

KS. MIECZYŚLAW MAJEWSKI

WSPÓŁCZESNE KIERUNKI KATECHETYCZNE

Praca katechetyczna pozostająca na marginesie duszpasterstwa stała się obecnie jedną z podstawowych; będąc przedmiotem zainteresowań jedynie pewnych jednostek skoncentrowała na sobie uwagę szerokiego ogółu teoretyków i praktyków. Podczas gdy w czasach średniowiecznych i nowożytnych spotykamy się z refleksją katechetyczną zawartą raczej w innych dziełach naukowych, które zagadnienia katechetyczne traktowały przejściowo, to w XIX w., kiedy budzi się ruch odnowy katechetycznej, powstają dzieła naukowe poświęcone wyłącznie tej problematyce¹. W XX w., doceniając wagę problemów katechetycznych, w dążeniu do ich wielostronnego i wyczerpującego rozwiązania, myśl katechetyczna poczęła się różnicować w zależności od celów, potrzeb i organizacji. W ten sposób w naukowej twórczości katechetycznej wyłoniły się kierunki, przyjmujące za podstawę pewne założenia i ustawiające treść katechetyczną według przyjętych odgórnie zasad. Wśród tych kierunków wyróżniamy kierunek dydaktyczny, pedagogiczny, kerygmataczny i antropologiczny.

1. KIERUNEK DYDAKTYCZNY

Od tego kierunku rozpoczyna się rozwój naukowej refleksji katechetycznej, w którym cenne usługi oddała dydaktyka. Zasługą katechetyki było nie tyle osiągnięcie własnego dorobku, ile przeniesienie zasad dydaktycznych wypracowanych przez F. Herbarta i jego uczniów W. Reina i T. Zillera na dziedzinę nauczania religijnego².

¹ Por. J. Brunner. *Didaktik und Methodik der katholischen Religionslehre*. München 1898; C. Damroth. *Katechetik oder Methodik des Religionsunterrichtes in der katholischen Volksschule*. Danzig 1881; J. Hirscher. *Katechetik*. Tübingen 1840; L. Kraussold. *Die Katechetik für die Schule und Kirche*. Erlangen 1880; A. Müller. *Lehrbuch der Katechetik*. Würzburg 1838; K. Ohler. *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*. Mainz 1862; F. Schwarz. *Katechetik*. Giessen 1818; A. Steiner. *Allgemeine Katechetik*. Breslau 1802.

² Por. J. Lapot. *Katechetyka*. Kielce 1947 s. 60.

Jako zasadniczy czynnik w dążeniu do osiągnięcia moralnego charakteru Herbart sugeruje nauczanie metodyczne. Nauczanie to ma oparcie w pogłębieniu polegającym na zdobyciu poszczególnych wiadomości i w namyśle, dzięki któremu z poszczególnych wiadomości powstaje jedna całość. Zarówno w pogłębieniu, jak i w namyśle umysł może być w spoczynku lub w ruchu i wówczas w procesie nauczania wyróżnia się jasność, asocjację, system i metodę. Jasność pozwala przyjąć poszczególne wiadomości, asocjacja daje możliwość przechodzenia od jednych do drugich, poprzez system tworzymy syntezę, a dzięki metodzie powstają pojęcia³.

Zarysowane przez Herbarta założenia odnośnie do nauczania zostały rozwinięte przez Zillera i Reina. Pierwszy z nich zwrócił uwagę na to, że lekcja powinna się rozpoczynać od postawienia celu i wówczas byłoby pięć stopni, przez które realizowałyby się proces nauczania, a wyrażałyby się one w analizie, syntezie, asocjacji, systemie i metodzie. Nomenklatura, którą posługiwali się Herbart i Ziller, była dość skomplikowana i z tego względu budziła opory psychiczne u praktyków. Wobec tego, żeby opracowane zasady przybliżyć do życia, drugi z uczniów Herbarta, Rein, wyraził ją przystępniej zalecając, by lekcja zawierała: przygotowanie, przedstawienie, połączenie, zebranie i zastosowanie⁴.

Stopnie formalne, opracowane przez herbartystów, stały się podstawą nauczania przedmiotów świeckich i religii. Dodatnią ich stroną było to, że nauczanie realizowane przy ich pomocy było logiczne. W konfrontacji jednak z doświadczeniem okazało się, że w ten sposób prowadzone nauczanie religijne daje jedynie możliwość zdobycia wiadomości, które — zwłaszcza wtedy, gdy są niezrozumiałe — nie mają wpływu na życie. Uwzględniając konieczne związki, jakie powinny zachodzić pomiędzy nauczaniem religijnym a jego wpływem na życie, H. Stieglitz i A. Weber domagali się w lekcji religii uwzględnienia, poza prawami logiki, praw psychologicznych apercpcji dziecka⁵.

Dalszy etap udoskonalenia nauczania religijnego wiąże się z kongresami katechetycznymi, które miały miejsce w Monachium i Wiedniu (1903-1912), skąd bierze początek metoda monachijska, stosowana w katechizacji aż do chwili obecnej. Metoda ta, zwana również psychologiczną, opowiadaniową albo pogładową, wprowadza do lekcji religii pogląd obrazujący podawaną treść. W przeciwieństwie do metody egzegetycznej, która za punkt wyjścia bierze analizę tekstu⁶, metoda monachijska

³ K. Sośnicki. *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959 s. 254.

⁴ Tamże s. 256.

⁵ G. Weber. *Religionsunterricht als Verkündigung*. B. m. 1964 s. 40.

⁶ Tamże s. 33.

wychodzi z poglądu⁷. Do jej udoskonalenia, uzasadniając możliwość i potrzebę nie jednego, ale wielu poglądów, przyczynił się W. Gadowski, polski uczestnik kongresu katechetycznego w Monachium. On to w celu przekonania swoich przeciwników napisał w nowym ujęciu katechizm, w którym wyjaśnił swoją metodę znajdującą uznanie i szerokie zastosowanie nie tylko w Polsce, ale również w Austrii, Niemczech i Czechosłowacji jako lepiej nadająca się w szkołach podstawowych aniżeli metoda monachijska⁸.

