

Grzegorz Łuszczak

**Od
teorii
stopni formalnych
do teorii
komunikacji i dialogu
w dydaktyce
szkolnej i katechetycznej**

**Akademia Ignatianum
Wydawnictwo WAM**

Kraków 2012

© Akademia Ignatianum, 2012
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Recenzenci
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowiczek

Projekt okładki
Lesław Sławiński – Photo Design
Opracowanie techniczne
Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-054-4 (Ignatianum)
ISBN 978-83-7505-799-7 (WAM)

WYDAWNICTWO WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 62 93 200 • faks 12 42 95 003
e-mail: wam@wydawnictwowam.pl
www.wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY
tel. 12 62 93 254-256 • faks 12 43 03 210
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIEGARNIA INTERNETOWA
tel. 12 62 93 260, 12 62 93 446-447
faks 12 62 93 261
e.wydawnictwowam.pl

Spis treści

Wprowadzenie	11
Rozdział I	
Rozwój teorii procesu nauczania w pierwszym czterdziestoleciu XX wieku	23
1.1. Pytanie o właściwy sposób nauczania	24
1.1.1. Jan Fryderyk Herbart (1776-1841) i jego kontynuatorzy	28
1.1.2. Doskonalenie metody stopni formalnych w dydaktyce na Zachodzie	33
1.1.3. Teoria nauczania według Jana Władysława Dawida (1859-1914)	35
1.1.4. Metoda monachijska w katechetyce	36
1.1.4.1. Metoda monachijska w opracowaniu ks. Henryka Stieglitza (1868-1920)	37
1.1.4.2. Otto Willmann (1839-1920) o metodzie monachijskiej	39
1.1.4.3. Co dzieje się w omawianym okresie u nas, na terenie Polski?	41
1.1.4.4. Spór o podwójny (indukcyjny i dedukcyjny) tok nauczania	48
1.2. Nowe nurty pedagogiczne w dydaktyce pierwszej połowy 20. stulecia	50
1.2.1. Progresywizm pedagogiczny w Stanach Zjednoczonych	50
1.2.1.1. John Dewey (1859-1952) i jego osiągnięcia pedagogiczne	51
1.2.1.2. Metoda projektów W.H. Kilpatricka (1871-1965)	54
1.2.1.3. Plan daltoński Heleny Parkhurst	55

1.2.1.4. Inne przejawy nowych rozwiązań pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych	56
1.2.2. Europejskie dążenia do reformy „szkoły tradycyjnej”	58
1.2.2.1. System wychowania Marii Montessori	60
1.2.2.2. Nauczanie całościowe	63
1.2.2.3. Nauczanie łączne Karola Linkego	67
1.2.2.4. „Szkoła twórcza” Henryka Rowida (1877-1944)	67
1.2.2.5. Wychowanie oparte na przeżywaniu i interpretacji kultury (wartości)	69
1.2.2.6. „Szkoła pracy” Georga Kerschensteinera (1854-1932)	73
1.2.2.7. Plan jenajski – Peter Petersen (1884-1952)	74
1.2.2.8. Szkoła A. Sutherlanda Neilla (1883-1973)	77
1.2.2.9. Szkoły waldorfskie Rudolfa Steinera (1861-1925)	80
1.2.2.10. Szkoła Celestyna Freineta (1896-1966)	84
1.3. Nauczyciele religii na Zachodzie wobec nowych osiągnięć dydaktycznych	87
1.3.1. Zainteresowanie się uczniem i nowymi metodami nauczania-uczenia się	88
1.3.2. Sprowadzenie katechetyki do pedagogiki religijno-moralnej	90
1.3.3. Polscy teoretycy nauczania religii wobec postulatów „nowej szkoły”	91
1.3.3.1. Rozważne przyjmowanie wytycznych „nowej szkoły”	92
1.3.3.2. Preferowanie zasad „szkoły pracy”	93
1.3.3.3. Akceptowanie różnych propozycji „nowej szkoły”	96
1.3.3.4. Próby doskonalenia teorii stopni formalnych	97
1.3.3.5. Założenia „szkoły pracy” w działalności ks. J. Adriana	101
 Rozdział II	
Rozwój teorii procesu nauczania w dydaktyce i katechetyce lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku	105
2.1. Wpływ psychologii uczenia się na kształtowanie procesu nauczania	106
2.2. Wpływ celu i treści nauczania na kształtowanie procesu (przebiegu) nauczania	109
2.3. Dydaktyka teorii uczenia się i nauczania „szkoły berlińskiej”	111
2.4. Dydaktyka teorii informacji i nauczanie programowane	115
2.5. Dydaktyka emancypacyjno-komunikatywna	118
2.6. Teoria procesu nauczania-uczenia się w dydaktyce ogólnej w Polsce	120

