

KS. PIOTR JAWORSKI

KSIĘDZA JÓZEFA RYCHLICKIEGO Z BIELCZY KONCEPCJA UCZENIA SIĘ POD KIERUNKIEM

Współczesne czasy coraz mocniej kładą nacisk na różne formy edukacji zindywidualizowanej (spersonalizowanej). Tutoring, mentoring, coaching – to nazwy, z którymi spotykamy się nie tylko na gruncie edukacji, ale także w dziedzinach szeroko rozumianej ekonomii i biznesu. Określenia te oznaczają metodę pracy, w której szczególny nacisk kładzie się na relację mistrz-uczeń¹, aby w ten sposób dostrzec i jak najlepiej wykorzystać indywidualne możliwości każdego człowieka. Stąd niezwykle ważnym elementem jest poznanie, a następnie wsparcie ucznia przez wybór najbardziej skutecznych metod dających szansę na osiągnięcie najlepszych efektów wspólnej pracy. Postulat indywidualnego podejścia do ucznia znany jest od czasów starożytnych² i zasadniczo pojawiał się w każdym okresie historii edukacji, a najmocniej kojarzony jest z kręgiem kultury anglosaskiej i dwoma ośrodkami akademickimi: Uniwersytetem Oxfordzkim i Uniwersytetem

KS. DR PIOTR JAWORSKI, kapelan Szpitala Specjalistycznego im. E. Szczeklika w Tarnowie, nauczyciel-katecheta. Zainteresowania naukowe: historia ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Kościoła i historii wychowania. Członek zespołu naukowo-badawczego projektu Parafie i Kościoły Polskie w USA, realizowanego przez Ośrodek Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. ORCID: 0000-0001-5772-5334. Kontakt: 11szach4@gmail.com.

1. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN *Leksykon. Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 54.
2. N. Borkowska, *Tutoring w edukacji*, „Colloquium Edukacja-Polityka-Historia”, 4 (2018), s. 5.

w Cambridge³. Oczywiście metoda kładąca nacisk na indywidualne podejście do ucznia nie została ograniczona tylko do poziomu studiów wyższych, natomiast praktyka akademicka pozwoliła wypracować pewną kwintesencję tej metody, w której tutor pomaga odnaleźć podopiecznemu istotę drogi podążania za wiedzą, tożsamością oraz wielopłaszczyznowym rozwojem. Stąd tutoring dzieli się na dwa obszary rozwoju podopiecznego: naukowy oraz osobisty⁴. Na gruncie historii edukacji pojawiało się wiele koncepcji nawiązujących do tej metody indywidualnego podejścia. Jednym z propagatorów tego systemu w wersji uczenia się pod kierunkiem był także ks. Józef Rychlicki z Bielczy.

1. Ks. Józef Rychlicki - życiorys

Ksiądz Józef Rychlicki urodził się 2 grudnia 1880 r. w Bielczy koło Brzeska jako syn Franciszka i Marianny z domu Wolnik. Bielcza należała wówczas do parafii Borzęcin, gdzie przyszły ksiądz Józef został ochrzczony 5 grudnia 1880 r.

Jako alumn Seminarium Duchownego w latach 1905-1909 studiował filozofię i teologię na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

Święcenia kapłańskie otrzymał 26 lipca 1909 r. W latach 1909-1911 kontynuował studia w Rzymie, na Uniwersytecie Gregoriańskim, które ukończył doktoratem z teologii. Po powrocie ze studiów pełnił obowiązki wikariusza w krakowskich parafiach: św. Józefa na Podgórzu (23 sierpnia 1911 r. – 26 sierpnia 1912 r.), św. Mikołaja (26 sierpnia 1912 r. – 31 sierpnia 1914 r.), św. Anny (1 września 1914 r. – 30 czerwca 1916 r.) i w Bazylice Mariackiej (1 lipca 1916 r. – 1 stycznia 1917 r.). Równocześnie pracował jako katecheta w VI Gimnazjum w Krakowie (1912-1913), V Gimnazjum (1913), IV Gimnazjum (1913-1926) oraz II Gimnazjum (1916-1918). Od 1 lutego 1918 r. do 1939 r. był katechetą w IV Gimnazjum im. H. Sienkiewicza w Krakowie.

Od 1928 r. był członkiem Komisji Egzaminacyjnej dla katechetów szkół średnich.

Przez wiele lat pełnił funkcję prezesa Koła Katechetów Archidiecezji Krakowskiej. W latach 1935-1951 prowadził zajęcia z katechetyki i pedagogiki na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

3. Tamże, s. 9.

4. Tamże, s. 10.

RODOWÓD.

Rok szk. 1904/5. Półroczcie: *zimowe*

Imię i nazwisko Ucznia			Wymienienie czy jest uczniem zwyczajnym czy nadzwyczajnym		Oznaczenie Wydziału
<i>Rychlicki Józef</i>			<i>zwyczajnym</i>		<i>teologiczny</i>
Miejsce urodzenia	Wiek	Religia	Narodowość	Poddaństwo Ucznia	Mieszkanie
<i>Bielora</i>	<i>23 lat</i>	<i>rymsko-kat.</i>	<i>polaka</i>	<i>autypudat</i>	<i>Sam na przysiółku Bielora</i>
Imię, stan i miejsce zamieszkania ojca lub opiekuna			<i>Franciszek Bielora</i>		
Oświadczenie się do służby wojskowej			<i>nie wstąpił do wojska</i>		
Wskazanie zakładu naukowego, na którym Uczeń strawił ostatnie półroczcie			<i>gimnazjum w Górnym</i>		
Pobiera stypendjum z fundacji <i>zakonowej</i> w ilości <i>50 zł</i> K. A. udzieleno mu przez <i>Senat Wydział Teologiczny</i> pod dniem <i>17 lipca 1904</i>				Wpisano w kwadransie w dniu <i>28 IX</i> pod Nr. <i>116</i>	
Przytoczenie zasady na jakiej Uczeń żąda Imatrykulacji lub Inskrypcji (wpisu)				<i>na udechy maturalne z obywatelstwa</i>	
Wykaz odczytów, na które Uczeń uczęszczać zamierza:					
Przedmiot wykładu		Liczba godzin tygodniowa	Nazwisko Profesora lub Nauczyciela	Własnoręczny podpis Ucznia	
<i>De divinis sacramentis in tal. tractatus</i>		<i>5</i>	<i>Prof. Dr. Gabryl</i>	<i>in d. Rychlicki</i>	
<i>De divinis sacramentis, de sacra religione, de sacra liturgia et traditione</i>		<i>2</i>	<i>"</i>		
<i>De divinis sacramentis</i>		<i>1</i>	<i>"</i>		
<i>In theologia generalis in libro sacro</i>		<i>6</i>	<i>Prof. Dr. Rychlicki</i>		
<i>Prudencia lingua latine</i>		<i>2</i>	<i>"</i>		
<i>Grammatica</i>		<i>2</i>	<i>Prof. Dr. Gabryl</i>		
<i>Prudencia lingua arabice</i>		<i>2</i>	<i>Doc. Dr. Gabryl</i>		
<i>Grammatica lingua arabice</i>		<i>2</i>	<i>"</i>		

Karta personalna ks. Józefa Rychlickiego studenta Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Źródło: Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (AU), sygn. sygn. S II 176 a.

Rok szk. 1904/5. RODOWÓD. Pótrocze: 1.

Imię i nazwisko Ucznia		Wymienienie czy jest uczniem zwyczajnym czy nadzwyczajnym		Oznaczenie Wydziału	
<i>Józef Rychlicki</i>		<i>zwyczajny</i>		<i>teologiczny</i>	
Miejsce urodzenia	Wiek	Religia	Narodowość	Poddaństwo Ucznia	Mieszkanie
<i>Bielca</i>	<i>24</i>	<i>rzymsko-katolicki</i>	<i>polaka</i>	<i>austryacki</i>	<i>Samorządnie dobrane</i>
Imię, stan i miejsce zamieszkania ojca lub opiekuna		<i>Franciszek, słoń, Bielca</i>			
Oświadczenie się do służby wojskowej					
Wskazanie zakładu naukowego, na którym Uczeń strawił ostatnie półroczcie		<i>Uniwersytet Jagielloński</i>			
Pobiera stypendy um udzielone mu przez pod dniem		w ilości ~ K. h.		Wpisano w kwesturze w dniu <i>13 1300</i> , pod Nr. <i>5/5, 1905.</i>	
Przytoczenie zasady na jakiej Uczeń żąda Imatrykulacji lub Inskrypcji (wpisu)					
Wykaz odczytów, na które Uczeń uczęszczać zamierza:					
Przedmiot wykładu	Liczba godzin tygodniowa	Nazwisko Profesora lub Nauczyciela	Własnoręczny podpis Ucznia		
<i>Exegesis fundamenti theologiae: St. Basilii, St. Bernardi, St. Augustini, St. Hieronimi</i>	<i>5</i>	<i>St. Prof. St. Gohyl</i>	<i>Józef Rychlicki</i>		
<i>St. Hieronimi: Nauka o byciu</i>	<i>2</i>	<i>"</i>			
<i>Życie filozofii od s. III.</i>	<i>2</i>	<i>"</i>			
<i>Wskazywanie: Austriacki</i>	<i>1</i>	<i>"</i>			
<i>Prolegomena Speciei in V. s. s. V. T.</i>	<i>6</i>	<i>St. Prof. St. Szapinski</i>			
<i>Exegesis biblica et linguae Gregoriana Speciei Speciminum s. s. s. s.</i>	<i>3</i>	<i>"</i>			
<i>Wyjaśnienie psalmów</i>	<i>2</i>	<i>St. Doc. St. Gohyl</i>			
<i>Specimen Speciminum Historiae Arabicae</i>	<i>2</i>	<i>"</i>			

Karta personalna ks. Józefa Rychlickiego studenta Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Źródło: Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (AUJ), sygn. sygn. S II 177 a.

Tabela służbowa.

*pers A
717*

Imię i nazwisko: Ks. Dr. Józef Rychlicki.