Katechetyka kierunku dydaktycznego była metodyką nauczania religii na równi z metodykami poszczególnych przedmiotów⁹. Przykładem tak rozumianej katechetyki są podręczniki F. Schmida, J. Krukowskiego, W. Kosińskiego i po części J. Dajczaka. F. Schmid pojmuje katechetykę jako naukę fraktującą o zasadach nauczania religijnego, opartych na badaniu natury ludzkiej i doświadczeniu¹⁰. Dla J. Krukowskiego katechetyka jest nauką o zasadach wiary i postępowania chrześcijan w ogóle, a zwłaszcza dzieci¹¹. U W. Kosińskiego spotykamy się z określeniem katechetyki jako metodyki nauczania religijnego wyrażanego językiem kościelnym¹². Wprawdzie treść *Katechetyki* J. Dajczaka niezupełnie mieści się w kierunku dydaktycznym, jednakże i tam spotykamy się z określeniem katechetyki jako dydaktyki czy metodyki religijnej¹³.

W wymienionych podręcznikach położono nacisk na rozkład materiału, sposoby i środki skutecznego nauczania, a nie na postawy czy cele, gdyż te zawarte były w dydaktyce, będącej dziedziną nadrzędną i wspólną dla poszczególnych metodyk. Zadaniem katechezy było podawanie wiadomości religijnych czerpanych z rzeczowego materiału, który dzielił się na Pismo św., historię, dogmatykę i etykę. Doceniając wartość wiedzy, przekazywano ją w obfitości w przekonaniu, że wiedza święta sama przez się dokona uświęcenia człowieka.

Środowisko szkolne, będące w średniowieczu i czasach nowożytnych jednym z wielu, stało się środowiskiem jedynym dla katechizacji. W szkole, do której dzieci i młodzież uczęszczały w celu zdobycia wiedzy świeckiej, w ramach siatki poszczególnych godzin odbywała się również religia. Obowiązek uczenia się takich przedmiotów, jak: j. polski, mate-

⁷ Łopot, jw. s. 70.

⁸ J. Dajczak. *Ruch katechetyczny w Polsce w bieżącym stuleciu*. „Katecheta” 1958 nr 1 s. 17-26; P. Bednarczyk. *Ks. Walenty Gadowski w walce o lepszą metodę nauczania religii*. Tamże s. 195-202.

⁹ Por. *Encyklopedia Wychowania*. T. 2. Warszawa b.r. s. 209 nn.

¹⁰ Por. *Wissenschaftliche Katechetik*. Wien 1840 s. 20 n.

¹¹ Por. *Przewodnik teoretyczny dla katechetów, czyli katechetyka katolicka*. Kraków 1877 s. 27.

¹² Por. *Katechetyka, czyli metodyka nauczania religii*. Radom 1931 s. 1.

¹³ Por. *Katechetyka*. Warszawa 1956 s. 9.

matyka, historia czy geografia, był w tej samej mierze obowiązkiem uczestnictwa w lekcji religii. Atmosfera przygnębienia wynikająca z przeładowanego programu, nadmiernego wymagania w stosunku do ucznia i nieprzystępnego podejścia nauczyciela, jako normalne zjawisko w nauczaniu, przenikała w dużej mierze nauczanie religijne. Katecheta czuł się lepiej w pozycji nauczyciela niż wychowawcy, przewodnika duchowego. Pomiedzy uczniami znajdował się przede wszystkim wtedy, gdy uczył, kiedy indziej był dla nich niedostępny. Wśród nauczycieli w ogóle, a także nauczycieli religii panowało przekonanie, że zbyt częste przestawanie z uczniami obniża autorytet nauczyciela. Prowadząc lekcję, dla wzmocnienia swojej powagi i znaczenia treści, którą przekazywał, niezadko stosował karę i uciekał się do stawiania pytań i żądania odpowiedzi.

Zagadnienia kierunku dydaktycznego koncentrują się na pytaniu: jak nauczać? Obejmują one problematykę metody lekcji religii, i to bez gruntowniejszej podbudowy teoretycznej, przy położeniu nacisku na technikę nauczania religijnego. Zasadą tego kierunku jest przede wszystkim to, że w sposób refleksyjny podchodził do katechezy. Jednakże przeniesienie zdobyczy dydaktyki na teren katechetyki i zamknięcie katechezy w ramach lekcji były jej zubożeniem.

2. KIERUNEK PEDAGOGICZNY

W przeciwieństwie do kierunku dydaktycznego, który zacieśnił katechezę do udzielania informacji religijnych, kierunek pedagogiczny podkreślił jej charakter wychowawczy. U jego podstaw leży twierdzenie, że katecheza winna w ten sposób przekazywać wiadomości, by za ich pośrednictwem przemieniać katechizowanego, czynić go doskonałym chrześcijaninem.

Szukając źródeł tego kierunku, dotykamy twórczości J. Deweya i J. Kerschensteinera, twórców „nowej szkoły” i „szkoły pracy” Dewey krytykując stanowisko szkoły starej, rozpatruje proces wychowawczy w związkach socjologicznych i psychologicznych. Zakłada on, że wejście wychowanka do grupy społecznej jest uwarunkowane oddziaływaniem środowiska, ale bardziej jeszcze możliwościami rozwojowymi wychowanka, jego zainteresowaniami i dążeniami. W oparciu o to założenie wystąpił przeciwko traktowaniu wychowanka jako przedmiotu wychowania, podkreślając, że jest on podmiotem wychowawczym, od którego na pierwszym miejscu zależą wyniki wychowania¹⁴.

¹⁴ L. Chmaj. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1962 s. 263.

