

# Dydaktyka

---

PODREČZNIK  
AKADEMICKI

---

Czesław Kupisiewicz

PATRONAT  
KNP



  
impuls

Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków 2012

ISBN: 978-83-7850-057-5, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Redakcja naukowa serii: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzje: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska  
prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Opiekun projektu: Jolanta Świetlikowska  
Opracowanie edytorskie książki: kaziki.pl  
Projekt okładki: Anna M. Damasiewicz  
[www.damasiewicz.idesigner.pl](http://www.damasiewicz.idesigner.pl)  
Grafika na okładce © Luca Sorin|sxc.hu

ISBN: 987-83-7587-906-6

ISBN: 978-83-7850-057-5

Oficyna Wydawnicza „Impuls”  
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5  
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47  
[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie trzynaste zmienione, Kraków 2012



## Spis treści

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| <b>Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce</b> | 7   |
| Słowo od autora                                          | 17  |
| Wstęp                                                    | 20  |
| <b>POJĘCIE I PRZEDMIOT DYDAKTYKI</b>                     | 25  |
| <b>Rozdział 1</b> Dydaktyka jako nauka                   | 26  |
| <b>Rozdział 2</b> Podstawowe pojęcia                     | 35  |
| <b>Rozdział 3</b> Metody badań dydaktycznych             | 55  |
| <b>PROCES KSZTAŁCENIA</b>                                | 65  |
| <b>Rozdział 4</b> Cele kształcenia                       | 66  |
| <b>Rozdział 5</b> Nowożytne systemy dydaktyczne          | 85  |
| <b>Rozdział 6</b> Zasady i reguły nauczania              | 106 |
| <b>Rozdział 7</b> Metody nauczania                       | 127 |
| <b>Rozdział 8</b> Formy organizacyjne nauczania          | 165 |
| <b>Rozdział 9</b> Środki kształcenia                     | 188 |

**SKŁADNIKI PROCESU KSZTAŁCENIA** ..... 209

**Rozdział 10** Uczeń ..... 210

**Rozdział 11** Nauczyciel ..... 223

**Rozdział 12** Treść kształcenia ..... 235

**Rozdział 13** Szkoła ..... 258

**DYDAKTYCZNE PROBLEMY WSPÓŁCZESNOŚCI** ..... 281

**Rozdział 14** Niepowodzenia szkolne. Przyczyny i dydaktyczne środki  
zaradcze ..... 282

**Rozdział 15** Dydaktyczne aspekty nierówności szans edukacyjnych .. 304

**Rozdział 16** Próba dydaktycznego bilansu XX i pierwszej dekady  
XXI wieku ..... 315

**Bibliografia** ..... 331

**Indeks rzeczowy** ..... 338

**Indeks osób** ..... 343



# **Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce. Dydaktyka klasyczna w postnowoczesnym społeczeństwie**

**P**rzekazujemy czytelnikom podręcznik wybitnego pedagoga-dydaktyka, komparatysty i badacza dziejów oświaty, członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk PAN profesora Czesława Kupisiewicza. W dobie płynnej ponowoczesności wydawałoby się, że nie ma już miejsca na klasykę, tradycję, na tę wiedzę, która trwała przez wieki, służąc wielu pokoleniom przygotowującym się do jednego z najpiękniejszych zawodów ludzkości, jakim jest szeroko pojmowane nauczycielstwo. Humanisci, a zwłaszcza pedagodzy, szukając współczesnych ujęć modeli kształcenia i wychowania, odmiennego klimatu czy jakiegoś szczególnego sposobu podejścia do dziecka, jego rodziców czy nauczycieli, zdają sobie sprawę z konieczności zachowania tych idei i rozwiązań praktycznych, które są ponadczasowe, aktualne, niezmiennie w swej istocie. Tak właśnie jest z badaniami historycznymi, które wzbogacane są jedynie nowymi technologiami odkrywania minionych zdarzeń i procesów oraz dociekania ich przyczyn. Niezmiennie zaś pozostają podstawowe metody ich analiz i interpretacji. Podobnie jest z dydaktyką, najstarszą i najbardziej zbliżoną – w sposobie dowodzenia wartości idei, modeli i ich zastosowań w procesie uczenia się oraz

organizacji i kontroli wyników – do praktyki dyscypliną nauk pedagogicznych. Poziom jej rozwoju jest tym wyższy, im bardziej podporządkuje się regułom empiryzmu logicznego i przechodzi od subiektywizmu do obiektywizmu metodologicznego.

Klasyk pedagogiki jest – zdaniem Andrei Folkierskiej – pojęciem dwuznacznym, bowiem z jednej strony dotyczy osoby, której

[...] myśl jest ciągle żywa; mimo upływu czasu jest współczesna w tym znaczeniu, że także dzisiaj odwołujemy się do niej, kiedy myślimy o pedagogice i wychowaniu, że odgrywa ona rolę autorytetu. Słowo „klasyk” ma zatem pewien sens normatywny, co oznacza, że myśl zawarta w dziele jest dla nas czymś istotnym; bierzemy ją pod uwagę, liczymy się z nią, choćbyśmy nawet nie w pełni się z nią zgadzali<sup>1</sup>.

