

JAN CHARYTAŃSKI SJ

KATECHEZA POSŁUGĄ SŁOWA W KOŚCIELE

W ostatnich latach jesteśmy świadomi faktu przemian następujących po sobie w coraz szybszym tempie. Określenie „odnowa katechetyczna” (czy „współczesna katecheza”) okazało się wyrażeniem bardzo niebezpiecznym i złudnym. Obserwując natomiast dokonujące się ustawicznie przemiany, dostrzegamy ciągły proces i jednocześnie uwrażliwiamy się na oczywiste dziś uwarunkowania form katechetycznych w przestrzeni i czasie. Dzięki takiej refleksji jednak zbieramy owoc ogromnie ważny dla nas samych. Poszukując form „najlepszych”, najbardziej odpowiadających obecnym potrzebom, nie możemy przymykać oczu na ich niewystarczalność, na ich charakter przejściowy. Pozostajemy ciągle otwarci na to, co przyniesie jutro, a co znów będzie tylko dalszą próbą. Dlatego problem „katecheza a słowo” pragnę rozpatrywać raczej w toku pewnego przeglądu form i rozwiązań, następujących po sobie, a jednocześnie niejednokrotnie współistniejących ze sobą.

Jako punkt wyjścia, nie analizowany, ale jedynie przypomniany, przyjmijmy katechezę czasu potrydenckiego i neoscholastyki. Wiąże się ona ściśle z bellarminowskim obrazem Kościoła. Ścisły podział na Kościół nauczający i nauczany, podkreślenie zasadniczej roli urzędu nauczycielskiego i jego określeń dogmatycznych prowadziło do bardziej intelektualnego i przedmiotowego ujęcia wiary, a konsekwentnie do dominacji w katechezie form apologetyczno-dogmatycznych właściwych dla klasycznego katechizmu. Pismo św. zeszło do roli czynnika pomocniczego w służbie katechizmu, jako pogląd-ilustracja prawd katechizmowych, jako argument na ich potwierdzenie lub też jako materiał do wydobywania tak zwanego *scopus* w formie definicji katechizmowej. Jednocześnie główną wartość Pisma św. widziano w nauce „historii naszej religii” lub w nauce „życia” Jezusa Chrystusa. „Słowo” ograniczało się niejako do definicji katechizmowych, a „głoszenie” przeradzało się w przekazywanie statycznych sformułowań, określonej sumy wiedzy teologicznej, a jeszcze właściwiej sumy określeń ułożonych linearnie i nie powiązanych ze sobą poza systemem tez teologicznych. Cnotą zasadniczą i niemal jedyną było „posłuszeństwo wiary”

W latach trzydziestych naszego wieku ten piękny gmach struktur i logiki zaczął się rysować i pękać.

I. KATECHEZA PRZEPOWIADANIA

Podstawy eklezjologiczne

Zmieniająca się w 1. poł. XX w. sytuacja Kościoła prowadziła do zmiany jego samoświadomości. Demokretyzacja życia społecznego, a jednocześnie konfrontacja Kościoła z systemami totalitarnymi, laicyzacja i próby angażowania laikatu w Akcję Katolicką, ruch liturgiczny szukający form aktywniejszego udziału wiernych w liturgii, wszystkie te czynniki razem, a każdy w swoisty sposób, prowadziły do coraz głębszego uświadomienia w Kościele konieczności refleksji nad jego strukturami. Refleksje owe znalazły swój wyraz w kształtowaniu się nowego typu teologii duszpasterskiej, zwanej także teologią praktyczną, jako nauki o samourzeczywistnianiu się Kościoła. W tym samym czasie dokonało się nowe zbliżenie między tą nową teologią praktyczną a katechetyką. Tak właśnie J. Jungmann widzi katechetykę jako dział teologii praktycznej, a nie jako dydaktykę szczegółową w ramach dydaktyki ogólnej lub pedagogiki¹.

Punktem centralnym nowych poszukiwań staje się nieco odmienny obraz Kościoła. Świadomość znaczenia rzeczywistości Kościoła dla dalszych badań teologii praktycznej, a w jej ramach katechetyki, dostrzegamy w roli, jaką *Handbuch der Pastoraltheologie* przypisuje analizom eklezjologicznym w całokształcie teorii teologii praktycznej.

Druga jego część, zatytułowana „Podstawy teologii pastoralnej”, poświęcona jest właśnie teologii Kościoła. Na niej opierają się dalsze analizy, postulaty, wnioski. Tą drogą pójdziemy w niniejszym artykule przy omawianiu katechezy jako posługi słowa w ujęciu kerygmaticznym.

Kościół jest wspólnotą, a zarazem społecznością, „w której przez wiarę, nadzieję i miłość, eschatologicznie dopełnione objawienie Boże (jako udzielanie się Jego samego) w Chrystusie uobecnia się jako rzeczywistość i prawda dla całego świata”². Tak pojęty Kościół jest prasadamentem (KK 1, 2, 3, 9, 48; KL 5). Jest zatem miejscem, czy też raczej środowiskiem spotkania z Bogiem, a w tym spotkaniu zasadniczą rolę odgrywa słowo. Jednocześnie Kościół jest Kościołem prawdy głoszonej i przyjmowanej w wierze, prawdy stanowiącej absolutną tajemnicę. Ona właśnie stanowi nie tylko rys charakterystyczny Kościoła czy jego samourzeczywistnienia się, ale właściwie istotowo pierwsze i podstawowe znamię Kościoła, na równi z obecnością miłości Bożej w Kościele.

Cały Kościół jest społecznością słuchającą, posłuszną i wierzącą. Kościół urzeczywistnia się jako uobecnienie prawdy, gdy wierzy, gdy realizuje swą wiarę, kiedy przyjmuje to, co mu jako prawda Boża zostaje podarowana

Katechetik. 2. Aufl. Freiburg 1955 s. 2, 57-60.

² K. Rahner. *Ekklesiologische Grundlegung*. W: *Handbuch der Pastoraltheologie*. Bd. 1. Freiburg—Basel—Wien 1964 s. 118 n.

³ Tamże s. 124 n.

W dziele samourzeczywistniania się Kościoła, jak również w jego misji wobec świata, aktywnie uczestniczą wszyscy należący do Kościoła⁴. W szczególny sposób odnosi się to do życia słowem. W dziele coraz głębszego zrozumienia słowa Bożego, doskonalszego wyrażenia go i realizowania w życiu uczestniczy cały lud Boży. On jest podmiotem nieomyłności. W tym celu obdarzony jest „zmysłem wiary” Obdarzony jest również charyzmatami dla pełnienia różnych funkcji w życiu wiary Kościoła (KK 12). Życie wiary Kościoła jest więc procesem skomplikowanym i jakby dwukierunkowym. Istnieje w nim głoszenie słowa Bożego, które uzyskuje pełnię swej mocy i znaczenia w głoszeniu przez biskupów i prezbiterium z nimi złączonego. Ukazuje się w ten sposób i urzeczywistnia droga od Boga do ludzi. Cały lud Boży przyjmuje to głoszone słowo Boże, jednocześnie jednak aktywnie przyczynia się do głębszego zrozumienia i wyrażania. Sformułowania nieomyłne urzędu nauczycielskiego opierają się zawsze na dziele powolnego wzrostu zarówno dzięki pracy teologów, jak i działania wszystkich wiernych w procesie żywej tradycji Kościoła.

Formy misji słowa

Istnieje zatem absolutna wewnętrzna konieczność misji słowa zarówno w wewnętrznym życiu Kościoła, jak również w jego misji wobec świata, wpływająca z jego istoty. Jednocześnie zarysowują się różne formy realizacji tej podstawowej misji. *Dyrektorium katechetyczne* wymienia je w pewnej kolejności: ewangelizacja, katecheza, forma liturgiczna, teologiczna. Podkreśla jednak bardzo wyraźnie przecinanie się w naszych czasach ewangelizacji i katechezy, jako dwu form współistniejących nawet w odniesieniu do ochrzczonych⁵.