Aktywność wychowanka warunkującą skuteczność wychowania, o której mówił Dewey, pogłębił w swojej teorii pedagogicznej Kerschensteiner. Jego zdaniem wychowanie ma do zrealizowania przede wszystkim cel społeczny, który wyraża się w odnowie społeczeństwa, i cel jednostkowy, określane jako zdynamizowanie osobowości. Obydwa te cele wiążą się ściśle z sobą i mogą być zrealizowane tylko wtedy, gdy szkoła przestanie być instytucją udzielającą informacji przedmiotowych, a stanie się środowiskiem wychowawczym¹⁵. W ten sposób dzięki inwencji twórczej Deweya i Kerschensteinerja rozwinęły się „szkoła twórcza”¹⁶, „szkoła pracy”¹⁷ i „szkoła życia”, według których wychowanie jest twórczym procesem uzależnionym od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, domaga się osobistego zaangażowania wychowanka i związku z życiem.

Powstanie nowych idei pedagogicznych miało wpływ na całokształt zagadnień pedagogicznych, a wśród nich na zagadnienia katechetyczne. W 1912 r. uczestnik kongresu katechetycznego w Wiedniu J. Göttler wysunął postulat, aby katecheza dopracowała swoją strukturę i metody w oparciu o zdobycze nowych kierunków pedagogicznych¹⁸. Pomimo teoretycznych uzasadnień potrzeby nowego spojrzenia i realizacji katechezy musiała ona w praktyce mieć charakter dydaktyczny, jeżeli G. Götzl w r. 1928 w książce pt. *Religion und Leben* napiętnował bierność, dryl i pamięciowy sposób nauczania religijnego, a jednocześnie zdecydowanie domagał się konsekwentnego wprowadzenia do katechezy zasad „szkoły pracy”¹⁹. Doceniając wartość pracy w ogóle, H. Gaudig i jego zwolennicy ze szczególnym naciskiem akcentowali pracę duchową i wykazywali jej użyteczność nie tylko w nauczaniu szkolnym, ale przede wszystkim w nauczaniu religijnym²⁰. Dążenie do modyfikacji i ulepszenia katechezy pozwoliło H. Kautzowi zainteresować się katechizowaniem, od którego możliwości i nastawienia w pierwszej mierze — biorąc pod uwagę płaszczyznę naturalną — zależy skuteczność katechezy. Kautz w swojej koncepcji, idąc po linii katechizowanego zauważa, że katechezie dotychczasowej brakowało przeżycia, a ono przecież sprawia, że Bóg, o którym dzieci się uczą, staje się ich własnością, i podawana treść, poza przyswojeniem pamięciowym, przenika do całej osobowości oraz wpływa na zmianę zachowania²¹. Podejmując to samo zagadnienie F. Eggersdorfer stwierdza, że treść nauczania staje się własnością i wywiera wpływ

¹⁵ Tamże s. 191-197.

¹⁶ Por. H. Rowid. *Szkoła twórcza*. Kraków 1931.

¹⁷ Por. G. Kerschensteiner. *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig 1911.

¹⁸ Weber, jw. s. 42.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. H. J. Rechtmann. *Geschichte der Pädagogik*. Nürnberg 1967 s. 285.

²¹ Weber, jw. s. 43 n.

wychowawczy, o ile się ją przekazuje jako wartość, dobro mające naczelną wartość dla jednostki. Na tej podstawie katecheza nie tyle powinna udzielać informacji religijnych, ile wcielać w życie wartości chrześcijańskie²². Stawiając wychowaniu charakter moralno-religijny jako cel, F. Foerster zauważył, że jeżeli szkoła ma się przyczynić do jego zrealizowania, musi się poddać reformie, zrezygnować z instytucji nauczania na korzyść środowiska wychowawczego, w którym nauczanie będzie tylko jednym z elementów wychowania. Podsuwając zasady umożliwiające reorganizację wychowania szkolnego, dłużej zatrzymuje się nad zagadnieniem atmosfery. Postulując wprowadzenie chrześcijańskiej atmosfery do lekcji, tym bardziej akcentuje jej znaczenie w katechezie²³. Podczas gdy w kierunku dydaktycznym osoba nauczyciela była głównym przedmiotem zainteresowań, kierunek pedagogiczny, ze względu na koncentrację zainteresowań w stosunku do ucznia, przez pewien czas pozostawił tę problematykę na uboczu. Problematyka ta jawi się w szerszym zakresie przed II wojną światową i po niej.

W stosunku do kierunku poprzedniego, w którym katechetyka była metodyką nauczania religii, w kierunku pedagogicznym zakres problematyki katechetycznej znacznie się poszerzył. Katechetyka w tym ujęciu zajmuje się nauczaniem i wychowaniem chrześcijańskim, przy czym akcent spoczywa na wychowaniu moralno-religijnym. Takie stanowisko w literaturze katechetycznej zajmowali: C. Krieg, S. Katschner, M. Gatterer, a w naszej literaturze J. Boczar²⁴. W dalszym okresie, gdy pedagogika rozwijając się intensywnie poczęła się różnicować, tworząc kierunek indywidualizmu, socjologizmu, kulturologizmu i moralizmu²⁵, zwolennicy tego ostatniego kierunku w Niemczech — J. Göttler²⁶, a u nas — Z. Bielawski²⁷, rozwijając pedagogikę moralno-religijną utożsamiali ją z katechetyką.

Katecheza wykorzystując osiągnięcia psychologii i pedagogiki, w przeciwieństwie do okresu minionego, odznaczającego się materializmem dydaktycznym²⁸, zaczęła selekcjonować treści, wybierając z nich najbardziej wartościowe. W ten sposób chciała się dostosować do możliwości katechizowanych, ich apercpcji i oprzeć oddziaływanie na przeżyciu.

²² Por. *Jugenderziehung*. München [1962] s. 308-329.

²³ Por. Pöggeler. *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foerstere*. Freiburg 1957 s. 60-135; 177-222.

²⁴ Por. Blachnicki. *Katechetyka wczoraj i dziś*. „Katecheta” R. 13:1969 nr 6 s. 242 n.

²⁵ Por. K. Sośnicki. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967.

²⁶ *Religions und Moralpädagogik*. Münster 1931 r.

²⁷ *Pedagogika religijno-moralna*. W: *Katechetyka*. Lwów 1934 s. 1n.

²⁸ Por. B. Nawroczyński. *Zasady nauczania*. Warszawa 1961 s. 53.

