

KS. CYPRIAN ROGOWSKI
Wahlsburg (RFN)

PRZEKAZ WIARY WE WSPÓŁCZESNYM PLURALIZMIE KATECHETYCZNYM

I. PRZEKAZ WIARY Z PUNKTU WIDZENIA RELIGIJNO-PEDAGOGICZNEGO

Podjęcie powyższego tematu ma szczególnie głębokie uzasadnienie w nowej sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie Kościół w Polsce. Jeśli uwzględni się, że Kościół wobec zachodzących przemian społeczno-politycznych nie może przechodzić obojętnie i nie może swojej misji wypełniać w izolacji, to zastanowienie się nad zagadnieniem przekazu wiary w kontekście tych właśnie przemian ma swoją dodatkową motywację, zwłaszcza w wymiarze przyszłościowym¹.

Nie podlega też wątpliwości, że spojrzenie na problem przekazu wiary także w aspekcie socjologicznym ma swoje uzasadnienie w myśli soborowej. A myśl ta jest ciągle aktualna, żywa i inspirująca. Wnikliwa analiza, a także ocena okresu posoborowego sprowadza się do następującego stwierdzenia. Duch zawarty w dokumentach soborowych, a zwłaszcza w konstytucji *Gaudium et Spes* winien być na nowo odkryty i przemyślany stosownie do czasu. Dlatego też zagadnienie przekazu wiary w kontekście zmieniającej się sytuacji społeczno-politycznej i upowszechniającego się pluralizmu w Polsce stanowi odpowiedzialne zadanie dla katechezy w szkole, która w nowym środowisku jest zdana samoczynnie na wpływy z zewnątrz, jakie niesie ze sobą pluralizm społeczny.

Podejmując niniejszy temat autor staje przed złożonym zagadnieniem. Ponieważ rodzima literatura dotycząca powyższej tematyki jest jeszcze skąpa, a problem jest żywo dyskutowany, dlatego spojrzenie na tę kwestię autor oprze na

¹ F. X. K a u f m a n n. *Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums*. Freiburg–Basel–Wien 1979; P. L. B e r g e r. *Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz*. Freiburg–Basel–Wien 1991.

literaturze niemieckiej. W pewnym stopniu pozwoli to odnieść myśl tu zawartą do naszej nowej sytuacji katechetycznej.

1. KRYZYS PRZEKAZU WIARY

Obserwując sytuację Kościoła na Zachodzie, jego misję w ciągle zmieniających się strukturach pluralizmu społecznego, należy jednoznacznie stwierdzić, że Kościół ten stawał i ciągle staje wobec nowych wyzwań, jakie niesie ze sobą nowoczesne społeczeństwo. Jeśli obecnie mówi się o kryzysie przekazu wiary, o czym świadczy też i literatura katechetyczna na ten temat, to nie znaczy zaraz, że Kościół ponosi odpowiedzialność za ten kryzys, jak to często przedstawia się w środkach masowego przekazu.

Misja Kościoła, aczkolwiek w swej istocie niezmienna, podlega wpływom z zewnątrz, które ją w pewnym sensie warunkują. Kościół, starając się wiernie wypełniać swoje zadanie, w swoim przepowiadaniu nie zawsze trafia do mentalności współczesnego człowieka, charakteryzującego się przede wszystkim postawą konsumpcyjną. Człowiek współczesny – społeczeństwa zmodernizowanego – zachowuje z gruntu rzeczy dystans w stosunku do wartości nadprzyrodzonych, które mają przecież charakter zobowiązujący i wymagają świadectwa. Jest tu pewna konsekwencja w szukaniu przyczyn tego kryzysu wiary w samych postawach współczesnych chrześcijan, którzy wartości głoszone przez Kościół odbierają coraz bardziej krytycznie i nie bez pełnej akceptacji².

Przeprowadzone badania naukowe dowodzą, że tego typu postawy to też niejako zjawisko socjologiczne³ i patrząc na nie w tym kontekście, należałoby je opracować wieloaspektowo. Tutaj jednak nie sposób tego wyczerpująco dokonać. Dlatego z konieczności zostaną poruszone tylko niektóre jego aspekty. Szczególną uwagę zaś zwrócimy na kontekst kairolologiczny przekazu wiary.

2. DYSKUSJE TEOLOGICZNO-DYDAKTYCZNE WOBEC KRYZYSU PRZEKAZU WIARY

Kardynał J. Ratzinger w przemówieniu wygłoszonym we Francji na temat kryzysu katechezy nawiązał przede wszystkim do sytuacji w Niemczech. Zajął

² P. S c h l a d o t h. *Das II. Vatikanum und seine Bedeutung für die Religionsdidaktik*. W: *Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche*. Hrsg. K. Richter. Mainz 1991 s. 200-220.

³ F. X. K a u f m a n n. *Gesellschaft – Kirche*. W: *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*. Hrsg. P. Eicher. Bd. 2. München 1984 s. 65-80.

on zdecydowanie krytyczną postawę odnośnie do rozwoju katechezy w sensie religijno-dydaktycznym. W zarzutach swych wskazał szczególnie na „hypertrofię” (przerost) metodyczną w stosunku do przekazywanych treści w procesie katechetycznym⁴.