2.6.1. Krytyka skrajnych ujęć procesu nauczania	120
2.6.2. Wzmoczona troska o wyzwalenie własnej aktywności ucznia w procesie nauczania	124
2.6.3. Proces nauczania w ujęciu W. Okonia	126
2.6.4. Wzmoczona troska o nową organizację procesu nauczania	135
2.7. Katechetycy wobec rozwoju teorii procesu nauczania w dydaktyce szkolnej	141
2.7.1. Utrwalenie się na zachodzie ujmowania procesu nauczania w duchu założeń metody monachijskiej	142
2.7.2. Podkreślanie potrzeby odróżnienia płaszczyzny pastoralnej i dydaktycznej w nauczaniu religii	143
2.7.3. Postulowanie potrzeby tworzenia całościowych modeli nauczania religii	144
2.8. Zagadnienie procesu nauczania w twórczości polskich katechetyków	145
2.8.1. Teoria procesu nauczania prezentowana przez ks. W. Gadowskiego	146
2.8.2. Zagadnienie procesu nauczania w „Katechetyce” ks. J. Łapota	147
2.8.3. Prezentacja poglądów na temat procesu nauczania w ujęciu ks. J. Dajczaka	149
2.8.4. Zainteresowanie się nową teorią procesu nauczania-uczenia się w powojennych publikacjach katechetycznych	153
2.8.5. Próby powiązania nurtu odnowy materialno-kerygmaticznej w katechezie z teorią stopni formalnych	156
2.8.6. Materiały metodyczne przeznaczone dla praktyki katechetycznej	158
 Rozdział III	
Rozwój teorii procesu nauczania w dydaktyce i katechetyce w ostatnim trzydziestoleciu XX wieku	161
3.1. Teoria kształcenia wielostronnego	163
3.1.1. Strategia podająca	165
3.1.2. Strategia problemowa	165
3.1.3. Strategia operacyjna	167
3.1.4. Strategia eksponująca	168
3.1.5. Kształcenie wielostronne w ujęciu M. Śnieżyńskiego	170
3.2. Troska o wszechstronną aktywność ucznia i liczenie się z prawidłowościami uczenia się	176
3.2.1. Rodzaje wielostronnej aktywności uczniów w procesie uczenia się	178

3.2.2. Nauczanie zgodne z zasadą wielostronnego i wieloczynnościowego aktywizowania uczniów	182
3.2.3. Nauczanie zgodne z zasadą celowego i świadomego organizowania uczenia się ucznia	184
3.2.4. Znaczenie zasady programowania (etapowości) procesu uczenia się i jego regulacji	187
3.2.5. Respektowanie form pracy grupowej i zasady indywidualizacji w procesie uczenia się	189
3.2.6. Postulat modyfikacji współczesnej dydaktyki	190
3.3. Odzwierciedlenie teorii kształcenia wielostronnego w dydaktyce nauczania religii	195
3.3.1. Respektowanie klasycznych ogniw W. Okonia w procesie nauczania religii	200
3.3.2. Nauczanie liczące się z zasadami – prawidłowościami uczenia się w nauczaniu religii	211
3.3.2.1. Wielostronne i wieloczynnościowe aktywizowanie uczniów	212
3.3.2.2. Nauczanie w duchu zasady celowego i świadomego uczenia się	215
3.3.2.3. Realizacja zasady programowania i regulacji w nauczaniu religii	216
3.3.2.4. Praca grupowa w proponowanych katechezach jako sposób realizacji zasady indywidualizacji i uspołecznienia uczenia się	217
3.4. Dydaktyka katechezy na Zachodzie	219
3.4.1. Uczeń – Nauczyciel	219
3.4.2. Doświadczalno-indukcyjny charakter dydaktyki religijnej	221
3.4.3. Dydaktyka oparta na teorii curriculum	222
3.4.4. Organizacja procesu nauczania	223
3.5. Katecheza Dobrego Pasterza na tle pedagogii Marii Montessori	226
 Rozdział IV	
Teoria komunikacji i jej implikacje dla pedagogiki i katechetyki	229
4.1. Teoria komunikacji zastosowana w procesie dydaktycznym	229
4.1.1. Definicja komunikowania	232
4.1.2. Struktura procesu komunikowania się	235
4.1.2.1. Nadawca i odbiorca	237
4.1.2.2. Komunikat (wiadomość)	239
4.1.2.3. Kod	240
4.1.2.4. Sprzężenie zwrotne	242
4.1.2.5. Kompetencja komunikacyjna	244