Data i miejsce urodzenia	2.XII.1880. Bielcza. powiat Brzesko.	
Data święceń kapłańskich	26.VII.1909.	
Studia teologiczne i stopnie naukowe	Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Gregorjański w Rzymie. w latach od 1904/05 - 1910/1911.	
Zdane egzamina (trzy-letnie, konkursowe, na katechetę szkół średnich) z jakim rezultatem	Egzamin katechetyczny maxima cum laude.	
Odnaczenie rzymskie i diecezjalne oraz świeckie — kiedy udzielone	Expositorium Canoniale 1925 r. <i>Procedo et absolvo 1930.</i> <i>Comis. sup. 15.5.1937.</i>	
Zajmowane posady:	Podgórze Wikariusz	23.VIII.1911 - 26.VIII.1912.
	Wikariusz par. św. Mikołaja w Krakowie	26.VIII.1912 - 31.VIII.1914.
	Wikariusz par. św. Anny w Krakowie	1.IX.1914 - 30.VI.1916.
	Wikariusz p. św. P. Marji w Krakowie	1.VIII.1916 - 1.I.1917.
	Katecheta gimn. IV. w Krakowie	1.II.1918 r. - do dziś.
	W czasie od — do:	

Znakomina Polska, Kraków

Tabela służbowa ks. Józefa Rychlickiego.

Źródło: Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie (AKMK), Akta Personalne, sygn. Pers A 717, k. 1.

Tabela służbowa

Imię i nazwisko	Stopień	Przebieg służby	Przebieg w parochii	Przebieg w diecezji	Przebieg w innych miejscach	Przebieg w innych miejscach
Ks. dr Józef Rychlicki 1909	4/17	vikaryusz w Podgórzu	od 23/8 1911 - 26/7 1912			1 rok 3 dni
		vikaryusz par. J. Miatkowi i Krakoniu	od 26/8 1912 do 31/8 1914			2 lata 4 dni
		vikaryusz par. I i II w Krakoniu	od 1/9 1914 do 30/6 1916			1 rok 11 mios
		vikaryusz par. St. Margi i Krakoniu	od 1/3 1916 do 1/1 1917			5 mios
		Przebieg służby razem: 5 lat 4 mios. 7 dni.				

Przebieg służby w innych miejscach:

- vikaryusz katechety w Podgórzu od 1/9 1912 - 31/8 1912
- vikaryusz katechety w gim. I w Krakowie od 1/2 1912 - 31/8 1912
- vikaryusz katechety w gim. II w Krakowie od 1/9 1912 - 1/1 1916
- vikaryusz katechety w gim. II w Krakowie od 1/9 1916 - 1/1 1918
- vikaryusz katechety w gim. II w Krakowie od 1/9 1918 - do lat 11/12 1922.

Przewidywać powołanie do potępienia...
L. 726/17.
Przewidywać powołanie do potępienia...
z Księstwa-Biskupiego Konsystorza w Krakowie dnia 24. stycznia 1917.
Ks. Józef Rychlicki

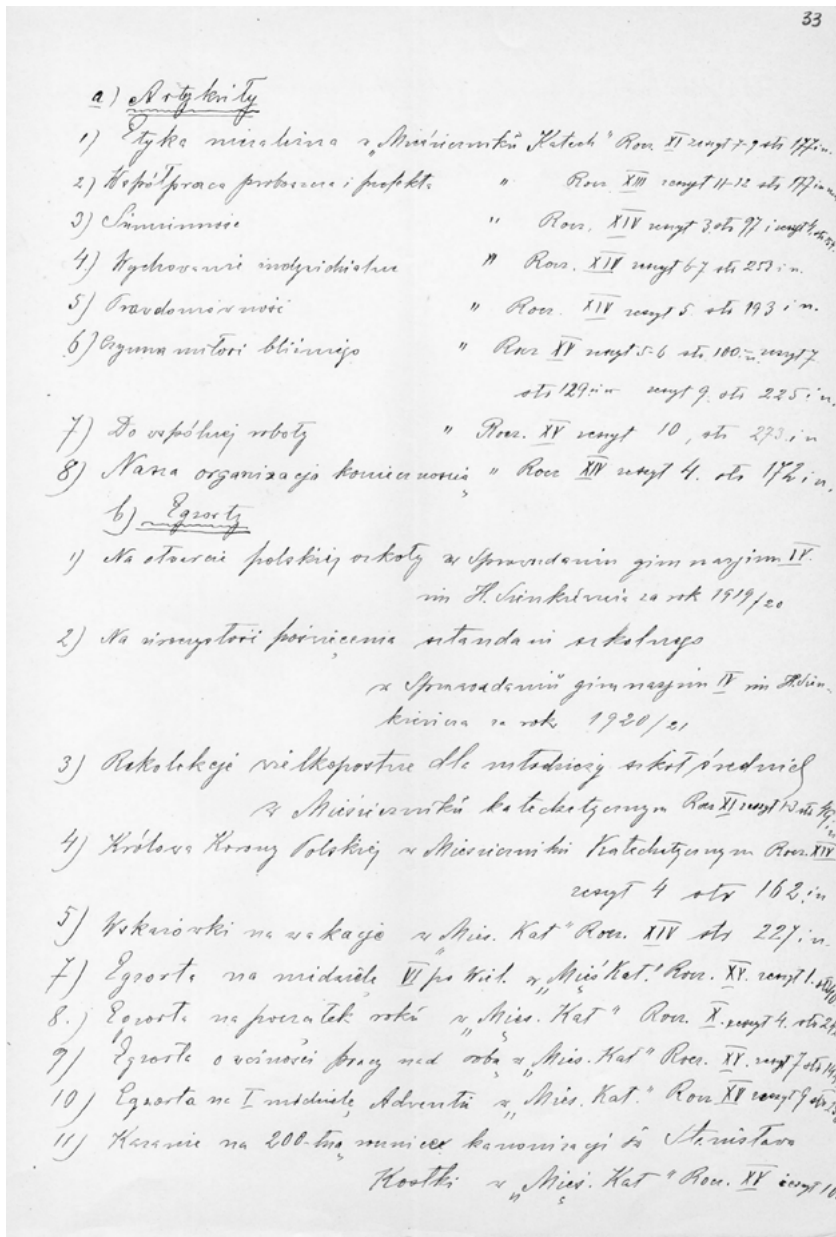
Tabela służbowa ks. Józefa Rychlickiego.

Źródło: Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie (AKMK), Akta Personalne, sygn. Pers A 717, k. 24.

L. 559/28
Ks. dr Józef Rychlicki
Nominacja na członka Komisji Egzaminacyjnej dla katechetów szkół średnich.
31/1 1928
Wyszerow
26/1 28

Nominacja dla ks. Józefa Rychlickiego na członka Komisji Egzaminacyjnej dla katechetów szkół średnich.

Źródło: Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie (AKMK), Akta Personalne, sygn. Pers A 717, k. 35.



Pismo ks. Józefa Rychlickiego skierowane do Kurii Metropolitalnej w Krakowie 11 grudnia 1926 r. zawierające jego dotychczasowy dorobek naukowy.

Źródło: Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie (AKMK), Akta Personalne, sygn. Pers A 717, k. 31 i 33.

Podczas II wojny światowej, 9 listopada 1939 r. został aresztowany i więziony najpierw na Montelupich, a następnie w Nowym Wiśniczu⁵. Wypuszczono go na wolność 22 czerwca 1940 r.⁶ W latach 1945-1951 był redaktorem „Miesięcznika Katechetycznego”. Oprócz zagadnień pedagogiczno-katechetycznych interesował się również historią sztuki. Zmarł 18 kwietnia 1951 r. w Krakowie.



Leon Wyczółkowski, Kościół Mariacki w Krakowie (1924). Na odwrocie obrazu widoczna informacja potwierdzająca, że obraz należał do ks. Józefa Rychlickiego.

Źródło: Archiwum Domu Aukcyjnego „Agra Art” nr katalog. 48. Fotografie zamieszczone za zgodą Domu Aukcyjnego z dnia 07.09.2020 r.

5. Autor artykułu przeprowadził kwerendę w Archiwum Zakładu Karnego w Nowym Wiśniczu. Niestety, nie zachowały się informacje dotyczące tego okresu i pobytu ks. Józefa Rychlickiego w zakładzie.
6. Archiwum Ofiar Terroru Nazistowskiego i Komunistycznego w Krakowie 1939-1956. Materiały dostępne online: <http://krakowianie1939-56.mhk.pl/pl/archiwum,1,jozef-rychlicki,2986.htm> [dostęp: 02.09.2020].

2. Szkoła twórcza i inne projekty szkół eksperymentalnych

Przeobrażenia związane z rozwojem nauki i techniki mające miejsce w 2. poł. XIX wieku stały się dla wielu inspiracją do przemyśleń związanych z systemem oświaty i wychowania, a w konsekwencji także z rolą i sposobem funkcjonowania szkoły. Przemiany społeczno-ekonomiczne wymagały także zmiany systemu organizacji pracy i tutaj pojawiało się niezwykle ważne wyzwanie dla edukacji, aby przygotować dzieci i młodzież do zmieniających się warunków życia społecznego. Zauważył to także ks. J. Rychlicki, pisząc: „Szkoła jest funkcją społeczeństwa, wyrosła i rozwija się w obrębie danego środowiska, które niewątpliwie oddziaływa na jej organizację, życie i pracę. A właśnie w tym środowisku zaszły w ostatnich dziesiątkach lat tak wielkie i tak głębokie przemiany, jak może nigdy przedtem na przestrzeni minionych wieków”⁷.

Przemiany, o których wspominał ks. J. Rychlicki, miały szerokie podłoże. Jednym z obszarów była sytuacja ekonomiczna, która niestety nie była w stanie zapewnić rodzinom odpowiedniego standardu opieki nad dziećmi. Jak stwierdził ks. J. Rychlicki „zaludnienie z 180 milionów w początkach XVII stulecia wzrosło obecnie do 450 milionów. Nastąpiło przegrupowanie w rozmieszczeniu ludności. Straciła wieś, a zyskały miasta, które jeszcze nie tak dawno skupiały zaledwie jedną dwudziestą, a dziś tulą w swych murach jedną trzecią mieszkańców świata. Był czas dobrobytu i wygody w mieście, kiedy ojciec za swoją pracę otrzymywał takie wynagrodzenie, że mógł dostatnio ubrać i wyżywić całą rodzinę; przyszedł atoli kryzys, dochody zmniejszyły się; do roboty we fabryce, warsztacie czy zakładach przemysłowych musiała stanąć matka, skutkiem czego z dnia na dzień pogarszała się opieka nad potomstwem. W wielu i w bardzo wielu wypadkach nie rodzice, ale brudne podwórze lub ulica była wychowawcą lub powiernikiem”⁸.