Takie ustosunkowanie się do dziecka dało możliwość przejścia od pamięci jako podmiotu katechizacji do całej osobowości. Katecheza stopniowo rezygnowała z założeń podawania wiadomości jako zadania naczelnego, a skoncentrowała się na wychowaniu prowadzącym do przemiany.

Prócz katechezy szkolnej wchodzi w życie katecheza pozaszkolna, realizowana w Akcji Katolickiej czy w Stowarzyszeniu Młodzieży Męskiej i Żeńskiej. Wprowadza się nowe formy wychowawcze takie, jak harcerska czy oratoryjna, dzięki którym katecheza zmieniała swoje oblicze. W nowym ujęciu katecheza zaczęła się różnić od lekcji, nabierając charakteru wychowawczego. Katecheta podając wiadomości religijne, próbował być przewodnikiem duchowym dla dzieci i młodzieży, wiążąc bezpośrednio oddziaływanie osobowe z wytwarzaniem chrześcijańskiej atmosfery, spokoju, radości, zaufania i dobroci.

Treść i struktura katechezy pozostały nienaruszone, a zmianie uległa jedynie metoda. Podział materiału na Pismo św., historię Kościoła, dogmatykę i teologię moralną był dalej wiążący, a strukturę katechezy tworzyły herbartowskie stopnie formalne. Pomimo tych samych zasad, które utrzymały się w katechizacji, katecheza uległa zmianie ze względu na pedagogiczną ich interpretację, dzięki czemu nad elementami rzeczowymi przeważały elementy personalne.

3. KIERUNEK KERYGMATYCZNY

W oparciu o to, że treść w katechezie pochodzi z objawienia, nie budzi więc żadnych wątpliwości, jest pewna. Badań naukowych, zajmując się zagadnieniami metody, nie dotyczyły treści. Treść ta wypracowana przez teologię była wprost przenoszona na grunt katechizacji. Dopiero w naszych czasach odezwały się głosy, wysuwające na czoło zagadnienia treści, a w następstwie dopiero zagadnienie metody. Badań te odbiegały od dotychczasowych, a ich rezultaty dały kierunek kerygmaticzny.

Początki tego kierunku sięgają XIX w., a jego inicjatorami są: B. Overberg († 1826), J. Sailer († 1832) i J. Hirscher († 1865). Overberg podkreślał znaczenie Pisma św., a w nim opowiadań i poglądu dla katechizacji, Sailer wystąpił przeciw intelektualizmowi, a ukazując wartość Pisma św. zalecał, by ono było przekazywane nie jako ilustracja, ale jako historia zbawienia, Hirscher natomiast akcentował zawarte w Biblii idee królestwa Bożego, na których powinna się koncentrować praca katechetyczna²⁹.

W okresie neoscholastyki ruch kerygmaticzny został osłabiony przez katechizm Deharbe'a, a odnowił się dopiero na początku naszego stule-

²⁹ Weber, jw. s. 35 n.

cia, gdy ukazała się książka J. Eckera pt. *Schulbibel* (1907), w której autor odświeżył idee kerygmaticzne zapoczątkowane przez wzmiankowanych autorów. Jednakże gdy chodzi o rozwój kierunku kerygmaticznego, to przypada on na okres międzywojenny i czasy po II wojnie światowej³⁰.

Wówczas, gdy w katechizacji szukano nowych rozwiązań w zakresie metody, czego wyrazem było przejście katechetyki w kierunku pedagogiki, budziła się inna refleksja, stawiając przed metodą problem treści. Od r. 1936, w którym ukazała się książka J. Jungmanna pt. *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, na pierwszy plan w problematyce katechetycznej wysunęły się zagadnienia podstaw katechetyki i charakteru katechezy. Wbrew dotychczasowym poglądom — sprowadzającym katechetykę do rzędu nauk pedagogicznych — stwierdzono, że należy ją rozpatrywać przede wszystkim na płaszczyźnie teologicznej, rzeczywistość bowiem, którą się zajmuje, jest przede wszystkim teologiczna.

Poszukiwanie podstaw katechetyki skoncentrowało uwagę na twórczości F. Arnolda, który zerwał z dotychczasowym ujęciem teologii pastoralnej jako techniki duszpasterzowania, a wprowadził nową jej koncepcję, wydedukowaną z istoty i funkcji Kościoła, ześrodkowaną na pośrednictwie zbawczym, realizowanym przez Słowo i sakrament³¹. Prace nad nowym ujęciem teologii pastoralnej kontynuować będą K. Rahner i F. Klostermann, którzy określają przedmiot teologii pastoralnej jako urzeczywistnianie się Kościoła, prowadzące do wspólnoty wiernych³². Katechetyka odtąd wejdzie w skład dyscyplin szczegółowej teologii pastoralnej, a jej przedmiotem będzie posłannictwo zbawcze Kościoła, spełnione przez Słowo³³. W związku z tym zmienia się charakter katechezy, która zrezygnuje z nauczania przedmiotów teologicznych, oderwie się od pojęć i podziałów scholastycznych zawartych w teologii, a stanie się przepowiadaniem kerygmy³⁴.

Kierunek dydaktyczny i pedagogiczny były same w sobie jednolite, w kierunku kerygmaticznym natomiast spotykamy bardziej szczegółowe odmiany, w których katechetyka jest ujmowana jako teologia przepowiadania Słowa Bożego, jako mistagogika czy też jako nauka o kościelnym katechumenacie³⁵. Przedmiot zainteresowań katechetyki od czasu

³⁰ *Linee fondamentali per una nuova catechesi*. Torino 1969 s. VII-16.

³¹ Blachnicki. *Nowa struktura przedmiotu teologii pastoralnej*. „Ateneum Kapłańskie” R. 61:1969 t. 73 z. 3 s. 440.

³² Tamże s. 443-446.

³³ Blachnicki. *Katechetyka fundamentalna*. „Collectanea Theologica” R. 39:1969 z. 3 s. 76.

³⁴ Por. W. Langer. *Kerygma und Katechese*. München 1966 s. 32-52, 59-68.