4.1.2.6. Kontekst komunikacyjny	246
4.3. Cechy komunikowania	247
4.3.1. Poziomy komunikowania się	248
4.3.2. Sposoby komunikowania się	251
4.3.3. Komunikowanie interpersonalne – bezpośrednie	252
4.3.4. Komunikowanie interpersonalne – medialne	253
4.3.5. Formy komunikowania	254
4.3.5.1. Komunikowanie werbalne	254
4.3.5.2. Komunikowanie niewerbalne	255
4.4. Pedagogika medialna	256
4.5. Technologia kształcenia	257
4.6. Od przekazu do komunikowania treści religijnych	258
4.7. Nowe technologie komunikacyjne a przekaz wiary	260
Rozdział V	
Rola dialogu w procesie dydaktycznym	265
5.1. Słowo – język – dialog	265
5.1.1. Słowo	266
5.1.2. Język	269
5.1.3. Dialog	274
5.1.3.1. Wartości, jakie zawiera w sobie sam dialog	275
5.1.3.2. Pedagogiczna wartość dialogu	279
5.2. Propozycja dialogu edukacyjnego	280
5.2.1. Budowanie kontaktu	282
5.2.2. Wspólne odkrywanie prawdy	285
5.2.3. Konieczność kompromisu	286
5.2.4. Relacje interpersonalne	288
5.3. Dialog edukacyjny a rzeczywistość szkolna	289
Rozdział VI	
Pedagogika ignacjańska próbą syntezy współczesnych teorii dydaktyczno-wychowawczych	293
6.1. Istota pedagogiki ignacjańskiej	293
6.2. Kontekst, w którym rodzi się pedagogika ignacjańska	295
6.3. Podstawy ignacjańskiej edukacji	296
6.4. Wizja i światopogląd	300
6.5. Dynamika procesu nauczania-uczenia się	301
6.5.1. Kontekst nauczania-uczenia się	302
6.5.2. Doświadczenie w procesie nauczania-uczenia się	303

6.5.3. Refleksja – konieczne dopełnienie doświadczenia	306
6.5.4. Działanie	309
6.5.5. Ocena w pedagogice ignacjańskiej	311
6.6. Znaczenie pedagogiki ignacjańskiej	312
Zakończenie	315
Bibliografia	327
Indeks osób	347

Wprowadzenie

Wiek XX to czas dwóch okrutnych wojen światowych, nie dającej się opisać krzywdy ludzkiej, męczeńskich ofiar milionów szlachetnych patriotów, tragicznego losu ludzi niewinnych. Jednocześnie ten sam wiek jest świadkiem niezwykłego rozwoju w różnych dziedzinach życia gospodarczego, społecznego, techniki, kultury i nauki. To właśnie w XX wieku w sposób niezwykły dochodzą do głosu możliwości komunikacji międzyludzkiej poprzez radio, telewizję i wreszcie Internet. Technika umożliwia sięganie gwiazdnego nieba, lądowanie na księżycu, zakładanie stacji kosmicznych we wszechświecie, choć ta sama technika gromadzi arsenały broni jądrowej, które budzą grozę i poczucie niepewności jutra.

W niniejszej rozprawie pragniemy się zająć jedynie fragmentem wielkich osiągnięć XX wieku, mianowicie skupić się na rozwoju dydaktyki szkolnej, dydaktyki ogólnej, a zarazem dydaktyki katechetycznej od strony procesu nauczania-uczenia się, czyli odpowiedzieć na pytanie *j a k u c z y ć*, *b y t o n a u c z a n i e b y ł o s k u t e c z n e*, a dokładniej mówiąc, jakie sposoby proponowali dydaktycy i katechetycy, by nauczanie dawało lepsze efekty.

Doceniamy poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, *czego uczyć*, czyli problem doboru treści nauczania, i wielorakie uwarunkowania tego doboru: społeczne, zawodowe, kulturowe i naukowe. Zdajemy sobie sprawę, że w związku z niezwykle szybkim tempem przyrostu nowej wiedzy o świecie istnieje niebezpieczeństwo „starzenia się” programów szkolnych, stąd konieczna ich weryfikacja, umożliwiająca włączenie do programów nauczania informacji dotyczących najnowszych zdobyczy nauki, techniki i kultury. Temat doboru treści kształcenia

dotyczy także konieczności przestrzegania zasad systematyczności i korelacji, jak również układu treści o charakterze liniowym, koncentrycznym i spiralnym. Z kolei z racji coraz pełniej uświadamianych sobie uwarunkowań psychologicznych trzeba dostosowywać treści kształcenia do możliwości uczniów, do poziomu ich rozwoju psychofizycznego. Teoria akceleracji ujawnia znaczne możliwości przyspieszenia procesów dydaktyczno-rozwojowych. Na tym tle pojawiają się poglądy możliwości likwidacji propedeutycznego kursu nauczania i zastąpienia go kursem systematycznym od klasy pierwszej lub przynajmniej skrócenia kursu propedeutycznego do trzech lat. Groźniejsze w skutkach jest jednak przeładowanie programów nauki, czego rezultatem jest zbyt pospieszne przerabianie poszczególnych partii materiału, bez dostatecznego przemyślenia go i utrwalenia, bez powiązania teorii z praktyką¹. Nie można też zapomnieć o różnorodnych teoriach doboru treści kształcenia, jakie pojawiały się kolejno w wieku XX. Mamy na uwadze materializm dydaktyczny², formalizm dydaktyczny³, utylitaryzm dydaktyczny⁴, teorię problemowo-kompleksową⁵, strukturalizm⁶,

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 89-103.

