

Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 48/1, 125-140

1978

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: I. Dyskusja nad katechazą biblijną na łamach „Katechetische Blätter” w roku 1976. II. Ruch nowatorski na terenie poznańskiego okręgu szkolnego i eksperyment wychowawczo-dydaktyczny Heliodora Muszyńskiego.*

I. Dyskusja nad zagadnieniem katechezy biblijnej na łamach „Katechetische Blätter” w r. 1976

Od początku lat siedemdziesiątych w katechezie zachodnioniemieckiej następuje kolejne przesunięcie akcentów. W powiązaniu z systemem szkolnym RFN coraz większy nacisk kładzie się na cele i zadania katechezy, podporządkowując im sprawę treści. Dlatego również w miesięczniku „Katechetische Blätter” coraz częściej znajdują się materiały dotyczące tzw. *Curriculumarbeit*. W siatce celów i zadań nauczania swoje miejsce znajdują także materiały biblijne¹.

Trwa jednak ciągle, zapoczątkowana przez „wiosnę biblijną” 1963—1970, dyskusja nad metodami i treścią katechezy biblijnej. Związek Katechetów Niemiec Zachodnich zorganizował we wrześniu 1973 r. specjalny zjazd poświęcony tematowi *Pismo św. a nauka religii*. Materiały z tego zjazdu, który odbył się dokładnie w 10 lat po poprzednim spotkaniu na taki sam temat, publikują „Katechetische Blätter” w zeszycie 1976/2. Także w języku polskim ukazało się obszernie sprawozdanie napisane przez uczestnika zjazdu².

W jesieni 1975 r. odbyło się kolejne spotkanie grupy roboczej (Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung — ARPE) zajmującej się opracowywaniem nowych programów katechetycznych. Grupa ta stanowi swego rodzaju forum dyskusyjne, na którym znajdują odbicie różne szczegółowe projekty oraz ogólne tendencje pracy nad nowym planem nauki religii, opartej o teorię *Curriculum*, tak zwanym *Zielfelderplan*. W numerze 1976/3 „Katechetische Blätter” zamieszczono sprawozdanie także z tego posiedzenia³. Treść głównego referatu, wygłoszonego przez F. W. Niehla zostanie podana nieco dalej.

Inne sprawy związane z katechazą biblijną, omawiane w roczniku 1976 „Katechetische Blätter” można ująć w dwie grupy. Do pierwszej trzeba zaliczyć

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

¹ W. Nastainczyk, *Die Bibel als Ziel und Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) 155—165.

² T. Loska SJ, *Zjazd Związku Katechetów Niemiec Zachodnich „Pismo św. a nauka religii”*, *Collectanea Theologica* 46 (1976) z 4, 144—151.

³ 10. *Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung im Deutschen Katecheten Verein (ARPE)*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) 209—215.

artykuły zajmujące się problemem związków zachodzących pomiędzy współczesnymi systemami teologicznymi a pedagogiką religijną, do drugiej — wypowiedzi dotyczące bezpośrednio form podejścia do tekstów Pisma św.

Konsekwencje katechetyczne różnych systemów teologicznych

Dwa artykuły na wspomniany temat opublikował w omawianym roczniku Peter Eicher. W artykule *Das Offenbarungsdenken in seiner katechetischen Konsequenz* omawia katechetyczne konsekwencje wynikające z ujęć różnych systemów teologicznych, zajmujących się pojęciem objawienia⁴. Objawienie jest centralną kategorią współczesnej teologii. Różne modele teologii objawienia rozumieją jednak tę kategorię w sposób odmienny. Każdy przyjęty model pociąga za sobą odpowiednie podejście do Biblii, które nieco inaczej przedstawia się w myśleniu opartym o przesłanki Soboru Trydenckiego niż w podejściu przyjmującym dialogiczne rozumienie objawienia. P. Eicher przedstawia te różne modele i wskazuje na konsekwencje katechetyczne wynikające z ich ujęć. Omawia więc kolejno model informacyjny, boskiej dramaturgii, hermeneutyczny, historiozabawczy, antropologiczno-transcendentalny, wskazując przy tym na ich cechy dodatnie, ale i na słabe strony, szczególnie w dziedzinie katechezy.

Najbardziej opowiada się Eicher za dialogicznym rozumieniem Objawienia. Idąc za myślą M. Bubera i R. Guardiniego zauważa, że takie podejście pozwala teologii wyrwać się ze sfery czysto refleksyjnej i przejść do przestrzeni życiowego spotkania mojego Ja z boskim Ty, aby w wierze powstała wspólnota: my. Pociąga to jednak za sobą konieczność zaistnienia najpierw w katechezie doświadczenia spotkania między nauczycielem a uczniem. Bez przeżycia takiego doświadczenia niemożliwe jest odniesienie osoby ucznia do Chrystusa—Osoby.

P. Eicher formułuje 12 tez dotyczących punktów stycznych między teologią objawienia a pedagogiką religijną. Teza 12 dotyczy form językowych. Wprowadzenie w życie wiary i rozumienie wiary dokonuje się na różnych poziomach mowy i przy pomocy różnych form językowych. Pedagogika religijna nie może ograniczyć się do formuł, zdań, które tylko informują lub zawierają jakąś refleksję. Punktem wyjścia i fundamentem nauczania religijnego powinny być metafory, przypowieści, opowiadania, doksologie, wyznania, doświadczenie ujęte w formy poezji. Dopiero w oparciu o te formy językowe na dalszym etapie można przejść do informacji, refleksji czy dyskusji teologicznej.

Do związku między teologią a Biblią powraca P. Eicher w drugim artykule opublikowanym w numerze 1976/11⁵. Zeszyt jest poświęcony dyskusji nad katechizmem dla dorosłych. Również wypowiedź Eichera dotyczy katechizmu. Autor zajmuje się w niej obszernie zależnością między wypowiedziami biblijnymi Boga o sobie, a wypowiedziami ludzkimi o Bogu, czyli teologią. Zdaniem autora między jedną a drugą dziedziną trwa stałe napięcie, ponieważ słowo Boże musi być wyrażone w języku ludzkim. Dzisiaj to napięcie jest szczególnie widoczne, gdyż w ciągu wieków pod znakiem zapytania postawiono różne elementy teologii. Reformacja odrzuciła słowo Kościoła, który interpretował słowo Biblii. Krytyka historyczna XVIII wieku przyznała Pismu św. jedynie wartość dokumentu literackiego. W XIX wieku zaczęto krytykować treści, zarzucając teologii podstawianie pod teksty Biblii całkowicie obcej im ideologii. W dzisiejszej wreszcie epoce doszedł do głosu

⁴ *Katechetische Blätter* 101 (1976) 289—305.

⁵ P. Eicher, *Gott — sagen. Von der negativen Theologie zur Hermeneutik der Erzählung*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) 717—731.

nowy element: język ludzki traci coraz bardziej funkcje dramatyczne, poetyckie i metaforyczne, które odgrywają zasadniczą rolę w religii, a zaczyna poprzestawać na funkcjach operacyjnych.

Po omówieniu tych trudności przychodzących „z zewnątrz”, Eicher przedstawia ewolucję teologii związaną z uświadomieniem sobie ograniczeń ludzkiego języka. Św. Augustyn zauważył nieadekwatność słów ludzkich mówiących o Bogu. Krytykę zdań teologicznych podjął św. Tomasz. Wreszcie Nietzsche podważył system, konstrukcję myślową.

W następnym punkcie artykułu autor zajmuje się obroną hermeneutyki tekstu biblijnego. Rozpoczyna od omówienia siły przypowieści Jezusa. Przypowieść mówi o świecie w formie niezmienionej, używając codziennego języka. Świat codzienny jest w niej użyty dla wyrażenia niecodzienności, dla przybliżenia słuchaczowi sprawy Ojca w niebie, Królestwa Bożego itd. Istotne przy tym znaczenie ma fakt, że uczy ona jak z czymś jest, w jakim coś jest stosunku do niewidzialnego. W ten sposób ktoś, kto widzi zagadnienie wejścia do Królestwa Bożego w obrazie wielbiąda przed uchem igielnym, ludzi jak lilie polne, nie tylko widzi ten świat na nowo, ale zostaje zaproszony do zmienienia go, do prowadzenia dalej proponowanej roli.