Przykrą konsekwencją wspomnianych przemian był także kryzys wielu rodzin, którego przyczyny leżały nie tylko w trudnej sytuacji materialnej, ale również w rozpowszechniającym się sposobie myślenia negującym wierność małżeńską i kwestionującym wychowawczą rolę rodziny. Ksiądz J. Rychlicki, diagnozując ten proces, stwierdził: „gdzie węzeł małżeński stracił swój urok i znaczenie, gdzie pękły moralne spoidła między ojcem i matką, tam dziecko odczuje zimno i chłód, samotność i opuszczenie, tam będzie pod okiem i przy boku rodziców, wśród wszystkich możliwych dostatków sierotą biedną i stęsknioną za dobrem i przyjacielskim sercem”⁹. Zatem przed szkołą otwierały się nie tylko wyzwania

7. J. Rychlicki, *Szkoła tradycyjna a szkoła twórcza*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 24 (1935), z. 10, s. 435.

8. Tamże.

9. Tamże.

zmierzające do poprawy systemu i jakości kształcenia, ale również pojawiała się konieczność zwiększenia roli opiekuńczej wobec uczniów i zwrócenia większej uwagi nie tylko na czas, kiedy przebywają w szkole, ale także na czas, kiedy są poza szkołą. Dostrzegł tę potrzebę także ks. J. Rychlicki, stwierdzając: „rzecz zrozumiała, że szkoła dla zaniedbanych i opuszczonych dzieci musiała stworzyć coś takiego, co by im przynajmniej częściowo zastąpiło ciepło rodzinnego ogniska. Zakłada więc dla malutkich dzieci ogródki i przedszkola, dla szkolnej dziatwy otwiera w popołudniowych godzinach sale szkolne, organizuje świetlice, urządza wycieczki, sponosi prywatną lekturę, przygotowuje zabawy i gry, żeby je tylko uchronić przed zgubnym, a niejednokrotnie wprost zabójczym wpływem zepsutych rówieśników z ulicy. Można być zagorzałym zwolennikiem czcigodnej tradycji – można z całym poetyzmem odnosić się do onych zacisznych i przytulnych zakątków, gdzie nam minęły sielskie i anielskie lata, ale nie wolno nie uznać i nie docenić szlachetnych poczynań, jakie pod naporem zmienionych warunków, w przeciwieństwie do tradycyjnej podjęła szkoła twórcza, ażeby nad wystawioną na tyle niebezpieczeństw młodzieżą roztoczyć wychowawczą i możliwie skuteczną pieczę”¹⁰.

Formułowane w ten sposób postulaty dotyczące organizacji systemu edukacji dzieci i młodzieży spowodowały, że powoli w polskim szkolnictwie nastąpiły nie tylko przemiany systemów szkolnych (od fazy ograniczonego dostępu do edukacji, przez wprowadzenie obowiązku szkolnego oraz standardów organizacyjnych i programowych, aż do fazy rozwiniętego systemu szkolnego, umożliwiającego urzeczywistnienie różnorodnych koncepcji pedagogicznych), ale również tradycyjnej dydaktyki (zorientowanej na przyswajanie informacji przez uczniów), która zaczęła być przekształcana w dydaktykę współczesną (zorientowaną na procesy odkrywania, przeżywania i własnego działania ucznia). Doprowadziło to również do powstania różnych modeli i koncepcji polskiej szkoły współczesnej, w których, oprócz szkoły tradycyjnej (w której nadal nacisk kładzie się na opanowanie jak największej liczby wiadomości, z autokratyczną pozycją nauczyciela i sterowaniem aktywnością ucznia za pomocą kar i nagród), zaczęto dostrzegać inne wersje szkoły nowoczesnej¹¹, jednocześnie porównując ich jakość z systemem szkoły tradycyjnej.

„Powszechna i średnia szkoła tradycyjna oparta jest na systemie klasowym. Tradycja jej uświęcona jest wiekami, bo sięga czasów twórcy Jana Sturma. On to – pedagog, humanista, przez obmyślenie systemu klasowego uporządkował

10. Tamże, s. 435-436.

11. A. Barska, *Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej”, 3 (2012), s. 53.

w 16-tym wieku życie szkolne, przedtem niezmiernie chaotyczne. Uporządkowanie to polegało na podzieleniu całej masy młodzieży na grupy tj. klasy i przepisaniu każdej materiału naukowego z góry na cały rok. System tej organizacji szkolnej dotrwał do obecnej chwili. Ostatnio jednak dopatrzone się w nim wad i to wad kardynalnych. Jest ich trzy: pierwsza – to ta, że nie uwzględnia ogromnej różności uzdolnień młodzieży. (...) Drugą wadą systemu klasowego jest to, że system klasowy nie wiąże z sobą nauczycieli i uczniów, nauczania i uczenia się w organiczną całość¹². Trzecia wada polega na „niesprzyjaniu uspołecznienia młodzieży”¹³.

Argumenty przemawiające za reformą szkolnictwa miały również swoje podłoże w sporym zniechęceniu nauczycieli, uczniów i rodziców do obowiązującego, sformalizowanego stylu nauczania w formie teoretycznej wiedzy książkowej i pamięciowego stylu uczenia się. Na takim gruncie zrodził się nowy ruch wykorzystujący walory edukacyjne i wychowawcze pracy, który łączył nauczanie i wychowanie z odpowiednimi formami działalności wytwórczej uczniów. W niedługim czasie nurt ten został nazwany „szkołami pracy” i przyjął w zależności od kraju kilka odmian: 1) amerykańską Johna Deweya, 2) niemiecką Georga Kerschensteinera, 3) rosyjską Pawła Błońskiego, 4) polską Henryka Rowida.

Nowo powstające systemy szkół przyjęły odmienne nazwy: w Belgii „szkoła życia”, w Szwajcarii „szkoła czynna”, w Rosji, Niemczech i Austrii „szkoła pracy”, we Francji „szkoła nowa”, w Stanach Zjednoczonych „szkoła daltońska”, a w Polsce „szkoła twórcza”¹⁴. Wszystkie nazwy kryją w sobie podobną treść, a ich programy miały za zadanie wychować jednostkę uspołecznioną, człowieka zdolnego do tworzenia nowych wartości duchowych i materialnych oraz zdolnego do podjęcia pracy produkcyjnej. Odmienne cele polityczne poszczególnych krajów, inna specyfika społeczno-gospodarcza i edukacyjna spowodowały różny sposób formułowania celów nauczania i wychowania przez pracę, preferowania innych zajęć wytwórczych oraz różnorodny rodzaj organizacji zajęć szkolnych. Niezależnie od tych różnic „szkoły pracy” miały wiele elementów wspólnych, bazujących głównie na fenomenie pracy i wykorzystania jej walorów dydaktycznych i wychowawczych do poprawy procesu nauczania i wychowania¹⁵.

Na gruncie polskim nowo pojawiająca się koncepcja szkoły eksperymentalnej została określona mianem „szkoły twórczej”¹⁶, której głównym promotorem

12. K. Banzel, *Co to jest t.zw. szkoła pracy czyli szkoła twórcza. Wykład wypowiedziany we Lwowie Dnia 11 grudnia 1923 r.*, Warszawa 1933, s. 4-5.

13. Tamże, s. 7.

14. Tamże, s. 3.

15. M. Piekarski, *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida. Implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 35 (2016), z. 1, s. 273-274.

16. Odnośnie używanej na gruncie polskim nazwy „szkoła twórcza” jej propagator Henryk Rowid stwierdza: „Widocznie nazwa szkoła twórcza ma głębsze znaczenie, tkwi w niej

i propagatorem był Henryk Rowid (1877-1944). Posiadał on wszechstronne wykształcenie. Edukację pobierał w Szkole Realnej w Tarnowie, Gimnazjum Sobieskiego w Krakowie, Seminarium Nauczycielskim w Rzeszowie, na Uniwersytecie Jagiellońskim ukończył polonistykę i germanistykę, studia wieńcząc doktoratem z filozofii (Kraków) oraz pedagogiki (Belgia i Niemcy). Jako nauczyciel pracował w szkołach ludowych, był redaktorem „Ruchu Pedagogicznego” i „Chowanny”, a do najważniejszych jego prac zaliczyć można: *Reformę kształcenia nauczycieli* (1917), *Szkołę twórczą* (1926), *Psychologię pedagogiczną* (1923 – skrypt, 1930 – podręcznik), *System daltoński w szkole powszechnej* (1933) oraz *Podstawy i zasady wychowania* (1946).

3. Ks. Józefa Rychlickiego ocena „szkoły twórczej”

„Wychowanie powinno przygotować takich ludzi, aby w życiu płynnym mogli być twórczymi i przyczynić się do rozwoju kultury”¹⁷. Temu wyzwaniu starała się sprostać szkoła twórcza, szukając możliwie jak najlepszych metod i środków do jego skutecznej realizacji. „Żeby ocenić dokładnie, jak się rozwija praca w twórczej szkole, musimy znowu zwrócić uwagę na poszczególne czynniki, które się składają na jej całość, a tem samem stanowią o jej wartości. Do najważniejszych między innymi należy: nauczyciel, naukowy materiał, metody nauczania, cel nauki i uczyć się młodzież”¹⁸.

Sukcesywnie na łamach artykułu pt. *Jak pracuje szkoła twórcza?* zamieszczonego w „Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym” ks. J. Rychlicki dokonał analizy poszczególnych składowych, aby w ten sposób spróbować dać odpowiedź na ocenę pracy szkoły twórczej i zasadność systemu, który ona usiłuje wdrożyć. Swoją wywód ks. J. Rychlicki zaczął od roli nauczyciela, pisząc: „czynnikiem najistotniejszym w szkole jest bezsprzecznie nauczyciel, który winien być ośrodkiem i duszą szkolnej pracy. On ją prowadzi i ożywia – on na niej wyciska swoje znamię, czego dowodem jest owo często powtarzane zdanie: «taka szkoła, jaki nauczyciel»”¹⁹. Stąd wielki wysiłek szkoły twórczej zmierzający nie tylko do

treść realna i odpowiada bardziej duchowi języka polskiego, niż n. p. «szkoła pracy», skoro ustala się coraz powszechniej w naszej literaturze pedagogicznej i skoro osoby, pracujące teoretycznie czy też praktycznie w dziedzinie wychowania, posługują się tym terminem na określenie pewnych dążeń i ideałów pedagogicznych”. Zob. H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wyd. 2 rozsz., Kraków 1929, s. VI.

17. A. Perelman, *Zagadnienia szkoły twórczej*, Warszawa 1931, s. 58.

18. J. Rychlicki, *Jak pracuje szkoła twórcza?*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 25 (1936), z. 4, s. 161.