² Zwolennicy materializmu dydaktycznego uważali, że zasadniczym celem powinno być przekazanie uczniom jak największego zasobu wiadomości z możliwie wielu różnych dziedzin nauki (por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 71).

³ Z kolei zwolennicy formalizmu dydaktycznego traktowali treść kształcenia jedynie za środek służący do rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów. Celem pracy szkoły miało być więc pogłębienie, rozszerzenie i uszlachetnienie zdolności i zainteresowań. Dlatego też głównym kryterium doboru przedmiotów nauczania powinna być – ich zdaniem – wartość kształcąca danego przedmiotu, jego przydatność do kształcenia i rozwijania „sił poznawczych” uczniów (por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 72).

⁴ Teoria utylitaryzmu dydaktycznego w doborze treści nauczania powstała na przełomie XIX i XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Na terenie Europy te poglądy reprezentował pedagog niemiecki G. Kerschensteiner pod wpływem J. Deweya. Rekonstrukcja społecznych doświadczeń ludzkości jest, wg Deweya, podstawowym kryterium doboru treści kształcenia, a różnorakie zajęcia praktyczne mają spełnić rolę czynnika aktywizującego myślenie i działanie uczniów (Por. M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 80).

⁵ Twórcą tej teorii jest Bogdan Suchodolski. Główna jej teza: treść wykształcenia zawodowego ma być wyznaczana przez potrzeby przyszłej pracy zawodowej lub studiów. W związku z tym Suchodolski postuluje zamiast dotychczasowego układu informacyjno-systematycznego układ problemowo-kompleksowy materiału nauczania. Dzięki niemu można by uczyć poszczególnych przedmiotów nie oddzielnie, jak dotychczas, lecz kompleksowo, czyniąc przedmiotem działalności poznawczej uczniów problemy, których rozwiązanie wymaga posługiwania się wiedzą z różnych przedmiotów (B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958).

⁶ Niewątpliwie słuszny jest postulat K. Sośnickiego, aby treść przedmiotu nauczania dzielić na elementy podstawowe, o trwałej wartości naukowej i kształcącej, oraz na elementy wtórne, niekoniecznie potrzebne uczniom szkoły ogólnokształcącej. Słuszne

egzemplaryzm⁷, materializm funkcjonalny⁸ – o tym wszystkim wiele piszą nasi dydaktycy⁹.

Chcąc te wymienione i jeszcze wiele innych aspektów dotyczących treści nauczania dokładnie omówić, trzeba by stworzyć oddzielną pracę. W naszej publikacji o charakterze monograficznym, a zarazem dyktowanej zamiarem podjęcia próby uchwycenia rozwoju pewnej części dziedziny wiedzy, trzeba się ograniczyć do ściśle określonego zakresu badań. Dlatego pomijamy dokładną analizę tematu treści nauczania, aby skupić się głównie na efektywności pracy szkoły. Jest to temat o tyle ważny, że obok rodziny to właśnie szkoła jest tym potężnym środowiskiem kształtującym człowieka, a tym samym w znacznej mierze decydującym o rzeczywistości społecznej, którą człowiek tworzy. Najogólniej mówiąc, chcemy ukazać drogę, po jakiej posuwały się zmagania dydaktyków, troszczących się o możliwie najlepszy kształt dydaktycznej pracy szkoły, o owocność jej działań tak dla poszczególnych jednostek, jak i dla całej społeczności ludzkiej.

Jak wiemy w wieku XIX szkoły przechodzą pod władzę przywódców państwowych czy książęcych, bo rozpoczyna się proces poszukiwań ich roli w życiu jednostek i społeczeństw. Dlatego to zaczyna się szukać sposobów jak najlepszego zaplanowania dydaktycznej działalności szkoły w trosce o skuteczność jej oddziaływań, czyli o wychowanie i wykształcenie młodego

wydać się ponadto zalecenie – dotyczące zwłaszcza programów przeznaczonych dla wyższych klas tej szkoły – aby nie rezygnować z systematycznego układu treści kształcenia.

⁷ Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 1959. U podstaw egzemplarycznej koncepcji budowy programów nauczania wg niemieckiego dydaktyka M. Wagenscheina (spopularyzował ją Hans Scheuerl – 1958) leży zasada *pars pro toto*. Ona też wpływa na ustalenie celów pracy dydaktycznej każdej szkoły, tj. na zaznajomienie uczniów z reprezentatywnymi fragmentami materiału nauczania i wdrożenie ich do poznawania całości poprzez ugruntowaną analizę jakiegoś typowego dla tej całości fragmentu (por. H. Glöckel, *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*, Bad Hilbrunn 1990, s. 124-125).