W obecnym artykule zasadniczo mamy mówić wyłącznie o katechezie. Spojrzenie jednak na rolę słowa w Kościele oraz na zadania laikatu wobec słowa Bożego prowadzi nas do pewnej rewizji klasycznego ujmowania katechezy jako misji słowa skierowanej do niedojrzałych członków Kościoła. Poszerzenie tego pojęcia odnajdujemy również w materiałach przygotowanych do synodu biskupów w 1977 r. Zaznacza się w tym dokumencie ujmowanie katechezy jako ciągłego procesu, obejmującego całe życie ochrzczonego. Przybliżamy się tu do ujęć „linii zasadniczych katechezy holenderskiej” z 1964 r., które nakazały katechetom tego kraju rozpocząć odnowę od katechezy dorosłych. Wspomniany dokument przedsynodalny ujmuje również całościowo odpowiedzialność za katechezę, widząc jej podmiot w całej wspólnotie wierzących, przy uznaniu różnych stopni i funkcji tej odpowiedzialności, zwracając przy tym uwagę na konieczność refleksji nad formami współpracy przy tak szeroko pojętej odpowiedzialności. Zachodzi tu sprzężenie

⁴ Tenże. *Die Träger der Selbstvollzugs der Kirche*. Tamże s. 151 n.

⁵ *Directorium catechisticum generale*. Città del Vaticano 1971 nr 17-19; odtąd będę używał skrótu DCG.

zwrotne między coraz wyraźniej uświadamiającą się odpowiedzialnością całego ludu Bożego za życia wiary w Kościele i za misję słowa wobec świata a koniecznością katechezy ciągłej, obejmującej wszystkie etapy życia chrześcijanina.

Katechizm a katecheza biblijna

We Francji J. Colomb i F. Derkenne wypierają swymi biblijnymi podręcznikami katechizm narodowy, utrzymujący jeszcze w zasadzie formę Deharbe'owską, ale muszą ciągle uwzględniać jego sformułowania. W Niemczech Zachodnich mimo bogatej literatury teoretycznej przemiana form katechetycznych dokonuje się nieco wolniej. Entuzjastycznie przyjęty *Grüner Katechismus*, wydany po francusku pod charakterystycznym tytułem *Catéchisme biblique*, jest tylko próbą wprowadzenia zasad przepowiadania do bardzo jeszcze klasycznej katechizmowej formy. Jednocześnie niemiecki program z 1957 r. pozostawia w zasadzie zastaną dwutorowość nauczania katechizmowego i biblijnego, jakkolwiek ukazano już pewne możliwości bardziej harmonijnego ujęcia. O wiele dalej posunęli się autorzy w podręcznikach dla tak zwanej Unterstufe, wprowadzając Pismo św. jako zasadniczy materiał, wykorzystywany według schematu roku liturgicznego. Jednak i na poziomie Oberstufe dokonuje się pewna zmiana. Dotychczas używane podręczniki historii biblijnej po linii Overberga czy też Schustera i Knechta ustępują tak zwanym Auswahlbibel do użytku szkolnego⁶. Dopiero jednak program niemiecki z 1967 r. wprowadził bloki tematyczne, usiłujące organicznie łączyć materiał biblijny programu z materiałem systematycznym, ujętym w nowej redakcji katechizmu Niemiec Zachodnich⁷. Nie chodzi w tym wypadku o jeszcze jedną formę katechezy biblijnej w służbie katechizmu, ale o ujmowanie poszczególnych wielkich idei w świetle Pisma św. i tradycji Kościoła. Jednocześnie dostrzega się starania o kształtowanie katechezy biblijnej jako przedmiotu samodzielnego, posiadającego własne cele i własne metody, nie mieszczące się już w klasycznych ramach stopni formalnych. Autorzy komentarzy do wydawanych podręczników występują ostro przeciw historycyzmowi czy moralizmowi w katechezie biblijnej.

Przepowiadanie w katechezie biblijnej

Grüner Katechismus jest jednak najlepszym przykładem, jak trudno idea przepowiadania katechetycznego torowała sobie drogę. Nic też dziwnego, że najbliższe lata po jego wydaniu stanowią okres teoretycznych analiz katechezy przepowiadania. Co prawda G. Weber w swojej katechetyce⁸ utrzymuje jeszcze dwoistość drogi katechezy biblijnej i katechizmowej, ale w katechezie biblijnej

⁶ *Reich Gottes*. München 1960; *Gott unser Heil*. Freiburg 1967.

⁷ *Glauben-Leben-Handeln. Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung*. Freiburg 1965.

⁸ *Religionsunterricht als Verkündigung*. Brannschweig 1961.

proponuje rozbudowany schemat „przepowiadanie — rozważanie — realizacja”, postuluje poszukiwanie tak zwanego kerygmatu tekstu biblijnego, zwraca już uwagę na konieczność uwzględnienia wskazań encykliki *Divino afflante Spiritu*. Nie dostrzega jednak zbyt precyzyjnie struktury dialogicznej „wezwania” i „odpowiedzi” głoszonej wiele lat wcześniej przez H. Hilgera⁹. Dlatego również i formę katechizmową, systematyczną nazywa przepowiadaniem. Po linii szukania kerygmatu w perykopach biblijnych, czytanych na katechezie, idzie również Th. Kampmann¹⁰. Pozostawało jednak ciągle otwarte pytanie, jak teksty biblijne, zwłaszcza Starego Testamentu, nabierają aktualności dla dzisiejszego człowieka. A. Thome¹¹ zwrócił uwagę na teologię liturgii, a zwłaszcza na teorię O. Casela. Wskazał na słowo Boże jako na środek uobecniania się zbawienia, a nawet udziału „w międzytrynitarnym Bożym dialogu”¹². Przepowiadanie ma prowadzić do wspólnoty życia z Bogiem. W innym miejscu i w innym czasie dokonane wydarzenia zbawcze stają się w przepowiadaniu skuteczną rzeczywistością zbawczą dla aktualnie przyjmujących słowo Boże głoszone również w katechezie. Zetknięcie się z rzeczywistością zbawczą poprzez słowo głoszone stawia człowieka w sytuacji decyzji. Podstaw tej obecności zbawienia poprzez słowo należy szukać w biblijnym pojęciu Boga, dla którego nie istnieje czas, jak również w wiecznym pośrednictwie Chrystusa, w którym cała historia zbawienia staje się dla wierzących obecna. Dlatego — podobnie jak G. Weber — widzi w modlitwie związanej z treścią przekazu biblijnego istotny element katechezy przepowiadania.

Zagadnienie spotkania i osobistej decyzji wystąpiło o wiele wyraźniej w pracy G. Hansemanna¹³. Autor zgłasza już pewne zastrzeżenia odnośnie do kerygmaticznego ujęcia katechezy. Jego zdaniem akt wiary jest niemożliwy bez obudzenia naturalnej religijności. W swej teorii opiera się na filozofii Kierkegaarda. Najpierw musi nastąpić obudzenie do egzystencji. Następnym etapem jest „egzystowanie przed Bogiem”, polegające na dostrzeżeniu dylematu między nicością a Bogiem. Ostatni etap stanowi „obudzenie do chrześcijańskiej egzystencji, to jest do wiary” Dzięki słowu dokonuje się stawanie przed Bogiem, stawanie w sytuacji decyzji wobec wezwania Bożego. W katechezie biblijnej nie chodzi zatem o historię, ale o to osobowe i zaangażowane spotkanie, dokonujące się w medytacji nad tekstem autentycznym oraz w modlitwie. U Hansemanna pojawia się również po raz pierwszy w teorii katechezy biblijnej zwrócenie uwagi na konkretną sytuację odbiorcy słowa Bożego. Katechizowany bowiem winien dostrzec wyraźnie, że właśnie chodzi o niego, o jego subiektywnie ważne rzeczywistości życia. Hansemann nie schodzi jednak jeszcze do konkretów życia. Niemniej zwrócił uwagę w sposób istotny na podmiot katechezy.

⁹ *Gottes Wort und unsere Antwort*. Freiburg 1956.

¹⁰ *Das Geheimnis des Alten Testaments*. München 1962.

¹¹ *Unser Heil in Gottes Wort*. Düsseldorf 1964.

¹² Tamże s. 141.

¹³ *Katechese als Dienst am Glauben*. Freiburg—Basel—Wien 1960.

Wskazanie oficjalne

Wspomniane powyżej tendencje i poszukiwania znalazły wyraz w bardziej oficjalnych dokumentach katechetycznych. Jakkolwiek dyrektorium Kościoła holenderskiego rozpoczyna nową orientację, o której będziemy mówili nieco dalej, ujmuje katechezę jako przepowiadanie słowa Bożego, głoszenie Dobrej Nowiny o zbawieniu¹⁴. Również dyrektorium Kościoła francuskiego umieszcza katechezę w ramach „głoszenia Ewangelii” w Kościele i ujmuje ją jako funkcję pastoralną przekazu słowa dla budzenia i wzrostu wiary. Przy czym podmiot owego głoszenia dostrzega w całym Kościele, we wszystkich jego członkach¹⁵. Podobnie nowy program ramowy w Niemczech Zachodnich omawia naukę religii na tle misji Kościoła, głoszenia Dobrej Nowiny prowadzącego do nawrócenia, wiary i naśladowaniu Jezusa Chrystusa¹⁶. Najbardziej oficjalny wyraz uznania tego kierunku w Kościele odnajdujemy w *Dyrektorium katechetycznym*, zwłaszcza w części drugiej o „Posłudze słowa” czy w części trzeciej o „Chrześcijańskim posłannictwie”¹⁷.

