

Czekalski, Ryszard

Metody nauczania katechetycznego w diecezji płockiej w okresie międzywojennym

Studia Płockie 25, 139-174

1997

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych mazowsze.hist.pl.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ks. Ryszard Czekalski

METODY NAUCZANIA KATECHETYCZNEGO W DIECEZJI PŁOCKIEJ W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Katecheza w diecezji płockiej w okresie międzywojennym, podobnie jak i w innych diecezjach, przebiegała w oparciu o określone metody nauczania. Na początku trzeba zaznaczyć, iż lata 1918-1939 to czas intensywnego poszukiwania właściwej metody przekazu katechetycznego. Poszukiwania te zostały opracowane przez współczesnych polskich katechetyków. Szczegółowej analizie zagadnienie metody poddane zostało w pracach ks. W. Kubika pt. „Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970”¹ i „Zarys dydaktyki katechetycznej”². Syntetyczne opracowanie znajdujemy w artykule ks. R. Murawskiego pt. „Etapy rozwoju katechezy”³ oraz w artykule ks. P. Poręby pt. „Dzieje katechetyki”⁴. W oparciu o wspomniane opracowania i inne wybrane publikacje, w niniejszym artykule, zostanie naświetlona najpierw ogólna sytuacja, charakteryzująca się poszukiwaniem właściwych metod przekazu katechetycznego, a dopiero później przedstawione zostaną wysiłki wprowadzenia określonej metody w diecezji płockiej przez lokalnych katechetyków ks. Tomasza Kowalewskiego i ks. Jana Krystosika.

1. Rozwój historyczny dydaktyki katechetycznej

Początek poszukiwań właściwej metody rozpoczął się na przełomie naszego stulecia. Wtedy to wśród katechetów zaczęło pojawiać się przeświadczenie, że dotychczasowa metoda wyjaśniania tekstu katechizmowego stosowana w modelu neoscholastycznym jest niewystarczająca, że należy poszukiwać innej metody dla nauczania katechizmu. W ten sposób zaczął się kształtować i dojrzewać ruch katechetycznej odnowy, zmierzający przede wszystkim do rewizji dotychczas stosowanej metody w katechezie. Ukształtował on najpierw tzw. metodę monachijską, a następnie opierając się na nowych zdobyczach dydaktyki świeckiej doprowadził do zainicjowania odnowy kerygmatycznej.

1.1. Metoda monachijska

W katechetyce ruch odnowy określa się ruchem odnowy metody lub ruchem odnowy formalno-metodycznej, bądź też krótko „metodą monachijską”⁵. Metoda ta opierała się na systemie dydaktycznym nauk świeckich, określanym teorią stopni formalnych. Stopnie formalne zostały wypracowane przez J. F. Herbarta (1776-1841), a następnie udoskonalone przez T. Zillera (1817-1882) i W. Reina (1847-1929). Stanowiły one schemat, według którego przebiegał tok nauczania lekcyjnego. W polskiej dydaktyce świeckiej propagatorami herbartowskiej teorii stopni formalnych byli tacy pedagodzy, jak: J. W. Dawid (1859-1914), B. Nawroczyński (1882-1974, K. Sośnicki (1883-1976).

Na grunt katechezy metodę tę przeniósł katecheta i kaznodzieja z Monachium, ks. H. Stieglitz (1868-1920). Jego uważa się za twórcę metody monachijskiej. Natomiast do jej utrwalenia i ulepszenia przyczynili się: O. Willmann (1839-1920), A. Weber (1868-1947), J. Pichler (1860-1927), W. Pichler (1862-1938), pedagodzy i katechetycy z krajów niemieckojęzycznych⁶. Wprowadzając do katechezy schemat stopni formalnych świeckich dydaktyków, katechetycy podkreślali przede wszystkim rolę poglądu. Katecheza zgodnie z nowo opracowanym modelem miała wychodzić nie od tekstu katechizmu i wyjaśniać go pytanie po pytaniu, lecz realizować go według następujących po sobie stopni. Wyróżniano pięć stopni zwanych formalnymi:

- 1) przygotowanie /wprowadzenie/ uczniów do pracy;
- 2) wykład, czyli poglądowe przedstawienie nowego materiału przy pomocy opowiadania, obrazu, wykresu (mogło to być także opowiadanie biblijne);
- 3) wyjaśnienie /pogłębienie/ przekazanej prawdy katechizmowej;
- 4) streszczenie, czyli syntetyczne zebranie treści;
- 5) zastosowanie, czyli aplikacja prawdy religijnej w życiu⁷.

Metoda monachijska dość szybko przeniknęła na teren Polski i zakorzeniła się u nas na długie lata. Szczególne zasługi należy oddać ks. W. Gadowskiemu, kapłanowi z diecezji tarnowskiej, który upowszechniał nowe propozycje dydaktyczne w polskiej literaturze katechetycznej⁸. Opracował on, w oparciu o zdobycze dydaktyczne niemieckich pedagogów i katechetyków, swoją własną metodę opartą na stopniach formalnych, nazwaną metodą psychologiczną. Metodę tę określano również „Gadowskie Methode”⁹. Zdobyła sobie ona powszechne uznanie i znalazła zastosowanie w polskiej katechezie. Schemat katechezy w ujęciu ks. W. Gadowskiego posiadał pięciostopniowy układ:

- 1) przygotowanie,
- 2) pogląd,
- 3) wykład,
- 4) pogłębienie,
- 5) zastosowanie¹⁰.

Ks. W. Gadowski eksponował znaczenie poglądu. Sugerował dłuższe zatrzymanie się na nim np. przez opowiadanie, które nie należało wiązać z wykładem. Wykład zaś przesunął na stopień trzeci, którego zadaniem było sformułowanie odpowiednich pojęć. Na czwartym stopniu umieścił wyjaśnienie, natomiast na piątym zastosowanie.

Krytyczne uwagi tarnowskiego katechetyka pod adresem metody monachijskiej dotyczyły sprowadzenia jej jedynie do jednego toku postępowania, a mianowicie do sposobu naprowadzającego. Opowiadał się on za podwójnym tokiem nauczania: naprowadzającym i objaśniającym /egzegetyczny/¹¹.

Podobnie i inni ówczesni polscy katechetycy poszukiwali właściwego zastosowania metody monachijskiej, wprowadzając swoje spostrzeżenia i modyfikacje. Należy w tym miejscu wymienić takich autorów, jak: J. Boczar, Z. Bielawski, J. Krystosik, S. Krzeszkiewicz, W. Kosiński.

Szczególny wkład w ulepszenie metody monachijskiej, spośród wymienionych katechetyków polskich, wniósł ks. Z. Bielawski. Według niego treść religijna przekazywana na katechezie powinna być realizowana w oparciu o większą ilość stopni formalnych. Modyfikował tradycyjny przebieg katechezy oparty o pięć stopni formalnych. Zakładał dłuższy proces pracy podczas jednostki lekcyjnej. W metodzie monachijskiej, obok trzech głównych stopni przyswajania pojęć, wypracował dziewięć stopni pośrednich, zwanych podstopniami. Główne stopnie według ks. Z. Bielawskiego to: wykład, wyjaśnienie i zastosowanie. W wyjaśnieniu wyróżnia następujące podstopnie:

1) abstrahowanie pojęcia z poglądu za pomocą oddzielenia cech istotnych od przypadkowych;

2) zebranie cech istotnych, czyli utworzenie pojęcia;

3) uogólnienie pojęcia przez wyjaśnienie wewnętrzne /osiągane za pomocą refleksji/ i zewnętrzne /wyjaśnienie poszczególnych słów i zdań/;

4) tworzenie pojęć pewnych /za pomocą dowodzenia i „zbijania” zarzutów/;

5) koncentracja logiczna, czyli połączenie nowego pojęcia z pojęciami pokrewnymi.

W zastosowaniu natomiast autor wymienia następujące podstopnie:

1) konkretyzowanie prawd religijno-moralnych;

2) uzasadnienie wartości prawd i zasad religijno-moralnych;

3) prowadzenie ucznia do podjęcia decyzji, konkretnego postanowienia;

4) wykonanie postanowienia¹².

Metoda monachijska w ujęciu ks. Z. Bielawskiego miała wielu zwolenników, wśród których należy wymienić ks. J. Krystosika, płockiego katechetyka, o którym wspomina także w swej obszernej pracy ks. W. Kubik¹³.

Ulepszana i modyfikowana metoda monachijska zapisała i utrwaliła się w polskiej katechetyce dość wyraźnie od początku istnienia niepodległości. Uznana została za oficjalną metodę nauczania religii w szkole. Aprobatę władz kościelnych metoda ta zyskała z chwilą ogłoszenia programu nauczania w 1919 roku. Przyjęto wówczas pięć stopni, według których miała być prowadzona religia w szkole. Były one następujące:

1) przygotowanie;

2) przedstawienie;

3) wyjaśnienie;

4) podsumowanie;

5) zastosowanie.

Stopień drugi, trzeci i piąty nazwano stopniami głównymi, natomiast pierwszy i czwarty stopniami pobocznymi.

Można zatem stwierdzić, że ruch odnowy formalno-metodycznej kształtował polską katechezę w latach 1918-1939. Przyczynił on się przede wszystkim do odchodzenia od starego sposobu wyjaśniania pytań katechizmowych. Elementem nowym w katechezie powstałym w wyniku wprowadzenia do katechezy metody stopni formalnych było odrzucenie katechizmów według pytań i odpowiedzi i wprowadzenie nowego modelu katechizmu o rozwiniętych jednostkach lekcyjnych.

1.2. Recepcja nowych idei dydaktycznych przez katechetykę

Wkrótce okazało się, że metoda stopni formalnych nie prowadzi do pogłębionego życia religijnego. Dlatego rozpoczęto nowe poszukiwania w celu ulepszenia zaakceptowanej metody monachijskiej. Nowy impuls przyszedł ponownie ze strony pedagogiki świeckiej, głównie pedagogiki przeżyciowej i pedagogiki „szkoły pracy”. Pojawił się nowy nurt poszukiwań w dydaktyce ogólnej. Nurt ten poddał szczegółowej analizie ks. W. Kubik w swoim studium z zakresu katechetyki formalnej¹⁴. W opracowaniu tym autor wyróżnia dwa nurty poszukiwań. Pierwszy, rozwijający się na kontynencie amerykańskim, nazwany progresywizmem pedagogicznym. Drugi rozwijający się w Europie określany mianem „nowej szkoły”. Przytoczenie głównych przedstawicieli tych nurtów oraz kierunków pedagogicznych, które reprezentowali, pozwoli nam zorientować się w bogactwie istniejących propozycji dydaktycznych.

Wśród wielu pedagogów amerykańskich na szczególną uwagę zasługują: J. Dewey – najwybitniejszy teoretyk progresywizmu pedagogicznego, W. H. Kilpatrick – twórca metody projektów, H. Parkhurst – twórczyni tzw. planu daltońskiego, J. Kennedy – twórca systemu batowskiego, A.L. Haal-Quest – twórca systemu uczenia się pod kierunkiem, C.D. Washburn – twórca planu Winnetki¹⁵.

Wśród pedagogów europejskich należy wymienić: E. Key, E. Claparède, którzy jako pierwsi dążyli do reformy „szkoły tradycyjnej”, O. Decroly – twórca metody ośrodków zainteresowań, K. Linke – twórca tzw. nauczania łącznego, H. Rowid – twórca „szkoły twórczej”, G. Kerschensteiner – twórca „szkoły pracy”, W. Dilthey – twórca pedagogiki kultury, P. Petron – twórca planu janejskiego¹⁶.

Katechetycy dość szybko dostrzegli zalety nowych kierunków dydaktycznych. Spośród niemieckich katechetyków na uwagę zasługuje J. Göttler, który jako pierwszy katechetykę określił pedagogiką religijno-moralną. Postulował on uwzględnienie w nauce religii zdobyczy „szkoły pracy”, kładąc nacisk na metodę aktywizacji oraz budzenie przeżyć religijnych wśród dzieci. Twierdził, że w nauczaniu religii, bardziej niż w innych przedmiotach nauczania, winno się wykorzystywać zdobycze nowych kierunków dydaktyki.

Problematyka związana z wprowadzaniem nowych metod dydaktycznych na teren katechetyki znalazła swe odzwierciedlenie zarówno na kongresie katechetycznym w Wiedniu w 1912 roku (dotyczyła głównie metody stopni formalnych w katechezie), jak i na drugim międzynarodowym kongresie katechetycznym, który odbył się w Monachium w 1928 roku (dotyczyła tzw. metod szkoły pracy)¹⁷.

We Francji również wprowadzono nowe kierunki dydaktyczne. Spowodowały one znaczną zmianę w procesie nauczania, w którym na pierwszym miejscu stawiano wychowanie do życia oraz wychowanie moralno-społeczne. W takim duchu opraco-

wano pod koniec lat trzydziestych nowy katechizm dla diecezji francuskich¹⁸. Nowy nurt zaczerpnięty z dydaktyki świeckiej zmierzający ku „nowemu wychowaniu” asymilowała na grunt katechetyki francuskiej Maria Fargues¹⁹.

Można stwierdzić, że w okresie międzywojennym nowe myśli dydaktyczne rozwijające się w pedagogice świeckiej starano się z różnym skutkiem przenosić także na teren katechetyki. Należy jednak powiedzieć, że czyniono to początkowo w sposób niepełny i wybiórczy, kierując się zasadą, że „należy z każdej metody brać, co najlepsze i stosować w zaszczytnej a tak ważnej pracy prefekta”²⁰. Głównie koncentrowano się na idei „szkoły pracy”, w której starano się dowartościować czynne działanie dziecka w przyswajaniu sobie treści religijnych. Zwrócono uwagę na aktywność i twórczość dziecka. Dlatego też postulowano ubogacenie lekcji przez prowadzenie rozmów z uczniami, pracę z dokumentami, wykorzystanie Pisma świętego, tradycji, liturgii, życiorysów świętych. Chodziło o to, jak pisze ks. R. Murawski „aby uczeń podczas lekcji brał żywy udział i czerpał radość z tego, że także i on może się przyczynić w jakimś stopniu do rozpracowania materiału lekcji”²¹. Nie pominięto również kształcenia charakteru. Dostrzeżono etapy rozwoju religijnego dziecka. Dowartościowano element przeżyciowy występujący na katechezie. Idea „szkoły pracy” znalazła swe odzwierciedlenie nie tylko na katechezie, ale także w rozwijających się prężnie organizacjach dziecięcych, młodzieżowych i dla dorosłych, przede wszystkim w Akcji Katolickiej²².

W Polsce kierunkiem tym zainteresowali się tacy katechetycy, jak: W. Gadowski, Z. Bielawski, W. Kosiński, J. Roskwitalski. Wśród wyżej wymienionych katechetyków wymienia się także płockiego katechetyka, ks. J. Krystosika²³. Niektórzy spośród katechetyków polskich obok preferowanej zasady „szkoły pracy” opowiadali się także za innymi kierunkami. Ks. J. Rychlicki był zwolennikiem metody „uczenia się pod kierunkiem”. Uważał bowiem, że metoda ta daje możliwość uczniom przedstawienia swoich wątpliwości, postawienia pytań, stwarza możliwość wypowiedzenia się²⁴. Metodę projektów, uznaną za życiową, bliską temu co uczeń spotyka na co dzień, preferowali dwaj autorzy: B. Pągowski i W. Jasiński²⁵. Ks. B. Pągowski był zwolennikiem także nauczania łącznego²⁶. Wspomniany ks. J. Roskwitalski był zdania, że rozsądek prefekta winien decydować, jakie prądy nowatorskie należy zastosować w katechezie, a jakie nie (np. system daltoński, plan Winnetki, system batowski, uczenie się pod kierunkiem itp.)²⁷.