19. Tamże.

postulatu zatrudniania najlepszych nauczycieli, ale przede wszystkim do tego, aby poprzez uniwersytety i seminaria nauczycielskie umożliwić nauczycielom poszerzanie kompetencji weryfikowanych później podczas egzaminów przewidzianych dla kadr pedagogicznych. Gdy do tego dodamy wprowadzenie do szkół bezpłatnych praktykantów, rzeczywiście wyłoni się obraz autentycznej troski o rzetelną formację uczących w szkołach. Ksiądz J. Rychlicki w przywołanym artykule dokonał nawet porównania między nauczycielem w szkole tradycyjnej, a twórczej, pisząc: „bo i jakąż to rolę spełniał dawny nauczyciel w całokształcie szkolnej roboty? Pewno że były – zwłaszcza w powszechnej szkole dostojne i piękne wyjątki, ale ogół nie pozostawił miłego po sobie wspomnienia. Znajomość wykładanego przedmiotu, zmechanizowana, bezduszna rutyna nauczania, powaga koturnowa i ufność we własne siły – to omal że cały kapitał, jakim rozporządzał światłodawca w tradycyjnej szkole! Poza opłotki własnej specjalności zwykle nie wychodził i dobrze robił, bo jeśli się tam zabłąkał, to się najczęściej mylił. Dbał pilnie o to, ażeby wtłoczyć w umysły uczniów jak największą sumę wiadomości, ale nie pomyślał nad tem, czy oni je rozumieją, i coby wypadło zrobić, ażeby im pracę w szkole i w domu ułatwić”²⁰.

Jednym z podstawowych zadań dydaktycznych, które stoją przed nauczycielem, jest wzbudzenie zainteresowania tematem, który ów nauczyciel zamierza przedstawić, wyłożyć. Tymczasem wg ks. J. Rychlickiego w szkole tradycyjnej nauczyciel „nie budził najmniejszego zainteresowania dla wielkich problemów naukowych, nauki szkolnej nie spajał z praktycznym życiem, nie podkreślał kiedy, gdzie i jaką korzyść może mieć uczeń z tego, nad czym się mozolił miesiącami a nawet i przez całe lata. O poziom moralności u dziatwy zbytnio się nie troszczył – cieszył się poprawną zewnętrżnością, którą pielęgnował grozą ujemnej noty z obyczajów, osławionego karceru lub wydalenia ze szkoły”²¹.

Taka postawa nauczyciela bardzo mocno kłóciła się z założeniami szkoły twórczej, w której – jak zauważył ks. J. Rychlicki – „nauczyciel – to przyjaciel, doradca i powiernik ucznia, któremu poświęca swój czas i wiedzę, pracę i siły, wnika w jego potrzeby, ułatwia mu pracę, troszczy się o jego zdrowie i wyrobienie moralne, służy mu radą, upomnieniem, stosuje, nagina swoje wymagania do jego zainteresowań, uzdolnień, które poznaje przez umiejętną obserwację i swobodną, przyjacielską rozmowę. Wezwie do czynnej współpracy, innych członków grona, rodziców a nawet kolegów danego ucznia, o ile swój osobisty wpływ uzna za niewystarczający lub nieskuteczny”²².

20. Tamże, s. 161-162.

21. Tamże, s. 162.

22. Tamże.

Według H. Rowida w systemie szkoły twórczej „nauczyciel nowoczesny powinien być tak przygotowany, aby: 1) zdolny był do samodzielnego ujmowania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych; 2) odznaczał się inicjatywą, pomysłowością, w pewnym stopniu twórczością w dziedzinie metody nauczania; 3) umiał współdziałać w opracowywaniu programów naukowych; 4) mógł się wyrobić na dzielnego popularyzatora wiedzy w dziedzinie swoich zainteresowań naukowych; 5) by odznaczał się głębszą kulturą etyczną, społeczną i estetyczną”²³.

W zamyśle szkoły twórczej przed nauczycielem stoi także zadanie permanentnej formacji własnej, potrzeba permanentnego doskonalenia własnego warsztatu pracy. Nauczyciel w tym systemie „pogłębia swoją wiedzę, śledzi ostatnie wyniki doświadczeń pedagogiki i psychologii wychowawczej, wgląda w warunki domowe i środowisko dziatwy, odgaduje grożące niebezpieczeństwa i tak tworzy sobie pewną podstawę dla swojej wychowawczej roboty. Nauczyciel wrasta w szkołę, staje się jej częścią, która pociąga i skupia wokół siebie młodzież”²⁴.

Kolejnym polem różnic między szkołą tradycyjną a szkołą twórczą były programy nauczania. Postulat ich rewizji i głębokiej korekty wysuwali wszyscy opowiadający się za koncepcją nowego systemu szkolnego. Na taką konieczność wskazał chociażby Abram Perelman, stwierdzając: „szkoła musi zmienić swój system organizacyjny, metody pracy naukowej i wychowawczej, musi poddać gruntownej rewizji programy nauki, ażeby za pomocą tych wszystkich czynników prowadzić do wychowania człowieka twórczego, znającego i rozumiejącego życie, czującego jego przemiany i umiejącego we wszystkich wypadkach opanować sytuacje życiowe”²⁵. Dyskusyjną kwestię programów nauczania poruszył także ks. J. Rychlicki, który uważał, że „na miejsce dawnych wskazań szkoła twórcza postawiła swoje. *Non multa, sed multum!* – oto myśl przewodnia dzisiejszych programów szkolnych. Nie rozpiętość, ale jakość procesów poznawczych rozstrzyga o usprawnieniu i rozwinięciu poznawczych władz dziecka, które z nauki szkolnej trwałą i poważną odniesie korzyść, o ile opanuje niewiele szczegółów, ale gruntownie i dobrze, o ile pojmie ich wewnętrzną treść, ostateczną przyczynę i zastosowanie w codziennym życiu, o ile wyszuka współzależności między poznaniami zdarzeniami”²⁶.

Podjmując dyskusję nad programami nauczania, siłą rzeczy należy także zauważyć kwestię znaczenia poszczególnych przedmiotów. Bardzo często w procesie edukacyjnym dochodzi do sytuacji gradacji poszczególnych przedmiotów oraz nagminnie występującego zjawiska traktowania przez nauczyciela prowadzonego

23. H. Rowid, *Szkoła twórcza*, s. 347.

24. J. Rychlicki, *Jak pracuje szkoła*, s. 162.

25. A. Perelman, *Zagadnienia szkoły*, s. 50.

26. J. Rychlicki, *Jak pracuje szkoła*, s. 164.

przez siebie przedmiotu jako najważniejszego, prymarnego w stosunku do innych. Tymczasem na gruncie szkoły twórczej „nie ma uprzywilejowanych przedmiotów. Każdy z nich spełnia właściwe sobie zadanie, rozwija w dziecku zdolności spostrzegania, apercpcji, rozumowania i osądu, jeżeli uczeń będzie nad nim samodzielnie i rozumnie pracował (...) Wybrany materiał nie jest luźnym zlepkiem, lecz stanowi pewną logiczną całość, którą nauczyciel winien uwypuklać w klasie, łącząc pokrewne przedmioty przez najszerzej pojętą korelację. Na tak określonym i ułożonym materiale naukowym dziecko kształci w sobie sprawności poznawcze i emocjonalne, ażeby się mogło czynnie ustosunkować do nowych problemów i nieprzewidzianych warunków, jakie przed nim postawi kiedyś świat i życie”²⁷.

Przyglądając się spostrzeżeniom ks. J. Rychlickiego może zrodzić się pokusa zarzutu, jakoby koncepcja szkoły twórczej zamykała dzieci i młodzież na historię i kulturę innych narodów. Czy jednak taki zarzut jest w pełni uzasadniony? Odpowiedź dał sam ks. J. Rychlicki: „niechaj młodzież bada mowę, literaturę Greków czy Rzymian, niech się uczy historii narodów, co ongiś istniały i pracowały nad rozwojem naszej kultury, ale w pierwszym rządzie niech pozna język i dzieje ojczyste, niech umie ocenić piękno, bogactwa i warunki gospodarcze ziemi własnej, niech śledzi te prawa, te działy nauki, któremi się ongiś będzie mogła posłużyć, kiedy wypadnie wyszukać dla siebie odpowiedni warsztat pracy”²⁸.

Ile razy podejmujemy się analizy konkretnego systemu nauki, zawsze jednym z podstawowych pytań będzie pytanie o metodę. W przypadku szkoły twórczej kwestia metody jest jednym z najważniejszych postulatów, ale jednocześnie, jak to ujął A. Perelman „praca twórcza nie jest metodą ze ściśle określonymi ramami, jest ona raczej zasadą pracy”²⁹. Tym niemniej zagadnienie metod nauczania było konstytutywnym dla wizji szkoły twórczej, która wręcz żądała, aby „metoda nauczania nie zmuszała dziecka do biernego przyjmowania tego, co mu nauczyciel w już gotowej podaje formie”³⁰. Kwestię metod nauczania podjął także ks. J. Rychlicki, pisząc: „trudność lub łatwość danego zagadnienia częstokroć jest tylko następstwem sposobu, w jaki je ktoś ujął i do rozwiązania podał. Działwa zajmie się tematem, będzie sumiennie pracowała przez całą godzinę, albo zachowa się biernie i myślą powędruje w pozaświaty zależnie od tego, jak go omawia i przedstawia nauczyciel”³¹.

Ksiądz J. Rychlicki formułuje również krytyczne uwagi wobec metody zakładającej tylko i wyłącznie wykład wygłaszany przez osobę prowadzącą zajęcia.

27. Tamże.

28. Tamże, s. 165.

29. A. Perelman, *Zagadnienia szkoły*, s. 61.

30. H. Rowid, *Szkoła twórcza*, s. 159.

31. J. Rychlicki, *Jak pracuje szkoła*, s. 165.

„Nie korzyść, ale spustoszenie szerzył wśród niektórej dziatwy wykład. Uczył ją lekceważyć pracę, wdrażał do marnowania czasu, oswajał z nieszczerością, z obłudą. (...) Wróciwszy do domu [uczeń – przyp. autor] musiał długo ślęczyć nad książką. Szczęśliwy jeśli sam lub z obcą pomocą pojął treść, istotę zadanej lekcji! W przeciwnym razie kuł mechanicznie całe ustępy z podręcznika albo z pożyczonego od kolegi zeszytu, ładował w pamięć puste, nieprzemyślane słowa i tak wyrządzał sobie niczem niepowetowane szkody. Zabijał w sobie samodzielność, przyzwyczajają się do płycizny, do frazesu, a nie wnikał w sedno zadania, nie szukał przyczyn i skutków danego zdarzenia”³².

