

KS. JACEK ZJAWIN

UAM POZNAŃ

ORCID 0000-0002-6025-282X

## KATECHEZA PRZEŁOMU XIX/XX WIEKU NA TLE ÓWCZESNYCH KONCEPCJI PEDAGOGICZNYCH

Istnieje szereg opracowań dotyczących zarówno historii katechezy jak i poszczególnych jej okresów w tym przełomu XIX/XX wieku. Celem tego artykułu będzie przypomnienie i zestawienie znanych i istotnych dla rozwoju katechezy faktów historycznych, następnie próba wydobycia i ukazania specyfiki przełomu wieków w pedagogice, katechetyce i katechezie oraz próba rzucenia światła płynącego z procesów historycznych na czasy obecne. Autor postawił sobie zadanie poszukiwania wsparcia dla rozwiązania obecnych problemów na odcinku katechetycznej posługi Kościoła na zasadzie *historia magistra vitae est*.

### Kontekst pedagogiczno-katechetyczny w Europie

Próbując opisać europejski kontekst pedagogiczny, nie jesteśmy w stanie oderwać go zupełnie od kontekstu katechetycznego, co wynika chociażby z genezy nowożytnego szkolnictwa w XVIII wieku. Za pomocą ustaw państwowych wprowadzono powszechny obowiązek podstawowego nauczania najwcześniej w Prusach w roku 1717, w Austrii w 1774, we Francji w 1801, w Bawarii w 1802, we Włoszech w 1848<sup>1</sup>. Znamienne rolę w tym procesie odegrał Johann Ignaz von Felbiger, mnich augustiański, który otrzymał w pruskim rządzie posadę ministra z zadaniem reformy szkolnictwa elementarnego. Felbiger został następnie poproszony przez Marię Teresę, aby w podobny sposób poprowadzić reformę szkolnictwa w Austrii<sup>2</sup>. Bazując chociażby na tym fakcie, należałoby przyjąć szeroką perspektywę oświeceniowej szkoły, która pomimo krytyki zabobonu i instytucjonalnej religii nie może być stawiana w totalnej opozycji do Kościoła katolickiego i nauczania religii. Związek kontekstu pedagogicznego i katechetycznego był także spowodowany tym, że katecheza parafialna istniejąca od czasów Soboru Trydenckiego została

---

<sup>1</sup> Por. R. Murawski, *Historia katechezy*, 2003, s. 97.

<sup>2</sup> Por. S. Malmenvall, *State and Christian Enlightenment: Background of the Mass Elementary Education in Central Europe*, 2024, nr 4.

przeniesiona w ramy nowożytnej szkoły oświeceniowej, tracąc przez to wymiar katechumenalny ale zyskując nowoczesny aparat pedagogiczny i dydaktyczny. Należy więc podkreślić istotny i wielowymiarowy związek kontekstu pedagogicznego i katechetycznego w XIX-wiecznej Europie. Istotną cechą katechezy przełomu XIX/XX wieku w Europie był proces wewnętrznej ewolucji przebiegający od antropocentryzmu sięgającego korzeniami epoki oświecenia poprzez krótką fazę teocentryzmu, ujęcie neoscholastyczne aż do okresu „kultu metody”. Postawienie w centrum teologii XIX-wiecznej człowieka i jego potrzeb oraz deistyczne ujęcie działania Boga wyrażało się w prymacie moralności przed dogmatem, powrocie do pelagianizmu i w konsekwencji ukazaniu chrześcijaństwa jako systemu myślowego, światopoglądu i moralności bardziej niż religii. Również katecheza tego okresu nie uniknęła podejścia antropocentrycznego, które naukę religii sprowadziło do świeckiego, szkolnego nauczania, w którym na pierwszym miejscu pojawiły się obowiązki moralne chrześcijan, a Chrystus stał się tylko przykładem do naśladowania. Antropocentryzm można było także zauważyć w układzie XIX-wiecznych katechizmów, w których po części dotyczącej wiary pojawiało się nauczanie o przykazaniach, a kolejna część o sakramentach ukazywała je tylko jako środek łaski. Ten układ sugerował, że u początku zbawienia stoi czyn ludzki, a sakramenty są środkiem pomocniczym do wypełniania przykazań. Centralne tajemnice chrześcijaństwa będące treścią katechezy (stworzenie, wcielenie, odkupienie), przekazywano uczniom jako wydarzenia należące do przeszłości a kerygmat zupełnie zniknął z lekcji religii. Wiara utraciła personalistyczny charakter odpowiedzi na słowo Boże, a stała się obowiązkiem etycznym i uznaniem za prawdę katechizmowej wiedzy<sup>3</sup>.

Jako swoista reakcja na nurt antropocentryczny rozwijała się tendencja teocentryczna, która początkowo kładła nacisk na uczucie i przeżycie religijne, a następnie doszła do pełnego rozwoju w tzw. szkole tybindzkiej, której przedstawicielem był Johann Baptist von Hirscher (1788-1865)<sup>4</sup>. W swoich pracach postulował, aby chrześcijaństwo nie było przedstawiane jako zestaw dogmatów i pouczeń moralnych, ale jako zbawcze dzieło Boga i powołanie do dziecięctwa Bożego. To od treści katechezy, którą jest osoba Chrystusa, a nie od metody oczekiwał Hirscher skuteczności przepowiadania. W swojej *Katechetyce* (1813) i katechizmie (1843) wskazał na zasadę, że to treść określa metodę a nie odwrotnie<sup>5</sup>. Jego idea, aby nie tylko pouczać, ale także wychowywać oraz aby połączyć element poznawczy, uczuciowy i działaniowy w życiu chrześcijańskim, nie została w praktyce zrealizowana. Bezpośrednio po jego śmierci, stworzone przez niego katechizmy zastąpiono katechizmami Josepha Deharbe'a (1800-1871)<sup>6</sup>, co przyczyniło się do ugruntowania tendencji neoscholastycznej. Katecheza stała się tłumaczeniem, swoistą egzegezą tekstu katechizmu,

<sup>3</sup> Por. F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 53-57.

