

# Władysław Kubik

---

## Biuletyn katechetyczny

---

Collectanea Theologica 47/1, 125-149

---

1977

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## BIULETYN KATECHETYCZNY

**Zawartość:** I. Biskupi francuscy obradują w Lourdes nad problemem katechezy. II. Zainteresowanie problemami dydaktycznymi na łamach polskich czasopism katechetycznych w latach 1931—1948. III. Model dydaktyczny katechez drukowanych w dwumiesięczniku „Katecheta”. \*

### I. Biskupi francuscy obradują w Lourdes nad problemem katechezy

Biskupi francuscy, w czasie swego dorocznego zebrania plenarnego w roku 1975 w Lourdes, dwa dni obrad poświęcili problemowi katechizacji. Zebranie zostało poprzedzone przygotowaniem dokumentu, na podstawie którego biskupi mieli rozpatrywać zagadnienia związane z katechezą. Dokument, przygotowany przez Centrum Narodowe i Instytut Katechetyczny, w kilka miesięcy przed zebraniem został rozesłany do wszystkich biskupów. Większość z nich mogła go przeanalizować ze swą diecezjalną ekipą katechetyczną.

Na samym zebraniu debatowano nad takimi zagadnieniami jak pojęcie katechezy, podręcznik, sposoby przekazywania wiary, formacja katechetów,

#### K a t e c h e z a

Dyskutując nad pojęciem katechezy, uczestnicy zebrania stwierdzili, że rola biskupów w katechezie.

ma ono wielorakie znaczenie. Z jednej strony bowiem można mówić o katechezie jako o Słowie Bożym, posłannictwie Kościoła, świadectwie, nawróceniu, wierze, służbie, modlitwie i życiu duchowym. Z drugiej strony można o niej mówić jako o wychowaniu, formacji, nauczaniu, działaniu, kulturze, organizacji<sup>1</sup>. Istotnym problemem jest właściwe połączenie tych dwóch elementów ze sobą. Katecheza jest akcją Kościoła. Jej środowiskiem jest wspólnota wierzących, która przekazuje orędzie zbawienia swym członkom dojrzewającym w wierze. Formy tego przekazywania mogą być różne, lecz cel pozostaje ten sam: przekazać Słowo Boga nawróconym lub ochrzczoneym w taki sposób, aby mogli oni je przyjąć i nim żyć<sup>2</sup>. Biskupi stwierdzili też, że katecheza jest jedną z istotnych funkcji Kościoła. Nie utożsamia się ani z teologią, ani z ewangelizacją w ścisłym tego słowa znaczeniu. Wynikiem katechezy dla dorosłych, młodzieży i dzieci, osób i grup winno być dopro-

\* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Władysław K u b i k SJ, Warszawa-Kraków.

<sup>1</sup> Por. J. Audinet, *Catéchèse action d'Église et culture*, *Catéchèse* 16 (1976) nr 62, 53.

<sup>2</sup> Por. *tamże*, 54.

wadzenie do wyznania i do realizacji wiary chrześcijańskiej w życiu<sup>3</sup>. Podczas obrad zastanawiano się również, jak realizować katechezę, która ma wziąć pod uwagę całe życie ludzkie, a jednocześnie pozostać wierną Bogu?

### Podręcznik

Na zebraniu omawiano następnie historię podręcznika, tak zwanego „katechizmu narodowego”, na który w wigilię wojny w 1939 roku arcybiskup Paryża dał uroczyste *Imprimatur*. Katechizm ten, opracowany na zasadzie pytań i odpowiedzi, był bardzo zbliżony układem i treścią do katechizmów z czasów Reformacji i Soboru Trydenckiego: Kanizjusza, Augera, Belarmina, ale także Lutra i Kalwina. Od roku 1945 katechizm narodowy był stopniowo modyfikowany. Nowe podręczniki, tworzone w nurcie nowej katechezы powstały w latach 1967—1969. Katechizmy te są jednak atakowane przez ludzi, którzy chcieliby wrócić do przeszłości i przywrócić katechizm „bardziej pełny”. Oskarżają oni autorów nowych podręczników o naturalizm, antropocentryzm i różne odchylenia doktrynalne. Ponadto zarzucają autorom, że nie podają w podręcznikach syntezy doktryny katolickiej w sposób prosty i przystępny<sup>4</sup>.

Dyskutanci zauważyli, że ciągle toczy się „mała wojna podręcznikowa”, a jej przyczynę stanowią dwie orientacje teologiczne. Pierwsza z nich, wywodząca się z konstytucji Vaticanum I *Dei Filius*, podkreśla przede wszystkim autorytet Boga, który się objawia w prawdach przekazanych przez autorytet Kościoła. Orientacja ta dąży do opracowania katechizmów tzw. kompletnych, obejmujących wszystkie zagadnienia związane ze spekulatywnie ujętą treścią Objawienia bez uwzględnienia pewnej hierarchii zagadnień, o której mówi Ogólna Instrukcja Katechetyczna.

Druga koncepcja teologiczna nawiązuje do teologii pierwszych wieków, bliższej Ewangelii. Podkreśla przede wszystkim charakter osobowy Objawienia i wiary. Koncentruje się wobec osoby Jezusa Chrystusa. Katecheza współczesna opiera się właśnie na tej drugiej orientacji teologicznej<sup>5</sup>.

W trakcie dyskusji nad podręcznikami katechetycznymi zwrócono także uwagę na zagadnienie języka w katechezie, dostrzegając w nim problem palący i aktualny, na który powinni zwrócić uwagę ludzie odpowiedzialni za katechezę. Dyskutanci zauważyli, że pierwsza ewolucja „języka wiary” rozpoczęła się od oczyszczenia katechizmu z języka scholastycznego, a następnie od wprowadzenia do katechizmu języka dialogu. Język religijny, którego domagają się nasze czasy, powinien być językiem ludzi dzisiejszych. Powoływano się przy tym na autorów Nowego Testamentu, szczególnie św. Pawła, którzy „tajemnice Boga” wyrazili w językach czasów im współczesnych<sup>6</sup>.

Ze względu na ograniczony czas, jaki można było przeznaczyć na ocenę katechizmów, biskupi postanowili zająć się dokładniej wyłącznie problemem katechizmu dla dzieci. Zauważyli najpierw, że zazwyczaj katechizmy dla dzieci podawały teologię bardzo uproszczoną. Pismo święte występowało w nich raczej jako ilustracja i pomoc w wyjaśnianiu formuł niż jako przekaz Objawienia. Życie i doświadczenie ludzkie występowały w nich bardzo rzadko. Posługiwano się raczej przykładami z życia celem zilustrowania niektórych zagadnień moralności chrześcijańskiej. Przechodząc do postulatów,

<sup>3</sup> Por. J. Orchamp, *La Catéchèse aujourd'hui*, Catéchèse 16 (1976) nr 62, 28.

<sup>4</sup> Por. H. Holstein, *Situation pastorale de la catéchèse d'aujourd'hui*, Catéchèse 16(1976) nr 62, 15.

<sup>5</sup> Por. *tamże*, 16 i 17.

<sup>6</sup> Por. *tamże*, 17.

dyskutanci uważają, że doświadczenie ludzkie powinno być o wiele bardziej uwzględniane w nowych katechizmach dla dzieci. Nie znaczy to jednak, że wychodząc od życia, należy wyłącznie na nim się koncentrować. Zbytne zatrzymywanie się na płaszczyźnie horyzontalnej może bowiem w konsekwencji kończyć się ubóstwem doktrynalnym i zbliżać się raczej do swego rodzaju ideologii lub nowego moralizmu niż do prawdziwego nauczania wiary.

Zdając sobie sprawę, że wiara powstaje nie tylko z doświadczenia wspólnoty, nawet głęboko chrześcijańskiej, lecz jest darem Boga, łaską, słowem ofiarowanym ludziom, Objawieniem, dyskutanci zastanawiali się nad sposobami odkrywania związku pomiędzy doświadczeniem życia a potrzebą przekazywania ściślej, autentycznej wiary chrześcijańskiej<sup>7</sup>.

### Sposoby przekazywania wiary

Z kolei biskupi zastanawiali się nad sposobami przekazywania wiary. Rozważali przy pomocy jakich środków można dotrzeć do ludzi, którzy okazują swoją obojętność wobec zagadnienia wiary lub uważają się za niewieźdzących. Pytali, jak uwrażliwić na religijny wymiar ludzkiego życia ludzi pochłoniętych problemami ekonomicznymi, gospodarczymi, przejętych problemem eutanazji, usuwania ciąży, zbrojeniami atomowymi itp. Uczestnicy sesji zdali sobie sprawę, że dzieci uczęszczające na katechizację, żyją właśnie w środowisku obojętnym religijnie. Dlatego uznali, że nie można skupiać się jedynie na katechezie dzieci, ale należy prowadzić równoległe katechezę dorosłych, bez niej bowiem katecheza dzieci staje się bezowocna.

Laicyzacja życia znalazła również swój oddźwięk w rodzinie chrześcijańskiej, która odrzuca dawne formy wychowania religijnego, a w swym wpływie na dziecko skupia się przede wszystkim wokół zagadnień konkretnej rzeczywistości. Odpowiedzią ze strony katechetów na tę sytuację winno być uwzględnienie w katechezie doświadczeń ludzkich, które nie tylko nie wykluczają, nie spychają na margines doświadczeń religijnych, ale stanowią ich istotny podkład. W tej nowej sytuacji mały katechizm, wypracowany przez poprzednie wieki i dawniej spełniający swą rolę, dziś już nie może być narzędziem wystarczającym do wychowania religijnego<sup>8</sup>.

Nowym problemem, na którym skocentrowali się uczestnicy zebrania, było zagadnienie tzw. katechezy rodzinnej, w której odpowiedzialni za wychowanie dziecka stają się na pierwszym miejscu rodzice. Wiele uwagi poświęcono także katechezie sakramentów, katechezie dzieci specjalnej troski oraz dzieci migrantów<sup>9</sup>.

### Formacja katechetów

We Francji obok katechetów zawodowych do działalności katechetycznej angażuje się wielu katolików nie posiadających specjalnego przygotowania katechetycznego. Uczestnicy sesji zauważyli, że wśród jednych i wśród drugich są wyraźne tendencje do przemiany funkcji katechety. Z nauczyciela przekazującego informację, katecheta staje się coraz bardziej animatorem grupy, która sama kształtuje proces katechetyczny<sup>10</sup>. Katecheci uważają się więcej za świadków, którzy pomagają grupie w zdobywaniu doświadczenia Kościoła i wzrastania w wierze<sup>11</sup>. Uczestnicy dyskusji dostrzegli więc konieczność pogłębiania formacji katechetów, a także odnowy metod pracy, aby była

<sup>7</sup> Por. J. Orchamp, *art. cyt.*, 29.

<sup>8</sup> Por. J. C. Dietsch, *Les Carrefours*, Catéchèse 16(1976) nr 62, 35.

<sup>9</sup> Por. J. Orchamp, *art. cyt.*, 32.

<sup>10</sup> Por. H. Holstein, *art. cyt.*, 14.

oną skuteczna i zrozumiała dla dzisiejszego człowieka, ponieważ w obecnych warunkach większe znaczenie posiada osoba katechety niż wydrukowany podręcznik<sup>12</sup>. Podkreślono, że katecheci winni poznawać środowisko rodzinne katechizowanych, znaczenie środków masowego przekazu, zwłaszcza telewizji, a także ilustracji, sportu i organizacji dziecięcych<sup>13</sup>.

### Rola biskupów w katechezie

Głównie odpowiedzialnymi za katechezę uznano biskupów. Według ich krajowego Dyrektorium Katechetycznego biskupi powinni „nauczać z autorytetem Słowa Bożego, dawać świadectwo, strzec wiernie i interpretować autentycznie”. To samo dyrektorium żąda od biskupów, aby stosowali w praktyce zasady, rady i normy, które Stolica Apostolska dała odnośnie tego zagadnienia w *Directorium catechisticum generale*<sup>14</sup>.

Biskupi, zastanawiając się nad wskazaniami dyrektorium ogólnokościelnego, wyrazili swoje nastawienie, że chcą być odpowiedzialni za katechezę, ale w jedności z odpowiedzialnymi za przekazywanie wiary spoza hierarchii kościelnej. Mówiono o tym, między innymi, w związku z pewnymi momentami ważnymi czy to w życiu jednostki, czy w życiu społeczności religijnej, jak bierzmowanie, uroczystości kościelne itd. Obecność biskupa podkreśla wymiar eklezjalny tych właśnie momentów.

