

## KATECHETYKA W KRAJACH JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Katechetyka niemiecka, zwłaszcza od ukazania się drukiem *Katholischer Katechismus* i związanego z nim nowego *Lehrplan*, koncentrowała się wokół zagadnienia przedmiotu nauczania ze szczególnym uwzględnieniem katechezy biblijnej. Takie nastawienie przebija z kart „Katechetische Blätter” jeszcze w roczniku 1966. W roku następnym dało się zauważyć zdecydowane przesunięcie uwagi ku zagadnieniom współczesnego świata z pewnym jednak spokojem i jasną perspektywą przyszłości<sup>1</sup>.

W rocznikach 1968—1969 uderza natomiast niepokój, wątpliwości, stawianie pod znakiem pytania wielu, od lat ustawionych już problemów. Na nowo rozpatruje się najważniejsze elementy katechezy, jej cel, przedmiot i formę. Toteż pragnę omówić oba roczniki rozpoczynając od ukazania tego głębokiego niepokoju, by następnie przejść do zagadnień bardziej szczegółowych katechezy biblijnej i metodyki katechetycznej.

### 1. Czy katechetyka na rozdrożu?

Wspomniany powyżej niepokój wyrasta z świadomości dysproporcji, jaka zaistniała między formami naszego przekazu Objawienia i mentalnością współczesnego człowieka. Wyraża się on najmocniej w pytaniu o właściwą treść i formę nauczania religii, odpowiadającego obecnym warunkom życia. Prowadzi wreszcie do poważnego zatroskania się o katechezę dorosłych, prowadząc w ten sposób do przekroczenia dotychczasowych granic.

### Doświadczenie Boga

W bardzo wielu artykułach obu roczników pojawia się określenie „kryzys katechezy”. Mówi o nim Wolfgang G. Esser (*Die erste religionspädagogische Aufgabe der Zukunft: Die gegenwärtige Welt des Menschen* KBl 93 (1968) 273—283). Podaje on diagnozę sytuacji, a zarazem wskazuje kierunek rozwiązania problemu. Podstawą kryzysu jest, według niego, współczesna interpretacja świata jako świata ludzkiego.

<sup>1</sup> Por. J. Charytański SJ, *Katechetyka* (Przegląd czasopism). *Studia Theologica Varsoviensia* 5 (1967) 271—288; 7 (1969) 297—312).

Technizacja usunęła w cień pojęcie stworzenia. „Wiara” w nauki ściśle stała się „religią” człowieka współczesnego. Demokratyzacja ujęła państwo jako dzieło czysto ludzkie.

Ujęcie to, zdaniem autora, odpowiada całkowicie nauce Pisma św., zwłaszcza w księdze Rodzaju. Jedynie w Piśmie świętym stosunek do świata związany jest wewnętrznie z dialogicznym stosunkiem do Boga. Drugim zasadniczym elementem Pisma św. jest podkreślenie historycznego wymiaru Objawienia i Zbawienia.

W dotychczasowej pedagogice religijnej brakowało należytego uwzględnienia obu wymiarów i w tym właśnie widzi autor przyczynę jej niepowodzenia dziś. Nie odpowiada ona zapotrzebowaniom człowieka współczesnego ani nauce Pisma św. Katecheza więc, bliska Pismu św., musi za zasadniczy temat przyjąć świat w jego dynamizmie, ukazany jako zadanie powierzone przez Boga człowiekowi.

Ten sam problem, jak mówić o Bogu w świecie zsekularyzowanym, poruszył W. G. Esser w następnym roczniku, tym razem bardziej od strony historii teologii (*Säkularisierung und Theologie, Protestantische Entwürfe zur Theologie in einer weltlichen Welt*, KBl 94(1969) 154—164; 278—288). Utrzymując swą tezę, wyrażoną w poprzednim artykule, a mianowicie, że mówienie o Bogu i o świecie nie stanowi dwu różnych zakresów, przedstawia rozwój tej idei wśród teologów protestanckich. Omawia poszczególne szkoły a zarazem etapy rozwojowe: Karl Barth, Rudolf Bultmann, Paul Tillich, Dietrich Bonhoeffer, Friedrich Gogarten, John A. T. Robinson, Ernst Bloch, Martin Buber i inni.