<sup>4</sup> Por. E. Paul, *Hirscher Johann Baptist von*, 2007, s. 302-303.

<sup>5</sup> Por. F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 60.

<sup>6</sup> Por. E. Paul, *Deharbe Joseph (katecheza neoscholastyczna)*, 2007, s. 161-162.

które kładło nacisk na logikę, jasne idee, kompletność, poprawność doktrynalną i apologetyczną. Główną metodą pracy była memoryzacja pytań i odpowiedzi, których w pierwotnym wydaniu katechizmu było 1000 (słownie tysiąc). Krótco po opublikowaniu katechizm Deharbe'a został przetłumaczony na wiele języków i aż do połowy XX wieku obowiązywał w wielu częściach świata (także poza Europą). W katechezie tego okresu panowało przekonanie, że im więcej przekaże się dziecku wiadomości religijnych, tym większa będzie jego wiara<sup>7</sup>.

Na początku XX wieku katechetyka zwróciła się ku zagadnieniom metodycznym, co w połączeniu z wpływem psychologii, świeckiej dydaktyki i pedagogiki sprawiło, że wiele oczekiwano od metody ludzkiego nauczania a mało od oddziaływania kerygmatu<sup>8</sup>. W tym czasie na grunt katechezy wprowadził tzw. metodę monachijską Heinrich Stieglitz (1868-1920). Metoda, nazywana metodą stopni formalnych, zapożyczona została z dydaktyki nauk świeckich i postulowała nauczanie za pomocą pięciu stopni: przygotowanie, wykład, wyjaśnienie, streszczenie i zastosowanie. Teoria tej metody została wypracowana przez Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841), a następnie udoskonalona przez Tuiskoną Zillera (1817-1882) i Wilhelma Reina (1847-1929)<sup>9</sup>. W nawiązaniu do świeckiej metody stopni formalnych i scholastycznej zasady „omnis cognitio incipit a sensu” Stieglitz opracował nową metodę nauczania religii. Zaproponowane przez niego stopnie formalne to: 1. nawiązanie i nastawienie psychiczne dzieci w kierunku celu danej katechezy, 2. przedstawienie poglądu, 3. wypracowanie treści danej katechezy z poglądu, 4. syntetyczne zebranie zdobytych wiadomości, 5. zastosowanie życiowe<sup>10</sup>. W ten sposób początek XX wieku pozostawał w katechezie, w modelu doskonale przemyślanym metodycznie, ale jednocześnie z niedocenionym elementem treści z kerygmatem na czele. To z pewnością doprowadziło do kryzysu okresu „kultu metody” i stworzyło nową perspektywę dla odnowy materialno-kerygmatycznej.

Podsumowując, warto zauważyć, że tendencje zmian w modelach katechetycznych pojawiały się w tym czasie zawsze z pewnym opóźnieniem w stosunku do nowych modeli pedagogicznych i dydaktycznych. Kościół z pewną ostrożnością wprowadzał do nauki religii nowe pomysły i narzędzia dydaktyczne. Widać to wyraźnie w przypadku metody monachijskiej, która licząc od twórcy jej prototypu, czyli metody stopni formalnych J.F. Herbarta, potrzebowała stu lat, by na początku XX wieku pojawić się w katechezie. Podobny proces miał miejsce w przypadku „szkoły pracy” będącej wynikiem ogólniejszej tendencji nazywanej „nową szkołą”, która była z kolei reakcją na model herbartowski. Pierwsze jej zwiastuny pojawiły się na przełomie XIX i XX wieku w pedagogice, a do polskiej lekcji religii

<sup>7</sup> F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 47.

<sup>8</sup> Por. M. Pranjic, *Jungmann Josef Andreas*, 2007, 372-373.

<sup>9</sup> R. Czekalski, *W poszukiwaniu współczesnego ujęcia katechetyki*, 2013, s. 11-30.

<sup>10</sup> F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 48.

wprowadzono ją w dwudziestoleciu międzywojennym<sup>11</sup>. Interesujący nas przełom XIX i XX wieku w katechezie był przejściem od modelu neoscholastycznego kładącego nacisk na treść katechizmową podporządkowaną metodzie dedukcyjnej (katechizm Debarbe'a) do modelu katechezy naprowadzającej kładącej nacisk na metodę katechetyczną stopni formalnych (metoda monachijska). Jednocześnie był uzupełnieniem tendencji intelektualistycznych w katechezie o osiągnięcia dydaktyki, pedagogiki i psychologii. Widoczna jest w tych procesach nowość podejścia katechetycznego z jednoczesnym zachowaniem jego ciągłości. Metoda monachijska nie odrzucała zupełnie osiągnięć okresu neoscholastycznego, gdyż treścią katechezy pozostawał nadal katechizm. Ewolucja zaznaczyła się w metodzie nauczania treści katechizmowych.