³⁵ Por. Blachnicki. *Katechetyka wczoraj i dziś* s. 244-247.

jej powstania aż do obecnej chwili znacznie się poszerzył — do tego stopnia, że wylania się potrzeba dokonania jej podziału nie tylko od strony funkcji, czego przykładem są szczegółowe kierunki, ale również od strony treści i wówczas będziemy mówić o katechetyce fundamentalnej, materialnej, formalnej i szczegółowej.

Katechetyka fundamentalna, dotychczas nie spotykana nowość w rozwoju katechetyki, zarysowana przez A. Exelera³⁶, M. van Castera³⁷ i H. Halbfasa³⁸, powinna się zająć — zdaniem ks. F. Blachnickiego — metodologią katechetyki, jej podstawami, dziejami katechezy, współczesnymi kierunkami katechetycznymi, pryncypiami teologicznymi duszpaństwa, w ramach którego dokonuje się katechizacja, teologią katechezy, jej naturą, celem i skutecznością, oraz podmiotem aktywnym i receptywnym³⁹.

Katechetyka materialna, zajmując się treścią przepowiadania katechetycznego, rezygnuje z przedstawienia przedmiotowego treści katechezy, a ukazuje ją w oparciu o historię zbawienia. Treść tę ujętą rozwojowo tworzą: Pismo św., katechizm, liturgia i życie chrześcijańskie⁴⁰.

Przepowiadanie katechetyczne oparte na Piśmie św. traktuje Stary i Nowy Testament łącznie jako jedną historię zbawienia. Prawda zawarta w Piśmie św. rozwija się i jest przepowiadana przez Kościół, który ją podaje również w ujęciu systematycznym poprzez katechizm. Wezwanie Boże i Kościoła nie kończy się na przepowiadaniu prawdy zawartej w Piśmie św. i katechizmie, ale prowadzi do rzeczywistego zjednoczenia z Chrystusem w liturgii, by następnie mogło dojść do rzeczywistego spotkania między ludźmi jako wspólnoty wiary i miłości. Widzimy więc, że poszczególne elementy splatają się wewnątrznie z sobą, a treść Pisma św., katechizmu, liturgii i moralności tworzy jedną strukturę katechezy⁴¹.

Katechetyka formalna stwierdza, że katecheza realizuje się nie tylko na płaszczyźnie nadprzyrodzonej, ale również na płaszczyźnie naturalnej, humanistycznej. W związku z tym nie mogą być obce zagadnienia psychologiczne, znajomość osobowości ludzkiej, jej praw rozwojowych; zagadnienia socjologiczne dotyczące środowiska, które wpływają na rozwój człowieka, a także na rozwój wiary i moralności; zagadnienia pedagogiczne, których rozwiązanie ukierunkowuje rozwój psychofizyczny i roz-

³⁶ Por. *Wesen und Aufgabe der Katechese*. Freiburg 1966.

³⁷ Por. *Dieu nous parle*. Bruges 1964.

³⁸ *Fundamentalkatechetik*. Düsseldorf 1969.

³⁹ Blachnicki. *Katechetyka fundamentalna* s. 77-80.

⁴⁰ J. Charytański. *Współczesne kierunki katechetyczne na Zachodzie*. „Znak” 1967 nr 156 s. 788-806.

⁴¹ K. Tilmann. *Katechetische Pastoral*. Würzburg [1965] s. 25-27.

wój wiary, oraz zagadnienia dydaktyczne, których opracowanie przyczynia się do świadomego rozwoju wiary⁴².

Katechetyka szczegółowa zajmuje się problemami katechizacji w zależności od rozwoju, typologii i środowiska, w ramach katechezy inicjacyjnej, szkolnej i młodzieżowej lub w ramach liturgicznej służby ołtarza czy spotkań z bielą..

Katecheza w ujęciu kerygmatycznym — posługując się wyrażeniem Jungmanna — niesie wieść o faktach i czynach Bożych, za pomocą których odczytujemy wejście Boga w historię ludzkości. Ukazuje rzeczywistość nadprzyrodzoną dynamicznie i pogładowo, ześrodkowując ją na centralnych ideach zbawienia, stworzenia i odkupienia. Katecheta staje się w niej nie tylko nauczycielem, ale przede wszystkim heroldem, który zespolony z Bogiem, ukazuje Go całą osobowością, świadczy całym zachowaniem⁴³.

Biegiem zdarzeń kieruje nie bezosobowa idea, ale Bóg osobowy, który wpływa na ich rozwój celem zbawienia człowieka. W centrum tych zdarzeń, w centrum historii zbawienia, znajduje się Jezus Chrystus. Całe Jego dzieło jest nastawione na zbawienie człowieka, a ześrodkowane w misterium paschalnym, w śmierci i zmartwychwstaniu. Dzięki misterium paschalnemu staje On wśród nas wciąż żywy, udzielający nam swej łaski, a z nią życia dzieci Bożych. Na tej podstawie wytwarza się bliski kontakt, który jest kontaktem pomiędzy dwiema żywymi i kochającymi się osobami⁴⁴.

Katecheza kerygmatyczna przedstawia treść nie poprzez wyszukane terminy, wyczerpujące określenia, ale odwołuje się do porównań i posługuje się poglądem. Nie widzimy w niej wyczerpujących analiz, ale raczej ujęcie syntetyczne, pobudzanie do refleksji, nakłanianie do wyboru i podtrzymywanie decyzji. W przeciwieństwie do dawniejszych form, które opowiadały się za jedną strukturą, współcześnie zaleca się różne struktury katechezy, dzięki czemu praca może być bardziej zdynamizowana. Wśród najbardziej znanych struktur katechezy kierunku kerygmatycznego spotykamy: aktywistyczną Boyera (oczekiwanie, przyjęcie, przeżycie); teorii wartości (problem, ocena, uczestnictwo), apostołatu JOC (widzieć, osądzić, działać) i eklezjalną Colombo (doświadczenie ogólne, kontemplacja, doświadczenie zaangażowane)⁴⁵. Wśród metod, za pomocą których realizuje się założenia katechezy kerygmatycznej, na

⁴² Por. H. Halbfas. *Psicologia e didattica nella nuova catechesi*. Torino 1969.