Krytyczne głosy odnoszące się do katechezy wywołały również wielkie zatroskanie wśród wielu teologów i dydaktyków o przekaz wiary młodym pokoleniom. Dlatego też problem ten zaczęto na nowo analizować i wyjaśniać. Chodzi tu przede wszystkim o to, w jaki sposób wiara Kościoła może być dzisiaj dynamicznie i żywotnie przekazywana, aby spełniała swoją funkcję motywacyjną dla świata jutra? W tej właśnie myśli, która została zawarta w tekście synodalnym diecezji Rottenburg, kryje się głęboka troska o przekaz wiary młodym pokoleniom⁵. Dla wyakcentowania najważniejszych aspektów tegoż zagadnienia zwrócimy uwagę na niektóre myśli autorów, uczestniczących w dyskusjach dotyczących przekazu wiary młodemu pokoleniu.

I tak J. Werbick, wymieniając poszczególne koncepcje religijno-pedagogiczne i wskazując na ramowe programy szkolnej lekcji religii (*Zielfelderpläne, Grundlagenplan*) i ich krytyczną ocenę, stwierdza jednocześnie, że coraz częściej słyszy się głosy domagające się powrotu do treści wiary, które Urząd Nauczycielski Kościoła podaje w autentyczny sposób do wierzenia⁶. Jak wiadomo, interwencje tego rodzaju – stwierdza autor – były żywotne w pedagogice religijnej „materialno-kerygmaticznego przełomu”⁷. I aczkolwiek wielu autorów oczekuje od tego przełomu zdecydowanego zwrotu w sensie pozytywnym odnośnie do przekazu wiary także w lekcjach religii w szkole, to jednak Werbick zapytuje krytycznie, czy rzekome zubożenie przekazywanych treści wiary istotnie dotyczy szkolnych lekcji religii i czy właśnie zubożenie tych treści stanowi w istocie główny element potwierdzający bezskuteczność dotychczasowej lekcji religii⁸.

W tym kontekście autor wskazuje na ankietę przeprowadzoną w Instytucie Demoskopii w Allensbach (w latach 1987/88) wśród katolickich nauczycieli religii, jak również wśród uczniów, którzy w tym czasie uczęszczali na lekcje

⁴ J. R a t z i n g e r. *Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich*. Einsiedeln 1983.

⁵ *Beschluß der Diözesansynode 1985/86 „Weitrgabe des Glaubens an die kommende Generation*. W: *Kirschliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg–Stuttgart*. Bd. 38. Rottenburg 1986 s. 495.

⁶ *Zurück zu den Inhalten?* „Religionspädagogische Beiträge” 25:1990 s. 43.

⁷ Za materialno-kerygmaticznym przełomem opowiada się W. Kasper w swoim opracowaniu przedstawiającym nowy katechizm dla dorosłych. „Katechetische Blätter” (dalej cyt. KB) 110:1985 s. 363-370.

⁸ W e r b i c k, jw. s. 44.

religii. Jeden z ankietowanych nauczycieli następująco wyraził swoją opinię na temat bezskuteczności nauczania religii: „Im bardziej temat jest związany z Kościołem i teologią, tym trudniejszy okazuje się jego przekaz”⁹ Ankieta wyraża opinie większości nauczycieli twierdzących, że przekaz treści wiary jest najbardziej niewdzięcznym i niemniej skutecznym zadaniem.

Z badań wynika, że słuszna jest opinia autora o tym, iż nauczyciele–katecheci rzeczywiście są w trudnej sytuacji. Jeśli preferują tematy o wymiarze bardziej egzystencjalnym, które budzą zainteresowanie u uczniów, to tym samym oddalają się od tej rzeczywistości, którą jako nauczyciele właściwie zajmować się powinni. Preferując natomiast tematy typowo religijne, pogłębiają jednocześnie brak zainteresowania u uczniów, a także ich obojętność wobec przekazywanych treści¹⁰.

Postulat arcybiskupa J. J. Degenhardta, przewodniczącego w episkopacie niemieckim do spraw katechizacji, o coraz bardziej konsekwentne traktowanie lekcji religii odnośnie do przekazywanych treści wiary¹¹, również w stanowisku Werbicka znalazł krytyczną ocenę. W tej dyskusji Werbick pyta, czy brak zainteresowania lekcją religii, które też w dalszej konsekwencji sugeruje myśl odwracania się od niej, nie leży bezpośrednio właśnie w specyfice treści „kościelnych”¹².

W kontekście powyższych wypowiedzi należy zauważyć, że aczkolwiek wyniki przeprowadzonych ankiet przemawiają za słusnością pozycji zajmowanych przez Werbicka, to jednak W. Kasper i J. J. Degenhardt w dyskusji tej zajmują stanowisko przeciwne. I tak Degenhardt swoje stanowisko sprowadza do tego, że zadaniem nauczyciela religii jest właśnie przekazywanie treści danej jednostki lekcyjnej stosownie do wieku tak, ażeby zamierzony cel mógł być osiągnięty nawet wtedy, gdy nie budzi większego zainteresowania lub powoduje wręcz obojętność. Kasper, dzieląc wypowiedź Degenhardta, jest zdania, że ten, kto identyfikuje się z Kościołem i nauką wiary przez niego głoszoną i jednocześnie na lekcji religii przemawia w tonie nauki Kościoła, może ostatecznie optymalnie zrealizować zamierzone cele.

Z naszego dotychczasowego rozważania na podstawie przedstawionych dyskusji dotyczących przekazu treści wiary daje się zauważyć, że wyniki przeprowadzonych ankiet wskazują wyraźnie na kryzys tego przekazu. W dyskusjach

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże s. 45-46.

¹¹ Referat wygłoszony przez Degenhardta na sympozjum w Schwerte, gdzie dyskutowano wyniki ankietowe z Allensbach; por. *Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre*. KB 114:1989 s. 528-540.

¹² Werbick, jw. s. 46.

zwrócono uwagę na element dydaktyczny – chodzi tu o treści wiary i ich wpływ na sam proces nauczania – i na element fundamentalno-teologiczny, czyli na to, jak uczynić treści wiary łatwiejszymi do uwierzenia.