Jednym z najważniejszych postulatów szkoły pracy była współpraca ucznia z nauczycielem, oczywiście rozumiana zupełnie inaczej, niż w szkole tradycyjnej. Oczywiście postulat ten dotyczył także nauczania religii i relacji między katechetą a dziećmi i młodzieżą³³. Kwestię relacji uczeń-nauczyciel w aspekcie rozwiązywania zadań i problemów naukowych poruszył ks. J. Rychlicki, stwierdzając, że w szkole twórczej „nie nauczyciel, lecz uczeń rozwiązuje postawione zagadnienie. Może się mylić lub niewiele wykonać, tylko bezczynnie nie wolno mu siedzieć. Błądząc, uczy się myśleć, szukać odpowiednich środków i sposobów, podchodzić do tematu”³⁴.

Kolejnym, równie ważnym czynnikiem w szkole jest cel nauki, a więc „te wartości intelektualne, kulturalne i moralne, jakie młodzież winna sobie przyswoić, współpracując z nauczycielem”³⁵, aby w ten sposób szkoła uczyła prawdziwej, twórczej pracy, która jest najważniejszym celem w edukacji³⁶.

„Wreszcie piątym czynnikiem w szkolnej robocie jest dziecko. Dla niego istnieje szkoła – dla niego pracuje nauczyciel, a państwo nie szczędzi wydatków”³⁷. W tradycyjnej koncepcji szkoły „nikt dziecka nie pytał o jego skłonności, rzadko uważniej wglądał w przyczyny jego świetnych postępów czy też wielkich opóźnień w nauce. Nikt się nie zajmował warunkami, w jakich się dziecko obracało poza szkołą, w domu czy poza domem. Chcąc nie chcąc, musiał się dostosować do ogólnego szablonu i uczynić zadość wszystkim wymaganiom szkoły, o ile pragnął nadal pozostać i pracować w gronie swych kolegów”³⁸.

Zasługą i dorobkiem bezspornym szkoły twórczej będzie zawsze to, że najistotniejszym przedmiotem swych zainteresowań i dociekań uczyniła dziecko. „Dawniej dużo rozprawiano o umysłowych, moralnych i zawodowych wartościach

32. Tamże, s. 166.

33. W. Kubik, *Biuletyn katechetyczny*, „Collectanea Theologica”, 47/1 (1977), s. 130.

34. J. Rychlicki, *Jak pracuje szkoła*, s. 166.

35. Tamże, s. 167.

36. A. Perelman, *Zagadnienia szkoły*, s. 54.

37. J. Rychlicki, *Jak pracuje szkoła*, s. 168.

38. Tamże.

nauczyciela, rozpatrywano materiał naukowy, zmieniano lub ulepszano metody nauczania, później zwrócono uwagę na higieniczne warunki dziatwy w szkole i poza szkołą, ale dopiero w ostatnich dziesiątkach lat indywidualności dziecka wysunięto na czoło wszystkich dydaktyczno-pedagogicznych zagadnień. Cała myśl i działalność szkoły skupia się na dziecku – ono jest jej najgłówniejszym ośrodkiem i najwyższym celem.(...) I właśnie ta troska o szczęście dziatwy była powodem, że dziś szkoła nie tylko baczy, jakie korzyści dziecko wynosi z godzin szkolnych, ale nadto śledzi i pyta, co też ono porabia, na jakie trudności napotyka, kiedy mu wypadnie zadaną lekcję przygotować w domu. (...) Cóż to za udręka dla malca, kiedy po długim i szczerym wysiłku wstaje od stolika z tym przeświadczeniem, że nie zrozumiał, więc nie przygotował na dzień następny lekcji! Może z wielkim nakładem pracy wyuczył się na pamięć takiego, czy innego ustępu z książki, wykuł takie, czy inne twierdzenie z przyrody czy matematyki, ale treści nie pojął, nie wniknął w istotę tematu. W duszy czuje pustkę, niezadowolenie, lub co najwyżej, nieznośny balast słów, który swoim ciężarem zahamuje, a niejednokrotnie zabije w nim rozwój umysłowych uzdolnień. (...) Dopiero na uniwersytecie odnalazł samego siebie. Pod światłym kierownictwem życzliwego profesora wyzbył się kucia na pamięć, szukał nie zwrotów i słów, ale istoty w naukowym zagadnieniu. Szczęśliwy, że w porę porzucił zabójczą rutynę pamięciową, którą poczytuje za największe przekleństwo swych lat młodocianych. Atoli jakżeż często podobni jemuż uczniowie nie mogą ukończyć szkoły średniej, albo przepadają w ciągu uniwersyteckich studiów tylko dlatego, że się nie umieli uczyć w domu”³⁹.

Zadaniem szkoły twórczej jest wzbudzenie zainteresowania dziecka dla przedstawianych zagadnień, co oznacza, że nauczyciel powinien również możliwie jak najlepiej rozpoznać zainteresowania dziecka oraz sytuację, w której ono się znajduje. „Dusza dziecka kryje w sobie bez porównania więcej zagadek, niż dusza dorosłego człowieka. (...) Dziecko prawie że nigdy nie będzie takim jakim je chce matka, ojciec lub nauczyciel, ponieważ jego duchowa, moralna struktura jest wypadkową tego, co zresztą przyniosło na świat i tego, co pod wpływem najróżnorodniejszych warunków środowiskowych, a więc rodzinnych, szkolnych i społecznych zdoła w sobie wyrobić, wytworzyć dla świata swoich poglądów i zasad. Kto więc zamierza zabrać się umiejętnie do jego wychowania, winien koniecznie te uzdolnienia poznać i do nich dostosować pedagogiczne poczynania”⁴⁰.

Szkoła twórcza zajmuje się „nie tyle klasą lub grupą, ile raczej jednostką – poszczególnym dzieckiem”⁴¹, tym niemniej należy mieć na uwadze, że dziecko

39. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 25 (1936), z. 10, s. 443-445.

40. Tegoż, *Jak pracuje szkoła*, s. 169.

41. Tamże.

wchodzi w skład konkretnej grupy czy klasy. Dlatego w zamyśle szkoły twórczej nauczyciel „musi więc pilnie obserwować grupę, badać poszczególnych uczniów, nawiązać z nimi bezpośredni kontakt przez szczerą, swobodną rozmowę, w klasie i poza klasą, ażeby poznać ich duchowo-moralną strukturę (...) Cała klasa pracuje w atmosferze zaufania wzajemnego i szczerości, ponieważ uczeń wie, że nauczyciel jest gotów wszystko dla niego uczynić, a nauczyciel wierzy, iż młodzież będzie ochotnie i sumiennie urzeczywistniać jego polecenia i rady⁴².

Nie ulega wątpliwości, że szkoła twórcza miała swoich propagatorów i gorących zwolenników, jak również i adwersarzy. Nasuwa się zatem pytanie, jak całościowo postrzegał szkołę twórczą ks. J. Rychlicki? Na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”, formułując swoją ocenę stwierdził on między innymi: „z przedstawionych tez i wywodów wynika, że teraźniejszemu szkolnictwu przyznaję wyższość nad tradycyjnym – że jestem zwolennikiem szkoły twórczej. Dodam tylko: zwolennikiem zdecydowanym, bez żadnych zastrzeżeń (...) a skoro tak, to uporać się muszę z jednym zarzutem. Jeśli twórcza szkoła tak skutecznymi rozporządza środkami, to czemuż z niej wychodzą mało wartościowi i do życia nieprzygotowani ludzie? Przecież dobre drzewo dobre owoce rodzi. Najpierw szkoła twórcza powstała nie u nas, ale na Zachodzie – w Ameryce, w Anglii, Niemczech i we Francji, a wiemy, każda roślina przeszczepiona na obcy grunt słabnie i choruje, zanim się zaaklimatyzuje w nowych bytowania warunkach, a choruje tem dłużej, im bardziej niedoświadczony ogrodnik wziął ją pod swoją pieczę⁴³. Ponadto ks. J. Rychlicki podkreślił, że pomimo wielu problemów część młodzieży zagubiła się w przez lenistwo i najogólniej mówiąc lekki, swobodny styl życia. Jest także liczna grupa młodzieży, która wyniosła ze szkoły szlachetne wzorce i znakomite przygotowanie umysłowe. „W końcu i to pewna, że najpiękniejsze dęby rozsypują się w drzazgi, kiedy w nie biją pioruny⁴⁴.

Na koniec swojego wywodu ks. J. Rychlicki postawił niezwykle ciekawy problem: „i jeszcze jedno, prawdopodobnie dotąd nie sformułowane pytanie: czy szkoła twórcza jest naprawdę tworem XIX i XX wieku?”⁴⁵ Po sformułowaniu pytania sam dał odpowiedź, odwołując się do Jezusa Chrystusa, który „najchętniej nauczał w otoczeniu żywej przyrody (...) dbał o potrzeby swoich uczniów i słuchaczy, których pocieszał, leczył i cudownym karmił sposobem (...) stosował swoją naukę do pojętności rzesz i tylko takie głosił im prawdy, które mogły pojąć i zrozumieć. Uczył pogładowo, bezpośrednio, przyczem się posługiwał zjawiskami przyrody, porównaniami wziętymi z życia roślin, zwierząt i ludzi, a przede wszystkim

42. Tamże, s. 170.

43. Tamże.

44. Tamże, s. 171.

45. Tamże.

cudownymi przypowieściami⁴⁶ i dalej stwierdził: „nasza wina, żeśmy w naszej szkolnej robocie nie korzystali z metody Boskiego Nauczyciela – a szkoły twórczej zasługa, że ją wydobyła z lat zapomnienia, skrętnie oczyściła z naleciałości późniejszych czasów i do obecnych dostroiła warunków⁴⁷”.

4. „System uczenia się pod kierunkiem”

W istocie szkoły twórczej tkwi konieczność szukania własnych dróg i metod pracy⁴⁸. Koncepcja „uczenia się pod kierunkiem” wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych. Jej twórca, profesor psychologii pedagogicznej i dydaktyki na Uniwersytecie Virginia, Alfred Lawrence Hall-Quest dążył do stopniowego wdrażania ucznia w metodę samodzielnego uczenia się i myślenia. W jego opinii uczenie się pod kierunkiem było tym systemem postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymywał tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowywanie posuwało się naprzód „w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej⁴⁹”.

