

Anna Zellma

Poglądowość jako zasada działania edukacyjnego nauczyciela religii - analizy w kontekście nowych dokumentów programowych

Studia Elbląskie 12, 437-449

2011

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**POGLĄDOWOŚĆ JAKO ZASADA DZIAŁANIA
EDUKACYJNEGO NAUCZYCIELA RELIGII –
– ANALIZY W KONTEKŚCIE
NOWYCH DOKUMENTÓW PROGRAMOWYCH**

W dobie orientowania dydaktyki nauczania religii na poszukiwanie nowych, a zarazem skutecznych rozwiązań metodycznych często zwraca się uwagę na technologie informacyjne, które są traktowane jako podstawowy element planowania i realizacji lekcji religii. Równie ważne staje się poszukiwanie nowych sposobów stymulowania aktywności katechizowanych uczniów. Wszystko to sprawia, że coraz częściej w poszukiwaniach katechetycznych są marginalnie traktowane, a niekiedy nawet pomijane, kwestie podstawowe, należące do klasyki dydaktyki katechezy, bez których trudno mówić o poprawnym, wynikającym z realizacji podstawowych norm dydaktycznych, procesie nauczania-uczenia się religii. Niewątpliwie do takich zasad należy poglądowość, którą w dydaktyce ogólnej i w dydaktyce katechezy, uznaje się za jedną z najwcześniej sformułowanych, a zarazem najpowszechniej uznawanych (zwłaszcza w XX wieku) zasad nauczania. Aby móc ją dobrze realizować w toku lekcji religii nie wystarczy tylko ogólna, oparta na stwierdzeniach dydaktyków katechezy, znajomość szczegółowych reguł określających działanie nauczyciela religii. Potrzebny jest całościowy ogląd z punktu widzenia nowych dokumentów programowych nauczania religii. Takiej możliwości dostarcza analiza zatwierdzonych w 2010 roku – przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski – tekstów: znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”¹ i nowego „Programu nauczania religii rzymskokatolickiej”².

* Anna Zellman – dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, profesor nadzwyczajny w Katedrze Katechetyki i Pedagogiki na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; absolwentka KUL (magisterium z teologii i doktorat z katechetyki); Zainteresowania badawcze koncentruje wokół katechezy integralnej, a zwłaszcza katechezy młodzieży, edukacji regionalnej w katechezie i dydaktyki nauczania religii w różnych grupach uczniów (także dzieci autystycznych i w klasach integracyjnych). Jest autorką dwóch monografii (*Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej*, t. 1–2, Olsztyn 2001; *Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii. Studium w świetle „Programu nauczania religii katolickiej” z 2001 roku*”, Olsztyn 2006) oraz licznych publikacji w czasopiśmie naukowych i w recenzowanych opracowaniach zbiorowych.

¹ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Nowe wydanie, Kraków 2010. Odtąd skrót PPK2010.

² Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010. Odtąd skrót PNRRZK2010.

Warto zatem postawić pytanie o ujęcie pogładowości w wyżej wymienionych dokumentach programowych nauczania religii oraz o konsekwencje tej zasady dla działania nauczyciela religii w toku zajęć katechetycznych. Poszukując odpowiedzi, należy najpierw zwrócić uwagę na rozumienie pogładowości w literaturze przedmiotu, a więc w dydaktyce ogólnej i dydaktyce katechezy. W tym kontekście dokonana się analizy nowych dokumentów programowych nauczania religii, wyodrębniając zagadnienia związane z pogładowością jako zasadą działania edukacyjnego nauczyciela religii. Kończąc prowadzone dywagacje (w podsumowaniu), wyprowadzi się postulaty katechetyczne, których realizacja należy do twórców nowych serii podręczników i materiałów do nauczania religii oraz nauczycieli religii.

POGLĄDOWOŚĆ WEDŁUG DYDAKTYKI OGÓLNEJ I DYDAKTYKI KATECHEZY

Odwołania do pogładowości znajdujemy w wielu koncepcjach kształcenia dzieci i młodzieży³. Na przestrzeni lat dydaktycy przypisywali jej różne funkcje i akcentowali różne zakresy znaczeniowe. Obecnie zgodnie twierdzą, że zasada pogładowości w nauczaniu-uczeniu się „jest kamieniem węgielnym współczesnej dydaktyki”⁴, a jej podstawy teoretyczne sformułował w XVII wieku Jan Ámos Komeński (1592–1670)⁵. Współcześni dydaktycy, charakteryzując pogładowość odwołują się do wspomnianego autora i jego dzieła zatytułowanego „Wielka dydaktyka”⁶. J.Á. Komeński opisał w nim zasadę pogładowości w powiązaniu z dążeniem pedagogów do przewyciężenia niedostatków nauczania werbalnego i dogmatycznego, które zostało odziedziczone po czasach średniowiecza i odrodzenia – kiedy to podstawowym źródłem wiedzy pozostawała książka, zaś własne doświadczenie ucznia

³ K. D e n e k, *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, Sosnowiec 2010; B. P o ł e ć, *Metodyka katechetyczna ks. Walentego Gadowskiego*, Tarnów 2002; M. T a r a s z k i e w i c z, *Jak uczyć lepiej? Czyli Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2003; R. W i ę c k o w s k i, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998.

