem kolejnych problemów, aby ich rozwiązywanie nie przerastało rozwijających się stale możliwości poznawczych uczniów”³³.

Przedstawiony sposób postępowania sprawi, że uczniowie posiadą z czasem umiejętność samodzielnego rozwiązywania zasadniczych problemów bez uciekania się do ogniw pośrednich, a w końcu będą już nie tylko rozwiązywać problemy, lecz potrafią je samodzielnie wyróżniać, stawiać, rozwiązywać i wyniki opracowywać w postaci systematycznie uporządkowanych treści.

Przy stosowaniu nauczania problemowego znika konieczność stawiania przez nauczyciela pytań szczegółowych i zgłaszania się indywidualnych uczniów do odpowiedzi. Problemy rozwiązuje najpierw każdy uczeń osobno. Swoje wyniki porównuje i koryguje w pracy grupowej (najlepiej czteroosobowej). Wyniki pracy kontroluje nauczyciel, wybierając do zreferowania stanowiska grupy jednego spośród uczniów danej grupy — powinien to być raczej uczeń najsłabszy. W etapie końcowym następuje więc porównanie odpowiedzi różnych zespołów. Nauczyciel dodaje konieczne wyjaśnienia i uzupełnienia.

W analizowanym podejściu do nauczania problemowego nie wystarczą etapy aktu myślenia podane przez Dewey'a, który mówił wprawdzie o przyswajaniu wiadomości w procesie myślenia, ale rezygnował z systematycznie ułożonych programów nauczania, nie doceniał tego, że „bogate myślenie teoretyczne i praktyczne może zachodzić i rozwijać się głównie w procesie systematycznego przyswajania wiadomości i posługiwania się nimi w działaniu”.

„Etapy Dewey'a wskazują na pragmatyczno-psychologiczne aspekty myślenia problemowego: odczucie trudności, szukanie rozwiązania, postępowanie odkrywcze i weryfikujące. Nie obejmują one natomiast aspektów związanych ze strukturą treści poznania: aspektów semantycznych, metodologicznych, dotyczących przedmiotu poznania i jego wewnętrznej struktury oraz aspektów formalnych syntaktyczno-logicznych, dotyczących języka poznania i logicznych związków między elementami treści”³⁴.

W naszej szkole realizuje się konkretny program nauczania, przerabia się systematycznie określone treści, dlatego w nauczaniu problemowym muszą być wyróżniane trzy poziomy wiedzy ucznia: poziom konkretnów, poziom modeli obrazowych i poziom struktur pojęciowych. Pamiętać przy tym należy, że najlepiej rozwija się samodzielne myślenie uczniów przy samodzielnym przechodzeniu uczniów od wiedzy już posiadanej do nowej wiedzy zarówno na każdym z tych poziomów, jak i zwłaszcza przy przechodzeniu z poziomów niższych na wyższe i odwrotnie. Możliwość posługiwania się już posiadaną wiedzą przy zdobywaniu wiedzy dalszej, możliwość samodzielnego weryfikowania zdobytych twierdzeń przez konfrontację z konkretnymi lub twierdzeniami nauki są w tym procesie najważniejsze³⁵.

Propozycja dydaktyczna w systemie łączenia teorii z praktyką postuluje, aby lekcje zaczynać nie tylko jak w szkole tradycyjnej — „od obserwacji

³³ Tamże, 94.

³⁴ Tamże, 95.

³⁵ Więcej szczegółowych danych na temat nauczania problemowego w nowym systemie dydaktycznym rozważanego w powiązaniu z zasadą łączenia teorii z praktyką znajdzie czytelnik w pracach: K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, Warszawa 1967; tenże, *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*, Warszawa 1963; tenże, *System nauczania*, Warszawa 1971.

zjawisk i uogólniania” spostrzeżeń, lecz również od wnioskowania (przewidywania zjawisk i planowania działań) na podstawie zdobytej za pomocą podręcznika lub przekazanej przez nauczyciela wiedzy, ale w nowej sytuacji obrazowo-praktycznej, dowodzenia, czyli uzasadniania przewidywań i planów w świetle posiadanej wiedzy oraz sprawdzania i potwierdzania przewidywań i planów w przeprowadzonym doświadczeniu. Wtedy mało ciekawe dotąd obserwacje na początku lekcji stają się pasjonującym eksperymentem sprawdzającym przewidywanie i dowodzenie (hipotezy).