Biblia jest także tekstem dramatycznym, ciągle odczytywanym na nowo, zachowującym siłę twórczą dla każdej epoki, ponieważ został uwolniony od sytuacji socjologicznej i kulturowej swego powstania.

P. Eicher wskazuje wreszcie na dobroczynny wpływ, jaki wywrze przedstawione podejście na przepowiadanie, etykę, modlitwę, katechezę. Ta ostatnia zostanie nauką teologiczną, ale zbliży się do języka codziennego, który jest przecież także językiem Biblii.

Na konieczność krytycznego podejścia do przyjmowanej teologii wskazuje również Norbert Scholl⁶. Autor zafascynowany ideą *Exodus*, podkreśla konieczność „wyjścia” z ciągle panującego dzisiaj pewnego typu teologii statycznej. Jego zdaniem, zarówno Stary Testament jak i Nowy Testament jest pełen wezwań do przełamania ulubionych wyobrażeń i form. Wezwanie do zmiany jest jednak niejednokrotnie niewygodne dla ludzi. Dlatego chcąc uniknąć otwartej rewolty wobec Boga, często stosują inny wybieg: wywyższanie Go, zwiększanie dystansu między Bogiem a życiem ludzkim.

W takim kontekście, według Scholla, Jezus traci swoją siłę atrakcyjną. Kto chce iść za Nim, musi odłączyć się od świata. Z naśladowania Jezusa zaczyna znikać element „wyrzucania demonów, leczenie chorób i przepowiadania Królestwa”, a dominować motyw posłuszeństwa i pokory.

Następnie Scholl podaje swoje postulaty. W nauczaniu katechetycznym trzeba uniknąć jednostronnego podkreślania wywyższenia czyli oddalenia Boga. W służbie liturgicznej należy większy nacisk położyć na sprawowaniu jej przez gminę, a nie dla gminy. Wreszcie młodzieży trzeba ukazać Kościół mniej autorytatywny, akademicki i statyczny, a bardziej braterski.

Formy pracy z tekstem biblijnym

Oprócz artykułów omawiających sprawę Biblii w związku z tematami ogólnoteologicznymi, w roczniku 1976 „Katechetische Blätter” znajdują się materiały bezpośrednio dotyczące Pisma św. w katechezie. Niektóre z nich podchodzą do tego zagadnienia od strony bardziej teoretycznej, bez odwoływania się do poszczególnych perykop biblijnych, inne zaś operują konkretnymi przykładami.

Zeszyt 1976/1 „Katechetische Blätter” przynosi artykuł A. Stocka⁷.

⁶ *Erhöhung als Entfremdung. Religionspädagogisch-pastorale Konsequenzen einer statischen Theologie*, Katechetische Blätter 101 (1976) 740—749.

⁷ A. Stock, *Zehn Thesen zur strukturalen Methode in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, Katechetische Blätter 101 (1976) 45—47.

Autor podaje tezy dotyczące tematu bardzo dziś w RFN popularnego, a mianowicie strukturalnej analizy Biblii. Na wstępie ostrzega przed uważaniem lingwistyki tekstu za panaceum na wszystkie bolączki katechezy. Chciałby również uchronić czytelników przed zagubieniem się w wielości form i metod tej dziedziny.

W sumie jednak autor uważa lingwistykę tekstu Biblii, a zwłaszcza poszukiwanie jej struktury „narracyjnej” za godną polecenia. „Teologia narracyjna” ukazuje, jego zdaniem, szereg nowych możliwości w mówieniu o Bogu. Nie można oczywiście popaść w przesadę i sprowadzać wszystkich kierunków teologicznych do tej jednej teologii. Należałoby jednak szerzej stosować ją w przekazywaniu wiary i w wychowywaniu, bo teksty opowiadające niewątpliwie odgrywają wielką rolę w tych dziedzinach.

Sto c k kładzie duży nacisk na tzw. pragmatykę tekstu, czyli jego funkcję komunikacyjną w przebiegającym między mówcą a słuchaczem procesie komunikacji. W zależności od założeń, za słuchacza w tej sytuacji komunikacyjnej jedni uważają czytelnika historycznego, implikowanego w tekście, inni — współczesnego.

Z punktu widzenia pedagogiki religijnej wielką rolę w analizie strukturalnej odgrywa także, zdaniem autora, poszukiwanie „motywu”. W odróżnieniu od innych typów badań literackich nie chodzi w tym przypadku o poszukiwanie motywów fragmentarycznych, szczegółowych, ale o rekonstrukcję całej motywacyjnej struktury tekstu.

W zeszytce 1976/3 „Katechetische Blätter” ukazał się artykuł F. W. Niehla⁸. Jest on opracowaniem referatu wygłoszonego na wspomnianym już powyżej zjeździe ARPE w jesieni 1975 roku. Zdaniem autora nie należy przeceniać analizy strukturalnej. Ścisła analiza tego typu jest możliwa zasadniczo tylko na tekstach oryginalnych. Z drugiej strony jednak w katechezie biblijnej nadal dominuje podejście historyczne o zabarwieniu chrześcijańskim i kościelnym, narzucające z góry sposób interpretacji tekstów. Dlatego autor jest zwolennikiem szerszego stosowania wobec Biblii metod badawczych literatury.

Biblia jest tekstem trudnym. Może się zdarzyć, że człowiek rozumie znaczenie poszczególnych słów, a nie chwyta sensu całości. Jej język jest wielopoziomowy. Może ukazywać się w nim odniesienie tylko do pewnej rzeczywistości tekstu, ale równie dobrze — do rzeczywistości znajdującej się poza tekstem. Dlatego, zdaniem Niehla, Biblię należy analizować i interpretować jak teksty literackie.

Zadaniem katechezy winno być, według autora, uzdolnienie uczniów do czytania Biblii jak innych tekstów poetyckich. Z takim czytaniem wiąże się rozumienie tekstu Pisma św. Na ogół chrześcijanie nie mają pytań do Biblii, ponieważ wszeźniej poznali odpowiedzi, interpretację, niż zrodziła się w nich chęć zapytania. Dlatego należałoby nauczyć odczytywania tekstów od nowa w świetle nowych doświadczeń życiowych.

Następnie Niehl przechodzi do omówienia drugiego poziomu tekstów. Jest nim poziom transcendentny. Występuje on nie tylko w Biblii, chociaż w tej księdze w sposób szczególny dochodzi do głosu. Na opowiadanie transcendentne wskazuje specyficzny gatunek biblijny. Dominują w nim elementy mityczne i symboliczne, np. w opowiadaniach o teofaniach, cudach, a także przypowieści i wypowiedzi kerygmacyjne. Teksty takie posiadają podwójny sens, ponieważ w opowiadaniu ukryta jest głębsza rzeczywistość. Szczególne znaczenie posiadają przypowieści. Mówiąc o nich Niehl powołuje się na P. Ricoeura, który znajduje w nich charakterystyczne, „ekstrawagancyjne” elementy stylu, logiki i formy.

⁸ F. W. Niehl, *Bibelunterricht als Textarbeit. Thesen zur Bibeldidaktik*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) 133—145.

Innym elementem wskazującym na transcendentny sens tekstu są opowiadania o kryzysach, wędrówkach, sądzie, nawróceniu wyjściu (*Exodus*), zmartwychwstaniu itp. Transcendencja w tym przypadku ujawnia się jako krok od przeżywanego do nieznanego. W opowiadaniach tych specyficzną rolę grają elementy mitologiczne, niejako włamujące się w ludzkie życie, przełamujące logikę normalnego świata, jak teofanie, paruzja, cuda. Sygnalizują one fakt, że dla Biblii konstytutywnym elementem życia ludzkiego jest związek z „innym światem”.