W pierwszych dwudziestu latach po drugiej wojnie światowej dokonano się więc bardzo wyraźnie przesunięcie akcentów. Prawdy wiary w ich dogmatyczno-teologicznych sformułowaniach schodziły coraz bardziej na margines katechezy, ustępując miejsca słowu pojmowanemu jako słowo Pisma św. Wszystkie wspomniane powyżej dokumenty Kościoła powszechnego czy Kościołów lokalnych na pierwsze miejsce wysuwają Pismo św. Powstają „katechizmy biblijne” we Francji¹⁸, w Austrii podręczniki A. Höfera¹⁹. W Niemczech Zachodnich pojawia się całkowicie nowa redakcja „katechizmu”²⁰, program ramowy odrzuca już dawny paralelizm katechezy biblijnej i katechizmowej, proponuje natomiast „bloki tematyczne” obejmujące materiał biblijny i systematyczny, a to nauczanie powierza się już jednemu tylko nauczycielowi właśnie dla zachowania jedności całego nauczania.

To „biblijne” słowo wiązane było bardzo ściśle z liturgią²¹, a jednocześnie dostrzeżono już wyraźnie jego charakter wezwania, stawiającego człowieka w sytuacji wyboru, decyzji, konieczności dawania odpowiedzi.

¹⁴ *Grundlinien heutiger Katechese*. München 1967 s. 40 (tytuł oryginalny: *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese*. Nijmegen 1964).

¹⁵ *Directoire de pastorale catéchétique*. „Catéchèse” 4:1964 nr 14 s. 16.

¹⁶ *Rahmenplan für Glaubensunterweisung*. München 1967.

Por. *Directorium catechisticum generale*. „Collectanea Theologica” 42:1972 fasc. 3. s. 153-157.

¹⁸ Por. *Fonds obligatoire...* „Catéchèse” suppl. nr 29 (octobre 1967).

¹⁹ *Glaubensbuch 5-8*. Graz—Wien—Köln 1969.

²⁰ *Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung. Glauben-leben-handeln, 1-4*. Freiburg in Br. 1969.

²¹ Por. J. Dreissen. *Liturgische Katechese. Die Liturgie als Strukturprinzip der Katechese*. Freiburg—Basel—Wien 1965 zwłaszcza s. 46-87.

2. KATECHEZA EGZEGETYCZNA

Zastrzeżenia wobec katechezy kerygmatycznej

A jednak i w tej nowej budowli katechetycznej zaczęto w latach sześćdziesiątych dostrzegać poważne luki. Przede wszystkim, biorąc pod uwagę specyfikę szkoły, dostrzeżono niemożliwość utrzymania tak ścisłego związku między katechezą biblijną i liturgiczną, jaki proponowano w okresie rozkwitu ruchu kerygmatycznego. Lekcja religii nie może utrzymywać struktury liturgii słowa, rządzi się bowiem nieco innymi zasadami²².

Jeszcze wyraźniejszy sprzeciw odnajdujemy w odniesieniu do jednego z centralnych ujęć w ruchu kerygmatycznym, a mianowicie do historii zbawienia. A. Höfer ze względu na możliwości dziecka odrzuca tok historyczny, nawet w kerygmatycznej historii zbawienia, w klasach szkoły podstawowej aż do ósmej klasy²³. Uważa ponadto, że ujmowanie nauki Pisma św. w toku chronologicznym, historycznym, nie odpowiada również teologii Pisma św. tak Starego, jak i Nowego Testamentu²⁴. Podobnie przeciw tokowi chronologicznemu opowiada się B. Dreher²⁵. W. Langer przytacza nieco inne racje przeciw stosowaniu w katechezie „historii zbawienia” Jego zdaniem tok taki nie jest do pogodzenia z różnorodnością form językowych i literackich w Piśmie św., jak również z jego charakterem teologicznym i kerygmatycznym²⁶.

Wspomniany powyżej B. Dreher krytykował również układ tzw. kerygmatyczny, podkreślający pewne idee teologii biblijnej, jak to można dostrzec we wspomnianych podręcznikach austriackich czy francuskich. Jego zdaniem taki układ zuboża przekaz biblijny i mimo wszystko poddaje Pismo św. w służbę pewnych koncepcji pozabiblijnych²⁷.

Zwrócono również uwagę, że schemat kerygmatyczny „wezwanie-odpowieź” nie jest możliwy do przeprowadzenia w każdej katechezie, a prawdziwa odpowiedź może nastąpić po wielu jednostkach, a nawet po wielu latach. Nie jest więc rzeczą możliwą przyjmować ten schemat jako podstawową strukturę jednostki metodycznej²⁸.

²² A Höfer. *Biblische Katechese. Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichts bei Zehn- bis vierzehnjährigen*. Salzburg 1966 s. 27; G. Stachel. *Der Bibelunterricht. Grundlagen und Beispiele*. Einsiedeln—Zürich—Köln 1967 s. 34.

²³ *Biblische Katechese*. s. 62-64.

²⁴ Tamże s. 137.

²⁵ *Exegese und Bibelkatechese*. W: tenże. *Einführung in die Auswahlbibel Gott unser Heil*. Freiburg—Basel—Wien 1967 s. 28.

²⁶ *Schriftauslegung im Unterricht*. Einsiedeln—Zürich—Köln 1968 s. 21 n.

²⁷ Jw. s. 28.

²⁸ Stachel, jw. s. 111 nn.

Niebezpieczeństwo czy pomoc?

Powyższe krytyki, ale również i próby nowych ujęć, o których będziemy mówili za chwilę, wywołane były paradoksalną do pewnego stopnia sytuacją. Z jednej strony dokumenty soborowe otworzyły szerokie możliwości badań egzegetycznych, a także uznały Pismo św. za księgę życia dla wszystkich chrześcijan, a więc postulowały udostępnienie go wszystkim wiernym, z drugiej jednak strony ani katecheci, ani katechizowani nie byli przygotowani do owocnego czytania Pisma św. Ruch kerygmaticzny dostrzegając już konieczność odczytywania istotnej wypowiedzi poszczególnych perykop biblijnych, nie stworzył jednak odpowiednich form i metod katechetycznych. Ponadto u wielu przedstawicieli katechezy zdobywcze współczesnej egzegezy ciągle budziły wątpliwość i lęk, jako zbyt niebezpieczne dla wiary. Przed wszystkim chciano ochronić młodzież przed zetknięciem się z nimi. Jednocześnie jednak zdawano sobie sprawę, że dzisiejszy człowiek jest coraz bardziej człowiekiem krytycznym, a krytycyzm jego obejmuje również dziedzinę religii. Dlatego właśnie nie jest wskazana „pedagogika strusia”, ale wprost przeciwnie, należy uprzedzić przyszłe trudności i otworzyć młodych na prawdziwe i głębokie spojrzenie na Pismo św. Wprowadzenie współczesnej egzegezy do katechezy stawało się coraz żywszym postulatem, a katechezę wspierającą się na zdobyczach nauk biblijnych nazywano katechezą egzegetyczną²⁹.

Krytyka układu chronologicznego historii zbawienia prowadziła do podkreślenia historii doświadczeń religijnych i historii świadectw wiary³⁰. Toteż w miejsce toku chronologicznego proponuje się i wprowadza do podręczników tok egzemplaryczny, i to w podwójnym znaczeniu. Jako egzemplaryczne uznaje się perykopy, które otwierają możliwość odczytywania innych podobnych, a jednocześnie za egzemplaryczne uznaje się perykopy, które umożliwiają człowiekowi naszych czasów zdobycie doświadczeń religijnych ukazywanych w Piśmie św.³¹.