Według założeń A. L. Hall-Questa, prawie wszystkie zadania uczniowie odrabiali w szkole. Pracę domową ograniczano do minimum. Uczniowie pracowali w laboratoriach, gdzie dyżurował specjalny nauczyciel danego przedmiotu i udzielał wskazówek poprzez tzw. konferencje. Teoretycy omawianego systemu kładli duży nacisk na zadawanie materiału i objaśnianie podręcznika. Głównym założeniem systemu było wyrobienie u ucznia samodzielności, zaradności życiowej⁵⁰. System uczenia się pod kierunkiem otwierał szansę promocji dla zdolnego ucznia pracującego zazwyczaj w zespołach uczniowskich, w których opracowywano jakieś zagadnienie, składające się na całość tematu jednostki lekcyjnej. Zasadą tego systemu było systematyczne wdrażanie metody, tak, aby osoba kończąca edukację w tym systemie była przygotowana zarówno do podejmowania zagadnień i kwestii, ale także do samodzielnego ich inicjowania i podejmowania prób rozwiązania⁵¹.

System uczenia się pod kierunkiem wpisywał się w założenia szkoły twórczej, która – jak to ujął ks. J. Rychlicki – „najistotniejszym przedmiotem swych zaintereso-

46. Tamże, s. 171.

47. Tamże, s. 172.

48. H. Rowid, *Szkoła twórcza*, s. 346.

49. A. Lawrence Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej*, przekład I. M. Szymaniukówna, Lwów-Kraków 1932, s. 43.

50. W. Kubik, *Biuletyn katechetyczny*, s. 133.

51. Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce lat 1918-1939*, Kraków 2017, s. 615.

sowań i dociekań uczyniła dziecko”⁵². Fakt ten nie zwalnia jednak od postawienia sobie pytania o zasadność i skuteczność tej metody w procesie nauczania religii w szkole, tym bardziej, że metod uczenia się pod kierunkiem jest bardzo wiele.⁵³ Obserwując założenia metody uczenia się pod kierunkiem nasuwa się pytanie: „czy i o ile” systemem tym można prowadzić katechizację, a zwłaszcza czy można zrealizować główny postulat tego systemu, zakładający, że uczeń samodzielnie powinien zdobywać wiedzę?⁵⁴

Pojawiające się w tej materii wątpliwości skłaniają do jeszcze jednego pytania: czy warto inwestować czas, siły i energię w tworzenie nowej metody nauczania? Odpowiedź znajdziemy w przemyśleniach ks. J. Rychlickiego, który nawiązując do tradycyjnych metod nauczania, zauważył: „nauczając nie szczędziliśmy zabiegów, nie żałowaliśmy słów, żeby przekonać i pozyskać dla nich młodociane dusze. Jakżeż często trafialiśmy w próżnię, a nagrodą za pracę było nam rozczarowanie i zawód. A nużby tak innej spróbować metody? Zatrószymy się o to, żeby się dziatwa mogła spokojnie przypatrzeć tym problemom, żeby się sama nad nimi zastanowiła i poszukała w nich wartości życiowych, a pełniejsze i obfitsze zbierać będziemy z naszego posiewu owoce”⁵⁵.

Wiara rodzi się ze słyszenia (*fides ex auditu*). Chrystus nakazał głosić Ewangelię aż po krańce ziemi, tymczasem system ten domaga się, by uczeń sam szukał wiadomości, tworzył pojęcia, sądy. Według ks. J. Rychlickiego „charakter religii objawionej najwyraźniej kłóci się z główną zasadą naszej metody, zachodzi między nimi widoczna sprzeczność”⁵⁶. Uczeń sam, na własną rękę, nie może badać tajemnicy Trójcy Świętej czy Sakramentu Ołtarza, bo „zostawiony samemu sobie popadałby w zniechęcenie albo doszedłby do najdziwaczniejszych, a może i skrajnie heretyckich wniosków”⁵⁷.

Jest jednak dużo prawd wiary, które uczniowie mogą samodzielnie opracowywać. Takimi prawdami są: stworzenie świata, grzech pierworodny, pokuta, sumienie, obowiązki względem Boga, bliźniego i inne. Zatem stosowanie tego systemu zaleca się w klasach starszych szkoły podstawowej i w szkole średniej, stosownie do wieku i możliwości ucznia. Metoda uczenia się pod kierunkiem jest niezbędna do uaktywnienia ucznia i umożliwienia mu pełnego korzystania ze szkoły, jednakże nie można stosować jej w całości. Można zrealizować niektóre jej założenia jak: zadawanie materiału, objaśnianie podręcznika, konferencje

52. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem*, s. 441.

53. Tamże, s. 450.

54. W. Kubik, *Biuletyn katechetyczny*, s. 134.

55. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii (dokończenie)*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 26 (1937), z. 1, s. 11.

56. Tamże.

57. Tamże.

oraz troskę o dobór środków nauczania. Zadawanie materiału do domu uznają katecheci za słuszną konieczność, jeśli uczeń ma przyswoić sobie wiedzę religijną. Zatem należy położyć nacisk na sposób zadawania poleceń, zadań i objaśniania podręcznika. Przed końcem lekcji trzeba sprawdzić przez pytania, czy uczniowie dobrze zrozumieli zleconą im pracę. Jeżeli bowiem uczeń nie zrozumie zadanego materiału, to w konsekwencji szybko zniechęci się do dalszej pracy. Ks. J. Rychlicki podkreślał, że: „jednym z najistotniejszych założeń omawianego systemu jest czynna i samodzielna postawa ucznia wobec nauki. Mniej słucha, ale zato dużo czyta, patrzy, rozmyśla, wnioskuje i tak własnym wysiłkiem dochodzi do poznania prawdy, do rozwiązania problemu. Nie przyjmuje na słowa, ale na drodze poszukiwań i rozumowania zdobywa wiadomości czy pewniki”⁵⁸.

Jedną z nowości w systemie uczenia się pod kierunkiem były tzw. konferencje. Według ks. J. Rychlickiego amerykańscy nauczyciele urządzali stałe wyznaczone konferencje, podczas których uczniowie przedstawiali swoje wątpliwości i pytania, a nauczyciele „udzielali zgłaszającym się wychowankom żądanych objaśnień i pouczeń”⁵⁹. W związku z tym ks. J. Rychlicki zachęcał katechetów, by i oni stosowali metodę konferencji w swej pracy. Uzasadniając taką potrzebę, ks. J. Rychlicki stwierdził, że w każdej, nawet najlepszej lekcji młodzież może dostrzec pewne niejasności, niedociągnięcia czy braki, to tym bardziej na lekcji religii, ponieważ prawdy religijne są abstrakcyjne, nie podpadają pod zmysły, a swoją wzniosłością i głębią przewyższają jej uzdolnienia. Ponadto, jeżeli uczeń nie znajdzie odpowiedzi na swoje pytania i wątpliwości „natenczas ogarnie go niepewność, zwątpienie, które się stać może smutnem preludium do religijnego bankructwa i niewiary”⁶⁰.

Prowadząc rozważanie o sensowności wprowadzania metody pod kierunkiem na lekcjach religii, rodzi się nieodparta pokusa zapytania o to, jak mogłaby wyglądać wzorcowa, modelowa katecheza prowadzona zgodnie z założeniami tej metody?

Ks. J. Rychlicki przedstawił skrótowo przebieg lekcji przeznaczonej dla klasy ósmej na temat sumienia, opracowanej „systemem uczenia się pod kierunkiem”. Autor zaznaczył, że na poprzedniej lekcji polecił uczniom przerobić dany temat w domu przy pomocy wyszukanej przez nich literatury. Na początku właściwej lekcji skontrolował pracę domową uczniów. Okazało się, że niektórzy nic na ten temat nie przygotowali. Katecheta podał więc kilka uwag o sumieniu, następnie rozdał książki i broszury mówiące na temat sumienia. Uczniowie pracowali w ciszy, notując swe uwagi. Czasem prosili przyciszonym głosem katechetę o wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów. Na dany znak przerwali pracę, aby zreferować jej

58. Tamże, s. 9.

59. Tamże, s. 8.

60. Tamże.

wyniki. Potem katecheta podsumował uzyskane wiadomości i wybrał istotne określenia do zapamiętania⁶¹. Sukcesywnie autor przedstawił czasowy aspekt struktury lekcji: „czasowy podział godziny był następujący: odpytanie zadanej i przygotowanie nowej lekcji trwało minut 12 – samodzielna praca uczniów minut 27 – rekapitulacja przerobionego materiału i zadawanie – minut 10”⁶².

Na podstawie przytoczonego przebiegu i schematu lekcji możemy zauważyć, że katecheta odszedł w pewnym sensie od schematu amerykańskiego, gdzie nauczyciel w toku lekcji nie stawiał pytań. Mimo to, jak zauważył autor, uczniowie byli aktywni, sami dociekali, jaką rolę w życiu spełnia sumienie, kompletowali literaturę, porównywali poglądy, dawali trafne odpowiedzi. Konkludując ks. J. Rychlicki zachęcał wszystkich katechetów, aby w swej pracy chętnie stosowali ten system, jeśli chcą skutecznie przekazywać powierzonym sobie uczniom poszczególne prawdy wiary.

Widzimy więc, że system uczenia pod kierunkiem był znany katechetom, ale tylko częściowo realizowany, gdyż nauczyciele polscy, w tym także katecheci, nie mieli odpowiednich warunków w szkole. Mogli w swej pracy realizować tylko niektóre założenia systemu, jak zadawanie materiału, objaśnianie podręcznika czy metodę konferencji. Niestety, w pełnej realizacji wszystkich założeń tej metody pojawiały się problemy generalnie natury obiektywnej: otóż szkoła polska nie była w stanie zatrudnić osobnego „nauczyciela-specjalisty” lub dysponować „gabinetami pracy”, jak to miało miejsce w Ameryce, ponadto brakowało środków na zakup jakże ważnych i potrzebnych pomocy dydaktycznych.

Niezwykle ważną kwestią w procesie organizacji nauczania jest również dyspozycyjność nauczyciela. Uczniowie – zauważył ks. J. Rychlicki – powinni mieć poczucie, że o każdej porze mogą przyjść do katechety ze swymi trudnościami, nie tylko związanymi z nauką, ale także z tym wszystkim co dotyczy całokształtu ich życia. „Niechże młodzież wie, że o każdej porze może zająć do swojego duszpasterza i otrzymać u niego skuteczne lekarstwo na swoje urazy czy rany wewnętrzne”.