### List biskupów

Biskupi, zebrani w Loudes, postanowili na zakończenie swych obrad nad problemem katechizacji skierować list pasterski do rodziców i katechetów<sup>15</sup>. W liście tym dzielą się z adresatami wnioskami, do których doszli podczas wspólnych dyskusji.

W wydanym liście zwrócili najpierw uwagę, że nie należy żałować dawnych metod i dawnej struktury katechizmu. Skoro zmienia się świat, szkoła, sposób życia, muszą ulec zmianie także sposoby nauczania wiary. Należy jednak pamiętać, że żadna książka, chociażby najlepsza, nie zastąpi świadectwa wychowawców i rodziców, którzy bezpośrednio przekazują własną wiarę dzieciom.

Biskupi podkreślili, że rodzina dziecka jest pierwszą wspólnotą, w której dziecko uczy się żyć po chrześcijańsku. Dlatego zachęcają młode małżeństwa i wychowawców małych dzieci, aby od najmłodszych lat budzili ich wiarę w przekonaniu, że małe dziecko także potrafi mówić do Boga i żyć w łączności z Nim.

Zwrócili się następnie z apelem do wszystkich kapłanów, zakonników, zakonnic, rodziców, katechetów i wychowawców, aby nie tylko sami starali się żyć coraz bardziej autentyczną i solidną wiarą, ale umieli ją również głosić innym.

Podkreślili rolę i znaczenie wspólnoty parafialnej, organizacji dziecięcych, wszelkich wspólnot miejskich i wiejskich, które także są środowiskiem dojrzwiania w autentycznej wierze. Zdaniem biskupów, nikt z adresatów listu nie powinien się zniechęcać trudnościami, które niesie z sobą codzienne życie, wypełnione różnorodnością postaw ludzkich oraz masą niekorzystnej dla

<sup>11</sup> Por. *tamże*.

<sup>12</sup> Por. J. O r c h a m p t, *art. cyt.*, 31.

<sup>13</sup> Por. *tamże*.

<sup>14</sup> Por. *tamże*, 26.

<sup>15</sup> Por. *Les Evêques de France aux Parents, aux catéchistes, Catéchèse* 16(1976) nr 62, 88—90.

wychowania chrześcijańskiej informacji przekazywanej przez środki masowego przekazu, a zwłaszcza przez telewizję. Wszystkie przeciwności powinny nas raczej pobudzać do podjęcia jeszcze większej odpowiedzialności za sprawę dojścia dzieci do Chrystusa i przyjęcia Jego nauki oraz ukazanego przez Niego sposobu życia.

Wreszcie biskupi wyrazili w liście wielkie pragnienie, aby dzieci lepiej poznały Eucharystię. Rodzice i wychowawcy powinni pomóc dzieciom zrozumieć jej wielką rolę oraz wprowadzić je w uczestnictwo w niej. Biskupi podkreślili konieczność przygotowania dzieci do uczestnictwa w nabożeństwach, podczas których będą one mogły na swój sposób wyrażać swą wiarę w Chrystusa, a swoją prostotą i radością pociągać także do Niego ludzi dorosłych.

Jakkolwiek obrady na temat katechizacji trwały pełne dwa dni, biskupi nie uważali ani dyskusji, ani dokonanych uogólnień za zakończone. Sesja na temat katechizacji miała raczej zorientować zebranych i rzesze katechetów w rozległości zagadnienia. Biskupi byli zdania, że dyskusja i analiza sytuacji katechetycznej Kościoła powinny trwać nadal. Na formułowanie ostatecznych wniosków jeszcze nie czas, niemniej podjęte debaty powinny wytyczyć pewne linie postępowania i przyczynić się do większej efektywności pracy Synodu Biskupów, który ma w 1977 roku zająć się problemem katechezy.

s. *Christiana Witek, Katowice*

## **II. Zainteresowanie problemami dydaktycznymi na łamach polskich czasopism katechetycznych w latach 1931 — 1948**

Artykuły, publikowane w czasopismach katechetycznych w Polsce w latach 1931—1948<sup>1</sup>, odzwierciedlają — między innymi — dyktatyczne zainteresowania polskich katechetów okresu międzywojennego, ich stosunek do nowatorstwa pedagogicznego oraz podejmowane próby przeszczepienia nowych systemów dydaktycznych na teren katechetyczny<sup>2</sup>.

Katecheci polscy okresu międzywojennego byli przede wszystkim świadomi zmian dokonujących się we współczesnej im dydaktyce. Pisze na ten temat w roku 1935 ks. *Roskwitański* — jeden z czołowych katechetów omawianego okresu. „Literatura katechetyczna — jego zdaniem — przedyskutowała obszernie i prawie ostatecznie nowsze kierunki pedagogiczne (...). Dokładnie znane są nam wszystkie kierunki jak: różne typy szkoły twórczej, szkoła daltońska, praca pod kierunkiem itd.”<sup>3</sup>. Do nowych metod i kierunków katecheci podchodzili jednak z pewną ostrożnością, obawiając się obcych prądów i duchowo obcej im ideologii. Dlatego piszą, że „należy z każdej metody brać, co najlepsze i stosować w szacujnej, a tak ważnej pracy prefekta”<sup>4</sup>. Najwięcej uwagi poświęcają „szkole pracy”.

<sup>1</sup> „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” r. 1911—1939; „Przegląd Katechetyczny” r. 1946—1948.

<sup>2</sup> Por. *W. Gadowski*, *W Imię Boże*, Dwutygodnik Katechetyczny 1(1897) nr 1, 1.

<sup>3</sup> *J. Roskwitański*, *Nowe prądy pedagogiczne wobec zasad katolickich*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 24(1935) z. 10, 422. Odtąd skrót MKiW zamiast pełnego tytułu: „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”.

<sup>4</sup> *J. Kowaliński*, *Ogólnopolski Zjazd Księżych Prefektów w Warszawie*, MKiW 26(1937) z. 8, 324.

## 1. Zasady „szkoły pracy”

„Szkołę pracy” poprzedził kierunek zwany „slöjdem”, zapoczątkowany w Finlandii z inicjatywy reformatora szkolnego Uno Cygnaeusa (1810—1888), który w roku 1866 wprowadził do nauki szkolnej pracę ręczną jako odrębny przedmiot, następnie pojawił się w Naas w Szwecji (1872), gdzie August Abrahamson (1817—1898) założył seminarium slöjdu. Slöjd rozwinął się szczególnie w krajach skandynawskich i w Niemczech<sup>5</sup>. „Szkoła pracy”, która w różnych krajach przyjmowała odmienne nazwy jak: „szkoła życia”, „szkoła twórcza” itp.<sup>6</sup>, poprzez zajęcia ręczne usiłowała przygotować uczniów do zadań przedmiotowych i rzeczowych, wywyczyć ich w samokontroli i umożliwić im praktyczne przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej<sup>7</sup>. W Polsce znana była „szkoła pracy” w opracowaniu G. Kerschensteina (1854—1932) poprzez jego książkę *Pojęcie szkoły pracy*, tłumaczoną z niemieckiego przez B. Jakubowskiego w r. 1928<sup>8</sup>. Kerschensteiner wprowadził do swej szkoły pracę rękodzielniczą. Dzięki warsztatom, ogrodom, kuchniom szkolnym uczniowie przygotowywali się do przyszłej pracy zawodowej w państwie. Kerschensteiner widział w pracy warunk i środek wychowania pożytecznych obywateli oraz ukształtowania państwowo-usposobionych „osobowości”<sup>9</sup>. Był on zdania, że wykształcenie zawodowe powinno poprzedzać wykształcenie ogólne. Uzasadniał swoje przekonania tym, że dzieci mają naturalną skłonność do tworzenia, że rozwój fizyczny wyprzedza rozwój psychiczny, że w ogóle dzieci do lat czternastu wykazują popędy do zajęć ręcznych. Według Kerschensteina „zasada pracy jest więc nie tylko zasadą materialną kształcenia do pracy, do zawodu, ale także zasadą formalną kształcenia przez pracę”<sup>10</sup>. Najważniejsze postulaty wysuwane przez szkołę pracy, to: „współpraca ucznia z nauczycielem”, „nauka przez czyn”, „źródłowość nauki” i inne.

## Współpraca ucznia z nauczycielem

Celem zrealizowania postulatów „współpraca ucznia z nauczycielem” katecheci okresu międzywojennego wskazują zwłaszcza na liturgię jako na „ową cudowną „szkołę pracy”<sup>11</sup>. Zwracają uwagę na zagadnienie modlitwy liturgicznej, recytacji oraz pieśni. Zdaniem ks. Kornilowicza, modlitwa liturgiczna jest najlepszą szkołą. „Ma ona tę wyższość ponad wszelkie szkoły, ponad wszelkie systemy wychowawcze, że obejmuje całe życie i całego człowieka. Ze szkoły tej nigdy się nie wychodzi, pozostaje się w niej od kolebki do grobu”<sup>12</sup>. Liturgia pomaga odkryć chrystocentryczny i eklezjalny wymiar chrześcijaństwa. Wielu bowiem katolikom — piszą katecheci — Kościół kojarzy się tylko z instytucją prawną, która umie jedynie ustawiać tablice z napisem: „Przejdźcie wzbronione”. „Wielu katolików straciło pojęcie Kościo-

<sup>5</sup> Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, 192.

<sup>6</sup> Por. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*, praca zbiorowa pod red. W. Okonia, Warszawa 1964, 7.

<sup>7</sup> Por. L. Chmaj, *dz. cyt.*, 192.

<sup>8</sup> G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*, przeł. z niem. B. Jakubowski, przejrzał i wstęp napisał K. Sośnicki, Lwów—Warszawa 1928.

<sup>9</sup> Por. L. Chmaj, *dz. cyt.*, 192.

<sup>10</sup> Por. *tamże*, 195.

<sup>11</sup> W. Orzech, *Udział młodzieży w życiu liturgicznym Kościoła*, MKiW 20(1931) z. 4, 145.

<sup>12</sup> W. Kornilowicz, *Wartości kulturalno-wychowawcze liturgii*, MKiW 25(1936) nr 1—2, 20.

ła jako mistycznego Ciała Chrystusa, widząc w nim tylko strukturę hierarchiczną, papieża, biskupów, kapłanów. Liturgia zwraca dusze na drogę zrozumienia prawdziwego Kościoła, który jest nie tylko organizacją, ale organicznym żywym ciałem, w którego żyłach krąży żywa krew"<sup>13</sup>. Katecheci zwracają więc uwagę na czynny udział młodzieży we Mszy św. Domagają się udostępnienia młodzieży mszalników, aby mogła się wspólnie modlić z kapłanem, recytować części stałe i zmienne Mszy św.<sup>14</sup>.

Ważną rolę w realizowaniu hasła współpracy i współwysiłku ucznia z nauczycielem przypisują katecheci pieśni kościelnej. Uważają, że pieśń „może nam znacznie ułatwić naszą pracę, może też korzystnie wpłynąć na rozwój życia religijnego młodzieży i zapewnić trwałą wartość naszym wysiłkom wychowawczym”<sup>15</sup>. Jeśli „zadamy sobie trud — pisać — przewertowania zbioru pieśni kościelnych, znajdziemy prawie na każdą prawdę katechizmową odpowiedni wyraz w pieśniach”<sup>16</sup>. W związku z tym uważają, że lekcja może być czasem oparta na pieśni. Kiedy indziej można wprowadzić gry liturgiczne oraz odpowiednio pomoce wyjaśniające rok liturgiczny itp.<sup>17</sup>.

Biorąc na serio postulat „szkoły pracy”, katecheci proponują urządzenie sali katechetycznej na wzór pracowni. „Sala religijna — pisze ks. Krasuski — powinna wyglądem swym przypominać kaplicę i tradycyjną izbę polską”<sup>18</sup>. Ks. Wojtusiak proponuje, by na ścianie obok krzyża zawiesić obraz Matki Boskiej Częstochowskiej, a zamiast ławek szkolnych ustawić stolki itp.<sup>19</sup>.

#### Nauka przez czyn

Postulat „nauka przez czyn” można — zdaniem katechetów — zrealizować przy pomocy Akcji Katolickiej i organizacji dziecięcych. Zalecają zakładanie na terenie szkoły takich organizacji jak Żywy Różaniec, Arcybractwo Adoracji codziennej, Apostolstwo Modlitwy niższego stopnia, Rycerstwo Jezusowe — czyli Krucjata Eucharystyczna<sup>20</sup>. Wymieniają ponadto inne stowarzyszenia o charakterze misyjnym, abstynenckim czy charytatywnym, które również, ich zdaniem, mogą się przyczynić do tego, by katechizacja stała się nauką „nie słowa, ale czynu życia”<sup>21</sup>.