Przy końcu swego artykułu zajmuje się Niehl chrześcijańską interpretacją Biblii. Przez nią tekst zostaje w pewien sposób ukierunkowany i wyrażony w pewnym języku religijnym. Taki proces jest konieczny, by grupa ludzi mogła się wzajemnie porozumieć w sprawie dla siebie egzystencjalnie ważnej. Ze specjalnym językiem religijnym wiąże się jednak niebezpieczeństwo zawężania się do pewnego stylu życia. Zawężenie takie jest obce Biblii prezentującej wiele różnych możliwości w tej sprawie. Dlatego wiele problemów biblijnych można wyrażać bez używania terminologii teologicznej. Pozostaje jednak pewna ilość tekstów Pisma św., które dadzą się ująć poza religijnym językiem chrześcijańskim. Uczniowie powinni posiadać i tę zdolność by rozumieć tekst w jego odrębności, a następnie poprzeć go osobistym doświadczeniem i umieć wyrazić w specyficznym języku religijnym.

A. Stock nie ograniczył się tylko do podania tez dotyczących analizy strukturalnej. W numerze 1976/8 „Katechetische Blätter” opublikował przykład teje⁹, biorąc za podstawę tekst z 1 Sm 1, 1—2, 21.

Analizę treści rozpoczyna autor od uwag dotyczących początku i końca perykopy. O ile początek jest w takich przypadkach oznaczony utartą formułą, o tyle zakończenie nie zawsze ją posiadało. Dlatego możliwe jest zakończenie tekstu z księgi Samuela w różnych miejscach. Stock dzieli tekst na segmenty. Ta operacja odgrywa ważną rolę przy analizie strukturalnej, ponieważ pozwala ustalić zależności i powiązania poszczególnych sytuacji i wydarzeń.

Wydarzenia i sytuacje mają miejsce w realnym świecie, dlatego dalej autor bada „świat” opowiadania. W badaniu tym chodzi o model rzeczywistości prezentowany przez tekst, a nie o sytuację historyczną, w której powstał. „Świat” ten zawiera w sobie system socjalny, wartości, religijny, strukturę czasu i przestrzeni. Tekst ukazuje nam również realizację tego modelu przez działające osoby. Okazuje się, że zasadniczo akceptują one przedstawiany system etyczny, chociaż bywa wprowadzany przez niektóre z nich „element rewolucyjny”. Tak np. niepłodna Anna, akceptująca moralność swego otoczenia, jednocześnie burzy ją, zwracając się do Jahwe z prośbą o płodność. System etyczny jest przez nią realizowany jako religijny. Na takie jego ujęcie wskazuje historia wymiany darów między Anną a Jahwe. Otrzymał syn jest jednocześnie darem dla Jahwe.

W historię Anny jest wtrącona sprawa synów Helego. Ci upadli kapłani zasłużyli na karę, gdyż jak mówi Stock, zburzyli święty porządek ofiary. Tym samym pod znakiem zapytania znalazł się symboliczny świat znaczeniowy, zawarty w rocznym cyklu dziękczynienia Boga i jednoczesnego otrzymania z Jego strony zapewnienia dalszej pomyślności.

W zakończeniu artykułu autor przestrzeża przed szukaniem łatwych zastosowań moralnych czy dogmatycznych. Celem ku któremu trzeba dążyć jest raczej wplecenie życia czytelnika w tkaninę opowiadania. W ten sposób dokona się wzbogacenie rzeczywistości naszego życia.

Szczególną rozważę należy, zdaniem Stocka, zachować przy przenieszeniu osiągnięć analizy strukturalnej do konkretnej katechezy. Analiza może głównie posłużyć do znalezienia punktów styku tekstu z naszym „światem”,

⁹ A. Stock, *Strukturale Analyse am Beispiel von 1. Samuel 1, 1—2, 21*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) 523—534.

do wyłonienia tematów, o których można mówić, np: moralność i cierpienie, cierpienie i modlitwa, ofiara i wymiana, itd.

Inny przykład literackiej analizy tekstu biblijnego podaje Fiederle in¹⁰. Jego artykuł zawiera obszerny materiał do opracowania katechez o Bartymeuszu w oparciu o serię przeźroczy i książkę z obrazkami.

Na początku autor zajmuje się analizą struktury perykopy Mk 10, 46—52. Zawarte są w niej pewne elementy stereotypowe. Starożytne opowiadania o cudach mają, jego zdaniem, pięć elementów: określenie sytuacji, chory i jego choroba, uzdrawiające słowo, zauważenie cudu, odzew w postaci zajęcia stanowiska wobec cudu. Perykopa o Bartymeuszu też zachowuje ten schemat. Gmina chrześcijańska wzbogaciła go jednak o katechezę o wierze (wyznanie Mesjasza), oraz o motywy teologiczne: widzenia, wiary, słyszenia, pójścia za Jezusem. Jest to więc historia uzdrowienia, ale i historia powołania.

Analiza struktury skłania Fiederleina do teologicznej interpretacji tej perykopy, opartej niewątpliwie na wydarzeniu historycznym. Autor zwraca uwagę na znaczenie w teologii Marka poszczególnych elementów występujących w tym opowiadaniu. Szczególną głębię ma słowo: droga. Droga do Jeruzolimy wiąże się z męką i zmartwychwstaniem Jezusa. Ślepiec przy drodze jest symbolem ludzkiej biedy, będącej na marginesie zdarzeń. Te i inne szczegóły opowiadania powodują, że autor zalicza je do perykop używanych w katechumenacie przedchrześcijańskim.

Dalej Fiederle in omawia możliwość zastosowania jej w katechezie. Jezus z pewnością uzdrawiał, dlatego błędem byłoby izolowanie dzieci od tekstów o cudach. Należy jedynie stworzyć do tej ewangelii odpowiednią motywację, przez np. spotkanie z niewidomym. Wtedy perykopa spełni swoje zadanie, połączenia w całość cudu, wiary i pójścia za Jezusem. Umożliwi też uchwycenie treści terminów teologicznych: słyszeć, wierzyć, iść za Jezusem.

Dużą część artykułu poświęca autor analizie problemu: dziecko a książka, dziecko a obraz. W części końcowej podaje konkretny szkic medytacyjno-dialogicznej katechez dla przedszkola i szkoły podstawowej.

Warto wreszcie wspomnieć o nowej próbie przybliżenia uczniom na katechezie nakazu z księgi Rodzaju „czynienia sobie ziemi poddaną”. Próbę tę podejmuje H. Schüngel — Straumann¹¹ w numerze 1976/5 „Katechetische Blätter”. Autorka zauważa, że w świecie zachodnim często tym zdaniem firmuje się ciągły rozwój i wzrost. Czy jednak taka interpretacja nie jest fałszywa? Zdania tego nie można przeczyć w kontekstu, by nie przypisać mu niezamierzonej treści.

Analiza przeprowadzana następnie przez Schüngel — Straumann odbiega daleko od prób Stocka czy Fiederleina, gdyż ogranicza się do rozważań egzegetycznych. Wyprowadza autorka z nich wnioszek, że tekst zaleca człowiekowi — zastępcy Boga — takie obchodzenie się ze światem, jak to On czyni, tzn. w sposób odpowiedzialny.

Ciekawsze od analizy egzegetycznej są propozycje katechez na powyższy temat. Szczególne znaczenie mają w tym przypadku katechez dla klasy IV, które autorka przeprowadziła z dziećmi. Tematowi temu poświęcono 6 godzin lekcyjnych. Na pierwszej z nich dzieci oglądały krajobrazy przemysłowe oraz rewaloryzowane i naturalne, określając co jest dobre i piękne, a co niedobre i brzydkie. Druga lekcja poświęcona została omówieniu obrazów narysowanych przez dzieci, przedstawiających jak ziemia powinna wyglądać, a jak nie powinna. W ciągu trzeciej godziny poruszono sprawę zanieczyszczenia powietrza i występowania odpadów. W naturze ich nie ma. Zostawia je człowiek.