⁴ M. B o g a j, *Pogładowość w nauczaniu-uczeniu się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 487; T. N i e w o l a ń s k i, *Pogładowość w nauczaniu*, „Przysposobienie Obronne. Obrona Cywilna w Szkole” 1997 nr 5, s. 279–287; W. O k o ń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 33–35, 175–178.

⁵ Więcej o tym w: J. D w o r z a c z k o w a, *Jan Ámos Komeński 1592–1670*, „Roczniki Naukowe. Seria A, Miscellanea. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Ámosa Komeńskiego w Lesznie”, 1 (2003), s. 9–25; J. H e l l b e r g, *Jan Ámos Komeński – wielki słowiański pedagog*, „Chemica, Dydaktyka, Ekologia, Metrologia”, 1998 nr 1/2 s. 19–20; R. W r o c z y ń s k i, *Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie*, „Pedagogika Społeczna”, 2007 nr 2, s. 126–133.

⁶ T. B i e ń k o w s k i, *Jan Ámos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998; L. K a c p r z a k, *Myśl pedagogiczna Jana Ámosa Komeńskiego: aktualność w teorii i praktyce edukacyjnej: wybór tekstów*, Piła 2005; A. M e i s s n e r, *Miejsce Jana Ámosa Komeńskiego w polskich badaniach po II wojnie światowej: (w 330. rocznicę śmierci)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 55 (2002) s. 35–44.

było całkowicie pomijane⁷. Słusznie J.Á. Komeński punktem wyjścia każdego poznania czynił poznanie zmysłowe. Zalecał nauczycielom i uczniom, by poznawali za pomocą wszystkich zmysłów, a więc wzroku, słuchu, węchu, smaku, dotyku⁸. Tak rozumiana poglądowość była również traktowana przez J.Á. Komeńskiego jako podstawowa metoda nauczania, która polega na oglądaniu wszystkiego, czego trzeba się nauczyć, ćwiczeniu wszystkiego, co trzeba uczynić, dostosowaniu do użytku szkolnego wszystkiego z czego chce się korzystać np. podczas lekcji⁹. W związku z tym zalecał też stosowanie w nauczaniu różnych wzorców i bezpośrednio obserwowanie odkrywanej rzeczywistości (obserwację otoczenia), a jeśli to nie było możliwe proponował ilustrowanie treści nauczania poprzez zastosowanie różnego rodzaju obrazów¹⁰. Nauka miała opierać się na obserwacji najbliższego otoczenia i odczytywaniu nowych treści w przyrodzie¹¹. Tak rozumiana poglądowość w nauczaniu łączyła się przede wszystkim z funkcją ilustratywną i opierała na poznaniu zmysłowym. Jej celem było tworzenie wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń przez obserwację i posługiwanie się konkretnymi przy na ogół biernej postawie ucznia. Tym samym ogląd, spostrzeganie wzrokowe i doświadczanie za pomocą zmysłu wzroku pełniło pierwszoplanową rolę w procesie poznawania rzeczywistości, o czym wielokrotnie przypominają współcześni dydaktycy¹². Takie rozumienie poglądowości doprowadziło do łączenia zasady poglądowości w procesie nauczania-uczenia się głównie z bezpośrednim poznaniem zmysłowym, które ma na celu tworzenie wrażeń, spostrzeżeń, wyobrażeń poprzez posługiwanie się konkretnymi i obserwację. Uczeń stał się biernym uczestnikiem zajęć. Jego aktywność ograniczała się do obserwacji, odbioru wrażeń i udziału w pogadance lub rozmowie kierowanej. Dopiero pod wpływem twierdzeń Jana Jakuba Rousseau, zapisanych w „Emilu”, nastąpiła zmiana rozumienia poglądowości¹³. Uznawano bowiem, że najważniejsza jest wiedza, której dostarcza uczniowie natura. Wiedzę książkową natomiast postrzegano jako znacznie mniej ważną i dlatego uważano, że poznanie powinno być oparte na wielu zmysłach¹⁴. W związku z tym uczeń, według zwolenników takiego poglądu,

⁷ M. B o g a j, *Poglądowość w nauczaniu-uczeniu się*, s. 487; Z. Ż u r a w s k i, *Jan Ámos Komeński (1592–1670) jako nauczyciel i wychowawca młodego pokolenia*, Wrocław, 2006.

⁸ *Jan Ámos Komeński*, <http://www.literatura.hg.pl/komenski.htm>, dostęp on line 03.02.2011, s. 1–36; *Wielka dydaktyka Jana Ámosa Komeńskiego*, Warszawa 1883, dostęp on-line 25.01.2011: <http://dlibra.up.krakow.pl:8080/dlibra/dlibra/docmetadata?id=689>.