⁸ Teorię doboru treści kształcenia o tej właśnie nazwie opracował Wincenty Okoń; pełną charakterystykę materializmu funkcjonalnego znajdziemy w książce tegoż autora: *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987. U podstaw tej teorii leży założenie o integralnym związku poznania z działaniem. W. Okoń uważa, że trzeba umożliwić uczniom wykorzystywanie zdobytej w szkole wiedzy do przekształcania dostępnych im fragmentów rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, kulturalnej i technicznej. Wcielenie w życie tego postulatu jest jednak uzależnione od treści i metod, które by wspomagały rozwój zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów oraz sprzyjały kształtowaniu samodzielnego myślenia i działania, a także skłaniały do samokształcenia.

⁹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 71-85. Por także, W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 102 i n. Por. także: M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, dz. cyt., s. 77-94.

pokolenia. Nic dziwnego, że już pod koniec wieku XIX pedagodzy skupiają się na przebiegu, procesie nauczania, aby w imię psychologii tamtych czasów, niestety tylko asocjacyjnej, uczynić go adekwatnym do społecznych oczekiwań. Konsekwentnie pojawia się także zainteresowanie samym uczniem i jego relacją z nauczającymi. Powolne dochodzenie do głosu psychologii rozwojowej pokazuje, kim człowiek jest naprawdę, zwłaszcza dziecko i młodzież, jakie są jego potrzeby i możliwości w zależności od wieku i środowiska. Rozwijająca się filozofia personalistyczna i pedagogika kultury jeszcze bardziej akcentują podmiotowy charakter ucznia, ale także i odpowiedzialną rolę nauczyciela. I odtąd już nie można rozwijać teorii nauczania bez brania pod uwagę tych wszystkich komponentów.

W naszej rozprawie skupimy się zatem głównie na teorii procesu nauczania i uczenia się. Będziemy się starać stworzyć swego rodzaju monografię zagadnienia rozwoju dydaktyki szkolnej, systemów dydaktycznych na przestrzeni wieku XX. Spróbujemy pokazać, jak w ciągu zwłaszcza XX wieku starano się odpowiedzieć na pytanie: „jak uczyć?”. Zagadnienie to w pewnym sensie było już opracowywane, o czym świadczą publikacje chociażby Wincentego Okonia¹⁰, Ludwika Chmaja¹¹, Władysława Kubika SJ¹² czy Kazimierza Sośnickiego¹³. Wymienieni autorzy zajmują się jednak głównie osiągnięciami przełomu XIX i XX wieku oraz pierwszej połowy wieku XX. Ich opracowania ukazują ważne przemiany, jakie w zasygnalizowanym temacie dokonywały się w Polsce, a także poza jej granicami. Będziemy z tych prac korzystać. Jednakże w naszej rozprawie będziemy nie tylko referować przedstawione w nich zagadnienia, lecz postaramy się pokazać, jak osiągnięcia dydaktyków i psychologów w sposób zasadniczy torowały drogę do tych wielkich przemian w dydaktyce szkolnej, które obserwujemy w drugiej połowie wieku XX. Stąd właśnie brzmienie tematu naszej rozprawy: „Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej”. Tym, co ma stanowić novum w naszej rozpra-

¹⁰ W. Okoń, *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*, pr. zb. pod red. W. Okonia, Warszawa 1964.

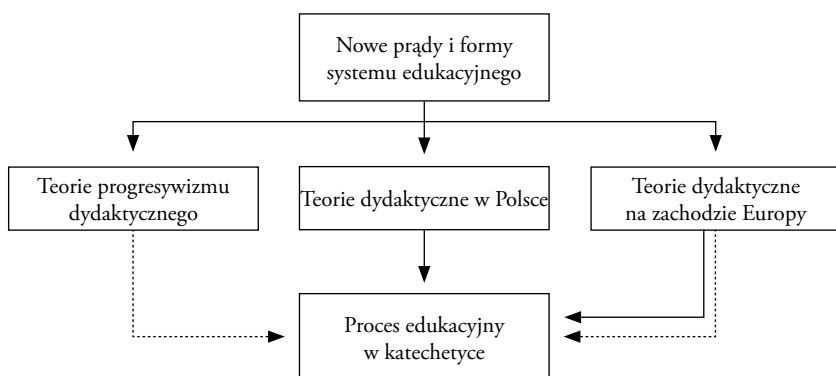
¹¹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.

¹² W. Kubik SJ, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1985-1970*, Warszawa 1987. Autor pokazuje w swej rozprawie bardzo szczegółowo, jak dydaktycy, a za nimi katechetycy w Polsce i na Zachodzie, zwłaszcza w krajach niemieckojęzycznych, pod koniec wieku XIX i w pierwszej połowie wieku XX zmagali się z zagadnieniem doskonalenia pracy szkoły, doboru treści i projektowania procesu nauczania-uczenia się. Odtąd zastosujemy skrót: *Rozwój myśli dydaktycznej*.