Ogromny wysiłek na przełomie XIX i XX wieku w celu udoskonalenia metody nauczania religii z wykorzystaniem osiągnięć psychologii i pedagogiki w niczym nie powstrzymał procesu laicyzacji i dechrystianizacji w Europie zachodniej<sup>12</sup>. Kryzys „kultu metody” spowodował powrót do zagadnienia treści katechezy. Impuls z czasów Hirschera podjęło w okresie międzywojennym kilku profesorów tzw. szkoły insbruckiej<sup>13</sup>. Szczególną rolę odegrał w niej Josef Andreas Jungmann (1889-1975), który na podstawie badań historycznych pierwotnego chrześcijaństwa postulował powrót do katechezy kerygmatycznej. Pod wpływem Jungmanna katechetyka XX wieku zrozumiała, że problemów katechetycznych nie rozwiąże odnowienie metody, jeśli główne zainteresowanie nie zostanie skierowane na treść kerygmatyczną<sup>14</sup>.

### **Kontekst pedagogiczno-katechetyczny na ziemiach polskich**

Pod zaborami model i program katechezy kształtowany był przez politykę legislacyjną zaborcy. Mimo że starano się podporządkować Kościół katolicki władzy państwowej, to jednak nie miało się to dokonać poprzez ateizację obywateli. W każdym zaborze obecna była szkolna lekcja religii a zaborca starał się mieć bezpośredni wpływ na organizację tej lekcji, by formowała moralnych i lojalnych wobec władzy obywateli<sup>15</sup>. W protestanckim państwie Pruskim za model lekcji religii odpowiedzialny był wspomniany wyżej J.I. von Felbiger (1724-1788), opat kanoników augustiańskich w Żaganiu, który zreformował szkolnictwo katolickie na Śląsku. Tzw. „metodę z Żagania” cechowały akcenty psychologiczne oraz podział szkoły podstawowej na trzy grupy wiekowe, które należało nauczać na podstawie właściwego dla każdego przedziału wiekowego katechizmu. Metodę określało

<sup>11</sup> Por. tamże, s. 49.

<sup>12</sup> Por. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, 2006, s. 104.

<sup>13</sup> Por. F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 62.

<sup>14</sup> Por. M. Pranjic, *Jungmann Josef Andreas*, 2007, 372-373.

<sup>15</sup> Por. R. Czekański, *Rys historyczny lekcji religii w katolickiej Polsce*, 2010, s. 99-125.

słowo „katechizować”, co znaczyło nauczać w formie rozmowy, natomiast treścią lekcji religii był tzw. „katechizm śląski”, który naśladował „Katechizm Rzymski” i „Katechizm Piotra Kanizjusza”. W ramach jednostki lekcyjnej pojawił się także śpiew pieśni kościelnych i katechetycznych<sup>16</sup>. W zaborze pruskim szkolnictwo poddano bezwzględnej germanizacji oraz podjęto walkę z Kościołem, czego wyrazem był tzw. kulturkampf. Nauka religii odbywała się w języku niemieckim, co wywoływało opór także wśród uczniów, czego przejawem był strajk we Wrześni (1901). W katolickiej Austrii model lekcji religii korzystał z osiągnięć modelu pruskiego i sięgał korzeniami zarządzeń cesarzowej Marii Teresy, na mocy których w 1774 r. wprowadzono do szkół teologicznych katechetykę oraz obowiązkową edukację podstawową dla wszystkich dzieci, w wieku od sześciu do dwunastu lat, bez względu na płeć i status społeczny. W tych szkołach uczono czytania, pisania, arytmetyki i religii. Metodyka i treść lekcji religii naśladowała wzorce pruskie<sup>17</sup>. Także tutaj obecna była germanizacja i rygorystyczne metody nauczania w języku niemieckim<sup>18</sup>. Sytuacja lekcji religii w zaborze rosyjskim była stosunkowo najtrudniejsza zarówno w perspektywie pedagogicznej, jak i katechetycznej. Szkolnictwo elementarne na tych terenach było najsłabiej rozwinięte, co wynikało między innymi z braku sieci szkolnej i braku obowiązku szkolnego (obecnego w Prusach i Austrii). Przymus dotyczył jedynie nauczania w języku rosyjskim wszystkich przedmiotów poza religią, której nauczano w języku polskim. W niektórych opracowaniach pojawia się informacja o intensywnej rusyfikacji przejawiającej się w zakazie stosowania języka polskiego także w nauczaniu religii<sup>19</sup>. Nie istniały jednolite przepisy dotyczące czasu i zakresu nauki. Ustrój szkolnictwa w zaborze rosyjskim był wyraźnym odzwierciedleniem istniejących w Rosji stosunków społecznych, ekonomicznych i politycznych<sup>20</sup>. Kwestia lekcji religii była z kolei wyrazem napiętych relacji pomiędzy carycą Katarzyną II i Stolicą Apostolską oraz polskim Kościołem katolickim. Stosunek Petersburga do katolików był zdecydowanie negatywny, nieustannie też podsycano konflikty pomiędzy Kościołem katolickim i cerkwią prawosławną, aby wykorzystać je w celach politycznych<sup>21</sup>. Nic dziwnego, że po rozbiorach systemy edukacyjne w poszczególnych zaborach znacznie się od siebie różniły. Najściślej o powszechność nauczania dbano na ziemiach włączonych do Prus, gdzie na przełomie XIX i XX wieku do szkół uczęszczało niemal 100%

<sup>16</sup> Por. E. Paul, *Felbiger Ignaz von*, 2007, s. 262-263.