Nowe zadania katechezy biblijnej

Głównym zadaniem katechezy biblijnej tak pojętej staje się wspólne, nauczyciela i uczniów, poszukiwanie istotnej wypowiedzi autentycznego tekstu biblijnego, tzw. kerygmatu³². W pracy nad poszukiwaniem tej właśnie wypowiedzi tekstu biblijnego wprowadza się w podręcznikach czy modelach katechez odwołanie się do kontekstu danej perykopy, zapoznaje się uczniów z rolą wspólnoty wierzących w powstawaniu tekstu, określa się *Sitz im Leben* poszczególnych etapów historii redakcji. Postuluje się uwzględnianie tak zwanego *Vorverständnis*, i to tak w ujęciu jednostkowym: jak

²⁹ Tamże s. 21; 103-108; Langer, jw. s. 21 n., 29-32.

³⁰ Dreher, jw. s. 31; Langer, jw. s. 12-14.

³¹ Höfer. *Biblische Katechese* s. 64 n.; Dreher, jw. s. 46; Langer, jw. s. 40-47.

³² Höfer. *Biblische Katechese* s. 123 n., 189-192; Langer, jw. s. 26-29.

i społecznym. Ćwiczy się uczniów w przeprowadzaniu porównania synoptycznego i analizy struktury literackiej tekstu. Istotnym elementem katechezy biblijnej staje się rozmowa odkrywczą³³.

Jednocześnie podkreśla się rolę tradycji Kościoła w procesie wyjaśniania tekstu. Dogmat zostaje ujęty jako norma hermeneutyczna³⁴. Konsekwentnie jednak nowego wymiaru nabiera dotychczasowa dyskusja nad wzajemnym stosunkiem katechezy biblijnej i katechizmowej. Unika się określenia katecheza katechizmowa, ale podkreśla się raczej formę systematyczną. Ponadto odkrywa się już w księgach Starego i Nowego Testamentu współistnienie formy bardziej „wydarzeniowej”, opowiadającej, obok formy bardziej systematycznej, wyrażającej się głównie w wyznaniach wiary, w formułach liturgicznych itp. Nie ma więc przeciwstawienia. Obie formy muszą współistnieć, ale nie jako oddzielne przedmioty katechetyczne. Przewaga jednej lub drugiej zależy również od wieku i możliwości odbiorców. Wzajemny stosunek w procesie katechizacji zależy od tematu, od struktury jednostki katechetycznej i wielu innych czynników³⁵.

Tak więc jako owoc dalszych przemyśleń dotychczasowych postulatów ruchu kerygmaticznego kształtowała się katecheza biblijna samodzielna. Nie miała już ona służyć ani nauce katechizmu, ani nauce dogmatyki czy wychowaniu moralnemu i liturgicznemu³⁶. Stawała się przede wszystkim wyjaśnianiem tekstów biblijnych, opierając się na danych współczesnej biblistyki. Przestała być przepowiadaniem, a stawała się formą pracy przygotowującą do przyjmowania przepowiadania przede wszystkim w liturgii³⁷.

Wprowadzenie do katechetyki i katechezy zdobyczy współczesnej biblistyki, a zwłaszcza zasad hermeneutyki biblijnej, uświadomiło jeszcze jeden wymiar katechezy biblijnej. Dawniej używane terminy, jak „uobecnienie”, współczesność z wydarzeniem, „aktualizacja tekstu” nabrały nowego znaczenia. Dostrzeżono, że wyjaśnianie tekstu jest jednocześnie „wyjaśnianiem” człowieka, wyjaśnianiem jego egzystencji. Odkryto w słowie mówionym i spisany nie tylko wartość informacji, ale ponadto zdolność przekazywania czegoś z rzeczywistości. Uświadomiono sobie, że w Piśmie św. jest zawarte nie tylko wezwanie, ale również światło dla odwiecznych pytań ludzkich, dla ludzkich problemów. Szczególną uwagę zwrócono na odpowiedniość między *Sitz im Leben* powstającego tekstu a *Sitz im Leben* dzisiejszych czytelników Pisma św. Tak katecheza biblijna stawała się w pewnym już sensie wyjaśnianiem ludzkiej egzystencji, podobnie jak ujmowano w tym samym czasie zadanie kształcenia jako wyjaśnianie ludzkiego życia i ludzkich zadań³⁸.

³³ Dreher, jw. s. 36, 51, 63 n., 68-71; Stachel, jw. s. 103-108, 110; Langer, jw. s. 40-45, 111-120.

³⁴ Höfer. *Biblische Katechese* s. 98; Langer, jw. s. 47-51.

³⁵ Höfer. *Biblische Katechese* s. 87-115.

³⁶ Tamże s. 123; Langer, jw. s. 21-29.

³⁷ Langer, jw. s. 26-29, 12-14.

³⁸ Stachel, jw. s. 31-33, 107 n., 119, 176-181; Höfer. *Biblische Katechese* s. 127-130, 132-136; Langer, jw. s. 80-85.

Powracając do naszego zasadniczego problemu, można by powiedzieć, że w okresie katechezy egzegetycznej szczególnie rozbudowano zagadnienie słowa, wykorzystując zdobycze współczesnej biblistyki, natomiast pewnemu zanikowi zaczęło ulegać przepowiadanie, ustępując miejsca wspólnotowej pracy nad tekstem, wspólnotowemu poszukiwaniu sensu perykopy i jej znaczenia dla konkretnej sytuacji człowieka, poszukiwaniu odpowiedzi na najgłębsze pytania człowieka. Jako zasadnicze tło, a nawet źródło, tych nowych form możemy uznać coraz pełniejszą świadomość roli laikatu w życiu Kościoła i jego misji.

3. ORIENTACJA ANTROPOLOGICZNA

Hermeneutycznie ukierunkowana katecheza biblijna wprowadzała tak określenie, jak i konkretne formy tzw. tłumaczenia egzystencjalnego. Ciężył jednak nad nią warsztat egzegetyczny, jak również dominanta języka biblijnego, tekstu biblijnego, nad którym praca wypełniała całe godziny nauki religii. Toteż początkowe zainteresowanie katechezą egzegetyczną poczęło powoli zanikać, a uwaga tak katechetów, jak i katechetyków zwróciła się właśnie w kierunku owych problemów ludzkich oświetlanych przez Pismo św.

Zagadnienie języka katechezy

Pewną rolę w dokonywaniu się tego nowego zwrotu odegrało zainteresowanie się katechetyków badaniami nad językiem oraz ich funkcją w dokonujących się zmianach w Kościele. Kryzys wiary, dostrzegany wyraźnie zwłaszcza na zachodzie Europy, łączono z kryzysem języka kościelnego. Co prawda ruch kerygmacyjny zwrócił już uwagę na powyższe zagadnienie, ale zbyt łatwo i powierzchownie podkreślał przewagę języka biblijnego nad językiem teologii, jak to można było dostrzec w dyskusjach kongresu w Eichstätt, czy nawet jeszcze w publikacji A. Höfera, omawianej powyżej. Obecnie podejmuje się krytykę zarówno języka teologii, dokumentów urzędu nauczycielskiego Kościoła, jak i Biblii. Dostrzega się, że język może być nie środkiem komunikacji, ale raczej źródłem nieporozumienia³⁹. Dostrzega się niewystarczalność uwzględniania hermeneutyki teologicznej i biblijnej, a podkreśla się konieczność wprowadzenia wyników badań nad językiem⁴⁰.

Krytyce poddano katechezę biblijną, która jak pamiętamy, usunęła w cień katechezę systematyczną. Tego typu katecheza przepowiadania przedkładała uczniom modele mowy, które wprost nie miały żadnego związku ze światem

³⁹ A. Grabner-Heider. *Sprachanalyse und Religionspädagogik*. Zürich—Einsiedeln—Köln 1973 s. 9, 11; F. Weidemann. *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*. Zürich—Einsiedeln—Köln 1973 s. 9, 18, 2.

⁴⁰ Grabner-Heider, jw. s. 48 n., 57-60.

doświadczeń dziecka, jakkolwiek powinny przecież kształtować jego życie. Dlatego stawały się pustymi formami językowymi. Dziecko mogło jakiś czas „identyfikować się” pod wpływem nauczyciela i grupy koleżeńskiej z tym „sztucznym światem” ale w chwili uświadomienia sobie owej „obcości” budziło się uczucie negatywne, prowadzące do odrzucenia owych form i do zaprzeczenia ich wartości⁴¹.