3. WZAJEMNY STOSUNEK MIĘDZY PEDAGOGIKĄ RELIGIJĄ A DOGMATYKĄ

Na podstawie powyższej analizy należy stwierdzić, że centralnym problemem dla Werbicka jest zagadnienie „treści”, określenie i wskazanie jej miejsca w procesie nauczania. Chcąc przybliżyć czytelnikowi te kwestie, odwołamy się do dyskusji, w której polemizują ze sobą Werbick i Kasper.

Spór ten najlepiej można przedstawić na podstawie opinii Kaspера, który twierdzi, że aspekty antropologiczne (przykładowo zagadnienia o charakterze społecznym) w nauczaniu katechetycznym nie są najważniejsze. Nauczanie to winno opierać się przede wszystkim na obiektywności „rzeczy” samej w sobie, a treści wiary winny być przekazywane w pewnym sensie jako prawdy absolutne¹³.

Ustosunkowując się do tego, Werbick pyta, co zrobić, aby treści wiary – same w sobie jako prawdy absolutne (Objektivität/Vorgegebenheit) – mogły w całym procesie nauczania spełniać funkcję wiodącą¹⁴.

Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest możliwa bez bliższego określenia wzajemnego stosunku pedagogiki religijnej do dogmatyki. Kasper uważa, że należy tu uwzględnić wspomniane już przemówienie kard. Ratzingera na temat kryzysu katechezy i jego przewyciężania. Stanowisko Kaspера bazuje szczególnie na realizmie teoriopoznawczym i opowiada się za prymatem obiektywności rzeczy samej w sobie przed tym, co ma charakter subiektywny. Werbick pyta natomiast, jakie znaczenie ma opcja Kaspера, jeśli uwzględni się wzajemny stosunek pedagogiki religijnej i dogmatyki? Dlaczego Kasper opowiada się za realistyczną teorią poznania i metody? Ściślej rzecz biorąc, należałoby sformułować takie pytanie: jakie relacje winny zachodzić między absolutnymi prawdami wiary i dydaktycznymi transformacjami? Kasper, według Werbicka, chciałby zapewne oprzeć swoją tezę na przesłankach filozoficznych teoriopoznawczych, a wówczas prawda wiary mająca charakter absolutny winna być traktowana

¹³ W. K a s p e r. *Andeutungen zu den erkenntnistheoretischen Implikationen seiner Bestimmung des Verhältnisses von Dogmatik und Religionspädagogik. Der neue Erwachsenen Katechismus und die Auseinandersetzung Werbicks mit der Position Kaspers. Vom Realismus der Dogmatik.* KB 110:1985 s. 459-463.

¹⁴ W e r b i c k, jw. s. 49.

przedmiotowo¹⁵. W tak postawionym problemie i jego interpretacji występuje pewne napięcie. Werbick twierdzi, że prawda wiary o charakterze zbawczym naturalnie nie jest jakimś produktem konkretnego działania. Wierzący musi na niej polegać, jej zaufać, w przeciwnym razie nie może stać się ona nigdy alternatywą życiową¹⁶.

Patrząc zaś od strony dydaktycznej w perspektywie religijno-pedagogicznej, należałoby postawić jeszcze jedno pytanie – zaznacza autor – a mianowicie: jak konkretna prawda wiary mająca charakter absolutny, dana zarazem wierzącemu, może być przez niego zrozumiale przyjęta?¹⁷

Jeśli rozważymy stanowiska autorów wobec poruszanych zagadnień, to łatwo stwierdzimy, że szczególnie w pytaniu Werbicka dotyczącym wzajemnego stosunku dogmatyki i pedagogiki religijnej, zaznacza się jego stosunek do przekazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym.

Zadaniem teologii praktycznej jest uczynienie z prawd wiary obiecującej alternatywy życiowej w codziennym życiu i zwracanie uwagi na to, aby otwierały one możliwości życia prawdziwie chrześcijańskiego¹⁸. Oczywiście, że nie chodzi tu autorowi o dopasowywanie prawd objawionych do różnych form przejawów ludzkiego życia. Z rozumowania Werbicka jasno wynika, jaka zależność zachodzi między dogmatyką i teologią praktyczną. Dogmatyka w sposób zrozumiały musi uwzględniać tezy teologii praktycznej, której zadaniem jest inicjowanie procesów nauczania. Ostatecznie autor wskazuje przede wszystkim na konieczność wewnętrznego związku i obustronnej akceptacji dogmatyki i pedagogiki religijnej. Obie dyscypliny w praktyce winny przede wszystkim uwzględniać dobro człowieka, mając na uwadze kształtowanie jego postawy religijnej¹⁹

Na podstawie przedstawionej dyskusji z dużą ostrożnością można stwierdzić, że jej przedmiotem jest głównie sam proces przekazu wiary. Temu też zagadnieniu poświęcimy dalsze nasze rozważania.

¹⁵ Por. K a s p e r, jw. s. 459-463.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże oraz: J. W e r b i c k. *Die „organische Ganzheit“ des Glaubens und das „Glauben lernen“* „Theologische Quartalschrift“ 164:1984 s. 268-281.

¹⁸ Por. K a s p e r, jw. s. 462.

¹⁹ K a s p e r, jw. s. 462.

4. TREŚCI W PROCESIE PRZEKAZU

Z punktu widzenia pedagogiki religijnej na pytanie dotyczące wiary w sensie normatywnym można odpowiedzieć wtedy, gdy uwzględni się jednocześnie także komunikacyjne procesy wiary.