Myśl o szukaniu całkowicie nowego wyrażenia wiary stanowi istotną treść artykułu Norberta Scholla (*Wege der Gotteserfahrung heute*, KBl 94(1969) 327—331). Młodzież przeżywająca kryzys pyta nie o jakiegokolwiek „Boga”, ale o Boga, który ma znaczenie dla współczesnego życia. Odrzuca nie Boga ale te jego ujęcia, które już jej nie zadawają, a ciągle jeszcze tkwią w świadomości chrześcijańskiej. Można więc raczej mówić o ich ateizmie kategorialnym a nie absolutnym, przyjmując określenie K. Rahnera. Nie można również, dobrze odczytując dokumenty Soboru Wat. II, nazwać ateistami tych, którzy poszukują szczerze sensu życia ludzkiego. Stanowi ono bowiem drogę do Boga.

Młodzież jest opozycyjnie nastawiona do współczesnej cywilizacji i pragnie stworzenia nowych jej form. W tym dążeniu również można ukazać związek z Bogiem, zaangażowanym w historię ludzkości i będącym prawdziwym źródłem „przyszłości” świata. W tworzeniu nowego świata chodzi młodemu przede wszystkim o właściwe współistnienie międzyludzkie, o współczesność ludzi. W tym dążeniu także należy odnaleźć Boga, jak to wskazuje na przykład Mt 25, 40. Próby takie już istnieją: katechizm z Isolotto, schematy teologii politycznej, czy teologii rewolucji. Wreszcie nie można pomijać zaostrzającego się dziś pragnienia intymności, ciszy, w docznego między innymi w zaintereso-

waniu się ascezą i mistyką Wschodu. I w tym milczeniu można odkryć Boga.

Wilhelm Gössmann (*Die Bedeutung der Glaubwürdigkeit für unser Sprechen*, KBl 94(1969) 148—153) rozważa w swym artykule zagadnienie mowy ludzkiej wyrażającej wiarę. Istotny problem tkwi nie w samej mowie ale w mówiącym, w jego zrozumieniu samego siebie, w przeżyciu osobistego świata. Ta wewnętrzna prawda prowadzi do wiarygodności i do zobowiązania ze strony innych. Właśnie w wierze ten moment osobowy wysuwa się na pierwszy plan, podczas gdy w naukach ścisłych wystarcza rzeczowość. W mowie wiary dochodzi ponadto konieczność poddania się wezwaniu Bożemu, jako ostateczne i niosące wolność ustosunkowanie się do siebie samego i do Prawdy, która najgłębiej jest naszą prawdą.

Istnieje ponadto problem formy, wyrażającej naszą wiarę. Właściwie stanowi ją sama wypowiedź jako rezultat dokładnego nazwania i wyrażenia doświadczenia wewnętrznego i świadomości religijnej. Szczególne znaczenie mają tu teksty utrwalone na piśmie np. teksty modlitw. Musimy zdawać sobie sprawę, że wiele chrześcijańskich „słów” powinno być „przetłumaczonych” na język współczesny, jak tłumaczymy wyrazy obce. Chodzi tu przede wszystkim o wiele używanych metafor. Zmiana obrazu świata, jak również przemiany społeczne uczyniły je nieprawdziwymi. A wiarygodność chrześcijaństwa powinna się wyrazić w tekstach przekonywujących człowieka współczesnego. W tym właśnie dostrzega autor powodzenie katechizmu holenderskiego. Mowa wiary powinna się ubogacić o doświadczenie codziennego życia jednostki, jak również życia publicznego, o cały zakres życia „świeckiego”. W mowie wiary nie chodzi bowiem o sakralność, ale o moc przetwarzania pałającego się świata.

Podstawa „niewiary u wierzących” stanowi punkt wyjścia również w artykule Klemensa Tilmanna (*Kann mann zur Erfahrung der Wirklichkeit Gottes führen?* KBl 93 (1968) 331—347). Tilmann dostrzega, podobnie jak inni autorzy, podstawy współczesnego kryzysu w myśleniu technicznym współczesnego człowieka, w wewnętrznej konieczności poszukiwania, eksperymentowania, doświadczenia. Człowiek szuka dziś Boga, którego również można doświadczyć. Otóż Tilmann pragnie ukazać taką właśnie możliwość, jako szansę zwłaszcza dla katechezy.