#### Źródłowość

Celem zrealizowania postulatu „źródłowości” w czasopiśmie katechetycznych zwraca się uwagę na takie źródła katechizacji jak Pismo święte, Tradycja, liturgia, dokumenty kościelne, historyczne, życiorysy świętych i inne. Ks. Gadowski zauważa między innymi, że „religia katolicka nie jest sy-

<sup>13</sup> T. Sitkowski, *Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii*, MKiW 27(1938) z. 9, 442.

<sup>14</sup> Por. K. Thullie, *Liturgiczne uczestniczenie w Mszy św.* MKiW 20(1931) z. 4, 161.

<sup>15</sup> J. Grochocki, *Rola pieśni w nauczaniu religii*, Przegląd Katechetyczny 30(1947) nr 8—9, 245.

<sup>16</sup> Por. *tamże*, 271.

<sup>17</sup> Por. *tamże*, 245.

<sup>18</sup> F. Krasuski, *Urządzenie sali religijnej w szkole średniej*, MKiW 22(1933) z. 8, 351.

<sup>19</sup> E. Wojtusiak, *Praktyka akcji katolickiej w szkole*, MKiW 28(1939) z. 6—7, 283.

<sup>20</sup> Por. H. Weryński, *Organizacje religijne w szkole powszechnej*, MKiW 21(1932) z. 6—7, 299.

<sup>21</sup> F. de Ville, *Pomoce do akcji misyjnej*, MKiW 23(1934) z. 1, 31.



stematem filozoficznym, lecz pozytywnym Objawieniem Bożym, więc zjawiskiem historycznym; źródłami jej są Pismo św. i tradycja kościelna. Jeśli przeto sposób nauczania religii nie ma pozostać w tyle za metodą szkolną innych przedmiotów, powinien oprzeć się na owych źródłach. Mając teraz umożliwiającą w szkole pracę źródłową, możemy zrealizować przy nauce religii postulat szkoły twórczej<sup>22</sup>. W tym celu wydał on wybór orzeczeń dogmatycznych i praw kościelnych pt. *Nauka Kościoła*<sup>23</sup>. W czasopiśmie katechetycznych radzi się katechetom, by na lekcje przynosili Pismo św., encykliki papieskie, pisma Ojców Kościoła oraz inne dokumenty historyczne. Na przykład na lekcji z zakresu historii Kościoła o założeniu uniwersytetu należy pokazać dokument dotyczący powstania Uniwersytetu Jagiellońskiego i przeczytać jego fragment<sup>24</sup>. Omawiając katakumby rzymskie, można posłużyć się wypowiedziami wielkich myślicieli czy pisarzy na temat męczęńskich grobów<sup>25</sup>.

#### Katechizmy i katechezy opracowane według zasad „szkoły pracy”

Jako pierwszy katechizm, opracowany według wymogów „szkoły pracy”, wymienia się na łamach czasopiśm katechetycznych *Katechizm elementarny* ks. W. G a d o w s k i e g o<sup>26</sup>. Sam autor pisze, że jego „katechizm zbliżony jest bardzo do metody szkoły pracy, a więc zaczyna od nawiązania życiowego, podaje pogląd najczęściej biblijny, wysuwa zeń łatwe określenia katechizmowe, pogłębia rzecz odsyłaczami do Ewangelii, do Nauki Ojców Kościoła i do modlitewnika, pobudza do zastosowań życiowych nawet przy prawdach wiary”<sup>27</sup>.

Drugim katechizmem, realizującym zasady „szkoły pracy” jest *Nowy katechizm dla archidiecezji gnieźnieńskiej*<sup>28</sup>. Pisze o nim ks. S z u k a l s k i: „metoda życiowa każe w lekcji wychodzić od życia (np. z przeżytego zdarzenia), potem przeżywać nastroje (np. przez opowieść poglądową) i zdążać do życia (przez zastosowanie i ćwiczenia)”<sup>29</sup>. Autor zauważa, że katechizm posiada te elementy i dodaje, że doniosłość i znaczenie zasad szkoły życia docenia „ks. Prymas, zapowiadając w miejsce przestarzałego już katechizmu D e h a r b a - L i k o w s k i e g o, *Nowy katechizm dla archidiecezji gnieźnieńskiej* (...) i zauważa, że „z wolna nowy katechizm” zdobywa sobie powszechne uznanie”<sup>30</sup>.

Trzecim katechizmem, o którym także się mówi, że został opracowany na zasadach „szkoły pracy” jest *Katechizm religii katolickiej* ks. Z. K o w a l -

<sup>22</sup> W. G a d o w s k i, *Źródłowe nauczanie religii*, MKiW 20(1931) z. 1, 4.

<sup>23</sup> H. W e r y Ń s k i, *Zastużonemu nestorowi katechetyki w hołdzie*, MKiW 23(1934) z. 8, 330.

<sup>24</sup> Z. K a m i Ń s k i, *Scholastyka i mistyka średniowieczna*, MKiW 27(1938) z. 2, 131.

<sup>25</sup> Por. M. G o d l e w s k i, *Rzym i katakumby rzymskie*, MKiW 27(1938) z. 2, 129 i 130.

<sup>26</sup> Por. H. W e r y Ń s k i, *Zastużonemu nestorowi katechetyki w hołdzie*, MKiW 23(1934) z. 8, 323.

<sup>27</sup> W. G a d o w s k i, *Pomoce szkolne przy nauczaniu religii*, MKiW 24(1935) z. 4, 183.

<sup>28</sup> J. S z u k a l s k i, *Psychologiczne podłoże nauczania katechizmu*, MKiW 24(1935) z. 1, 24.

<sup>29</sup> Por. *tamże*, 25.

<sup>30</sup> Por. *tamże*.

skiego<sup>31</sup>. Ks. Binnek określa go jako „nowum” i „rewelację”<sup>32</sup>. Zdaniem autora, jest on udaną próbą reformy i dowodem, że można, zachowując niezmienną i objawioną treść naszej religii, dać katechizmowi nową szatę, dostosowaną do współczesnych wymogów. Zauważa się w nim zmianę treści, ujęcie chrystocentryczne, zerwanie z dotychczasowym podziałem na naukę wiary, przykazania, sakramenty i modlitwy. „Całość zamknął ks. Kowalski w krótkich tematycznych jednostkach lekcyjnych, oto ich nagłówki: *O znaku Krzyża; Jestem dzieckiem Bożym; O Panu Bogu, naszym Ojcu niebieskim; Dom naszego Ojca* itd. Układ powyższy przyczynia się do wprowadzenia wychowanka w pełnię życia nadprzyrodzonego, jako dziecka Boga”<sup>33</sup>.

Oprócz prezentacji katechizmów, usiłujących realizować zasady „szkoły pracy”, drukuje się też na łamach czasopism katechezy opracowane według jej wymogów. Można tu wymienić np. katechezę na temat: *Św. Paweł w Atenach*<sup>34</sup>. Zamieścił ją w roku 1931 na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” ks. Winkowski. Sam autor uważa ją za skromny projekt, którym chce się podzielić z innymi katechetami, gdyż uważa, że metoda nauczania religii w szkole średniej pozostaje w tyle za ciągle udoskonalaną metodyką świeckich przedmiotów<sup>35</sup>. Innym przykładem jest katecheza na temat: *Św. Karol Boromeusz, arcybiskup mediolański — wykonawca dekretów Soboru Trydenckiego*<sup>36</sup>. Podczas tej lekcji — podobnie, jak i podczas cytowanej katechezy pierwszej, praca uczniów polegała na wyjaśnianiu wspólnym pojęć, wchoǳących w zakres poszczególnych tematów, takich jak: „areopag”, „sobór”, „synód” itp.

Wymienione katechezy nie były — naturalnie — wzorami doskonałymi, ale świadczyły o poważnej trosce o rozwój metodyki katechizacji i były dowodem pogłębiającej się orientacji w osiągnięciach rozwijającej się dydaktyki.

## 2. „System uczenia się pod kierunkiem”

„System uczenia się pod kierunkiem”, jako znany kierunek „nowego wychowania”, wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych<sup>37</sup>. Jego twórca Hall-Quest, dążył do stopniowego wdrażania ucznia w metodę samodzielnego uczenia się i myślenia. Według jego założeń, wszystkie prawie zadania uczniowie odrabiali w szkole. Pracę domową ograniczano do minimum. Uczniowie pracowali w laboratoriach, gdzie dyżurował specjalny nauczyciel danego przedmiotu i udzielał wskazówek poprzez tak zwane „konferencje”. Teoretycy omawianego systemu kładli duży nacisk na „zadawanie” materiału i „objaśnianie” podręcznika. Głównym założeniem systemu było wyrobienie u ucznia samodzielności, zaradności życiowej, słowem — rozwój pełnej indywidualności<sup>38</sup>. „System uczenia się pod kierunkiem” pozwalał wybić się zdolniejszym uczniom, pracującym zwykle w „zespołach uczniowskich, w których

<sup>31</sup> Z. Kowalski, *Katechizm religii katolickiej*, Toruń 1946.

<sup>32</sup> Por. R. Binnek, *Katechizm religii katolickiej*, Przegląd Katechetyczny 30(1947) nr 3, 94.

<sup>33</sup> Por. tamże.

<sup>34</sup> J. Winkowski, *Lekcje próbne. Św. Paweł w Atenach*, MKiW 20(1931) z. 3, 136.

<sup>35</sup> Por. tamże.

<sup>36</sup> J. Trzepakko, *Św. Karol Boromeusz*, MKiW 25(1936) z. 1—2, 34.

<sup>37</sup> Por. S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964*, Warszawa 1966, 109.

<sup>38</sup> Por. H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, 225.

opracowywano jakieś zagadnienie, składające się na całość tematu jednostki lekcyjnej”<sup>39</sup>.

Pytanie: „czy i o ile” systemem uczenia się pod kierunkiem można prowadzić katechizację, a zwłaszcza czy można zrealizować główny postulat tego systemu, że uczeń samodzielnie powinien zdobywać wiedzę — pojawia się dość często na łamach czasopism katechetycznych. Wiadomo — mówi jeden z autorów — że Chrystus nakazał „głosić” naukę światu, iż wiara ma się rodzić „ze słyszenia”. Tymczasem system ten domaga się, by uczeń sam szukał wiadomości, tworzył Pojęcia, sądy. Pozornie — rozważa autor — „charakter religii objawionej klóci się z główną zasadą naszej metody”<sup>40</sup>. Jest przekonany, że uczeń sam, na własną rękę, nie może badać tajemnicy Trójcy Świętej, czy Sakramentu Ołtarza, bo „zostawiony samemu sobie popadałby w zniechęcenie albo doszedłby do najdziwaczniejszych, a może i heretyckich wniosków”<sup>41</sup>. Jest jednak dużo prawd wiary — mówi w dalszym ciągu autor — które uczniowie mogą samodzielnie opracowywać. Takimi prawdami są: stworzenie świata, grzech pierworodny, pokuta, sumienie, obowiązki względem Boga, bliźniego i inne. Na ogół zaleca się stosowanie tego systemu w klasach starszych szkoły podstawowej i w szkole średniej<sup>42</sup>, uważa się, że jest on niezbędny do uaktywnienia ucznia i umożliwienia mu pełnego korzystania ze szkoły. Zaznacza się jednak, że nie można go stosować w całości<sup>43</sup>. Można zrealizować niektóre jego założenia jak „zadawanie” materiału, „objaśnianie” podręcznika, „konferencje” oraz troska o dobór „środków nauczania”.

#### Zadawanie

„Zadawanie” materiału do domu uznają katecheci za słuszną konieczność, jeśli uczeń ma przyswoić sobie wiedzę religijną. Podkreślają, że należy zwrócić uwagę na sposób zadawania i objaśnianie podręcznika. Przed końcem lekcji trzeba sprawdzić przez pytania, czy uczniowie pojęli poleconą im pracę. Jeżeli bowiem uczeń nie zrozumie zadanego materiału, szybko zniechęci się do pracy<sup>44</sup>.

#### Konferencje

Amerykańscy nauczyciele — pisze ks. Rychlicki — „urządzali stałe i wyznaczone konferencje, podczas których uczniowie przedstawiali swoje wątpliwości i kłopoty, prosząc o ich wytłumaczenie”<sup>45</sup>. Autor zachęca katechetów, by i oni stosowali konferencje w swej pracy. „Jeżeli w każdej, chociażby najlepszej lekcji — pisze — młodzież może dostrzec pewne niejasności, niedociągnięcia czy braki, to tym bardziej w naszej, ponieważ prawdy religijne są abstrakcyjne, nie podpadają pod zmysły, a swoją wzniosłością i głębią przewyższają jej uzdolnienia”<sup>46</sup>. Uczniowie — uważa ks. Rychlicki —

<sup>39</sup> Por. T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, Warszawa 1972, 74.