Z drugiej zaś strony bycie klasykiem może oznaczać to, że w stosunku do jego dzieł mamy już odpowiedni dystans na skutek minionego czasu. Dzieła klasyczne to takie, które wytrzymało próbę czasu, potwierdzając, że zawiera w sobie coś nieprzemijającego, trwałego, ponadczasowego. Takie dzieło staje się

inspiracją dla współczesnej myśli pedagogicznej, czy też raczej ulega ono [...] obiektywizującej świadomości, której właściwe neutralność i dystans unie możliwiają dostrzeżenie żywotnego związku dzieła z naszym dzisiejszym doświadczeniem<sup>2</sup>.

Podręcznik Czesława Kupisiewicza jest o tyle wyjątkowy, że jego aktualizacji dokonał on sam, mając świadomość przemian, do jakich dochodzi w ponowoczesnym i zglobalizowanym świecie, i podejmując decyzję o niewprowadzeniu nas w tajniki tego, co znacznie wykracza poza wspomnianą klasykę.

Podobnie podchodzi się do klasyki w innych naukach społecznych. Socjolog George Ritzer uważa, że do klasycznych teorii można zaliczyć nie tylko te, które mają historyczne znaczenie, ale także te zachowujące aktualność dla współczesnych teoretyków. Za Tiryakianem wskazuje on trzy kryteria przesądające o zaliczeniu określonego dzieła do klasyki:

- jest ono „lekturą obowiązkową” dla początkujących, ukazując „potęgę i wyobraźnię analizy”;

<sup>1</sup> A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2005, s. 7.

<sup>2</sup> Tamże, s. 9.

- zachowuje użyteczność dla współczesnych teoretyków i badaczy. Nowe teorie budowane są na zrębach dzieł klasycznych teoretyków, a ich prace dają początek hipotezom, które są empirycznie sprawdzane przez współczesnych [...];
- jest na tyle bogate i głębokie, że stanowi lekturę, do której wracają dojrzały [...] naukowcy<sup>3</sup>.

Wiedza o kształceniu, jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmieniających podejść badawczych, jest wieloparadygmataczna i powstaje po części w sposób zarówno kumulatywny, jak i dialogowy, ewolucyjny, jak i rewolucyjny. Rekonstruując po jakimś czasie określone podejście czy model kształcenia, tworzymy je w pewnym sensie na nowo, bowiem wpisujemy w nie współczesny punkt widzenia, który może uwzględniać część minionej perspektywy poznawczej, ale zarazem przewartościowuje ją poprzez nową interpretację. W obliczu różnych metodologii badań, komplementarnych, sprzecznych czy dialogujących ze sobą, historyczna ciągłość poznania wiąże się zarazem z historyczną nieciągłością. Poszczególne szkoły, doktryny, kierunki czy nurty kształcenia są opisywane i interpretowane przez badaczy w sposób tak zróżnicowany, że na ich wartość rzutuje nie tylko czytelna zasada prezentacji, ale i nieuchronnie z tym związana arbitralność wyboru i porządkowania treści, selekcja teorii, ich opis i ocena.

O ile kategoria współczesności w odniesieniu do teorii i filozofii wychowania czy pedagogiki ogólnej oznacza właściwe zerwanie z chronologicznym punktem ich widzenia i prowadzenia w ich obszarze badań, o tyle w przypadku dydaktyki za współczesną uznaje się tę wiedzę, która ma długofalowe znaczenie dla formowania człowieka czy szerzej, dla dziejów teorii kształcenia. Przedstawiciele tych teorii mogli zatem należeć do innej generacji, ale ich twórczość jest niezwykle żywotna, nieustannie aktualna i aktualizowana. Jest to zarazem ta wiedza, która w trakcie nawet najmniejszych transformacji społeczno-politycznych, a tym bardziej ustrojowych, jako pierwsza podlega najsilniejszym wpływom zewnętrznym – społecznym, politycznym czy ekonomicznym. Myśl dydaktyczna jest zatem tylko częściowo odzwierciedleniem swojej epoki, dominujących w niej systemów czy konstelacji wartości.

Zgodnie z podstawami wolnościowo-pluralistycznej kultury szkoła potrzebuje również w demokratycznych, a tym bardziej totalitarnych państwach,

<sup>3</sup> G. Ritzer, *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. H. Jankowska, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka 2004, s. 36.

podwójnego zabezpieczenia praw obywatelskich i pedagogicznych, jako ochrony przed historycznie dowiedzionymi próbami rozciągnięcia powszechnego obowiązku szkolnego do rangi państwowego obowiązku szkolnego oraz do nadużywania obowiązku szkolnego do partyjno-politycznej, a nawet państwowo-partyjnej indoktrynacji społeczeństwa. Odpowiednia pedagogiczna kontrola jakości szkół musi być chroniona przed nadużywaniem kontroli ukierunkowanej politycznie, dlatego też szkoła potrzebuje zabezpieczeń bardziej prawnobywatelskich niż pedagogicznych<sup>4</sup>.

Troska rządów o kształcenie i poziom edukacji, tak by osiągać dzięki nim jak największe korzyści dla własnego narodu, społeczeństwa, ale i każdej z jednostek, musi liczyć się z kosztami tego procesu (źródła finansowania edukacji), sporami o jego główne przesłanki ideowe, aksjonormatywne (cele i treści kształcenia), potrzebami adresatów uczenia się (uczniowie – ich potencjał rozwojowy, aspiracje itp.) i ich nauczycieli (przygotowywanie do zawodu i stymulowanie profesjonalnego samorozwoju, motywowanie do innowacyjności, organizowanie i rozliczanie czasu pracy nauczyciela, jego jakości i kosztów itp.).