¹³ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

wie, będzie ukazanie rozwoju w zakresie procesu nauczania, ale w perspektywie jasno zamierzonego celu, jaki sobie stawiamy, mianowicie pragniemy niejako uchwycić i pokazać to niemal rewolucyjne, choć w istocie swej ewolucyjne przejście od szkoły biernej – przynajmniej w teorii, jeśli nie zawsze w praktyce – do szkoły nawet w pewnym sensie przesadnie aktywnej. W całym przebiegu naszych rozważań, korzystając zwłaszcza z pracy Władysława Kubika SJ, dokonamy także odniesień do dydaktyki nauczania religii, która była i jest jednym z przedmiotów szkolnych, a w pewnych okresach czasu współpraca dydaktyków świeckich i duchownych bardzo się zazębiała. Zatem główny problem naszej pracy można zamknąć w pytaniu, w jakim kierunku rozwijała się teoria procesu nauczania-uczenia się w dydaktyce szkolnej oraz w jakim zakresie i w jakim stopniu proces nauczania katechetycznego uwarunkowany był nurtami pedagogicznymi, a w jakim sensie proces ten miał swoją odrębną specyfikę.

Rys. nr 1



Jak wynika z nakreślonego rysunku, postaramy się zaprezentować niektóre nowe prądy czy propozycje systemów dydaktycznych z zakresu progresywizmu dydaktycznego czy nowego wychowania zarówno wyrosłe w Polsce, jak i niektóre teorie tworzone na zachodzie Europy, a następnie ukazać ich odzwierciedlenie w procesie edukacyjnym w katechetyce przede wszystkim w teorii katechetycznej. Strzałki pokazują korelacje bardziej zasadnicze (linie ciągłe) lub mniej (linie przerywane).

Rozdział I

Rozwój teorii procesu nauczania w pierwszym czterdziestoleciu XX wieku

W przedmiocie dydaktyki ogólnej, jak już wspomnieliśmy we wprowadzeniu, wyodrębnia się dwie ważne grupy zagadnień. Pierwsza dotyczy problemu doboru treści ściśle zależnych od wyznaczonych celów nauczania, czyli wiąże się z pytaniem, czego należy uczyć. Druga z kolei zajmuje się pytaniem, jak uczyć, jak organizować optymalnie skuteczny przebieg nauczania, z czym wiąże się ściśle problematyka metod, form organizacyjnych i środków nauczania. Właśnie ta druga grupa zagadnień stanowi główny przedmiot dociekań w niniejszej rozprawie. Chcemy odkryć i pokazać, w jaki sposób, na jakich drogach, zwłaszcza w wieku XX, dokonywał się rozwój w dziedzinie dydaktyki ogólnej, a dokładniej mówiąc, dydaktyki szkolnej, jakie etapy pracy nauczyciela w prowadzeniu lekcji uważano za konieczne dla uzyskania skuteczności nauczania oraz jak postępowało doskonalenie relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem i jakie odzwierciedlenie znajdowało to wszystko także na terenie katechetyki. Sięgnijemy jednak najpierw w nieco bardziej odległą przeszłość.

Czołowym pedagogom XVII i XVIII stulecia, a byli nimi Jan Amos Komeński (1592-1670), Jan Jakub Rousseau (1712-1778), Jan Henryk Pestalozzi (1746-1827), bardzo zależało na dobrym kształceniu dzieci i młodzieży. Szukali optymalnego sposobu prowadzenia nauczania-uczenia się. Zauważmy jednak, że mniej więcej do połowy osiemnastego stulecia szkoły pozostawały w rękach prywatnych, a głównie były dziełem Kościoła. Dopiero w okresie działalności J.H. Pestalozziego, a więc na przełomie XVIII i XIX wieku zaczęli się nią coraz bardziej interesować przywódcy państw i księstw.

Począwszy od epoki Oświecenia, chcieli oni mieć znaczący wpływ na wychowanie młodego pokolenia. Dążyli więc wyraźnie do uniezależnienia się od Kościoła. I tak w roku 1794 szkoły, zwłaszcza w Prusach, uważało się już wyłącznie za sprawę państwa¹. Nauka religii nadal odbywała się w szkole, ale stała się już jednym z przedmiotów szkolnych, a przede wszystkim narzędziem wychowania dobrego obywatela².

Powszechnie się uznaje, że opat augustianów z Żagania Józef Ignacy Felbiger (1724-1788), wspierany przez swego przełożonego Benedykta Straucha (1724-1803), był głównym reformatorem pedagogiki katolickiej i organizatorem szkolnictwa ludowego w Austrii, a także w Niemczech. Był inspiratorem nowej organizacji szkolnictwa wieku Oświecenia (Allgemeine Schulordnung 1774) wprowadzonej przez cesarżową Marię Teresę³.