<sup>40</sup> J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, MKiW 26(1937) z. 1, 11.

<sup>41</sup> *Tamże*.

<sup>42</sup> Por. *tamże*, 12.

<sup>43</sup> Por. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, MKiW 22(1933) z. 5, 451.

<sup>44</sup> Por. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, MKiW 26(1937) z. 1, 6.

<sup>45</sup> *Tamże*.

<sup>46</sup> *Tamże*, 8.

powinni wiedzieć, że o każdej porze mogą przyjść do katechety ze swymi trudnościami<sup>47</sup>.

Przypomina się też katechetom, aby więcej zabiegali w szkole o pomoce do nauki religii celem uaktywnienia ucznia. Autor wykazuje, że katecheci, w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów, za mało zabiegają o odpowiednie środki dydaktyczne<sup>48</sup>.

### Katechezy prowadzone „systemem uczenia się pod kierunkiem”

W czasopiśmie katechetycznym podaje się przebieg lekcji przeznaczonej dla klasy ósmej na temat sumienia, opracowanej „systemem uczenia się pod kierunkiem”. Autor zaznacza, że na poprzedniej lekcji polecił uczniom przerobić dany temat w domu przy pomocy wyszukanej przez nich literatury. Na początku właściwej lekcji skontrolował pracę domową uczniów. Okazało się, że niektórzy nic na ten temat nie przygotowali. Katecheta podał więc kilka uwag o sumieniu, następnie rozdał książki i broszury mówiące na temat sumienia<sup>49</sup>. Uczniowie pracowali w ciszy, notując swe uwagi. Czasem prosili przyciszonym głosem katechetę o wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów. Na dany znak przerywali pracę, aby zreferować jej wyniki. Potem katecheta podsumował uzyskane wiadomości i wybrał istotne określenia do zapamiętania<sup>50</sup>. „Czasowy podział godziny — wyjaśnia autor — był następujący: odpytanie zadanej i przygotowanie nowej lekcji trwało minut 12 — samodzielna praca uczniów minut 27 — rekapitulacja przerobionego materiału i zadawanie — minut 10”<sup>51</sup>. Z przytoczonego przebiegu lekcji wynika, że katecheta odszedł trochę od schematu amerykańskiego, gdzie nauczyciel w toku lekcji nie stawiał pytań. Mimo to, jak zauważa autor, uczniowie byli aktywni, sami dociekali, jaką rolę w życiu spełnia sumienie, kompletowali literaturę, porównywali poglądy, dawali trafne odpowiedzi. Zachęca więc współkolegów, by w swej pracy stosowali ten system, jeśli chcą skutecznie przekazywać uczniom prawdy ewangeliczne<sup>52</sup>.

Widzimy więc, że system ten był znany katechetom, ale tylko częściowo realizowany, gdyż zarówno nauczyciele polscy, jak i katecheci nie mieli odpowiednich warunków w szkole<sup>53</sup>. Mogli w swej pracy realizować tylko niektóre założenia systemu, jak „zadawanie” materiału, „objaśnianie” podręcznika, „konferencje”. Szkoła polska nie była w stanie zatrudnić osobnego „nauczyciela-specjalisty”, lub dysponować „gabinetami pracy”, jak to miało miejsce w Ameryce<sup>54</sup>.

### 3. „Nauczanie całościowe”

Katecheci okresu międzywojennego stosowali również w swej pracy tak zwane „nauczanie całościowe”, które było innym kolejnym przejawem poszukiwań dydaktycznych. Istotę jego stanowi likwidacja poszczególnych przedmiotów i koncentracja treści wokół pewnych ośrodków, projektów, problemów, stanowiących pewną zwartą całość<sup>55</sup>. System ten podobnie jak poprzed-

<sup>47</sup> *Tamże*, 9.

<sup>48</sup> Por. *tamże*, 10.

<sup>49</sup> Por. *tamże*, 12.

<sup>50</sup> Por. *tamże*, 13.

<sup>51</sup> *Tamże*.

<sup>52</sup> Por. *tamże*, 14.

<sup>53</sup> Por. W. Wyrwiński, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole powszechnej*, Przyjaciel Szkoły 12(1933) nr 11, 362.

<sup>54</sup> Por. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, MKiW 26(1937) z. 1, 23.

<sup>55</sup> Por. J. Zborowski, *Unowocześnienie metod nauczania*, Warszawa 1966, 27.

nie, wywodził się z tendencji reformatorskich pierwszej połowy XX wieku, które — opierając się na twierdzeniach współczesnej im psychologii, iż spostrzeżenie i myślenie dziecka początkowo ma charakter całościowy, niezróżnicowany — dążyły do przystosowania nauki szkolnej do tej właściwości psychiki ucznia. Spośród licznych odmian „nauczania całościowego” najczęściej występowały w praktyce szkolnej: „metoda projektów”, „metoda ośrodków zainteresowań” i „nauczanie łączne”.

a) „Metoda projektów”, opracowana przez J. Stefensona, skupiała zajęcia należące do różnych przedmiotów nauczania dokoła jednego ogniska. W tym skoncentrowaniu się na jednym zagadnieniu zbliżała się do „nauczania całościowego”, różniła się jednak od niego, ponieważ, podczas gdy osiã „nauczania całościowego” był jakiś temat do zbadania, w „metodzie projektów” występowało zadanie praktyczne do wykonania. Ponadto „nauczanie całościowe” było stosowane tylko w niższych klasach, natomiast „metoda projektów” posługiwano się również w nauczaniu systematycznym<sup>56</sup>.

b) Następną odmianą „nauczania całościowego” była „metoda ośrodków zainteresowań”. Belgijski lekarz i psycholog Ovide Jean Decroly (1871—1932)<sup>57</sup>, twórca powyższej metody, oparł pracę szkolną na zainteresowaniach i potrzebach dziecka. Zaliczał do nich: potrzebę pożywienia, potrzebę walki z ujemnymi wpływami klimatu, potrzebę ochrony przed niebezpieczeństwami oraz potrzebę pracy zbiorowej, rozrywki i doskonalenia. Twierdził, że wymienione potrzeby mają związek z życiem dziecka i stanowią ośrodki wszelkich jego zainteresowań i czynności. W jego programie szkolnym nie było podziału na przedmioty, lecz tylko na zajęcia związane z ustalonymi tematami<sup>58</sup>.

c) Trzecią wersją „nauczania całościowego” jest „nauczanie łączne”. Karol Linke (1884—1938), wiedeński pedagog, twórca „nauczania łącznego” zakładał, że dziecko przechodzi w miarę swego rozwoju umysłowego od ujmowania rzeczywistości w sposób całościowy do coraz dalej postępującej analizy wyodrębniających się różnych gałęzi wiedzy. Na tej psychologicznej podstawie oparł swą teorię tak zwanych „kręgów życia” i „kręgów rzeczy”. W celu jej zilustrowania posłużył się pojęciem węgla. Mówi, że węgiel, znajdujący się w kopalni, składzie czy kotłowni, należy do różnych „kręgów życia”. Natomiast rozpatrywany sam w sobie, np. jako pierwiastek chemiczny nie wchodzący w żadne związki z otoczeniem, należy do „kręgów rzeczy”. Linke twierdził, że dziecko styka się najpierw z „kręgami życia”, a dopiero z czasem wyodrębnia przedmioty z ich naturalnego otoczenia i tworzy „kręgi rzeczy”. Bowiem jego rozwój umysłowy postępuje stopniowo od myślenia całościowego do analitycznego. To myślenie analityczne występuje u dzieci w piątym roku nauki i wtedy dopiero można przejść z „nauczania całościowego” na systematyczne<sup>59</sup>.

W czasopismach katechetycznych wspomina się o dwóch odmianach systemu „nauczania całościowego”, a mianowicie: o „metodzie projektów” oraz o „nauczaniu łącznym”, które określa się mianem „metoda nauczania łącznego”.

#### „Metoda projektów”

„Metodę projektów” na ogół uważa się za „metodę stawiania konkretnego czynu”<sup>60</sup>. „Istotę, metody projektów” — piszą katecheci — stanowi postawie-

<sup>56</sup> Por. *tamże*.

<sup>57</sup> Por. L. Chmaj, *dz. cyt.*, 157.

<sup>58</sup> Por. *tamże*, 158.

<sup>59</sup> Por. J. Zborowski, *dz. cyt.*, 28.

<sup>60</sup> B. Pągowski, *Wrażenia z kursu metodycznego w Warszawie*, MKiW 22(1933) z. 5, 220.

nie ucznia wobec trudności, wobec zagadnienia”<sup>61</sup>, które powinno mieć podłoże naturalne. Uczeń — zdaniem katechetów — powinien tę trudność samodzielnie rozwiązywać, a czyn, który w trakcie rozwiązywania powstaje, powinien być sprawdzony. Katecheci uważają, że główną zasadę „metody projektów” można stosować w katechizacji. Nie należy bowiem odrywać młodzieży od życia, lecz trzeba postawić ją na początku lekcji wobec trudności religijno-moralnej, rozwinąć dyskusję z młodzieżą, celem rozwiązania tej trudności”<sup>62</sup>. Na innym miejscu piszą, że w „nauce religii możemy i chcemy, jako cenne wskazówki, przyjąć roztropnie i z umiarkowaniem główne środki zaradcze, jakie „metoda projektów” podaje przeciw wadom metodycznym, które się wkrały do nauki religii”<sup>63</sup>. Wyliczają szczegółowo postulaty metody projektów, które można wykorzystać w katechizacji. Należy — ich zdaniem — postawić ucznia w nauce religii wobec problemu, przyzwyczać go do samodzielnego myślenia w ramach i na podstawie prawd objawionych, uwzględnić w nauce religii „podłoże naturalne”, czyli nawiązywać do rzeczywistości religijnej otaczającej młodzież, żądać całkowitego wykonania postanowienia<sup>64</sup>.

W czasopismach katechetycznych natrafiamy na lekcję na temat Trójcy Przenajświętszej, opracowaną „metodą projektów” przez ks. Jasińskiego<sup>65</sup>. A oto jej przebieg: najpierw katecheta uwzględni postulat „nawiązania do życia”. Proponuje w tym celu nawiązanie do znaku krzyża, prefacji lub *Credo*, gdzie się wymienia trzy Osoby Boskie<sup>66</sup>. Następnie „stawia ucznia wobec problemu”: kto nam o tym powiedział? Jak tę prawdę badać, jak na nią reagować? „Omawiając dogmat Trójcy Przenajśw. — pisze autor — należy (podobnie jak w fizyce, gdzie się wychodzi od faktu istnienia elektryczności) wyjść od faktu rzeczywistości Trójcy Przenajśw., o którym wiemy z objawienia samego Syna Bożego. A więc należy w lekcji o Trójcy Przenajśw. z biblii i katechizmu zestawić to, co wiemy o tej prawdzie”<sup>67</sup>. Jeśli chodzi o sposób rozwiązywania trudności w wyjaśnianiu zagadnienia Trójcy Świętej, radzi autor wskazać na słabość rozumu ludzkiego „wobec morza prawdy i światła Bożego”<sup>68</sup>.

Wspomina też autor o innych lekcjach prowadzonych „metodą projektów”, ale nie przedstawia ich przebiegu i tematów<sup>69</sup>.

### „Nauczanie łączne”

Ks. Pągowski, który zabiera głos w czasopismach katechetycznych na temat „nauczania łącznego”, nazywa je „metodą łączną” i uważa ją za środek syntetyzujący nauczanie w szkole. „Dzisiaj — pisze — powszechnie daje się odczuwać brak syntezy. W metodzie tej natomiast cały materiał łączy się wewnątrznie i zewnątrznie w jedną organiczną całość. Tę metodę — mówi autor — można jednak stosować tylko w pierwszych klasach szkoły powszechnej, kiedy nauczyciel prowadzi wszystkie lekcje. Podaje przykład realizowania „nauczania łącznego” podczas lekcji na temat *Dzień Zaduszny*<sup>70</sup>.

<sup>61</sup> B. Pągowski, *Z kursu katechetycznego w Krakowie*, MKiW 24(1935), z. 8, 350.

<sup>62</sup> *Tamże*, 351.