Według Werbicka, treści prawd wiary mogą odnieść swój pozytywny skutek tylko wtedy, jeśli będą przekazywane w relacji „ja–Dobra Nowina” (*Ich–Botschaft*). Taki postulat może być osiągnięty przez nauczycieli religii, którzy swoją postawą będą świadczyć o przekazywanych treściach. Dla procesu przekazu z kolei oznacza to, że rzeczywistości „ja–Dobra Nowina” nie można narzucać, lecz trzeba ją przybliżać. A jest to możliwe dopiero wtedy, gdy i inni – nie tylko uczący – będą odbierani jako potencjalni świadkowie wiary. W tym procesie chodzi przede wszystkim o inicjowanie tego świadectwa, które Werbick określa jako „Zeugnis–Diskurs”²⁰. Dalej autor stwierdza, że treści wiary winny ukierunkowywać przebieg samego procesu przekazu na świadectwo. Treści te określa jako treści świadectwa (*Inhalte eines Zeugnis–Diskurses*). W procesie nauczania tak winno się ustawić temat, aby treści wiary były przede wszystkim źródłem inspiracji i wyzwania, a nie normą wiary, która krępuje działanie.

Centralne treści wiary, jak stwierdza autor, odnoszą się do chrystologii i nauki o Trójcy Świętej. Fundamentalne znaczenie ma Osoba Jezusa Chrystusa²¹. Werbick uważa, że ten, kto próbuje przyswajać naukę Kościoła bez odpowiedniego przygotowania i nadawać jej rangę ważności ze względu na to, że Jezus Chrystus to *Logos*, a nie ze względu na to, co ten *Logos* „mówi”, czyni *fides quae* normą wiary i żąda wyrażenia zgody na teologiczną przesłankę przed udostępnieniem treści (*Erschließung*)²².

Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że refleksje Werbicka dotyczące przekazu treści w procesie dydaktycznym mają na celu rozróżnienie między literą prawa a duchem Ewangelii. Dobra Nowina Jezusa Chrystusa winna być rozumiana jako wyzwanie, jako obietnica, a nie jako żądanie w pewnym sensie krępujące człowieka²³.

Właśnie Dobra Nowina określa nową jednostkę lekcyjną treściowo, która jako proces mający charakter komunikatywny musi odpowiadać Dobrej Nowinie – Jezusowi Chrystusowi. Rozwijając swoją myśl, Werbick wskazuje na interpretację Objawienia Bożego, które kryje w sobie konsekwencje dydaktyczne:

²⁰ Werbick. *Zurück zu den Inhalten?* s. 52.

²¹ Tamże s. 54.

²² Tamże.

²³ Tamże s. 55.

„Bóg udziela się nam sam a nie w pierwszej kolejności jakiegokolwiek nauki – w Dobrej Nowinie tego życia”²⁴.

Teologiczny prymat Dobrej Nowiny wynika z idei samoobjawienia: „Bóg objawia się sam przez Jezusa »Samo«–Objawienie (»Selbst«–Offenbarung) w Duchu Świętym”²⁵.

Należy tu zaznaczyć, że dokumenty kościelne dotyczące Objawienia Bożego (por. *Dei Verbum*), a także katechetyczne na temat Słowa Bożego potwierdzają prymat Dobrej Nowiny przed nauką. Akcenty te można zauważyć w dokumencie katechetycznym *Catechesi Tradendae* papieża Jana Pawła II²⁶.

5. PRZEKAZ JAKO WYZWANIE

Biorąc pod uwagę treści zawarte w wyżej wymienionych dokumentach kościelnych, Werbick jest zdania, że procesu tradycji i przekazu nie można rozumieć tylko jako przekaz nauki i przykazań otrzymanych od Chrystusa. Dlatego relacja „ja–Dobra Nowina Jezusa Chrystusa” nie jest żądaniem, lecz wyzwaniem. Wyzwaniem dla życia, *Lebenspraxis*, które nie da się dopasować do przyjętych systemów zachowań i istniejących definicji rzeczywistości²⁷.

Dalej autor zaznacza, że tak procesy nauczania w wierze, jak i prowadzące do wiary winny służyć wyzwaniu Jezusa Chrystusa, gdzie zasadniczą sprawą nie może być przekaz gotowych ponadczasowych prawd wiary, ale przekaz mający charakter wyzwania. Idea samego wyzwania jest tylko wtedy przekazywalna, jeśli się umożliwi drogę do alternatywy, jaką to wyzwanie sugeruje, wskazując przy tym jednocześnie na rolę Ducha Świętego jako inspiratora wszystkich ludzkich działań. Ten bowiem aspekt powinien również stanowić główny punkt ciężkości w przekazywaniu centralnych treści Dobrej Nowiny²⁸.

W tym kontekście Werbick nawiązuje do znaczącej wypowiedzi propagatora teologii wyzwolenia – C. Boffa. „Sprawa nie kończy się na tym, ażeby prawdę wiary znać. O wiele istotniejszy jest tu rozwój ludzkiego i historycznego znaczenia wiary w ogóle”²⁹. Z tym wiąże się stanowisko J. A. Jungmanna: „Dog-

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże s. 56.

²⁶ Por. tamże oraz dokument katechetyczny *Catechesi Tradendae* nr 5, 6, 7, 21, 31.

²⁷ Werbick. *Zurück zu den Inhalten?* s. 57.

²⁸ Tamże s. 59.

