

KS. JÓZEF STALA

WPŁYW PEDAGOGICZNYCH POSTULATÓW J. F. HERBARTA NA RUCH ODNOWY FORMALNO-METODYCZNEJ

Przestrzeń, w której dokonują się procesy edukacyjne, podlega stałym przeobrażeniom, na które składają się szeroko rozumiane elementy polityczno-ekonomiczne, społeczne, kulturowe i religijne. W niektórych jednak momentach przemiany te nabierają szczególnego przyspieszenia i mówić można wtedy o rewolucji. Zasada ta dotyczy jednak nie tylko ekonomii czy systemów społeczno-politycznych, ale również całej sfery wychowania. Takim okresem w kulturze europejskiej była druga połowa XIX wieku i początek wieku XX. Z jednej strony można mówić o gwałtownym rozwoju wolnej gospodarki rynkowej, jako stałego elementu wolnej gry sił ekonomicznych, a z drugiej – o narastającej próbie realizacji kolektywistycznej wizji społeczeństwa, podporządkowującej sferę gospodarki państwu oraz ideologii. Miało to istotny wpływ na szukanie nowych sposobów wychowania młodzieży, także na płaszczyźnie ówczesnej katechezy.

Zrodzona pod koniec XIX wieku myśl, zmierzająca do zrewidowania dotychczas stosowanej metody w katechezie, przekształciła się w żywiołowy ruch, zwany w historii katechezy ruchem odnowy metody lub ruchem odnowy formalno-metodycznej¹ W dążeniu tym chodziło o to, aby ustaloną przez Magisterium Kościoła treść prawd wiary przekazywać za pomocą skutecznych – z dydaktycznego i psychologicznego punktu widzenia – metod² Duży

Ks. dr hab. JÓZEF STALA – kierownik Katedry Nauk Pedagogiczno-Katechetycznych na Wydziale Teologicznym, Sekcja w Tarnowie, PAT w Krakowie, wykładowca katechetyki i kierownik pedagogizacji; adres do korespondencji: Plac Ojca Świętego Jana Pawła II nr 1, 33-100 Tarnów; e-mail: jozefstala@poczta.onet.pl

¹ Por. W. Offele. *Geschichte und Grundanliegen der so genannten Münchener katechetischen Methode. Die methodische Erneuerung im katechetischen Unterricht*. München 1961.

² Por. F. Blachnicki. *Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL*. Lublin 1970 s. 71.

wpływ na powstanie ruchu odnowy metody nauczania religii miały dwa czynniki: rozpowszechniająca się gwałtownie dechrystianizacja i unowocześnienie metod nauczania w innych przedmiotach szkolnych³ W zmiennej sytuacji społecznej dojrzała w Kościele świadomość, że lekcje religii nie mogą się już sprowadzać do samego przekazu wiadomości, ale nauczanie prawd wiary należy tak organizować, aby miało większy skutek wychowawczy. Unowocześnienie metod nauczania w szkole łączyło się z dążeniem włączenia w tok lekcyjny osiągnięć psychologii i dydaktyki. Zaczęto zwracać uwagę na rozwój psychiczny dziecka i jego proces uczenia się.

Słusznym zatem wydaje się podjęcie w niniejszym artykule zagadnienia pedagogicznych postulatów J. F. Herbarta, a zwłaszcza ich wpływu na ruch odnowy formalno-metodycznej. Zostanie to uczynione najpierw poprzez krótką charakterystykę teorii pedagogicznej J. F. Herbarta, a następnie ukazanie roli, jaką odegrał herbarcjizm w ruchu odnowy formalno-metodycznej w katechezie.

1. CHARAKTERYSTYKA TEORII PEDAGOGICZNEJ

J. F. HERBARTA

Praktycznym wyrazem tych tendencji było wprowadzenie do metody nauczania tzw. stopni formalnych, wypracowanych przez niemieckiego pedagoga J. F. Herbarta i jego uczniów – T. Zillera⁴ i W. Reina⁵ Stanowiły one schemat, według którego przebiegał tok nauczania w szkole. Zwracano uwagę, że skuteczność nauczania zależy od jego toku, to znaczy rozłożenia materiału na „człony” oraz rozdzielenia i uporządkowania czynności przyswajania sobie materiału przez ucznia. Metodyczne nauczanie ma oparcie w „pogłębieniu”, polegającym na zdobyciu poszczególnych wiadomości, i w „namyśle”, dzięki któremu z poszczególnych wiadomości powstaje jedna całość⁶

³ Por. J. Charytański. *Geneza współczesnego ruchu katechetycznego*. „Katecheta” 1962 nr 6 s. 7.