1.3. Początki odnowy kerygmatycznej

W okresie międzywojennym dostrzec można prekursorskie myśli, zmierzające ku odnowie kerygmatycznej. Początków ruchu kerygmatycznego należy poszukiwać w odnowie biblijnej i liturgicznej, która została zapoczątkowana po pierwszej wojnie światowej. Bezpośrednim impulsem tej odnowy stała się książka jezuita austriackiego J. A. Jungmanna pt. „Radosna nowina i nasze przepowiadanie wiary”. Praca ta została wydana w Regensburgu w 1936 roku²⁸. Według wspomnianego autora katecheza musi stać się głoszeniem Dobrej Nowiny o zbawieniu wszystkim ludziom. Powinna zerwać ze schematami uczenia się na pamięć i tłumaczenia definicji teologicznych. Celem nauczania religii winno być nie zapamiętywanie, ale osobiste zdecydowanie

się na życie w łączności z Bogiem. Centrum przepowiadania ma być osoba Jezusa Chrystusa, Jego ziemskie życie, konkretne fakty i zdarzenia z Jego życia, szczególnie zbawcza śmierć na krzyżu, zmartwychwstanie, założenie Królestwa Bożego na ziemi. Krótko mówiąc, katecheza winna być chrystocentryczna²⁹. Kerygmatycy, proponując treści zaczerpnięte z Biblii, występowali przeciwko scholastycznemu językowi katechezy, sugerując język biblijny³⁰.

Wspomniane myśli J. A. Jungmanna, choć napisane zostały pod koniec lat trzydziestych, podjęte zostały przez katechetów po drugiej wojnie światowej. Ponieważ wykracza to już poza okres międzywojenny, nie będę rozwijał tego zagadnienia.

Przedstawione w zarysie trzy główne kwestie, tj. metoda monachijska, poszukiwania i propozycje dydaktyki tzw. „nowej szkoły” oraz początki odnowy kerygmatycznej pozwalają stwierdzić, że okres międzywojenny to czas wielorakich przemian metodycznych dokonywających się na gruncie katechezy. Niewątpliwie największy wpływ miała metoda monachijska, oparta o teorię stopni formalnych. Znalazła ona od razu swoje odzwierciedlenie w praktyce katechetycznej. Natomiast propozycje dydaktyki tzw. „nowej szkoły” wcielane były w życie powoli, w sposób niepełny i selektywny. Czyniono wprawdzie kroki zmierzające do przeciwstawienia się tzw. „szkole tradycyjnej”, tj. teorii stopni formalnych, a także dotychczasowym programom nauczania, wprowadzając zdobyte amerykańskiego nurtu progresywistycznego i europejskiej „nowej szkoły” opartych na badaniach psychologicznych i nowych kierunkach pedagogiki kultury czy personalizmu pedagogicznego, jednakże katecheci pozostawali w dużej mierze przy starych metodach, często jeszcze przy metodzie scholastycznej, a w najlepszym wypadku przy metodzie monachijskiej. Nowości metodyczne znajdowały swoje miejsce znacznie wcześniej w pismach i podręcznikach katechetycznych aniżeli w praktyce katechetycznej. Bogaty materiał na ten temat znajdujemy w artykułach drukowanych na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”.

Przedstawiony rozwój historyczny myśli dydaktycznej w Polsce i na świecie w interesującym nas okresie pozwoli nam na wnikliwsze zajęcie się zagadnieniem metody w diecezji płockiej, jak również na dostrzeżenie, na ile nowe trendy metodyczne znajdowały odzwierciedlenie na gruncie lokalnym. Największe zasługi w propagowaniu nowych myśli metodycznych w diecezji płockiej mają dwaj płoccy katechetycy, ks. Tomasz Kowalewski i ks. Jan Krystosik. W ich publikacjach dostrzegamy sporo zagadnień metodycznych, które zaczerpnięte zostały z rozwijającego się ruchu katechetycznego. W ten sposób wychodzili oni naprzeciw zapotrzebowaniu katechetów, wskazując im odpowiednie metody i formy przekazu katechetycznego. Działalność pierwszego przypada na pierwszą połowę okresu międzywojennego, natomiast drugiego na lata trzydzieste.

2. Metody nauczania w ujęciu ks. Tomasza Kowalewskiego

Poszukiwanie właściwej metody nauczania religii stało się głównym przedmiotem rozważań wielu katechetów okresu międzywojennego. Wśród nich w diecezji płockiej szczególną rolę odegrał ks. Tomasz Kowalewski (1857-1928), który nawiązując

do zdobyczy ruchu katechetycznego na świecie i w Polsce propagował nowe spojrzenie katechetyczne na gruncie lokalnym.

2.1. Pojęcie metody

Metody nauczania dla ks. Tomasza Kowalewskiego stanowiły istotny element w procesie nauczania katechetycznego. Twierdził, że katecheta bez znajomości metod nauczania nie potrafi uczniom przekazać właściwie swojej wiedzy.

Ks. T. Kowalewski w jednym ze swych artykułów, opublikowanych na łamach „Miesięcznika Pastorskiego Płockiego”, zamieszcza następującą definicję metody nauczania: „Metodą nauczania nazywa się obmyślany odpowiednio sposób, za pomocą którego nauczyciel wyjaśnia materiał naukowy, aby tenże dzieci zrozumiały i przyswoiły go sobie. Nazwa metody pochodzi z języka greckiego „methodos” – droga, którą idziemy, dążąc do jakiegoś celu. Metodyczny znaczy – planowy, uregulowany; niemethodyczny – bezładny, bezplanowy”³¹.

Według płockiego katechetyka metody nauczania mogą być różne. Dobór właściwej metody uzależniony winien być od:

1) Natury przedmiotu naukowego. Każdy przedmiot ma swoją specyfikę, posiada ją również nauka religii, w której nie chodzi tylko o przekaz określonych wiadomości religijnych, ale przede wszystkim chodzi o przygotowanie dzieci i młodzieży do życia chrześcijańskiego oraz obudzenie w nich pragnienia życia nadprzyrodzonego.

2) Natury młodzieży szkolnej. W przekazie treści religijnych należy wziąć pod uwagę poziom intelektualny dzieci i młodzieży, ich płeć, miejsce zamieszkania /wieś, miasto/. Zróżnicowanie nauczania jest konieczne, gdyż nie każde postępowanie uczącego jest odpowiednie dla wszystkich uczących się.

3) Osobowości nauczyciela. Uzależniając dobór metody od osobowości nauczyciela ks. T. Kowalewski stwierdza: „Jest rzeczą pewną, że najlepsza metoda nabiera wartości i życia przez nauczyciela, jeśli on potrafi ją mądrze zastosować. Nauczanie jest sztuką, a ponieważ każda sztuka ma swoje właściwe sposoby, więc trzeba ich się uczyć od tych, którzy już je posiadli”³².

Problem metody i jej roli w procesie nauczania był przez pedagogów i katechetyków okresu międzywojennego rozumiany niejednoznacznie. Samo pojęcie metody niektórzy poddawali wnikliwszej analizie, interpretując ją zarówno w znaczeniu szerszym jak i węższym. W znaczeniu szerszym metodę określano, jako dobrze przemyślany, oparty na psychologicznych oraz logicznych zasadach sposób, którym nauczyciel się posługuje, aby przedmiot nauki zrozumiale przedstawić, rozwinąć, sformułować i wyjaśnić oraz w pamięci uczniów zakodować. Metodę w węższym znaczeniu określano, jako sposób ułożenia materiału nauczania i zrealizowania go podczas jednostki lekcyjnej³³.

Doceniając znaczenie metody w nauczaniu religii, starano się jednocześnie nie dopuścić do dwóch skrajności: przecenienia metody lub jej niedowartościowania. Wobec istniejących niebezpieczeństw ks. T. Kowalewski doszedł do wniosku, że właściwa metoda jest niezbędną, ale jest ona tylko jednym z czynników biorących udział w procesie nauczania. Drugim niemniej istotnym czynnikiem jest sam nauczyciel, który według autora „powinien wlać życie w metodę, bo w przeciwnym razie meto-

da stanie się martwym narzędziem. Z tego powodu wypływa żądanie: dobra metoda w rękę dobrego nauczyciela³⁴.

2.2. Formy nauczania

Pedagodzy i katechetycy okresu międzywojennego przez formę nauczania rozumieją środek służący do podania wiadomości w ramach metody. Forma nauczania według nich jest wyrazem wspólnej pracy ucznia i katechety. Wybór właściwej formy nauczania uzależniony powinien być od przekazywanych treści, od celu, jaki zamierza się osiągnąć, od zainteresowań uczniów, od ich wieku i przygotowania³⁵.

Płocki katechetyk przez formę nauczania w sensie ogólnym rozumie odpowiednio dobrane i stosowane czynności dydaktyczne. Przez formę nauczania w sensie ścisłym rozumie sposób, przy pomocy którego przekazujemy dzieciom wyobrażenia, chcąc obudzić w nich myślenie. Mówiąc inaczej, forma nauczania jest określonym sposobem udzielania nauki dzieciom, które jeszcze nie mają w pełni rozwiniętej wyobraźni oraz posiadają niewielki zakres słownictwa. Ich procesy myślowe przebiegają znacznie wolniej niż u dorosłych. Dlatego przede wszystkim na nauczycielu spoczywa obowiązek tworzenia jak największej ilości wyobrażeń, dzięki którym powstaną w umyśle dziecka stosowne pojęcia. Wszystkie sposoby, według płockiego katechetyka, za pomocą których dzieciom są podsuwane wyobrażenia, nazywają się formami nauczania. Wymienia on dwie główne formy nauczania: wykładająca /akroamatyczna/ i pytająca /erotematyczna/. Odmianą formy wykładającej jest forma pogładowa /deiktyczna/, natomiast odmianą formy pytającej jest forma naprowadzająca /heurystyczna/³⁶.

2.2.1. Forma wykładająca

Forma wykładająca określana jest także innymi nazwami, takimi jak: akroamatyczna, opowiadania, podająca, monologiczna. Polega na przekazaniu uczniom gotowych wiadomości przez nauczyciela. Precyzując określenie tej formy nauczania, jeden z polskich metodyków katechetycznych, ks. S. Krzeszkiewicz, sugeruje, że należy posługiwać się tą formą wówczas, gdy omawiane są prawdy, których, jak pisze, „z ducha dziecka nie można wyprowadzić”³⁷. Według niego posługując się tą formą katecheta musi pamiętać o następujących regułach:

- 1) Wykład należy realizować bez pomocy książki. Zawsze żywe słowo bardziej wnika w duszę ucznia niż treść przekazywana przy pomocy skryptu czy podręcznika.
- 2) Wydarzenia należy omawiać fragmentami z dokładnym objaśnieniem i ewentualnym powtórzeniem.
- 3) Opowiadanie powinno być oparte na zasadzie pogładowości.
- 4) Katecheta zobowiązany jest do mówienia w sposób interesujący, z zachowaniem odpowiedniej dykcji³⁸.

Sugestie ks. S. Krzeszkiewicza nie były obce ks. T. Kowalewskiemu, który w jednym z artykułów umieszczonych w MPP, poświęconym formie akroamatycznej, wysuwa podobne postulaty wobec katechety chcącego zastosować tę formę nauczania. Na początku artykułu podaje następującą definicję: „Formą wykładającą nazywa się taką, gdy nauczyciel sam uczy w mowie nieprzerwanej, a uczniowie go słuchają”³⁹.

We wspomnianym artykule rozwija bardziej możliwość zastosowania formy wykładającej wśród dzieci starszych. Wykład dla tej grupy słuchaczy może być dłuższy, ale winien charakteryzować się pięcioma cechami. Powinien być swobodny, pełen powagi, jasny, powolny i żywy⁴⁰.

Wykład swobodny to wykład bez użycia podręcznika. Podręcznik świadczy o niedostatecznym przygotowaniu katechety do lekcji religii. Przytaczając słowa nieznanego pedagoga twierdzi, że nauczyciel, który nie potrafi przez pięć lub dziesięć minut mówić swobodnie bez książki, zasługuje na potępienie.

Wykład pełen powagi to unikanie infantylnych sformułowań, wyrażeń pospolitych, gadulstwa.

Wykład jasny polega na mówieniu krótkimi zdaniami, używaniu słów zrozumiałych dla dzieci. Ks. T. Kowalewski opisując ten rodzaj wykładu pisze: „Kto szafuje wyrazami bez potrzeby, staje się nudnym i osłabia wrażenie”.

Wykład powolny płocki katechetyk charakteryzuje następująco: „Powolny to znaczy, że nie trzeba się spieszyć, ale każde słowo należy wymawiać dobitnie. Jeżeli nieraz dorośli nie mogą podążyć za prędką mową, to cóż dopiero dzieci?”.

Wykład żywy to taki, który domaga się zaangażowania ze strony katechety. Zaangażowanie polega na tym, aby katecheta przekazywał treści religijne z zapałem, działał na wyobraźnię dzieci, odpowiednio gestykułował. Jeśli katecheta chce ożywić dzieci, „sam musi być ożywiony, bo w przeciwnym razie jego opowiadanie będzie podobne do pięknego salonu, w którym jednak zimową porą nie pali się w piecu. Bez wątpienia, katecheta nie powinien przesadzać w żywości, ani też być podobnym do aktora, bo prawda Boża nie potrzebuje efektów teatralnych. Nauka religii powinna zawsze odznaczać się powagą i godnością”.

Płocki katechetyk udzielając wskazań dotyczących zastosowania formy wykładowej zaznacza, że przy jej używaniu, szczególnie w klasach młodszych, konieczne jest wiązanie jej z formą pytającą. Ilustruje tę dydaktyczną zasadę w sposób obrazowy, pisząc: „Kto po wykładzie nie przepytuje, podobny jest do tego, który płyn wlewa do beczki, ale przedtem nie przekona się, czy beczka nie przecieka. Wyłożyć i zadać, a później nie egzaminować, jest to rzecz bez wątpienia wygodna, ale niepożyteczna. Natomiast zadawanie pytań jest wprawdzie uciążliwe, ale bardzo potrzebne do zrozumienia przedmiotu”⁴¹.

2.2.2. Forma pytająca

Forma pytająca, określana także formą erotematyczną polegała na tym, że katecheta stawia pytanie, a uczeń udziela mu odpowiedzi. W formie pytającej katechetycy i pedagodzy dostrzegali większą możliwość aktywizacji dzieci i młodzieży. Forma ta pozwalała włączyć uczniów do współpracy z katechetą, wskazywała też, na ile uczeń posiada już dostatecznie rozwinięte wyobrażenia i pojęcia. Dawała także uczniom radość z czynnego udziału w procesie zdobywania wiedzy religijnej⁴².

Podobne poglądy wyrażał ks. T. Kowalewski, który na ten temat napisał artykuł i opublikował go w MPP⁴³. Autor artykułu wyróżnia następujące pytania, które katecheta winien stosować w zależności od stawianego sobie celu:

1) powtarzające (repetytoryczne), jeśli katecheta pragnie powtórzyć przerobiony materiał;

2) egzaminacyjne, czyli „badające”, jeśli katecheta chce sprawdzić znajomość wiadomości wśród dzieci i młodzieży;

3) naprowadzające (heurystyczne), jeśli katecheta pragnie pytaniami naprowadzającymi skłonić ucznia do wnioskania, wyprowadzania nowych prawd.

Dzięki tej formie, według ks. T. Kowalewskiego, katecheta ma możliwość poznania ucznia pod względem umysłowym i przekonania się, czego nauczył się na lekcji religii oraz czy poznane wiadomości zostały w sposób dostateczny przez niego zrozumiane.

Aby forma pytająca spełniła swoją rolę, ważną rzeczą jest właściwie postawione pytanie. Płocki katechetyk postuluje, aby pytania były:

1) zrozumiałe – powinny składać się z wyrazów znanych oraz odpowiadać wymaganiom gramatyki i logiki;

2) ściśle oznaczone – to znaczy tak sformułowane, aby uczeń mógł dać tylko jedną odpowiedź. Jako przykłady autor przytacza źle postawione pytanie: „Kiedy, dlaczego i w jaki sposób obchodzimy święta Bożego Narodzenia, Wielkanocy?”, „Co ma człowiek?”, „Co wiemy o śmierci?”;

3) krótkie – to znaczy precyzyjne, zawierające istotę zagadnienia, unikające słów zbędnych;

4) dostosowane do rozwoju umysłowego dziecka – pytania nie mogły być za trudne, ani za łatwe. Należy unikać pytań, na które uczeń mógłby odpowiedzieć tylko jednym słowem: tak lub nie, np. „Czy Pan Bóg stworzył świat?”, „Czy dobry człowiek pójdzie do piekła?”. Należy także, według autora, unikać pytań zbyt ogólnikowych, takich jak: „Jakie powinno być życie nasze przez wzgląd na duszę bliźniego?”, „Przez co się reguluje charakter chrześcijański?”, „Jakie są główne cechy charakteru chrześcijańskiego?”, „Jak nazywamy uczynki zgodne z wolą Bożą i dla Boga spełniane?”;

5) pytania powinny następować po sobie w logicznym porządku, szczególnie przy metodzie heurystycznej. Każde nowe pytanie powinno się łączyć z poprzednią odpowiedzią i z niej wypływać.