<sup>63</sup> W. Jasiński, *Jak prowadzić lekcje religii nowoczesną metodą projektów*, MKiW 26(1937) z. 1, 20.

<sup>64</sup> *Tamże*, 21.

<sup>65</sup> *Por. tamże*, 20.

<sup>66</sup> *Por. tamże*, 22.

<sup>67</sup> *Por. tamże*.

<sup>68</sup> *Tamże*.

<sup>69</sup> *Por. tamże*, 33.

<sup>70</sup> B. Pągowski, *Z kursu katechetycznego w Krakowie*, MKiW 24(1935) z. 8, 351.

Dzieci, udając się na cmentarz — mają lekcję gimnastyki, licząc groby — mają lekcję rachunków, następnie śpiewając pieśni żałobne — mają lekcję śpiewu, czyli wszystko się łączy w jedną całość<sup>71</sup>.

Nie wspomina się w czasopismach o „metodzie ośrodków zainteresowań”, która również nie przyjęła się w szkole polskiej poza szkołą ćwiczeń przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej M. Grzegorzewskiej w Warszawie<sup>72</sup>.

#### 4. Projekt ogólnopolskiego katechizmu dla dzieci

W materiałach katechetycznych natrafiamy także na interesujące opinie odnośnie proponowanego materiału nauczania w związku z projektem ogólnopolskiego katechizmu dla dzieci. „Połączenie nauki historii z katechizmem — pisał w roku 1934 ks. Niemyski — czyli nieodrywanie historii od katechizmu i odwrotnie, daje tak oczywiste korzyści, że wobec nich muszą ustąpić na plan dalszy zarzut i wzgląd, że katechizm nie będzie wykładany systematycznie, utartym sposobem (Wiara — Dekalog — Sakramenty). Wzgląd powyższy — to wzgląd bardzo drugorzędny, bo jakież ma znaczenie praktyczne, czy dzieci otrzymały całokształt potrzebnych im wiadomości religijnych według systemu tego, czy innego... Systematyczna kolejność „naukowa” ma pewne znaczenie przy nauce głębszej, przy nauce teologii, a przy pierwiastkowym poznawaniu prawd wiary większe ma znaczenie kolejność „praktyczna”, tj. wypływająca z kolejności poznawanych faktów i osób konkretnych”<sup>73</sup>. Spotyka się też żądania, by możliwie jak najszerzej w treści nauczania uwzględnić Pismo św. i Liturgię.

Również na temat doboru treści nauczania zabierał głos ks. G a d o w s k i. Dwukrotnie brał udział w batalii o katechizm dostosowany do potrzeb psychiki dzieci. Pierwszy raz około roku 1900, gdy walczył o katechizm dla dzieci na terenie Galicji. Wtedy to poniósł dotkliwą porażkę i musiał zrezygnować z wydawanego czasopisma „Dwutygodnik Katechetyczny”. Na jakiś czas wycofał się nawet z pracy katechetycznej o zasięgu krajowym bojąc nad tym, że w Polsce — jak pisze — nadal utrzymał się katechizm D e h a r b a<sup>74</sup>.

Po raz drugi ks. G a d o w s k i wypowiedział się na łamach „Przeglądu Katechetycznego” w roku 1948 w związku z projektem ogólnopolskiego katechizmu. Pisał, między innymi, że dzieciom nie można od razu podawać usystematyzowanej wiedzy katolickiej. Argumentował, że „wzorem niedościgłym jest tu sam Chrystus Pan. Gdy szło o prawdy trudniejsze (np. o łasce Bożej, albo o instytucje osobliwe, jak Kościół powszechny, Msza św., Sakramenty św.) P. Jezus zwykł nie uczyć o nich od razu dokładnie, lecz rozkładał wyjaśnienie na różne etapy. Wreszcie przed wniebowstąpieniem rzekł do Apostołów: jeszcze mam wiele wam mówić, ale teraz znieść nie możecie. Lecz gdy przyjdzie Duch prawdy, nauczy was wszelkiej prawdy (J 16, 12). Dlaczegoż wielu nie naśladuje P. Jezusa, ale za D e h a r b e m uczą np. od razu o nieskończonej doskonałości Bożej?”<sup>75</sup>. Autor powołuje się też na św. Pawła, który mówi, że najpierw swych wiernych karmi „mlekiem”, a potem da im stały pokarm prawdy Chrystusowej. A my na ogół co robimy? „Układamy katechizmy dla dorosłych i dopiero wyciągi z nich (zatem coś więcej abstrakcyjnego) przeznaczamy dla dzieci”<sup>76</sup>.

<sup>71</sup> Por. *tamże*.

<sup>72</sup> Por. L. C h m a j, *dz. cyt.*, 12.

<sup>73</sup> W. N i e m y s k i, *Potrzeba specjalnego sposobu nauczania dzieci wiejskich*, MKiW 23(1934) z. 5, 206.

<sup>74</sup> Por. *Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski* 14(1910) nr 11, 389.

<sup>75</sup> W. G a d o w s k i, *W sprawie reformy katechizmu dla dzieci*, *Przegląd Katechetyczny* 31(1948) nr 6—7, 193.

<sup>76</sup> *Tamże*, 194.

Wśród głosów katechetów, domagających się katechizmu uwzględniającego rozwój psychiczny ucznia, katechizmu o charakterze eklezyjalnym i chrystocentrycznym, odbija się odmienne stanowisko ks. Oleksego i ks. Zaleskiego, którzy w roku 1948 utrzymują, że „katechizm powinien zawierać całokształt prawd nauki katolickiej, wyłożonej przystępnie, ale gruntownie i ściśle”. I dodają: „katechizm mógłby mieć dwa wydania, tzw., katechizm średni i „katechizm mały”. Jednak pytania w obu katechizmach powinny być te same. Inaczej w umyśle dziecka wytwarza się chaos (musi się uczyć na nowo; definicje się płaczą i mieszają), a nadto może się zbudzić wątpliwość w niezmienności nauki katolickiej”<sup>77</sup>. Według wspomnianych autorów „Katechizm powinien dać w krótkich, jasnych i zwięzłych odpowiedziach całą naukę katolicką. Podręczniki zaś powinny te pytania rozprowadzić, szeroko objaśnić, uzasadnić”<sup>78</sup>.

W zestawieniu z poprzednimi wypowiedziami na temat katechizmu, to ostatnie stanowisko najmniej liczy się z względami natury psychologiczno-dydaktycznej.

Na podstawie analizowanych artykułów w czasopismach katechetycznych z lat 1931—1948 można twierdzić, że katecheci okresu międzywojennego byli mocno zaangażowani w sprawę odnowy katechetyki. Starali się poznać współczesne im systemy dydaktyczne. Próbowali realizować słuszne zasady, ustalone przez nowe kierunki pedagogiczne. Odchodzili od biernego nauczania według stopni formalnych, ustalonych przez Herbart a w drugiej połowie XIX wieku, a starali się wszelkimi sposobami budzić samodzielność i aktywność ucznia. Dążyli świadomie do rozwijania myśli katechetycznej w Polsce i nadawania jej zarówno pod względem teologicznym, jak dydaktycznym, właściwego poziomu.

s. *Christiana Witek, Katowice*

### III. Model dydaktyczny katechez drukowanych w dwumiesięczniku „Katecheta”

W latach 1957—1969 „Katecheta” był jedynym w Polsce czasopismem specjalistycznym poświęconym zagadnieniom nauczania religii. Dopiero w drugiej połowie 1969 r. zaczyna się ukazywać *Biuletyn Katechetyczny*<sup>1</sup> w „Collectanea Theologica”, kwartalniku wydawanym przy Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Od paru więc zaledwie lat katecheta-praktyk ma do dyspozycji dwa źródła specjalistyczne, z których może korzystać.

W r. 1976 „Katecheta” obchodził dwudziestolecie swego istnienia. Z tej właśnie racji chcielibyśmy przyrzeć się jego dorobkowi. Cele i zadania „Katechety” miały od samego początku charakter teoretyczno-praktyczny. W niniejszym artykule nie będziemy omawiać teoretycznego dorobku, a zaprezentujemy tylko dorobek „praktyczny” czasopisma, który zawiera się w jednym z jego działów zatytułowanym „Katechezy”.

W latach 1957—1974 ukazało się w „Katechecie” 536 gotowych katechez przeznaczonych na różne stopnie nauczania.

Spośród tych katechez 13 jest przewidzianych dla dzieci w wieku przed-szkolnym, 12 — dla dzieci upośledzonych, 150 — dla dzieci I—IV roku katechizacji, 189 — dla uczniów V—VIII roku katechizacji oraz 172— dla mło-

<sup>77</sup> J. Oleksy i W. Zaleski, *Uwagi na temat katechizmu*, Przegląd Katechetyczny 31(1948) nr 4, 99.

<sup>78</sup> *Tamże*.

<sup>1</sup> Pierwszy *Biuletyn Katechetyczny* ukazał się w *Collectanea Theologica* 39(1969) nr 3, 151—176.



dzieży. Ponadto „Katecheta” przynosi 90 oddzielnych opracowań różnych tematów jako materiał do ewentualnego wykorzystania na katechezie młodzieżowej. Większość z nich (61) jest autorstwa ks. M. Malinńskiego. „Katecheta” przedrukowuje takie teksty z podręczników przewidzianych na użytek dziecka. 7 jednostek tematycznych wziętych jest z podręcznika *Zostań z nami, Panie*<sup>2</sup> i 24 jednostki z *Katechizmu Religii Katolickiej* część IV<sup>3</sup>.

Jak wynika z samego zestawienia liczbowego, osiemnastoletni dorobek „Katechety” jest bardzo obfity i różnorodny. Należy przypuszczać, że kształtował mentalność katechety w Polsce. Interesuje nas, na ile katecheta-praktyk mógł brać ten gotowy materiał do ręki i iść z nim na katechezę, jaki jest model dydaktyczny katechez. Chcąc odpowiedzieć na postawione pytania, podamy wyniki analizy najpierw katechez dla niższego stopnia nauczania (I—IV), a następnie dla V—VIII roku katechizacji.

### 1. Model katechez na niższe lata katechizacji (I—IV)

Na niższe lata katechizacji zostało wydrukowanych w „Katechecie” 150 katechez. 66 spośród nich stanowią tłumaczenia albo opracowania na podstawie podręczników zagranicznych. Nas interesują tylko katechezы rodzime, a więc pozostałe 84. Tematyka poruszana w nich jest różnorodna. Łatwo dają się jednak wyodrębnić następujące grupy: katechezы o tematyce eucharystycznej (39), biblijnej Starego Testamentu (21), moralnej (6), o treści dogmatycznej (3), sakramentalnej (4), liturgicznej (2), maryjnej (3) oraz o tematyce okolicznościowej (7).

Na przestrzeni 18 lat opracowano najwięcej katechez o tematyce eucharystycznej i biblijnej Starego Testamentu. Były to katechezы podające tematykę zgodną z obowiązującym do 1971 r. programem przewidzianym dla II i III roku katechizacji. Daje się natomiast zauważyć brak katechez na I i IV rok nauczania.

Katechezы o tematyce eucharystycznej stanowią trzy oddzielne grupy drukowane w różnych latach. Pierwszą z nich tworzą katechezы, opracowane w 1964 r., w których podaje się wiadomości o Mszy świętej uwzględniającej historyczny rozwój oraz zasadnicze prawdy o Najświętszym Sakramencie<sup>4</sup>. Katechezы grupy drugiej (1969) są próbą posoborowego ujęcia zagadnienia Mszy świętej jako Uczty. Próbuje się ukazać w nich związek życia chrześcijańskiego z Mszą świętą<sup>5</sup>. I wreszcie katechezы opracowane (1972—1974) na podstawie podręcznika *Zostań z nami, Panie*. Stanowią one cenną pomoc w przygotowaniu dzieci do pełnego uczestnictwa w Mszy świętej<sup>6</sup>.

Katechezы biblijne drukowano w dwu etapach. Pierwsza grupa katechez o tematyce biblijnej ukazała się w 1957 r.<sup>7</sup>, druga w 1965/6<sup>8</sup>. Na ich treść

<sup>2</sup> *Zostań z nami, Panie. Wprowadzenie do udziału w Mszy świętej*, praca zbiorowa pod red. ks. M. Finke, Poznań 1971. Katechezы, opracowane na podstawie tego podręcznika, ukazują się od r. 1972.

<sup>3</sup> *Katechizm Religii Katolickiej*, praca zbiorowa pod red. ks. bp P. Bednarczyka, ks. S. Bizunia, ks. J. Charytańskiego SJ, ks. A. Kotlarskiego, ks. M. Wolniewicza, Poznań 1968.