⁹ *Wielka dydaktyka Jana Ámosa Komeńskiego*, s. 56–58, 76–78, 86nn.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Więcej o tym w: F. B e r e ż n i c k i, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 239nn; Cz. K u p i s i e w i c z, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 118–120; W. O k o Ń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 175nn;

¹³ Więcej o tym w: M. H a j k o w s k a, *Koncepcja wychowania dziewcząt i chłopców Jana Jakuba Rousseau i jej recepcja w literaturze pedagogicznej XX w.*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 20 (2000), s. 189–199; B. K ę d z i a - K l e b e k o, „*Emil, czyli o wychowaniu*” *Jana Jakuba Rousseau wobec mitów i archetypów*, „*Conversatoria Litteraria*” 1 (2007), s. 67–79; M. Z a p o r o w i c z, M. A. M i c h a l s k i, *Aktualność myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau na przełomie wieków XX i XXI*, „*Zeszyty Naukowe Toruńskiej Szkoły Wyższej*” 1 (2007) nr 1, s. 125–135.

¹⁴ W. O k o Ń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 35–36.

powinien wyniki uzyskane za pomocą jednego zmysłu sprawdzać za pomocą innych zmysłów. Doprowadziło to do dowartościowania polisensoryczności, którą jeszcze bardziej akceptował Jan Henryk Pestalozzi – twórca teoretycznego systemu pogłębłości i dydaktyk, inicjator pogłębłości w nauczaniu początkowym¹⁵.

Stopniowe poszerzanie zakresu semantycznego zasady pogłębłości nastąpiło w XIX wieku – pod wpływem rozwoju szkół realnych, w których stosowano eksperyment i metody indukcyjne. Wraz z wprowadzaniem szerokiego programu kształcenia rzeczowego, matematyki, geometrii, fizyki, mechaniki, geografii, rysunku technicznego i innych przedmiotów związanych z przemysłem i handlem pogłębłość nabrała nowego znaczenia¹⁶. Łączono ją ze stosowaniem metod heurystycznych oraz z zaangażowaniem ucznia w proces poznawania zmysłowego¹⁷. Na początku XX wieku dydaktycy zaczęli postrzegać pogłębłość jako jedną z podstawowych zasad nauczania-uczenia się na poszczególnych etapach edukacji szkolnej, której zastosowanie ma miejsce przy pracy różnymi metodami. Później też Wincenty Okoń wypracował definicję zasady pogłębłości, która aż do chwili obecnej znalazła powszechne uznanie wśród dydaktyków, także dydaktyków katechezy. Jego zdaniem zasada pogłębłości to „zespół norm, które wywodzą się z prawidłowości procesu kształcenia dotyczących poznawania rzeczywistości na podstawie obserwacji, myślenia i praktyki – na drodze od konkretności do abstrakcji i od abstrakcji do konkretności”¹⁸. Ważne miejsce zajmuje tu respektowanie drogi między konkretem a abstrakcją, a więc między faktami a uogólnieniami¹⁹. Takie rozumienie pogłębłości, powszechnie przyjęte w polskiej katechetyce, nie ogranicza pogłębłości jedynie do poznania bezpośredniego²⁰. Tym samym nie wyklucza stosowania w nauczaniu takich środków, które nie są okazami naturalnymi, lecz służą upogłębieniu treści. Pośrednio zatem zwraca uwagę na obserwację, samodzielne myślenie i zaangażowanie ucznia. Każdy uczestnik zajęć jest stymulowany do czynnego, bezpośredniego lub z zastosowaniem środków zastępczych (np. symboli, rysunków, modeli, obrazów, filmów) poznawania rzeczywistości za pomocą zmysłów. Służy temu udział w obserwacji i eksperymencie lub praca metodami aktywizującymi. W praktyce edukacyjnej, także w nauczaniu religii, wymaga to od nauczyciela odejścia od podającego toku nauczania-uczenia się i zastosowania toku poszukującego. Dzięki takim działaniom edukacyjnym w toku lekcji (także lekcji religii) uczeń uzupełnia wiedzę na temat rzeczywistości, lepiej rozumie oraz zapamiętuje wyniki myśli naukowej czy też wiadomości abstrakcyjne i symboliczne. Tak więc obok funkcji ilustracyjnej pogłębłość w nauczaniu-uczeniu się spełnia także

¹⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 36–38.

¹⁶ M. Bogaj, *Pogłębłość w nauczaniu-uczeniu się*, s. 488.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 178.

¹⁹ Więcej o tym w: Tamże, s. 176–178.

²⁰ W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 230–232; M. Korogul, *Dydaktyka dla katechetów*, Świdnica 2007, s. 84–86; J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 104–105; B. Wardzik, *Katechetyka formalna w służbie wiary*, Przemyśl 2001, s. 155–158.

funkcje reprezentatywną i symbolizującą²¹. Aby było to możliwe słusznie dydaktycy katechezy podają konkretne wskazówki dotyczące stosowania poglądowości²². Zawsze też odwołują się do wieku uczniów oraz ich predyspozycji intelektualnych, trafnie łącząc konkretne działania z założeniami programowymi nauczania religii.