¹⁰ F. Fiederlein, *Bartimaeus (Mk 10,46—52). Eine exegetisch-didaktisch-methodische Studie zu Bilderbuch und Dia—Serie aus der Reihe „Was uns die Bibel erzählt“*, *Katechetische Blätter* 101 (1976) Materialdienst.

¹¹ H. Schüngel — Straumann, *Macht euch die Erde untertan?* *Katechetische Blätter* 101 (1976) 319—332.

Dopiero na czwartej godzinie czytano tekst Rdz 1, 20—30, ale jako poezję. Dzieci szukały, co poetę cieszy (ludzie, zwierzęta), oraz co może człowiek robić ze zwierzętami, a czego mu robić nie wolno. W czasie piątej lekcji mówiono o zwierzętach, wytypieniu niektórych z nich, o zwierzęcej wierności i pomocy udzielanej przez nie człowiekowi. Na ostatniej godzinie autorka zapytywała dzieci, jak człowiek powinien obchodzić się z ziemią i zwierzętami? Pytała, również, dlaczego Bóg pozwolił ludziom panować nad ziemią? W odpowiedzi dominowała sprawa odpowiedzialnego obchodzenia się z darem Bożym. Na zakończenie dzieci podawały propozycje działań mających na celu upiększanie ziemi. Wśród wielu odpowiedzi stereotypowych znalazło się też wezwanie do demonstracji ulicznej dzieci przeciwko zanieczyszczaniu powietrza i natury.

Poruszone powyżej tematy stanowią swego rodzaju krótką syntezę materiału biblijno-katechetycznego 101 rocznika „Katechetische Blätter”. Oprócz omówionych artykułów w numerach tego roku znalazło się wiele katechez czy materiałów pomocniczych do nich, których w tym opracowaniu nie uwzględniono.

ks. Józef Skarpetowski, Warszawa

II. Ruch nowatorski na terenie poznańskiego okręgu szkolnego i eksperyment wychowawczo-dydaktyczny Heliodora Muszyńskiego

Pomysł eksperymentowania zrodził się na terenie poznańskiego okręgu szkolnego dość dawno. Przełomowym pod tym względem był rok 1950, kiedy Instytut Pedagogiki i Centralnego Doskonalenia Kadr Oświatowych w Warszawie zapoczątkował tak zwaną „Akcję Odczytów Pedagogicznych”. Celem akcji było szukanie nowych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej i upowszechnienie doświadczeń nauczycieli. W ciągu siedmiu lat opracowano dwa tysiące odczytów w całym kraju. Za przygotowane odczyty nauczyciele poznańscy otrzymali od centralnych władz oświatowych najwyższe nagrody. Wobec tego komitet redakcyjny przy Kuratorium Poznańskiego Okręgu Szkolnego postanowił ogłosić niektóre z odczytów drukiem. Tak powstał pierwszy tom serii: *Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich* zawierający 15 odczytów¹. Znajdujemy w nim następującą odezwę: „Chcemy zachęcić koleżanki i kolegów do eksperymentowania w dziedzinie pedagogiki i dydaktyki w oparciu o konkretną pracę w szkole i dzielenia się swoimi zdobyczami z naszym pośrednictwem ze wszystkimi nauczycielami. Nie chodzi tu o szerokie i wielkie eksperymenty, niech zakres ich będzie na razie skromny, ale niech będzie on dobrze przemyślany i służy sprawie, która nas w tej chwili najbardziej obchodzi — podwyższenia wyników nauczania i wychowania dzieci i młodzieży”².

Słowa skierowane do nauczycieli znalazły żywy oddźwięk. Wielu z nich podjęło konkretną pracę eksperymentalną. Poniżej przedstawimy przynajmniej niektóre jej przejawy.

1. Praca nowatorska poprzedzająca eksperyment wychowawczo-dydaktyczny.

Na wszystkich szczeblach nauczania i w zakresie różnych przedmiotów podejmowano nowatorskie poczynania. Przeprowadzono je zarówno w dużych miastach, jak i w mniejszych miejscowościach.

¹ *Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich*, praca zbiorowa pod red. M. Prażmowskiego, Poznań 1960, t. I, 7—9.

² *Tamże*.

Przyjmując jako zasadnicze założenie, że zwłaszcza w klasie I szkoły podstawowej i w ogóle w nauczaniu początkowym, nie należy prowadzić przedmiotowego nauczania, J. i A. Maćkowiakowie³ starali się podawać siedmiolatkom nie tematy do omówienia, lecz hasła do działania.

H. Pudliszewska⁴ prowadziła pracę zespołową w klasie II szkoły podstawowej. Dzieci pracujące w zespołach — według relacji nauczycielki — były bardzo aktywne, nawet najślabsze interesowały się podawanymi poleceniami. Uczniowie słabi szybko pokonywali trudności przy pomocy zdolnych, lepiej uważali na lekcji. Wzrosło zainteresowanie nauką, ożywiło się życie koleżeńskie w klasie, dzieci odwiedzały się wzajemnie. Nawet najślabi uczniowie czuli się ważni i potrzebni.

H. Serwańska⁵ zastosowała w klasie I uczniowski regulamin obrazkowy. Dotychczasowy regulamin wiszący na ścianie niczym nie zwracał uwagi uczniów klasy pierwszej. Dziecko na tym etapie szkolnym nie zna jeszcze wszystkich liter, nie potrafi czytać, układ zdań regulaminu jest zbyt skomplikowany, a jednak od pierwszych dni pobytu w szkole powinno poznawać regulamin. H. Serwańska cały regulamin przedstawiła w obrazkach. Uczniowie mieli przed oczyma pomoce wizualne, mogli więc z konkretnym obrazem regulaminu konfrontować swoje postępowanie.

M. Bzdęga⁶ wprowadził nową metodę badania wyników nauczania. Ucząc geografii w klasie IV, stosował testy uzupełnień, wyboru, identyfikacji, rozpoznania, systematyzacji oraz swobodnych odpowiedzi. Zastosowane badanie wyników nauczania pozwalało szybciej wykryć braki w wiadomościach. J uczniowie mogli samodzielnie poprawiać popełnione błędy. Ten sposób postępowania ich aktywizował i budził zainteresowania nauką.

W pięciu szkołach podstawowych miasta Kalisza zastosowano półprogramowane nauczanie w grupach⁷. Okazało się, że w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych otrzymano najlepsze wyniki, słabsze w języku polskim. Podręczniki półprogramowe wdrażały ucznia przede wszystkim do samokontroli w pracy. Słowa nauczyciela można było zredukować do niezbędnego minimum.

Pracę uczniów w zespołach z uwzględnieniem problemowego ujmowania treści nauczania podjęto w klasie VII szkoły podstawowej⁸. Eksperymentujący wysunął hipotezę: problemowe nauczanie matematyki w zespołach, przyczynia się w wielkim stopniu do podniesienia wyników nauczania. Potwierdziły ją badania końcowe. Najślabsza klasa eksperymentalna zdobyła nad silniejszą kontrolną przewagę o 21%.

Nową formę kontroli zadań domowych zastosował w szkole średniej B.

³ S. Dobrowolski, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964*, Warszawa 1966, 78—80.

⁴ J. Bartecki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1962, 105 n.

⁵ H. Serwańska, *Obrazkowy regulamin uczniowski jako pomoc wychowawcza*, w: *Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich*, praca zbiorowa pod red. M. Prażmowskiego, Poznań 1966, t. 4, 185 n.