²⁹ *Theologie der Befreiung. Eine Einführung in ihre Grundlage.* „Zeitschrift für Missionswissenschaft” 69:1985 s. 161-178.

mat winniśmy znać, przepowiadać natomiast musimy Kerygmę”³⁰. Ten właśnie problem, jak stwierdza Werbick, jest aktualny także dla współczesnej lekcji religii. Jeśli Dobra Nowina jako zaproszenie i wyzwanie jest kierowana do konkretnego człowieka, to tym samym winna mu „zaoferować” treściowo naszkicowaną alternatywę. Bez tego treściowego naszkicowania samo wyzwanie może okazać się pustką³¹.

Należy tu podkreślić, że Werbicka interesują treści nie tylko w sensie implikacji, ale także ich wzajemne powiązanie. W pedagogice religijnej proponuje on zwrócenie uwagi na koncepcje S. Kierkegaarda o pośrednim przekazie wiary (*Indirekte Glaubensmitteilung*). Tenże autor wyjaśnia, że chrześcijaństwo to nie nauka, ale głoszenie egzystencji. Jezus Chrystus zlecił głosić Dobrą Nowinę nie docentom, ale jego naśladowcom. Dlatego też chrześcijaństwo winno mieć różne formy „świadczenia”. Na podstawie bowiem tego pośredniego głoszenia wiary, które równocześnie w każdym wymiarze winno być autentyczne, Werbick „żąda” przełomu w kierunku nowego zastanowienia się nad materialno-kerygmatycznym ujęciem dydaktyki lekcji religii³².

Ostatecznie chodzi tu właściwie o tę myśl, jaka została wypowiedziana w dokumencie soborowym *Gaudium et Spes*: „Radość i nadzieja, smutek i trwoga ludzi współczesnych, zwłaszcza ubogich i wszystkich cierpiących, są też radością i nadzieją, smutkiem i trwogą uczniów Chrystusowych; i nie ma nic prawdziwie ludzkiego, co nie miałyby oddźwięku w ich sercu” (nr 1).

6. RELACJE ZACHODZĄCE MIĘDZY TEOLOGIĄ ELEMENTARNĄ A PEDAGOGIKĄ RELIGIJNĄ

Podsumowując nasze dotychczasowe rozważania, możemy stwierdzić, że Werbick – w ramach konstruktywnej krytyki rozwijając swoje myśli – jednocześnie wskazuje na podstawowe relacje zachodzące między teologią elementarną a pedagogiką religijną³³. W swojej publikacji habilitacyjnej, wprowadzając termin „teologia elementarna”, ukazuje korelacje między teologią elementarną a teologią systematyczną (dogmatyką). Zadaniem teologii systematycznej, jego zdaniem, jest sprawdzanie w teologii elementarnej autentyczności wiary w

³⁰ *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*. Regensburg 1936 s. 60.

³¹ W tym kontekście Werbick odwołuje się do tezy A. Exelera; zob. A. E x e l e r. *Inhalte des Religionsunterrichts*. W: *Handbuch der Religionspädagogik*. Hrsg. E. Feifel. Bd. 2. Zürich–Einsiedeln–Köln 1978 s. 107 n.

³² Por. tamże s. 64-67.

³³ J. W e r b i c k. *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*. Zürich–Einsiedeln–Köln 1983 s. 19.

sensie postępowania, tzn. tego, czy konkretne postępowanie chrześcijanina autentycznie wynika z prawd wiary. Naturalnie chodzi tutaj o prawdziwe korelacje, tj. stosunek wiary do form, stopni i etapów ludzkiej tożsamości, jak również tejże tożsamości do treści chrześcijańskiej wiary. Teologia elementarna ma charakter „zobowiązujący” wobec dogmatycznej rekonstrukcji teologicznego uzasadnienia związków, a także wobec historyczno-krytycznej rekonstrukcji odkrywania tychże związków. Jej specyficzne założenie rozpoznawcze leży jednak w rekonstrukcji tych powiązań, w których wiara pojawia się jako element działaniowy³⁴.

Na tej właśnie płaszczyźnie Werbick formułuje przedmiot teologii elementarnej, która wobec pedagogiki religijnej winna być w takiej relacji, jak „Wiara w kontekście ludzkiej praktyki życiowej jako umożliwienie prawdziwie ludzkiej praktyki życiowej”³⁵. Ta teza akcentuje jednocześnie punkt dyspozycyjny: teologia elementarna musi mieć swe oparcie w doświadczeniu.

Podsumowując nasze dotychczasowe rozumowanie, należałoby postawić pytanie, jakie znaczenie mogą mieć powyższe teorie dla katechezy. Otóż chodzi tu o proces, w którym treści wiary będą tak przekazywane, że współczesny człowiek poczuje się „poruszony”³⁶. Zajmując się nim, dydaktyka – jako nauka mająca za przedmiot procesy uczenia i uczenia się oraz łącząca się z procesami nauczania w różnych stopniach – pogłębi związek nauczania katechetycznego z procesem „uczenia się” wiary³⁷.

Dla dydaktyki katechetycznej szczególne znaczenie mają przemyślenia i wnioski Soboru Watykańskiego II. Temu zagadnieniu wiele uwagi poświęcił również Synod Niemiecki (który trwał od 3 stycznia 1971 do 22 listopada 1975 r.), co zaznacza się wyraźnie w dokumencie synodalnym o nauce religii w szkole: „Wiara winna się dopełniać w kontekście życia, a życie winno być rozumiane w świetle wiary”³⁸.

³⁴ Tamże s. 41.

³⁵ Tamże s. 21.

³⁶ S c h l a d o t h, jw. s. 203.

³⁷ Por. J. W e r b i c k. *Glaubenlernen aus Erfahrung*. München 1989.

³⁸ *Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*. Nr 2, 4, 2. W: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Hrsg. L. Bertsch i in. Freiburg–Basel–Wien 1976.