<sup>17</sup> Por. S. Malmenvall, *State and Christian Enlightenment: Background of the Mass Elementary Education in Central Europe* Malmenvall S., *State and Christian Enlightenment: Background of the Mass Elementary Education in Central Europe*, 2024.

<sup>18</sup> R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii w katolickiej Polsce*, 2010.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Por. M. Różański, *Podstawy prawne nauczania religii w szkołach w okresie kształtowania się II Rzeczypospolitej*, 2021, s. 497-509.

<sup>21</sup> M. Hałaburda, W. Kęder, *Sytuacja polityczna i społeczna na kresach wschodnich w dobie pierwszego rozbioru w świetle sprawozdań dyplomatów papieskich*, 2015, s. 25-39.

dzieci. Nieco gorzej było w zaborze austriackim, gdzie edukację podjęło około 85% najmłodszych. Najgorsze wyniki odnotowywano w Rosji i Królestwie Polskim – tam stopień skolaryzacji nieznacznie przekraczał 20%. Obowiązek szkolny i bezpłatny dostęp do szkolnictwa podstawowego zagwarantowany został dopiero w konstytucji marcowej (17 marca 1921)<sup>22</sup>. W drugiej połowie XIX wieku, a więc jeszcze w czasie zaborów, na ziemiach polskich rozpowszechniony został katechizm Deharbe'a, do czego przyczyniły się przekłady Adama Józefa Szelewskiego (Warszawa 1855) i Edwarda Likowskiego (Poznań 1864)<sup>23</sup>. Na początku XX wieku, a więc w okresie przywracania państwowości Rzeczypospolitej, na grunt polskiej refleksji katechetycznej przeniknęła opisana wyżej metoda monachijska za sprawą Walentego Gadowskiego (1861-1956) i Zygmunta Bielawskiego (1877-1939)<sup>24</sup>. Pierwszy z nich opracował własną wersję metody stopni formalnych nazwaną metodą psychologiczną lub „Gadowskische Methode”, która składała się z następujących etapów: przygotowanie (praeparatio), pogląd (perceptio), wykład (propositio), pogłębienie (explicatio) i zastosowanie (applicatio)<sup>25</sup>. W pierwszej połowie XX wieku zauważyć można ewolucję koncepcji katechetyki rozpoczynającą się od punktu, w którym zgodnie z założeniami oświecenia uważano religię za lekcję na równi z innymi przedmiotami szkolnymi. Katechetyka w takim ujęciu była zatem wyłącznie dydaktyką nauki religii. To oświeceniowe podejście było stopniowo przewyżczone przez ujęcia pedagogizacyjne, a więc wskazujące na szerszy niż tylko dydaktyczny obszar oddziaływań lekcji religii. Kornelius Krieg (1838-1911) określał katechetykę w sensie ścisłym jako dydaktykę, ale twierdził, że dydaktyka stanowi tylko część katechetyki. Drugą jej częścią jest nauka o wychowaniu nadprzyrodzonym. Katechetyka była zatem rozumiana jako teoria katechezy, której zadaniem było nauczanie i wychowanie. Na gruncie polskiej katechetyki to stanowisko reprezentował Józef Boczar (1861-1921)<sup>26</sup>. W tych i podobnych ujęciach nie widać już oświeceniowego moralizmu i neoscholastycznego intelektualizmu, które w swoim czasie mocno zaciążyły na metodzie katechetycznej.

Podsumowując, przełom XIX i XX wieku w katechezie polskiej był próbą ujednoczenia nauczania religii na ziemiach polskich po ponad 100 latach zaborów. Paradoksalnie dzięki zaborcom szczególnie w zaborach pruskim i austriackim na teren szkolnej lekcji religii wchodziły aktualne, nowoczesne metody dydaktyczne i pedagogiczne. Zaborcy, którzy nie chcieli usuwać lekcji religii z programów szkolnych, przyczynili się do tego, że początek katechizacji w ramach niepodległej

<sup>22</sup> Por. S. Adamkiewicz, *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej/>, (dostęp 28.11.2024).

<sup>23</sup> Por. E. Paul, *Deharbe Joseph (katecheza neoscholastyczna)*... .

<sup>24</sup> Zob. B. Bilicka, *Wkład ks. W. Gadowskiego i ks. Z. Bielawskiego w przewyżczenie modelu katechizmu deharbowskiego w Polsce na początku XX wieku*, 2007, s. 181-190.

<sup>25</sup> Por. R. Czekański, *W poszukiwaniu współczesnego ujęcia katechetyki*, 2013.

<sup>26</sup> Por. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, 2006, s. 30.

Rzeczypospolitej przebiegał równoległe do działań katechetycznych na zachodzie Europy. Jest to widoczne chociażby we wprowadzeniu do katechezy metody monachijskiej przez Gadowskiego i Bielawskiego. I chociaż dopiero odnowa kerygmatyczno-materialna w latach 60. XX wieku ostatecznie przewyciężyła oświeceniowy model nauki katechizmu i nauki historii biblijnej stworzony przez Felbigera w Żaganii<sup>27</sup>, to ten kolejny krok był już dużym krokiem naprzód.