Zatem, co powiedziałby ks. J. Rychlicki, gdyby przyszło odpowiedzieć na pytanie, czy należy wdrażać tę metodę nauki? Patrząc na jego poglądy, odpowiedź na to pytanie wydaje się jednoznacznie pozytywna, tym bardziej, że ks. J. Rychlicki prognozował dla tej metody duże sukcesy w przyszłości, pisząc m.in.: „założenia uczenia się pod kierunkiem uprawniają do wniosku, iż prowadzona według nich praca w szkole wyda jak najlepsze owoce. Niemniej na ich korzyść świadczą liczne sprawozdania onych szkół, które je w całej pełni stosują u siebie. Karność, poczucie odpowiedzialności za wyniki podjętej roboty, oszczędność czasu, samodzielność

61. Tamże, s. 12.

62. Tamże, s. 13.

myśli i czynu, odwaga wobec przeszkód, życzliwość i uczynność dla rówieśników, skrócenie czasu przeznaczanego na domową naukę – oto przepiękne a tak pożądanymi wartości, które zdobywa działwa, ucząc się pod kierunkiem nauczyciela”⁶³.

5. Pismo Święte w procesie nauczania religii w szkole średniej

Dyskutując o znaczeniu i potrzebie czytania Biblii w procesie formacji nie tylko dzieci i młodzieży, ale również dorosłych, wypada przywołać znaną sentencję św. Hieronima, który mówił, że „nieznajomość Pisma Świętego jest nieznajomością Chrystusa”⁶⁴. Wypowiedziane przez znanego tłumacza i egzegety biblijnego słowa nawiązują do słów Jezusa zapisanych na kartach Ewangelii wg św. Jana: „badacie Pisma, ponieważ sądzicie, że w nich zawarte jest życie wieczne: to one właśnie dają o Mnie świadectwo”⁶⁵. W kontekście wychowania religijnego i katechizacji w szkole nasuwa się pytanie o potrzebę czytania Pisma Świętego także podczas lekcji religii?

Głos w tej dyskusji zabrał także ks. J. Rychlicki, zaczynając swój wywód od diagnozy ówczesnej kondycji duchowej wiernych: „ogólny prąd przebudowy i przewrotu nie ominął religii. Wprawdzie to, co żyło zdala od Boga i skutkiem tego było słabe i mdłe, zmierza z jakąś zapamiętałością na bezdroża, zrywając wszelką łączność z Chrystusowym Kościołem, ale zato ci, w których sercu nie wygasł doszczętnie znicz świętej wiary, okazują dla religijnych zagadnień bez porównania większe, niż dawniej zainteresowania (...) Chcąc być naprawdę religijną, młodzież – zwłaszcza na Zachodzie – bierze chętnie do ręki czasopisma lub książki o treści religijno-moralnej, wśród których nie ostatnie miejsce zajmuje Pismo św.”⁶⁶.

63. Tegoż, *Metoda pod kierunkiem*, s. 450.

64. Przytoczone zdanie św. Hieronima znajduje się w Komentarzu do Księgi Izajasza, który powstał w latach 408-409, czyli w czasie, w którym pisarz osiągnął szczyt swojej wszechstronnej działalności egzegetycznej. Komentując Pismo Święte, zwracał najpierw uwagę na to, by właściwie odczytać sam tekst, biorąc pod uwagę zarówno jego oryginał hebrajski, jak i wersję grecką. Gdy chodzi o samo wyjaśnianie, łatwo można wyróżnić u św. Hieronima dwa poziomy interpretacyjne: pierwszy można nazwać literalnym (wyrażanym w języku łańskim najczęściej dwoma terminami technicznymi: littera albo historia); drugi zaś nazywamy duchowym (allegoria). Św. Hieronim, *Komentarz do Księgi Izajasza. Prolog*, CCL 73, Turnholt 1963, s. 1. Cytowanie i wyjaśnienie w oparciu o: W. Turek, „Nieznajomość Pisma Świętego jest nieznajomością Chrystusa”. *Rola Słowa Bożego w życiu konsekrowanym na podstawie niektórych tekstów św. Hieronima*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 28/4 (2015), s. 21.

65. J 5,39.

66. J. Rychlicki, *Czytanie Pisma św. w szkole średniej*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 19 (1930), z. 9, s. 417-418.

Zatem czy podczas lekcji religii katecheta powinien poświęcić czas, kilka lekcji na lekturę Pisma Świętego? Odpowiadając na tę wątpliwość ks. J. Rychlicki zaczął od problemu dotyczącego organizacji materiału nauczania i związanej z tym potrzeby zabezpieczenia odpowiedniej ilości godzin lekcyjnych: „z własnego doświadczenia wiemy aż nadto dobrze, jak wielka niewspółmierność istnieje między czasem a przedmiotem w nauce religii. Godzin stosunkowo mamy mało, a ważnych zagadnień całą moc!”⁶⁷. Jednak mimo tego problemu koniecznie należy sięgać do tekstów biblijnych podczas lekcji, gdyż „starsza młodzież z naszą, a jeszcze częściej bez naszej wiedzy, zagląda do świętych ksiąg, czyta je ohotnie, ale rzadko kiedy poprawnie rozumie, skutkiem czego dochodzi niejednokrotnie do najfałszywszych wniosków. Trzeba jej przeto pośpieszyć z niezbędną pomocą! Na nic się nie zda suchy zakaz, nie osiągnie również zamierzonego celu przygodne wyjaśnienie albo odczytanie tego, czy innego rozdziału: młodzież ochronimy przed złem, o ile damy jej tę pewność, że w odpowiednim czasie będzie mogła swobodnie czytać Pismo święte pod kierownictwem swego prefekta”⁶⁸.

Oczywiście korzyści płynące z lektury Pisma Świętego są o wiele większe niż tylko ochrona przed błędami i poglądami niezgodnymi z nauczaniem Kościoła. „Zaradzić złemu, ustrzec przed błędem – to nie istotna, a tem bardziej nie jedyna korzyść, jaką działość odnieść powinna czytając biblijne księgi. Przede wszystkim znajdzie w nich wzór, zachętę i siłę, a więc one wartości duchowe, bez których pomyśleć się nie da zbożna i stała zasada, życie uczciwe i chrześcijański, prawy charakter”⁶⁹.

Mówiąc o potrzebie wdrażania czytania Biblii w szkole, ks. J. Rychlicki dotknął także kwestii idealistycznego podejścia młodych ludzi. „Serce młodociane w lot odgaduje różnicę, jaka dzieli rzeczywistą treść od pustego frazesu. Nie pójdzie na lep najgórnieszych haseł, ani się nie zapali na widok głośnych czynów, o ile z nich nie wysnuje głębokiej prawdy i najidealniejszych pobudek. Prawdopodobnie tem prawem kieruje się młodzież, kiedy prostotę Pisma św. wyżej sobie ceni nad piękno i czar literackich arcydzieł. Szukając nie słów, ale treści, żywi przekonanie, że ją znajdzie w wiekowej, a mimo to zawsze młodej księdze”⁷⁰.

Mówiąc o konieczności systematycznego wprowadzania lektury Pisma Świętego, ks. J. Rychlicki odwołał się także do ludzkich przeżyć, pokazując, jak wiele sytuacji biblijnych bohaterów znamy z autopsji, a przez to bardziej identyfikujemy się z biblijnymi bohaterami. „Nie znajdziesz w życiu człowieka, takiego stanu czy zdarzenia, szczęścia czy zawodu, radości czy bólu, któryby w biblijnych postaciach

67. Tamże, s. 421.

68. Tamże, s. 422-423.

69. Tamże, s. 423.

70. Tamże.

nie miał swego urzeczywistnienia i najdokładniejszego obrazu. Niby we wklęsłym zwierciadle odbiły się w nich dzieje każdej duszy⁷¹.

W opinii ks. J. Rychlickiego nawet najlepszy wykład nie zastąpi lektury Pisma Świętego. „Zdarzyć się może, iż najpiękniejszy, najpoprawniejszy wykład o przykazaniu miłości Boga i bliźniego niewielki, a nawet żadnego w klasie nie osiągnie skutku, ale trudno przypuścić, żeby młodzież nie odczuła w swej piersi silniejszych wzruszeń i gorętszych drgnięć, gdyby wspólnie z księdzem prefektem odczytała uważnie na przekładzie Wujkowym dobrane rozdziały z księgi Tobiasza, Daniela czy Machabeuszów. Nieraz najwytrawniejszy katecheta przez kilka lekcji napróżno wszelkich używa środków, by dziatwie wyjaśnić, czym jest i na czym polega prawdziwy żal, gdy tymczasem jednorazowe przeczytanie onych czcigodnych kart, gdzie Dawid gorzko płacze nad swą przewiną, syn marnotrawny z tułaczki i nieszczęsnej służby powraca do ojca, a Magdalena łzami obmywa stopy Zbawiciela, wystarczy, żeby małaolatki dobrze zrozumiały i na zawsze zapamiętały wszystkie warunki pojednania się z Bogiem⁷². (...) Czytając święte księgi, młodzież odkryje w swej piersi niezniszczalną tęsknotę za Bogiem, pojmie istotę i boskość Chrystusowego Zakonu, odczuje radość uczciwego i nadprzyrodzonego życia, wejdzie na bezbrzeżne pola nadziemskich zagadnień, a tem samem nabierze ochoty i przekonania do religijno-moralnej literatury... Ona je zrozumie i pokocha, bo jakkolwiek przed wiekami pisane, nic nie straciły ze swojej świeżości, potęgi i siły. Zawsze młode i żywe, czas nie wycisnął na nich najmniejszego śladu, bo Chrystus Pan, głosząc kazanie na górze, swym boskim wzrokiem ogarnął wszystkich ludzi, jacy w kolejnym następstwie mieli się zjawić na powierzchni ziemi⁷³.

Niezwykle ważnym argumentem przemawiającym za wprowadzaniem lektury Biblii podczas katechezy jest znaczna ilość przykładów życia bohaterów biblijnych, co niejednokrotnie przemawia o wiele skuteczniej, niż przemyślany wywód naukowy. „Skoro więc dzisiejsza szkoła pracuje pod znakiem poglądu, toć chyba z jej naczelną zasadą uzgodnimy nasze poczynania, jeśli naukę religii spróbujemy w większej, niż dotąd mierze oprzeć na lekturze Pisma św. Na ten wypadek nie przerobimy w całości historii Kościoła, dogmatyki, nie rozwiniemy ani nie pogłębimy wszystkich problemów chrześcijańskiej moralności, ale za to w świetle biblijnych zdarzeń i słów nakreślimy wyraźny i szczegółowy obraz chrześcijańskiego życia, a tak sprawie religijnego wychowania walną wyświadczymy przysługę, boć nie na darmo mówili starcy: *verba volant, exempla trahunt*⁷⁴.