⁶ M. Bzdęga, *Jak badałem wyniki nauczania geografii w klasie IV*, w: *Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich*, praca zbiorowa pod red. M. Prażmowskiego, Poznań 1964, t. 3, 73 n.

⁷ J. Kujawiński, *Półprogramowane podręczniki w początkowym nauczaniu*, *Życie Szkoły* 10 (1971) 37 n.

⁸ J. Kujawiński, *Aktywizacja uczniów na lekcjach matematyki w szkole podstawowej*, w: *Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich*, praca zbiorowa pod red. L. Leja, Poznań 1969, t. 5, 172 n.

⁹ Kurzyński, *Modernizacja kontroli pisemnych zadań domowych języka polskiego*, w: *Z doświadczeń nauczycieli wielkopolskich*, praca zbiorowa pod red. L. Leja, Poznań 1972, t. 8, 147 n.

Kurzyński⁹. Każdy uczeń uczył się recenzować zadanie kolegi. By dostrzec braki kolegów najpierw musiał poznać pojęcia takie jak: kompozycja zadania, tok myślowy, język, styl, poprawność gramatyczna, uogólnienia, błędy logiczne, akapity, itd. Wydając opinię krytyczną, trzeba było poprawnie ją sformułować, a swoje sądy udokumentować. Otrzymując polecenie od nauczyciela napisania recenzji wypracowania domowego, uczniowie wymienili swoje zeszyty. Badania wykazały, że zastosowana metoda posiada wartości wychowawcze i kształcące: aktywizuje ucznia, uczy wnikliwości, wyrabia samodzielność uczenia się, krytycyzm.

2. Rada Postępu Pedagogicznego

Inną ważną dla rozwoju nowatorskiego ruchu eksperymentalnego w poznańskim okręgu szkolnym inicjatywą okazało się powołanie do życia w r. 1965 Rady Postępu Pedagogicznego. Wśród wielu zadań rady na uwagę zasługuje upowszechnianie nowatorskiej i eksperymentalnej działalności pedagogicznej i techniczno-ekonomicznej prowadzącej do postępu pedagogicznego w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych okręgu poznańskiego¹⁰. Rada Postępu Pedagogicznego interesowała się żywo zwłaszcza środkami dydaktycznymi. Udzielała pomocy w urządzeniu nowoczesnych pracowni, warsztatów szkolnych, zachęcała do wzajemnych kontaktów w celu wymiany doświadczeń. Dlatego to, gdy Zarząd Okręgowy Związku Nauczycielstwa Polskiego zaproponował spotkania nauczycieli nowatorów w specjalnych klubach¹¹, Okręgowy Ośrodek Metodyczny oraz Rada Postępu Pedagogicznego objęły je swoją opieką. Szczególnym zainteresowaniem darzyła Rada Postępu Pedagogicznego kluby Poznań—Nowe Miasto i Poznań—Jeżyce. Klub Poznań—Nowe Miasto pracował nad takimi zagadnieniami, jak wyposażenie nowej pracowni szkolnej, możliwości zastosowania środków audiowizualnych, uaktywnienie zajęć pozalekcyjnych, wykorzystanie godzin do dyspozycji wychowawcy klasy, kształcenie politechniczne, wprowadzenie do szkół „matematyki kolorowej”. Drugi z wymienionych klubów zorganizował studium nagrań radiowych oraz pracownię filmów i przeźroczy. Nauczyciele nowatorów dostrzegali zwłaszcza konieczność posiadania nowoczesnych środków dydaktycznych, szczególnie audiowizualnych, lepszego wyposażenia pracowni przedmiotowych przy wprowadzaniu nowoczesnych metod nauczania.

Wyniki pracy nowatorskiej w poznańskim okręgu szkolnym w całej pełni ukazała zorganizowana w dniach od 1 do 16 września 1966 roku z inicjatywy Rady Postępu Pedagogicznego Wystawa Postępu Pedagogicznego¹². Zwiedzający wystawę zapoznali się z najnowszymi osiągnięciami w zakresie metod i środków stosowanych w nowoczesnej szkole. Przedmiotem ekspozycji były sprawdzone w praktyce doświadczenia w zakresie poszczególnych przedmiotów, modernizacji szkół, organizacji wolnego czasu młodzieży. Ukazano też wkład organizacji młodzieżowych ZMS i ZHP w kształcenie zaangażowanych postaw ideowych. Poprzez wystawę zapoznano się także z działalnością komitetów rodzicielskich i opiekuńczych.

Zorganizowana wystawa, którą zwiedziło 30 tysięcy nauczycieli i wielkość gości zagranicznych, ukazała perspektywy „szkoły jutra”, udostępniła pomysły i wzory, stała się bodźcem do twórczego wysiłku.

¹⁰ *Działalność pedagogiczna i ideowo-wychowawcza ZNP w Wielkopolsce w latach 1945—1970*, praca zbiorowa pod red. S. Michalskiego, Poznań 1971, 225.

¹¹ *Tamże*, 76 n.

¹² *Szkolnictwo Wielkopolski na drodze unowocześnienia*, praca zbiorowa pod red. H. Muszyńskiego, Poznań 1970, 41—43.

3. Eksperyment wychowawczo-dydaktyczny

W oparciu o dotychczas nagromadzone doświadczenia władze oświatowe i Rada Postępu Pedagogicznego na konferencji oświatowej w Błażejówku w roku 1976 postanowiły podjęcie szeroko pojętego eksperymentu wychowawczo-dydaktycznego w szkole podstawowej¹³.

Przede wszystkim postanowiono zwracać uwagę w szkole bardzo konkretnie na integrację wychowania i nauczania, stąd nazwa „system wychowawczo-dydaktyczny”. O ile w szkole tradycyjnej rola nauczyciela ograniczała się raczej do nauczania, w nowym systemie celem pracy nauczyciela miało się stać wszechstronne przygotowanie uczniów do czynnego udziału w życiu. Dlatego też między innymi we wszystkich klasach szkoły podstawowej stwarzano uczniom okazję do zapoznawania się z różnymi zawodami, by w przyszłości mogli wybrać dla siebie najbardziej im odpowiadający. Nowy eksperyment w okręgu poznańskim nie jest czymś zupełnie nowym. Pedagogika jawna zwracała uwagę na konieczność integracji nauczania i wychowania, na zaangażowanie, aktywność ucznia, wiązanie nauki z życiem. Ważnym w eksperymencie jest jedynie to, że zwrócono większą uwagę na wymienione sprawy, że je uporządkowano, tworząc z nich jednolity system wychowawczy.

Rozpoczęto eksperyment w roku 1968/69¹⁴ w dziewięciu szkołach okręgu poznańskiego. Opiekę nad nim objął Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nauczycieli eksperymentujących w liczbie około siedemdziesięciu podzielono na zespoły robocze. Za każdy zespół odpowiedzialnym był opiekun — jeden z pracowników Zakładu Instytutu Pedagogiki¹⁵.

Zespoły zajmujące się pracą eksperymentalną kontaktowały się ze sobą za pośrednictwem opiekuna. Dwa razy w ciągu roku szkolnego spotykali się wszyscy nauczyciele realizujący eksperyment i wymieniali swoje doświadczenia. Co roku odbywały się kursy wakacyjne dla nauczycieli eksperymentujących. W zaplanowanym eksperymencie wyróżniono kilka specjalności, jak kierowanie szkołą, praca wychowawczo-dydaktyczna w klasie I—III, praca wychowawczo-dydaktyczna w klasach IV—V, praca wychowawczo-dydaktyczna w klasach VI—VIII, nauczanie wychowujące, samorząd i organizacje dziecięce w szkole, zajęcia pozalekcyjne i praca środowiskowa szkoły, wychowanie obywatelskie.