Filozof Andrzej Wąskiewicz uczula badaczy nauk społecznych na problem koniecznego przekroczenia historycznego kontekstu w sytuacji, gdy prowadzimy analizy na temat aktualności teorii pomimo upływu czasu i zmieniających się form organizacji społecznej i politycznej. Jest to kwestia nie tylko tego, jakie tezy czy argumenty badanej teorii są interesujące dla współczesnej debaty pedagogicznej, ale także rodzi to dylemat, w jakim stopniu i zakresie możliwa jest aktualizacja dydaktyki w zmieniających się realiach historycznych, by obrona tego, co ponadczasowe i konieczne nie spotkała się z zarzutem anachronizmu.

Oskarżenie o anachronizm nie dotyczy zresztą tylko metody interpretacji; w równej mierze podważa ono sens odwoływania się do autorów klasycznych dzieł i traktowania ich jak współczesnych<sup>5</sup>.

Najbardziej oczywistą korzyścią badań o charakterze konwersacji z klasykiem będzie zatem reakcja środowiska polskich dydaktyków komentująca niniejszy podręcznik za pomocą własnej teorii kształcenia jako następstwo krytycznej czy afirmatywnej jego interpretacji. Przedłożony tu tekst klasyka

<sup>4</sup> H. Ch. Berg, *Pluralizm w szkolnictwie jako wymiar praw człowieka do wolności w edukacji*, w: *Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie*, red. M. Ziemska, Warszawa: Wyd. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego 2000, s. 18.

<sup>5</sup> A. Wąskiewicz, *Interpretacja teorii politycznej. Spór o metodę we współczesnej literaturze anglosaskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 1998, s. 48.

dydaktyki, do jakich zalicza się Czesław Kupisiewicz, cechuje znakomite umieszczenie zawartych teorii i modeli oraz procesów ich przemian w kontekście właściwej dla nich tradycji oraz niejako „przetłumaczenie” ich na język zaktualizowanej tradycji. Pedagogika zamiast wytwarzać jeden obowiązujący paradygmat kształcenia wraz z praktykami go normującymi ma znacznie poważniejszą misję dziejową, jaką jest także pielęgnowanie odmienności istniejących w jej łonie teorii i czynienie wszystkiego, by były one dla nich i dla innych jak najbardziej zrozumiałe oraz pogłębiały wrażliwość na inność i być może także na jej nieprzekładalność<sup>6</sup>.

Postmodernizm to jednak coś więcej niż moda, gdyż twórców mody – mówiąc kolokwialnie – nie pali się na stosie. Także w pedagogice od lat pisze się o kryzysie modernizmu i unowocześniania, który doprowadził do irytującego współczesnych postmodernizmu. Ten zaś kończy epokę nowoczesności zaskoczeniem, prowokacją mówienia o tym, co i jak postrzega także w odniesieniu do procesów kształcenia jako zjawiska, które nie ma swojego końca. Tak zwany upadek kategorii naukowej prawdy wcale nie odzęgtuje się od modernizmu, a jedynie akcentuje, że nie jest on teraz radykalny, dominujący i obligatoryjny w całym spektrum kultury i codziennego życia. Niesłusznie przeciwstawia się modernistyczny monizm postmodernistycznemu pluralizmowi, gdyż poza jednością i wielością nie istnieje nic trzeciego, a zatem nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu, ponowoczesnej dydaktyce bez dydaktyki klasycznej.

„Spełnienie” totalności możliwe jest wyłącznie poprzez totalizację partykularyzmu – brutalne eliminowanie innych opcji i ich spektakularne wykluczenie. Całość osiągalna jest tylko w ten sposób, że narusza się jej logikę, dialektykę i postęp. Terror jest jedyną skuteczną drogą do całości. [...] Jedynie myślenie pluralistyczne może naprawdę sprostać strukturze całości<sup>7</sup>.

Herbert H. Simons zwraca uwagę na to, że nauczyciele w społeczeństwach pluralistycznych mają problem, czy, a jeśli już, to w jakim zakresie mogą angażować się w uznawaną czy preferowaną przez siebie ideologię lub filozofię kształcenia wobec moralnego i pragmatycznego obowiązku bycia w szkołach publicznych neutralnymi podmiotami edukacji.

<sup>6</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS” 2009.

<sup>7</sup> W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa: Oficyna Naukowa 1998, s. 89–90.

Z jednej strony chcemy poprzez swoje nauczanie realizować liberalne polityczne cele, ale z drugiej strony nie wiemy, jak mamy to robić, nie popełniając grzechów totalitaryzmu ideologicznego i ucisku pedagogicznego, od których za wszelką cenę staramy się uciec jako od elementów systemów, które zwalczamy<sup>8</sup>.

Pojawia się zatem sytuacja „teoretycznego impasu”, w wyniku którego konkretna manifestacja własnej postawy w procesie dydaktycznym zależy od stopnia poczucia lęku lub pewności w możliwość zaangażowania ideologicznego w sytuacjach edukacyjnych.

Przed dylematem tym stoją wszyscy nauczyciele o określonych poglądach politycznych, którzy wyposażeni w swoją wizję dobra, prawdy i piękna czują obowiązek przekazania tych koncepcji uczniom, a którzy z jakichś powodów (wątpliwości dotyczących własnej roli, obaw przed indoktrynacją w szkole, wyznawaniem zasad egalitaryzmu w nauczaniu, obawy przed konfrontacją z przeciwnikami koncepcji) nie chcą wykorzystywać swojej władzy nauczycielskiej<sup>9</sup>.