Z chwilą więc, gdy w XIX wieku nauka religii zaczęła powszechnie figurować w rzędzie przedmiotów szkolnych, obserwujemy całkowitą zależność dydaktyki katechetycznej od ogólnego rozwoju pedagogiki. Rozwój dydaktyki nauczania religii idzie odtąd w parze z postępowaniem w dziedzinie nauk pedagogicznych, a dydaktyka szkolna wywiera coraz większy wpływ na teorię katechetyczną, zwłaszcza że od połowy XIX stulecia odgrywa decydującą rolę w nauczaniu każdego przedmiotu i – w przekonaniu nie tylko pedagogów – musi być brana pod uwagę zawsze, gdy dochodzi do głosu takie czy inne nauczanie⁴.

1.1. Pytanie o właściwy sposób nauczania

Rozpocznijmy od wyjaśnienia pojęć, które będziemy stosować w naszej rozprawie. Termin dydaktyka, z greckiego *didaskhein*, znaczy nauczać, wyjaśniać, a także – uczyć się. Pojęcie dydaktyki różnie wyjaśniano w pierwszej

¹ Por. W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, München 1983, s. 23 i 24. Obowiązek szkolny wchodził w życie w różnym czasie. W Strasburgu był już zalecany w roku 1598. W Austrii wprowadza się go w roku 1774, a w Bawarii dopiero w 1802 r. (por. W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 24).

² Tamże, s. 25.

³ Por. J. Charytański SJ, *Geneza współczesnego ruchu katechetycznego*, „Katecheta” 6 (1962), s. 3-11.

⁴ R. Merkert, Th.F. Klassen, *Didaktik für praktische Theologen*, Zürich-Einsiedeln-Köln 1970, s. 129-142.

połowie XX wieku. Szczegółowo wypowiada się na ten temat W. Kubik⁵. Natomiast na początku lat siedemdziesiątych bez względu na wysuwane punkty ciężkości w założeniach teorii kształcenia, w rzeczywistości każdy dydaktyk, idąc w swych rozważaniach konsekwentnie do końca, dochodzi do wszystkich elementów składających się na całość zagadnień z zakresu dydaktyki ogólnej. Należą do nich: teoria zawartości, czyli treści uczenia się, teoria aktów uczenia się, czyli teoria przebiegu nauczania oraz teoria przebiegu uczenia się, zwłaszcza motywacji uczenia się jako warunku wszelkiego nauczania i uczenia się, dalej teoria środków pomocniczych, audiowizualnych, teoria organizacji i planowania oraz instytucjonalizacji nauczania i uczenia się oraz teoria nauczania jako część pedagogiki szkolnej. Zarówno na Zachodzie, jak i u nas w Polsce ukazało się wiele pozycji prezentujących całość dorobku na polu dydaktyki ogólnej, a zwłaszcza teorię treści, przebiegu i środków pomocniczych (metod) nauczania-uczenia się oraz rozwój dokonujący się w odkrywaniu i ustalaniu istotnych elementów strukturalnych nauczania i uczenia się szczególnie ważnych dla dydaktyki szkolnej⁶.

W naszej rozprawie przede wszystkim skupimy się na tych elementach, które są istotne dla dydaktyki szkolnej, czyli na teorii przebiegu nauczania oraz teorii przebiegu uczenia się, zwłaszcza motywacji uczenia się jako warunku wszelkiego nauczania i uczenia się, uwzględnimy teorię środków pomocniczych, audiowizualnych, teorię organizacji i planowania nauczania i uczenia się oraz teorię nauczania istotną dla pedagogiki szkolnej.

Wyjaśnijmy jeszcze bardziej szczegółowo dwa pojęcia: nauczanie – uczenie się.

N a u c z a n i e to czynność intencjonalna, a więc planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, postępowaniu i osobowości. Sprzyja nie tylko nabywaniu wiadomości, umiejętności i nawyków oraz rozwijaniu zdolności i zainteresowań, lecz także kształtowaniu postaw moralnych, przekonań i charakteru⁷.

U c z e n i e się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Uczenie się jest źródłem zachodzących w uczniu zmian, które warunkują jego rozwój, jego przygotowanie do życia i wrastanie w kulturę – można powiedzieć jego człowieczeństwo⁸.

⁵ W. Kubik SJ, *Rozwój myśli dydaktycznej*, dz. cyt., s. 20-22.

⁶ Tamże, s. 22; por. także: W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa ³1968; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa ⁶1980.

⁷ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 55-56.

⁸ Tamże, s. 56.

Nauczanie i uczenie się to dwie powiązane ze sobą strony procesu kształcenia. Ogólnie można zatem powiedzieć, że dydaktyka jest nauką o kształceniu i samokształceniu, ich celach i treści oraz metodach, środkach i organizacji⁹.