### Istotne cechy katechezy przełomu wieków i ich implikacje

Po dokonaniu analizy historyczno-genetycznej modeli katechetycznych na przełomie XIX i XX wieku, w celu ukazania ich implikacji dla współczesnej katechezy należy zwrócić uwagę na aktualne *Dyrektorium o katechizacji*<sup>28</sup>, które w rozdziale VII podejmuje temat, który pojawił się po raz pierwszy w pracach wspomnianego wyżej J.B. Hirschera. Jest to istotna dla katechezy relacja treści do metody. Hirscher na zasadzie opozycji do minionej epoki, która prawdy wiary wtłoczyła w dydaktykę racjonalistycznej, naturalistycznej i moralistycznej pedagogiki oświeceniowej, podkreślał, że skuteczność przepowiadania wynika z treści katechezy, która koncentruje się wokół Jezusa Chrystusa. Poglądy Hirschera uznano za zwiastun odnowy materialno-kerygmatycznej w latach 60. XX wieku. Wtedy ponownie podniesiono w katechetyce problem relacji treści do metody. Po prawie 200 latach od pionierskich działań Hirschera i 60 latach od początków odnowy materialno-kerygmatycznej dyrektorium katechetyczne poświęca zagadnieniu wiele miejsca, odnosząc się także do historii katechezy. Problem wydaje się zatem być ciągle aktualny<sup>29</sup>. W numerze 194 dokumentu czytamy:

Treści katechezy jako przedmiot wiary, nie wolno poddawać jakiegokolwiek dowolnie obranej metodzie, lecz tylko takiej, która będzie odzwierciedlać naturę ewangelicznego orędzia, wraz z jego źródłami, oraz uwzględniać konkretne uwarunkowania wspólnoty kościelnej i poszczególnych ochrzczonych (DK 194).

<sup>27</sup> Por. R. Murawski, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2012, s. 23-34.

<sup>28</sup> Zob. DK.

<sup>29</sup> Podczas konwersatorium zapytałem studentów: jaką metodę zaproponowaliby w lekcji religii o sakramentach. Znamienne było to, że wszyscy studenci skupili się na przykładach metod zaczerpniętych z dydaktyki ogólnej. Podawali bardzo ciekawe przykłady metod dopasowanych do poziomu edukacyjnego, ale bazujących tylko na aktywizowaniu intelektu, woli i uczuć, a więc pozostających w ramach np.: „metody monachijskiej”. Moja konstatacja była następująca: Po ponad 30 latach obecności lekcji religii w szkole nie potrafimy myśleć o metodach katechetycznych inaczej jak w kontekście dydaktyki świeckiej. Nikt ze studentów nie potrafił podać przykładu metody ściśle katechetycznej, czyli biblijnej lub liturgicznej (np.: dzielenie się ewangelią, adoracja eucharystyczna, kontemplacja modlitewna, paraliturgia) prawdopodobnie dlatego, że nikt z nich nie miał doświadczenia uczestniczenia lub prowadzenia katechezy parafialnej.

Temat relacji treści do metody został również mocno podkreślony w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*<sup>30</sup> z 1997 roku:

Zasada „wierności Bogu i wierności człowiekowi” prowadzi do unikania wszelkich przeciwstawień, sztucznych podziałów czy domniemanej neutralności między metodą i treścią, stwierdzając raczej ich konieczną korelację i wzajemne oddziaływanie. Katecheta uznaje, że metoda służy objawieniu i nawróceniu, przez co konieczne staje się jej zastosowanie. Z drugiej strony katecheta wie, że treść katechezy nie jest obojętna dla żadnej metody, ale raczej wymaga procesu przekazywania odpowiedniego do natury orędzia, do jego źródeł i języka, do konkretnych uwarunkowań wspólnoty kościelnej oraz do sytuacji poszczególnych wiernych, do których zwraca się katecheza. (...) Dobra metoda katechetyczna jest gwarancją wierności w stosunku do treści.

Metody w katechezie według aktualnie obowiązujących zasad nie są celem samym w sobie i powinny być podporządkowane przekazywanej treści. W pierwszych trzech dziesięcioleciach XX wieku dążono do metodycznego monizmu, uznając, że wszystkie treści katechetyczne powinny być nauczane za pomocą uniwersalnej metody monachijskiej. Współcześnie w katechetyce podkreślamy pluralizm metod z akcentem na prymat treści nad metodami<sup>31</sup> oraz konieczność właściwego doboru metody przez katechetę, który bierze pod uwagę najpierw treść katechezy<sup>32</sup>. W poszukiwaniu właściwej metody katechezy, warto przywołać jeden z postulatów Klemensa Tilmanna (1904-1984) ze szkoły insbruckiej: „Jako formę objawienia wybrał Bóg nie tylko twierdzenia, lecz pogładowe, porywające wydarzenia, które sprawił, a potem kazał przepowiadać. Ośrodkiem zbawczego wydarzenia jest Chrystus, w którym są ukryte wszystkie skarby mądrości i wiedzy (Kol 2, 3). Do tego sposobu objawienia powinna przystosować się katecheza, ponieważ będzie przepowiadała zbawcze wydarzenia i rozwijała z nich zbawczą naukę i przykazania, i będzie kładła je dzieciom do serca. Metoda katechezy musi odpowiadać metodzie Bożej”<sup>33</sup>.