Modele lekcji w systemie łączenia teorii z praktyką

Spośród innych zagadnień, jak budowa lekcji, praca zespołowa uczniów w nauczaniu problemowym, upowszechnianie nauczania problemowego, rola podręcznika i pomocy naukowych w lekcji, organizacja pracy uczniów na lekcji czy wreszcie prace konkretyzacyjne w nowym systemie — spośród tych wszystkich zagadnień, które K. Lech rozważa w swoim referacie, zajmujemy się jeszcze jedynie sprawą budowy lekcji. Problem ten na tle przedstawionych poglądów o nauczaniu problemowym wydaje się być szczególnie interesującym i przydatnym.

K. Lech wyróżnia zasadniczo dwa modele lekcji: A i B. W obu modelach wstęp do lekcji przebiega jednakowo: 1. sformułowanie tematu lekcji; 2. problemowe nawiązanie do znanych i przydatnych na lekcji wiadomości; 3. postawienie pytań problemowych ukierunkowujących zaznajamianie się z materiałem.

Opracowanie nowego materiału może się dokonywać na drodze od teorii do praktyki (A) lub na drodze od praktyki do teorii (B).

W pierwszym wypadku (A) uczniowie: 1. zaznajamiają się z treścią lekcji przez czytanie podręcznika w domu lub w szkole; 2. indywidualnie przygotowują odpowiedzi na postawione pytania; 3. uzgadniają odpowiedzi w zespołach; 4. wreszcie występuje zbiorowe omówienie odpowiedzi.

W wypadku drugim (B): 1. następuje zbiorowe lub zespołowe zaznajamianie się z nowym materiałem, przez obserwację zjawisk, analizę i uogólnianie spostrzeżeń, przewidywanie zjawisk, planowanie czynności oraz dowodzenie w świetle posiadanej wiedzy; 2. potem sprawdza się uogólnienia i przewidywania w doświadczeniu oraz wyjaśnia się zjawiska; 3. wreszcie uzgadnia się w zespołach odpowiedzi na postawione pytania.

Pogłębienie poznanego materiału może się dokonywać także w dwojaki sposób. Jeżeli przerabianie nowego materiału przebiegało sposobem (A), uczniowie indywidualnie, grupowo lub zbiorowo konkretyzują poznane treści przez obserwowanie w ich świetle nowych zestawów pomocy naukowych: przewidują zjawiska i planują czynności, dowodzą i sprawdzają przewidywania w doświadczeniu, wyjaśniają zjawiska.

Gdy natomiast materiał był wprowadzany sposobem (B), uczniowie indywidualnie, grupowo lub zbiorowo porównują przerobione treści lekcji z treścią podręcznika: a) gdzie w podręczniku jest to samo i tak samo, b) gdzie to zostało przedstawione inaczej, c) które treści lekcji nie powtórzyły się w podręczniku.

W obu wypadkach uczniowie powinni indywidualnie lub grupowo ilustrować na konkretnym materiale podstawowe twierdzenia podręcznika.

Z kolei następuje opracowanie i skrótowe zapisanie treści lekcji dla jej utrwalenia w pamięci.

W czasie lekcji powtórkowych wystąpią jeszcze inne momenty. Uczniowie mianowicie posługują się treścią podręcznika celem wprowadzenia z treści lekcji wniosków praktycznych, rozwiązania zadań i problemów szczegółowych, przekształcenia treści itp.

Kiedy indziej lub na tej samej lekcji powtórkowej rozszerzają treści lekcji i wiążą je z życiem. Dokonują tego przez lek-

tureę czasopism, dzieł popularnonaukowych, słowników, encyklopedii. Rozwiązują problemy kompleksowe, techniczne, wykonują prace w środowisku itp. Oczywiście lekcja prowadzona wskazanym sposobem — zauważa K. Lech — jest tu rozumiana jako oddzielny temat, a nie jako jedna godzina lekcyjna.