71. Tamże, s. 424.

72. Tamże, s. 425.

73. Tamże, s. 428.

74. Tamże, s. 425.

Czy zatem propagować czytanie Pisma Świętego także podczas lekcji religii? Odpowiedź ks. J. Rychlickiego nie pozostawia najmniejszej wątpliwości: „oby i nasza dziatwa pospieszyła do onych niebiańskich źródeł życia i prawdy! W nich bowiem znajdzie dla swej duszy strawę smaczną i pożywną, jak razowy, z nadwiślańskiej pszenicy wypieczony chleb, który w schorzały organizm wnosi sytość i zdrowie, moc i wesele”⁷⁵.

Podsumowanie

W każdym okresie i w każdym miejscu jak bumerang wraca pytanie o rolę i miejsce szkoły w społeczeństwie. Wczytując się w myśl ks. J. Rychlickiego, możemy za nim powiedzieć, że „szkoła nie jest bezdusznym warsztatem pracy, ale jedną z najbardziej podstawowych i żywotnych komórek, których organizacja, rozwój i siła rozstrzyga o przyszłości całych narodów i państw”⁷⁶, co więcej „szkoła zawsze była, jest i będzie wykładnikiem religijno-moralnych i politycznych, społecznych i socjologicznych poglądów, jakimi hołduje ludzkość w takim, czy innym czasie”⁷⁷.

Skoro szkoła jest tak ważna w ludzkim życiu, zatem nie trudno się domyślać, że organizacja procesu edukacyjnego była tematem wielu dyskusji, obszarem przemian i reform, których zamierzeniem było usprawnienie jakości edukacji, a co za tym idzie wychowanie i wykształcenie możliwie najlepiej rozwiniętego społeczeństwa. Skutki wdrażanych w historii reform były różne, natomiast w licznych dyskusjach bardzo często porównywano wizje szkolnictwa, systemy nauczania i efekty, zastanawiając się, w jakim kierunku iść dalej. Takiego porównania dokonał także ks. J. Rychlicki, zestawiając szkołę tradycyjną z programem szkoły twórczej: „po niezliczone czasy wszyscy powtarzają, iż dawna szkoła mimo najlepszej woli zawiodła nadzieje, bo wychowała jednostki słabe, niezdolne do twardego życia; natomiast nowa, twórcza szkoła stosuje tak dobrze i celowo obmyślane metody, że wcześniej czy później da skołatanemu światu wielkich, szlachetnych, do wszelkiej ofiary ochotnych ludzi⁷⁸. (...) Godzi się tedy zapytać, czem jedna różni się od drugiej – innemi słowy, czy i jakimi wartościami dydaktyczno-pedagogicznymi – nad tradycyjną twórcza góruje szkoła”⁷⁹.

„Szkoła twórcza kładzie duży nacisk na higienę dziecka, na wyrobienie i sprawność fizyczną u swoich wychowanków. Obmyślane i ustalone warunki zdrowotne,

75. Tamże, s. 429.

76. Tegoż, *Szkoła tradycyjna*, s. 433.

77. Tamże.

78. Tamże, s. 434.

79. Tamże, s. 434.

jakim zasadniczo winien odpowiadać każdy obecnie budowany gmach szkolny – dostosowanie sprzętów i przyborów szkolnych do poleceń i wskazań wydanych przez głośnych higienistów i lekarzy – wprowadzanie dłuższych przerw między godzinnych i wyprostnicze ćwiczenia podczas lekcji – wietrzenie sal i zwalczanie szkodliwych pyłów – zabawy i gry na wolnym powietrzu, wycieczki i przechadzki – kąpiel i obozy letnie, i co najważniejsze, umiarowe, z wymogami fizjologii uzgodnione, do pór roku dostosowane ćwiczenia cielesne – oto środki, jakimi się posługuje nowa szkoła, ażeby młodzież pod jej kierunkiem mogła pielęgnować swoje zdrowie, rozwijając jak najwszechstronniej u siebie sprawność fizyczną i siłę. Można się sprzeczać, czy stosowanie wspomnianych środków jest zawsze racjonalne i szarmonizowane z warunkami danego środowiska, czy się przypadkowo nie odbywa z uszczerbkiem innych zamierzeń wychowawczych, ale nie można i nie wolno wątpić o ich konieczności⁸⁰.

Uczenie się pod kierunkiem oznacza pracę z uczniem, ale nie za niego. Jest ono zapobiegawcze. Zajmuje się nie treścią nauki jedynie, lecz metodami uczenia się tej treści, i z tego powodu jest rzeczą konieczną, by nauczyciel przez znaczny okres czasu poświęcał część, albo i większość czasu szkolnego na te podstawy uczenia się. Trzeba uczyć ucznia szkoły średniej właściwego sposobu myślenia, organizowania i stosowania⁸¹.

Ksiądz J. Rychlicki należał do zwolenników metody „uczenia się pod kierunkiem”. Sądził on, że metoda ta daje uczniom większą możliwość przedstawienia swoich wątpliwości, postawienia pytań oraz stwarza możliwość wypowiedzenia się. Był zdania, że rozsądek katechety powinien przede wszystkim zdecydować, jakie prądy nowatorskie pojawiające się w dydaktyce, należy zastosować w katechezie, a które wyeliminować. „Aby osiągnąć dobre wyniki, należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie⁸²”.

Bibliografia

Archiwum Diecezjalne w Tarnowie, Zespół: Księgi Metrykalne Diecezji Tarnowskiej, sygn. KMB XXII/3. Kopie ksiąg chrztów, parafia Borzęcin, wieś Bielcza, rok.

80. Tamże, s. 438.

81. A. Lawrence Hall-Quest, *Uczenie się pod kierunkiem*, s. 37.

82. J. Joteyko, *Wiedza a intuicja w wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny”, styczeń 1920, cyt za: tegoż, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927, s. 38.

- Archiwum Kurii Archidiecezjalnej w Krakowie, Zespół: Akta Personalne, sygn. AP 717.
- Archiwum Ofiar Terroru Nazistowskiego i Komunistycznego w Krakowie 1939-1956, Materiały dostępne online: <http://krakowianie1939-56.mhk.pl/pl/archiwum,1,jozef-rychlicki,2986.chtm> [dostęp: 02.09.2020].
- Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Akta personalne studentów, sygn. S II 619.
- Banszel K., *Co to jest t.zw. szkoła pracy czyli szkoła twórcza. Wykład wypowiedziany we Lwowie Dnia 11 grudnia 1923 r.*, Warszawa 1933.
- Barska A., *Szkoła twórcza. Transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej”, 3 (2012), s. 51-62.
- Borkowska N., *Tutoring w edukacji*, „Colloquium Edukacja-Polityka-Historia”, 4 (2018), s. 5-20.
- Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, opr. z inicjatywy Benedyktynów tyńieckich, wyd. 5, Warszawa 2000.
- Hall-Quest L. A., *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej*, przekład I. M. Szymaniukówna, Lwów-Kraków 1932.
- Joteyko J., *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce lat 1918-1939*, Kraków, Wydawnictwo Impuls, 2017.
- Kubik W., *Biuletyn katechetyczny*, „Collectanea Theologica”, 47/1 (1977), s. 125-149.
- Milerski B., Śliwerski B., *PWN Leksykon. Pedagogika*, Warszawa 2000.
- Perelman A., *Zagadnienia szkoły twórczej*, Warszawa 1931.
- Piekarski M., *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida. Implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 35 (2016), z. 1, s. 273-282.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, wyd. 2 rozsz., Kraków 1929.
- Rychlicki J., *Czytanie Pisma Św. w szkole średniej*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 19 (1930), z. 9, s. 417-429.
- Rychlicki J., *Jak pracuje szkoła twórcza?*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 25 (1936), z. 4, s. 161-172.
- Rychlicki J., *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 25 (1936), z. 10, s. 443-451.
- Rychlicki J., *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii (dokończenie)*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 26 (1937), z. 1, s. 5-14.
- Rychlicki J., *Szkoła tradycyjna a szkoła twórcza*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 24 (1935), z. 10, s. 433-441.

Turek W., „*Nieznajomość Pisma Świętego jest nieznajomością Chrystusa*”. *Rola Słowa Bożego w życiu konsekrowanym na podstawie niektórych tekstów św. Hieronima*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 28/4 (2015), s. 18-33.

Streszczenie

Nieustannie stawiamy sobie pytanie o jakość systemu nauczania i wychowywania. Wychodząc naprzeciw tym pytaniom, pojawiały się różne systemy i koncepcje, a wśród nich również nowy ruch, który łączył nauczanie i wychowanie z odpowiednimi formami działalności wytwórczej uczniów. W niedługim czasie nurt ten został nazwany „szkołami pracy”. Na gruncie polskim nowo pojawiająca się koncepcja szkoły eksperymentalnej została określona mianem „szkoły twórczej”. Nie trudno się domyśleć, że bardzo szybko nowa metoda została poddana ocenom ekspertów, uczących a także i samych uczniów. Swoją ocenę zaprezentował również ceniony katecheta ks. Józef Rychlicki. Zadaniem niniejszego artykułu jest nie tylko ukazanie poglądów ks. Rychlickiego na słuszność wprowadzania metody „szkoły twórczej”, ale również refleksja nad potrzebą zaimplementowania niektórych postulatów tej metody we współczesnym systemie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: ks. Józef Rychlicki, relacja mistrz-uczeń, system uczenia się pod kierunkiem, indywidualne podejście do ucznia, „Szkoła Twórcza”, edukacja, jakość systemu nauczania, efekty kształcenia, wychowanie.

FATHER JÓZEF RYCHLICKI FROM BIELCZA, THE CONCEPT OF LEARNING UNDER THE GUIDANCE

Summary

We constantly ask ourselves about the quality of the education and upbringing system. In order to meet these questions, various systems and concepts appeared, including a new movement that combined teaching and education with the appropriate forms of productive activity of pupils. Soon this trend was called «work schools». In Poland, the newly emerging concept of the experimental school has been called the «creative school». It is not difficult to guess that the new method was quickly evaluated by experts, teachers and the students themselves. The esteemed catechist, Fr. Józef Rychlicki. The purpose of this article is not only to present the views of Fr. Rychlicki on the rightness of introducing the «creative

school» method, but also reflection on the need to implement some of the postulates of this method in the contemporary educational system.

Key words: Fr. Józef Rychlicki, master-student relationship, guided learning system, individual approach to the student, «Creative School», education, quality of the teaching system, learning outcomes, upbringing.