Zdaniem autora należy najpiery ukazać, że Bóg jest całkowicie inny, usunąć wszystkie fałszywe pojęcia Boga. Ponadto jednak by Boga poznać, trzeba się przystosować do Niego. Zasada, zdaniem autora, współczesnej młodzieży znana doskonale z nauk przyrodniczych. By Go odkryć, trzeba Go już potrzebować.

Metoda, którą podsuwa autor, może być stosowana w małych grupach, lub w spotkaniach indywidualnych. Zwraca się do całego człowieka, a nie tylko do jego władz intelektualnych. Wiąże się z uzdolnieniem do medytacji i z refleksją nad różnymi przejawami życia. Stanowi ona co

prawda dopiero „przedpole” wiary, ale dzięki temu dostępna jest wszystkim, tj. stojącym daleko od Boga, jak i chrześcijanom „niewierzącym”.

Druga część artykułu obejmuje przykłady konkretne tej drogi. Musimy jednak stwierdzić, że jest uboższa od rozważań teoretycznych i niejednokrotnie nieprzekonywująca. To samo trzeba powiedzieć o przykładzie konkretnej katechezy, opracowanej przez tego samego autora (*Gibt es Gott wirklich? Versuch einer katechetischen Antwort*, KB1 94 (1969) 1—7).

### Czy można utrzymać lekcje religii w szkole?

Konfrontacja dotychczasowych sposobów wyrażania i przekazywania Objawienia pozostawała w powyżej omawianych artykułach w sferze nieco teoretycznej. Nabiera zupełnie innego zabarwienia w odniesieniu do konkretnej formy przekazu, jaką stanowią lekcje religii, w NRF udzielane w szkołach w wymiarze czterech godzin na tydzień, lekcje obowiązujące, ale z istniejącą możliwością wycofania się z nich. Młodzież, zwłaszcza szkół średnich, korzysta z tego prawa coraz częściej.

Właśnie do tego nawiązuje Franz Pöggler (*Glaubensunterweisung als Information*, KB1 93 (1968) 733—740). Odchodzą od religii uczniowie krytyczni, poszukujący. Ich zdaniem lekcje religii są nudne; nie odpowiadają ich zdolnościom myślowym, a przede wszystkim nie pomagają w rozwiązywaniu problemów, jakie przeżywają. Podawane są w formie zbyt autorytatywnej. Podkreślają należy, a nie doęniają dla czego. Katecheci nie potrafią zrozumieć młodych i bronią się przed stawianiem problemów.

Zdaniem autora krytyki te nie odnoszą się wcale do katechetów słabych. Obejmują one katechetów wybitnych, zwolenników kerygmatyki, broniących się jednak przed przerostami „intelektualizmu” w wychowaniu religijnym. Autor nie zaprzecza konieczności ujęcia kerygmatycznego. Pragnie jedynie szukać dla niego przedpola, nowej drogi prowadzącej do przepowiadania kerygmatycznego. Widzi taki środek w informacji religijnej. Omawia krótko teorię informacji i komunikacji. Dorzuca oświetlenie tego problemu przez cybernetykę. Przede wszystkim jednak skupia się na wypowiedziach młodzieży.

Młodzież pragnie rzeczowej informacji o wierze, informacji spokojnej, przedmiotowej, niezawierającej zobowiązania. Pragnie decyzji wolnej. Widać to w ich żywym udziale we wszystkich dyskusjach pozaszkolnych. Według autora zadaniem przyszłej katechetyki będzie właśnie opracowanie systemu, w którym obok kerygmatyki zaplanowane będą specjalne godziny informacji religijnej. Autor nie myśli oczywiście o informacji typu religioznawstwa. Ta bowiem wyklucza tak łaskę jak kerygmę. W proponowanej informacji chodzi przede wszystkim o programowanie uwzględniające problematykę wysuniętą przez uczniów, a nie odgórne i dedukcyjne. Dostyć szeroki musi również pozostać zakres wolności uczniów. Moment zobowiązania będzie tkwił całkowicie w spo-

sobie rzeczowego przedstawienia, jak również w wewnętrznym zaangażowaniu samego informatora.