Rozpoznane zatem w wyniku badań empirycznych, w tym także dzięki eksperymentom i innowacjom pedagogicznym oraz diagnozom socjologicznym, czynniki warunkujące jakość wykształcenia mimo wszystko mogą częściowo prowadzić do konstatacji, że wynikające z nich wnioski dla praktyki szkolnej będą rodzić szereg wątpliwości czy kontrowersji. Jak pisze niemiecki pedagog Dieter Lenzen, istnieją różne „prawdy dydaktyczne”, jak na przykład ta, że:

- zdolności determinowane są genetycznie albo wręcz przeciwnie, że są one wyłącznie produktem procesów socjalizacyjnych;
- koedukacja polepsza szanse edukacyjne dziewcząt lub odwrotnie, że je pogarsza;
- większy system oświatowy z dużą ofertą małych szkół sprzyja osiągnięciom uczniów albo na odwrót, że małe szkoły są gwarancją większej intensywności relacji międzyludzkich;
- legastenia jest wadą wrodzoną albo jest ona efektem skomplikowanego procesu socjalizacyjnego i tym podobne.

W zależności od tego, po którą z tych „prawd” sięgną politycy oświatowi, to albo w oświacie obniża się procesy selekcyjne w szkołach (skoro genetyka decyduje o rozwoju i jego wadach), albo każe się jednostkom zmagać z systemem

<sup>8</sup> H. W. Simons, *Metapedagogia: dialektyczne podejście do ideologicznych dylematów*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Warszawa: IBE 2000, s. 376.

<sup>9</sup> Tamże, s. 376–377.

ocen, świadectw i osiągnięć<sup>10</sup>. Każda synteza określonego kierunku czy ich wielości staje się źródłem i płaszczyzną do rekonstruowania konfliktu o znaczenia. Można zatem uczynić przedmiotem badań porównawczych dające się wyodrębnić spośród współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych dylematy, skrajne stanowiska, które odzwierciedlają pewne wspólne założenia na wyższym poziomie abstrakcji (metazałożenia). W dydaktyce mamy więc do czynienia z typowymi dla nauk społecznych sporami:

- metodologicznym: naturalizm – antynaturalizm (podejście ilościowe, empiryczne a podejście jakościowe, humanistyczne);
- ontologicznym o naturę rzeczywistości społecznej – obiektywizm czy konstruktywizm;
- epistemologicznym o naturę poznania naukowego – wartościowanie czy neutralność aksjologiczna;
- holizmu z indywidualizmem metodycznym;
- determinizmu z aktywizmem;
- o naturę działania ludzkiego – racjonalne czy nieracjonalne<sup>11</sup>.

Można tę listę uzupełnić o specyficzne dla pola problemowego dydaktyki takie kontrowersje, jak spór o:

- właściwości procesu kształcenia – dyrektywne czy niedyrektywne, intencjonalne czy funkcjonalne; zamierzone czy niezamierzone;
- cele kształcenia – uspołecznianie czy indywidualizacja, wyznaniowość czy świeckość;
- podmiotowość – submisja czy opór;
- modele kształcenia – formalne, biurokratyczne czy elastyczne, otwarte;
- zakres wolności – przymus, presja uczenia się czy samorealizacja, samokształcenie i tak dalej.

W kolejnych odczytaniach z perspektywy wybranego paradygmatu wiedzy pedagogicznej każde z podejść, orientacji, dyskursów czy ideologii kształcenia stają się swoistego rodzaju opowieścią, narracją, za pomocą której opisuje się świat edukacji, unikając zarazem formułowania ostatecznych i jednoznacznych

<sup>10</sup> D. Lenzen, *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1992, nr 29.

<sup>11</sup> M. Ziółkowski, *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, Marek Ziółkowski, Warszawa: SCHOLAR 2006, t. 1, s. 18.

tez na jego temat. W wyniku tego procesu dydaktyka jest odzwierciedleniem świata polinarracyjnego czy wielodyskursywnego, w którym każdy ma prawo do tworzenia własnych podejść, orientacji czy nurtów z całą zarazem otwartością na to, co jest w tym świecie od nich inne. Im większy ma przy tym wybór, tym skuteczniej i bardziej odpowiednią teorię może wybrać lub skonstruować dla siebie. To także sprawia, że niezmiennie pojawiają się w szkolnictwie kreatywni, innowacyjni nauczyciele, wyspy transformatywnego oporu edukacyjnego<sup>12</sup>.

To, dzięki czemu nadal dydaktyka klasyczna będzie nie tylko obowiązywać, ale i zobowiązywać kolejne generacje uczonych i nauczycieli nauczycieli do animowania, konstruowania i organizowania procesu uczenia się, to fakt, że nie da się wyeliminować z niego OSOBY NAUCZYCIELA, niezależnie od tego, w jakiej będzie ON występował roli – nauczającego, nadawcy wiedzy, mentora, edukatora, tutora, animatora, organizatora czy kreatora okazji do uczenia się. Nawet w szkole cyfrowej, która określana jest w drugiej dekadzie XXI wieku hitem przyszłości, nie zastąpią pedagoga oprogramowania komputerów, ich sieci, cyfryzacja wiedzy, bo musi być jeszcze ich autor, przewodnik, ktoś, kto z jednej strony będzie nadal kreatorem źródeł wiedzy, a z drugiej będzie osobą wprowadzającą dzieci i młodzież w przestrzeń jej labiryntu. Dydaktyka jest dla mnie sztuką prowadzenia dialogu z osobą uczącą się, która jeszcze nie wie, co jest dla niej ważne, kluczowe, by poznać i lepiej rozumieć świat oraz samą siebie, a czemu nie warto poświęcać czasu, skoro nie będzie to rzutować na jej rozwój osobisty. Nauczyciel jest bowiem profesjonalistą lub społecznikiem pracującym z ludźmi w różnym wielu i nad nimi, nad ich nadziejami i przyszłością, toteż nie uniknie odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Jaką rolę odgrywa nadzieja w jego życiu? Co to jest prawda?