⁴ Por. W. Kubik. *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*. Warszawa 1987 s. 37-38; B. Nawroczyński. *Zasady nauczania*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1961 s. 267.

⁵ Por. F. Kopp. *Didaktik in Leitgedanken*. Donauwörth 1970 s. 213.

⁶ Swoje poglądy dydaktyczne obszernie przedstawił J. F. Herbart w *Wykładach pedagogicznych w zarysie* (przeł. J. Jakubiec, Kraków 1937) w paragrafach 62-77. Por. K. Sośnicki. *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959 s. 254; T. Ziller. *Allgemeine Pädagogik*. Lipsk 1892 s. 291.

Własną twórczość J. F. Herbart, filozof i pedagog, rozpoczął w 1802 r. i kontynuował aż do momentu nagłej śmierci w 1841 r.⁷ Jego filozoficzne oraz pedagogiczne pisma nie cieszyły się zbytnim uznaniem współczesnych i dopiero uczniowie rozślawili swojego mistrza. J. F. Herbart był nie tylko twórcą teorii pedagogicznej, lecz również praktykiem – nauczycielem, wychowawcą i organizatorem. Główną jego zasługą było wypracowanie nowej teorii nauczania; podobnie jak J. H. Pestalozzi, był on przekonany, że metoda jest główną potęgą w wychowaniu i nauczaniu. Odkrycie właściwej metody uważał za podstawowy czynnik w dążeniu do zmiany i człowieka, i społeczeństwa⁸ Kult metody wynikał z całego jego systemu, który tworzył na kanwie etyki i psychologii⁹ Pierwsza z dziedzin pomocniczych pomagała mu określić cel wychowania, druga wskazywała środki wiodące do celu¹⁰

Punktem wyjścia dla etyki J. F. Herbarta było twierdzenie Kanta, że najwyższym dobrem moralnym jest dobra wola, a dobra wola jest posłuszna prawodawstwu moralnemu. Wola staje się dobrą, gdy jest posłuszna sądowi etycznemu, orzekającemu, że dany postępek podoba się lub nie podoba¹¹ Ów sąd etyczny miał być wynikiem wychowania. Etyka pomagała J. F. Herbartowi określić cel wychowania. Było nim kształtowanie ludzi o moralnie silnych charakterach¹² Druga z dziedzin pomocniczych – psychologia – wskazywała środki wiodące do celu. Wychodząc z przesłanek metafizycznych, zakładał on, że podstawę świata zjawisk, który poznajemy zmysłami, stanowią niezliczone proste byty. Ze zderzenia się ich ze sobą powstają w duszy wyobrażenia jako elementy, z których ma się tworzyć cała psychika ludzka. Wyobrażenia te, pierwotnie nieruchome, pod wpływem bodźców zewnętrznych zostają wprowadzone w ruch. Zadaniem wychowawcy jest tak kierować ruchem wyobrażeń, by w uczniu budziły się uczucia i chcenia, a w rezultacie tworzył się silny charakter moralny¹³

W poszukiwaniu uzasadnień i wzorów dla własnych pomysłów pedagogicznych sięgał J. F. Herbart do historii wychowania, lecz nie znajdował

⁷ Por. B. Nawroczyński. *O wychowaniu i wychowawcach*. Warszawa 1968 s. 244.

⁸ Por. tamże s. 246.

⁹ Por. B. Nawroczyński. *Zasady nauczania*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1961 s. 264-270; K. Sośnicki. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 1959 s. 254-276; Cz. Kulisiewicz. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973 s. 32-37; K. Sośnicki. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przelomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967 s. 31-33.

¹⁰ Por. Kubik. *Rozwój myśli dydaktycznej* s. 36.

¹¹ Por. Nawroczyński. *O wychowaniu i wychowawcach* s. 255.

¹² Por. Kubik. *Rozwój myśli dydaktycznej* s. 36.