ZASADA POGLĄDOWOŚCI W UJĘCIU ZNOWELIZOWANEJ „PODSTAWY PROGRAMOWEJ KATECHEZY KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO W POLSCE”

W zapisach znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”²³, podpisanej 8 marca 2010 roku, określono – uwzględniając potrzeby i możliwości rozwojowe uczniów – zarówno kwestie merytoryczne, jak też metodyczne nauczania religii w polskiej szkole²⁴. Wśród tych założeń można zauważyć wytyczne dotyczące poglądowości. Autorzy podstawy programowej katechezy zapisali je przede wszystkim w punktach określających zalecane warunki i sposoby realizacji celów katechetycznych. Uzupełnieniem tej problematyki są wymagania ogólne, zadania katechezy i nauczyciela religii, treści – wymagania szczegółowe oraz zakresy korelacji z edukacją szkolną.

Na etapie edukacji przedszkolnej, wprowadzając dzieci w tematykę religijną słusznie akcentuje się znaczenie doświadczeń związanych z otaczającą rzeczywistością i z bliskimi osobami. Autorzy podstawy programowej katechezy jako główny element metodyczny w pracy edukacyjnej nauczyciela religii uznają umożliwianie dzieciom bezpośredniego, zmysłowego poznawania rzeczywistości, opartego na obserwacji rzeczy, zjawisk, wydarzeń z ich codziennego życia. Trafnie postulują też wspomaganie dziecka w stopniowym kojarzeniu rzeczy, zjawisk, wydarzeń z obecnością Boga – dawcy życia, przyjaznego, miłującego, zatroskanego o człowieka i jego szczęście. Konsekwentnie proponują zorganizowanie w pomieszczeniach przedszkolnych tzw. kącika religijnego, zawierającego elementy związane z edukacją religijną (np. obrazy, figury, krzyż, Pismo Święte, różaniec) oraz stosowanie różnych metod aktywizujących²⁵. W ten sposób zakładają rozwijanie wśród uczniów umiejętności poznania zmysłowego i łączenia osobistych doświadczeń z wiarą. Tym

²¹ Więcej o tym w: M. B o g a j, *Poglądowość w nauczaniu-uczeniu się*, s. 487–488; W. O k o Ń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 175–178.

²² Wśród szczegółowych wytycznych, jakie można znaleźć w stwierdzeniach dydaktyków katechezy na uwagę zasługuje sposobów organizowania obserwacji. Autorzy zgodnie twierdzą, że kontakt ucznia z przedmiotem, obrazem czy filmem wymaga: 1) nastawienia ucznia na obserwowanie określonego obrazu poprzez podanie przez nauczyciela celu i zadań obserwacji; 2) podania przed pokazem zwięzłego planu lub zagadnienia, według którego uczeń ma dokonywać obserwacji; 3) zachęcania uczniów do prowadzenia notatek w czasie obserwacji. Więcej o tym w: W. K u b i k, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, s. 230–233; J. S z p e t, *Dydaktyka katechezy*, s. 104–105; B. T w a r d z i c k i, *Katechetyka formalna w służbie wiary*, s. 155–158.

²³ PPK2010.

²⁴ Tamże, s. 9–14.

²⁵ Tamże, s. 20–21.

samym słuszenie autorzy „Podstawy programowej katechezy” rezygnują z werbalizmu na rzecz poglądowości, która spełnia tu funkcję ilustratywną.

Kontynuację wyżej opisanych założeń dotyczących poglądowości można również znaleźć w edukacji wczesnoszkolnej – w „Podstawie programowej katechezy” dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Dostrzegając umiejętności poznawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym, związane z myśleniem konkretno-obrazowym, autorzy zalecają obok odwołania do doświadczeń z otoczenia, również stosowanie różnych pomocy dydaktycznych (także audiowizualnych), metod pracy z obrazem i metod plastycznych²⁶. Trafnie proponują też stopniowe stwarzanie uczniom w procesie edukacji religijnej możliwości wykonywania czynności praktycznych, dzięki którym mogą oni poznawać treści religijne w sposób pełniejszy, aniżeli byłoby to możliwe przy posługiwaniu się wyłącznie słowem. Odwołując się do czynności związanych z liturgią i modlitwą, autorzy „Podstawy programowej katechezy” zalecają wspieranie dzieci w wyrażaniu w znakach własnej religijności. Cenne jest też wzbogacanie prezentowanych treści o propozycje ilustrowania wiedzy religijnej za pomocą stosowanych obrazów i modeli. W związku z tym do zadań nauczyciela religii należy dostarczanie uczniom wrażeń i spostrzeżeń odnoszących się do przedmiotów, faktów, zdarzeń wprost związanych z życiem religijnym, a także organizowanie obserwacji i wdrażanie do praktyk religijnych²⁷.

Z kolei na etapie edukacji religijnej uczniów klas IV–VI szkoły, autorzy „Podstawy programowej katechezy” poszerzają zakres poglądowości o nowe, dostosowane do predyspozycji intelektualnych, elementy. Dzięki rozwojowi pamięci logicznej i myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego katechizowani mogą transponować operacje logiczne, związane z działaniem na konkretnych przedmiotach, w sferę wyobrażeń i pojęć, co pozwala im tworzyć wyobrażenia ewentualnych działań²⁸. Te prawidłowości rozwoju operacji poznawczych u dzieci uwzględniają twórcy „Podstawy programowej katechezy”. Stosowanie to predyspozycji rozwojowych katechizowanych zalecają poglądowość w jej szerszym rozumieniu. W miejsce zastosowania konkretnych przedmiotów (np. obrazów religijnych) proponują zwiększenie liczby ćwiczeń uwzględniających w coraz większym stopniu aktywność poznawczą uczniów, która służy systematyzacji i hierarchizacji wiedzy religijnej²⁹. Równocześnie pamiętają o potrzebie ukonkretnienia wiedzy abstrakcyjnej za pomocą odpowiednich rysunków, symboli, obrazów, pomocy audiowizualnych, co jest właściwie głównym zadaniem metodycznym nauczyciela religii, wynikającym z zasady poglądowości.