⁴³ H. Lubieńska de Lenval. *Pedagogia sacra*. Torino 1969 s. 107-118.

⁴⁴ J. Dreissen. *Grundlinien heutiger Katechese*. München 1967 s. 23-42.

⁴⁵ P. Braido, M. Simoncelli, P. Gianola, G. Lutte i in. *Educare*. Zürich 1962.

czoło wysuwają się metody: celebracji, dramatyzacji, rewizji życia, przewodnictwa, zespołów i swobodna pogadanka⁴⁶.

Kierunek kerygmaticzny wzbudził powszechne zainteresowanie pracą katechetyczną, wykazał jej potrzeby i wartość, opracował podstawy dla katechetyki jako nauki, ustalił jej przedmiot, dokonał podziału, zajął się zagadnieniem treści i jej przepowiadaniem. Te zdobycze nasuwały niektórym naukowcom myśl, że jest on jedynym kierunkiem, w ramach którego może się pomyślnie rozwijać teoria i praktyka katechetyczna. A tymczasem w ostatnich latach pojawia się inna koncepcja ujmowania zagadnień katechetycznych.

4. KIERUNEK ANTROPOLOGICZNY

W czasie, gdy katechetyka kerygmaticzna na Zachodzie, po przewyżczeniu podstawowych trudności, ustaleniu podstaw, przeszła do opracowania treści i metody, a w Polsce rozpoczęto się nią ogólnie interesować, zarysował się nowy kierunek katechetyczny, zwany antropologizmem. Kierunek ten docenia dotychczasowe zdobycze katechetyki, przejmuje zasady kerygmaticznego przepowiadania, ale jednocześnie wypracowuje nowe podstawy, wśród których zasadniczą jest ta, że punktem wyjścia w katechizacji winien być człowiek.

Początki tego kierunku wiążą się z powstawaniem katechizmu holenderskiego. Biskupi holenderscy dochodząc do przekonania, że katecheza nie może się ograniczyć do wieku dziecięcego, w 1960 r. rozesłali 200-stronicowy szkic nowego katechizmu, na podstawie którego zebrano bogaty materiał naukowy i duszpasterski, pochodzący od osób duchownych i świeckich. Zebrane materiały w 1963 r. przekazano komisji, w skład której wchodziłi przedstawiciele różnych specjalności, teoretycy i praktycy. W oparciu o przedstawione materiały komisja ta opracowała katechizm dla ludzi dorosłych, który został wydany w 1966 r.⁴⁷ Katechizm składa się z 5 części, w których mowa jest o egzystencji człowieka jako tajemnicy, o drodze do Chrystusa, o Synu człowieczym, o drodze Chrystusa i celu ostatecznym.

Część pierwsza — zatytułowana „Egzystencja jako tajemnica” — mówi o człowieku i jego problemach, wielkości i nędzy, jego rozwoju, różnicy pomiędzy nim a rzeczami, o świadomości, patrzeniu w przyszłość,

⁴⁶ Por. J. Goldbrunner. *Katechetische Methoden heute*. München 1962 s. 48-157; A. Van Eeckhout. *Metodologia catechistica*. Torino 1964; L. Perin. *Il Signore chiama*. Torino 1964.

⁴⁷ *Il nuovo catechismo olandese*. Torino 1969 s. IV (tłum. z jęz. holend.).

podwójnym modelu naszej egzystencji i posłannictwie, które mamy do spełnienia.

Część druga — wyrażona tytułem „Droga do Chrystusa” — przedstawia drogi narodów i drogę Izraela do Chrystusa. W drogach narodów omawia religie ludów pierwotnych, kultury przeszłości i istnienie Boga w świecie. Droga Izraela przedstawia nam cudowne dzieła Boże, Jego Słowo w ogóle i słowo Pisma św.

Syn człowieczy — jako temat rozdziału trzeciego — obejmuje problematykę tego, który przyszedł dać świadectwo, a więc pochodzenie Jezusa, chrzest i kuszenie, królestwo Boże w czasie, Kościół przepowiadający Jezusa, znaki Chrystusa uczącego nas modlić się, Chrystusa posłusznego, przekazującego nam wolę Ojca, Chrystusa tworzącego nową społeczność, Jego osobę, ascezę ukierunkowaną przez Paschę, wejście i pozostanie w Jeruzalem, Ostatnią Wieczerzę, śmierć sprawiedliwego, zejście do królestwa umarłych, zmartwychwstanie, święto paschalne, mówi o Chrystusie, który znajduje się po prawicy Ojca, zapowiadającego Pocieszyciela.

W rozdziale czwartym — pt. „Droga Chrystusa” — katechizm ukazuje nam Kościół w młodości, historię Kościoła, wiarę rodzącą się ze słyszenia, obmycie wodą i słowo, znaki życia, bierzmowanie, moc grzechu, odkupienie, łaskę, wiarę, nadzieję i miłość, modlitwę, chrześcijanina, dzień Pański, słowo życia wiecznego, Eucharystię, kapłaństwo Ludu Bożego, kapłaństwo pastoralne, drugie przykazanie podobne jest pierwszemu, rodzinę i małżeństwo, rady ewangeliczne, Kościół i Państwo, zagadnienie życia, właściwości obecnego świata, pomoc w przypadkach koniecznych, przyjemność życia wspólnego, poszukiwanie prawdy, wady chrześcijanina i przebaczenie.

W ostatnim rozdziale spotykamy zagadnienia eschatologiczne, które kończą się problemem Boga.