II. KAIROLOGIA RELIGIJNO-PEDAGOGICZNA W KONTEKŚCIE PRZEKAZU WIARY

Jeśli chodzi o przekaz wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym, jak to zostało zaznaczone w temacie artykułu, to należałoby uwzględnić także uwarunkowania społeczne, zwłaszcza procesy socjalizacyjne i ich wpływ na sam proces przekazu.

Takie spojrzenie na przekaz wiary w kontekście zmieniających się uwarunkowań społecznych jako na zadanie „kairologii” religijno-pedagogicznej sugeruje R. Englert. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój świadomości stawania się chrześcijaninem w specyficznych warunkach społecznych i historyczno-chrześcijańskich. Autor wyjaśnia dalej, że „Świadomość wiary (*Glaubens-Bewußtsein*) i *Kairos*–Świadomość (*Kairos-Bewußtsein*) kształtują się we wzajemnej korespondencji”³⁹. Dlatego też słusznie postrzega dotychczasową pedagogikę religijną jako zajmującą się praktyką, której istotną cechą jest podleganie specjalnym wpływom społecznym. Tu też zauważa się zbieżność poglądów Englerta ze stanowiskiem Werbicka, który jest zdania, że zakres kształcenia i procesu uczenia się „religijnego” winien być obecnie jeszcze bardziej niż dotychczas, a także na inny sposób (choćby ze względu na różnorodność struktur rozumienia i działania) uwzględniony⁴⁰.

W tym kontekście w swojej publikacji na temat pedagogiki religijnej Englert wprowadza pojęcie indeksyzacji (*Indexikalisierung*), które definiuje następująco: „Z postulatu punktualności wynikają zadania, by normatywne przemyślenia odnośnie do teologicznych i pedagogicznych kwestii przekazywać w powiązaniu z empirycznymi analizami ciągle zmieniających się uwarunkowań społecznych. »Indexikalisierung« oznacza tu uwzględnienie zmieniających się uwarunkowań społecznych procesów socjalizacyjnych, które zawsze miały wpływ na religijne procesy kształcenia. Chodzi tu przede wszystkim o warunki indywidualne, społeczne i historyczno-chrześcijańskie”⁴¹. W tym sensie też rozumie on religijno-pedagogiczną kairologię jako „teorię punktualności” (*Theorie der Pünktlichkeit*) religijnych procesów nauczania i kształcenia. Winna być ona równocześnie rozumiana jako systematyczna refleksja powiązania celu i czasu;

³⁹ *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*. München 1985 s. 16.

⁴⁰ Por. w tym kontekście: J. Werbick. *Gott gehören. Theologisches zur Identitätsproblematik*. „Zeitschrift für Theologie und Kirche” 97:1975 s. 441 nn.

⁴¹ Englert, jw. s. 28.

jako teoria społeczno-chrześcijańskiej i indywidualno-historycznej indeksykalizacji religijnych procesów nauczania i jako część teorii religijnego kształcenia⁴².

1. ZNACZENIE POJĘCIA „KAIROS”

Omawiając w dalszym ciągu zagadnienie kairologii religijno-pedagogicznej rozpatrzmy pojęcie *kairos*. Englert wyjaśnia je na podstawie koncepcji P. Tillicha, który *kairos* rozumie jako „Hereinbrechen des Ewigen in die Zeit”⁴³ (wkroczenie nieprzemijającego, wiecznego, do czasu). Dokonując za Englertem rozróżnienia między „sapiencjalnym”⁴⁴ i „formalnym” charakterem kairologii, można wskazać tu na dwa zasadnicze aspekty. Podczas gdy kairologia sapiencjalna zawiera wiedzę doświadczenia i odnosi się do działania w konkretnym czasie, to kairologia formalna ma za cel analizę wszelkich warunków umożliwiających to działanie.

W takiej koncepcji kairologii religijno-pedagogicznej daje się zauważyć, że autorowi chodzi o formalne znaczenie kairologii, którą łączy z wyżej omawianą teorią indeksykalizacji. W odróżnieniu od sapiencjalnego wymiaru kairologii chodzi tu nie o rozwój wiedzy odnoszącej się do konkretnego czasu w sensie historycznym, lecz o analizę warunków będących przedmiotem dyskusji i umożliwiających z kolei punktualne działanie⁴⁵

Poddając krytycznej analizie rozwiązania Englerta, a przede wszystkim jego teorię indeksykalizacji, należy zauważyć, że pojęcie wprowadzone przez niego do pedagogiki religijnej, aczkolwiek zawierające w istocie rzeczy głęboką myśl dla praktyki przekazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym, niestety nie zostało przez autora wystarczająco uzasadnione⁴⁶. Podkreślanie trzech elementów odgrywających istotną rolę w przekazie wiary, mianowicie historii indywidualnej, społecznej i chrześcijaństwa potraktował on dość marginalnie⁴⁷. Autor nie akcentuje odpowiednio, że w pojęciu indeksykalizacji winno być ukazane napięcie, jakie zachodzi między empirycznymi i normatywnymi działaniami⁴⁸.

⁴² Por. tamże s. 55 nn.

⁴³ *Gesammelte Werke VI*. Stuttgart 1963 s. 29-41.

⁴⁴ Englert, jw. s. 44.

⁴⁵ Por. tamże s. 45.

⁴⁶ Por. tamże s. 15.

⁴⁷ Tamże s. 15 nn.

⁴⁸ Por. tamże s. 115 nn., 316 nn.