W dalszej części artykułu ks. T. Kowalewski w pięciu punktach udziela praktycznych wskazań katechetom stawiającym pytania na lekcji religii. Są one następujące:

1) Pytanie powinno być skierowane do wszystkich dzieci, następnie dopiero po chwili przerwy /namysłu/ oczekujemy odpowiedzi. Odpowiedź winna być udzielona przez pojedynczego ucznia, który zgłasza się przez podniesienie prawej ręki do góry.

2) Katecheta musi widzieć wszystkich uczniów w klasie, zarówno tych zdolnych, jak i tych słabych. Wszystkim należy zadawać co pewien czas pytania.

3) W odpytywaniu nie należy trzymać się stałego porządku, aby uczniowie nie wiedzieli, kiedy będą odpytywani.

4) Katecheci nie powinni pozwalać na to, aby dzieci podpowiadały, albo też, nie zapytane, same mówiły. Należy także zwracać uwagę na to, aby dzieci odpowiadały całym zdaniem.

5) Należy zgodzić się na ewentualne pytania kierowane ze strony dzieci, katecheta nie powinien ich zlekceważyć, natomiast winien udzielić wyczerpującej odpowiedzi.

Płocki katechetyk uwrażliwia katechetów na to, aby żądając odpowiedzi od dzieci, zwracali uwagę, by były one wypowiedziane: głośno i wyraźnie, ściśle i wyczerpująco, samodzielnie, pod względem gramatycznym i stylistycznym poprawnie zbudowane⁴⁴.

Ks. T. Kowalewski omawiając zastosowanie w katechezie formy pytającej, udzielał także wielu praktycznych wskazań. Starał się kształtować w katechetach postawę poszukiwawczą, tzn. aby dążyli ciągle do rozwijania i ulepszania swego przekazu katechetycznego.

2.2.3. *Forma pogłądowa*

Forma pogłądowa, określana także formę deiktyczną, to odmiana formy akroamatycznej, czyli wykładającej. Formie tej ks. T. Kowalewski poświęcił najwięcej miejsca. Swoje przemyślenia na ten temat zawarł w artykule pt. „Forma pogłądowa (deiktyczna) nauki religii”⁴⁵. Ze względu na to, że zasada pogładowości stanowiła w ówczesnej dydaktyce katechetycznej nie tylko sporą nowość, ale starano się opierać na niej cały proces nauczania, dlatego i my poświęcimy jej więcej miejsca.

Autor zajmując się formą deiktyczną na początku mówi o trudnościach, związanych z przekazem treści religijnych. Trudności wynikają z tego, że katecheta musi przedstawić dziecku prawdy, które są niedostępne dla jego poznania zmysłowego. Posiadają one charakter nadprzyrodzony i nie można oprzeć ich na doświadczeniu zmysłowym, na przykład zagadnienie wieczności, wszechobecności Bożej. Z tego powodu nauka religii jest trudniejsza od innych przedmiotów nauczania. Ks. T. Kowalewski argumentuje to w sposób następujący: „Przy czytaniu i pisaniu np. mamy litery, przy rachunkach liczby, przy rysunkach modele (...), przy nauce fizyki doświadczenia, lecz w nauce religii tych rzeczy, których się naucza, ani widzieć, ani pokazać nie można. Ponieważ jednak duch ludzki, zwłaszcza u dzieci, łączy się do tego co zmysłowe, i dlatego łatwiej poznaje to, na co można spojrzeć, przeto przy nauczaniu religii ważną jest reguła: Trzeba się starać wszystko, o ile to jest możliwe, uzmysłowić /unaocznic/, to znaczy – przed zmysły stawiać”⁴⁶.

Proces poznania pojęć, według naszego autora, rozpoczyna się od poznania zmysłowego i zmierza do pozazmysłowego. Droga procesu zmysłowego wychodzi od szczegółów i dąży do uogólnień, od konkretnego przedmiotu do abstrakcji. Dlatego, jeśli katecheta chce, aby w umyśle dziecka powstało pojęcie religijne musi go uzmysłowić. Ks. T. Kowalewski, chcąc przybliżyć te prawdy katechetom, posługuje się przykładami zaczerpniętymi z Biblii. Twierdzi, że prawdy wiary można uzmysłowić uczniom przez odniesienie się do rzeczy widzialnych występujących w świecie. Przytacza następujące przykłady: „działanie słońca przypomina działanie łaski Bożej, wiosna i budzenie się rano przypomina Zmartwychwstanie Jezusa Chrystusa”⁴⁷. Religia chrześcijańska i świat widzialny to dzieło tego samego Boga. Zachodzi więc pomiędzy nimi bardzo ściśle podobieństwo. Taką samą metodą nauczania posługiwał się także Chrystus. Dowodem tego są liczne przypowieści oraz znaki, których używał przy ustanawianiu sakramentów świętych. Można zatem powiedzieć, że Chrystus nauczał pogładowo. Kościół przejął od Jezusa tę metodę i również naucza pogładowo. Dostrzec to można we wszystkich obrzędach z towarzyszącymi im czynnościami

symbolicznymi. Mają one za zadanie uprzystępnić ludzkiemu poznaniu zmysłowemu wszystko to, co ma charakter duchowy i pozazmysłowy.

Ks. T. Kowalewski zachęcając katechetów do stosowania formy poglądowej pisze następująco: „katecheta naśladowując swój Boski pierwowzór – P. Jezusa oraz swoją Matkę duchową, Kościół św., powinien do wykładów swoich używać: okazywania i pokazywania, podobieństw, przykładów, przeciwieństw i przysłów”⁴⁸. Przytoczone elementy formy poglądowej autor dość szczegółowo omawia. W nich dostrzega istotę formy poglądowej.

Przez „okazywanie” płocki katechetyk rozumie przedstawienie uczniom określonego przedmiotu do obejrzenia, w celu uzyskania pewnego wyobrażenia o nim. Jeżeli istnieje trudność w przedstawieniu przedmiotu rzeczywistego, należy posłużyć się modelami, obrazami lub rysunkami umieszczonymi na specjalnych tablicach. Autor zaleca katechetom częste wykorzystywanie tablicy szkolnej i kredy. Dzięki nim katecheta może wykonać rysunki i wypisać najistotniejsze punkty swego wykładu. Samo „okazywanie” nie spełni swojej roli, jeśli nie będzie połączone z odpowiednim wyjaśnieniem ze strony katechety.

Drugim elementem formy poglądowej, według ks. T. Kowalewskiego, jest „pokazywanie”. Przez termin ten autor rozumie „wykonanie jakiejś czynności wobec uczniów, aby oni podobną mogli spełnić”⁴⁹. W katechezie „pokazywanie” sprowadza się do demonstrowania wobec dzieci znaku krzyża, składania rąk do modlitwy, klękania, robienia ukłonów, zachowania się przy konfesjonale i balustradzie.

„Podobieństwo /porównanie/ i przypowieść” to zestawienie dwóch przedmiotów podobnych do siebie, mających wspólne cechy, z których jeden przedmiot ma być określony przez drugi, np. Królestwo Niebieskie jest podobne do ziarenka gorczycy, do kwasu chlebowego. W podobieństwie zestawiamy ze sobą przedmiot duchowy z przedmiotem uchwytnym przez nasze zmysły, przedmiot niewidzialny z przedmiotem widzialnym, nadnaturalny z naturalnym, nieznanym ze znanym. Podobieństwo, aby mogło osiągnąć swój cel, musi spełniać dwa warunki:

1) Musi być poprawnie wyrażone, tzn. nie powinno obrażać ani uczuć religijnych, ani estetycznych. Nie może zawierać w sobie nic śmiesznego ani pogardliwego, np. „nie można zatem Trójcy Przenajświętszej porównywać z widłami lub czapką, która składa się z wierzchu, podszewki i rydelka. Opatrzności Boskiej nie można porównywać ze stróżem nocnym, a chrztu św. z pławieniem koni”⁵⁰.

2) Porównanie musi być łatwe i dostępne dla wzroku. Punkt ten ks. T. Kowalewski ilustruje następującym przykładem: „Jak chmury na niebie szybko przechodzą, tak życie nasze prędko przemija”⁵¹.

„Przykład” jest to przedstawienie jakiegoś wydarzenia zaczerpniętego z życia człowieka dla zobrazowania nauki moralnej. Ks. T. Kowalewski usilnie zachęca do stosowania licznych przykładów na lekcji, twierdząc, że są one bardzo pożyteczne, ułatwiają zrozumienie wielu rzeczy, poruszają wolę człowieka, zachęcają do naśladowania i długo pozostają w pamięci. Dla potwierdzenia swoich słów autor odwołuje się do łacińskich przysłów. Przytacza następujące: „Verba movent, exempla trahunt – Słowa poruszają, przykłady pociągają”, „Longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla – Długą drogą prowadzą przepisy, krótką a skuteczną – przykłady”⁵². Według płockiego katechetyka, przykłady w nauce religii należy czerpać z życia dziecka,

z historii biblijnej, z żywotów świętych, z wydarzeń Kościoła. Przestrzegal przed używaniem przykładów tzw. „cudownościowych”, które nie zawsze są sprawdzone, a często są śmieszne i banalne.

„Przeciwstawienie /antyteza, kontrast/” to kolejny element formy poglądowej, który polega na zestawieniu dwóch przeciwstawnych sobie osób, rzeczy lub pojęć, w celu wypuklenia zachodzących między nimi różnic. Ks. T. Kowalewski opisuje „przeciwstawienie” przy pomocy następującego przykładu: „Podobnie jak światło uwydatnia cień, a cień – światło, tak i dwa, niepodobne do siebie przedmioty o wiele jaśniej występują, gdy będą sobie przeciwstawne według zasady : *Contraria, iuxta se posita, magis elucescunt* – Przeciwne rzeczy, przy sobie położone, więcej się uwydatniają”⁵³. W dalszej części wypowiedzi autor powołuje się na Chrystusa, który często w swym nauczaniu używał przeciwstawieństw, np. faryzeuszowi przeciwstawiał skruszonego celnika, bogatemu marnotrawcy przeciwstawiał ubogiego Łazarza. Na lekcjach religii katecheci winni wykorzystywać tę formę nauczania, przede wszystkim omawiając: cnoty, czyny niemoralne, szóste przykazanie Dekalogu, oraz wyjaśniając takie pojęcia, jak: wieczność, duch, niebo.

„Przysłowie” to ostatni element formy deiktycznej, którą proponuje ks. T. Kowalewski. Jest to krótkie zdanie, które przedstawia moralną myśl, albo głęboką prawdę życiową. Podobnie jak przy omawianiu poprzednich elementów formy poglądowej autor odwołuje się do nauczania Jezusa Chrystusa. Przytacza kilka znamienych przysłów wypowiedzianych przez Zbawiciela, takich jak: „Nikt nie może dwóm panom służyć”, „Lekarzu ulecz samego siebie”, „Zdrowi nie potrzebują lekarza, lecz chorzy”⁵⁴. Zgodnie z sugestią płockiego katechetyka, aby przysłowia spełniały swoją rolę w katechezie, muszą spełniać określone warunki. Ks. T. Kowalewski wymienia następujące:

- 1) Muszą być krótkie, łatwo zrozumiałe, rymowane, np. „Bez Boga ani do proga”, „Łaska Boska, dobre zdrowie, cóż jest lepsze? – Nikt nie powie”.
- 2) Należy unikać przysłów gorszących, wulgarnych, np. „Psie głosy nie idą w niebiosy”, „Wolno psu czekać i na Pana Boga”.
- 3) Należy unikać przysłów fałszywych, ujemnie wpływających na moralność chrześcijańską, np. „Używaj świata, póki służą lata”, „Kiedyś wlaź między wrony, krakaj, jak i ony”, „Każdy dla siebie, Bóg dla wszystkich”.

Forma poglądowa, a raczej zasada poglądowości, o której mówią katechetycy okresu międzywojennego, miała ogromne znaczenie w nauczaniu religii. Ruch odnowy metody katechetycznej uznawał stosowanie poglądu za jeden z najistotniejszych elementów nowego modelu katechezy. Pogląd oznaczał zaprezentowanie nowego materiału za pomocą opowiadania, najczęściej biblijnego. Ks. T. Kowalewski niewiele miejsca poświęca opowiadaniu. Skupia się raczej na przymiotach poglądowości, takich jak: pokazywanie, podobieństwo, przykład, przeciwieństwo, przysłowia. Przymioty te omawia dość szczegółowo, dając w ten sposób bogaty materiał katechetom, pragnącym ubogacić swą pracę katechetyczną.

Podsumowując należy powiedzieć, że owe trzy formy nauczania, o których ks. T. Kowalewski mówi w swoich artykułach wydrukowanych na łamach MPP, przyczyniły się znacznie do upowszechnienia nowych zdobyczy katechetycznych w zakresie metodyki w diecezji płockiej. Wprawdzie nie czyni tego w sposób wyczerpujący i do-

kładny, szczegółowo omawia jedynie formę naprowadzającą, do której wówczas przywiązywano dużą wagę, niemniej jego opracowania dla katechezy lokalnej miały swoje znaczenie. W odniesieniu do formy naprowadzającej skupia uwagę bardziej na strukturze pytań niż na sposobie „naprowadzania” ucznia w celu wyegzekwowania określonej odpowiedzi czy definicji. Wydaje się, że płocki katechetyk poświęcił za mało miejsca temu zagadnieniu. Godnym jednak podkreślenia jest fakt, że pozostał zgodny w swym myśleniu z katechetykami okresu międzywojennego w odniesieniu do stosowania podwójnego toku nauczania, tj. metody naprowadzającej /indukcyjna/ i objaśniającej /dedukcyjna/. Ciekawe i liczne są jego porównania i barwne przykłady, dzięki którym przedstawione formy nauczania stały się bardziej zrozumiałe i bliższe katechetom.

2.3. Tok nauczania

Według katechetyków okresu międzywojennego jednostka metodyczna to pewna grupa materiału naukowego, którą uczniowie powinni przyswoić sobie w ciągu jednej lub kilku następujących po sobie lekcjach szkolnych. Jednostka metodyczna wymaga metodycznego ujęcia, planowego przeprowadzenia tematu⁵⁵. O metodzie w omawianym okresie pisano wiele, poszukiwano właściwej metody, zastanawiano się nad budową jednostki katechetycznej i jej przebiegiem. Rozwijający się ruch katechetyczny powodował odchodzenie od tekstu katechizmu. Stworzono nowy układ katechezy, która opierała się na pięciu stopniach formalnych. Wobec rozwijającego się ruchu katechetycznego nie pozostał obojętny ks. T. Kowalewski. W jego twórczości katechetycznej dostrzegamy wyraźny wpływ powstających prądów pedagogicznych. Stara się on przenieść na grunt diecezji płockiej katechezę, w której należało odchodzić od schematu pytań i odpowiedzi.

Analiza twórczości płockiego katechetyka pozwala nam dostrzec także zmianę jego myślenia. Wystarczy zestawić ze sobą kilka jego podręczników, tych powstałych na przełomie wieków i tych, które napisane zostały w latach dwudziestych. Ks. T. Kowalewski w swych podręcznikach zamieszcza wprowadzenia, w których wyjaśnia, w jaki sposób katecheza winna być prowadzona, jaki powinien być jej tok. Wskazuje na poszczególne stopnie katechezy. Widać w nich wyraźnie odniesienie do metody monachijskiej. W jednym z wprowadzeń uzasadnia, dlaczego należy odchodzić od nauczania opartego na pytaniach i odpowiedziach. Zaznacza, że procesy myślowe zaczynają się u dziecka od spostrzeżeń, a dopiero później następuje tworzenie pojęć. Autor obrazuje to twierdzenie następującym przykładem: „Dziecko widzi np. że różne zwierzęta, latające w powietrzu, mają pióra, skrzydła, dziób, dwie nogi i potem dopiero tworzy sobie pojęcie o „ptaku”, a nie odwrotnie. Kto więc małym dzieciom udziela najpierw i od razu katechizmu, grzeszy przeciwko prawom duchowego rozwoju człowieka”⁵⁶. Nauka katechizmu, według płockiego katechetyka, w oparciu o pytania i odpowiedzi dla dzieci jest zbyt trudna, dlatego że nie mają one jeszcze odpowiedniej zdolności myślenia. Znacznie łatwiej przyswajają sobie materiał na katechezie, gdy zastosujemy różnego rodzaju opowiadania biblijne. Poznane wcześniej opowiadanie biblijne ułatwia późniejszą naukę katechizmu, ponieważ, jak pisze ks. T. Kowalewski, „do niego /katechizmu/ będą już miały substrakt, to jest przykład”⁵⁷.