To samo przeciwstawienie głoszenia i informacji odnajdujemy w artykule Ernesta Nipkowa, profesora teologii praktycznej na wydziale teologii ewangelickiej w Tybindze (*Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart*, KB1 94 (1969) 23—43). Autor stwierdza u młodzieży ewangelickiej zanik tradycyjnych form zachowania się chrześcijańskiego, znużenie ciągle powracającymi zagadnieniami biblijnymi, przy żywym zainteresowaniu sprawami religii, a zwłaszcza pragnieniu informacji o religiach świata. Odnośnie do chrześcijaństwa młodzi pragną ukazania im wkładu chrześcijaństwa w rozwiązywanie problemów ludzkich, społecznych i indywidualnych.

Te postulaty młodzieży autor analizuje od strony pedagogiki, psychologii, a także teologii. Pedagogika wymaga, by uczniowie widzieli potrzebę lekcji religii, by prowadziła ona do oświecenia ludzkiej świadomości uczniów, a jednocześnie uzdalniała do przyszłego, rozumnego przetwarzania stosunków międzyludzkich, by uczyła myślenia twórczego i komunikatywnego. Jednocześnie współczesna teologia podkreśla wagę przemian zachodzących aktualnie w świecie, kładzie nacisk na odpowiedzialność człowieka, domaga się nauczania Pisma św. nie jako historii ale wezwania, wskazuje konieczność przejścia od pozytywizmu Objawienia do myślenia dynamicznego.

Postulaty te jednak wymagają całkowitego przepracowania tak materiału katechizacyjnego jak i metodycznego podejścia. Usunąć przede wszystkim trzeba przerosty katechezy biblijnej. Dzieła tego powinna dokonać teoria wychowania religijnego. Autor bowiem postuluje przejście od katechetyki do pedagogiki religijnej. Ma to być teoria dynamiczna, ukazująca cele funkcjonalne, podsuwająca nieobowiązuje, a jedynie możliwe modele postępowania wychowawczego. Nie będzie to nauka ani normatywna, ani opisowa, ale hermeneutyczna i krytyczna.

W artykule E. Nipkowa można więc dostrzec szczególny nacisk położony na nauki pedagogiczne, zwrócenie się raczej ku pedagogice niż ku teologii, choć i ten aspekt został uwzględniony. Głębsze wytłumaczenie takiego stanowiska katechetyki ewangelickiej podaje nam artykuł Alberta Bailera (*Der Beitrag der evangelischen Theologie zur pädagogischen Besinnung*, KB1 94 (1969) 732—742).

Autor omawia stosunek Lutera do zagadnień pedagogicznych, oraz znaczenie jego teorii we współczesnych badaniach ewangelickich. Według Lutera wychowanie jest przede wszystkim sprawą ludzką, światową i dlatego rozwiązania swych problemów ma szukać przede wszystkim w pedagogice, psychologii itd., a więc na drodze naturalnego rozumowania, bez odwoływania się do Ewangelii.

Ponieważ wychowanie jest jednocześnie sprawą duchową, istnieją punkty styczne między pedagogiką a teologią. Teologia spełnia funkcję krytyczną, gdy pedagogika przekracza swe granice i chce przetwarzać

człowieka zapominając, że właściwym wychowawcą jest sam Bóg. Teologia dalej pobudza wychowawcę do sumiennego wypełniania swej roli, a wreszcie służy mu pomocą, zwłaszcza gdy załamuje się w trudnościach związanych ze swoim zadaniem. Punktem więc spotkania pedagogiki i teologii jest sam wychowawca, który jest i zawsze pozostaje pomocnikiem Boga. W tej właśnie *cooperatio Dei* wypełnia się właściwa rola Ewangelii odnośnie wychowania.