W szkole system kształcenia nie ma prawa wyłączności. Funkcjonuje wraz z systemem wychowania¹⁰. Według Stefana Kunowskiego, „system wychowania jest zespołem idei, które dotyczą:

- 1) interpretacji całej rzeczywistości,
- 2) koncepcji człowieka,
- 3) koncepcji życia moralnego ludzi
- 4) koncepcji życia społecznego”.

Tak pojęty system „konstruuje ideał człowieka doskonałego jako cel realizacyjny wychowania”¹¹.

Co w tym świetle rozumiemy pod pojęciem dydaktyki katechetycznej?

Świadomi faktu, że o skuteczności katechezy decyduje nie tylko treść czerpiąca swą zawartość z Pisma Świętego, liturgii i życia chrześcijańskiego, z którą się uczeń zapoznaje, ale także sposób, w jaki się na nią uczenia otwiera, dydaktyka katechetyczna śledzi i korzysta ze szczególnie ważnych i przydatnych osiągnięć z zakresu dydaktyki ogólnej – zważywszy na fakt, że dydaktyka szkolna jest obok psychologii dziedziną najbardziej pokrewną dydaktyce katechetycznej¹².

Jakkolwiek pytanie o właściwy sposób nauczania-uczenia się stanowi główny nurt naszych badań, nie sposób w toku pracy pominąć obok pojęcia dydaktyka określeń pedagogia i pedagogika, zważywszy że dydaktyka tworzy jedną z kategorii pedagogiki. Dlatego zanim przejdziemy do dalszych rozważań, zatrzymamy się na krótkim wyjaśnieniu wymienionych pojęć, tym bardziej, że podczas prezentacji podejścia u różnych pedagogów do procesu nauczania-uczenia się nie potrafimy całkowicie oddzielić omawianego przez nich zagadnienia od ich ogólnych założeń pedagogicznych, społecznych czy filozoficznych.

Nie zamierzamy jednak zatrzymywać się zbyt długo nad wspomnianymi pojęciami, dlatego posłużymy się wyjaśnieniem, jakie znajdujemy w pierwszej części *Pedagogiki* pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, mianowicie

⁹ Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 15 i n.

¹⁰ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 63.

¹¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 94.

¹² Por. W. Kubik SJ, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 15.

pedagogia (gr. *Paidos* – dziecko, *agogos* – przewodnik to „zespół środków i metod wychowania stosowanych przez nauczycieli”; odnosi się do praktyki „sztuki nauczania” w odróżnieniu od pedagogiki, która jest teoretyczną i naukową refleksją dotyczącą praktyki edukacyjnej. Obecnie pojęcie pedagogii odnosi się także do „paradygmatu edukacyjnego, który może przybierać postać doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego (np. szkoły)”.

Możemy zatem przyjąć, że proces przechodzenia od pedagogii do pedagogiki, opisywany może być jako proces unaukowania myślenia o edukacji (w tym także unaukowania myślenia o celowościowych procesach edukacji, a mianowicie procesach kształcenia i wychowania)¹³.

Teraz dopiero możemy się przyjrzeć bliżej tym momentom i postaciom w historii rozwoju dydaktyki ogólnej, które w znaczny sposób wpłynęły na ukształtowanie się współczesnych koncepcji teorii kształcenia. Warto przy tym zauważyć niebagatelny wkład dydaktyków-katechetyków zarówno niemieckich, jak i polskich w udoskonalanie procesu nauczania-uczenia się.

W wieku XVII i XVIII u J.A. Komeńskiego i J.H. Pestalozziego nie dostrzegamy jeszcze dokładnie opracowanego przebiegu nauczania. W ich rozważaniach dominuje przede wszystkim troska o sam „początek” nauczania: poprawne spostrzeżenie i tworzenie wyobrażeń. Na podstawie badań przeprowadzonych przez W. Okonia możemy także uważać, że w ciągu całego dziewiętnastego stulecia szkołę europejską, a tym samym pedagogikę, charakteryzowała swego rodzaju stabilność¹⁴. Zdaniem S. Hessena¹⁵, na każdy z przedmiotów składał się z góry zaplanowany zbiór wiadomości i umiejętności, które uczeń miał sobie przyswoić. Nikt nie podważał wyznaczonych treści nauczania. Bardzo wyraźnie natomiast pojawiało się pytanie o sposób nauczania, czyli jak zaplanować nauczanie, aby nie było tylko przekazem wiadomości, lecz procesem, który musi być zaplanowany od strony treści, ale przede wszystkim co do sposobu przekazywania jej uczniom, aby miał cechy prawdziwej skuteczności.

¹³ T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, s. 204.

¹⁴ W. Okoń, *Ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*, dz. cyt., s. 5.

¹⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Warszawa 1931, s. 125.