Autor negatywnie odnosi się do tych katechetów, którzy w dalszym ciągu prowadzą katechezę w oparciu o pytania i odpowiedzi. Twierdzi, że ten sposób nie przynosi pożądanых efektów, a wyzwała jedynie wśród dzieci lęk i niechęć do lekcji religii⁵⁸.

Płocki katechetyk proponuje prowadzenie katechezę w oparciu o pięć stopni. Wymienia następujące:

- 1) Przygotowanie /zapowiedzenie/.
- 2) Przedstawienie.
- 3) Wyjaśnienie.
- 4) Wyłożenie.
- 5) Zastosowanie⁵⁹.

Przygotowanie /zapowiedzenie/. Katechezę rozpoczyna się pieśnią lub modlitwą nawiązującą do poprzedniej katechezę, a następnie zapowiada się nową katechezę. Ks. T. Kowalewski twierdzi, że można to uczynić nawet jednym zdaniem, takim jednak, aby odzwierciedlało omawianą katechezę. W zdaniu takim należy używać przede wszystkim czasowników, a unikać pojęć „oderwanych np. nie mówić: Dziś opowiem wam o stworzeniu świata, ale: Dziś opowiem wam, jak P. Bóg stworzył świat”⁶⁰.

Przedstawienie. Po przygotowaniu przechodzi się następnie do drugiego stopnia jednostki metodycznej, do poglądu, wykładu, uzmysłowienia istoty tematu lekcji religii. Zastosowanie odpowiedniej metody uzależnione jest od specyfiki tematu lekcji. Pełni ono rolę punktu wyjścia omawianego zagadnienia. Często, według autora, może to być forma opowiadania biblijnego. Wtedy jednak katecheta musi pamiętać, aby było ono przedstawione w sposób całościowy i wierny. W przedstawieniu istotną rolę odgrywa wykład poglądowy w formie pytań. Zmierza się wtedy drogą metody naprowadzającej do tworzenia określonej definicji. Szczególnie przy tworzeniu pojęć abstrakcyjnych trzeba mieć na uwadze właściwe pytania, które pozwolą sprecyzować definicję. Ks. T. Kowalewski posługuje się następującym przykładem: „zamiast pytać co to jest pycha, a co pokora trzeba np. zapytać kto jest pysznym, kto pokornym, albo na czym polega pycha, pokora?”⁶¹.

W przedstawieniu istotne są pytania powtarzające i naprowadzające, które potrafią pobudzić uczniów do współpracy przy tworzeniu syntezy myślowej z przedstawionych konkretów. Ks. T. Kowalewski jednak nie wyjaśnia dokładnie, na czym ta współpraca miałaby polegać.

Wyjaśnienie. Trzeci stopień jednostki metodycznej uzależniony jest od wieku uczniów. W klasach młodszych po przedstawieniu definicji opisowej od razu przystępujemy do memoryacji. Wyjaśnienie możliwe jest do zastosowania jedynie w klasach starszych. Można je zrealizować przez przykłady i przeciwstawienia, czyli kontrasty. Ks. T. Kowalewski wymienia cztery sposoby wyjaśnienia:

- 1) onomatyczne – katecheta tłumaczy od czego pochodzą wyrazy, takie jak: Kościół, cmentarz, prezbiterium;
- 2) geograficzne – dotyczy miejscowości, które pojawiają się przy okazji omawianego tematu lekcji;
- 3) ikonograficzne – wyjaśnienie monogramów imienia Jezusa Chrystusa, Maryi oraz emblematów i znaków;

4) estetyczne – charakterystyka stylów kościołów, ołtarzy, hymnów, obrazów religijnych, modlitw, Mszy świętej.

Wyłożenie. Czwarty stopień metodyczny, według ks. T. Kowalewskiego, polega na uzasadnieniu i sprecyzowaniu omawianej prawdy religijnej. Uzasadnienie ma odbywać się w oparciu o konkretne dowody zaczerpnięte z Pisma św., historii biblijnej, kościelnej, powszechnej oraz z życia świętych i sławnych ludzi. W starszych klasach należy także stosować dowody rozumowe. Po uzasadnieniu ma nastąpić sformułowanie definicji religijnej. Sformułowanie to powinno być zwięzłe, zaczerpnięte z katechizmu. Wtedy dopiero może nastąpić memoryzacja poznanej prawdy religijnej.

Zastosowanie. Polega ono na zestawieniu poznanej prawdy religijnej z życiem codziennym dzieci i młodzieży. Według płockiego katechetyka, aby zestawienie osiągnęło cel, powinno być: jedno, krótkie, praktyczne, możliwie jak najszybciej zrealizowane. Aby przekonać katechetów o potrzebie stosowania piątego stopnia w katechezie, ks. T. Kowalewski pisze w sposób obrazowy: „Kto nie wprawia i nie nakłania młodzieży do wypełniania obowiązków, podobny jest do budowniczego, który gromadzi kamienie, cegły, wapno, drzewo i inne materiały budowlane, ale nie zabiera się do budowania, – podobny jest także do kowala, który nie postępuje w myśl tej zasady: Kuj żelazo, dopóki gorące”⁶².

Podsumowując należy powiedzieć, że teoria stopni formalnych zaprezentowana przez płockiego katechetyka w swej istocie nie różniła się od tych, które przedstawiali tacy autorzy, jak: Z. Bielawski, W. Gadowski czy inni, o których już wspominaliśmy. Można go jednak uznać za tego, który propagował i upowszechniał zdobycze nowej myśli katechetycznej w diecezji płockiej. Biorąc pod uwagę lata jego działalności, trzeba stwierdzić, że w początkowym okresie, tzn. na przełomie XIX i XX wieku, pozostawał na etapie katechezy neoscholastycznej, o czym świadczą jego podręczniki i katechizmy. Dopiero w latach dwudziestych dostrzec można przeobrażenie jego myśli katechetycznej. Zaczął wprowadzać nowe spojrzenie na katechezę, upowszechniając teorię stopni formalnych. Nie był jednak do końca konsekwentny, bowiem w dalszym ciągu drukowane były jego katechizmy oparte na pytaniach i odpowiedziach. Z tej racji i katecheza w diecezji płockiej wyglądała podobnie. Znana była teoria stopni formalnych, ale w dalszym ciągu w wielu parafiach pozostawano na etapie katechezy neoscholastycznej. Zmiana przecież nie dokonuje się w sposób radykalny, jest to proces. Twórczość katechetyczna ks. T. Kowalewskiego proces ten przyspieszała. Dzięki niemu w diecezji płockiej katecheci w latach dwudziestych byli zapoznawani z nowym modelem katechezy. Płocki katechetyk w sposób bardzo przystępny i obrazowy zachęcał do prowadzenia katechezy według metody monachijskiej. Prezentowane wcześniej formy nauczania: akroamatyczna, erotematyczna, deiktyczna miały również na celu ubogacenie katechezy i prowadzenie jej w oparciu o wspomnianą nową metodę. Opowiadał się za podwójnym tokiem nauczania, stosując formę naprowadzającą i wykładającą. Pozostawał w ten sposób w zgodzie z katechetykami okresu międzywojennego.

Niestety trudno dostrzec w twórczości katechetycznej ks. T. Kowalewskiego myśli, które zaczerpnięte byłyby z rozwijającego się w okresie międzywojennym nurtu poszukiwań wchodzących w zakres tzw. „nowej szkoły”, a przeniesione następnie na teren katechezy. Pozostawał na etapie „szkoły tradycyjnej”. Dlatego nie ma w jego pi-

smach wyraźnych odniesień do „szkoły pracy” czy do innych kierunków, które przecież za jego życia i działalności się pojawiały. Znacznie więcej na ten temat znajdziemy informacji w twórczości i działalności katechetycznej drugiego płockiego katechetyka ks. Jana Krystosika.

3. Zagadnienia metodyczne w ujęciu ks. Jana Krystosika

Autorem, którego katechetyczna twórczość, zwłaszcza na polu dydaktyki katechetycznej, wyszła poza granice diecezji i znana była na terenie całej Polski, jest ks. Jan Krystosik (1901-1940). Jego wkład w rozwój katechezy polskiej dostrzegli współcześni katechetycy, tacy jak: ks. W. Kubik czy ks. M. Majewski⁶³. Zwracają oni uwagę na zagadnienia metodologiczne, które podejmuje płocki katechetyk w swym opracowaniu zatytułowanym „Katechetyka w szkole powszechnej”⁶⁴. Przybliżenie zagadnień metodycznych, które prezentował ks. J. Krystosik we wspomnianej pracy oraz w kilku artykułach publikowanych na łamach płockich czasopism, pozwoli zapoznać się z jego twórczością katechetyczną. Miała ona wpływ na kształtowanie i rozwój katechezy w diecezji płockiej w interesującym nas okresie.

3.1. Zasady nauczania religijnego

Katechetycy, jak i pedagodzy świeccy okresu międzywojennego, zwracali uwagę na dobór właściwych zasad nauczania. Na teren katechetyki zasady te były przenoszone z dydaktyki świeckiej i asymilowane do potrzeb nauczania religii. Wśród metodyków omawianego okresu brak jest jednomyślności co do ilości i nazewnictwa poszczególnych zasad. Ks. L. Heyke na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego” wymienia pięć najważniejszych zasad nauczania. Są to zasada stopniowania, samodzielności, ześrodkowania, ciągłości, pogłębowości. Ks. J. Krystosik omawia zasady, które dotyczą zarówno nauczania, jak i wychowania. Jak zaznacza we wstępie swojej książki, przy ich opracowaniu w dużej mierze korzystał z pracy B. Nawroczyńskiego. Podał analizie siedem zasad nauczania i wychowania. Przy ich omawianiu posługiwać się będziemy nazewnictwem stosowanym przez ks. J. Krystosika. Przenosząc je z dydaktyki szkolnej na teren dydaktyki katechetycznej przystosował ich nazwy do specyfiki nauczania katechetycznego. Autor wymienia następujące zasady: nauka religii jest dla życia, nauka religii winna uwzględniać całego człowieka, dziecko winno aktywnie pracować na lekcji, dziecko winno prawdę religijną przeżyć, nauczanie religii winno być pogłębione, nauczanie winno być dostosowane do rozwoju psychicznego dziecka, aktualizacja w nauczaniu.

Nauka religii jest dla życia

Ks. J. Krystosik rozpoczyna omawianie zasad nauczania i wychowania stwierdzeniem, że nauka religii jest dla życia. Jest to zarazem pierwsza z podjętych przez autora zasad nauczania i wychowania, której celem jest uświadomienie człowiekowi jego ostatecznego przeznaczenia. Zdaniem płockiego katechetyka, żeby wiedza religijna mogła wywrzeć swój pozytywny wpływ na życie, musi być przez człowieka zro-

zumiana zarówno sama w sobie, jak i w swojej roli życiowej. Zrozumienie prawd religijnych wymaga takiego układu treści, aby nowe prawdy opierały się na prawdach poznanych wcześniej. Autor przytacza przykład odnoszący się do natury człowieka. Stwierdza, że „najpierw omawiamy jego naturę (ciało i duszę, zestawiamy je z innymi stworzeniami i samym Panem Bogiem), potem jego cel naturalny (Pan Bóg), następnie nadprzyrodzone powołanie i wyposażenie człowieka (życie nadprzyrodzone i niebo) i wreszcie dary pozanaturalne. Gdyby się tego nie rozumiało, nie zrozumie się także grzechu pierworodnego, istoty odkupienia, sakramentów św.”⁶⁵. W dalszej części swego wywodu stwierdza, że aby nauka religii mogła pełnić rolę życiową, należy brać w niej pod uwagę konkretnego ucznia, w danym wieku i w danych warunkach, z uwzględnieniem jego potrzeb i zdolności. Uzasadniając psychologicznie to spostrzeżenie pisze: „Wszelkie uczenie „na zapas” jako przewyższające aktualne możliwości duchowe dziecka, nie daje korzyści ani w danej chwili ani w przyszłości”⁶⁶. Uwrażliwianie katechetów na fakt zróżnicowania wiekowego dzieci oraz ich różnych możliwości, uzdolnień i predyspozycji intelektualnych, ma istotne znaczenie dla nauczania i wychowania. Dlatego zasadę tę należy uznać za jedną z podstawowych. Dobrze rozumiał to płocki katechetyk, umieszczając ją na pierwszym miejscu przy prezentowaniu wszystkich zasad nauczania i wychowania.

Nauka religii winna uwzględniać całego człowieka

W ścisłym związku z pierwszą zasadą pozostaje druga, którą ks. J. Krystosik określiła następująco: „nauka religii winna uwzględniać całego człowieka”. Autor uzasadniając jej potrzebę pisze: „Zeby nauka religii mogła wpłynąć na życie dziecka i stać się jego formą, musi przenikać całą jego duszę, całe jestestwo”⁶⁷. W związku z tym płocki katechetyk jest przeciwny uczeniu się pojęć katechizmowych na pamięć, gdyż, jak stwierdza, „pamięć i rozum to jeszcze nie cały człowiek. Można opanować pamięcią i rozumem naukę religii, a jednocześnie można w życiu wcale o niej nie pamiętać, może ona być człowiekowi obcą, daleką, bez wpływu na życie – mało tego: można nawet w podawane prawdy nie wierzyć. Religia musi więc być własnością całej duszy; rozum winien ją rozumieć i zapamiętać, serce umiłować a wola wcielić w życie”⁶⁸. W wypowiedzi ks. J. Krystosika widać wyraźny wpływ nowych kierunków pedagogiczno-katechetycznych, których celem było odejście od starego scholastycznego nauczania.

Dostrzeżenie ścisłej korelacji, jaka winna zachodzić między nauką a życiem, która ma doprowadzić do ukształtowania i właściwego wychowania „całego” człowieka, jest postulatem godnym podkreślenia. Pisał również na ten temat w jednym ze swych artykułów przeznaczonym dla członków Stowarzyszenia Nauczania Chrześcijańskiego, w którym zwracał uwagę na element przeżycia religijnego, który pozostaje w ścisłym związku z omawianą zasadą. Poza jednak tym stwierdzeniem nie rozwija swojej myśli na ten temat⁶⁹.

Postulat ujęty w zasadzie „nauka religii winna uwzględniać całego człowieka” szczegółowiej był podjęty w późniejszych czasach. W jednym ze swych artykułów, współczesny katechetyk ks. Z. Marek, odwołując się do polskich i niemieckojęzycznych pedagogów obszerniej omawia to zagadnienie, uwzględniając zdobycze współczesnej myśli dydaktyczno-katechetycznej⁷⁰.

Dziecko winno aktywnie pracować na lekcji

Kolejna zasada, omawiana dość obszernie przez ks. J. Krystosika, to zasada, którą autor sformułował następująco: „dziecko winno aktywnie pracować na lekcji”. Wprowadzenie jej w życie katechetyczne traktuje jako swego rodzaju nowatorstwo w katechetyce. Opierając się głównie na podręczniku B. Nawroczyńskiego zapoznaje katechetów płockich ze zdobyczą nowej myśli dydaktyczno-katechetycznej. Zaraz na początku zwraca uwagę, że najowocniej można się uczyć przez działanie. Zdecydowanie odcina się od tradycyjnej zasady bierności ucznia i wyłącznej aktywności nauczyciela. Dziecko, według płockiego katechetyka, ma pracować, przeżywać aktywnie nowe prawdy, a nauczyciel ma być jedynie kierownikiem jego pracy i zaufanym doradcą. Domaga się zmiany w dotychczasowym nauczaniu. Zaznacza jednak, że nie osiągnie się tego drogą przymusu i karności, ale odpowiednim zainteresowaniem, które powinno znaleźć swe miejsce nie tylko w punkcie wyjścia, ale stać się celem kształcenia. Kształcenie zainteresowań powinno przebiegać w dwóch kierunkach:

- 1) sposobie reagowania na wartości,
- 2) stopniowaniu samych wartości.