W dalszej prezentacji eksperymentu skoncentrujemy się szczególnie na trzech zakresach pracy wychowawczo-dydaktycznej: w szkole jako całości, w poszczególnych klasach i środowisku pozaszkolnym.

a. Organizacja pracy wychowawczo-dydaktycznej w szkole¹⁶

Elementami wykonawczymi systemu są: zespół organizujący życie społeczności ogólnoszkolnej, zespół organizujący cele wychowania w procesie lekcyjnym, zespół wychowawców klasowych, zespół współpracujący z organizacją i dziećmi w szkole, zespół realizujący zadania środowiskowej działalności szkoły. Aby system wychowawczy mógł dobrze funkcjonować, działania poszczególnych elementów muszą być zintegrowane. Najważniejszą rolę ma do spełnienia kierownictwo szkoły¹⁷, które stanowi nie sam kierownik

¹³ J. Wojtaszek, *Słowo wstępne*, w: *System wychowawczy szkoły podstawowej*, praca zbiorowa pod red. H. Muszyńskiego, Poznań 1970, 5.

¹⁴ *System wychowawczy szkoły podstawowej*, dz. cyt., 9—14.

¹⁵ *Tamże*, 9—14.

¹⁶ *Tamże*, 48.

¹⁷ *Tamże*, 17 n.

szkoły, lecz organizujący razem z nim życie i działalność w szkole kierownicy grup wiekowych uczniów, opiekun samorządu i organizacji dziecięcych w szkole, sekretarz komórki partyjnej oraz komendant szerepu harcerskiego. Oni razem jako ściśle kierownictwo szkoły odbywają co tydzień narady robocze, podsumowują miniony tydzień oraz ustalają zadania i hasła na następny tydzień. Tygodniowe hasło wychowawcze rozwija się następnie na szczegółowe zadania dla każdej grupy wiekowej. Na apelach przydziela się zadania poszczególnym zespołom. Można też ustalać hasła miesięczne. Te hasła mogą być bardzo różne, np.: „Utopimy szkołę w kwiatach”, „Jesteśmy gospodarzami naszej szkoły”, „Szukamy wzorów do naśladowania”, itp.¹⁸

Chcąc sobie zapewnić sprawne kierowanie systemem wychowawczym szkoły, dwa razy w tygodniu odbywają się krótkie odprawy robocze kierownictwa szkoły z nauczycielami. Nauczyciele otrzymują na bieżąco wskazówki, polecenia oraz materiały instruktażowo-informacyjne.

Niezmiernie ważną funkcję w eksperymencie poznańskim pełni zastępca dyrektora. Jego zadaniem jest organizowanie zajęć pozalekcyjnych, jak również opieka nad organizacjami uczniowskimi.

Nadając zespołowi ogólnoszkolnemu określoną strukturę, należało także pomyśleć o zorganizowaniu społeczności uczniów. Ze względu na właściwości psychiczne dzieci zależnie od ich wieku cały zespół uczniowski w szkołach eksperymentalnych podzielono na grupy wiekowe: I—III, IV—V i VI—VIII, nadając im odpowiednie nazwy: „Pacholeta”, (uczniowie klas I—III), „Sztubacy” (uczniowie klas IV—V), „Żacy” (uczniowie klas VI—VIII)¹⁹.

Z kolei z uczniów należących do poszczególnych klas utworzono pięcio- lub sześciuosobowe zespoły. Każdy zespół ma swoją nazwę, symbole, znaki, zawołania. Klasy niższe najczęściej mają nazwy brane ze świata baśni, średnie klasy przybierają nazwy z historii lub kultury regionu, a najstarsze sięgają do dziejów kultury kraju i świata. Między klasami i zespołami toczy się współzawodnictwo. Każdy uczeń ma swoje zadanie do spełnienia w zespole i odpowiada przed nim za powierzone mu zadania. Również zespół jest odpowiedzialny za swoich członków, za ich postępowanie i postawę. Kierownicy zespołów, przewodniczący klasy i jego pomocnicy tworzą samorząd klasowy. Samorząd współpracuje z wychowawcą klasy.

Pisząc o społeczności uczniowskiej w systemie wychowawczo-dydaktycznym, trzeba podkreślić rolę samorządu w całej szkole, jak i organizacji wewnętrznych. Samorząd traktuje się jako samorządną instytucję uczniowską, która współdziała ze szkołą w realizacji celów i zadań wychowawczych²⁰. Samorząd jest ważnym i koniecznym elementem w pracy wychowawczej szkoły. Wdraża on młodzież do życia społecznego, do odpowiedzialności za wykonanie powierzonego zadania, do troski o dobro społeczne, rozwija uzdolnienia, wyrabia nawyk pracy społecznej. Uczniowie stopniowo przyzwyczajają się do samodzielnego załatwiania spraw od najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych, by potem decydować o sprawach dotyczących całej szkoły. Samorząd szkolny ma zapewnioną opiekę nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu.

Działalność wychowawcza szkoły rozszerza się także na Szkolny Klub Młodzieżowy²¹. Miejscem spotkań klubowych jest specjalnie na ten cel prze-

¹⁸ System wychowawczy szkoły podstawowej, dz. cyt., 14—74.

¹⁹ D. Napierała, Założenia organizacyjne pracy wychowawczej w klasach IV—V, w: E. Ziółkowska-Rudowicz, D. Napierała, Praca dydaktyczno-wychowawcza w klasach IV—V, Warszawa—Poznań 1972, 6.

²⁰ B. Siwek, Rola samorządu i organizacji wewnętrznych, w: B. Siwek, A. Zajączkowski, Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej, Warszawa 1971, 95 n.

²¹ M. Żelazkiewicz, Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły, Warszawa 1974, 80 n.

znaczony lokal. Najlepszym organizatorem klubu może być sekcja kulturalna samorządu uczniowskiego. Także klub ma swego opiekuna, który pełni rolę doradczą, zaś gospodarzem klubu jest sama młodzież. Zajęcia klubowe należą do ciekawej formy pracy z młodzieżą, ale muszą być w odpowiedni sposób organizowane i atrakcyjnie przeprowadzone. Pozwalają one wykryć i bliżej poznać zainteresowania młodzieży, uaktywniają i prowadzą do samorządności. Praca w klubie pozwala bliżej poznać młodzież, środowisko, związać emocjonalnie uczniów ze szkołą i wytworzyć więź ogólnoszkolną.

Bardzo zbliżają także ucznia do nauczyciela i do szkoły zajęcia prowadzone w świetlicy²². Zajęcia w świetlicy mają na celu nie tylko wypełnić wolny czas uczniów, lecz przede wszystkim tak się je organizuje, by stanowiły pomost prowadzący stopniowo najmłodszych do samodzielnego radzenia sobie w różnych sytuacjach.

Do realizacji planów wychowania w nowym systemie przyczynia się także w dużej mierze Związek Harcerstwa Polskiego²³. Szczepowi współpracują ze szkołą w realizowaniu zadań wychowawczych. Szkoła zleca plan pracy szcze-powym. Drużyny dzielą zadania wychowawcze między siebie. Drużynowy zaś dołącza jeszcze zadania wynikające z regulaminu określającego zdobywanie stopni harcerskich.

Oddziaływanie wychowawcze szkoły na ucznia jest możliwe jedynie wtedy, gdy uczeń podda się temu oddziaływaniu. Uczeń zaś z pewnością mu się podda, gdy w szkole znajdzie możliwie jak najwięcej ciekawych atrakcji. Dlatego w eksperymencie poznańskim ważną rolę w kształtowaniu więzi ze szkołą przypisuje się tradycjom, symbolom, imprezom.

Okazją do tworzenia tradycji są święta i uroczystości szkolne np. święto pierwszego dzwonka, powitanie pierwszaków, dzień patrona szkoły, dzień dziecka, przyznawanie godności honorowego obywatela szkoły, odznaczenia i wyróżnienia, zwyczaje, uroczyste pożegnania szkoły, przesunięcie uczniów z jednej grupy wiekowej do drugiej itd²⁴.