¹³ Por. Nawroczyński. *O wychowaniu i wychowawcach* s. 256.

w niej mocniejszego oparcia. Dlatego swój system pedagogiczny oparł na etyce i psychologii. W okresie, gdy pełnił obowiązki prywatnego nauczyciela, doszedł do wniosku, że wychowanie jest sztuką, a głównym zadaniem badań pedagogicznych jest wykrycie celu wychowania oraz środków do niego prowadzących. W trakcie dalszych poszukiwań naukowych J. F. Herbart sprecyzował zasady psychologii, etyki i metafizyki, które stały się podstawą jego teorii pedagogicznej. Najwyższym celem wychowania jest kształtowanie silnych charakterów, odznaczających się pięcioma ideami moralnymi. Są to mianowicie:

1) idea doskonałości, która określa siłę, zakres i harmonię dążeń jednostki;

2) idea życzliwości, polegająca na decyzji podporządkowania własnej woli – woli innych jednostek;

3) idea prawa, zapobiegająca konfliktom z dążeniami i pragnieniami innych jednostek;

4) idea słuszności, która zapewnia równouprawnienie jednostce w stosunkach z innymi;

5) idea wewnętrznej wolności, która czuwa nad wewnętrzną zgodnością jednostki z samą sobą i stanowi przejście od wszystkich wymienionych idei do aktów woli. Z tej piątej idei wywodzi J. F. Herbart poczucie wolności moralnej i odpowiedzialności¹⁴

Zadaniem celów stawianych wychowaniu jest wpojenie młodzieży odpowiednich pragnień i zainteresowań, stworzenie w jej umysłach wewnętrznej nad nimi kontroli oraz wykształcenie dojrzałości sądu. Doniosły wpływ wychowania na życie ludzkie wymaga oparcia pedagogiki na dokładnie ustalonym, naukowym działaniu. Tylko wychowanie opierające się na niewzruszonych podstawach może dać pewność, że wewnętrzne życie ucznia, zwłaszcza moralne, ustalone w okresie szkolnym, nie ulegnie w dalszym życiu zasadniczym zmianom. J. F. Herbart nie oddzielał wychowania od nauczania, będąc przekonany, że przyswojone przez dziecko w procesie nauczania jasne wyobrażenia i idee wpłyną niezawodnie na jego postępowanie. Nie ma prawdziwej dyscypliny moralnej bez wiedzy i samokrytycyzmu, który tworzy się dzięki wykształceniu. J. F. Herbart zwalczał poglądy o istnieniu dwóch odrębnych procesów pedagogicznych, z których jeden przeznaczony jest na wyrabianie dyscypliny, kształtowanie moralności i ćwiczenie woli, drugi zaś jest ukierunkowany na rozwój umysłu przez przyswajanie wiedzy. Twierdził,

¹⁴ Por. K. Schrader. *Myśl pedagogiczna Jana Fryderyka Herbart*. W: *Historia wychowania*. T. II. Red. Ł. Kurdybacha. Warszawa 1968 s. 293.

że nie można zgodzić się ze stanowiskiem, iż umysł rozwija się na jednych lekcjach, dzięki wybranym procesom pedagogicznym, a wola i charakter na innych. W rzeczywistości wola i rozum rozwijają się równocześnie dzięki temu samemu wychowawczemu nauczaniu. Najważniejszy cel, do którego powinien dążyć każdy wychowawca, polega na wychowaniu młodzieży o silnej, zrównoważonej woli. Prawdziwe nauczanie nie polega tylko na udzielaniu wiedzy, ale również na wyrabianiu dyscypliny. J. F. Herbart nie wyobrażał sobie wychowania, które nie rozwijałoby sił umysłowych zgodnie z prawami psychologii. Wychowanie jako wiedza i sztuka zależy całkowicie od psychologii, bez której traci niemal całkowicie znaczenie. Dla pedagogiki najważniejszy jest tu postulat łączenia nowych wiadomości z dawniej zdobytą wiedzą ucznia¹⁵