Gdy chodzi o sposób reagowania na wartości, ks. J. Krystosik rozróżnia zainteresowania reaktywne i samorzutne. Zainteresowania reaktywne pojawiają się wtedy, gdy zacznie działać na dziecko zewnętrzny bodziec, np. wycieczka, obraz, opowiadania nauczyciela. Samorzutne mają źródło wewnętrzne i są objawem wytrwałego dążenia do celu. Zainteresowania samorzutne mają większe znaczenie wychowawcze, ale są trudniejsze, bowiem wymagają pewnego rozwoju duchowego. Płocki katechetyk mówi o dwóch prawach rozwoju zainteresowań. Pierwsze jest następujące: „Wszystko, co w przedstawieniu wiąże się ściśle w jakikolwiek sposób z przedmiotem wartościowania, z czasem podlega temu samemu wartościowaniu”⁷¹. Dzieje się to na mocy kojarzenia, które przebiega w trzech kierunkach:

- 1) z przedmiotu wartościowego, miłego lub ciekawego na wszystko co pozostaje z nim w związku,
- 2) z części na całość,
- 3) z celu na środki.

Drugim prawem rozwoju zainteresowań jest heterogonia celów. Ks. J. Krystosik określa je następująco: „stosunek osiągniętych wyników działania do przedstawionych celów układa się w ten sposób, że w pierwszych zawsze zawierają się także uboczne efekty, które nie były pierwotnie pomyślane z przedstawionymi celami, które jednak wchodzą w nowy łańcuch motywów i w ten sposób albo zmieniają dotychczasowe cele albo dołączają do nich nowe”⁷². W tym miejscu należy stwierdzić, że przedstawione dwa prawa nie są autorstwa płockiego katechetyka. Pierwsze z nich zostało sformułowane przez W. Windelbanda, drugie natomiast przez W. Wundta⁷³.

Ks. J. Krystosik postuluje, aby w jednostce lekcyjnej dawać możliwość dzieciom samodzielnej i indywidualnej pracy. Można polecić dzieciom opracowanie danego zagadnienia, a następnie omówienie go. Podobnie praca domowa powinna mieć charakter samodzielnego opracowania zagadnień religijnych. Mówiąc o aktywności dziecka na lekcji autor ma na myśli zaangażowanie wszystkich uczniów w klasie, którzy winni korygować i uzupełniać odpowiedzi pojedynczych osób, wspólnie dochodzić do pewnych rozwiązań.

Dziecko winno prawdę religijną przeżyć

Ksiądz Jan Krystosik wskazując na istotną rolę przeżycia religijnego w procesie nauczania, w znacznej mierze opiera swój wywód na pracy ówczesnego katechetyka polskiego ks. M. Węglewicza⁷⁴. Pozostając w zgodzie z poglądami wspomnianego katechetyka, ks. J. Krystosik stwierdza, że aktywne zaangażowanie dziecka wszystkimi jego władzami duchowymi w prawdy religijne, wytwarza w duszy dziecka wewnętrzne przeżycie religijne. Przeżycie to powinno stać się głównym celem każdej lekcji. Tylko wówczas, kiedy wystąpi przeżycie religijne w duszy dziecka, można mówić o tym, że prawda religijna stanie się jego własnością wewnętrzną, częścią jego samego. Konsekwencją każdego przeżycia religijnego, według plockiego katechetyka, powinien być czyn religijny. Przytaczając myśli ks. M. Węglewicza tak pisze autor „Katechetyki w szkole powszechnej”: „Siła przeżycia religijnego zamienia energię potencjalną, drzemającą w wartościach religijnych, na energię kinetyczną, dążącą do czynu religijnego. Przeżycie religijne chce się uzewnętrznić, chce spełnić coś zgodnego ze swym przekonaniem, wylądować się w dobrym, w uczynkach płynących z pobożności (...). Słowem, metoda przeżyć czynu religijnego – to życie z wiary, spełnienie dobrych uczynków i głębsze rozważenie boskiego życia, jako naszego wzoru. To ukochanie Boga i Jego praw, to miłość Boża, miłość czynna do owego ziarna, które rośnie i owoc stokrotny wydaje, gdy padnie na glebę duszy naszej. To metoda Chrystusowa, którą naśladować i sami przeżywać mamy”⁷⁵.

Do najbardziej bezpośrednich i naturalnych czynów płynących z przeżyć religijnych ks. J. Krystosik zalicza: miłość, modlitwę, adorację Najświętszego Sakramentu, Komunię św., praktykowanie różnych cnót. Wyżej wymienione czyny płynące z przeżyć religijnych winny znaleźć swe miejsce na lekcji religii. Dzięki nim lekcja religii będzie miała specyficzny nastrój oraz będzie podobna do religijnego rozmyślania lub nabożeństwa.

Zwrócenie uwagi na element przeżycia wydaje się bardzo ważny. Został on jednak jedynie przez autora zasygnalizowany. W tamtym czasie dopiero zaczęto dostrzegać rolę, jaką odgrywa przeżycie w poznawaniu prawdy religijnej. Bardziej rozwiniętą myśl katechetyczną na ten temat znajdujemy w literaturze współczesnej⁷⁶.

Nauczanie religii winno być pogładowe

Zasada pogładowości należy do najstarszych i najbardziej znanych zasad stosowanych w nauczaniu. Pełne jej brzmienie nadał w XVII wieku J. A. Komeński (1592-1670), który domagał się aby, „aby ludzie przyuczyli się czerpania swej wiedzy, o ile jest to możliwe, nie z książek, lecz z nieba i z ziemi, z dębów i buków, aby poznawali same rzeczy, a nie cudze spostrzeżenia”⁷⁷. Pedagogów i katechetyków okresu międzywojennego z zasadą pogładowości obszernie zapoznał B. Nawroczyński w swej pracy „Zasady nauczania”⁷⁸. Z opracowania tego korzystał również ks. J. Krystosik, kiedy przybliżał plockim katechetom zasadę pogładowości. Plocki katechetyk twierdzi, że, aby prawda religijna mogła trafić do duszy dziecka i być aktywnie przeżyta, najpierw musi być ona uchwycona przez władze poznawcze. Aby jednak poznanie było możliwie pełne, musi być ono dostosowane do natury władz poznawczych oraz

do procesu poznawczego. Na podstawie wrażeń zmysłowych umysł wytwarza sobie wyobrażenia o rzeczach widzialnych, konkretnych. Wyobrażenie danej rzeczy będzie tym pełniejsze, im w jego tworzeniu weźmie udział więcej różnych zmysłów, np. wzrok, słuch, dotyk⁷⁹. Uwzględnienie poznania zmysłowego przy omawianiu prawd religijnych autor nazywa zasadą pogładowości. Ks. J. Krystosik rozróżnia dwojakięgo rodzaju prawdy religijne: konkretne (rzeczy święte, osoby, czynności) i duchowe (Bóg, dusza, łaska). Uzmysłowienie pierwszych jest łatwe. Najczęściej stosujemy pokaz np. krzyża, kielicha, cmentarza, żegnania się, klęknięcia. Uzmysłowienie natomiast prawd duchowych jest znacznie trudniejsze. Dlatego należy szukać różnych sposobów dotarcia do uczniów. Płocki katechetyk proponuje stosowanie w nauczaniu takich środków, jak: przykład, podobieństwo, przypowieść, zestawienie kontrastowe, obrazy, modele, zeszyt, wycieczki⁸⁰. Środki te mają na celu pomóc katechezie w uzmysłowieniu prawd duchowych. Każdy z tych środków autor pokrótce omawia. Dla pełnego obrazu prezentowanej przez niego myśli dydaktycznej również i my odniesiemy się do wskazanych wyżej środków.

Przykład, czyli przytoczenie konkretnego zdarzenia z życia człowieka, służącego jako punkt wyjścia w lekcji religii, czy też wyjaśnienia poznanej już prawdy. Przykłady stosuje się najczęściej do uzmysłowienia zasad moralnych. Ułatwiają one nie tylko zrozumienie prawd religijnych, lecz również oddziałują na uczucia i wolę.

Podobieństwo, czyli zestawienie ze sobą dwu rzeczy lub zdarzeń podobnych do siebie, posiadających wspólne cechy. Podobieństwo stosuje się przede wszystkim przy wyjaśnianiu pojęć. Wystrzegać się należy podobieństw śmiesznych i uwłaczających prawdom Bożym.

Przypowieść (parabola) jest to dłuższe opowiadanie używane najczęściej jako konkretny punkt wyjścia do poznania nowej prawdy religijnej.

Zestawienie kontrastowe – polega na zestawieniu ze sobą rzeczywistości duchowej z materialną, np. pojęcie wieczności zestawiamy z pojęciem przemijalności czasu, nieskończoność ze skończonością. Kontrastem należy posługiwać się przy omawianiu takich pojęć moralnych, których szczegółowe omówienie ze względów wychowawczych jest niepożądane. Dłuższe wywody moralne dobrze jest ująć przy końcu lekcji w krótkim wierszu, sentencji lub haśle, które będzie dla dziecka symbolem przeżytej prawdy religijnej oraz krótkim wskazaniem na dalsze życie.

Obrazy – muszą posiadać wartość pedagogiczną, dlatego należy zwracać uwagę na to, aby były odpowiedniej wielkości, aby były barwne, wyraźne, przejrzyste co do treści, zgodne z rzeczywistością historyczną i geograficzną. Winny być także w miarę możliwości artystyczne.

Modele – najlepiej jeśli są wykonane przez dzieci na lekcji lub w domu. Może to być np. ołtarz, naczynia liturgiczne.

Zeszyt stanowi dużą pomoc w nauczaniu. Zawierać powinien ważniejsze określenia, nazwiska, daty, rysunki, wykresy.

Wycieczki religijne – mają one szczególne znaczenie w połączeniu wiedzy teoretycznej z życiem i praktyką. Dzięki nim dziecko poznaje miejsca i przedmioty religijne, bardziej rozumie ich znaczenie, zbliża się do nich uczuciowo i tym samym jego życie religijne staje się bogatsze i pełniejsze. Dlatego starać się należy o częste wycieczki do kościołów, na cmentarze, do kaplic i innych miejsc świętych⁸¹.

Godnym uwagi jest dążność ks. J. Krystosika do odwerbalizowania zasady pogładowości. Twierdzi on, że „do wytworzenia pojęcia o rzeczy konieczne jest jej uprzednie poznanie, przeto to tym samym należy je wpierv poznać, a dopiero potem określić, wyjaśnić, klasyfikować”⁸². Autor ilustruje to następującym przykładem: „Wyobraźmy sobie szkołę, w której np. przerobiono całą botanikę, nie pokazując dziecku ani razu żywej przyrody; czy taka wiedza będzie mieć jakiegokolwiek znaczenie? Tego rodzaju zjawisko może mieć miejsce i w nauczaniu religii, a mianowicie wtedy, gdy nauczyciel wmusza w dziecko zapamiętanie wielu pojęć i określeń, nie dając mu przedtem możności poznania ich treści, a następnie nie zastanawiając się nawet, czy jest ono w stanie w danym okresie rozwojowym w ogóle je zrozumieć. Takie nauczanie nie ma nic wspólnego z wiedzą religijną, a zwłaszcza z tą, która ma kształtować duszę i życie dziecka”⁸³. Przeciwwstawienie się wszelkiemu werbalizmowi było zgodne z tendencjami owych czasów. Należy jednak stwierdzić, że katecheza mimo wszystko pozostawała nadal pogrążona w intelektualizmie i racjonalizmie.

Płocki katechetyk zasadę pogładowości omawia najobszerniej. Ma to swoje uzasadnienie, bowiem do nauczania pogładowego w okresie międzywojennym przywiązywano dużą wagę. Stanowiło ono podstawowe założenie „metody monachijskiej”. Ks. J. Krystosik pozostaje wiernym przekazicielem myśli dydaktycznej na temat pogładowości. Językiem prostym zapoznaje katechetów z podstawowymi środkami nauczania, mającymi pomóc uzmysłwić dziecku prawdy religijne. Brak jest jednak proporcji przy ich omawianiu, niektórym z nich poświęca dość dużo miejsca, inne zaledwie sygnalizuje.

Nauczanie winno być dostosowane do rozwoju psychicznego dziecka

Pierwszym katechetykiem okresu międzywojennego, który analizował poszczególne etapy rozwoju psychicznego dziecka, był ks. Z. Bielawski. Uczynił to w pozycji książkowej pt. „Pedagogika religijno-moralna”⁸⁴. Za nim rozwijali tę problematykę ks. W. Kosiński w pracy „Katechetyka czyli metodyka nauczania religii” oraz płocki katechetyk ks. J. Krystosik w podręczniku przeznaczonym dla katechetów zatytułowanym „Katechetyka w szkole powszechnej”⁸⁵. Interesujący nas płocki autor podejmując analizę rozwoju psychicznego dziecka, dzieli jego rozwój na trzy etapy: pierwsze dzieciństwo, drugie dzieciństwo, wiek młodzieńczy.

Określeniem „pierwsze dzieciństwo” ks. J. Krystosik obejmuje okres do siódmego roku życia dziecka. Jest to czas pobytu dziecka w domu rodzinnym. Jedynymi nauczycielami i wychowawcami są wówczas rodzice, którzy winni wykazać dużą dozę cierpliwości, taktu i stanowczości, gdyż w okresie tym dziecko dostrzega fakty i zjawiska niezależnie od rodziców i szuka ich wyjaśnienia. Autor zwraca uwagę w tym miejscu na zasadę indywidualnego podejścia do dziecka.

Drugie dzieciństwo to czas pobytu w szkole powszechnej. Są to lata od siódmego do dwunastego roku życia. Wówczas to następuje wzmożony rozwój intelektualny oraz zainteresowanie obiektywną rzeczywistością zewnętrzną. W okresie tym problemem wychowawczym jest seksualizm, do którego należy podejść w sposób indywidualny.

Trzeciemu okresowi autor poświęca najwięcej miejsca. Jest to wiek młodzieńczy obejmujący kolejnych siedem lat życia. Cechuje je dążność do poznania od wewnątrz

wszelkiej prawdy i samego siebie oraz dążność do całkowitego uniezależnienia od środowiska. Ks. J. Krystosik zwraca uwagę na niektóre środki wychowawcze, do których wychowawcy winni odnosić się z dużą odpowiedzialnością. Ma on na uwadze przede wszystkim różnego rodzaju nakazy, kary i nagrody. Omawiając wspomniane środki postuluje stosowanie przez katechetów zasady indywidualnego podejścia do dziecka. Pogląd ten był zgodny z postulowanym wówczas kierunkiem, który określano „nowym wychowaniem”. Na ten temat pisał wówczas szerzej ks. J. Roskwitalski⁸⁶.

Płocki katechetyk omawiając poszczególne okresy analizuje rozwój psychiczny dziecka. Omawia niektóre cechy, charakterystyczne dla danego okresu rozwoju psychicznego dziecka. Mówi o pozytywnych i negatywnych zjawiskach związanych z określonym wiekiem. Dostrzega uzdolnienia i wady. Mówi o zainteresowaniach, światopoglądzie, stosunku do życia zewnętrznego i wewnętrznego dziecka.

Przedstawiając poszczególne etapy rozwoju psychicznego dziecka ks. J. Krystosik korzystał z bogatej literatury na ten temat. Odwoływał się zwłaszcza do dorobku katechetycznego ks. Z. Bielawskiego i ks. M. Węglewiczka oraz myśli współczesnych psychologów, takich jak: S. Szuman, J. Pieter, H. Weryński, J. Dąbrowski czy S. Baley. Przybliżenie katechetom strony psychologicznej rozwoju osobowego dziecka miało ich skłonić do zwrócenia baczniejszej uwagi na dobór odpowiedniej metody nauczania. Uwrażliwienie ich na konieczność liczenia się z potrzebami i zainteresowaniami dziecka znajdującego się na danym etapie rozwoju psychicznego pomagało lepiej wprowadzać dziecko w świat samodzielnej pracy i aktywnego udziału w czasie lekcji.