Ze względu na ważne i nowe jakościowo zmiany rozwojowe u młodzieży gimnazjalnej w kolejnym etapie edukacji religijnej autorzy „Podstawy programowej katechezy” proponują poglądowość w bezpośrednim powiązaniu z wielostronną aktywizacją³⁰. Przypominają, że stosowanie tych metod wzbudza zainteresowanie tematyką lekcji religii i przyczynia się do zaangażowania katechizowanych³¹.

²⁶ PPK2010, s. 32–33.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 37–38.

²⁹ Tamże, s. 42–43.

³⁰ Tamże, s. 50–51.

³¹ Tamże, s. 58–59.

W tym kontekście można zauważyć rezygnację z pokazywania uczniom rzeczy, modeli, obrazów. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” w gimnazjum słusznie większą wartość dydaktyczną dostrzegają w działaniu samych uczniów. Pośrednio więc trafnie dowartościwiają poglądowość operatywną – czynną, która wymaga zaangażowania młodzieży w poznawanie rzeczywistości i stosowanie odkrytej wiedzy podczas rozwiązywania zadań problemowych. Katechizowani zamiast oglądać rzeczy, modele, obrazy mogą podczas aktywizacji sami je wykonywać lub też mogą gromadzić niezbędne zbiory i prowadzić obserwacje. Podstawowym sposobem realizacji zasady poglądowości w edukacji religijnej w gimnazjum jest więc aktywność własna uczniów, wymagająca od nich zaangażowania podczas obserwacji otoczenia i odwołania do osobistych doświadczeń. Tego rodzaju zalecenia metodyczne znajdują również zastosowanie wśród młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych.

Zapisy w „Podstawie programowej katechezy” dla IV etapu edukacyjnego stanowią kontynuację rozwiązań metodycznych w zakresie poglądowości – zalecanych w gimnazjum. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” dla szkół ponadgimnazjalnych, pamiętając o poszerzeniu się możliwości intelektualnych młodzieży zalecają przede wszystkim zastosowanie obserwacji i odwołanie do doświadczeń percepcyjnych uczniów. Cenne jest tu zwrócenie uwagi na potrzebę stymulowania młodzieży do aktywnej obserwacji rzeczywistości i samodzielnego interpretowania przekazów ikonicznych (np. modeli symbolicznych, obrazów, filmów). Stanowi to punkt wyjścia do dialogu z młodzieżą i wspomaganie jej w konfrontowaniu własnych spostrzeżeń, opinii, ocen na temat wiary i życia religijnego z nauczaniem Kościoła rzymskokatolickiego.

W świetle powyższych analiz można stwierdzić, że autorzy znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” uwzględniają szerokie rozumienie poglądowości. Nie ograniczają bowiem tej zasady jedynie do poznania zmysłowego przy dość biernej aktywności ucznia. Z uwagi na ogólny charakter dokumentu opisują podstawowe działania związane z zastosowaniem poglądowości na poszczególnych etapach edukacji religijnej w szkole. Bardzo ważne jest zatem ukonkretnienie założeń metodycznych w programach nauczania religii. Może ono stanowić cenną pomoc dla nauczycieli religii, którzy planując działania edukacyjne, dążą do korelowania osiągnięć współczesnej dydaktyki ogólnej i dydaktyki katechezy z wytycznymi zapisanymi w dokumentach programowych nauczania religii.

ZASTOSOWANIE POGLĄDOWOŚĆ INSPIROWANE „PROGRAMEM NAUCZANIA RELIGII RZYMSKOKATOLICKIEJ W PRZEDSZKOLACH I SZKOŁACH”

Konkretyzację zapisów dotyczących poglądowości można znaleźć w zatwierdzonym 9 czerwca 2010 roku nowym „Programie nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolu i w szkołach”. Autorzy tego dokumentu odwołują się do wyżej analizowanej „Podstawy programowej katechezy”, uwzględniając niemal wszystkie zalecenia dotyczące poglądowości.

Novum jest tu rozpisanie poszczególnych wskazań nie tylko na etapy edukacji, ale także na grupy dzieci w wieku przedszkolnym lub uczniów w kolejnych klas nauczania w szkole. Nawiązując do uwarunkowań rozwojowych dzieci i młodzieży, autorzy wiążą propozycje zastosowania pogładowości z treściami nauczania i z umiejętnościami uczniów³².