Przeciwstawienie przepowiadania i informacji prowadzi jednak do postawienia znaku zapytania nad nauczaniem religii w szkole. Helmut Jaschke (*Religionsunterricht in der Schule, Besinnung eines persönlich betroffenen Lehrers*, KB1 94 (1969) 529—534) opowiada się za ujęciem lekcji religii w szkole jedynie jako informacji religijnej. Tylko w takim wypadku lekcje te mogą i powinny pozostać jako obowiązujące. Ponadto jednak nauczycielowi tego przedmiotu należy przyznać większą wolność zarówno w odniesieniu do grup wyznaniowych jak i państwa. Co prawda redakcja czasopism zamieściła uwagę, że są to poglądy osobiste autora, niemniej problem został postawiony z całą ostrością.

Nieco inne stanowisko zajmuje Norbert Scholl (*Hat obligatorische Religionsunterricht an der „Schule für alle“ heute noch eine Daseinsbedeutung?*, KB1 94 (1969) 534—540). Punktem wyjścia dla jego rozważań jest fakt społeczności pluralistycznej. Zdaniem autora utrzymania wyznaniowej nauki religii w szkole nie można udowodnić prawem rodziców, którzy praktycznie przekazują swe dziecko „fachowcom”, ani tym bardziej poleceniom Chrystusa, które jest przekonywujące jedynie dla wierzących. Podstawą rozważań nad celowością lekcji religii w szkole może być tylko samoświadomość współczesnej niemieckiej szkoły. Nie widzi ona swych zadań jedynie w przekazywaniu wiedzy, ale raczej w umożliwieniu wychowankowi nowego, dojrzałego życia, w daniu mu podstaw właściwego wartościowania. Tu właśnie widzi autor rolę lekcji religii. Dlatego mówi o katechezie służebnej, otwierającej młodych na świat wartości. Zadaniem jej więc nie będzie na pierwszym miejscu wprowadzenie w wyznaniowo-kościelną wiarę, ale przede wszystkim wychowanie do przyszłości ze zwróceniem uwagi na znaczenie chrześcijańskiego posłannictwa w życiu współczesnego świata. Nie zgadza się jednak autor na nazwę katecheza polityczna, podsuwaną przez H. von Mallickrodta (KB1 94 (1969) 187—188).

Takie ujęcie domaga się gruntownego przerobienia tak programów jak i podręczników. Ponadto autor dopuszcza istnienie lekcji typu informacyjnego, pozawyznaniowego, jeśli takich lekcji będą się domagali rodzice. Przemawia więc za pewną dwutorowością nauczania.

Przeciw nauce religii pozawyznaniowej, typu informacyjnego, opowiada się Adolf Exeler (*Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule*, KB1 94 (1969) 540—555). Trzeba dodać, że rozważa powyższe zagadnienie w sposób najpełniejszy i najbardziej obiektywny.

Wyróżnia trzy rodzaje argumentacji za utrzymaniem religii w szkole niemieckiej. Pierwszy jest typu kulturalno-historycznego, a reprezentuje go plan hamburski kościołów ewangelickich. Według tego ujęcia chrześcijaństwo tak bardzo jest zrosnięte z kulturą i historią Niemiec, że nie sposób wprowadzić dziecko w dziedzictwo kulturowe swego narodu bez informacji o religii chrześcijańskiej. Drugi typ argumentacji autor określa jako antropologiczny. Reprezentuje go głównie H. Halbfas. W tym ujęciu nie chodzi o informację religijną, ale o otworzenie dziecka na wezwanie transcendentalne, zawarte w rzeczywistości, chodzi o religijność.

Autor opowiada się za trzecią grupą. Tu spotyka się nieomal ze wszystkimi poprzednio omawianymi artykułami. Lekcje religii mogą w sposób najpełniejszy otwierać wychowanka na przyszłość w całokształcie życia społecznego, prowadzić go do pełnej odpowiedzialności, szczególnie w społeczności demokratycznej. Mamy więc znów do czynienia z katechezą służebną.

Autor ponadto uważa za fałszywe przeciwstawienie informacji i przepowiadania. Indoktrynacja jest sprzeczna zarówno z teologią jak i pedagogiką. Natomiast samo Pismo św. uznaje tak informację, jak i przepowiadanie angażujące, zawsze jednak podkreśla wolność człowieka. Niemniej lekcje te powinny pozostać wyznaniowe, ponieważ społeczeństwo ludzkie tworzą nie jednostki ale jednolite społeczności. Podkreśla jednak autor, że lekcje religii nie mogą pokrywać się z duszpasterstwem. Dlatego postuluje obok lekcji religii w szkole, katechizację parafialną, przede wszystkim typu inicjacyjnego.