Przemyślenia Englerta wskazują jednak słusznie, że szczególnie procesy kształcenia w realizacji zamierzonych celów religijnych bazują na następujących przesłankach:

- a) Zasadniczym uznaniu powiązania wiary z życiem i kształtowaniu tego życia jako formy wiary w specyficznych warunkach strukturalnych;
- b) Usiłowaniu zrozumienia wiary (*des Glaubens-Verstehens*) w sensie krytycznej refleksji w każdorazowych warunkach strukturalnych życia;
- c) Dostosowaniu uczenia się wiary (*des Glaubens-Lernens*) do specyficznie indywidualnych, chrześcijańskich i społeczno-historycznych wyzwań wiary⁴⁹

Kairologia ma więc na celu rozumienie historycznego momentu jako wyzwania, jak również działanie odpowiadające znakom czasu (*Zeichen der Zeit*). Takie spojrzenie na przekaz wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym jest zgodne z nauką Soboru Watykańskiego II⁵⁰.

Kairologia dotyka w istocie rzeczy aspektu, który jest czymś decydującym w religijnych procesach nauczania i kształcenia. Chodzi tu o wzajemne odniesienie stosunków życiowych i perspektywy wiary z uwzględnieniem wyżej omawianych elementów, mających istotny wpływ na obustronne relacje zachodzące między życiem a wiarą. Ta bowiem dialektyka, jak twierdzi słusznie Englert, musi być miarodajnie i autorytatywnie uwzględniona w strukturze kairolologicznej orientacji religijnego procesu kształcenia⁵¹.

Patrząc perspektywicznie na zagadnienia religii, kształcenia i socjalizacji, koncepcja autora uwzględnia centrum kształcenia w ogóle⁵². W sensie kairolologicznym religijno-pedagogiczna teoria kształcenia sprowadza się do określonych warunków indywidualnych, chrześcijańskich i społeczno-historycznych. Należy tu podkreślić, że pod kątem kairolologicznym teoria Englerta pasuje do ramowej koncepcji religijno-pedagogicznej teorii kształcenia, gdzie równocześnie nie następuje załamania koncepcyjnego⁵³.

⁴⁹ Tamże s. 138 n.

⁵⁰ Pojęcie „znaki czasu” zajmuje w dokumentach soborowych wiele miejsca. Sobór Watykański II wyraźnie wskazuje na ich uwzględnienie w przepowiadaniu katechetycznym; por. K. R a h n e r. *Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen*. W: *Handbuch der Pastoraltheologie*. Hrsg. F. X. Arnold, K. Rahner, V. Schurr, L. M. Weber. Freiburg 1964 s. 181 n. Rahner stwierdza, że aktualna potrzeba chrześcijańskiego działania jest możliwa do rozpoznania tylko na tle teologicznej analizy terażniejszości.

⁵¹ E n g l e r t, jw. 53.

⁵² Por. R. P r e u l. *Religion-Bildung-Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie*. Gütersloh 1980 s. 135.

⁵³ Por. E n g l e r t, jw. s. 84; t e n Ź e. *Plädoyer für religionspädagogische Pünktlichkeit*. KB 113:1989 s. 159-169.

2. PEDAGOGICZNO-TEOLOGICZNY ASPEKT KAIROLOGII RELIGIJNO-PEDAGOGICZNEJ

Kairologia religijno-pedagogiczna Englerta wskazuje przede wszystkim na relacje zachodzące między wiarą a życiem. Ale przecież określenie tych korelacji należy do zagadnień wchodzących w zakres teologii fundamentalnej, gdzie pytanie dotyczące wiary we współczesnej rzeczywistości jest zarazem pytaniem odnoszącym się do życia⁵⁴.

W tym kontekście chodzi też najpierw o określenie „miejsca” w życiu, w którym nastawienie do wiary może zrodzić pozytywny skutek. Kasper określa ten aspekt jako pytanie dotyczące tzw. naturalnego punktu styczności z wiarą⁵⁵.

Relacja zachodząca między wiarą a życiem kryje w sobie jeszcze jeden ważny aspekt, a mianowicie to, jak dalece wiara potrzebuje dynamiki życia, aby mogła w ogóle się zrodzić. Ocena tej właśnie strony, relacji zachodzącej między wiarą a życiem, zależy głównie od z góry przyjętej formy interpretacji Objawienia. Przemyślenia Englerta odnośnie do tej kwestii można ująć w sformułowaniu „uczyć się życia” (*Leben-Lernen*); wiara z kolei to podstawa egzystencji, która może się dokonać tylko w wymiarze istnienia i w istnieniu również zaznacza swoje wyraźne ślady⁵⁶. Doświadczenie wiary wskazuje przy tym na „indeks” konkretnych okoliczności życiowych. Tym samym też nie można wyczerpująco mówić o doświadczeniu wiary bez uwzględnienia każdej pojedynczej sytuacji życiowej⁵⁷.

Wyżej wymienione myśli Englerta pozwalają mu na podobne do Ebelinga refleksje: „Czas jest miejscem wiary”⁵⁸, „Uczymy się zaś nie tylko żyć, lecz również wierzyć, a uczymy się wierzyć, gdy uczymy się żyć”. Z jednej strony uczenie się wiary może być widziane jako moment uczenia się życia, z drugiej zaś – uczenie się życia może być momentem uczenia się wiary⁵⁹.

To wzajemne odniesienie uczenia się wiary i życia może być w sposób miarodajny opisane tylko jako proces wzajemnego oddziaływania. Jeżeli korela-

⁵⁴ Por. E. K l i n g e r. *Perspektiven des Christlichen im Begriff der anonymen Christlichkeit*. W: *Christentum innerhalb und außerhalb der Kirche*. Hrsg. E. Klinger. Freiburg 1976 s. 9-24.