Krytyka nie dotyczyła jednak samego wprowadzania do nauki religii języka „kościelnego”, a raczej odnosiła się do sposobu wprowadzania tego języka. W poszukiwaniu właściwej drogi zwrócono uwagę na rolę doświadczenia religijnego, a także na specyfikę języka religijnego. Język religijny jest wewnętrznie przeniknięty elementami mityczno-symbolicznymi i metafizycznymi⁴². Toteż wyjaśnianie symboli, wychodzenie poza mityczny świat obrazów stanowią podstawowy element procesu „mowy religijnej”. Wszystkie owe obrazy wskazują na to, co jest „całkowicie inne”. Symbole religijne nie opisują Boga, ale raczej budzą doświadczenia, które mają związek z doświadczeniami stojącymi u źródeł rodzenia się symboli. Dlatego też demitologizacja byłaby zasadniczym błędem. W mitach bowiem wyrażają się ludzkie pragnienia, postawy życiowe, świadomość własnego znaczenia⁴³.

Doświadczenie religijne

W tym właśnie kontekście występuje ustawicznie pojęcie doświadczenia religijnego. A Grabner-Haider za J. R. Searle widzi w doświadczeniu religijnym moment interpretacji całościowego doświadczenia rzeczywistości. Przedmiotem takiego doświadczenia nie jest Bóg w sobie, ale życie i świat. Religijne doświadczenia określone są przez życiowe sytuacje. „Mowa religijna” interpretuje właśnie takie sytuacje i takie doświadczenia. Mowa ta z konieczności implikuje podmiot nadający sens. Ujęcie słowne doświadczenia religijnego dokonuje się jedynie wobec drugiego podmiotu, mającego niejako uczestniczyć w owym doświadczeniu, dzięki komunikacji, a zarazem przyjmującego niejako wezwanie zawarte w przekazie słownym.

W religijnej mowie chrześcijaństwa modelem interpretacji świata staje się historia Boga w świecie, w Jezusie Chrystusie i w każdym człowieku. Doświadczenie zaś religijne w chrześcijaństwie polega na doświadczaniu świata i życia jako dzieła i „historii” Boga⁴⁴. Toteż wychowanie religijne staje się wychowaniem do „mowy religijnej”, ale zarazem na podstawie wewnętrznego związku między „mową religijną” a „formami życia i zachowania się” staje się wychowaniem do życia religijnego. Tak ujęte wychowanie występuje najwyraźniej w wieku przedszkolnym i polega na wprowadzaniu dzieci do uczestnictwa w pewnym sposobie życia. Chodzi tu o odpowiedzenie na wewnętrzne potrzeby dzieci, np. potrzeba miłości, bez-

⁴¹ Tamże s. 63 n.; F. Weidemann, jw. s. 29.

⁴² Grahner-Heider, jw. s. 65.

⁴³ Tamże s. 66.

⁴⁴ Tamże s. 67 n.

pieczeństwa, przyjęcia. W ten sposób cały doświadczany przez dziecko świat będzie interpretowany w pewien określony sposób. Kiedy zaś pewnym treściami religijnym nie odpowiadają określone doświadczenia i formy życia, dziecko utożsamia owe treści z bajkami, a wezwanie do form życia chrześcijańskiego nie odnajduje właściwej odpowiedzi. Wychowanie religijne dokonuje się zatem nie poprzez indoktrynizację, ale poprzez formy kształtowania życia⁴⁵.

Również F. Weidemann na pierwsze miejsce w wychowaniu religijnym wysuwa doświadczenie. Jego zdaniem w każdym procesie mowy zasadniczą rolę odgrywa doświadczenie, a nauka religii jest właśnie takim procesem ze względu na jej cel, to jest interpretację rzeczywistości w świetle wiary i wiary w świetle rzeczywistości. Bez odpowiedniego doświadczenia nie można zrozumieć używanych na lekcjach religii i w homilii pojęć i określeń⁴⁶. Wspomniany autor ujmuje doświadczenia w kategoriach poznania, rodzącego się w bezpośrednim kontakcie z rzeczami i ludźmi. Nie ogranicza się ono jednak jedynie do abstrakcyjnego poznania faktu, ale ujmuje je w pewne całości i współzależności, wyciąga wnioski, formułuje istniejące prawa oraz poszukuje podstaw i źródeł. Doświadczenia sięgają aż do najgłębszych warstw osoby ludzkiej. O doświadczeniach w ścisłym znaczeniu można mówić, gdy impulsy i wydarzenia, pochodzące z całego zakresu życia ludzkiego, dzięki wewnętrznym przemyśleniom i medytacji stają się w doświadczającym wewnętrznymi obrazami, które w następnym etapie domagają się wyjaśnienia sensu. Po uzyskaniu takiego sensu zaczynają odgrywać rolę decydującą w postępowaniu człowieka. Na przykład doświadczenie miłości staje się źródłem udzielania jej innym⁴⁷.

Doświadczenie religijne różni się od ukazanego powyżej doświadczenia „ludzkiego” tym, że otwiera człowieka na ostateczny, najgłębszy sens całej rzeczywistości, a więc na transcendencję. Można mówić o własnej egzystencji jako punkcie wyjścia doświadczenia religijnego, ponieważ ona sama z siebie „ma odniesienie” do Boga jako transcendencji. Drugim punktem wyjścia jest konfrontacja ze światem i ciągle dokonującą się jego historią. Świat i egzystencja są jakby znakami Boga⁴⁸.

Konsekwentnie pedagogikę religijną, teorię nauki religii w szkole, uznają przedstawiciele tej orientacji za naukę badającą doświadczenie. Głównym jej zadaniem, w takim ujęciu, jest postawienie na nowo pytania o Boga, opierając się na dzisiejszym doświadczeniu egzystencji i świata. W odniesieniu do uczniów zadanie to precyzuje się jako uświadamianie faktu, że różne sytuacje życiowe są w rzeczywistości sytuacjami religijnymi. Droga od prostego i często przypadkowego kontaktu z jakimś wydarzeniem poprzez mniej lub więcej świadome zajmowanie wobec niego stanowiska aż do krytycznej nad nim refleksji okazuje się wreszcie procesem skupiającym i krystalizującym się w doświadczeniu. Nie jest on jednak

⁴⁵ Tamże s. 81 n.

⁴⁶ Weidemann, jw. s. 105.

⁴⁷ Tamże s. 107 n.

⁴⁸ Tamże s. 112 n.

możliwy bez „mowy” Właśnie w trakcie szukania właściwej wypowiedzi przeżycie staje się doświadczeniem.

W nauce religii zatem chodzi o uświadamianie konkretnych ludzkich sytuacji, jak miłość, przewyżczenie niesprawiedliwości i braku człowieczeństwa, „przyjęcie”, przyjaźń, wierność, zaufanie, szczęście, bezinteresowność, lęk, zawód, bezsiła i samotność itp. Nie mamy w tym wypadku do czynienia jedynie z czystym nazwaniem czy uświadomieniem, ale dokonuje się jednocześnie nadanie sensu tym doświadczeniom. Trzeba jednak uczynić jeszcze jeden krok naprzód. Kiedy wspomniane powyżej doświadczenia stawia się pod znakiem zapytania co do ich istoty, dokonuje się odkrycia ich religijnego wymiaru. Tak uczeń dochodzi do swych wewnętrznych pytań, na które może odpowiedzieć jedynie Bóg, poprzez swoje słowo. Ukształtowanie się takiego doświadczenia zawiera ponadto moment siły wpływającej na zachowanie się, na postępowanie człowieka. Problem mowy i doświadczenia, powyżej przedstawiony, jest zdaniem F. Weidemanna jak najściślej związany ze skutecznością lekcji religii, jak również ze wszystkimi formami kościelnego nauczania i przepowiadania⁴⁹.

Przykładem uwzględnienia tak pojętego doświadczenia, tkwiącego u podstaw lekcji religii, może być grupa tematyczna poświęcona sakramentowi namaszczenia chorych w projekcie nowej redakcji podręcznika A. Höfera dla klasy szóstej (*Glaubensbuch 6*). Perykopy ewangeliczne o Jezusie uzdrawiającym, identyfikacje z chorymi uzdrowionymi, prowadzą do doświadczenia niewystarczalności człowieka, a więc do otwarcia się na konieczność spotkania z Bogiem.

Ten typ katechezy nazywany był często katechezą interpretacji. Powyższemu zagadnieniu cały tydzień wspólnej dyskusji poświęciła w r. 1970 Europejska Ekipa Katechetyczna, w owym czasie nosząca jeszcze nazwę: Ekipa Kontaktów i Poszukiwań. P. Schoonenberg ukazywał podstawy katechezy interpretacji w samym Piśmie św. Jest ono przecież słownym przekazem doświadczeń religijnych owych czasów. A. Exeler omawiał wewnętrzną łączność katechezy przepowiadania i katechezy interpretacji. Przepowiadanie bowiem, jego zdaniem, prowadzi do wiary jedynie wtedy, gdy odpowiada doświadczeniu człowieka. Ponadto w Kościele dokonuje się ustawicznie proces dalszej interpretacji. W tym właśnie kontekście, jak zresztą u przedstawicieli katechezy egzegetycznej, wystąpił postulat włączenia do katechezy tekstów wielkiej literatury, umożliwiającej zdobywanie prawdziwie wewnętrznego doświadczenia⁵⁰.