Aktualizacja w nauczaniu religii

Kolejna zasada poruszona przez płockiego katechetyka to zasada, którą określa „aktualizacją w nauczaniu religii”. Głosi ona potrzebę uwzględnienia konkretnego środowiska i czasów, w których żyjemy. Chodzi tu o odpowiednie ukierunkowanie, nastawienie wychowanka wobec dobrych i złych stron otoczenia, o ukształtowanie u dzieci zdolności właściwego wyboru, wypracowanie odpowiednich postaw. Uzasadniając potrzebę stosowania tej zasady w katechezie autor pisze: „Musimy również odpowiednio nastawić samo dziecko, ażeby umiało korzystać z jego pozytywnych danych, przeciwstawiać się jego ujemnym wpływom oraz żeby samo uczyło się wywierać na nie wpływ (apostolstwo dzieci). W tym celu należy odpowiednio do wieku dziecka zwracać jego uwagę na otoczenie w szkole (inne dzieci) i poza szkołą, na pisma i książki, z jakimi się styka, na uroczystości religijne, obyczaje, błędy i wady środowiska, na kino, na ubogich, chorych, zmarłych itp.”⁸⁷.

Istotą zasady aktualizacji jest też konieczność uwzględnienia w nauczaniu ducha czasu, w którym żyjemy, z jego niebezpieczeństwami i nadziejami. Ks. J. Krystosik za potrzebę ówczesnych czasów uznał: konieczność dobrego uświadomienia religijnego, zwiększenie wpływu wiary katolickiej na kwestie społeczne, budzenie wśród chrześcijan aktywnego katolicyzmu poprzez udział przede wszystkim w Akcji Katolickiej⁸⁸.

Sugestie, o których mówi płocki katechetyk, były odzwierciedleniem idei ówczesnych katechetyków, którzy głównie w aktywności organizacyjnej dostrzegali możli-

wość realizacji postulatu nauki przez czyn⁸⁹. Dlatego starano się nawiązywać w nauczaniu katechetycznym do tego wszystkiego co dotyczyło ówczesnej rzeczywistości.

3.2. Formy pracy lekcyjnej

Pojęcie „formy” zostało wyjaśnione wcześniej, przy okazji omawiania form nauczania w ujęciu ks. T. Kowalewskiego. Dlatego przejdziemy od razu do omówienia form pracy lekcyjnej w ujęciu ks. J. Krystosika.

Na początku swego wywodu na temat form pracy lekcyjnej płocki katechetyk stwierdza, że „każda lekcja ma swoją formę zewnętrzną: nauczyciel opowiada, pyta, pokazuje, rysuje, pisze, objaśnia, uczniowie zaś słuchają, odpowiadają, wypowiadają swoje myśli, przeżycia, wątpliwości, notują, studiują teksty, rysują, śpiewają itd.”⁹⁰

Forma nauczania, zdaniem naszego autora, to środek służący do podania nowych wiadomości w ramach metody. Forma jest wyrazem wspólnej pracy ucznia i nauczyciela. Dobór odpowiedniej formy uzależniony jest od przekazywanej treści, od celu jaki zamierza się osiągnąć, od zainteresowania pracą uczniów, od ich wieku i przygotowania. Ks. J. Krystosik wylicza kilka form pracy lekcyjnej. Mówi o formie podającej, heurystycznej, mieszanej, pytaniowej.

3.2.1. Forma podająca

Forma podająca polega na podaniu dziecku gotowych wiadomości przez katechetę, który może to uczynić przede wszystkim za pomocą opowiadania. Dlatego też formę tę określa się także mianem formy opowiadaniowej, wykładowej lub akroamatycznej. Ks. J. Krystosik nie poświęca formie podającej zbyt wiele miejsca, twierdząc, iż miała ona większe zastosowanie w przeszłości. W ramach formy podającej autor umieszcza także inne czynności katechety, takie jak: pokaz czy wskazanie odpowiedniej lektury do przeczytania⁹¹. Ks. J. Krystosik zaleca pracę pod kierunkiem katechety. Daje w ten sposób do zrozumienia, że samo opowiadanie czy wykład jest niewystarczający, bowiem nie prowadzi do aktywizowania uczniów. Widać tu wpływ nowych kierunków, które dość mocno akcentowały potrzebę włączenia uczniów do wspólnej pracy oraz preferowały metodę pracy pod kierunkiem⁹². Pełniej na temat aktywizacji i pracy pod kierunkiem wypowiada się autor „Katechetyki w szkole powszechnej” przy omawianiu kolejnej formy nauczania.

3.2.2. Forma heurystyczna

Forma heurystyczna /poszukująca/ polega na tym, że uczniom nie podaje się gotowego materiału, ale sam uczeń musi dochodzić do poznania nowych treści. Katecheta jest jedynie czynnikiem kierującym pracą ucznia. Płocki katechetyk wskazuje dwie zalety formy heurystycznej. Po pierwsze: aktywne zdobywanie i przeżywanie wiadomości kształtuje pozytywnie osobowość ucznia, i po drugie: pozytywne nastawienie do poznawanych prawd kształtuje u dziecka tendencje do pogłębienia ich, przeżywania i przekazywania innym⁹³. Głównym celem formy heurystycznej jest wyzwolenie aktywności u dziecka. Ks. J. Krystosik przestrzega jednocześnie, aby nie za-

tarła się granica między heurezą prawdziwą heurezą pozorną. Ta ostatnia według autora polega na tym, że katecheta przy pomocy szeregu pytań stara się wydobyć „coś” z uczniów. Często się jednak tak dzieje, że dzieci nie widzą celu, jaki sobie katecheta stawia i tym samym nie dostrzegają związku między poszczególnymi pytaniami. Odpowiadając na niektóre kwestie, często zgadzają się z nimi bez głębszej refleksji lub ulegają sugestiom katechety. Płocki katechetyk twierdzi, że tego typu forma nie ma nic wspólnego z formą poszukującą. Znacznie większą wartość autor przypisuje sposobowi dyskusyjnemu. Wówczas to nie tylko katecheta pyta, lecz także uczniowie stawiają pytania, dzielą się na grupy, a nauczyciel jedynie kieruje dyskusją. Dużą wartość płocki katechetyk przypisuje wykorzystaniu heurezy w pracy laboratoryjnej. Uczniowie korzystając z książek, źródeł i innych pomocy naukowych, sami przy nieznacznej pomocy katechety zdobywają nowe wiadomości. Ks. J. Krystosik proponuje również heurzę słowną, która polega na tym, że katecheta lub dzieci stawiają jakieś zagadnienie, wnikają w jego sens i następnie dążą do jego rozwiązania. Katecheta kierując rozmową przytacza fakty i teksty, które dzieci rozważają, zgłębiają, wyprowadzają z nich wnioski⁹⁴.

Omówione wyżej propozycje mają wyraźne odniesienie do elementów „szkoły pracy”, którą preferował przede wszystkim G. Kerschensteiner (1854-1932) oraz H. Gaudig (1860-1926)⁹⁵.

3.2.3. *Forma mieszana*

Nazwą „forma mieszana” ks. J. Krystosik określa połączenie formy podającej z formą heurystyczną. Uważa ją za najlepszą, twierdząc, że pomimo wielu zalet formy poszukującej nie zawsze jest ona możliwa do zrealizowania, np. z powodu braku odpowiednich wiadomości u uczniów. Pisał na ten temat także B. Nawroczyński: „Gdy nie podobna dostarczyć młodzieży danych wystarczających do wyprowadzenia pożądanego wniosku, należy wyrzec się heurezy. Lepiej dać uczniom potrzebną informację, niż stwarzać pozór, że oni sami do tego doszli, gdy dojść nie mogli nie posiadając do tego ani potrzebnych wiadomości, ani potrzebnego wyrobienia umysłowego”⁹⁶.

Według płockiego katechetyka jedynie forma mieszana daje możliwość pełnej realizacji pożądaných treści. Stosowanie w ramach jednej jednostki lekcyjnej formy podającej i poszukującej stwarza warunki normalnego i skutecznego kształcenia. W celu ułatwienia katechetom decyzji, w jaki sposób i kiedy należy zastosować odpowiednią formę nauczania, autor podaje dwie zasady, którymi katecheci winni się kierować przy wyborze form: „1) Tę do czego dziecko może dojść samo nie należy podawać w gotowej formie. 2) Obie formy powinny być stosowane na tej samej lekcji, w zależności od tematu lekcji, celu danej części lekcji i od zainteresowania uczniów. Mogą więc dzieci stawiać zagadnienia, dochodzić do ogólnych pojęć, zestawiać je ze sobą, zastosować do życia, nauczyciel zaś opowiada fakty biblijne, podaje prawdy objawione, daje konieczne wyjaśnienia”⁹⁷.

3.2.4. Forma pytaniowa

W jednostce lekcyjnej powinna wystąpić forma pytaniowa /erotematyczna/. Ma ona szczególne znaczenie przy katechezach powtórkowych i utrwalających dotychczasową wiedzę. Przy stawianiu pytań według ks. J. Krystosika należy pamiętać o pięciu prawidłach:

„1) Należy zwracać się z pytaniami do całej klasy i dopiero potem żądać na nie odpowiedzi od jednego ucznia.

2) Formułować pytania należy jasno, tak żeby dziecko wiedziało, o co w nim chodzi.

3) Treść pytania powinna być jedna.

4) Pytanie powinno być w ten sposób sformułowane, żeby dziecko, chcąc dać na nie odpowiedź, musiało myśleć, a nie zgadywało „tak” lub „nie”.

5) Między poszczególnymi pytaniami powinien być związek”⁹⁸.

Podsumowując należy stwierdzić, że płocki katechetyk prezentował poglądy zgodne z duchem czasu, biorąc pod uwagę nowe prądy dydaktyczne oraz odwołując się do wybitnych autorytetów w dziedzinie dydaktyki. Trzeba jednak powiedzieć, że omawiając formy nauczania nie robi tego w sposób szczegółowy i wyczerpujący. Pobieżnie odnosi się do formy podającej, uważając ją za taką, która miała większe znaczenie w przeszłości. Zwraca uwagę jedynie na istotę zagadnienia. Pomija choćby przy omawianiu formy pytaniowej techniczną stronę zadawania pytań. Niewiele mówi na temat sposobu udzielania odpowiedzi przez uczniów. W ogóle nie mówi na temat pytań heurystycznych. Wystarczy jego myśli zestawić z poglądami ks. T. Kowalewskiego, który znacznie obszerniej omawia poszczególne formy nauczania, aby stwierdzić, że ks. J. Krystosik uczynił to w sposób pobieżny. Być może kierował się przeświadczeniem, że uczynił to już w diecezji płockiej ks. T. Kowalewski.

Godnym podkreślenia w poglądach ks. J. Krystosika na temat form nauczania jest domaganie się współdziałania wielu form podczas jednej jednostki katechetycznej. Jak wspomnieliśmy, formę tę określił nazwą formy mieszanej. W niej widzi miejsce dla dwóch form nauczania: podającej i poszukującej.

3.3. Tok pracy lekcyjnej

O toku nauczania mówiliśmy przy omawianiu poglądów ks. Tomasza Kowalewskiego. Stwierdziliśmy wówczas, iż każda jednostka lekcyjna przebiega według ustalonych reguł. Ze względu na funkcjonującą w okresie międzywojennym teorię stopni formalnych, utrwalił się schemat, według którego realizowano katechezę. Niektórzy polscy katechetycy podejmowali próby udoskonalenia tego schematu, wzbogacając go o swoje przemyślenia, jak ks. W. Gadowski czy ks. Z. Bielawski. Inni popularyzowali układ katechezy zapożyczony od ówczesnych autorytetów katechetycznych, nie wprowadzając istotnych nowości. Zadaniem tej części artykułu jest naświetlenie poglądów ks. Jana Krystosika odnoszących się do układu katechezy, który określany jest przez niego tokiem pracy lekcyjnej. We wprowadzeniu do tego zagadnienia w swej „Katechetyce” pisze: „Tok może być różny, zależnie od wieku dziecka, celu, jaki się zamierza na lekcji osiągnąć, oraz od obranej metody”⁹⁹. Płocki katechetyk omawia tok pracy lekcyjnej z młodszymi dziećmi i tok pracy lekcyjnej w starszych klasach.

3.3.1. Tok pracy lekcyjnej z młodszymi dziećmi

Ks. J. Krystosik podejmując omówienie toku pracy lekcyjnej z młodszymi dziećmi, ma na uwadze dwie pierwsze klasy szkoły powszechnej. Odwołując się do psychologii, stwierdza, że w tym wieku dzieci nie są zdolne jeszcze do abstrakcji, do logicznego myślenia, do uchwycenia stosunków czasowych. Ich myślenie jest konkretne. Dlatego tok lekcyjny powinien być oparty na metodzie naprowadzającej. Autor wymienia w toku lekcyjnym z młodszymi dziećmi siedem stopni¹⁰⁰. Są one następujące:

- 1) Przepytanie dzieci z poprzedniej lekcji.
- 2) Zapowiedzenie nowego tematu i przygotowanie do niego przez zwiążanie go z życiem dziecka, z czymś dla dziecka bliskim. Może to być zbliżająca się uroczystość lub niedawne zdarzenie znane dzieciom.
- 3) Przedstawienie obrazu i omówienie go, czyli wyjaśnienie. Zastosowanie metody naprowadzającej przez postawienie odpowiednich pytań.
- 4) Przerwa śródlekcyjna /gimnastyka, śpiew.../.
- 5) Ponowne nawiązanie do przekazywanych wiadomości, zebranie ich i uporządkowanie.
- 6) Skonkretyzowanie pojęcia religijnego oraz zwiążanie go z życiem dziecka, w celu wyzwolenia określonego postanowienia. Zakończenie tej części katechezy modlitwą.
- 7) Wyrażenie przez dzieci w formie pracy manualnej /rysunkiem lub w plastelinie/ tematu lekcji, albo własnego postanowienia.

Ks. J. Krystosik wymienia w przedstawionym toku lekcyjnym siedem stopni, ale w rzeczywistości odpowiadają one pięciu stopniom metody naprowadzającej w ujęciu monachijskim.

3.3.2. Tok lekcyjny w starszych klasach

Jednostka lekcyjna w odniesieniu do dzieci starszych według ks. J. Krystosika winna zakładać możliwość wnioskowania, tworzenia pojęć i określeń, wyciągania wniosków życiowych. W tym celu autor postuluje posługiwanie się trzema metodami. W zależności od nich należy tworzyć stopnie formalne charakterystyczne dla określonej metody. Płocki katechetyk wymienia trzy metody: syntetyczną, analityczną i genetyczną.

Metoda syntetyczna

Tok lekcyjny oparty o metodę syntetyczną ks. J. Krystosik zaleca stosować wśród najmłodszych dzieci /około dwunastego roku życia/ w tej grupie. Nasz katechetyk precyzuje stopnie tego toku w sposób następujący:

- 1) Powtórzenie materiału z poprzedniej lekcji i nawiązanie do nowego tematu.
- 2) Rozwinięcie lub wytworzenie nowego pojęcia religijnego.
- 3) Wyjaśnienie, czyli analiza pojęcia religijnego, wyodrębnienie jego poszczególnych cech i omówienie ich, porównanie danej prawdy z poznanymi już wcześniej.
- 4) Uzasadnienie poznanej prawdy religijnej.

5) Zwiążanie prawdy religijnej z życiem i wzbudzenie wśród dzieci konkretnego i praktycznego postanowienia¹⁰¹.

W podsumowaniu stopni formalnych w oparciu o metodę syntetyczną autor stwierdza, że nie zawsze jest możliwe zrealizowanie wszystkich stopni i nie zawsze jest możliwe zachowanie proponowanej kolejności. Przeszkodą w pozytywnym znaczeniu może być nadmierna aktywność dziecka, której nie należy powstrzymywać.

Metoda analityczna

W przedstawionej uprzednio metodzie syntetycznej wytwarzano pojęcie religijne na podstawie poglądu, które w drugiej części lekcji wyjaśniano, pogłębiano, uzasadniano oraz wskazywano na jego wartość życiową pobudzając wolę dziecka do kształtowania na wzór tej prawdy swego życia. Przeprowadzone zostały w tej metodzie dwa istotne procesy: dojście do nowej prawdy oraz jej pogłębienie obiektywne i życiowe. Gdyby odrzucić pierwszy proces, to wtedy otrzymalibyśmy inną metodę, którą ks. J. Krystosik nazywa metodą analityczną.