<sup>12</sup> Zob. *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Zbigniew Kwieciński, Warszawa: IBE 2000; B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003; *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2003; *Edukacja alternatywna XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Z. Melosik, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010; D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, przeł. Z. Grudzińska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005; I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Warszawa: Wydawnictwo „bęc zmiana” 2010; *Inne szanse edukacji. Wrocławska Szkoła Przyszłości*, red. R. Łukaszewicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1989; Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa: WN PWN 2006; B. Przyborska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2003; J. Radziejewicz, *Edukacja alternatywna*, Warszawa: WSiP 1992; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1994; tenże, *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996; tenże, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998 (II wyd. 2008); tenże, *Edukacja pod prąd*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS” 2001 (II wyd. 2008); *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.

Wiara nauczyciela w człowieka jest warunkiem uruchomienia procesu uczenia się jako dialogu, którego efektem powinno być spotkanie z osobą potrzebującą pomocy, wsparcia w uczeniu się. Ważnym elementem tej sytuacji jest nieprzewidywalność drugiej osoby, która może odmówić współpracy z pedagogiem i zakończyć spotkanie. Oznacza to dla wartości procesu dydaktycznego przede wszystkim wolność obu osób, która niesie ze sobą możliwości, a także zagrożenia, wśród których jednym z nich jest odrzucenie pedagoga. Uwzględnienie nieprzewidywalności drugiej osoby jest elementem odróżniającym spotkanie z podmiotem od spotkania z przedmiotem<sup>13</sup>. Taki model komunikacji wymaga aktywnego uczestnictwa w spotkaniu, śledzenia tego, co się dzieje, czyli skupienia, uwagi, a zarazem aktywnego reagowania. Model ten wskazuje na budowanie więzi jako podstawową funkcję dialogu, która jest wartością autoteliczną. Niezależnie od tego, czy komunikacja nauczyciela z uczącym się będzie bezpośrednia czy pośrednia, służy ona tworzeniu relacji mającej z założenia trwać w czasie, przy czym sama w sobie jest już dla obu spotykających się osób ogromną wartością. Relacja taka przechodzić może swoje etapy: od początkowej fascynacji, przez zauważanie różnic i wzajemne ustalanie granic, po akceptację i zaufanie<sup>14</sup>.

Wynika z tego, że dydaktyka jest tą wiedzą, która powinna sprzyjać najgłębszym i najbardziej bogatym z doświadczeń, jakie człowiek może w swoim życiu przeżyć w wyniku spotkań ze swoimi nauczycielami<sup>15</sup>. Rzeczywistość człowieka ujmowanego w perspektywie filozofii dialogu z jednej strony czerpie z tego, kim człowiek już jest, a z drugiej tworzy go, wykształcając w nim to, czym dopiero będzie, mocą konstytuowanego sposobu bycia – dialogowości. Najgorszą rzeczą, jaka może się przydarzyć praktyce dydaktycznej, jest proceduralne i urzędowe traktowanie swojego „bycia” w kontekście stawania się i wzrastania młodego człowieka<sup>16</sup>. Zarządzanie edukacją powinno opierać się przede wszystkim na dialogu, prawdzie, odpowiedzialności, wolności i na wzajemnym uznawaniu przestrzeni wolności ucznia oraz wychowawcy. Jak pisze Krzysztof Konarzewski:

<sup>13</sup> *Aktualność Tischnera*, red. A. Twardochleb, M. Piaskowska-Majzel, P. Kłodziński, Szczecin: „Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli” 2008, s. 60.

<sup>14</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2002, s. 63.

<sup>15</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków: Wydawnictwo Znak 1990, s. 106.

<sup>16</sup> A. Wilczek, *W poszukiwaniu prawdy o człowieku. Spór ks. J. Tischnera z tomizmem*, „Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 4/5, s. 14.

Nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym. To uczony w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót<sup>17</sup>.

Takiemu właśnie podejściu sprzyja w kolejnym wydaniu „Dydaktyka” Czesława Kupisiewicza, która prezentuje wiedzę generującą otwartość sytuacji i procesów uczenia się, a więc wytwarzającą miejsce w naszej przestrzeni dla drugiego człowieka. Jest to zarazem swoistego rodzaju gest zaproszenia do uczenia się, który pokazuje, że autorowi zależy na otwarciu przed uczącymi się własnego serca, umysłu i woli, by mieli oni szanse dokonać introcepcji wartości Dobra, Prawdy i Piękna, bogactwa mądrości, cennych doświadczeń i wzruszeń.

---

<sup>17</sup> K. Konarzewski, *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, red. K. Konarzewski, Warszawa: WN PWN 2004, s. 160.