Wychowanie nie polega na rozwijaniu aktywności dziecka. Na ten aspekt pedagogiki zupełnie nie zwracał uwagi. Uważał, że nauczyciel nie może wpływać bezpośrednio na uczucia i wolę ucznia, ponieważ na nie można oddziaływać jedynie przez wyobrażenia, sądy, idee, na które skierowuje się jego uwagę. Psychologia wskazuje, jak nauczyciel może zręcznie posługiwać się ideami i jak wiele może ich zaszczepić w młodych umysłach. J. F. Herbart rozróżniał trzy etapy rozwoju umysłu. Pierwszy to stadium wrażeń i percepcji, drugi – wyobrażeń i pamięci, trzeci, najwyższy, odznacza się koncepcyjnym myśleniem i formowaniem sądów. Zadaniem nauczania jest doprowadzić umysł do trzeciego etapu. J. F. Herbart atakował często nieużyteczność wielu nauczanych w szkole szczegółów. Większość wiadomości zdobywanych w szkole obciąża, według niego, bezużytecznie pamięć i nie ma żadnego zastosowania w życiu. Sądził, że dążenie do przyswojenia przez młodzież tego rodzaju wiedzy jest wynikiem stosowania niewłaściwych metod nauczania. Wiedza ta nie jest dobrze przyswajana, ponieważ nie wiąże się z doświadczeniem młodzieży. Należy stosować tylko taką wiedzę, która jest prawidłowo przyswajana i budzi zainteresowania uczniów¹⁶

Pedagogika J. F. Herbarta, a szczególnie jego teoria nauczania, stanowiła poważny krok naprzód w naukowej refleksji nad wychowaniem. Szczególnie cennym i trwałym wkładem w dalszy rozwój dydaktyki okazała się teoria wielostronnego zainteresowania. Niekorzystny natomiast wpływ na praktykę szkolną miał skrajnie intelektualistyczny charakter koncepcji zainteresowania, zacierający jego związek z działaniem i podkreślający wartość samej tylko pracy umysłowej, bez jej powiązania z działalnością praktyczną. Herbartow-

¹⁵ Por. tamże s. 295-297.

¹⁶ Por. tamże s. 298.

ska analiza procesu nauczania i przyswajania wiedzy została pogłębiona psychologicznie, co umożliwiło w konsekwencji opracowanie wskazań metodycznych dotyczących struktury lekcji. Dużym brakiem tej teorii nauczania było zlekceważenie samodzielności uczniów w procesie zdobywania wiedzy, co w konsekwencji prowadziło do wychowywania jednostek biernych¹⁷

Herbacjanie położyli nacisk w jednostce metodycznej przede wszystkim na wiedzę, dlatego katecheza oparta na tym systemie dydaktycznym przekazuje szczególnie obszerną i pogłębioną wiedzę religijną¹⁸ W strukturze jednostki metodycznej J. F. Herbarta dominują psychiczne procesy przeżyć uczniów i logiczne procesy materiału wiedzy. Brak zaś w niej praktycznych składników¹⁹ Szkoła J. F. Herbarta, zwłaszcza T. Ziller, zalecała skoncentrować nauczanie szkolne w pierwszej klasie wokół baśni Grimma, w klasie drugiej wokół przygód Robinsona, w klasie trzeciej – wokół historii biblijnej od stworzenia świata do Mojżesza, w klasie czwartej – ciąg dalszy historii biblijnej (prorocy, królowie), w piątej i szóstej klasie – życie Chrystusa, w siódmej – życie św. Pawła, w ósmej – życie Lutra²⁰

W związku z oporem praktyków wychowania, wskazujących na zbyt skomplikowany charakter wywodów J. F. Herbarta, jego uczeń, W. Rein, wyraził tę teorię bardziej przystępnie, proponując następujące stopnie formalne lekcji: przygotowanie, przedstawienie, połączenie, zebranie lub uporządkowanie i zastosowanie²¹ Opracowane przez herbartystów stopnie formalne stały się przez wiele lat niemalże obowiązującym dla nauczycieli kanonem budowy każdej lekcji, zarówno przedmiotów świeckich, jak i religii²²

¹⁷ Por. tamże s. 298-301.

¹⁸ Por. J. Dajczak. *Katechetyka*. Warszawa 1956 s. 113.

¹⁹ Por. tamże s. 113.