J. Dreissen w książce pt. *Über Struktur und Methode eines revolutionierenden Buches* (Freiburg 1968) dając recenzję katechizmu holenderskiego, wykazując jego nowość w stosunku do dotychczasowego ujęcia, mówi o nowej treści, strukturze, formie i języku. Problematyka skoncentrowana jest na zagadnieniu wiary. Wiara nie stoi na uboczu, nie jest przeciwstawieniem życia, ale w nim tkwi i nim kieruje. Treść katechizmu sięga swymi korzeniami bardziej do Pisma św. niż do dogmatyki i jest ukazana nie w porządku systematycznym, ale w porządku kerygmatacznym, w oparciu o historię zbawienia. Jednakże kierunek omawianych zagadnień jest inny aniżeli kierunek ogólnie przyjęty w kerygmatacyce. Jest to kierunek człowieka skierowanego do Boga, człowieka, w którym jest Bóg. Dogmaty są interpretowane nie tylko same w sobie, w prawdzie, jaką zawierają, ale w kontekście sytuacji, w jakiej

się zrodziły, i w kontekście czasów obecnych, w kontekście współczesnego człowieka, któremu niosą naukę zbawczą. Elementem zasadniczym dla dogmatu jest nie tyle formuła, ile prawda, która się kryje pod daną formułą i może być doskonalej wyrażona przez inną formułę. Stąd nowe warunki, nowa sytuacja będzie wymagała nowych określeń i nowych form wyrazu prawdy dogmatycznej. Jej interpretacja powinna być dokonana w kontekście eschatologicznym, humanistycznym i eklezjalnym. Katechizm bazując na Piśmie św., przekazując prawdy w świetle tradycji, nie wyraża jej za pomocą pytań i odpowiedzi, ale za pomocą wyjaśnień. Wyjaśnienia te uwzględniają różne aspekty prawdy dogmatycznej, ujmują problemy rozwojowo i ich nie zamykają, ale wskazując kierunek rozwiązań pozostawiają możliwość dalszych dociekań. Język, z jakim się spotykamy w katechizmie, jest językiem biblijnym. I tak zamiast mówić o łasce, mowa jest o Duchu Św. i Jego działaniu w nas, zamiast rozpatrywać tajemnicę Trójcy Św., jest mowa o naszym istnieniu uzależnionym od działania Trójcy Św.

W tym samym roku, kiedy ukazał się komentarz katechizmu holenderskiego J. Dreissena, wyszła książka H. Halbfasa pt. *Fundamentalkatechetik* (Düsseldorf 1968), w której autor daje podstawy nowego kierunku katechetycznego, zwanego antropologizmem. Z całości dzieła można wyprowadzić wniosek, że wychodzenie od zagadnień nadprzyrodzonych w katechetyce, zatrzymywanie się przede wszystkim nad nimi, jest rozważaniem odległym od konkretnego terenu. Prawa Boże istnieją niezależnie od nas, na Bożą miłość zbawczą nie posiadamy wpływu, natomiast posiadamy wpływ na człowieka, którego możemy i powinniśmy zbliżyć do Boga.

Halbfas przedstawiając na początku sytuację współczesnego człowieka, mówi o jego naturalistycznym spojrzeniu na świat, jego związku z rzeczywistością ziemską, oddziaływaniem współczesnej kultury i techniki sądząc, że odrywanie religijności od całego kontekstu świeckości skazałoby ją na niepowodzenie. Dla niego religijność jest wyższym stopniem świeckości i związana jest z nią nierozzerwalnie. Stąd też — zdaniem Halbfasa — trzeba zrezygnować z hipotez mniej czy więcej trafnych, założeń całościowych, a należy wyjść w katechizacji od człowieka żyjącego w konkretnej sytuacji, w świeckiej atmosferze i pod wpływem katechezy odkrywać i rozwijać religijność tkwiącą w tym, co świeckie.

Podobnie jak istnieje ściśle powiązanie pomiędzy religijnością a życiem osobowym, społecznym i kulturalnym, tak również powinien istnieć ścisły związek katechetyki zajmującej się rozwojem religijności przede wszystkim z takimi dziedzinami, jak psychologia, socjologia, pedagogika i dydaktyka. Snując dalej po tej samej linii swoje myśli Halbfas stwierdza, że punktem wyjścia katechizacji nie jest religijność, ale człowiek,

w którym rozwija się religijność. Konsekwentnie więc u podstaw katechetyki leży życie osobowe i społeczne człowieka, jego zainteresowania, myśl, słowo i doświadczenie. Halbfas w swojej katechetyce dużo miejsca poświęca analizie słowa, mówiąc, że ono ma pierwszeństwo przed pismem, gdyż pismo dotyczy przeszłości, a słowo kontaktuje się z teraźniejszością. Zastanawiając się nad treścią katechezy, dochodzi do wniosku, że zawiera ona w sobie wiele mitów i cudowności, które powinny być z niej wyeliminowane, a należy poprzestać jedynie na wyjaśnianiu rzeczywistości w sposób dostępny naszemu poznaniu. Poza cudownościami konieczne trzeba zlikwidować w katechezie dualizmy mówiące o dwóch porządkach — Bożym i ludzkim, o tym, co naturalne i nadprzyrodzone, gdyż istnieje tylko jeden porządek rozwoju człowieka skierowanego do Boga.

Antropologizm katechetyczny w interpretacji katechizmu holenderskiego zaskakuje nas swoją nowością, która budzi twórcze zdziwienie, w wyniku czego rodzi się decyzja do ponownego prześledzenia problemów katechetycznych. Stwierdzenia Halbfasa, sprowadzające rzeczywistość katechetyczną na płaszczyznę naturalną, domagające się eliminacji rzeczywistości nadprzyrodzonej z katechezy, słusznie budzą w nas opory i sprzeciw. Krzywdząca byłaby jednak ocena twórczości naukowej Halbfasa, gdybyśmy patrząc na szczegóły, nie wzięli pod uwagę całości, a bardziej jeszcze podstaw i motywów. Koncepcja katechetyczna Halbfasa, oparta na analizie procesów rozwojowych w świecie i ludzkości, jest wołaniem naszej epoki o nową refleksję w zakresie katechizacji.

5. ROZWÓJ KIERUNKÓW KATECHETYCZNYCH A KATECHETYKA PRZYSZŁOŚCI

Szczegółowa analiza współczesnych kierunków katechetycznych od strony przede wszystkim rozwoju i treści domaga się uzupełnienia w postaci syntezy. Dzięki niej da się ustalić wartości i braki poszczególnych kierunków, ocenić je w stosunku do potrzeb, jakie zaspokajały, prześledzić linię rozwojową i wskazać możliwości rozwojowe przyszłej katechetyce.