## Słowo od autora

**N**iniejszy podręcznik ma już dość długą historię, której punktem wyjścia było pierwsze wydanie książki przez PWN w 1973 roku pod tytułem *Podstawy dydaktyki ogólnej* w nakładzie dwudziestu tysięcy egzemplarzy. Po tym wydaniu nastąpiły kolejne w latach 1974–1988 w łącznej liczbie ośmiu (nie licząc dodruków), przy czym wszystkie, z wyjątkiem dwóch ostatnich, ukazywały się w nakładzie po dwadzieścia tysięcy egzemplarzy. W 1994 roku druk podręcznika przejęła Oficyna Wydawnicza BGW, która opublikowała jego dwa wydania w latach 1994 i 2000, a wydawcą dalszych dwóch nakładów – tym razem pod tytułem *Podstawy dydaktyki*<sup>1</sup> – stały się Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Podręcznik, o którym mowa, był zatem w Polsce przez prawie ćwierćwiecze najczęściej publikowaną pozycją dydaktyczną, a i za granicą cieszył się powodzeniem. Świadczą o tym jego tłumaczenia na języki niemiecki, rosyjski i węgierski, a także obszernie streszczenia drukowane w językach angielskim, francuskim, hiszpańskim, koreańskim i rumuńskim. Dodajmy, że niemal co drugie wydanie *Podstaw dydaktyki ogólnej*, a następnie *Podstaw dydaktyki*, było aktualizowane i wzbogacane pod względem merytorycznym i metodycznym o najnowsze rodzime i zagraniczne osiągnięcia badawcze w zakresie

---

<sup>1</sup> Powodem tej zmiany było z jednej strony dążenie do zachowania merytorycznej i strukturalno-metodycznej więzi między wcześniejszymi wydaniem podręcznika i jego obecnym wydaniem, a z drugiej strony spotykane ostatnio w anglojęzycznych i niemieckich publikacjach pedagogicznych odchodzenie od terminu „dydaktyka ogólna” na rzecz „dydaktyka” (*didactics*, *Didaktik*).

dydaktyki, a także o elementy dydaktycznego programowania. W przypadku tych elementów droga wiodła od metod typowych dla podręczników konwencjonalnych do częściowo programowanych i programowanych. Częściowo programowane jest również niniejsze wydanie *Dydaktyki*.

Wymienione edycje podręcznika były wielokrotnie recenzowane zarówno na łamach zagranicznych, jak i polskich czasopism pedagogicznych. Przeważały recenzje pozytywne, podobnie zresztą jak opinie korzystających z nich studentów, ale pojawiły się również – co prawda bardzo nieliczne – oceny krytyczne. Najostrzejszą z nich sformułowano w NRD, gdzie politycy oświatowi uznali *Podstawy dydaktyki* „za podręcznik na wskroś idealistyczny i sprzeczny z duchem marksizmu-leninizmu”. Podobną o nim opinię głosił u nas pewien oświatowy dygnitarz w latach 70. ubiegłego wieku, twierdząc, że „dydaktyzuje on pedagogikę, a przez to prowadzi do jej odideologizowania”.

Obecnie nie spotyka się już tego rodzaju opinii. Recenzenci bowiem interesują się głównie sprawami merytorycznymi, w tym strukturą i treścią ocenianych publikacji. Tak przynajmniej było w przypadku recenzji wydawniczych tego wydania *Dydaktyki*. Jeśli zaś chodzi o strukturę i treść niniejszego podręcznika, to zachowuję ujęcie eksponowane już w jego poprzednich wydaniach. Jego wyznacznikami są poszczególne składniki przedmiotu dydaktyki, poczynając od celów i treści nauczania – uczenia się, a kończąc na zasadach, metodach, formach organizacyjnych oraz środkach służących realizacji tego procesu. Silniej jednak niż w poprzednich wydaniach eksponuję historyczne uwarunkowania omawianych zagadnień, a także zmiany wynikające z postępu badań w zakresie dydaktyki oraz osiągnięć elektroniki. Odnosi się to głównie do trzech wielkich systemów dydaktycznych, jakie powstały w drugiej połowie XIX i w XX wieku, to znaczy tradycyjnego, progresywistycznego i współczesnego, a także do koncepcji e-learningu, która pojawiła się na przełomie wieków XX i XXI, czyli w naszych już czasach. Dzięki wspomnianym badaniom i osiągnięciom dydaktyka nie koncentruje się już wyłącznie na kształceniu realizowanym w szkole i przez szkołę, lecz rozszerza swoje zainteresowania na pozaszkolne czynności kształceniowe, w tym na wspomniane wyżej nauczanie – uczenie się z udziałem środków elektronicznych. W związku z tym można się spodziewać, że już w niezbyt odległym czasie zostanie opracowany model zinstytucjonalizowanej edukacji, dzięki któremu każdy uczeń (w szerokim znaczeniu tego słowa, obejmującym również ludzi dorosłych) będzie mógł uczyć się tego, czym będzie żywotnie zainteresowany; tam i wtedy, gdzie i kiedy będzie mu najwygodniej; tyle, ile uzna za stosowne, oraz w optymalnym dla siebie tempie.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga, notabene bardzo ważna. Dydaktyka jest nauką humanistyczno-społeczną. W tej też konwencji napisany został ten podręcznik. Tymczasem rewolucyjne wręcz zdobycze nauki, techniki i technologii, zwłaszcza w zakresie elektroniki, sprawiają, że do dydaktyki coraz szybciej i w coraz szerszym zakresie zaczynają przenikać niektóre z tych zdobyczy, podobnie jak do medycyny i innych nauk. Wskutek tego istotnym zmianom już podlegają i nadal będą podlegać niemal wszystkie z opisywanych w tym podręczniku składników dydaktyki, poczynając od celów nauczania, uczenia i uczenia się, poprzez kryteria doboru treści kształcenia do programów szkolnych i akademickich, a kończąc – najsilniej – na metodach, formach organizacyjnych i środkach dydaktycznych. Wspomniane zmiany zostały zaznaczone w tym podręczniku – przede wszystkim, gdy chodzi o ich rodzaje i kierunki – ale nie na tyle, aby ten istotny problem można było uznać za wyczerpany. Byłoby to zresztą mało realne ze względu na ilość i dynamikę owych zmian. W tych okolicznościach zainteresowani wspomnianymi zmianami Czytelnicy będą musieli sięgać po opracowania specjalistyczne, podobnie jak wtedy, gdy byli przez niniejszy podręcznik odsyłani do podręczników logiki czy innych nauk współdziałających z dydaktyką. Na tym polega między innymi jedno z zadań podręczników częściowo programowanych.