Kończąc nasze sprawozdanie wypada zauważyć, że ujęcie nauczania problemowego przez K. Lecha rzeczywiście dostarcza bogatych możliwości aktywizowania i usamodzielniania uczniów w procesie nauczania. Z tymi możliwościami winniśmy się liczyć także w pracy katechetycznej, która tkwi dotąd całkowicie w tradycyjnych sposobach podawania treści i być może właśnie dlatego często jest nieskuteczna.

Ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa—Kraków

5. Metoda problemowa w katechezie

Zapoznajmy się z kolei z pewnymi wytycznymi aczkolwiek jeszcze niedoskonałymi wskazującymi jak można próbować przenieść metodę problemową na teren katechezy.

Sytuacja problemowa w katechezie

Ważnym momentem metody problemowej jest, jak już wyżej powiedziano, stworzenie sytuacji problemowej. W katechezie sytuacja taka może wytworzyć się spontanicznie lub może być wywołana przez katechetę. Należy jednak się zastrzec, że sytuacja problemowa nie powinna nigdy budzić w uczniach powątpiewania w prawdę wiary, a poszukiwanie odpowiedzi powinno się odbywać spokojnie, z szacunkiem. Dobrze jest, jeżeli sytuację problemową stwarza się w oparciu o konkretne przykłady z życia. To bowiem bardziej jest zrozumiałe i wywołuje żywe zainteresowanie.

Gdy została wytworzona sytuacja problemowa przystępujemy do sformułowania pytań szczegółowych. Mają one ujawniać myśli nurtujące uczniów w związku z danym tematem. Jest tu także okazja do niekrepującego wypowiedziania swych trudności. Katecheta musi jednak czuwać, aby formułowanie pytań nie schodziło na boczne tory problematyki.

Ważnym elementem przy formułowaniu pytań jest możliwość naradzania się uczniów. To naradzanie się angażuje, a także rodzi w uczniach odwagę zgłaszania problemów. Rozbudza aktywność nie tylko danego zespołu, ale i uczniów jako członków Kościoła.

Źródła rozwiązania sytuacji problemowej w katechezie

Po wytworzeniu sytuacji problemowej w katechezie i wyrażeniu jej w pytaniach należy podać dostateczną ilość materiałów, które staną się źródłem odszukania odpowiedzi. Nie można dopuścić do tego, aby dziecko w pracy poszukującej błędziło lub nie znalazło odpowiedzi na postawione pytania.

Źródłem, które na pierwszym miejscu służy rozwiązaniu postawionego problemu jest Objawienie Boże. W Objawieniu Bóg ujawnia siebie i odwieczne postanowienia swojej woli. Objawienie uczy o samym człowieku (KDK 12), o jego upadkach, pomaga człowiekowi do głębszego poznania prawd społecznych (KDK 23). Katecheza jest podawaniem zbawczego orędzia Boga, a to podawanie powinno być dopasowane metodycznie. Innym „źródłem” (obok Biblii) służącym rozwiązaniu problemu będzie Tradycja apostołska (KO 10), liturgia (KL 10), nieomylna nauka Kościoła (KK 25) a także różne treści wiedzy ludzkiej.

Ważny jest również sposób przekazywania źródeł. Może się on odbywać metodą podającą, gdy tuż po postawieniu pytań przez uczniów katecheta wyjaśnia, podaje prawdę Bożą. Przy stosowaniu metody problemowej korzystanie ze źródeł powinno odbywać się na drodze samodzielnej pracy indywidualnej lub zespołowej: przez wypisanie tekstów z Pisma św., odczytanie tekstów liturgicznych, korzystanie z podręcznika, analizę treści, porównanie jej z treścią poznaną itp. Treść podanego źródła powinna być proporcjonalna do stawianych problemów i zawierać pełną, zdecydowaną i przekonującą odpowiedź na problemy sformułowane przez uczniów.

Rozwiązanie problemu w katechezie

Podstawą rozwiązania problemu ma być Słowo Boże. Zadaniem katechezy jest, aby katechizowany przyjął Słowo Boże tak, jak się przyjmuje osobę i usłyszał w sobie Boże wezwanie do dobra i jego realizacji w życiu (personalizm w katechezie kerygmatycznej). Ruch kerygmatyczny w katechezie podaje, że naukę objawioną należy przekazywać w jej dynamice. Trzeba radośnie oznajmiać to, co Bóg uczynił dla człowieka, przede wszystkim zaś nasze zbawienie.