Nie mniejsze znaczenie w systemie wychowawczym pełni symbolika. Może ona dotyczyć nazwy szkoły, klasy, odznaczeń wewnątrzszkolnych oraz poszczególnych haseł i zwołań. Nazwa szkoły musi być odpowiednio ekspozycjonowana, aby docierała do świadomości uczniów i wywoływała odpowiednie skojarzenia. Każda szkoła ma swoje godło, pieśń lub hymn i zwołania, dzięki którym można wytwarzać poczucie silnej więzi. Naczelnym symbolem szkoły jest sztandar. Na niego składają przysięgę najlepsi uczniowie, a także harcerze swoje przyrzeczenia. Z nim zapoznaje się uczeń na specjalnych lekcjach, ucząc się go szanować i oddawać mu cześć²⁵.

Do kształtowania więzi ze społecznością przyczyniają się w dużym stopniu wszelkie imprezy. Łączą one dzieci i młodzież w przeżywaniu wspólnych treści. Uczniowie publicznie występują ze swym dorobkiem, ukazując wiele pomysłów i samodzielności. Imprezy urchádza się między innymi z okazji święta patrona szkoły. Wytwarzają one więź uczuciową z ideami, które były bliskie patronowi szkoły. Dzięki imprezom zapoznaje się uczniów z życiem patrona, z jego twórczością artystyczną, naukową, z działalnością społeczną i patriotyczną. Patron szkoły jest wzorem osobowym dla społeczności ogólnoszkolnej. Poprzez organizowanie imprez szkoła nowoczesna nie tylko kształci intelekt, ale wpływa też na wywołanie przeżyć emocjonalnych²⁶.

²² Tamże, 62.

²³ K. Dworecki, *Udział harcerzy w życiu szkoły*, w: *System wychowawczy szkoły podstawowej*, dz. cyt., 111—117.

²⁴ *System wychowawczy szkoły podstawowej*, dz. cyt., 63.

²⁵ A. Karge, *Zdobywamy sztandar*, w: *System wychowawczy szkoły podstawowej*, dz. cyt., 77 n.

²⁶ J. Czerwiński, *Patriotyczne i obywatelskie wychowanie w szkole*, Warszawa—Poznań 1974, 75 n.

Pracę wychowawczo-dydaktyczną organizuje się także poprzez system informacyjny. Tę rolę spełniają apele, gazetki szkolne i radiowęzeł.

Odpowiedzialnym za system informacji w szkole jest samorząd szkolny. Apele gromadzą całą społeczność szkolną. Przygotowywane są przez samych uczniów przy pomocy wychowawcy klasy, natomiast tematykę apeli uzgadnia się na posiedzeniu samorządu szkolnego. Apele przeprowadzają poszczególne klasy²⁷. Mają one przede wszystkim znaczenie wychowawcze oraz porządkowe.

Także gazetka szkolna spełnia funkcję informacyjną w szkole. Tematyką gazetki są: prace różnych organizacji, kółek, życie w klasach, a także znajdują się w niej artykuły o osobistych przeżyciach²⁸.

Innym sposobem przekazywania informacji są audycje szkolne. Są one zwłaszcza koniecznym środkiem informacji w dużym budynku szkolnym.

b. Organizacja pracy wychowawczo-dydaktycznej w klasie

Jako naczelną zasadę w pracy wychowawczo-dydaktycznej z zespołem klasowym przyjęto stwarzanie atmosfery przyjaźni i współpracy, zdając sobie sprawę, że nauczyciel nie nauczy i nie wychowa, jeżeli uczniowie nie będą mieli ochoty do współpracy. Wzajemne zrozumienie i przyjaźń starano się osiągać przez wycieczki, spacer, imprezy, pracę zespołową na lekcji i poza nią. I tak np. M. Skrzypczak pracując z klasą VI, w której była wychowawczynią²⁹, często organizowała wycieczki do lasu. W czasie takiej wycieczki rozmawiano się na interesujące tematy. Młodzież znalazła i urządziła miejsce spotkań swojej klasy w lesie. Miejsce to znajdowało się w odległości trzech km od szkoły. Chłopcy urządzili szałas, przygotowali miejsca siedzące z darni. Wyznaczono termin otwarcia przygotowanego szałas na ostatni dzień września. „Impreza otwarcia odbyła się wieczorem, a poprzedzona była w klasie indywidualnym wypisaniem naszych marzeń na bieżący rok szkolny. Każdy swoją karteczkę umieścił w kopercie, którą zakleił i podpisał swoim imieniem. Wszystkie koperty zostały zamknięte w specjalnej puszcze i zakopane w naszym szałasie. Był to jak gdyby obrzęd naszej jedności i przyjaźni. Przed zakopaniem puszek przyrzekliśmy sobie, że będziemy zawsze przyjaciółmi. Umówiliśmy się wówczas, że życzenia te wydobędziemy i otworzymy pod koniec roku szkolnego, by się przekonać, w jakim stopniu zostały spełnione. Zastanowimy się wtedy nad naszym postępowaniem, będziemy szukać przyczyn niespełnienia naszych pragnień”³⁰.

Ważną funkcję w życiu klasy stanowią także imprezy klasowe. Chłopcy przygotowali na przykład imprezę dla swoich matek i koleżanek ze swojej klasy. Sami piekli torty i ozdabiali, przygotowali galaretkę z owocami i ciastka. Postarali się też o zdjęcia uczestniczek. Do zdjęć dołączyli satyryczne rysunki, rzucając je na ekran przy pomocy epidiaskopu. Dołączyli do tego humorystyczne wierszyki nikogo nie obrażając. Impreza była niezwykle udana. Wszyscy uczniowie brali również udział w przygotowaniu uroczystości na dzień matki. Każdej matce klasa wysłała ozdobne zaproszenie, przygotowała prezenty. Dziewczynki szyły na pracach ręcznych fartuszki, chłopcy wykonywali popielniczki, kwiatniki, świeczniki. Spotkanie odbyło się w udekorowanej odświętnie sali. Nagrano koncert życzeń dla matek z podziękowaniem za opiekę i troskliwość. W przygotowaniu tej imprezy brała udział cała klasa³¹.

²⁷ Z. Prywer, *Organizacja systemu informacji w szkole*, w: *System wychowawczy szkoły podstawowej*, dz. cyt., 100 n.

²⁸ *Tamże*.

²⁹ M. Skrzypczak, *Z doświadczeń wychowawcy klasowego*, w: *System wychowawczy*, dz. cyt., 186 n.

³⁰ *Tamże*.

³¹ *Tamże*.

Ogromnie pomocną w pracy wychowawcy klasowego jest ocena z zachowania. Dotychczas ocena z zachowania nie wymagała od uczniów czynów pozytywnych, lecz wystrzegania się czynów negatywnych. Najwyższa ocena przysługiwała każdemu, kto nie dopuścił się żadnych wykroczeń. Dotychczasowa ocena nie brała pod uwagę cech najbardziej pożądaných jak uspołecznienie, stosunek do pracy, kolektywizmu. Nowy system polegał na ocenie punktowej. Punktacja ma ułatwić nauczycielowi dokonanie obiektywnej oceny ze sprawowania oraz uaktywnić uczniów przez nagrody i kary³².