*Warszawa, 2012 r.*



## Wstęp

**W**Przedmowie do pierwszego wydania *Zasad nauczania* napisanej w grudniu 1930 roku Bogdan Nawroczyński stwierdził, że usiłował

po pierwsze, poddać krytycznemu rozbiorowi żywotne [...] poglądy na nauczanie, po drugie, sformułować i uzasadnić najważniejsze zasady dydaktyczne, po trzecie, zebrać je w całość pozbawioną sprzeczności i przenikniętą myślą przewodnią<sup>1</sup>.

Podobnymi celami kierowałem się i ja, przystępując do pisania tego podręcznika. Różnica polega jedynie na tym, że mnie chodzi nie tyle o „sformułowanie i uzasadnienie najważniejszych zasad dydaktycznych”, ile o ekspozycję i analizę głównych składników przedmiotu badań dydaktyki, o czym zresztą wspominałem w *Słowie od autora*. W związku z tym zaczynam ten *Wstęp* od podania definicji dydaktyki, która jest wobec nauczania pojęciem nadrzędnym.

Czymże zatem jest dydaktyka?

Potocznie przyjmuje się, że **dydaktyka** jest „częścią pedagogiki, traktującą o nauczaniu”<sup>2</sup>. Poprzestańmy na razie przy tym określeniu, którego rozwinęciem

<sup>1</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Warszawa: Zakład im. Ossolińskich 1961, s. 5.

<sup>2</sup> Por. np. *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, oprac. F. Kierski, Lwów – Warszawa: Książnica Polska 1923–1925, t. 1–2, s. 76.

zajmiemy się w dalszej części podręcznika, i przytoczmy aktualną definicję **nauczania**. Ucieknijmy się jednak i tym razem do potocznego rozumienia treści i zakresu tego terminu, zgodnie z którym nauczanie jest „przekazywaniem komuś pewnego zasobu wiedzy, udzielaniem informacji, wdrażaniem do czegoś”<sup>3</sup>.

Tak rozumiane nauczanie należy do najstarszych czynności wykonywanych przez ludzi od zarania dziejów. Natomiast dydaktyka, a ściślej mówiąc jej prapoczątki, pojawiła się znacznie później i miała początkowo charakter okazjonalnych najczęściej refleksji nad nauczaniem oraz związanym z nim, a nawet implikowanym przez nie, **uczeniem się**.

Po tych wstępnych uwagach możemy już przejść do omówienia genezy i ewolucji dydaktyki oraz refleksji dotyczących **nauczania – uczenia się**, jak będziemy od tego miejsca nazywać te procesy dla podkreślenia ich nierozrwalnego najczęściej związku. Tak też pojmowali ten związek najstarsi starożytni greccy myśliciele, a mianowicie sofisci, Sokrates, Platon i Arystoteles.

Sofisci byli pierwszymi profesjonalnymi nauczycielami, którzy pobierali wynagrodzenie za swą pracę, z kolei Sokrates uważany jest za arcy mistrza dialogu jako metody nauczania – uczenia się, Platon stworzył koncepcję wiecznych idei, jako tego, co naprawdę istnieje, oraz nakreślił hierarchiczny model zinstytucjonalizowanego kształcenia, a Arystotelesa nazwano ojcem dydaktyki. Jego też teoria stanowi szczytowe osiągnięcie starożytnej myśli dydaktycznej, uzupełnione przez Rzymian o retorykę i wiele cennych myśli o wychowaniu dzięki Kwintylijanowi i Senece.

Średniowiecze nie wzbogaciło dydaktyki o porównywalne ze starożytnością osiągnięcia, ale i ono otworzyło przed nią nowe przestrzenie badań. Najważniejszymi z nich były:

- pojawienie się zrębów całościowego systemu szkolnego nauczania – uczenia się, obejmującego szkolnictwo parafialne, klasztorne i katedralne, a także pierwsze uniwersytety. Wymienione rodzaje szkół były odpowiednikami **kształcenia** – jak odtąd będziemy również określać nauczanie – uczenie się – początkowego (szkoły parafialne), średniego (szkoły klasztorne) oraz wyższego (niektóre szkoły katedralne oraz uniwersytety);
- rozwój szkolnictwa stanowego jako alternatywy dla edukacji realizowanej w szkole; oraz

<sup>3</sup> S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicki, *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN 1968, s. 432.

- narodziny i upowszechnienie scholastyki jako z jednej strony popularnego w średniowiecznej Europie kierunku filozofii chrześcijańskiej, dążącego do rozumowego udowodnienia słuszności religijnych dogmatów, a z drugiej strony metody nauczania – uczenia się, cechującej się dogmatycznym filozofowaniem, między innymi w formie syllogizmów.