Rozwiązanie problemu w katechezie zbliża do poznania tajemnic wiary. Winno być przekonujące, ale też musi uznawać tajemnicę.

Katecheza prowadzona metodą problemową powinna prowadzić do modlitwy. Trudno jest powiedzieć gdzie jest miejsce na modlitwę w katechezie prowadzonej tą metodą. Powinna ona wynikać z treści katechezy. Najlepsze miejsce dla niej będzie po rozwiązaniu problemu — dzieci poznały nową treść i za nią dziękują Bogu. Modlitwa ta ma być nie tylko dziękczynieniem za poznaną prawdę, ale jakimś bezpośrednim wprowadzeniem tej prawdy w czyn.

Wydaje się, że metoda problemowa w katechezie połączona z pracą indywidualną czy zespołową oraz dialogiem (oczywiście ukierunkowanym, kontrolowanym przez katechetę) nie tylko nie będzie luksusem w metodyce katechezy, ale powinno się stać jej chlebem powszednim.

Zarówno odnowa życia, do której dąży Kościół posoborowy, jak i wychowanie laikatu do apostołstwa, duch dialogu wewnątrzkościelnego, uaktywnienie udziału w liturgii wspólnot eucharystycznych, muszą być pobudzone odpowiednio przeprowadzoną katechezą, która do aktywności przygotowuje, przyzwyczajają, ośmiela do żywego udziału w życiu Kościoła. To ostatnie zaczyna się na katechezie. Milczące, mało aktywne w katechezie dzieci, nastawione jedynie na słuchanie, wyrastają później na biernych obserwatorów życia wspólnoty kościelnej, boją się własnego głosu w liturgii, żywego w niej udziału.

Jest zasadą wielokrotnie zweryfikowaną w praktyce, że na katechezie winno być zapoczątkowane, przeżyte i w pewnym sensie dokonane to wszystko, co uczniowie nasi w przyszłości jako dojrzały chrześcijanie mają przeżywać. Gdy oni na katechezie wypowiedzą się w jakiejś sprawie, gdy wspólnie w grupie lub indywidualnie dojdą do rozwiązania pewnych problemów czują się za te prawdy osobiście i egzystencjalnie bardziej odpowiedzialni, niż wtedy gdy one były podane tylko przez katechetę chociażby w najbardziej atrakcyjnej formie.

Ks. Jerzy Bagrowicz, Włocławek

6. Środki audiowizualne w nauczaniu

Nauczanie werbalne należy do przeszłości. Dziś obok słowa trzeba w nauczaniu postawić wymowę obrazu. Często obraz przemawia do odbiorcy skuteczniej niż słowo i lepiej wprowadza go w rzeczywistość. Można mówić o konkurencji między słowem jako sposobem nawiązywania więzi czy kon-

taktu z otaczającym światem, a środkami audiowizualnymi, które nie tylko informują o świecie — jak to czyni słowo — ale pokazują świat, wprowadzając w jego życie.

Przez długie wieki, to znaczy do chwili pojawienia się fotografii (1839 r.)³⁶ słowo drukowane było jednym z najważniejszych środków masowego oddziaływania. W kilkanaście lat później zaczęły się ukazywać magazyny ilustrowane i czasopisma, w których obraz zajmował więcej miejsca niż słowo. Rola słowa czy tekstu pisanego ograniczała się tu do krótkich komentarzy. Znaczenie obrazu w procesie przekazywania informacji wzrosło jeszcze bardziej z chwilą zastosowania kinematografii. Do ostatecznego zwycięstwa obrazu nad słowem przyczyniła się telewizja.

Na tej podstawie słusznie mówi się obecnie o nowym sposobie porozumiewania się i kontaktowania ludzi między sobą, owszem o nowym języku. Jest to język środków audiowizualnych czy pomocy wzrokowo-słuchowych. Za granicą, a w ostatnich latach również u nas w Polsce, pomoce audiowizualne stosuje się w nauczaniu szkolnym na szeroką skalę. Katecheta, który pragnie skontaktować młodego chrześcijanina z rzeczywistością wiary, stawia sobie także pytanie, jak stosować środki audiowizualne.