<sup>4</sup> *Katecheta* 8(1964) nr 3, 131—140.

<sup>5</sup> *Katecheta* 13(1969) nr 1, 37—43; nr 3, 127—135.

<sup>6</sup> *Katecheta* 15(1972) nr 1, 45—47; nr 2, 88—94; nr 3, 127—135; nr 4, 186—192; nr 5, 234—236; *Katecheta* 16(1973) nr 1, 34—38; nr 3, 135—144; *Katecheta* 17(1974) nr 1, 38—44; nr 5, 236—240; nr 6, 280—285.

<sup>7</sup> *Katecheta* 1(1957) nr 1, 77—84 i nr 2, 161—180.

<sup>8</sup> *Katecheta* 9(1965) nr 5, 189—193; nr 6, 234—241; *Katecheta* 10(1966) nr 1, 40—48.

składają się takie tematy, jak stworzenie świata, powołania Abrahama, wyjście z Egiptu itd.

Pozostałe rodzaje katechez o treści moralnej, sakramentalnej, dogmatycznej, liturgicznej, maryjnej i o tematyce okolicznościowej — to pojedyncze jednostki tematyczne, posegregowane w małe grupy (2—7), tworzące tylko pewien zestaw tematów do ewentualnego wykorzystania.

W niniejszym artykule pragniemy ukazać czytelnikowi model dydaktyczny zaprezentowanych wyżej katechez, zatem przyjrzyjmy się ich strukturze dydaktycznej.

#### a. Katechezy o strukturze stopni formalnych

W katechezach dla I—IV roku katechizacji przyjęto strukturę stopni formalnych w 41 jednostkach tematycznych. Przypomnijmy krótko genezę modeli lekcji opartej o stopnie formalne.

Według J. F. Herbart'a istnieją cztery stopnie wszelkiego uczenia się i nauczania (jasność, kojarzenie, system, metoda), a więc również i każdej lekcji. T. Ziller (1817—1882) i W. Rein (1847—1929) uczniowie Herbart'a zmodyfikowali te stopnie, podnieśli ich liczbę do pięciu, nadali im nowe nazwy i wyraźniejszą treść oraz nazwali je stopniami formalnymi. Stopnie w ujęciu W. Reina to: przygotowanie, przedstawienie nowego materiału, połączenie zdobytych wiadomości z już posiadanymi, zebranie lub uporządkowanie, zastosowanie<sup>9</sup>. Stopnie te stały się w katechetyce podstawą wypracowania tzw. metody monachijskiej, która powszechnie przyjęła się w nauczaniu katechetycznym<sup>10</sup>. Nazwa wzięła swój początek od twórców metody — katechetów monachijskich. Zmodyfikowana została w 1913 r. na zjeździe katechetycznym w Wiedniu.

Podstawowym założeniem metody monachijskiej jest pogłębliwość. Katecheza, zbudowana zgodnie z założeniami tej metody, powinna posiadać następujące stopnie: 1. przygotowanie (wprowadzenie), polegające na rozbudzeniu zainteresowania uczniów nowym materiałem; 2. przedstawienie (wykład) — podanie nowego materiału; 3. wyjaśnienie (pogłębienie) — uwypuklenie głównej idei zawartej w opowiadaniu; 4. streszczenie — całościowe podsumowanie, zebranie podanego materiału, 5. zastosowanie, czyli wskazanie konkretnych możliwości zrealizowania poznanej prawdy<sup>11</sup>.

Jak zaznaczyliśmy — w oparciu o model stopni formalnych została opracowana dość liczna grupa katechez. Należą do nich katechezy o tematyce eucharystycznej (17), katechezy pierwszej grupy biblijnej (8), katechezy o treści dogmatycznej (3), moralnej (6), liturgicznej (2), 2 o treści sakramentalnej i 3 jednostki o tematyce okolicznościowej. Ich budowa jest jednorodna, zasadniczy schemat ten sam. Różnice zachodzą tylko w nazewnictwie poszczególnych członów lekcyjnych. Stosuje się np. następujące określenia: wprowadzenie, rozwinięcie biblijne, pogłębienie katechizmowe, zastosowanie życiowe, streszczenie<sup>12</sup> lub przygotowanie, opowiadanie, wyjaśnienie, zastosowanie<sup>13</sup>. W większości jednak katechez ogniwa lekcyjne zaznacza się tylko cyframi rzymskimi (I, II, III, IV, V) bez słownego określenia.

Katechezy o treści biblijnej i eucharystycznej tworzą w jakimś sensie

<sup>9</sup> K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, 31—33.

<sup>10</sup> J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956, 110—116.

<sup>11</sup> *Tamże*, 116—121.

<sup>12</sup> Katechezy o tym nazewnictwie znajdzie czytelnik w następujących numerach *Katechety*: 1(1957) nr 2, 161—177; 14(1970) nr 4, 176 nn; 17(1973) nr 3, 130; 18(1974) nr 2, 91.

<sup>13</sup> *Katecheta* 3(1959) nr 6, 523; 9(1965) nr 2, 88.

pewne całości w swych grupach, dlatego ukażemy dokładniej ich strukturę dydaktyczną. Pierwszeństwo dajemy katechezom biblijnym, jako że pojawiły się w „Katechecie” najwcześniej. Są niewątpliwie najstarsze w omawianym dorobku.

W pierwszej grupie jednostek biblijnych z 1957 r. podaje się treść według następującego schematu: wprowadzenie, podanie nowego materiału, pogłębienie, zastosowanie. We wprowadzeniu opowiada się o życiu Chrystusa, nawiązuje do doświadczeń dzieci lub opowiada się przykład. Nową treść podaje się w formie opowiadania, wysuwając na plan pierwszy postacie biblijne i koncentrując się na ich wewnętrznych przeżyciach. W pogłębieniu za pomocą pytań i uzupełnień wyjaśniających akcentuje się wybrany aspekt religijny w świetle Nowego Testamentu. W zastosowaniu — opowiada się przykład w celu utwierdzenia katechizowanych w nowo ukazanej postawie moralnej, albo podaje się polecenia (konkretne lub bardziej ogólne) do wykonania. Taki układ treści przyjęto w katechezach pierwszej grupy biblijnej.

W katechezach o tematyce eucharystycznej z 1964 i 1969 r. podaje się treść w podobny sposób, jak w jednostkach wyżej omówionych. Produktem wyjścia jest najczęściej odwołanie się do znanego materiału, czasem do doświadczeń dzieci, lub krótkie porównanie. Potem podaje się nową treść. Jest to opowiadanie lub czytanie tekstu Pisma świętego Nowego i Starego Testamentu. Następnie logicznie, według punktów, wyjaśnia się szczegółowo podaną treść i utrwała ją za pomocą pytań powtórkowych i szczegółów poszerzających. W końcowej części katechezy jest odniesienie do życia dziecka — zastosowanie. Najczęściej w „zastosowaniu” poleca się wykonanie pracy w zeszycie, np. przepisanie z tablicy podanego tekstu, rysunku, odpowiedzi na pytania. Czasem jest zalecana modlitwa związana z treścią katechezy, krótki rachunek sumienia, czasem są tu pytania refleksyjne lub zachęta wyrażona w bardzo ogólnej formie.

Zauważamy, że układ katechez o tematyce eucharystycznej nie wnosi nowych elementów merytorycznych czy strukturalnych. Inne grupy katechez również nic nowego nie wnoszą. Są zbudowane podobnie jak katechezy o treści biblijnej i eucharystycznej, dlatego pomijamy szczegółową ich analizę.

Bez trudności można zauważyć, że zaprezentowane katechezy sugerują nauczanie typu podającego. Akcentuje się w nich przekazywanie wiedzy, którą uczeń powinien sobie przyswoić. Cechuje je logiczny i zwarty układ treści. Z dydaktycznego punktu widzenia katechezy te są mało urozmaicone. Za mało w nich momentów aktywizujących i angażujących ucznia wewnątrznie i zewnątrznie.

## b. Próby zastosowania nowej struktury katechezy

Prócz katechez o strukturze stopni formalnych, „Katecheta” daje czytelnikowi katechezy, w których pragnie się realizować założenia nowych kierunków katechetycznych. Są to katechezy typu kerygmatycznego i o charakterze egzystencjalno-antropologicznym.

### Katechezy typu kerygmatycznego

W tym nowym kierunku katechetycznym, który w naszym XX wieku początkami sięga roku 1936<sup>14</sup>, chodziło o zmianę w odniesieniu do treści

<sup>14</sup> W tym roku ukazała się praca J. A. Jungmanna, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, stanowiąca punkt zwrotny w kierunkach poszukiwań katechetycznych.

nauczania, a nie o odnowę metody. Jednak i ona musiała się doskonalić, by mogła pełniej i lepiej wyrazić głoszoną treść.

Katecheza typu kerygmatycznego powinna zawierać zasadniczo dwa czynniki: Słowo Boże i naszą odpowiedź. „Wydarzenie biblijne” ujmując się w niej jako wezwanie Boże skierowane do katechizowanego. Wezwanie to jest zaproszeniem do odpowiedzi. Dlatego zamiast mówienia o Bogu i uczenia o Nim, razem z katechizowanym szuka się światła w Objawieniu, aby mógł on dać osobistą odpowiedź Bogu. Pewną próbę ujęcia materiału w takim właśnie aspekcie kerygmatycznym jest druga grupa katechez biblijnych, opracowana w 1965/6 r., oraz pięć pojedynczych jednostek z innych grup tematycznych.

W katechezach drugiej grupy biblijnej Słowo Boże podaje się według schematu: przygotowanie, pogłębienie tekstu, nasza odpowiedź.

W przygotowaniu autor katechez odwołuje się do znanego materiału, doświadczeń dzieci lub opowiada przykład. Następnie czytelnik znajduje informację, że ma nastąpić czytanie lub opowiadanie tekstu, czyli podanie nowego materiału.

Aby dać odpowiedź na Słowo Boże, trzeba je najpierw dobrze poznać, zrozumieć, dotrzeć do jego istotnego sensu. Tę część jednostki, w której uczniowie poznają, docierają do istotnego sensu Słowa Bożego, autor katechez nazywa pogłębieniem tekstu. I tu w trzech punktach: wyjaśnienie, wyjaśnienie religijne, czytanie tekstu, bardzo dokładnie omawia, wyjaśnia Słowo Boże.

Wyjaśnienie dokonuje za pomocą pytań powtórkowych poprzez tłumaczenie nieznanymi terminami biblijnymi i nadawanie im właściwego sensu biblijnego, wyjaśnianie nieznanymi pojęć, niezrozumiałych wyrazów, przez podawanie zestawień porównawczych, szczegółów poszerzających, porównań zaczerpniętych z literatury lub życia oraz opowiadanie przykładu. W wyjaśnieniach religijnych krótko podaje się zasadniczą treść wydarzenia biblijnego w naświetleniu chrystocentrycznym. Po dokładnych objaśnieniach Słowa Bożego znajduje czytelnik zachętę do powtórnego odczytania tekstu.

W drugiej części katechez nasza odpowiedź wprowadza się liczne określenia słowne, w których autor chce — być może — „zamknąć” całokształt możliwości dawania Bogu odpowiedzi przez katechizowanego. Określenia te są następujące: nasza odpowiedź w życiu, modlitwie, liturgii, rachunku sumienia, zeszycie, zdaniu, ćwiczeniu, pieśni, psalmie, katechizmie. Zawarte są w nich polecenia do wykonania, np. rysunku w zeszycie, przepisania tekstu z tablicy, nauczania się opowiadania poznanej treści biblijnej, polecenie-ćwiczenia, jak kilkuminutowe milczenie, nawiedzenie kościoła, modlitwa związana z treścią katechez, wyrażona słowami psalmów, tekstów mszalnych i inne. Możemy powiedzieć, że jednostki powyższe są pewną próbą ujęcia katechez w formie kerygmy. Nie realizują jednak w pełni założeń wspomnianego ruchu, a przy uważnej analizie zaprezentowanych katechez daje się zauważyć jeszcze pewne podobieństwo ich struktury do struktury katechez pierwszej grupy biblijnej, opracowanych według modelu stopni formalnych.