Lepsze niż w średniowieczu czasy nastały dla dydaktyki w wieku XVII, a więc już na progu czasów nowożytnych. Wtedy to bowiem pojawiła się jej nazwa jako „sztuki nauczania”, wtedy Jan Amos Komeński napisał cytowaną do dzisiaj *Wielką dydaktykę przedstawiającą uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkiego* (1657), wtedy też opracowano zręby pierwszego w dziejach systemu kształcenia, którego podstawę stanowiły założenia wyprowadzane z natury, wtedy wreszcie wydrukowano pierwsze podręczniki uwzględniające zasadę pogładowości, a ponadto podjęto próbę napisania encyklopedycznego podręcznika *Pansofia*, który miał zawierać przystępny dla uczniów zbiór „wszystkich nauk”. Wiek XVII przyniósł także bardzo ważne dla dydaktyki dzieło angielskiego filozofa i pedagoga Johna Locke’a *Myśli o wychowaniu*. Stanowiło ono zarys systemu nauczania – uczenia się opartego na sensualistycznych założeniach i popartego wieloma trafnymi obserwacjami, z których między innymi wynikało, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą należy dbać o rozwój ich sił i zdolności poznawczych.

Korzystne dla dydaktyki były również późniejsze stulecia, zwłaszcza XVIII i XIX wiek. W nich to bowiem ukazały się dzieła Jana Jakuba Rousseau, którego uznano za „odkrywcę dziecka”<sup>4</sup>, wtedy też działał w Szwajcarii Jan Henryk Pestalozzi, powstał osadzony na naukowych podstawach system nauczania, zwany herbartowskim, pisali swoje prace francuscy encyklopedyści i niemiecki filozof Immanuel Kant, Komisja Edukacji Narodowej usiłowała zbudować nowoczesny system edukacji, który miał sprawić, „aby uczniom było dobrze i z nimi było dobrze”, zaczęto rozwijać szkoły różnych typów i szczebli, poczynając od elementarnych, a kończąc na wyższych, czego świadectwem było powstanie trzech modeli uniwersytetów: pruskiego, francuskiego i angielskiego, a ponadto tworzone pierwsze szkoły techniczne. Wszystko to stanowiło pokłosie idei i haseł głoszonych oraz częściowo realizowanych wprawdzie już w okresie oświecenia, ale wieki XIX i XX uczyniły niektóre z tych idei i haseł

---

<sup>4</sup> Por. B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 19.

kierunkowymi wytycznymi prowadzonej polityki oświatowej i znacznie zintensyfikowały ich wcielenie w życie. Dotyczy to zwłaszcza rozwoju badań empirycznych i interdyscyplinarnych oraz psychologii i socjologii, a także spowodowało powstanie wielu różnych szkół psychologicznych i dydaktycznych, w tym psychologii i socjologii wychowania oraz dydaktyki eksperymentalnej.

Działania te zostały najpierw zahamowane przez pierwszą wojnę światową, a następnie – po jej zakończeniu – przez totalitarne ustroje w niektórych krajach europejskich. Po 1945 roku przystąpiono najpierw do odbudowy szkolnictwa, a następnie do jego intensywnej rozbudowy, czego wyrazem była w latach 60. XX wieku tak zwana eksplozja szkolna, a nieco później pojawienie się szerokiej fali radykalnej krytyki szkoły jako instytucji rzekomo anachronicznej aż po żądanie jej zlikwidowania. Szkoła – notabene jak już niejednokrotnie w swoich dziejach – przetrwała i tę falę krytyki i nadal stanowi niepodważalną co do swojej racji bytu i podstawową (obok rodziny) instytucję edukacyjną. Nie znaczy to jednak, że nie wymaga naprawy. Świadczy zresztą o tym żywy w ostatnich latach ruch na rzecz „szkoły ustawicznie doskonałej”, a także liczne raporty poświęcone nie tylko jej reformie, lecz gruntownej przebudowie w duchu wyzwań i potrzeb społeczeństwa wiedzy. Pomocna w tej przebudowie może okazać się dydaktyka.

Przydatny w realizacji tego celu ma też być niniejszy podręcznik. Przeznaczony jest on przede wszystkim dla studentów przygotowujących się do pracy w nauczycielskim zawodzie, „tym najszlachetniejszym z ludzkich zawodów”, jak to kiedyś powiedział Jan Władysław Dawid, jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów. Ci studenci, przyszli nauczyciele, będą musieli sprostać wspomnianym wyzwaniom i potrzebom społeczeństwa wiedzy, muszą zatem być do tego solidnie przygotowani pod względem teoretycznym i praktycznym.

O najważniejszych elementach tego przygotowania mowa jest w czterech składających się na to wydanie *Dydaktyki* częściach:

1. Pojęcie i przedmiot dydaktyki
2. Proces kształcenia
3. Składniki procesu kształcenia
4. Dydaktyczne problemy współczesności

Każda z tych części dzieli się na rozdziały, które – zgodnie z przyjętym przeze mnie założeniem – mają spełniać nie tylko funkcję informacyjną, lecz również motywacyjną, powtórzeniową, kontrolną i rozszerzającą, czym notabene ta książka różni się od innych podręczników dydaktyki.

# POJĘCIE I PRZEDMIOT DYDAKTYKI

W tej części podręcznika, zgodnie z jej tytułem, przedmiotem opisu są podstawowe dla dydaktyki pojęcia. Opis ten stanowi teoretyczną podstawę dydaktyki i równocześnie punkt wyjścia dla zrozumienia badanych przez nią zjawisk i procesów. Warto zatem poświęcić mu należytą uwagę.