W „Programie nauczania religii” dzieci w wieku przedszkolnym najpierw wyodrębniono edukację dzieci w grupie trzylatków i czterolatek³³. Autorzy programu nauczania religii wskazują na konieczność odwołania do różnych doświadczeń dzieci związanych z otaczającym światem, życiem społecznym i religijnym³⁴. Zalecają stosowanie różnych metod aktywizujących wychowanków oraz środków dydaktycznych, angażujących wszystkie zmysły i ułatwiających obserwację rzeczywistości. Obok metod przeżyciowych, zajęć praktycznych i metod biblijnych wskazują na konieczność zastosowania metod pogładowych takich, jak np. metody pracy z obrazami i ilustracjami³⁵. Nie ograniczają jednak pogładowości do funkcji ilustratywnej, lecz łączą ją z aktywnością własną dziecka, proponując np. rysowanie, malowanie, ćwiczenia ruchowe i muzyczne, wykonywanie laurek, zaproszeń, prostych elementów dekoracyjnych³⁶. Niewątpliwie w ten sposób zachęcają nauczyciela religii do rezygnacji z werbalizmu i zastępowania go czynnym poznawaniem rzeczywistości religijnej. Stopniowo też, w grupie pięcioletków, proponują wprowadzanie metod konstrukcyjnych, które wymagają zaangażowania dzieci w tworzenie obrazów, modeli, plansz niezbędnych do upogładowienia treści nauczania³⁷. Wszystko to wskazuje na właściwe, zgodne z osiągnięciami współczesnej dydaktyki, postrzeżenie przez autorów programu nauczania religii zasady pogładowości. Pozwala też stwierdzić, że propozycje programowe w zakresie pogładowości są poprawne metodycznie.

Do podobnych, jak wyżej, wniosków prowadzą analizy „Programu nauczania religii” dla klas I–III szkoły podstawowej³⁸. Autorzy zalecają stosowanie różnych rozwiązań metodycznych, które dostosowane do rozwoju poznawczego uczniów, służą odkrywaniu bliskich życiu treści oraz przyczyniają się do rozwoju twórczości plastycznej³⁹. Proponują też pracę z obrazem oraz metody oparte na działaniu. W związku z przygotowaniem dzieci do sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej proponują organizowanie spotkań w parafii, co dodatkowo sprzyja poznawaniu wszystkimi zmysłami treści oraz symboli związanych z wiarą i prak-

³² PNRRZK2010, s. 9nn.

³³ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „*Kochamy dobrego Boga*”. *Wprowadzenie w życie religijne. Program nauczania religii dzieci w wieku przedszkolnym*, nr programu AZ-0-01/10, w: PNRRZK2010, s. 11–31.

³⁴ Tamże, s. 11–13, 18–19.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 20–31.

³⁸ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „*W drodze do wiecznika*”. *Katecheza inicjacji w sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystii. Program nauczania religii dla klas I–III szkoły podstawowej*, nr programu AZ-1-01/10, w: PNRRZK2010, s. 33–65.

³⁹ Tamże, s. 42–43.

tykami religijnymi. Zgodnie z zaleceniami autorów programu uczniowie mają być aktywnymi uczestnikami lekcji religii w szkole i spotkań formacyjnych w parafii⁴⁰. Przestrzeganie tego rodzaju zaleceń sprzyja zrozumieniu przez uczniów odkrywanych treści i rozwija samodzielność myślenia. Tak więc w postulatach autorów „Programu nauczania religii” dla uczniów klas I–III, związanych z zasadą poglądowości, najbardziej wyeksponowany został zmysł wzrok. Obok tego zwrócono uwagę na zaangażowanie ucznia, obejmujące działalność praktyczną, co koresponduje z wymaganiami współczesnej dydaktyki ogólnej i dydaktyki katechezy.

W „Programie nauczania religii” dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, autorzy poszerzają zakres proponowanych działań nauczyciela religii dotyczących poglądowości⁴¹. Postulują potrzebę zastosowania metod poszukujących, których dobór uzależniony jest od właściwości psychofizycznych uczniów⁴². Słusznie wskazują na konieczność uzupełnienia tych metod o pracę z obrazami⁴³. Zalecają też zastosowanie różnych środków dydaktycznych – także multimedialnych⁴⁴. W ten sposób nauczyciel religii może wspierać uczniów w nabywaniu umiejętności samodzielnego prowadzenia obserwacji i opisywania jej wyników oraz formułowania poprawnych wniosków. Racjonalne posługiwanie się zasadą poglądowości nie prowadzi więc do eliminowania słowa mówionego czy pisanego z procesu nauczania religii, lecz wyznacza mu jedynie właściwe miejsce. Nie pozwala bowiem, aby słowo zastępowało rzeczywistość, tam, gdzie nie jest to wskazane ze względów psychologicznych i dydaktycznych.

Zasada poglądowości ma swoje zastosowanie również w nauczaniu religii w gimnazjum, o czym świadczą wskazania metodyczne zapisane w „Programie nauczania religii”⁴⁵. Zakładając przygotowanie młodzieży do sakramentu bierzmowania, autorzy proponują zarówno w katechezie szkolnej, jak i w parafii, bezpośredni kontakt z rzeczywistością wiary, z symbolami, tekstami Pisma Świętego, dokumentami Kościoła, tekstami liturgicznymi, ze świadectwem życia chrześcijan⁴⁶. Korzystając z tych pomocy dydaktycznych, zalecają stymulowanie uczniów do aktywnej obserwacji i analizy rzeczywistości wiary⁴⁷. Dostrzegają też potrzebę wspierania młodzieży w odkrywaniu prawd wiary i nabywaniu umiejętności wyciągania wniosków⁴⁸. Na szczególną uwagę zasługuje również postulowane przez autorów programu umożliwianie uczniom bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości wiary

⁴⁰ Tamże, s. 42–43, 50–51, 59–60.