Skrajne ujęcie tych wszystkich postulatów, związanych z mową i doświadczeniem, znajdujemy w kontrowersyjnej pozycji H. Halbfasa⁵¹. Autor ostro stawia problem celu i zadań nauki religii w szkole, problem, który zajmował będzie

⁴⁹ Tamże s. 114-116.

⁵⁰ Szerzej por. J. Charytański. *Europejska ekipa katechetyczna kontaktów i poszukiwań*. „Collectanea Theologica” 41:1971 fasc. 3 s. 183-186.

⁵¹ *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*. Düsseldorf—Stuttgart 1968.

katechetyków i pedagogów Niemiec Zachodnich przez długie jeszcze lata. Odrzuca całkowicie możliwość katechezy przepowiadania w szkole. Przedmiotem tej nauki w szkole winna być cała rzeczywistość, rozpatrywana od strony wezwania dotyczącego egzystencji człowieka, ponieważ mówić o Bogu, to mówić o świecie i własnym życiu. Nie trzeba używać określeń teologicznych. Nie trzeba nawet używać słowa Bóg. Również Jezus nie jest przedmiotem nauczania, ale jego kryterium. Niemniej nauczanie winno być głęboko biblijne. Oparcie się bowiem na Piśmie św., ukazującym Boga w historii ludzkiej, pozwala żyć głębiej i świadomiej. Nie chodzi w tym wypadku jednak o objawienie w sensie dotychczasowym. Mówiąc o religiach niechrześcijańskich, H. Halbfas odrzuca możliwość rozpatrywania prawdy lub fałszu ich obrazu Boga, ponieważ Bóg objawia się pod wieloma imionami. Nieomal na równi z tekstami Biblii, tekstami innych religii stawia autor wartość tekstów wielkiej literatury. Dzięki nim bowiem człowiek może również odczytać wezwanie transcendentne, a więc prawdziwie religijne. Religijność bowiem nie utożsamia się z wiarą w Boga, ale przede wszystkim ze stosunkiem człowieka do transcendencji w jego własnym bycie⁵².

Katechezę egzystencjalnych pytań, zwaną również katechezą interpretacji, możemy uważać za próbę odpowiedzi na aktualne potrzeby czasu. Sytuacja wiary z wyboru, a nie z przynależności socjologicznej zwróciła uwagę na konieczność osobistych i prawdziwie wewnętrznych przekonań. Indyferentyzm religijny nakazywał poszukiwania przyczyn jego rozwoju, a zarazem wskazywał na pewną dysharmonię między formami życia Kościoła a pytaniami współczesnego człowieka. Głębsze dostrzeżenie godności człowieka i jego wolności kazało katechetom i katechetykom odwracać się od wszelkich form indoktrynizacji czy mechanicznie pojmowanej socjalizacji. Reakcja jednak przyszła nie od strony krytyki skrajnych ujęć H. Halbfasa, ale jako dostrzeżenia jednostronności katechezy interpretacji.

Katecheza ukierunkowana na problemy

Już na wspomnianym spotkaniu Ekipy Katechetycznej w r. 1970 postawiono pytanie, czy w zakres koniecznych doświadczeń wchodzi tylko doświadczenia całkowicie osobiste, czy też doświadczenia o wymiarze społecznym, jak postęp, krzywda społeczna, niesprawiedliwość itp. Żywy impuls stanowił katechizm z Isolotto, tworzony przez proboszcza wraz z jego gminą chrześcijańską, pragnącą Dobrą Nowinę ujmować w kontekście przeżywanej krzywdy⁵³. Jednocześnie jednak można postawić pytanie, w jakiej mierze na nową orientację wywarła wpływ *Konstytucja o Kościele w świecie współczesnym* czy też społeczne encykliki dwu

⁵² Por. J. Charytańskiego recenzja *Fundamentalkatechetik* („Collectanea Theologica” 39:1969 fasc. 2 s. 182-185).

⁵³ *Die Botschaft Jesu im Isolotto. Der Katechismus des Don Mazzi*. Mainz 1969.

ostatnich papieży. Kościół bowiem w tych wszystkich dokumentach ukazuje się jako powołany do walki z wszystkimi formami niesprawiedliwości i podeptania godności człowieka⁵⁴.

Tak rodziła się katecheza polityczna, krytyczna czy wreszcie katecheza wyzwolenia, dyskutowana na europejskim spotkaniu w Rzymie⁵⁵, a także przedstawiona pozytywnie w dokumencie przygotowującym synod 1977. W tym typie nauczania religii, określonym ogólnie w Niemczech Zachodnich jako *Problemorientierte Katechese*, chodzi głównie o wychowanie chrześcijan do społecznego zaangażowania⁵⁶. Zarówno w katechezie interpretacji, jak również w katechezie zorientowanej na problemy ludzkie tzw. *ortopraxis* wysuwa się przed ortodoksję sformułowań. Problem został również poruszony w dokumencie przygotowawczym synodu 1977.

Do powyżej omówionych form bardzo przybliżyła się nauka religii planowana według *Curriculumtheorie*. W systemie tym na pierwsze miejsce wysuwają się cele nauczania i wychowania. Określa się je na podstawie sytuacji życiowych katechizowanych, obecnych lub przyszłych oraz dzięki analizie tzw. kwalifikacji, koniecznych do rozwiązywania powyższych sytuacji. Dopiero na ostatnim miejscu występuje analiza treści materiału jako środków w dążeniu do ustalonych celów. W układzie kurikularnym programowania katechetycznego bardzo wiele treści objawienia może wydawać się zbyteczne w konfrontacji z ustalonymi celami, sytuacjami i kwalifikacjami⁵⁷.

Nauczanie religii a posługa słowa

Dorobek pedagogiczny ostatnich lat poszukiwań kurikularnych jest olbrzymi. Nauka religii w szkole Niemiec Zachodnich uzyskała znów uznanie w systemie wychowawczym szkoły. A właśnie o to dowartościowanie przez ostatnie lata walczono. Pozostaje jednak pytanie, w jakiej mierze tak ujęte lekcje religii są jeszcze posługą słowa w Kościele⁵⁸. Zadaniem głównym bowiem tak ujętej nauki religii staje się uzdolnienie ucznia do dostrzeżenia wymagań religii chrześcijańskiej w płaszczyźnie ludzkiej egzystencji i społecznych zachowań człowieka w świecie oraz uczynienie z tego wezwania podstawy do krytycznej oceny zastanej rzeczywistości⁵⁹.

⁵⁴ L. Erdozain. *L'évolution de la catéchèse*, „Lumen vitae” 24:1969 s. 591-595.

⁵⁵ J. Charytański. *Europejska sesja katechetyczna*. „Collectanea Theologica” 46:1976 fasc. 4 s. 142 n.

⁵⁶ E. Feifel. *Glaube und Bildung*. W: *Handbuch der Religionspädagogik*. Bd. 3. Zürich—Einsiedeln—Köln 1975 s. 28.

⁵⁷ A. Exeler. *Inhalte des Religionsunterrichts*. Tamże Bd. 2. Zürich—Einsiedeln—Köln 1974 s. 98-100.

⁵⁸ K. Wegenast. *Theorie des Religionsunterrichts*. Tamże Bd. 1 Zürich—Einsiedeln—Köln 1973 s. 274.

⁵⁹ G. Biemer. *Das Methodenproblem*. Tamże Bd. 2. s. 297 n.

Toteż powyższym problemem zajęła się czwarta komisja wspólnego synodu Niemiec Zachodnich. W ostatecznej decyzji określono cele nauczania religii w szkole. Jest nim nie tylko poznanie i wiedza, ale również zachowanie się i postawy. Z odpowiedzi wiary wydobywa się modele i motywy chrześcijańskiego i ludzkiego życia. Lekcje religii służą również przygotowaniu do dojrzałego wyboru wiary. Toteż nauka religii ma budzić pytanie o Boga i o sens świata, życia, o normy postępowania człowieka, oraz umożliwiać odpowiedź zgodną z objawieniem i wiarą Kościoła. Lekcje religii winny przybliżać rzeczywistość wiary i Dobrej Nowiny⁶⁰.