Według metody analitycznej płocki katechetyk proponował następujący układ katechezy:

- 1) przejście do określenia pojęcia religijnego, pomijając proces dochodzenia;
- 2) wyjaśnienie;
- 3) pogłębienie;
- 4) uzasadnienie;
- 5) powiązanie z życiem¹⁰².

Tok lekcyjny według metody analitycznej autor postuluje przeprowadzać w klasach, w których uczniowie są zdolni do abstrakcyjnego i logicznego myślenia.

Metoda genetyczna

Trzecia z proponowanych przez płockiego katechetyka metoda, to metoda genetyczna. Ma ona zastosowanie jedynie w klasach najstarszych szkoły powszechnej. Służy ona przede wszystkim do przedstawienia danej prawdy w aspekcie rozwojowym w ciągu historii. W ten sposób istnieje możliwość pogłębienia danej prawdy religijnej i wskazania na jej rozwój. Jako przykład katechez opartych na metodzie genetycznej ks. J. Krystosik sugeruje omówienie Mszy św., sakramentu chrztu św., pokuty¹⁰³. Omawiając katechezę opartą na metodzie genetycznej autor nie precyzuje kolejnych stopni formalnych.

Podsumowując, trzeba powiedzieć, że ks. J. Krystosik preferował teorię stopni formalnych, którą prezentowali katechetycy okresu międzywojennego. Godnym podkreślenia jest, szczególnie w postulowanym przez niego toku pracy lekcyjnej z młodszymi dziećmi, dwukrotne zwrócenie uwagi na związek z życiem dziecka /w stopniu drugim i szóstym/. Postulat ten nie należał do powszechnych w omawianym okresie. Wprawdzie mówił o nim także ks. Z. Bielawski, ale nie umieścił go w nazewnictwie stopni głównych¹⁰⁴. Od strony pedagogicznej godnym podkreślenia jest również postulowanie dla młodszych dzieci przerwy śródlekcyjnej oraz modlitwy w trakcie katechezy.

Tok lekcyjny dla starszych dzieci płocki katechetyk opiera w zasadzie na metodzie syntetycznej i analitycznej. Metodzie genetycznej poświęca mało miejsca, jedynie ją sygnalizuje. Wspomnianym dwom pierwszym metodom przypisuje różne przeznaczenie. Metoda syntetyczna ma zastosowanie tam, gdy chodzi o wytworzenie pojęć. Dotyczy to zwłaszcza dzieci młodszych, których myślenie jest konkretne. Natomiast metoda analityczna służy do pogłębienia i uzasadnienia jakiegoś pojęcia dzieciom zdolnym już do abstrakcyjnego i logicznego myślenia. Przedstawiając swój pogląd na temat prezentowanych metod ks. J. Krystosik zgadzał się z ogólnie przyjętym poglądem w Polsce, że katecheza może być przeprowadzona jedną z dwu metod oraz opowiadał się za podwójnym tokiem nauczania, podobnie, tak jak to uczynił czołowy katechetyk okresu międzywojennego ks. W. Gadowski.

Zagadnienia metodyczne w ujęciu ks. Jana Krystosika, które przedstawione zostały w trzech punktach, tj. zasady nauczania religijnego, formy pracy lekcyjnej i tok pracy lekcyjnej, pozwalają stwierdzić, że treści, które przekazywał płockim katechetom, były zgodne z duchem czasu. Trudno może zaliczyć go w poczet prekursorów czy nowatorów myśli katechetycznej. Trudno też doszukać się oryginalności. Raczej należy go traktować jako tego, który wiernie odzwierciedlał i upowszechniał zdobyte myśli dydaktycznej i katechetycznej na gruncie lokalnym. Niemniej jednak, przez bogaty dorobek metodyczny wpisał się na trwałe nie tylko do katechezy diecezjalnej, ale także ogólnopolskiej. Biorąc pod uwagę, że w latach trzydziestych naszego stulecia był jedynym liczącym się katechetykiem w diecezji płockiej, tym bardziej należy podkreślić zasługi, jakie położył dla katechezy w Kościele płockim.

4. Ocena i realizacja myśli dydaktyczno-katechetycznej płockich katechetyków

Ks. Tomasz Kowalewski i ks. Jan Krystosik to dwaj płoccy katechetycy, których działalność przypada na okres międzywojenny. Dzięki swej twórczości katechetycznej wpisali się do historii katechezy. Można ich śmiało zaliczyć w poczet najwybitniejszych płockich katechetyków. Żyli w epoce, którą określa się okresem poszukiwania właściwej metody dla katechezy. Na tym odcinku wnieśli swój istotny wkład. Na ile ich myśli korelowały z ogólnie panującą tendencją i na ile znajdowały zastosowanie w praktyce katechetycznej, powiemy poniżej.

4.1. Ocena metod nauczania

Metody nauczania prezentowane przez płockich katechetyków częściowo zostały poddane ocenie przy podsumowaniu poszczególnych paragrafów. W tym miejscu chcemy uczynić to bardziej wyczerpująco, zestawiając ze sobą poglądy obu katechetyków. Na początku trzeba przypomnieć, że działalność katechetyczna ks. T. Kowalewskiego przypada na pierwszą połowę okresu międzywojennego, natomiast ks. J. Krystosika na lata trzydzieste. Przypomnienie to ma istotne znaczenie, gdyż nie wszystkie poglądy, szczególnie gdy chodzi o nowe kierunki powstające w dydaktyce, znane były ks. T. Kowalewskiemu. Był on zatem pozbawiony siłą rzeczy tych treści

katechetycznych, które w katechetyce znajdowały swe odzwierciedlenie w latach trzydziestych.

U obu płockich katechetyków dostrzec można preferowaną zasadę odchodzenia od starego, scholastycznego sposobu nauczania. Obaj znali poglądy wywodzące się z krajów niemieckojęzycznych, określane metodą monachijską. Opierając się na wspomnianej metodzie, proponują nowy układ katechezy, oparty na stopniach formalnych. Ks. J. Krystosik nowy układ katechezy poszerza o poglądy rozwijającej się psychologii rozwojowej oraz prądy wywodzące się z dydaktyki świeckiej. Czyni to jednak jedynie w odniesieniu do uczniów szkół powszechnych. U ks. T. Kowalewskiego trudno dopatrzeć się wpływów psychologii rozwojowej.

Ks. T. Kowalewski i ks. J. Krystosik prezentują różne metody nauczania. Różnił się w nazewnictwie prezentowanych metod nauczania. Posługują się często zamienne określeniami „forma”, „metoda” lub „zasada” nauczania. To co dla jednego jest formą dla drugiego jest zasadą nauczania, np. ks. T. Kowalewski mówi o formie poglądowej, natomiast ks. J. Krystosik pogląd zalicza do podstawowych zasad nauczania. Ten pierwszy nie podejmuje w ogóle zagadnienia zasad nauczania. Jeśli chodzi o proponowane przez nich metody i formy nauczania, wzajemnie się uzupełniają. Ich poglądy na ten temat są często zbieżne, choć trzeba powiedzieć, że ks. T. Kowalewski niektóre z form omawia bardziej wyczerpująco, w sposób prosty i obrazowy, np. formę wykładową, pytającą czy poglądową. Mniej natomiast zajmuje się formą naprowadzającą. Wynikałoby to z tego, że tkwił jeszcze dosyć mocno w panującym wówczas intelektualizmie i racjonalizmie, akcentującym przekazywanie wiedzy religijnej oraz jej zrozumienie. W nieznacznym stopniu, jak wspomnieliśmy, ks. T. Kowalewski bierze pod uwagę metody uwzględniające psychologiczny proces uczenia się. Dlatego też omawiając tok nauczania nie uwzględnia wieku dziecka, ani jego rozwoju psychicznego. Na elementy te zwraca uwagę drugi płocki katechetyk. Rozpatruje tok nauczania dla dzieci młodszych i starszych, postulując w proponowanych stopniach dwukrotne odwołanie się do życia. Pogląd taki należał do rzadkości w polskiej katechezie międzywojennej. Omawiając tok nauczania w oparciu o poszczególne metody, opowiada się za podwójnym tokiem nauczania, tak jak to czyniło większość polskich katechetyków.

W myśli katechetycznej ks. J. Krystosika widać znacznie wyraźniej, czego nie znajdujemy w takim stopniu u ks. T. Kowalewskiego, wpływ nowych kierunków dydaktycznych. Uwzględnienie elementów „szkoły pracy”, „metod uczenia się pod kierunkiem” widać zarówno przy omawianiu zasad nauczania, form nauczania, jak i przy toku pracy lekcyjnej. Dlatego też można stwierdzić, że poglądy metodyczne ks. J. Krystosika były bogatsze o zdobycze nowej myśli dydaktyczno-katechetycznej.

Zestawiając ze sobą poglądy obu płockich katechetyków, trzeba powiedzieć, że widać w nich zarówno elementy metody monachijskiej, jak i wpływ nowych kierunków powstających w katechetyce w okresie międzywojennym. W diecezji płockiej byli oni tymi, którzy zapoznawali katechetów z nowymi metodami nauczania. Dzięki nim katecheza w diecezji płockiej, a przede wszystkim katecheci pracujący w terenie, nie pozostali pozbawieni znajomości nowych prądów rozwijających się w ówczesnej katechetyce.

Podsumowując trzeba stwierdzić, że płoccy katechetycy nowe prądy i kierunki katechetyczne upowszechniali, opierając się często na ówczesnych autorytetach katechetycznych. Przy prezentowaniu zagadnień metodycznych w ujęciu ks. T. Kowalewskiego i ks. J. Krystosika odwoływaliśmy się do tych autorów, z których nasi katechetycy czerpali swe myśli. Sami zresztą skrupulatnie zaznaczali, z jakich źródeł korzystali. Do najczęściej cytowanych przez nich nazwisk zaliczyć należy: ks. Z. Bielawskiego, ks. J. Boczara, ks. W. Gadowskiego, ks. S. Kosińskiego, B. Nawroczyńskiego, A. Szcównę, ks. M. Węglewicz. Niemniej jednak płoccy katechetycy wpisali się do historii katechezy. Trzeba zaznaczyć, iż w dzisiejszych opracowaniach bardziej zwraca się uwagę na postać ks. J. Krystosika, pomija się natomiast ks. T. Kowalewskiego. Wydaje się jednak, że z racji na bogactwo prezentowanej myśli katechetycznej również i ks. T. Kowalewskiemu należy się właściwe miejsce w historii katechezy, nie tylko w wymiarze diecezjalnym.

Podjmując zagadnienia z teorii metodyki katechetycznej, zdajemy sobie sprawę z tego, że nie zawsze idzie ona w parze z praktyką katechetyczną. Stąd też pojawia się pytanie, na ile nowe spojrzenie na katechezę w ujęciu płockich katechetyków znajdowało odzwierciedlenie w praktyce katechetycznej.

4.2. Realizacja metod nauczania w praktyce katechetycznej

Powiedzieliśmy wyżej, że w diecezji płockiej teoretykami katechezy w okresie międzywojennym, którzy prezentowali swe myśli w oparciu o nowe zdobycze katechetyki ogólnopolskiej, byli ks. T. Kowalewski i ks. J. Krystosik. Można więc rzec, że od strony teoretycznej nowy nurt katechetyczny nie był obcy katechetom pracującym w diecezji płockiej. Artykuły płockich katechetyków publikowane w czasopiśmie, które docierały do każdej parafii oraz podręcznik metodyczny ks. J. Krystosika stwarzały taką możliwość.

Ożywienie problematyką nowych metod przypada w diecezji płockiej przede wszystkim na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych. Wtedy to pod wpływem ogólnopolskich zjazdów katechetycznych rozpoczęto organizowanie podobnych spotkań o charakterze diecezjalnym. Na zjazdach tych podstawową tematykę stanowiły zagadnienia metodyczne. Pierwszym zjazdem, na którym podjęto zagadnienia metodyczne, był kurs teologiczno-pastoralny, który odbył się w Płocku 11 lipca 1930 roku. Poruszano wówczas tematy związane z nowymi kierunkami dydaktycznymi, takimi jak: „szkoła pracy”, „metoda daltońska”, „wychowanie państwowe”¹⁰⁵. Podobny kurs odbył się w dniach 10-11 maja 1933 roku w Płocku. Tematyka tego kursu zdominowana została przez metodę pracy „pod kierunkiem”. Referat na ten temat wygłosił ks. B. Lutyński¹⁰⁶. Prelegent przedstawiając zalety metody pracy pod kierunkiem, stwierdzał: „O jednej wszakże rzeczy zapomnieć tu nie należy a mianowicie, że praca ucznia, której tak sprzyja metoda „pod kierunkiem” nie zastąpi nigdy właściwej lekcji. Uczeń nie może być we wszystkim odkrywcy, wynalazcą, tego od niego wymagać nie należy. Wyjaśnienie zatem nowego zagadnienia być musi, chodzi o to, aby wyjaśnienie sprowadzić do rzeczy najistotniejszych tj. do takich, gdzie uczeń średniozdolny sam sobie nie poradzi”¹⁰⁷. Widać z przytoczonego fragmentu, że do nowych metod

podchodzono z ostrożnością i rozważą, nie rezygnując z dotychczasowych metod nauczania.

Podczas innego diecezjalnego kursu, który odbył się w 1937 roku, starano się przybliżyć katechetom problematykę psychologii rozwojowej oraz elementy „szkoły pracy”. Referat pt. „Główne okresy rozwoju dzieci i młodzieży, jako wstęp do nauczania” wygłosił znany wówczas psycholog S. Szuman¹⁰⁸. Diecezjalny Wizytator Religii natomiast zachęcał do aktywnego włączania uczniów w tok lekcji religii. Mówił m.in.: „Dawniej katecheta starał się jedynie wyjaśnić dziecku nową prawdę religijną i wkuć mu ją w jego pamięć (...). Dziś jednym z głównych postulatów pedagogicznych jest aktywny udział dziecka na lekcji. Dziecko winno raczej samo pracować, a nauczyciel jedynie ma pracą jego dyskretnie kierować i pomagać mu w niej. Cały ciężar więc aktywności i pracy przeniesiony jest z nauczyciela na dziecko”¹⁰⁹. Ks. J. Malinowski, profesor katechetyki w Wyższym Seminarium Duchownym w Płocku, w referacie pt. „Program, podręczniki i pomoce naukowe” omawiał środki dydaktyczne, które w znacznym stopniu ułatwiają aktywizowanie uczniów podczas lekcji religii. Zachęcał do wykorzystania podręcznika, pism dla dzieci i młodzieży, gazetek ściennych, książek religijnych, ilustracji, znaczków pocztowych, przeźroczy, rysunków, śpiewników¹¹⁰.

Podjęwane zagadnienia metodyczne na kursach diecezjalnych świadczyć mogą o żywym zainteresowaniu się tą problematyką władz diecezjalnych. Nie bez znaczenia był fakt, że ówczesnym Diecezjalnym Wizytatorem Religii był ks. Jan Krystosik, który był głównym inspiratorem podejmowanej tematyki na zjazdach i kursach diecezjalnych. Był on przekonany o tym, że jedynie przez lepszą znajomość pedagogiki i metodyki katechetycznej można podnieść stan nauki religii¹¹¹.

Katecheci szkół powszechnych i średnich inspirowani przez płockich katechetów podejmowali też problem metody na łamach MPP, dzieląc się swymi doświadczeniami i spostrzeżeniami. Jeden z pierwszych artykułów ukazał się w 1926 roku. Autorem artykułu „O metodach nauczania religii” był ks. J. Zajączkowski¹¹², który przedstawiał poglądy ks. W. Gadowskiego, omawiając metodę objaśniającą i wprowadzającą. Opowiadał się za podwójnym tokiem nauczania.

Ze współczesnymi kierunkami pedagogicznymi oraz zagadnieniami metodycznymi, w oparciu o literaturę francuską, zapoznawał katechetów ks. S. Wyczałkowski w trzech artykułach: „Współczesne kierunki pedagogiczne”¹¹³, „Zagadnienia metodyczne”¹¹⁴, „Zagadnienia z dziedziny metodyki”¹¹⁵.

