

Grzegorz Łuszczak

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

**Akademia Ignatianum  
Wydawnictwo WAM**

**Kraków 2012**

## 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 praktyką<sup>1</sup>. Nie można też zapomnieć o różnorodnych teoriach doboru treści kształcenia, jakie pojawiały się kolejno w wieku XX. Mamy na uwadze materializm dydaktyczny<sup>2</sup>, formalizm dydaktyczny<sup>3</sup>, utylitaryzm dydaktyczny<sup>4</sup>, teorię problemowo-kompleksową<sup>5</sup>, strukturalizm<sup>6</sup>,

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

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> 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

egzemplaryzm<sup>7</sup>, materializm funkcjonalny<sup>8</sup> – o tym wszystkim wiele piszą nasi dydaktycy<sup>9</sup>.

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.

<sup>7</sup> 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).

<sup>8</sup> Teorię doboru treści kształcenia o tej właśnie nazwie opracował Wincenty Okoń; pełną charakterystykę materializmu funkcjonalnego znajdziemy w książce tegoż autora: *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa <sup>4</sup>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.

<sup>9</sup> 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 Okonia<sup>10</sup>, Ludwika Chmaja<sup>11</sup>, Władysława Kubika SJ<sup>12</sup> czy Kazimierza Sośnickiego<sup>13</sup>. 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-

---

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

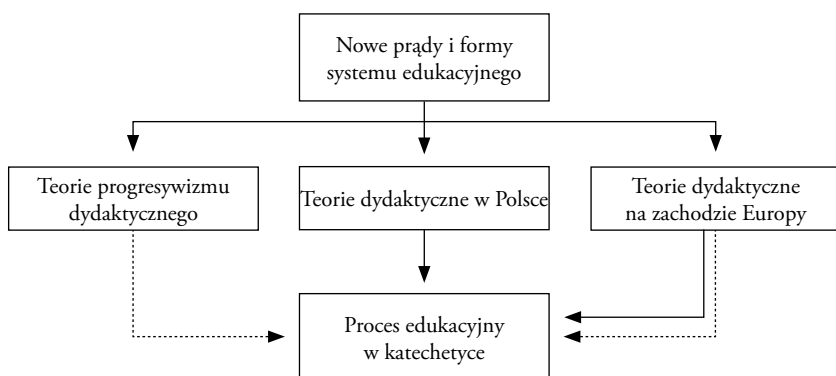
<sup>11</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.

<sup>12</sup> 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*.

<sup>13</sup> 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).