Jednocześnie jednak zdawano sobie sprawę, że nawet tak pojęta nauka religii w szkole nie wystarcza, ponieważ w aktualnej sytuacji nie można lekcji religii w szkole uważać za „wćwiczenie” (*Einübung*) w wiarę. Toteż należy tworzyć paralelną katechezę gminy chrześcijańskiej. Obie formy są absolutnie konieczne i nie wyłączają się nawzajem, jakkolwiek różnią się zasadniczo⁶¹.

Problem lekcji religii w szkole i paralelnej katechezy parafialnej występuje coraz wyraźniej w całej Europie. Toteż był on przedmiotem dyskusji zarówno na wspomnianej już sesji europejskiej⁶², jak również występuje w materiałach przygotowawczych synodu 1977.

Ogólne postulaty orientacji antropologicznej uzyskały aprobatę w *Dyrektorium katechetycznym*, podkreślającym znaczenie problemów ludzkich (DCG nr 19, 21, 26, 51, 52, 53). Wspomniany dokument zwrócił również uwagę na zagadnienie aspiracji i dążeń ludzkich, jak również na konieczność zaangażowania się chrześcijan w problemy świata (DCG nr 23, 29, 52, 54). Winniśmy jednak określić spojrzenie przedstawicieli orientacji antropologicznej na słowo i przepowiadanie.

Słowo i przepowiadanie w orientacji antropologicznej

Według A. Exelera dokonało się przewrócenie „trójkąta”: materiał, metody, podmiot. O ile w katechezie dogmatycznej czy nawet kerygmaticznej punktem szczytowym był materiał nauczania, a później przepowiadania, w katechezie o orientacji bardziej antropologicznej punktem szczytowym stał się człowiek z jego uwarunkowaniami i problemami życiowymi. Na nowo powstało pytanie: co się uczniom podaje i po co⁶³.

Owo przewrócenie „trójkąta” przekształca jednak zasadniczo strukturę jednostki czy programu. W konkretnych modelach, pojawiających się w ostatnich latach w miejsce klasycznych podręczników, a układanych według problemów i pytań ludzkich, treści ściśle religijne, a także Pismo św. zeszyły na dalszy plan. Przed-

⁶⁰ *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn 1974 s. 18.

⁶¹ Tamże s. 10 n.

⁶² Charytański. *Europejska sesja katechetyczna* s. 140 n.

⁶³ Exeler, jw. s. 96.

wszystkim nie wszystkie problemy współczesnego człowieka znajdują wprost oświetlenie w Piśmie św. lub w tradycji Kościoła. Toteż w wielu wypadkach lub u wielu autorów zdegradowano Pismo św. do czynnika raczej wychowawczego, do roli pewnego rodzaju „magazynu” możliwych rozwiązań problemów ludzkich. W wielu publikowanych modelach uderza zacieśnienie socjologiczne o bardzo słabym potencjale elementu wiary. Często przy tworzeniu wspomnianych modeli najpierw określa się cele, a dopiero w dalszym etapie dorabia „refleksję teologiczną” Toteż w niektórych modelach teksty Pisma św. stają się już zbędnym dodatkiem do rozwiązania problemu wyłącznie w płaszczyźnie humanistycznej, swego rodzaju „chrzczeniem” gotowych już rozwiązań. Czasami dobiera się teksty łączące się z problemem nieomal pozornie, jak to dawniej miało miejsce odnośnie do „zastosowań” czy *Skopusmethode*⁶⁴. Toteż powracają, co prawda w zupełnie nowej formie, pytania o dawne treści nauczania religii czy katechezy parafialnej, jak to miało miejsce na przykład na zjeździe Związku Katechetów Niemiec Zachodnich. W. Bartholomäus reprezentował na tym zjeździe stanowisko katechezy problemowej, podczas gdy W. Nastainczyk postulował pewien powrót do bardziej systematycznej katechezy biblijnej⁶⁵.

Początków antropologicznej orientacji możemy szukać we wspomnianych dyrektywach holenderskich. Przy określaniu istoty katechezy wymieniają one przepowiadanie, mówią ponadto, i to na pierwszym miejscu, już w 1964 r. o oświetlaniu ludzkiego bytu, pojmowanego jako przedmiot i owoc zbawczego dzieła Boga. W tak pojętej katechezie misterium Chrystusa w formie przepowiadania jest świadczono dla budzenia wiary i ożywiania jej, a także dla jej czynnego urzeczywistnienia⁶⁶.

Czy jednak podkreślano „egzystencjalne pytania”, czy też wyraźniej zwracano uwagę na problemy bardziej socjalne, właściwie w cień odchodziło „przepowiadanie” w sensie kerygmaticznym, „słowo” zaś nabierało swoistego znaczenia. Zarázem dokonywał się jeszcze jeden przewrót pojęć w stosunku do kerygmaticznego schematu „wezwania i odpowiedzi” W orientacji antropologicznej można mówić raczej o ludzkim „pytaniu” i „odpowiedzi” objawienia. Interpelującym stawał się coraz bardziej człowiek. Można by zapytać, czy początku tego przewrotu nie należy szukać już w katechezie egzegetycznej, mówiącej o wyjaśnianiu tekstu przez człowieka, a zarazem o „wyjaśnianiu” człowieka przez tekst.

4. WSPÓLISTNIENIE WIELU FORM

W ustawicznym ruchu wahadłowym zainteresowań i akcentów, w tym niespokojnym poszukiwaniu form odpowiadających wymaganiom czasu, dokonuje

⁶⁴ Wegenast, jw. s. 271-274; W. Langer. *Praxis des Bibelunterrichts*. Stuttgart—München 1975 s. 60.

⁶⁵ Szerzej: T. Loska. *Zjazd Związku Katechetów Niemiec Zachodnich „Pismo święte a nauka religii”*. „Collectanea Theologica” 46:1976 fasc. 4 s. 144-151.

⁶⁶ *Grundlinien heutiger Katechese* s. 40.

się ciągle ubogacenie spojrzenia na rolę słowa Bożego w Kościele i w życiu człowieka, a jednocześnie dostrzegamy rzeczywistą, twórczą rolę całego ludu Bożego w coraz głębszym rozumieniu słowa Bożego. W katechezie czy też nauczaniu religii zmieniają się orientacje, dokonuje się co jakiś czas „odrodzenie” czy „odnowa”, ale żaden z poprzednich etapów nie odchodzi całkowicie w cień historii. Każdy pozostawia swą cegiełkę. Mimo dostrzeganych przerostów każdy z omawianych nurtów pozostawił swój konkretny wkład. Współistnienie tych elementów w aktualnym etapie katechezy ukazuje W. Langer. Za punkt istotny przyjmuje się element biblijny w katechezie, zgodnie ze wszystkimi nurtami, począwszy od katechezy kerymatycznej.

Zgodnie z głównymi założeniami teorii kurikularnej W. Langer stara się przede wszystkim określić aktualnie uwzględniane cele nauki Pisma św. Wyróżnia grupę celów propedeutycznych, niejako podstawę dalszych celów. Do tej pierwszej grupy należy wiedza o Biblii, obejmująca zagadnienie powstawania, rozróżnienia form literackich, zrozumienia uwarunkowań powstawania i form językowych. Na tej dopiero podstawie można uwzględniać cele trudniejsze, a zarazem bardziej zasadnicze. Należy do nich znajomość i zdolność wyjaśniania centralnych pojęć i obrazów. Zdolność odkrywania wpływu historycznego przekazu biblijnego na przekonania i zachowania się zarówno dawniej, jak i dziś. Osobnym celem jest zrozumienie i uznanie języka Pisma św. jako języka wyrażającego transcendencję życia ludzkiego. W tym ostatnim wypadku chodzi o uniknięcie podwójnego niebezpieczeństwa, a mianowicie traktowania Pisma św. jako swego rodzaju bajki lub odrzucenie go właśnie dlatego, że widziało się w nim kiedyś tylko baśń. Ważnym celem jest zapoznanie uczniów z procesem wyjaśniania tekstu dla ukazywania drogi poszukiwania znaczenia religijnego zarówno dla egzystencji człowieka, jak i dla stosunków społecznych. Idąc po tej samej linii, autor wymienia jako osobny cel zrozumienie i ujmowanie postaci i wydarzeń biblijnych jako modeli samorozumienia człowieka oraz opanowania życia, a także jako możliwość identyfikacji. Na ostatnim miejscu, a więc najwyższym, omawia autor doświadczanie wypowiedzi biblijnych jako wezwania do podjęcia decyzji wiary. Pismo św. bowiem formułuje wiarę i ma ją budzić⁶⁷.