Duże usługi w tym względzie może oddać praca Fleminga, *Przeźrocza, film, telewizja w szkole*³⁷. Autor podkreśla, że wobec faktu rozwoju nauki i techniki dotychczasowy system nauczania nie jest w stanie wypełnić stojących przed nim zadań, gdyż jest systemem zbyt intelektualnym, teoretycznym i słabo powiązonym z życiem. Stąd wynika konieczność zmiany systemu nauczania i postulat wprowadzenia zasady aktywności ucznia, pogłębłości oraz łączenia teorii z praktyką. Rola środków audiowizualnych polega właśnie na tym, że mają one pomóc w przyspieszeniu procesu uaktywnienia ucznia, a tym samym być jednym z czynników reformy struktury szkolnictwa.

Autor mówiąc o środkach audiowizualnych wymienia przeźrocza, filmy, taśmy magnetofonowe, audycje radiowe i telewizyjne. Zwraca uwagę, że w dotychczasowym polskim szkolnictwie pomoce te nie zostały należycie wykorzystane, pomimo że odgrywają poważną rolę w nauczaniu i wychowaniu. Wynika stąd potrzeba omówienia funkcji struktury i metod stosowania obrazów w nauczaniu.

Książka, podając zasady stosowania środków audiowizualnych, chce służyć nauczycielom jako pomoc w pracy dydaktycznej. Nie oznacza to, że daje gotowe rozwiązania i wzory, które można by naśladować w sposób bezkrytyczny. Jej celem jest ukazanie różnych możliwości posługiwania się i stosowania pomocy audiowizualnych. Jednym z zamiarów autora jest chęć przekonania nauczycieli o efektywności środków audiowizualnych w procesie dydaktycznym. Chcąc ten cel osiągnąć E. Fleming zwraca uwagę na psychologiczne podstawy stosowania obrazów w pracy szkolnej oraz podaje praktyczne wskazówki posługiwania się obrazami w samym procesie nauczania. Czytelnik może tu znaleźć podstawowe metody pracy z obrazem czy filmem lub przeźrociami, jak również zapoznać się z praktyczną obsługą projektora filmowego, episkopu czy diaskopu.

W roku 1963 ukazała się inna pozycja E. Fleminga z zakresu pomocy wzrokowo-słuchowych³⁸. Mowa w niej o telewizji i o jej wpływie na wychowanie i nauczanie.

Autor zauważa, że nowoczesne środki audiowizualne umożliwiają szerokim rzeszom ludzi uczestniczenie w życiu współczesnym i korzystanie z różnorodnych zdobyczy nauki, sztuki i kultury. Szybki i dynamiczny rozwój tych środków zostaje wykorzystany w telewizji, która posługuje się zarówno prze-

³⁶ Por. E. Fleming, *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965, 9.

³⁷ E. Fleming, *Przeźrocza, film, telewizja w szkole*, Warszawa 1961.

³⁸ E. Fleming, *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Warszawa 1963.

zroczem, filmem niemym i dźwiękowym, jak i nagraniami na płytach czy taśmie magnetofonowej.

Większość rozważań autor snuje na podstawie badań eksperymentalnych. Czytelnik spotyka się tu z oceną programów telewizyjnych, dokonanych przez dzieci. Autor pokazuje jak dzieci wypowiadają się i oceniają filmy, jak mówią o tym co się im podoba, co je zachwyca, a co w ogóle je nie interesuje. Znajdują się tu także ciekawe refleksje na temat wykorzystania telewizji zarówno w szkolnym procesie nauczania, jak i w zajęciach pozaszkolnych. Godne uwagi są również przemyślenia autora dotyczące struktury lekcji w nowym systemie nauczania przy równoczesnym stosowaniu telewizji.

Zagadnienia związane z posługiwaniem się pomocami naukowymi w nauczaniu, ciągle żywo interesują polskich pedagogów i dydaktyków³⁹. Nie przestaje na ten temat pisać E. Fleming, dla którego jest oczywiste, że stosowanie pomocy wzrokowo-słuchowych w nauczaniu łączy się nie tylko z problemem reformy szkolnictwa, ale także z zagadnieniem kształcenia nauczycieli oraz organizowania zaplecza technicznego czyli bazy materialnej nauczania⁴⁰. Środki audiowizualne są niezastąpionym, niezbędnym narzędziem dydaktycznym w unowocześnionych metodach nauczania.