Od kierunku dydaktycznego bierze początek refleksja katechetyczna, umożliwiająca bardziej skuteczną pracę w terenie. Nauczanie religijne uzależnione od inwencji twórczej poszczególnych jednostek zostało włączone w program i było realizowane w określonym porządku. Dopracowanie metody nauczania religijnego, odpowiedź na pytanie, jak należy nauczać religii, to zasługa kierunku dydaktycznego. Wartości kierunku dydaktycznego nie mogą jednak przysłonić jego słabych stron; zacieśnie-

nia katechizacji do nauczania, katechezy do lekcji i stosunku urzędowego pomiędzy nauczycielem a uczniem.

Kierunek pedagogiczny próbując nadrobić braki katechetyki dydaktycznej, podszedł do niej od strony związków osobowych, a nie rzeczowych. Nie obniżając wartości katechezy docenił udział katechizowanego, a zwłaszcza jego przeżycia. Wychowanie, które przenikało katechezę, było dalej odpowiedzią na pytanie, jak katechizować, czyli rozwiązywało problem metody. Jakkolwiek metoda ta w stosunku do poprzedniej była bardziej udoskonalona, to jednak w rzeczywistości zagadnienia te były bardziej przedmiotem pedagogiki niż katechetyki.

Katechetyka kerygmaticzna przekraczając granicę nauk pedagogicznych, weszła w zakres nauk teologicznych, a opierając się na teologii pastoralnej, w niej znalazła swoje uzasadnienie. Jej refleksja naukowa na pierwszym miejscu zajęła się zagadnieniem treści ujmowanej jako historia zbawienia, a następnie zagadnieniem metody nie od strony szczegółowych rozwiązań, lecz gruntownych podstaw. Wydaje się jednak, że w zasadniczej nomenklaturze wezwania Bożego i odpowiedzi człowieka, pomimo używanej terminologii spotkania, pozostawiła na uboczu człowieka, a konsekwentnie nauki pedagogiczne zostały od niej oddzielone.

Przeciwnie, budzący się znów ruch odnowy katechetycznej, wyrażony w kierunku antropologicznym, podkreślił bardzo mocno osobę ludzką i jej udział w katechizacji. Jednakże kierunek ten posunął się aż tak daleko, że w pewnych ujęciach doszedł do naturalizmu.

Ocena poszczególnych kierunków w świetle przyjętego odgórnie idealnego kierunku wydaje się niesłuszna. Podstawą do oceny jest obiektywna prawda. Oceniać więc trzeba poszczególne kierunki w kontekście celów, potrzeb i życia danej epoki oraz w kontekście współczesności.

Pośrednictwo zbawcze Chrystusa, urzeczywistniające się w Kościele, zawiera w sobie nierozzerwalnie element Boski i ludzki, które się wzajemnie przenikają. Na tej podstawie trudno jest wnioskować, co jest pierwsze, a co drugie, co bardziej zasadnicze, a co uzupełniające, ale raczej mówimy o koniecznym współdziałaniu tego, co Boskie, i tego, co ludzkie. Nie do pomyślenia jest katecheza, która by nie uwzględniała związków Boga z człowiekiem i odwrotnie. Katechetyka więc, której przedmiotem jest rzeczywistość Bosko-ludzka, ma być przede wszystkim oceniana od tej strony, jak konkretnie, w stosunku do człowieka swojej epoki katecheza realizuje swoje zadania.

Problematyka przedstawiona w poszczególnych kierunkach, ściśle rzecz biorąc, da się sprowadzić do kierunku chrystologicznego i antropologicznego. I tak, kierunek kerygmaticzny utożsamia się z chrystologicznym, a kierunek dydaktyczny, pedagogiczny i najnowsze koncepcje

koncentrujące katechezę na problemach człowieka tworzą kierunek antropologiczny. Pierwszy podkreśla rzeczywistość nadprzyrodzoną skoncentrowaną w Chrystusie, drugi natomiast rzeczywistość naturalną skoncentrowaną w człowieku. Słabością tych kierunków jest to, że doceniając wartości własne, do nich tylko dołączają wartości kierunku przeciwnego. I stąd pomiędzy ich treścią nie ma wewnętrznej więzi. Dlatego też patrząc w przyszłość i w tym świetle mówiąc o rozwoju katechetyki, trzeba stwierdzić, że posiada ona szanse rozwoju jedynie w kierunku chrystologiczno-antropologicznym.

TENDANCES DE LA CATECHESE CONTEMPORAINE

Résumé

Dans la pensée catéchétique contemporaine se laissent distinguer quatre tendances principales: didactique, pédagogique, kérygmatische et anthropologique. La chronologie de ces tendances et leur concentration servent de base de la classification. La tendance didactique en tant que première dans l'évolution de la pensée catéchétique — sa naissance date de la deuxième moitié du XIX^e siècle — se concentra sur l'instruction dans la catéchisation; la tendance pédagogique étant la continuation de la première — son essor se situe à l'époque de l'entre deux guerres — en souligna particulièrement les éléments éducatifs; tendance kérygmatische dont l'épanouissement correspond aux années de l'après-guerre, accentua dans la catéchèse la matière elle-même et son expression comprise comme prédiction de kérygme; tendance anthropologique enfin, vieille de quelques années à peine, postule de centrer la catéchèse sur l'homme et ses problèmes. Chacune de ces tendances, bien qu'elle prétendait satisfaire les besoins religieux de son époque et qu'elle enrichissait la pensée catéchétique en l'envisageant d'un point de vue propre à elle, l'enfermait en réalité dans des cadres restreints. C'est pourquoi, tout en appréciant d'une part l'apport évident de toutes ces tendances, il convient d'autre part de formuler à leur égard un reproche commun, celui de réduire la réalité catéchétique. Pour le développement de la pensée catéchétique dans l'avenir l'on ne saurait trop solliciter de voir se réunir la tendance christologique et la tendance anthropologique.