²⁰ Por. W. Kosiński. *Katechetyka, czyli metodyka nauczania religii*. Radom 1931 s. 51. Wychowanie, zdaniem J. F. Herbarta, musi napełnić duszę dziecka wieloma wyobrażeniami, troszczyć się o ich jasne ogarnięcie przez nią i gruntowne przyswojenie, a dalej o jak najbardziej spójne, wielostronne i dobrze uporządkowane ich powiązanie ze sobą nawzajem i z pokrewnymi wyobrażeniami. Wiele rozważań poświęcił też przedstawieniu szczegółowych sposobów, które stanowią pomost od wyobrażeń do woli ucznia. Wybór materiału szkolnego musi być troskliwy. To będzie kształcić uszlachetniająco, co zdolne jest rozbudzić w uczniu zainteresowanie, to jest całkowite oddanie się przedmiotowi, rozmiłowanie się w jego pięknie i chęć opanowania go. Por. S. Kot. *Historja wychowania*. T. II: *Wychowanie nowoczesne*. Lwów 1934 s. 155-157.

²¹ Por. M. Majewski. *Współczesne kierunki katechetyczne*. „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 18 1971 z. 3 s. 182; t e n ż e. *Antropologiczna koncepcja katechezy*. Lublin 1974 s. 16; B. Nawroczyński. *Zasady nauczania*. Wrocław 1957² s. 268-270.

²² Por. G. Weber. *Religionsunterricht als Verkündigung. Ein Handbuch des katholischen Religionsunterrichts*. Braunschweig 1964 s. 41.

2. ROLA HERBACJANIZMU W RUCHU ODNOWY FORMALNO-METODYCZNEJ W KATECHEZIE

Opisane powyżej czynniki wywarły decydujący wpływ na powstanie i rozwój ruchu odnowy formalno-metodycznej w katechezie. W tym ruchu na czoło wysunęli się katecheci niemieccy i austriaccy. Utworzyli oni, początkowo w Monachium (1887 r.) i w Wiedniu (1899 r.), a potem także w innych większych miastach, związki katechetów, które miały na celu podniesienie poziomu nauczania i wzajemną współpracę. Dyskusje te zaczęły zataczać jeszcze szersze kręgi od czasu, gdy dwa czasopisma katechetyczne: monachijskie „Katechetische Blätter” (założone w 1875 r.)²³ i wiedeńskie „Christlich-pädagogische Blätter” (założone w 1878 r.) stały się własnością obu związków katechetów. Czasopisma te postawiły sobie za cel przekazywanie katechetom osiągnięć naukowych z dydaktyki, dzielenie się doświadczeniami, budzenie zainteresowania katechizacją i pomaganie w niej. W konfrontacji z doświadczeniem okazało się, że nauczanie religijne prowadzone według J. F. Herbarta i jego kontynuatorów daje jedynie możliwość zdobycia wiadomości, które – zwłaszcza wtedy, gdy są niezrozumiałe – nie mają wpływu na życie. Dlatego uwzględniając konieczne związki, jakie powinny łączyć nauczanie religijne z jego wpływem na życie, H. Stieglitz²⁴ i A. Weber domagali się w lekcji religii, poza logicznym układem materiału, uwzględnienia jeszcze psychologicznych praw percepcji dziecka²⁵

Odnowa katechetyczna, którą reprezentowały wymienione ośrodki, zakładała, że w wychowaniu należy oddziaływać na całego człowieka, na wszystkie jego władze: na rozum, zmysły, wolę i uczucia²⁶ Kierunek ten nazwano szkołą katechetyczną albo naprowadzającą. Między szkołą egzegetyczną a naprowadzającą doszło pod koniec XIX wieku do ostrego starcia. Dyskusja toczyła się na łamach prasy, w publikowanych dziełach, a także na licznych kursach katechetycznych²⁷ Szukano takiej metody, dzięki której można by

²³ „Katechetische Blätter” stały się urzędowym organem stowarzyszenia katechetycznego Münchener Katecheten-Verein, założonego przez A. Seidela po 1887 r. Por. K. Kacprzak. *Katechetische Blätter*. W: *Encyklopedia Katolicka*. T. 8. Lublin 2000 kol. 1016-1017.

²⁴ Por. H. Stieglitz. *Führer durch die katechetische Literatur*. Wien 1912.

²⁵ Por. G. Weber. *Religionsunterricht als Verkündigung* s. 40.