### Katechezy o charakterze egzystencjalno-antropologicznym

Ruch egzystencjalno-antropologiczny wzmógł się po Soborze Watykańskim II. Chodzi w nim o to, by katecheza uwzględniła rzeczywistość, w której żyje współczesny człowiek, wzięła pod uwagę jego konkretne sytuacje i doświadczenia życiowe<sup>15</sup>. Treść Objawienia ma dotrzeć do człowieka w jego konkretnej rzeczywistości, a ta z kolei powinna być „terenem” codziennego

<sup>15</sup> K. Tilmann, *Odnowa katechetyczna a praktyka nauczania religii*, *Collectanea Theologica* 40(1970) nr 4, 5—18.

spotykania się człowieka z Bogiem. U podstaw więc tego nowego kierunku leży większe zbliżenie katechezy do człowieka. Wynikiem tych tendencji jest katecheza o charakterze egzystencjalno-antropologicznym.

Katechezy, opracowane na podstawie podręcznika *Zostań z nami, Panie*, usiłują realizować założenie tego właśnie kierunku. Akcentują bowiem w szczególności życiowe sytuacje katechizowanych, starają się uczyć umiejętności spotykania Boga w codzienności dnia. Zbudowane są z dwóch części: Słowo Boże i nasza odpowiedź. Punktem wyjścia są w nich fakty wzięte z życia, najczęściej zaczerpnięte z życia samych uczniów. Czasem są to więc zwykłe codzienne sytuacje, świat wewnętrzny katechizowanych itp. Potem obwieszcza się Słowo Boże: opowiada się treść czerpaną z tekstów Ewangelii. Zdania Pisma świętego, najmocniej związane z treścią katechezy, czyta wybrany lektor, katecheta lub wszystkie dzieci wspólnie. Potem krótkim komentarzem objaśnia się przeczytane teksty i następuje *rozważanie* Słowa Bożego — chwila ciszy, skupienia. Jeżeli w tym punkcie jest modlitwa — to zawsze wspólna.

W drugiej części katechezy następuje odesłanie do życia, po prostu katecheza wraca na ten sam teren, z którego wyszła. Powinna tu nastąpić u katechizowanych konfrontacja ich dotychczasowego życia z prawdą Bożą podaną na katechezie. Dlatego podsuwa się konkretne zadania życiowe wypływające z treści przerobionej katechezy, ukazuje się dziedziny współpracy z Bogiem. Momenty te łączy się z Ofiarą Mszy świętej.

Nietrudno zauważyć, że omawiane katechezy „tkwią” w życiu i świecie dziecka, w świecie jego zainteresowań, przeżyć, doświadczeń. Widać w nich jakiś wysiłek i koncentrację w prowadzeniu katechizowanego do spotkania z Bogiem w codziennej rzeczywistości. Msza święta jest centrum, w świetle którego starają się tę rzeczywistość naświetlać. Z dydaktycznego punktu widzenia stanowią najbardziej cenny materiał wśród drukowanych katechez. Starają się także realizować wysuwane dziś w dydaktyce na czoło zasady wieloczynnościowej aktywizacji ucznia, wiązania teorii z praktyką itp. Budzą myślenie uczniów i kształtują całą ich osobowość.

Ukazana struktura dydaktyczna trzech typów katechez: o budowie stopni formalnych, typu kerygmaticznego i o charakterze egzystencjalno-antropologicznym świadczy o pewnym rozwoju. Daje się jednak zauważyć, że stosunkowo dużo jednostek posiada budowę opartą o stopnie formalne. Również katechezy o tzw. strukturze kerygmaticznej czy egzystencjalno-antropologicznej nie zrywają całkowicie z systemem tradycyjnym. Przyjmują już nowe nazewnictwo i nowy układ treści, w sensie istotnym jednak przypominają typ jednostki reprezentującej podający typ nauczania.

Współczesna dydaktyka nastawiona na wychowanie podkreśla, że podstawowym zadaniem dydaktyczno-wychowawczym w nauczaniu początkowym jest zapewnienie ze strony szkoły opieki nad rozwojem psychofizycznym dzieci. Zadania opiekuńczo-wychowawcze mają więc na tym szczeblu nauczania charakter nadrzędny w stosunku do innych zadań<sup>16</sup>. Dzieci klas niższych szkoły podstawowej nie są bowiem zdolne do dłuższej koncentracji uwagi wokół tematu opracowywanego na lekcji. Ciągłe trzeba pamiętać o tym, że mają one wiele kłopotów przy czynnościach analizy i syntezy intelektualnej. Dlatego dydaktycy podkreślają, że należy dostarczać tym dzieciom jak najwięcej możliwości czynienia konkretnych spostrzeżeń. Spostrzeżenia te trzeba porządkować i uogólniać, aby móc przejść od uogólnień do pojęć i sądów, które wyjaśniają wewnętrzne związki i zależności między rzeczami i zjawiskami. Kto by o tym zapomniał i usiłował zastąpić konieczny wysiłek myśli

<sup>16</sup> R. Więckowski, *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1973, 15.

i wyobraźni dziecka pracą samej tylko pamięci, karmionej treściami czysto słownymi, nauczanie czyniłoby werbalnym i nudnym<sup>17</sup>.

Mając na uwadze podstawowe zadania opiekuńczo-wychowawcze na niższym szczeblu nauczania, mówi się również w dydaktyce, że system klasowo-lekcyjny nie stwarza odpowiednich warunków zapewniających dzieciom intensywne kształcenie ich osobowości<sup>18</sup>. Proponuje się stopniowe wprowadzanie do praktyki szkolnej nauczania początkowego systemu pracownianego, stanowiącego przewyżczenie sztywności systemu klasowo-lekcyjnego<sup>19</sup>.

Kończąc te uwagi należy powiedzieć, że dydaktyka mówi o konieczności reformy organizacji procesu nauczania w klasach niższych szkoły podstawowej. Podkreśla się taki układ treści nauczania, który wyzwala aktywność, kształtuje postawy intelektualne, emocjonalne, moralne. Mówi się o stosowaniu bardziej atrakcyjnych form i metod nauczania. Dlatego szkoła tradycyjna, która dbała o przesadne, pamięciowe przyswajanie uczniom treści, jest dziś mocno krytykowana.

## 2. Model katechezy na wyższe lata katechizacji (V—VIII)

Podobnie, jak uczyniliśmy w pierwszej części artykułu, zaprezentujemy drukowane w „Katechecie” katechezy na wyższe lata katechizacji.

Na przestrzeni 18 lat wydrukowano 189 katechez przewidzianych na ten stopień nauczania. Materiał rodzimy wynosi 164 jednostki tematyczne, a 25 pozostałych, to tłumaczenia i opracowania na podstawie podręczników zagranicznych. Mamy tu więc jeszcze obfitszy materiał aniżeli dla niższego stopnia nauczania.

Poruszana tematyka obejmuje różne dziedziny teologiczne. Biorąc ją za kryterium podziału, możemy wyodrębnić następujące grupy tematyczne: katechezy o tematyce moralnej (47)<sup>20</sup>, o treści dogmatycznej (37)<sup>21</sup>, liturgicznej (33)<sup>22</sup>, sakramentalnej (26)<sup>23</sup>, maryjnej (2)<sup>24</sup> i o tematyce okolicznościowej (19)<sup>25</sup>. W poszczególnych grupach omawia się wybrane zagadnienia różnych dyscyplin teologicznych. I tak, w jednostkach o tematyce moralnej, które stanowią najliczniejszą grupę, omawia się przykazania Boże, przykazania kościelne, cnoty Boskie i moralne, zagadnienie grzechu i sumienia. W kate-

<sup>17</sup> W. Okoń, *Wychowanie umysłowe*, w: *Pedagogika*, praca zbiorowa pod red. B. Sucho-dolskiego, Warszawa 1971, 326.

<sup>18</sup> R. Więckowski, *dz. cyt.*, 7.

<sup>19</sup> Podstawowe założenia tego systemu omawia R. Więckowski, *dz. cyt.*, 28—29.

<sup>20</sup> *Katecheta* 1(1957) nr 2, 192; *Katecheta* 2(1958) nr 2, 174—183; nr 6, 533—547; *Katecheta* 3(1959) nr 1, 71—80; nr 4, 349—365; *Katecheta* 4(1960) nr 5, 419; *Katecheta* 7(1963) nr 2, 95—104; nr 4, 196; *Katecheta* 8(1964) nr 3, 128; nr 4, 181; nr 6, 273.

<sup>21</sup> *Katecheta* 1(1957) nr 1, 72—86; *Katecheta* 2(1958) nr 2, 167—173; *Katecheta* 3(1959) nr 5, 454—457; 4(1960) nr 6, 498—503; *Katecheta* 5(1961) nr 2, 113—115; nr 3, 189—191; nr 4, 253; *Katecheta* 8(1964) nr 1, 28; nr 2, 80—92; nr 4, 178—179; *Katecheta* 9(1965) nr 3, 132—137; nr 5, 139.

<sup>22</sup> *Katecheta* 1(1957) nr 1, 88; *Katecheta* 2(1958) nr 1, 83—92; nr 3, 262—283; 6(1962) nr 2, 108—116; 7(1963) nr 1, 29—44.

<sup>23</sup> *Katecheta* 2(1958) nr 5, 462—470; 5(1961) nr 1, 111; 6(1962) nr 3, 167—173; nr 5, 301—313; nr 6, 365; *Katecheta* 12(1968) nr 3, 130—135; nr 5, 231; 17(1973) nr 3, 132.

<sup>24</sup> *Katecheta* 10(1962) nr 4, 175—179.

<sup>25</sup> *Katecheta* 1(1957) nr 2, 190; 4(1960) nr 4, 351; 6(1962) nr 6, 379; 7(1963) nr 3, 151; 8(1964) nr 6, 281; 9(1965) nr 5, 196; *Katecheta* 12(1968) nr 3, 136; nr 4, 188; *Katecheta* 13(1969) nr 4, 188; *Katecheta* 15(1971) nr 3, 133; nr 4, 181,

chezach o treści dogmatycznej autorzy koncentrują się wokół zagadnień: Bóg Stworzyciel, Chrystus Odkupiciel, Duch Święty, Kościół, rzeczy ostateczne. W 27 jednostkach o treści liturgicznej mówi się o obrzędach Mszy świętej i dlatego można je określić jako katechezy „mszalne”, a 6 wprowadza w obrzędy liturgii Wielkiego Tygodnia i okres Adwentu. Katechezy sakramentalne omawiają chrzest, sakrament chorych, kapłaństwo, małżeństwo i zagadnienie łaski. Wreszcie w grupie katechez tzw. okolicznościowych przedstawia się różne aktualne wydarzenia z życia Kościoła, np. Tydzień Miłosierdzia, Wielka Nowenna, Sobór Powszechny itd.

Jak widzimy, wachlarz poruszanych w katechezach zagadnień jest szeroki i różnorodny. Zgodnie z programem obowiązującym do r. 1971, stanowiły one tematykę przewidzianą dla klas V, VI, VII. Postaramy się poniżej ukazać czytelnikowi model dydaktyczny tego obfitego materiału i powiedzieć, jak kształtował się on na przestrzeni 18 lat.

#### a. Katechezy o strukturze stopni formalnych

W pierwszej części artykułu powiedzieliśmy, że katecheza, zbudowana w oparciu o stopnie formalne, winna posiadać następujące człony: przygotowanie, wykład, wyjaśnienie, streszczenie, zastosowanie. Układ ten przyjęto w 154 jednostkach omawianego materiału (na wszystkie 164 katechezy). Są to zatem wszystkie katechezy o treści dogmatycznej, liturgicznej, 41 jednostek o treści moralnej, 25 — sakramentalnej oraz 15 katechez okolicznościowych.

Wszystkie mają budowę podobną, zasadniczy schemat ten sam. Różnią się tylko nazewnictwem poszczególnych członów lekcyjnych. Stosuje się np. następujące określenia: przygotowanie, pogląd, wyjaśnienie, zastosowanie<sup>26</sup> lub nawiązanie, apercpcja, zapowiedź tematu, pogląd i wyjaśnienie, pogłębienie, zastosowanie<sup>27</sup> oraz inne. W większości katechez człony lekcyjne zaznaczone są tylko cyframi rzymskimi (I, II, III, IV, V) bez słownego określenia.

We wszystkich tych jednostkach punktem wyjścia jest najczęściej nawiązanie do znanych wiadomości, czasem odwołanie się do doświadczeń dzieci lub opowiadanie krótkiego przykładu. Potem podaje się nową treść. Zwykle czyta się lub opowiada tekst Pisma świętego Starego i Nowego Testamentu, opowiada wydarzenia zaczerpnięte z osobistych doświadczeń autora, przytacza teksty z formularza mszalnego i inne. Następnie wyjaśnia się podany materiał, akcentując te aspekty, które chce się przekazać podczas danej jednostki metodycznej. Potem za pomocą pytań powtórkowych, czasem bardzo szczegółowych, utrwala się podany materiał. W końcowej części — z zastosowaniem, podaje się konkretne, praktyczne wskazania, a czasem wyraża się je w formie ogólnej, mniej zobowiązującej.