Ostatnia część artykułu będzie próbą ukazania w jaki sposób w praktyce katechetycznej zrealizować ten i podobne postulaty.

### **Zastosowanie zasady nadrzędności treści do metody w katechezie**<sup>34</sup>

Biorąc za podstawową treść katechezy kerygmat, należy postawić pytanie, czy jest on obecny w katechizmie J. Deharbe’a. Jest on tam obecny w rozproszeniu pomiędzy

<sup>30</sup> DOK 149.

<sup>31</sup> Por. B. Grom, *Metoda*, 2007, s. 586-589.

<sup>32</sup> Por. J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, 1999, s. 176-177.

<sup>33</sup> Cyt. za: F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 51.

<sup>34</sup> Zadanie ćwiczeniowe przeprowadzane przez autora w ramach ćwiczeń z katechetyki materialnej.

kilkoma pytaniami (P) i odpowiedziami (O). W części pierwszej katechizmu, w rozdziale „O pierwszym artykule wiary” czytamy:

28. P. Co jest największym dowodem miłości i dobroci Boga ku nam?  
O. Największym dowodem miłości i dobroci Boga ku nam jest to, że wydał swego Syna jedyne na śmierć, dla naszego zbawienia<sup>35</sup>.

A następnie w rozdziale „O czwartym artykule wiary”:

1. P. Czego uczy nas czwarty artykuł wiary?  
O. Czwarty artykuł wiary uczy nas, że Jezus Chrystus za nas cierpiał, umarł na krzyżu i w grobie został pochowany<sup>36</sup>.

Oraz w rozdziale „O piątym artykule wiary”:

4. P. Czy pozostała dusza Jezusa Chrystusa w otchłani?  
O. Nie; dusza Jezusa Chrystusa połączyła się znowu dnia trzeciego z Jego ciałem i Jezus Chrystus powstał z grobu pełen chwały. Pamiątkę zmartwychwstania obchodzimy w święta Wielkanocne<sup>37</sup>.

Warto przypomnieć, że metoda neoscholastyczna w katechezie polegała na nauczaniu ucznia pytania i odpowiedzi katechizmowej oraz na zasadzie dedukcji i egzegezy tekstu katechizmu aplikacji wiedzy katechizmowej do życia. Widzimy w tak przyjętym modelu katechetycznym wyraźny wpływ metody neoscholastycznej na treść katechizmową, która przedstawia kerygmat w postaci zbioru informacji. Informacje mają być poddane memoryzacji, a następnie dedukcji w celu wyciągnięcia wniosków odnoszących się do życia. Idąc za postulatem nadrzędności treści nad metodą, należałoby najpierw wyjść od kerygmatu apostołskiego, który był nie tyle przekazywaniem informacji, co głoszeniem (gr. kerysso – głoszę), zwiastowaniem dobrej nowiny o śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa Chrystusa<sup>38</sup>. A zatem nie wystarczyłoby takie przetworzenie treści z katechizmu Debarbe’a, aby zebrać treści kerygmatyczne w jednym miejscu. Pozostałby nadal problem metody. Unikając niebezpieczeństwa „katechetycznego historycyzmu”, idąc za wskazaniem obecnych dokumentów katechetycznych postulujących nadrzędność treści nad metodą, można użyć jednej ze współczesnych metod biblijnych. Może to być na przykład Nabożeństwo Słowa Bożego<sup>39</sup> lub Godzina Biblijna<sup>40</sup> autorstwa ks. J. Kudasiewicza.

<sup>35</sup> J. Deharbe, *Katechizm rzymsko-katolicki*, 1885, s. 54.

<sup>36</sup> Tamże, s. 75.

<sup>37</sup> Tamże, s. 77.

<sup>38</sup> Zob. Dz 2, 14-36; Dz 3, 11-26; Dz 4, 5-12

<sup>39</sup> J. Kudasiewicz, *Formy duszpasterstwa biblijnego*, 1973, s. 364-414.

<sup>40</sup> J. Kudasiewicz, *Nabożeństwo Słowa Bożego w katechezie*, 1999, s. 14-27.

Ze względu na to, że celem nabożeństwa biblijnego jest wprowadzenie w historię zbawienia, centralnym elementem nabożeństwa ma być żywa proklamacja Słowa Bożego. Zestaw czytań powinien być następujący:

- fragment z ksiąg historycznych, w których Bóg po raz pierwszy realizuje w historii wydarzenie zbawcze;
- fragment z ksiąg prorockich, w których prorok podejmuje fakt z przeszłości, pogłębia go i ukazuje na jego podstawie przyszłość i zapowiedź nowego przymierza;
- fragment z Ewangelii, który opisuje realizację zapowiedzianego przez proroka nowego przymierza w Chrystusie. W tym punkcie nabożeństwa jest miejsce na głoszenie kerygmatu;
- fragment z pism apostołskich, gdzie autor natchniony wyciąga konkluzje moralne z danej prawdy i faktu<sup>41</sup>. W analizowanym przypadku będą to konsekwencje wiary, która rodzi się pod wpływem słuchania kerygmatu.

Nabożeństwo Słowa Bożego posiada ogromny walor teologiczny i katechetyczny. Szczególnego znaczenia nabiera dla katechezy kerygmatycznej, gdyż zawiera wszystkie jej elementy: proklamację Słowa Bożego, rozważanie, wyjaśnienie, urzeczywistnienie słowa w życiu<sup>42</sup>.