W pewnym związku z tą wielością celów, a zarazem niejako obok nich krystalizuje się dziś kilka różnych modeli katechezy biblijnej, nie konkurujących jednak ze sobą, ale raczej nawzajem się uwzględniających i dopełniających. Poszczególne formy mogą i winny występować w grupach tematycznych. Celom propedeutycznym odpowiada katecheza biblijna skoncentrowana na rzeczowej wiedzy o historii i kulturze, warunkujących pojęcia i określenia biblijne. Doza tej wiedzy zależy od wieku uczniów.

Drugiemu celowi propedeutycznemu odpowiada forma nauki języka biblijnego. Katechizowani odkrywają różne formy wyrazu językowego w Piśmie św. i

poszukują pewnych odpowiedników w dzisiejszym sposobie wyrażania myśli. Analizują różne formy literackie, a także odkrywają możliwość wyrażania tej samej rzeczywistości w wieloraki sposób. W tej formie katechezy mają również dostrzec związek między rzeczywistością a językiem. Raczej dla starszych uczniów przewidziana jest forma przybliżająca historię literacką ksiąg Starego i Nowego Testamentu. Uczniowie zapoznają się z powstawaniem Ewangelii w odniesieniu do trzech *Sitz im Leben*, a dzięki temu dochodzą do zrozumienia teologii poszczególnych ewangelistów, jak również do odkrycia związku między poszczególnymi pismami Nowego Testamentu. Podobną pracę można przeprowadzić również i odnośnie do ksiąg Starego Testamentu⁶⁸.

Ogromnie charakterystyczny dla obecnego nurtu zdaje się być typ nauki historii wiary. Chodzi w nim o spojrzenie na wypowiedzi biblijne jako na świadectwo religijnych doświadczeń, rodzących się w określonych sytuacjach zarówno całego narodu wybranego, pierwotnej gminy chrześcijańskiej, jak i autorów natchnionych lub redaktorów. Ten typ można w pewien sposób porównać z kerygmaticzną historią zbawienia jako dalszy etap jej rozwoju, uwzględniający bardziej spojrzenie od strony człowieka, podczas gdy katecheza biblijna historii zbawienia podkreślała mocniej *magnalia Dei* od strony „planu Bożego”. Celem tego typu jest ukazanie rozwoju wiary w Jahwe, jak również spojrzenia na Chrystusa. Uwzględnianie wspomnianych powyżej sytuacji posiada duże znaczenie dla dostrzeżenia i interpretacji współczesnych doświadczeń religijnych.

Bardzo ciekawym typem nauki Pisma św. jest nauka „wpływu historycznego”. Uczniowie poznają w czasie tych lekcji wpływ Starego Testamentu na Nowy, odkrywają związki tematyczne w różnych księgach. Jednocześnie mają dostrzec wpływ Pisma św. na czasy Kościoła, np. wpływ na rozwój idei etycznych, wpływ na kulturę, język itp.⁶⁹ Ostatni wymieniony typ nauki Pisma św. autor określa jako hermeneutyczny. Autor zastrzega się, że nie ma nic wspólnego ani ze schematem kerygmaticznym wychodzącym od tekstu Pisma św. dla ukazania jego znaczenia dla współczesnego życia, ani ze schematem katechezy ukierunkowanej na problemy ludzkie i szukającej odpowiedzi w Piśmie św. Jest to raczej typ o charakterze propedeutycznym, wprowadzający uczniów w technikę interpretacji biblijnej, jako podstawę do właściwego traktowania tekstów biblijnych w różnych formach nauki religii. Młodzi winni przynajmniej raz doświadczyć pracy nad tekstem wraz z jej trudnościami i możliwościami⁷⁰.

W zestawie celów i form nauczania Pisma św. opracowanym przez W. Längera możemy dostrzec zarówno pozytywne elementy nurtu katechezy egzegetycznej, jak i egzystencjalnej czy problemowej. Widzimy pewną swoistą kontynuację kerygmaticznej idei historii zbawienia. Owszem, nawet powracają wyraźnie akcenty rzeczowej

⁶⁸ Tamże s. 36-44.

⁶⁹ Tamże s. 48-51.

⁷⁰ Tamże s. 52-58.

informacji historycznej i kulturalnej z 2. poł. XIX w. w ujęciu komentarzy Knechta. Brak jednak zupełnie formy wyprowadzania *Skopus* w postaci tzw. prawd wiary. Wydaje się, że niektóre z ukazanych typów zbliżają się bardziej do ujęć objawienia i wiary, przekazanych katechezie poprzez DCG (nr 46, 49, 32, 37, 55, 58). W Langer, omawiając formy katechezy biblijnej, opierał się już częściowo na założeniach i modelach układanych według *Zielfelderplan*. Jednak i te formy budzą pewne zastrzeżenia i wymagają dalszego doskonalenia i precyzowania, jak to wynika z dyskusji nad wspomnianym planem, w której z egzegetycznego punktu widzenia zabierali głos J. Blank i E. Zenger⁷¹. We wszystkich formach przebija związek z życiem, głębokie potraktowanie wiary, a także chęć przygotowania katechizowanych do aktywnego udziału w życiu wiary Kościoła i Jego misji.

*

Zgodnie z zastrzeżeniem wyrażonym we wstępie do niniejszego artykułu czytelnik nie znalazł nowej teorii czy nowego ujęcia katechezy jako przepowiadania słowa Bożego. Spojrzał jedynie na różne nurty i kierunki niejako z lotu ptaka, z pewnego dystansu. Celem bowiem istotnym artykułu było ukazanie zależności pojmowanie posługi słowa od aktualnej samoświadomości Kościoła. Szczególnie wyraźnie chciałem ukazać zależność od spojrzenia na rolę tzw. laikatu w życiu wiary Kościoła i w jego misji wobec świata. Im ta rola jest bardziej podkreślana, tym bardziej formy katechezy odchodzą od form klasycznego katechizmu.

Drugim celem obecnego artykułu było podkreślenie fragmentaryczności i niejako koniecznej jednostronności poszczególnych nurtów, uwarunkowanych czasowo. Dostrzeżenie tego aspektu teorii i modeli katechezy umożliwia nam bardziej otwarte spojrzenie na wszystkie poszukiwania i propozycje, a także w pewien sposób uświadamia nam konieczność postawy twórczej, opierającej się na analizie konkretnej sytuacji naszej działalności katechetycznej.

Wreszcie starałem się dostrzec i ukazać nie następstwo kierunków czy ich przeciwstawienia, widoczne w takich określeniach jak „odnowa katechezy” czy „odrodzenie katechezy”, ale raczej organiczną ciągłość poszukiwań, ubogacającą nasze spojrzenie na posługę słowa. Poszczególne nurty odkrywały coraz to nowsze jej aspekty i płaszczyzny, prowadząc jednocześnie do pogłębienia naszego spojrzenia na przepowiadanie.

⁷¹ *Zielfelderplan—Dialog mit den Wissenschaften*. München 1976.

CATECHESIS AT THE SERVICE OF THE WORD IN THE CHURCH

Summary

The article offers a review of various trends treating catechesis as a way of reciting the Word of God. Beginning with the post-Trent and neoscholastic catechesis the author discusses variations of the problem of biblical catechesis, i.e. the Bible in catechesis, either ensuing or co-existing. The article does not aim to present a new theory or a new concept of catechesis as the recital of the Word of God, all such theories being of fragmentary, insufficient or transient character. Their survey, however, permits to discern certain organic continuity of the study and enriches our view of the service of the Word, revealing several aspects and levels within the problem of recital.

The article aims to demonstrate the dependance of the understanding of the service of the Word upon the current self-awareness of the Church, particularly the role of the laity in the life of the Church's faith and her mission in the world. The more the role is emphasized, the more forms of catechesis depart from the classical catechism.

It is also the author's intention to stress the temporal determination of the problem of the Word recital and the resulting fragmentary and one-sided character of any solutions. Such an opinion necessitates more comprehensive view of any search or suggestion as well as a more creative attitude founded upon the analysis of the actual catechetical situation.

Thus, the author discusses the following topics: the interrelationship of catechetical and biblical catechesis, recital in biblical catechesis, the so-called 'exegetical catechesis', and newer anthropological trends in solving the problem of the Bible in catechesis.

The discussion presented in the article concerns largely catechesis in German-speaking countries. Since biblical catechesis, however, has many outstanding representatives there the solutions suggested by the writers may be applied to other countries as well.