Właściwością środków audiowizualnych jest to, że kontaktują bezpośrednio lub pośrednio z rzeczywistością. Nic dziwnego, że w niektórych krajach (USA, Włochy, NRD) telewizja służy systematycznemu nauczaniu, a w Afryce za jej pośrednictwem likwiduje się analfabetyzm.

Od wielu lat środki audiowizualne są przedmiotem międzynarodowych konferencji organizowanych, np. przez UNESCO. Ukazuje się również wiele specjalistycznych czasopism poświęconych wyłącznie zagadnieniom stosowania pomocy audiowizualnych w szkole i w oświacie.

Dydaktyczne podstawy stosowania pomocy audiowizualnych

E. Fleming łączy problem stosowania środków audiowizualnych z nową teorią dydaktyczną, która podkreśla nie tylko czynności nauczyciela tj. nauczanie, ale także dużo uwagi poświęca uczniowi, a więc procesowi uczenia się. Te dwa zagadnienia: nauczanie i uczenie się, stanowią całość i decydują o stopniu poznania obiektywnej rzeczywistości.

Samo „uczenie się” z natury swej jest procesem aktywnym. Wymaga od ucznia umiejętności spostrzegania, myślenia, ruchu, manipulacji. Dzięki tym czynnościom uczeń stopniowo odkrywa rzeczywistość, poznaje ją, bada i wyjaśnia. Ważną sprawą jest tu także ekspresja, czyli wyrażenie na zewnątrz tego, co zostało odkryte, zrozumiane i wchłonięte przez młody umysł.

Tu jest właśnie miejsce na środki audiowizualne, których zadaniem jest:

- a) zbliżyć ucznia do rzeczywistości,
- b) aktywizować spostrzeganie, a przez to rozwijać myślenie pojęciowe i wyobrażeniowe,
- c) rozbudzać zainteresowania i wzmacniać motywy uczenia się,
- d) pomagać w rozwiązywaniu problemów.

Środki audiowizualne stosowane na lekcji, raz mogą ilustrować materiał podany słownie, kiedy indziej mogą stanowić główne źródło wiedzy o danym przedmiocie lub też być środkiem sprawdzania pojęć i słuszności myślenia.

³⁹ W. Ostrowski, *Kinematografia wąskotaśmowa*, Warszawa 1957; J. Koblewska-Wróblowa, *Film i dzieci*, Warszawa 1961; J. Kubin, *Radio i wychowanie*, Warszawa 1964; J. Koblewska, *Szkota i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967; J. Kubin — J. Komorowska, *Czy telewizja wychowuje?*, Warszawa 1969.

⁴⁰ E. Fleming, *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965.

Dzięki środkom wzrokowo-słuchowym łatwiej jest połączyć teorię z praktyką życiową czy też sprawdzić stopień opanowania wiedzy.

Dzieci z natury swej są wrażliwe na oddziaływanie konkretnego obrazu, filmu, przeźrocza i dźwięku sprawia, że dziecko łatwiej skupia uwagę na danym przedmiocie.

Przechodząc na grunt katechizacji, nie ulega wątpliwości, że celem każdego spotkania w ramach katechezy jest wzbudzenie w młodym odbiorcy słowa Bożego żywego zainteresowania rzeczywistością religijną. W wielu wypadkach dobry obraz, przeźrocze, film, na pewno okaże się skutecznym środkiem zwrócenia uwagi ucznia na sprawy wiary i życia z Bogiem. W katechezie, podobnie jak i w nauczaniu szkolnym chodzi także o łączenie teorii z praktyką, o powiązanie prawdy teoretycznej z jej praktycznym zastosowaniem. Tu znowu środki audiowizualne mogą być bardzo pomocne. Dzięki nim katecheta może ukazać dzieciom praktyczną realizację Ewangelii w życiu ludzi oddanych służbie Bogu i bliźnim. Postacie świętych jako wzorów realizacji Ewangelii, ukazane w dobrych obrazach czy w serii przeźroczy, nabierają rumieńców życia, pobudzają wyobraźnię, uczucie i wolę dziecka do zajęcia podobnych postaw religijnych w analogicznych sytuacjach życiowych.

Ks. Tadeusz Chromik SJ, Kraków