Nazwa Godzina Biblijna pochodzi od przybliżonego czasu, w którym następuje spotkanie jej uczestników z Pismem Świętym. Zdaniem J. Kudasiewicza stawia sobie ona potrójny cel: dążenie do spotkania z Chrystusem w Słowie, przez jego głębsze wyjaśnienie i wydobywanie zasadniczego sensu teologicznego; wyzwala świadomość, inicjatywę i decyzję nowego życia w pogłębionej wierze wyrażającej się w miłości; podejmuje próbę uczenia właściwego, samodzielnego i wspólnotowego czytania Biblii<sup>43</sup>. Poszczególne elementy Godziny Biblijnej:

- modlitwa do Ducha Świętego lub pieśń religijna (wyciszenie, stworzenie klimatu);
- odczytanie perykopy biblijnej przez jednego z uczestników;
- wyjaśnienie perykopy i wydobywanie zasadniczego sensu teologicznego;
- wskazania praktyczne, w których należy uwzględnić rolę Pisma Świętego w życiu uczestników, podanie sposobów realizacji wskazań Bożych w życiu;
- osobowe i wspólnotowe odniesienie się do rzeczywistości biblijnej celem odszukania własnej drogi zbawienia;
- podsumowanie i zakończenie modlitwą lub pieśnią.

Schemat dopuszcza twórcze modyfikacje, byleby została zachowana zasadnicza linia biblijna i uwzględnione wskazania współczesnej egzegezy.

Powyższe przykłady ukazują, jak zrealizować zasadę nadrzędności treści kerygmatycznej nad metodą w katechezie i w ten sposób rozwiązują w praktyce

<sup>41</sup> Por. tamże, s. 17-20.

<sup>42</sup> Por. tamże, s. 21.

<sup>43</sup> Por. J. Kudasiewicz, *Formy duszpasterstwa biblijnego*, 1973, s. 378.

problem napięcia na linii treść-metoda. Odwołują się do najdoskonalszych wzorców katechetycznych z początków chrześcijaństwa i dają nadzieję na to, że katecheza będzie nie tylko przekazywała informacje, ale budziła wiarę i prowadziła do jej rozwoju i dojrzałości.

## Zakończenie

Analiza kontekstu pedagogiczno-katechetycznego przełomu XIX i XX wieku prowadzi do kilku ważnych dla współczesnej katechezy wniosków.

Samo udoskonalenie metody katechetycznej nie wprowadza pozytywnych skutków w postaci realizowania wszystkich funkcji katechetycznych (nauczania, wychowania, wtajemniczenia, ewangelizacji) i zadań katechetycznych (prowadzenie do poznania wiary, wtajemniczenie w sprawowanie Misterium, formowanie do życia w Chrystusie, uczenie modlitwy, wprowadzenie do życia wspólnotowego (DK 79-89)), jeśli nie jest poporządkowane treści kerygmatycznej.

Kerygmat jest słowem niosącym zbawienie, a nie tylko informację, o czynach dokonanych w przeszłości przez Jezusa Chrystusa. Skuteczność głoszenia kerygmatu była przez Ojców Kościoła przyrównywana do skuteczności sakramentu, dlatego św. Augustyn nazwał go „sacramentum audibile” (św. Augustyn PL 37,969)<sup>44</sup>. Przemiany modeli katechetycznych wyraźnie ukazują aktualność takiego rozumienia kerygmatu i dają nadzieję na skuteczność katechezy.

Metody biblijno-liturgiczne są dobrym sposobem przekazywania treści kerygmatycznych w katechezie, gdyż w pełni realizują zasadę nadrzędności treści nad metodą oraz prowadzą do spotkania katechizowanego z Osobą Jezusa Chrystusa. To spotkanie i zażyłość z Synem Bożym są ostatecznym celem katechezy (por. CT 5), którego nie można zrealizować za pomocą metody monachijskiej czy innych metod jej podobnych opartych tylko na zasadach pedagogiki, psychologii i dydaktyki.

W kontekście aktualnej sytuacji szkolnej lekcji religii zagadnienie to jest szczególnie ważne, ponieważ daje konkretne impulsy do planowania katechezy parafialnej, która ma szansę, zamiast odtwarzać szkolny model lekcji religii, stać się prawdziwie katechezą, czyli głoszeniem kerygmatu<sup>45</sup>.

## Streszczenie

Artykuł jest próbą wydobycia istotnych cech przełomu XIX i XX wieku w pedagogice i katechezie w Europie i na ziemiach polskich pod zaborami. Istotne dla tego czasu było przejście od modelu neoscholastycznego kładącego nacisk na treść katechizmową, która była poddawana memoryzacji do etapu metody monachijskiej, która uwzględniała w toku

<sup>44</sup> Cyt. za: F. Blachnicki, *Kerygmatyczna odnowa katechezy*, 2005, s. 114.

<sup>45</sup> Zob. J. Zjawin, *Religion Lessons Making Their Exit from Polish Schools Is an Opportunity for “Deschooling” Catechesis*, 2023, s. 739-747.

lekcji religii elementy pedagogiki, dydaktyki i psychologii. Treść lekcji religii na początku XX wieku była przekazywana za pomocą metody zapożyczony z dydaktyki świeckiej. Okres „kultu metody” w dydaktyce lekcji religii doprowadził do kryzysu przewycięzonego przez odnowę materialno-kerygmatyczną. Artykuł ukazuje także aktualne wytyczne dotyczące nadrzędności treści w stosunku do metody oraz dwa przykłady metod katechetycznych realizujących ten postulat.