Realizacja założeń wychowawczych nie jest możliwa bez racjonalnego planowania pracy szkoły. Plan musi być tak zbudowany i tak sformułowany, aby wynikały z niego konkretne zadania dla konkretnych osób i w wyznaczonych terminach³³. W realizacji rocznego planu pracy wychowawczej wykonywanie zadań powierza się utworzonym zespołom klasowym. Czynności, które wykonują uczniowie nie konieczne są użyteczne dla klasy lub społeczeństwa, lecz wychowawca poleca je wykonać z myślą o przygotowaniu uczniów do przyszłej roli, jaką uczeń będzie pełnił. W planie pracy wychowawca klasowy uwzględnia także ważne dla indywidualnego ucznia, bądź poszczególnych zespołów postanowienia co do pracy nad sobą. Od strony praktycznej biorąc, wychowawca przynosi karteczki z pieczęcią szkoły. Dzieci na karteczkach wypisują, co chciałyby zmienić w tym roku szkolnym, nad czym szczególnie pracować, co chcą zwalczyć, a co już udało się im zwyciężyć. Zaklejąją koperty i składają w kąciku patrona lub w kancelarii. Przynajmniej dwa razy w roku powinny otrzymać wypisane postanowienia z powrotem, by przypomnieć je sobie i zastanowić się, w jakim stopniu je zrealizowały. Mogą też pracować nad sobą całe zespoły. Postanowienia mogą być jawne, lub w formie tajemnic: „Obserwujcie nas bacznie i zgadnijcie nad czym my pracujemy”³⁴.

Zadania powierzone zespołom mogą być bardzo różne, np. udział w zagospodarowaniu izby klasowej, troska o to, co jest w klasie wspólne, o utrzymanie porządku w klasie, przygotowanie imprez, wieczoru legend, choinki noworocznej, spotkania z rodzicami, organizację wycieczek i wiele innych prac. Zespoły mają swoje tradycje, obrzędy, symboliki³⁵. Praca zespołowa w czasie lekcji sprawia, że uczeń nie pracuje sam, lecz z zespołem i jest przed zespołem odpowiedzialny za swój wkład. Pracując zespołowo uczniowie pomagają sobie wzajemnie. Często uczeń słabszy lepiej rozumie trudny problem, gdy mu go wytłumaczy kolega, a nie nauczyciel. Koledze może się bez obawy przyznawać w każdym czasie do braków w swej wiedzy. Każde dziecko w zespole jest ważne, spełnia określone zadania. Raz w miesiącu ocenia się jego pracę. Jeśli utrwaliło nawyki do pełnienia określonych zadań, przydziela się mu nową funkcję. Po jakimś czasie znów powraca się do poprzedniej funkcji.

c. Organizacja pracy wychowawczo-dydaktycznej w środowisku

W realizacji zadań szkoły eksperymentalnej uwzględniono także kształtowanie umiejętności do współzycia i współdziałania w grupie społecznej, ułatwianie poznania życia w środowisku, umożliwianie udziału w życiu środowiska. Organizuje się więc często kontakty uczniów ze środowiskiem. Jedną z form kontaktu stanowi wywiad, który zbliża uczniów do spraw, jakie im prezentuje udzielający wywiadu. Mogą go zaś udzielać rodzice uczniów

³² E. Ziółkowska-Rudowicz, *System punktacji i jego wykorzystanie w pracy wychowawczej*, w: E. Ziółkowska-Rudowicz, D. Napierała, *Praca dydaktyczno-wychowawcza w klasach IV—V*, dz. cyt., 55 n.

³³ *Tamże*, 88 n.

³⁴ *Tamże*, 23 n.

³⁵ *Tamże*, 23 n.

lub znajomi pełniący funkcje zawodowe i społeczne. Wywiad może być przeprowadzony w terenie, w klasie, albo przez telefon połączony ze wzmacniaczem. Zespoły klasowe przygotowują się najpierw do wywiadu, układając zestaw pytań. Dzięki przeprowadzonym wywiadam młodzież poznaje życie, zdobywa informacje o sukcesach i trudnościach środowiska³⁶.

Również wycieczki zbliżają uczniów do spraw środowiska³⁷. Poprzez wycieczki zdobywają uczniowie społeczne doświadczenie. Chodzi tu oczywiście o wycieczki połączone z zaplanowaną obserwacją, wykonaniem szczegółowo określonych zadań. Cokolwiek szkoła eksperymentalna organizuje, ma na uwadze oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne na ucznia.

Atrakcyjny sposób zapoznawania uczniów z życiem i pracą dorosłych w ich środowisku stanowią spotkania. Formą spotkania może być prelekcja, lub bezpośrednia rozmowa z uczniami na określony temat. Prelekcja nie może zajmować całej lekcji, lecz po niej powinna nastąpić dyskusja ukierunkowana przez nauczyciela. Ta z kolei kończyć się powinna podsumowaniem nauczyciela lub przygotowanego do tego ucznia z wyciągnięciem wniosków dotyczących pracy i postaw obywatelskich uczniów.

Między innymi gościem zaproszonym na lekcję wychowania obywatelskiego był przedstawiciel komitetu blokowego, który w sposób interesujący przedstawił młodzieży zadania, jakie komitet podejmuje. Młodzież wyraziła chęć współpracy z komitetem. Klasy siódme i ósme dobrowolnie utworzyły tzw. „zespoły młodzieżowe”³⁸. Nauczycielka wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej nr 9 w Lesznie, a równocześnie kierowniczka zespołu młodzieżowego, M. Konieczna opisała właśnie współpracę młodzieży z komitetem blokowym. Tzw. zespoły młodzieżowe mają tam swój regulamin, plan pracy, starają się włączać również niezaangażowanych do podjęcia pozytywnej pracy dla środowiska.

Młodzież zorganizowana przy Dzielnicowym Komitecie FJN Leszno-Zator³⁹ miała bardzo jasno ustalony regulamin. Interesującym jest paragraf piąty regulaminu, który wylicza zadania podejmowane przez sekcje: pomoc przy zbieraniu składek członkowskich PKPS, zbieranie odzieży dla biednych, udzielanie pomocy samotnym starcom, opieka nad zielenią, zwracanie uwagi na utrzymywanie porządku i estetyczny wygląd dzielnicy, zapobieganie niszczeniu mienia społecznego, sprawowanie funkcji łącznika pomiędzy mieszkańcami a komitetem blokowym i komitetem FJN (przekazywanie korespondencji, rozlepianie ogłoszeń, plakatów, itd.), udział w organizowaniu imprez i zabaw dziecięcych, zgłaszanie zarządowi opiekuńczemu wniosków i spostrzeżeń z wykonywanej pracy, urządzenie konkursów na wykonanie czynów społecznych. Inne prace społeczne były podejmowane przez młodzież po uzgodnieniu z zarządem opiekuńczym.

Tak szeroko zakrojona akcja współpracy ze środowiskiem omówiona w regulaminie jest wynikiem oddziaływania wychowawczego szkoły.

Nie znaczy to jednak, że do zespołu młodzieżowego należy cała wspólnota szkolna. Istniejący zespół oddziałuje jednak na uczniów włączając ich w akcję. Członkowie zespołu spotykają się z aktywnym ludzi dorosłych. W czasie spotkań omawiają zadania, które należy zrealizować. Zespół młodzieżowy zdaje sprawozdanie z wykonanej pracy na zebraniach członkowskich, na spotkaniach z mieszkańcami dzielnicy, a także na apelu szkolnym, poprzez radiowęzeł szkolny oraz na lekcjach wychowania obywatelskiego, budząc wśród kolegów poczucie odpowiedzialności społecznej.

³⁶ J. Czerwiński, *Patriotyczne i obywatelskie wychowanie w szkole*, dz. cyt., 139.

³⁷ *Tamże*, 152.

³⁸ *Tamże*, 169.

³⁹ *Tamże*, 172.

Tak więc nowoczesna szkoła organizuje na różny sposób proces wychowania mający na celu wdrażanie uczniów do różnorodnej aktywności. Jest otwarta na potrzeby indywidualne i społeczne uczniów, na kształcenie twórczej i odpowiedzialnej postawy wychowanków.

Prezentując eksperyment prowadzony pod kierunkiem H. Muszyńskiego pragniemy zwrócić także uwagę katechetów na organizację pracy w szkole, klasie i środowisku; na współpracę kierownictwa szkoły, nauczycieli i uczniów, która stanowi istotny element całości systemu wychowawczo-dydaktycznego.

s. Bożena Kęsek, Pabianice