⁴¹ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „*Poznaję Boga i w Niego wierzę*”. *Katecheza mistagogiczna. Program nauczania religii dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, nr programu AZ-2-01/10, w: PNRRZK2010, s. 67–106.

⁴² Tamże, s. 77–78, 90–91, 102–103.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „*Pójść za Jezusem Chrystusem*”. *Katecheza wyznania i rozumienia wiary. Program nauczania religii dla gimnazjum*, nr programu AZ-3-01/10, w: PNRRZK2010, s. 107–138.

⁴⁶ Tamże, s. 117–118, 126–127, 135–138.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

we wspólnocie Kościoła parafialnego, w której realizowane jest przygotowanie do sakramentu bierzmowania⁴⁹. Tak zalecana poglądowość ma pełny wymiar, gdyż aktywizuje uczniów nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie i praktycznie. Zadaniem nauczyciela religii jest tworzenie zarówno w szkole, jak i w parafii warunków do oglądania tego, o czym się mówi oraz organizowanie spostrzegania, które w pełni uwzględniłoby aktywizującą sensomotoryczną.

Na kolejny etapie edukacji religijnej, a więc w liceum⁵⁰ lub technikum⁵¹ lub w szkole zawodowej⁵² autorzy „Programu nauczania religii” konsekwentnie zwracają uwagę na potrzebę kierowania się w działaniach edukacyjnych regułami dydaktycznymi niezbędnymi do prawidłowej obserwacji rzeczywistości oraz do samodzielnego myślenia i odpowiedzialnego działania chrześcijańskiego w świecie. Do zadań nauczyciela religii należy aktywizacja uczniów do zdobywania wiedzy na podstawie osobistego doświadczenia, obserwacji życia Kościoła i świadectwa wiary chrześcijan⁵³. Chodzi o to, by młodzież nie tylko biernie obserwowała otaczającą ją rzeczywistość czy też prezentowane przez katechetę obrazy, symbole, schematy, filmy, modele, lecz analizowała je, oceniała i wyciągała wnioski. Niemniej istotną rolę, według autorów „Programu nauczania religii”, spełnia zachęcanie uczniów do tworzenia różnych pomoce dydaktycznych (także multimedialnych) oraz wspieranie w zastosowaniu osobistej wiedzy w sytuacjach problemowych⁵⁴. Za równie ważne uznają autorzy „Programu nauczania religii” przechodzenie, stosownie do możliwości poznawczych młodzieży z różnego typu szkół ponadgimnazjalnych, w prezentacji wiedzy od treści konkretnych do abstrakcyjnych, jak też odwrotnie od

⁴⁹ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Pójść za Jezusem Chrystusem”. *Katecheza wyznania i rozumienia wiary. Program nauczania religii dla gimnazjum*, nr programu AZ-3-01/10, w: PNRRZK2010, s. 137–138.

⁵⁰ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla liceum*, nr programu AZ-4-01/10, w: PNRRZK2010, s. 139–169.

⁵¹ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla technikum*, nr programu AZ-6-01/10, w: PNRRZK2010, s. 171–206.

⁵² Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Z Chrystusem przez świat”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla szkoły zawodowej*, nr programu AZ-5-01/10, w: PNRRZK2010, s. 207–223.

⁵³ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla liceum...*, s. 168–169; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla technikum...*, s. 205–206; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Z Chrystusem przez świat”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla szkoły zawodowej...*, s. 222–223.

⁵⁴ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla liceum...*, s. 160–161; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla technikum...*, s. 190, 198; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Z Chrystusem przez świat”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla szkoły zawodowej...*, s. 216, 222.

abstrakcyjnych do konkretnych⁵⁵. Wszystko to ma dokonywać się pod kierunkiem nauczyciela religii – animatora stopniowo pobudzającego młodzież do konfrontacji własnych spostrzeżeń i doświadczeń z nauczaniem Kościoła⁵⁶.

Wyżej analizowane wytyczne autorów nowego „Programu nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach” w zakresie zastosowania poglądowości niewątpliwie obejmują szerokie spectrum zagadnień. Świadczą o konsekwentnym przyjęciu i wdrażaniu norm wynikających z szerszego rozumienia poglądowości we współczesnej dydaktyce ogólnej i dydaktyce katechezy. Dlatego wymagają szczególnej uwagi zarówno w działaniach edukacyjnych nauczyciela religii, jak też w pracach redakcyjnych autorów nowych serii podręczników katechetycznych.