Zauważamy, że katechezy te posiadają taką strukturę, jak większość jednostek dla niższego stopnia katechizacji. Są odbiciem tradycyjnego systemu nauczania. Reprezentują jeden typ katechezy podającej. Najczęściej proponuje się w nich metodę wykładu. Cechy, którymi się odznaczają, to podawanie gruntownej wiedzy religijnej i utrwalanie jej, logiczność i zwarty układ treści. Z uwagi, że przewiduje się je na starsze lata katechizacji, akcenty intelektualistyczne zaznaczają się w nich bardziej, aniżeli w katechezach o tej samej budowie dla niższego stopnia nauczania.

Nauczanie typu podającego nie sprzyja jednak wyzwalaniu aktywności

<sup>26</sup> Katecheta 6(1962) nr 3, 167—172; nr 5, 301—312; nr 6, 365—372.

<sup>27</sup> Katecheta 4(1960) nr 6, 498—504.

u katechizowanych. Uczeń pozostaje tutaj w cieniu, jest bierny. Przyswaja sobie tylko pewien zasób wiadomości mniej lub więcej trwale, a umiejętności zdobywa natomiast niewiele<sup>28</sup>. Dydaktycy podkreślają, jak powiedzieliśmy w pierwszej części artykułu, że cechą szkoły nowoczesnej powinny być aktywność, samodzielność w działaniu i myśleniu. Uczniowie powinni poprzez samodzielne myślenie wdrażać się od najniższych klas do aktywnego poznawania świata, zamiast przyswajać wszystkie wiadomości w gotowej postaci<sup>29</sup>.

#### b. Próby zastosowania nowej struktury katechezy

W nielicznej grupie katechez usiłuje się jednak zastosować nową strukturę nie opartą o stopnie formalne. Można więc mówić o katechezach proponowanych do przeprowadzenia metodą problemową i katechezach typu kerymatycznego.

#### Katechezy prowadzone metodą problemową

Aby katecheza wyrabiała prawdziwie chrześcijańską postawę, doprowadziła do osobowego spotkania z Bogiem i wyzwoliła w katechizowanych inicjatywę pójścia za Jego wezwaniem, trzeba ją tak poprowadzić, by stwarzała korzystne warunki do osiągnięcia tego celu. Wymagania te może spełnić w dużej mierze katecheza prowadzona metodą problemową. Uczy ona bowiem samodzielnego myślenia, działania w toku rozwiązywania zagadnień, samodzielnego dochodzenia do nowej wiedzy.

W materiale, który prezentujemy, proponuje się przeprowadzić metodą problemową 4 jednostki<sup>30</sup>. Zanim przedstawimy strukturę dydaktyczną tych jednostek, powiemy kilka zdań o istocie nauczania problemowego i budowie jednostki prowadzonej metodą problemową. „Przez nauczanie problemowe rozumimy zespół takich czynności, jak organizowanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów, udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu tych rozwiązań, wreszcie kierowanie procesem systematyzowania i utrwalania tak uzyskanej wiedzy.”<sup>31</sup> Najistotniejszą więc cechą nauczania problemowego jest stwarzanie sytuacji problemowych, formułowanie problemów.

Lekcja, prowadzona metodą problemową, powinna obejmować następujące ogniwa: 1. Organizowanie sytuacji problemowej w celu wyłonienia problemu do rozwiązania i wywołania motywów uczenia się. 2. Orientowanie się w trudnościach rozwiązywania problemu: wyodrębnienie problemów szczegółowych i ustalenie kolejności ich rozwiązania. 3. Kolejne rozwiązywanie problemów szczegółowych zbiorowo, grupowo, indywidualnie i natychmiastowe sprawdzenie wyników oraz korekta błędów, 4. Integracja wyników częściowych przez ich podsumowanie i powiązanie oraz rozwiązanie w ten sposób problemu głównego<sup>32</sup>.

Zobaczmy jak przedstawia się struktura katechez, w których proponuje się metodę problemową. Jednostki te zbudowane są z pięciu członów. Dwa pierwsze zaznacza się cyframi rzymskimi (I, II) bez słownego określenia, a trzy następne określa się następująco: *zastanówmy się i osądzmy*, *zapamiętajmy*, *postanówmy*. W części oznaczonej punktem I nawiązuje się do zna-

<sup>28</sup> W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964, 10—27.

<sup>29</sup> *Tamże*, 27.

<sup>30</sup> *Katecheta* 7(1963) nr 2, 95—103.

<sup>31</sup> W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*, dz. cyt., 30.

<sup>32</sup> E. Fleming, *Struktura lekcji problemowej*, w: *O intensyfikacji nauczania i wychowania*, praca zbiorowa pod red. W. Okońa, Warszawa 1966, 180.



nych wiadomości, odwołuje do doświadczeń życiowych lub podaje krótkie porównanie. W członie II opowiada się przykład ilustrujący pozytywną lub negatywną postawę moralną.

W dalszej części katechezy uczniowie zastanawiają się nad pozytywnymi i negatywnymi motywami moralnego postępowania, które zilustrował opowiedziany przykład. Po prostu stawia się pytania, na które katechizowani odpowiadają i osądzają, czy postępowanie było słuszne i dlaczego. W końcowej części podaje się krótkie zdania do zapamiętania oraz konkretne postanowienia.

Jest więc w prezentowanych katechezach zarysowana sytuacja problemowa dotycząca dziedziny moralności (problem oceny), ale ocena nie wymaga od uczniów trudnego poszukiwania i rozwiązywania problemów. Ukazana postawa moralna wymaga zwykle zaaprobowania lub zaprzeczenia ze strony katechizowanych. Pytania, za pomocą których uczniowie rozwiązują „problem”, domagają się od ucznia odtworzenia, reprodukcji posiadanej wiedzy, dociekają jednak uczniowie motywów postępowania przedstawionych osób.

W lekcji problemowej — jak powiedzieliśmy — najistotniejszą sprawą jest sytuacja problemowa i wyłonienie problemu do rozwiązania. Problem określa się za pomocą pytań, ale powinny mieć one charakter niewiadomej. Zatem katechezy, o których mowa, nie są wzorcami realizującymi w pełni założenia metody problemowej, ale są już pewną próbą zastosowania nauczania problemowego.

#### Katechezy typu kerygmaticznego

W jaki sposób jednostka typu kerygmaticznego winna ujmować treść objawioną, próbowaliśmy powiedzieć przy omawianiu katechez tego samego typu dla niższego stopnia nauczania. W materiale, który obecnie analizujemy, również kilka jednostek jest próbą ujęcia katechezy w formie kerygmy. Są to 4 jednostki o tematyce okolicznościowej<sup>33</sup> oraz katechezy o chrzcie<sup>34</sup> i modlitwie<sup>35</sup>. Wszystkie zbudowane są z dwóch członów: wezwanie Boga i nasza odpowiedź. Określenia poszczególnych ogniw lekcyjnych są różne, np. wprowadzenie, zapowiedź tematu, wezwanie Boże, odpowiedź człowieka, pogłębienie, utrwalenie<sup>36</sup>.

Katechezy te pochodzą z lat 70 (jedna z 1964) i należy powiedzieć, że lepiej realizują założenia kerygmy aniżeli katechezy o podobnej strukturze dla niższego stopnia nauczania. Próbuje się w nich podać treść objawioną jako wezwanie Boga i dlatego *nasza odpowiedź* jest bardziej związana z pierwszą częścią katechezy — wezwaniem Boga.

W ten sposób przedstawiliśmy wyniki analizy struktury dydaktycznej katechez dla wyższego stopnia katechizacji. Dało się zauważyć, że prawie we wszystkich jednostkach przyjęto strukturę stopni formalnych, a katechezy, którym próbowano nadać odmienną budowę, są nieliczne. Chcąc natomiast ułatwić katechizowanemu zajęcie świadomej postawy wobec przedstawianej mu wartości, powinniśmy dążyć do stosowania różnych typów lekcji.

Współcześnie W. Okoń, jeden z czołowych dydaktyków, wyróżnia cztery zasadnicze strategie, sposoby postępowania w procesie nauczania: strategię typu A — asocjacyjną, typu P — problemową, typu O — oddziaływania, typu

<sup>33</sup> Katecheta 15(1971) nr 3, 131; 18(1974) nr 2, 88; 17(1973) nr 6, 278; 18(1974) nr 1, 46.

<sup>34</sup> Katecheta 17(1973) nr 3, 132.

<sup>35</sup> Katecheta 8(1964) nr 3, 128.

<sup>36</sup> Katecheta 17(1973) nr 6, 278; 18(1974) nr 1, 46.

E — emocjonalną i odpowiadające tym strategiom cztery główne typy lekcji: A, P, O, E<sup>87</sup>. Lekcja oparta o strategię typu A (najczęściej dotąd stosowana) powinna posiadać takie momenty: część wstępna; opracowanie nowego materiału, usystematyzowanie i utrwalenie nowych wiadomości; zastosowanie nowych wiadomości; objaśnienie pracy domowej<sup>88</sup>.

W budowie lekcji typu P — coraz bardziej upowszechnianej w szkołach, która usiłuje wyzwolić w uczniach ich własną aktywność, powinny znaleźć się następujące części: sprawdzenie rozwiązania pracy domowej; stworzenie sytuacji problemowej i sformułowanie głównego zagadnienia; ustalenie planu pracy i sformułowanie podstawowych pomysłów rozwiązania; sprawdzenie rozwiązań na podstawie empirycznej lub teoretycznej; usystematyzowanie i utrwalenie nowych wiadomości; zastosowanie ich w nowych sytuacjach praktycznych lub teoretycznych, w szkole, czy w pracy domowej.

Lekcja typu O ma na celu wyposażenie uczniów w pożądane umiejętności językowe, matematyczne, techniczne, sportowe itp. Struktura jej winna być następująca: sprawdzenie zadania domowego; uświadomienie uczniom zadania lekcji; ustalenie zasad i reguł, w których stosowaniu uczniowie mają się ćwiczyć; wzorowy pokaz danej czynności; wykonanie zadań przez uczniów pod kontrolą nauczyciela; ćwiczenia systematyczne, odpowiednio urozmaicone; zadanie pracy domowej w celu utrwalenia umiejętności.

Lekcja typu E powinna mieć następujące ogniwa: część wstępna nawiązująca do utworu; informacja o utworze i jego autorze; ekspozycja utworu; analiza i interpretacja utworu; dyskusja na temat podstawowych wartości utworu; aktywność (praca) własna uczniów wyrażająca główną ideę utworu. Lekcja tego typu jest oparta o sposób nauczania, który świadomie dąży do rozwijania u uczniów postaw wobec przedstawianych im wartości.

W praktyce powinny być stosowane wszystkie typy lekcji wyżej wymienione, każda z nich bowiem spełnia swoje zadanie w sposób sobie właściwy. Warto podjąć wysiłek związany z ich stosowaniem, jeżeli chce się osiągnąć coraz lepsze efekty. Również i na katechezie powinno się urozmaicać budowę poszczególnych jednostek tematycznych. Szczególną uwagę należałoby zwrócić na typy lekcji oparte o strategię nauczania — uczenia się P (problemowa) i E (emocjonalna). Zwłaszcza one mogą bardzo pomóc katechezie w kształtowaniu świadomości i odpowiedniej postawy katechizowanych.

W przedstawionym materiale wyróżniliśmy katechezy o strukturze stopni formalnych stanowiące zdecydowaną przewagę. Ukazaliśmy też próby zastosowania nowej struktury w katechezie. Na szczeblu niższym próby te były związane z podawaniem treści Objawienia w formie kerygmy i większym zaakcentowaniem rzeczywistości, w której żyje katechizowany. Na szczeblu wyższym natomiast były związane z nauczaniem problemowym. Próbowaliśmy także doszukać się nowych dydaktycznych wskazań, którymi trzeba będzie się kierować już obecnie i w najbliższym czasie podczas opracowania katechez. „Katecheta”, który systematycznie przynosi katechezy, ma tutaj wielką rolę do spełnienia.

s. Maria Neter, Milanówek

<sup>87</sup> W. Okoń, *W sprawie budowy lekcji*, Nowa Szkoła (1971) nr 4, 1—7.

<sup>88</sup> Wszystkie przytoczone typy lekcji podają za W. Okoniem, *art. cyt.*, 5—7.