²⁶ Por. P. Bednarczyk. *Ks. W. Gadowski w walce o lepszą metodę nauczania religii (1)*. „Katecheta” 1958 nr 2 s. 111.

²⁷ Por. Z. Bielański. *Dwie szkoły katechetyczne*. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 2:1912 s. 142-143, 185-186, 240-241.

przekazywać wiadomości religijne z równoczesnym ich odniesieniem do życia²⁸ Wynikiem tych poszukiwań stała się nowa, bardziej psychologiczna i pogładowa metoda katechetyczna – tzw. metoda monachijska, zwana również psychologiczną, opowiadaniową albo pogładową²⁹ W przeciwieństwie do metody egzegetycznej, która za punkt wyjścia brała analizę tekstu katechizmu, ta metoda wprowadzała do lekcji religii pogląd obrazujący podawaną treść³⁰ Opierała się ona na stopniach formalnych wypracowanych przez herbartystów. Według tej metody w każdej lekcji religii winno się znaleźć pięć stopni: zapowiedź tematu, pogląd, rozwinięcie, streszczenie, zastosowanie³¹ Ponieważ pod adresem stopni formalnych wysuwano dość często zarzut herbarcjizmu, dlatego – pod wpływem O. Willmanna, twórcy *paedagogia perennis* – uznali, że przygotowanie i streszczenie mają tu znaczenie uboczne. Ponieważ w stosunku do metody egzegetycznej metoda monachijska była wielkim postępem, nic dziwnego, że po pokonaniu pierwszych oporów zaczęła przyjmować się powszechnie w nauczaniu religii i odegrała znaczącą rolę w dwudziestowiecznym ruchu katechetycznym. Z czasem jednak zaczęto uważać, że kolejność stopni formalnych nie musi być ściśle zachowana, gdyż w ramach jednej jednostki kilka razy można przejść od poglądu, poprzez objaśnienie, do zastosowania. Ulepszoną metodę nazywano niekiedy „wiedeńską”, gdyż jej ostateczne sformułowanie i akceptacja nastąpiły na pierwszym międzynarodowym kongresie katechetycznym w Wiedniu 1912 r.³²

Dzięki wyznaczeniu ogromnej roli nauczaniu pedagogika J. F. Herbarta nadawała się do użytkowania w szkolnictwie, zwłaszcza szkolnictwie średnim, do którego potrzeb najlepiej była przystosowana. Znalazła zastosowanie w pedagogice gimnazjalnej, najpierw w Austrii (więc i w polskich

²⁸ Por. G. Weber. *Religionsunterricht als Verkündigung* s. 41; F. X. Eggersdorfer. *Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert*. „Katechetische Blätter” 76:1951 s. 12-14.

²⁹ Por. K. Tilmann. *Odnowa katechetyczna a praktyka nauczania religii*. „Collectanea Theologica” 40 : 1970 f. IV s. 5.

³⁰ Por. J. Łapota. *Katechetyka*. Kielce 1947 s. 70.

³¹ Zob. A. Weber. *Die Münchener Katechetische Methode*. Kevelaer–München 1905 s. 130-153. Trzy najważniejsze spośród tych stopni formalnych odpowiadają szeroko rozpowszechnionej „rewizji życia”, stosowanej przez młodzież robotniczą skupioną w chrześcijańskiej organizacji Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC). Są to: *voir – juger – agir*, czyli „widzieć” (pogląd) – „osądzać” (rozpracowanie) – „działać” (zastosowanie). Por. W. Turek. *JOC i metoda jego działalności apostolskiej*. „Studia Warmińskie” 5 1968 s. 495-527; S. Fel. *Jeunesse Ouvrière Chrétienne*. W: *Encyklopedia Katolicka*. T. 7. Lublin 1997 kol. 1246-1247.