PODSUMOWANIE

Dokonana analiza dokumentów programowych nauczania religii pod kątem zastosowania zasady poglądowości na wszystkich etapach edukacji przedszkolnej i szkolnej pozwoliła na ukazanie szczególnej roli jaką ta właśnie zasada ma do spełnienia w pracy nauczyciela religii. Punktem wyjścia było współczesne rozumienie poglądowości, w którym zwraca się uwagę nie tylko na bierne, bezpośrednie poznanie zmysłowe, ale także na aktywność uczniów w procesie poznawania, która znajduje wyraz w samodzielnej pracy każdego katechizowanego, w obserwacji, w samodzielnym myśleniu i w podejmowaniu działania praktycznego. Odwołanie do stwierdzeń dydaktyków ogólnych i dydaktyków katechezy pozwoliło dokonać szczegółowej oceny poszczególnych propozycji i wskazań zapisanych w nowych dokumentach programowych nauczania religii. Istotnego znaczenia nabrał też kontekst, w jakim autorzy „Podstawy programowej katechezy” i „Programu nauczania religii” proponują stosowanie szczegółowych norm wynikających z zasady poglądowości. W związku z tym starano się powiązać propozycje programowe z predyspozycjami intelektualnymi i sensomotorycznymi uczniów oraz ze specyfiką katechezy na danym etapie edukacji szkolnej. Zwrócono też uwagę na formację religijną w parafii, która sprzyja nie tylko przygotowaniu do sakramentów, ale także pozwala organizować bezpośrednią obserwację, odkrywać rzeczywistość religijną

⁵⁵ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla liceum...*, s. 160–161; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla technikum...*, s. 190, 198; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Z Chrystusem przez świat”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla szkoły zawodowej...*, s. 216, 222.

⁵⁶ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla liceum...*, s. 161; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Świadek Chrystusa”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla technikum...*, s. 198; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Z Chrystusem przez świat”. *Katecheza świadectwa wiary. Program nauczania religii dla szkoły zawodowej...*, s. 216, 222.

(także symbolikę i praktyki religijne) oraz doświadczać czym jest wiara we wspólnocie Kościoła.

Wszystkie propozycje autorów dokumentów programowych nauczania religii wymagają ukonkretnienia w formie szczegółowych rozwiązań metodycznych, jakie będą proponowane w nowych seriach podręczników katechetycznych. Na szczególną uwagę zasługuje redagowanie pakietów edukacyjnych wzbogaconych o zróżnicowane, rzetelne przygotowane pod względem estetyki obrazy, mapy, schematy, krótkie filmy edukacyjne i prezentacje multimedialne. Zaleca się też, by wszystkie ekspozyty i pomoce dydaktyczne – obok odzwierciedlania określonych treści programu nauczania religii – stymulowały uczniów do pracy interpretacyjnej. Innymi słowy, pomoce dydaktyczne opracowane do nowych serii podręczników katechetycznych, nie mogą spełniać tylko ilustratywnej funkcji, lecz powinny pobudzać uczniów do pogłębionej obserwacji, interpretacji znaczenia danego eksponatu, połączonej z przemyślaną i wieloetapową aktywnością własną, zgodną z możliwościami poznawczymi dzieci i młodzieży. Jednocześnie mają służyć wzmocnieniu przeżyć religijnych – istotnych w kształtowaniu postaw wynikających z wiary. Zawsze jednak w odpowiednim, zgodnym ze współczesnym rozumieniem zastosowaniu pogłębowości szczególną rolę spełnia nauczyciel religii. Od jego umiejętności zastosowania różnych pomocy dydaktycznych zależy samodzielność uczniów w myśleniu i działaniu. Zamiast tradycyjnego zastosowania różnych obrazów, map, schematów, filmów, rysunków, korzystanie z nich wraz z metodami aktywizującymi ucznia do różnych interpretacji, negocjacji znaczeń, otwartej dyskusji, samodzielnej eksploracji i reinterpretacji przyczynia się do rozwijania kreatywności katechizowanych. Właśnie w ten sposób organizowany w nauczaniu religii proces percepcji w umyśle dzieci i młodzieży będzie pozbawiony zniekształceń, a tym samym odkrywana przez katechizowanych wiedza i zdobywane doświadczenie przyczyni się do samodzielnego myślenia i działania chrześcijańskiego w świecie.

THE USE OF VISUAL MATERIALS IN TEACHING AS A PRINCIPLE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF RELIGION TEACHERS – ANALYSES IN THE CONTEXT OF NEW CURRICULA

SUMMARY

The use of visual materials and methods in teaching so as to appeal to students' senses is one of the earliest defined and most commonly accepted (especially in the twentieth century) principles governing the activities of religion teachers and students in religion lessons. In order to adhere to this principle one needs a detailed knowledge of teaching norms and methodological guidelines set down under the new religion curricula.

In this article, an attempt will be made at describing the use of visual materials as a principle on which the teacher's educational activities are based in the context of the amended "Core curriculum of the Catholic Church catechesis in Poland" and "Curriculum of Roman-Catholic religion teaching", approved in 2010 by the Commission for Catholic Education of the Polish Episcopal Conference. One shall begin with the understanding of the use of visual materials in general and catechetical didactics. Then, one shall analyse the issues related

to this rule as a principle on which the religion teacher's educational activities are based as proposed in the new, abovementioned curricula. In the conclusion, one describes catechetical suggestions for the authors of new series of textbooks and religion education materials as well as for religion teachers.