**Słowa kluczowe:** katechetyka, katecheza, historia katechezy, katecheza neoscholastyczna, metoda monachijska

### Summary

#### **Catechesis at the turn of the 19th and 20th centuries against the background of contemporary pedagogical concepts**

The article attempts to outline the essential features of the transition between the 19th and 20th centuries in pedagogy and catechesis in Europe and on Polish soil under partitions. This period was marked by a shift from the neoscholastic model, which emphasized the catechetical content memorized by students, to the Munich method. The Munich method incorporated elements of pedagogy, didactics, and psychology into religious education. At the beginning of the 20th century, the content of religion lessons was delivered using methods derived from general didactics. The „cult of method” in religious didactics eventually led to a crisis, which was addressed through the material-kerygmic renewal. The article also presents contemporary guidelines emphasizing the primacy of content over method and provides two examples of catechetical methods that fulfill this postulate.

**Keywords:** catechetics, catechesis, history of catechesis, neoscholastic catechesis, Munich method,

### Riassunto

#### **La catechesi a cavallo tra il XIX e il XX secolo nel contesto delle concezioni pedagogiche dell'epoca**

L'articolo è un tentativo di mettere in luce le caratteristiche salienti della svolta tra il XIX e il XX secolo nella pedagogia e nella catechesi in Europa e nei territori polacchi sotto le divisioni. Fondamentale per quel periodo fu il passaggio dal modello neoscolastico, che poneva l'accento sul contenuto del catechismo, che veniva memorizzato, alla fase del metodo monacense, che integrava nella lezione di religione elementi di pedagogia, didattica e psicologia. All'inizio del XX secolo, il contenuto delle lezioni di religione veniva trasmesso utilizzando un metodo mutuato dalla didattica laica. Il periodo del “culto del metodo” nella didattica delle lezioni di religione portò a una crisi superata grazie al rinnovamento materiale e kerigmatico. L'articolo presenta anche le attuali linee guida relative alla supremazia del contenuto rispetto al metodo e due esempi di metodi catechetici che realizzano questo postulato.

**Parole chiave:** catechesi, storia della catechesi, catechesi neoscolastica, metodo monachiano.

## Bibliografia

- Adamkiewicz S., *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej-edukacja-w-ii-rzeczypospolitej/>, [28.11.2024].
- Bilicka B., *Wkład ks. W. Gadowskiego i ks. Z. Bielawskiego w przewyciężenie modelu katechizmu deharbowskiego w Polsce na początku XX wieku*, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 1, s. 181-190.
- Blachnicki F., *Katechetyka fundamentalna*, Warszawa 2006.
- Blachnicki F., *Kerygmaticzna odnowa katechezy*, Warszawa 2005.
- Czekalski R., *Rys historyczny lekcji religii w katolickiej Polsce*, „Studia Katechetyczne” 2010, nr 7, s. 99-125.
- Czekalski R., *W poszukiwaniu współczesnego ujęcia katechetyki*, „Studia Katechetyczne” 2013, nr 9, s. 11-30.
- Deharbe J., *Katechizm rzymsko-katolicki*, Lwów 1885.
- Grom B., *Metoda*, w: *Słownik katechetyczny*, (red.) Gevaert J., Misiaszek K., Warszawa, 2007, s. 586-589.
- Hałaburda M., Kęder W., *Sytuacja polityczna i społeczna na kresach wschodnich w dobie pierwszego rozbioru w świetle sprawozdań dyplomatów papieskich*, „Studia Historyczne” 2015, nr 1, s. 25-39.
- Kongregacja do spraw Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, 1997 (=DOK).
- Kudasiewicz J., *Formy duszpasterstwa biblijnego*, w: *Wstęp ogólny do Pisma Świętego*, red. J. Szlaga, Warszawa 1973 s. 364-414
- Kudasiewicz J., *Nabożeństwo Słowa Bożego w katechezie*, w: *Celebracje w katechezie*, red. S. Kulpaczyński, Kraków 1999 s. 14-27
- Malmenvall S., *State and Christian Enlightenment: Background of the Mass Elementary Education in Central Europe*, “Bogoslovni vestnik”/”Theological Quarterly” 2024, nr 84.
- Murawski R., *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003 s. 19-105
- Murawski R., *Kerygmaticzna odnowa katechezy*, „Studia Katechetyczne” 2012, nr 8, s. 23-34.
- Papieska Rada do Spraw Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o Katechizacji*, 2020 (=DK).
- Paul E., *Deharbe Joseph (katecheza neoscholastyczna)*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa, 2007, s. 161-162.
- Paul E., *Felbiger Ignaz von*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa, 2007, s. 262-263.
- Paul E., *Hirscher Johann Baptist von*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa, 2007, s. 302-303.
- Pranjić M., *Jungmann Josef Andreas*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa, 2007, s. 372-373.
- Różański M., *Podstawy prawne nauczania religii w szkołach w okresie kształtowania się II Rzeczypospolitej*, „Studia Prawnoustrojowe” 2021, nr 54, s. 497-509.
- Szpet J., *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999.

Zjawin J., *Religion Lessons Making Their Exit from Polish Schools Is an Opportunity for "Deschooling" Catechesis*, "Bogoslovni vestnik"/"Theological Quarterly", 2023, nr 83, s. 739-747.