³² Por. *Grundfragen der Katechetik. Referate des Kongresses für Katechetik*. Wien 1912.

gimnazjach w Galicji), potem w Niemczech i częściowo w Ameryce. Pod koniec XIX wieku w Niemczech uchodziła za jedyną bezwzględnie naukową teorię wychowania. Natomiast w krajach romańskich odrzucono ją bez namysłu: trudny i sztuczny sposób wyrażania się, zaciemnianie jasnych prawd, wikłanie najprostszyc zjawisk przez pedantyczną dążność do robienia z wszystkiego systemu uniemożliwiło, zwłaszcza we Francji, powodzenie metody J. F. Herbarta³³

BIBLIOGRAFIA

- Bednarczyk P.: Ks. W. Gadowski w walce o lepszą metodę nauczania religii (1). „Katecheta” 1958 nr 2.
- Bielawski Z.: Dwie szkoły katechetyczne. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 2: 1912.
- Blachnicki F.: Katechetyka fundamentalna. Skrypt dla studentów KUL. Lublin 1970.
- Charytański J.: Geneza współczesnego ruchu katechetycznego. „Katecheta” 1962 nr 6.
- Dajczak J.: Katechetyka. Warszawa 1956.
- Eggersdorfer F. X.: Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert. „Katechetische Blätter” 76 : 1951.
- Fel S.: Jeunesse Ouvrière Chrétienne. W: Encyklopedia Katolicka. T. 7. Lublin 1997 kol. 1246-1247.
- Kacprzak K.: Katechetische Blätter. W: Encyklopedia Katolicka. T. 8. Lublin 2000 kol. 1016-1017.
- Kopp F.: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth 1970.
- Kosiński W.: Katechetyka, czyli metodyka nauczania religii. Radom 1931.
- Kot S.: Historja wychowania. T. II: Wychowanie nowoczesne. Lwów 1934.
- Kubik W.: Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970. Warszawa 1987.
- Kupisiewicz Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1973.
- Łapot J.: Katechetyka. Kielce 1947.
- Majewski M.: Antropologiczna koncepcja katechezy. Lublin 1974.
- Współczesne kierunki katechetyczne. „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 18:1971 z. 3.
- Nawroczyński B.: O wychowaniu i wychowawcach. Warszawa 1968.
- Zasady nauczania. Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Offele W.: Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener katechetischen Methode. Die methodische Erneuerung im katechetischen Unterricht. München 1961.
- Schrader K.: Myśl pedagogiczna Jana Fryderyka Herbarta. W: Historia wychowania. T. II. Red. Ł. Kurdybacha. Warszawa 1968.
- Sośnicki K.: Dydaktyka ogólna. Warszawa 1959.
- Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967.
- Stieglitz H.: Führer durch die katechetische Literatur. Wien 1912.

³³ Por. K o t. *Historja wychowania*. T. II: *Wychowanie nowoczesne* s. 160.

- Tilmann K.: Odnowa katechetyczna a praktyka nauczania religii. „Collectanea Theologica” 40: 1970 f. IV
- Turek W.: JOC i metoda jego działalności apostolskiej. „Studia Warmińskie” 5 1968.
- Weber A.: Die Münchener Katechetische Methode. Kevelaer–München 1905.
- Weber G.: Religionsunterricht als Verkündigung. Ein Handbuch des katholischen Religionsunterrichts. Braunschweig 1964.
- Ziller T.: Allgemeine Pädagogik. Lipsk 1892.

THE EFFECT OF J. F. HERBART'S PEDAGOGIC POSTULATES ON THE MOVEMENT OF FORMAL-METHODICAL REVIVAL

Summary

The 19th century thought aiming at a revision of the method used until then in catechesis was transformed into an impetuous movement, called movement of method revival or movement of formal-methodological revival in the history of catechesis. Two factors exerted an immense influence on the fact that the teaching of religion accepted new methods: de-Christianization that was rapidly spreading, and modernization of teaching methods in other school subjects. In a changing social situation the consciousness ripened in the Church that religion lessons could not be reduced to transmission of knowledge only, but teaching the truth of faith should be organized in a way that could have better educational effects. Modernizing teaching methods was combined with attempts to include achievements of psychology and didactics in the lessons. Attention was paid to the child's mental development and his learning process. In the article the issue is discussed of J. F. Herbart's pedagogic postulates, especially of their effect on the movement of formal-methodological revival. This is done first by presenting a short characterization of J. F. Herbart's pedagogic theory, and then by showing the role played by Herbartianism in the movement of formal-methodological revival in catechesis.

Słowa kluczowe: Herbart, pedagogika, metoda, katecheza.

Key words: Herbart, pedagogy, method, catechesis.