Inny katecheta, ks. S. Gogolewski, w sposób bardzo praktyczny omawiał przebieg katechezy, wskazując na istotne błędy, jakie najczęściej katecheci popełniają. Krytykował funkcjonujący jeszcze schemat, szczególnie wśród katechetów starszych, oparty na scholastycznym sposobie pytań i odpowiedzi¹¹⁶. Z artykułu tego wynikałoby, że niektórzy katecheci pozostali przy starym sposobie nauczania, nie wprowadzając nowych kierunków dydaktyczno-katechetycznych. Diecezja płocka nie była zresztą w tym odosobniona. Do nowych kierunków pedagogicznych oraz ich propozycji dydaktycznych katecheci pierwszego czterdziestolecia, jak pisze ks. W. Kubik, odnosili się z ostrożnością. Katecheci w najlepszym wypadku pozostawali przy stopniach formalnych. Założenia związane z przełamaniem „szywnego” traktowania teorii stopni formalnych podejmowali nieliczni katecheci¹¹⁷.

Podsumowując należy stwierdzić, że zagadnienia metodyczne, które prezentowali ks. T. Kowalewski i ks. J. Krystosik miały swój oddźwięk w praktyce katechetycznej, o czym świadczą zjazdy i kursy oraz artykuły księży prefektów publikowane na łamach MPP.

Trzeba powiedzieć, że katecheza w diecezji płockiej w okresie międzywojennym przebiegała, podobnie jak w innych diecezjach, pod znakiem stopni formalnych. Poglądy związane z nowymi kierunkami dydaktycznymi traktowano jako „nowość” katechetyczną, dlatego odnoszono się do nich z dużą dozą ostrożności. Stąd też elementy „szkoły pracy”, tak mocno akcentowane przez ks. J. Krystosika, często pozostawały pobożnymi życzeniami, które nie znajdowały powszechnej akceptacji w praktyce katechetycznej.

Przypisy:

¹ Zob. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, Warszawa 1987, s. 41-62.

² Zob. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 44-53.

³ Zob. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, AK 71 (1978) z. 417, s. 50-58.

⁴ Zob. P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce t. 3, cz. 2*, red. M. Recho-wicz, Lublin 1977, s. 138-147.

⁵ Por. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, dz. cyt., s. 41; R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, art. cyt., s. 53-54.

⁶ Por. W. Offele, *Geschichte und Grundlagen der sogenannten Münchener katechetischen Methode*, München 1961, s. 52-53; H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik*, Dusseldorf 1969, s. 37-40.

⁷ Por. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, art. cyt., s. 54.

⁸ Por. P. Bednarczyk, Ks. Walenty Gadowski w walce o lepszą metodę nauczania religii, *Kat 2* (1958) nr 2, s. 110-119; nr 3, s. 195-202; nr 4, s. 296-305.

⁹ Por. M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht, t. 3: Die Methodik der religiösen Bildung*, Innsbruck-Wien-München 1935, s. 204.

¹⁰ Zob. W. Gadowski, *Stopnie lekcji*, DKD 12 (1908), s. 370-375; 13 (1908), s. 23-26; 13 (1909), s. 401-404, 447-451, 624-627, 680-683; 14 (1909), s. 158-162, 198-203.

¹¹ Katechetycy mówiąc o toku nauczania posługiwali się zamiennie terminami analiza i synteza lub określeniami tok indukcyjny i dedukcyjny. W polskiej katechetyce posługiwano się także określeniami: metoda naprowadzająca /indukcyjna/ i metoda objaśniająca /dedukcyjna/. Wszyscy czołowi katechetycy polscy, w omawianym okresie, opowiadali się za podwójnym tokiem nauczania. Największe zasługi na tym polu należy przypisać ks. W. Gadowskiemu. Por. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, dz. cyt., s. 53-57.

¹² Zob. Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna*, Lwów 1934, s. 233-374.

¹³ Zob. W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, dz. cyt., s. 51-52.

¹⁴ Zob. tamże, s. 62-79.

¹⁵ Por. tamże, s. 62-68.

¹⁶ Por. tamże, s. 68-79.

¹⁷ Por. H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 40-42; 75-82.

¹⁸ Zob. A. Boyer, M. Charles, A. Quinet, *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*, Tours 1938.

¹⁹ Por. J. Charytański, *Chrzest a życie chrześcijańskie*, Warszawa 1970, s. 11-12.

²⁰ J. Kowalewski, *Ogólnopolski Zjazd Dydaktyczny Księży Prefektów w Warszawie*, MKW 26 (1937), s. 324.

²¹ R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, art. cyt., s. 57-58.

²² Por. W. Jasiński, *Nauczanie religii w duchu Akcji Katolickiej*, MKW 22 (1933), s. 155-159; H. Weryński, *Organizacje religijne w szkole powszechnej*, MKW 21 (1932), s. 220-239.

²³ Por. W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, dz. cyt., s. 24-27.

- ²⁴ Por. J. Rychlicki, *Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii*, MKW 26 (1937), s. 6-11; W. Wyrwiński, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole powszechnej*, PSz 12 (1933), s. 362.
- ²⁵ Zob. B. Pągowski, *Wrażenia z kursu metodycznego w Warszawie*, MKW 22 (1933), s. 162-169; tenże, *Z kursu katechetycznego w Krakowie*, MKW 24 (1935), s. 348-351, 409-411; W. Jasiński, *Jak prowadzić lekcje religii nowoczesną metodą projektów*, MKW 26 (1937), s. 20-27.
- ²⁶ Por. B. Pągowski, *Z kursu katechetycznego w Krakowie*, art. cyt., s. 351.
- ²⁷ Por. J. Roskwitalski, *Nowe teorie dydaktyczne wobec zadań nauki religii*, MKW 27 (1938), s. 7-21; tenże, *Nowe prądy pedagogiczne wobec zasad katolickich*, MKW 24 (1935), s. 418-432.
- ²⁸ Zob. J. A. Jungmann, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936.
- ²⁹ Por. J. Charytański, *Współczesne kierunki katechetyczne na Zachodzie*, Znak 19 (1967) nr 156, s. 788.
- ³⁰ Por. J. Kudasiewicz, *Wymiar biblijny*, w: *Podstawowe wymiary katechezy*, red. M. Majewski, Kraków 1991, s. 21-24.
- ³¹ T. Kowalewski, *Metoda nauczania religii*, MPP 19 (1924) nr 11, s. 325-326.
- ³² Tamże, s. 326.
- ³³ Por. M. Gatterer, *Katechetik*, Innsbruck 1924, s. 148-183; S. Krzeszkiewicz, *Metodyka nauki religii*, Poznań 1926, s. 7; C. E. Roy, *Méthode pédagogique de l'enseignement du Catéchisme*, Paris 1935, s. 41-166; A. Szcówna, *Ogólne zasady nauczania*, Warszawa 1917, s. 59-72.
- ³⁴ T. Kowalewski, *Metoda nauczania religii*, art. cyt., s. 327.
- ³⁵ Por. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa 1931, s. 257-296; J. Boczar, *Katechetyka*, Lwów 1914, s. 39-50.
- ³⁶ Zob. T. Kowalewski, *Forma nauczania*, MPP 19 (1924) nr 11, s. 327.
- ³⁷ S. Krzeszkiewicz, *Metodyka nauki religii*, dz. cyt., s. 30.
- ³⁸ Tamże, s. 31-32.
- ³⁹ T. Kowalewski, *Forma wykładająca/akroamatyczna albo monologiczna*, MPP 19 (1924) nr 11, s. 327.
- ⁴⁰ Tamże, s. 328.
- ⁴¹ Tamże, s. 327.
- ⁴² Por. S. Krzeszkiewicz, *Metodyka nauki religii*, dz. cyt., s. 32-33.
- ⁴³ Zob. T. Kowalewski, *Forma pytająca (erotematyczna) nauki religii*, MPP 19 (1924) nr 12, s. 367-369.
- ⁴⁴ Tamże, s. 369.
- ⁴⁵ Zob. T. Kowalewski, *Forma pogładowa (deiktyczna) nauki religii*, MPP 19 (1924) nr 12, s. 363-367.
- ⁴⁶ Tamże, s. 363.
- ⁴⁷ Tamże, s. 363-364.
- ⁴⁸ Tamże, s. 364.
- ⁴⁹ Tamże.
- ⁵⁰ Tamże, s. 365.
- ⁵¹ Tamże.
- ⁵² Tamże.
- ⁵³ Tamże, s. 366.
- ⁵⁴ Tamże.
- ⁵⁵ Por. Z. Bielawski, *Pedagogika religijno-moralna*, dz. cyt., s. 234; W. Kosiński, *Katechetyka czyli metodyka nauczania religii*, Sandomierz 1931, s. 98-101.
- ⁵⁶ T. Kowalewski, *Najważniejsze zasady metodyki dotyczące początkowej nauki religii*, w: tenże, *Krótką historią święta albo biblijna Starego i Nowego Testamentu oraz Mały Katechizm*, Płock 1927, s. 4.
- ⁵⁷ Tamże.
- ⁵⁸ Tamże, s. 5.
- ⁵⁹ Zob. T. Kowalewski, *Najważniejsze zasady metodyki dotyczące nauki liturgiki*, w: tenże, *Liturgika czyli Wykład Obrzędów Kościoła Katolickiego*, Płock 1920, s. 6-8; tenże, *Najważniejsze zasady metodyki nauczania wiary i moralności katolickiej*, w: tenże, *Nauka wiary i moralności katolickiej*, Płock 1922, s. 3-6; tenże, *Najważniejsze zasady metodyki nauczania obszerniejszej Historii świętej Starego Testamentu*, w: tenże, *Historia święta albo biblijna Starego Testamentu*, Płock 1926, s. 5-8.
- ⁶⁰ T. Kowalewski, *Najważniejsze zasady metodyki nauczania obszerniejszej Historii świętej Starego Testamentu*, art. cyt., s. 5.
- ⁶¹ T. Kowalewski, *Najważniejsze zasady metodyki nauczania wiary i moralności katolickiej*, art. cyt., s. 4.
- ⁶² Tamże, s. 6.

- ⁶³ Por. W. Kubik, Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970, dz. cyt., s. 51-52, 56, 88; M. Majewski, Zagadnienia metodologiczne katechetyki, Kraków 1988, s. 11.
- ⁶⁴ Zob. J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt.
- ⁶⁵ Tamże, s. 63.
- ⁶⁶ Tamże, s. 64.
- ⁶⁷ Tamże.
- ⁶⁸ Tamże, s. 64-65.
- ⁶⁹ Por. J. Krystosik, Nauczanie religii winno obejmować całego człowieka, ODSR 1 (1939), s. 6.
- ⁷⁰ Por. Z. Marek, Wieloaspektowy wymiar zadań katechezy, Horyzonty Wiary, 5 (1994) 2, s. 21-33.
- ⁷¹ J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 70.
- ⁷² Tamże, s. 72.
- ⁷³ Por. B. Nawroczyński, Zasady nauczania, dz. cyt., s. 160.
- ⁷⁴ Por. M. Węglewicz, Dydaktyka religii w szkole średniej, w: Encyklopedia Wychowania, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. 2, z.4, Warszawa 1935, s. 222-240.
- ⁷⁵ J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 73-74.
- ⁷⁶ Por. M. Majewski, Fundamentalne problemy katechetyki, dz. cyt., s. 60-61.
- ⁷⁷ J. A. Komeński, Wielka dydaktyka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1956, s. 187.
- ⁷⁸ Zob. B. Nawroczyński, Zasady nauczania, dz. cyt., s. 180-225.
- ⁷⁹ Por. J. Krystosik, Nauczanie religii winno być pogładowe, ODSR 2 (1939), s. 8-9.
- ⁸⁰ Por. J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 74-85.
- ⁸¹ Por. J. Krystosik, Wycieczki w nauczaniu religii, RWS 1 (1939) nr 3, s. 4-7.
- ⁸² J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 80-81.
- ⁸³ Tamże, s. 81.
- ⁸⁴ Zob. Z. Bielawski, Pedagogika religijno-moralna, dz. cyt., s. 125-225.
- ⁸⁵ Zob. J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 34-55.
- ⁸⁶ Zob. J. Roskwitalski, Nowe teorie dydaktyczne wobec zadań nauki religii, art. cyt., s. 7-21.
- ⁸⁷ J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 103.
- ⁸⁸ Tamże, s. 104-113; tenże, Nauczanie religii winno uwzględnić potrzeby czasów w jakich żyjemy, ODSR 4 (1939), s. 7-8.
- ⁸⁹ Por. Jasiński, Nauczanie religii w duchu Akcji Katolickiej, MKW 22 (1933), s. 155-159; W. Staniszewski, Duszpasterstwo w szkole powszechnej, Zamość 1937, s. 72-85; H. Weryński, Organizacje religijne w szkole powszechnej, MKW 21 (1932), s. 220.
- ⁹⁰ J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 121-122.
- ⁹¹ Por. Tamże, s. 123.
- ⁹² Por. J. Rychlicki, Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii, MKW 25 (1936), s. 443-451; 26 (1937), s. 5-14.
- ⁹³ Por. J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 124-125.
- ⁹⁴ Tamże, s. 126.
- ⁹⁵ Por. L. Chmaj, Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963, s. 150-154, 169.
- ⁹⁶ B. Nawroczyński, Zasady nauczania, dz. cyt., s. 268.
- ⁹⁷ J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 126-127.
- ⁹⁸ Tamże, s. 128.
- ⁹⁹ Tamże, s. 130.
- ¹⁰⁰ Tamże, s. 131-134; tenże, Jak powinna wyglądać katecheza, czyli lekcja religii, ODSR 3 (1939), s. 7-9.
- ¹⁰¹ Por. J. Krystosik, Katechetyka w szkole powszechnej, dz. cyt., s. 134-136.
- ¹⁰² Tamże, s. 138-141.
- ¹⁰³ Tamże, s. 141.
- ¹⁰⁴ Por. W. Kubik, Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970, dz. cyt., s. 52.
- ¹⁰⁵ Por. F. Siczka, Uświadczenie religijne i współczesne problemy dydaktyczno – wychowawcze świeckie, MPP 25 (1930) nr 9, s. 293-295; nr 11, s. 359-363; nr 12, s. 394-399.
- ¹⁰⁶ Zob. B. Lutyński, Nauczanie religii „metodą pracy pod kierunkiem”, w: Z kursu metodyczno – duszpasterskiego dla ks. ks. prefektów, MPP 28 (1933) nr 7, s. 295-297; nr 9, s. 381-385.
- ¹⁰⁷ Tamże, s. 384.

- ¹⁰⁸ Zob. S. Szuman, Główne okresy rozwoju dzieci i młodzieży, jako wstęp do nauczania, w: Kurs dla Ks. Prefektów i Wizytatorów nauczania religii w diec. Płockiej, MPP 32 (1937) nr 4, s. 169-171.
- ¹⁰⁹ J. Krystosik, Ogólne zasady nauczania, w: Kurs dla Ks. Prefektów i Wizytatorów nauczania religii w diec. Płockiej, MPP 32 (1937) nr 9, s. 293.
- ¹¹⁰ Por. J. Malinowski, Program, podręczniki i pomoce naukowe, w: Kurs dla Ks. Prefektów i Wizytatorów nauczania religii w diec. Płockiej, MPP 32 (1937) nr 7, s. 336-338.
- ¹¹¹ Por. J. Krystosik, Niedomagania w nauczaniu religii w szkołach, art. cyt., s. 12-15.
- ¹¹² Zob. J. Zajączkowski, O metodach nauczania religii, MPP 21 (1926) nr 9, s. 327-328.
- ¹¹³ Zob. S. Wyczałkowski, Współczesne kierunki pedagogiczne, MPP 30 (1935) nr 9, s. 408-410.
- ¹¹⁴ Zob. S. Wyczałkowski, Zagadnienia metodyczne, MPP 31 (1936) nr 1, s. 29-32.
- ¹¹⁵ Zob. S. Wyczałkowski, Zagadnienia z dziedziny metodyki, MPP 32 (1937) nr 4, s. 172-174.
- ¹¹⁶ Por. S. Gogolewski, Braki i zalety metodyczne – pedagogiczne przy wykładzie religii w szkołach powszechnych, MPP 28 (1933) nr 12, s. 522-524.
- ¹¹⁷ W. Kubik, Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970, dz. cyt., s. 97.