⁵⁵ Por. W. K a s p e r. *Einführung in den Glauben*. Mainz 1975 s. 28.

⁵⁶ Por. E n g l e r t, jw. s. 129.

⁵⁷ E. F u c h s. *Glaubenserfahrung-Theologie-Religionsunterricht*. KB 103:1978 s. 190-216 – cyt. za: E n g l e r t, jw. s. 129.

⁵⁸ E n g l e r t, jw. s. 129 n.

⁵⁹ Tamże s. 130.

cja ta zostanie wzięta poważnie pod uwagę, to wiary należy się uczyć, „jeżeli ma ona pozostać na poziomie historyczno-życiowego rozwoju”⁶⁰.

Tak też wydaje się jasne, że teoria religijnych procesów kształcenia nie może się ograniczać tylko do przekazu wiedzy w nauczaniu, lecz chodzi tu szczególnie o proces rozwoju osobowego⁶¹. Aspekt ten bardzo mocno akcentuje dokument katechetyczny *Catechesi Tradendae*⁶².

III. REFLEKSJE KOŃCOWE

Podsumowując nasze rozważania na temat przekazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym, trzeba stwierdzić, że przeprowadzona wyżej analiza w dużej mierze sprowadza się do relacji zachodzących między dogmatyką a teologią praktyczną. Wracając myślą do rozważań Werbicka odnośnie do przekazu wiary, należy podkreślić, że dogmatyka musi liczyć na pomoc teologii praktycznej. W tym kontekście pojawia się szczególnie konieczność obustronnej zależności dogmatyki i pedagogiki religijnej.

Uwzględnienie tego w praktyce przy głoszeniu i przekazie wiary może mieć pozytywny wpływ na zachowanie tożsamości katechetycznej i zapewnić wzrastającą skuteczność pedagogiczno-dydaktyczną w procesach przekazu wiary. Pośredni przekaz wiary (*indirekte Glaubensmitteilung*) oparty na świadectwie winien znaleźć swoje głębokie uzasadnienie. Także ścisła korelacja zachodząca między teologią elementarną a pedagogiką religijną może wywierać pozytywny skutek w przekazie wiary. Teologia wypływająca z doświadczenia powinna wskazywać na ścisły związek zachodzący między wiarą a życiem.

Dalszy aspekt wypływający z powyższych rozwiązań dla przekazu wiary to kairologia religijno-pedagogiczna. Zadaniem bowiem pedagogiki religijnej jest rozwijanie wyraźnej świadomości stawania się chrześcijaninem w specyficznych warunkach społecznych i historyczno-chrześcijańskich. W tym też kontekście istotne znaczenie ma pedagogiczne i teologiczne uzasadnienie religijno-pedagogicznej kairologii. Ważnym elementem przy teologicznym uzasadnieniu kairologii religijno-pedagogicznej jest określenie przede wszystkim stosunku zależności, jaki zachodzi między wiarą a życiem.

Konkludując, należałoby podkreślić, że treści wynikające z przedstawionej wyżej dyskusji mogą stanowić duży wkład w główne linie rozwojowe katechezy szkolnej w Polsce. Wypracowanie konkretnych podstaw teoretycznych dla prze-

⁶⁰ Tamże s. 131.

⁶¹ Tamże s. 145.

⁶² Por. *Catechesi Tradendae* (V. Alle bedürfen der Katechese).

kazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym winno być kluczowym założeniem wszelkich poczynań w kierunku prognozowania przyszłości katechetycznej.

W świecie pluralistycznym, a w takim przychodzi nam żyć, istnieje potrzeba otwierania się i korespondowania z duchem zachodzących przemian.

DIE WEITERGABE DES GLAUBENS IM KATECHETISCHEN PLURALISMUS VON HEUTE

Z u s a m m e n f a s s u n g

Blickt man auf die analysierte Thematik der „Weitergabe des Glaubens“, kann mit J. Werbick festgestellt werden, daß die Dogmatik auf das Vermögen der Praktischen Theologie angewiesen ist. Die Berücksichtigung dieses Zusammenhangs zwischen Dogmatik und Religionspädagogik kann in der Praxis bei der Glaubensverkündigung und -weitergabe, in RU und Katechese wertvolle Dienste leisten. Aber auch die „indirekte Glaubensmitteilung“ muß hier Beachtung finden, zumal das Christentum durch Zeugnis zu vermitteln ist.

Weiter kann auch eine sehr starke Korrelation zwischen elementarer Theologie und Religionspädagogik eine positive Wirkung auf die Weitergabe des Glaubens ausüben, wobei sich die Theologie aus Erfahrung auf den Zusammenhang von Glauben und Leben beziehen sollte.

Einen weiteren Aspekt für die Glaubensvermittlung stellt die religionspädagogische Kairologie dar. Demnach ist es die Aufgabe der Religionspädagogik, ein deutliches Bewußtsein der gesellschafts- und christentumsgeschichtlichen Bedingungen des heutigen Christ-Werdens zu entwickeln. Hier ist eine wissenschaftstheoretische, erziehungswissenschaftliche und theologische Begründung der religionspädagogischen Kairologie von wesentlicher Bedeutung. Bei der theologischen Begründung der religionspädagogischen Kairologie ist vor allem die Verhältnisbestimmung von Glauben und Leben wichtig, wobei Leben-Lernen als ein wesentlicher Bedingungsfaktor von Glauben-Lernen anzusehen ist. Gleichzeitig muß, was für die Weitergabe des Glaubens entscheidend wichtig ist, der Glaube auch gelernt werden können.