Zagadnienia poruszone w powyżej omawianych artykułach związane są ściśle z książką Huberta Halbfasa *Fundamentalkatechetik*, która stworzyła w Niemczech swoisty *casus Halbfas*<sup>2</sup>. To właśnie H. Halbfas postawił w sposób najbardziej drastyczny i otwarty zagadnienie obecnych form nauczania, jak również postulował wprowadzenie pozawyznaniowego nauczania tego przedmiotu w szkole. Nic więc dziwnego, że na łamach „Katechetische Blätter” ukazał się cały szereg recenzji, a również i w artykułach niejednokrotnie można odnaleźć nawiązanie do jego teorii (KB1 93 (1968) 359—377; 565—566).

Problematyka dochodzenia do wiary na drodze doświadczenia Boga znalazła swój konkretny katechetyczny wyraz w jednostce tematycznej opracowanej przez Kl. Tilmanna. Podobnie i katecheza służebna posiada w omawianych rocznikach swoje ukonkretyzowanie w jednostce tematycznej opracowanej przez Ludwiga Volza (*Der*

<sup>2</sup> Hubertus Halbfas, *Fundamentalkatechetik*, Düsseldorf—Stuttgart 1968, Patmos-Verlag — Calver Verlag; por. recenzję tej pozycji: J. Charzytański SJ, *Collectanea Theologica* 39 (1969) nr 2 s. 182—185; oraz recenzję pozycji: *Existenziale Hermeneutik, Zur Diskussion des fundamental-katechetischen und religions-pädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas*, Zürich—Einsiedeln—Köln 1969, Benziger Verlag, J. Charzytański SJ, *Collectanea Theologica* 40 (1970) nr 2 s. 207 nn.

*andere Mensch*, KB1 94 (1969) 321—326). Autor ułożył ją w oparciu o załączony do „Fundamentalkatechetik” projekt pierwszego rozdziału podręcznika dla dzieci autorstwa H. Halbfasa. Ośrodkiem tej katechezy jest wiersz Brechta „Der Pauper”. Jest ona całkowicie nastawiona na życie. Brak w niej powiązań biblijnych. Moment ściśle religijny nie został wyeksponowany wyraźnie. Czy tak ma wyglądać owa egzystencjalna lekcja religii?

### Katecheza dla dorosłych

Drugim czynnikiem powodującym odpadanie młodych od lekcji religii jest obojętna religijnie postawa rodziców. Problem ten poruszył Franz Pöggeler (*Glaubensunterweisung als Aufgabe der Eltern*, KB1 93 (1968) 2—3). Z drugiej jednak strony od 1945 r. zaznacza się w Niemczech pedagogiczna reaktywizacja rodziny, związana zresztą z krystalizowaniem się nowych struktur socjologicznych życia miejskiego. Powstaje więc problem aktywizacji rodzin również na terenie wychowania religijnego. Zdaniem autora nie można tego osiągnąć poprzez działanie dzieci. Katecheza zaś powinna być pojmowana jako poszerzenie wychowania religijnego w domu. W związku z powyższym tematem autor omawia historyczny proces uszkolenia katechezy i wskazuje na jego przyczyny: wychowawstwo zawodowe, bierność laikatu w życiu Kościoła.

Autor zdaje sobie doskonale sprawę, że dawne patriarchalistyczne wychowanie religijne domowe na wzór wskazań Lutra nie może obecnie spełnić swej roli. Potrzeba więc przygotowania rodziców do wykonywania swej funkcji w sposób bardziej odpowiadający tak potrzebom czasu jak i nowym ujęciom teologicznym w dzisiejszym Kościele.

Tym problemem zajął się Adolf Exeler (*Die angemessene Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung*, KB1 93 (1968) 449—464). Uważa on, że nowe pojęcia i ujęcia teologiczne największą trudność sprawiają właśnie dorosłym. Nie wystarczą tu jedynie kazania czy homilie niedzielne, a z drugiej strony nie można tworzyć teologii ezoterycznej dla wtajemniczonych i głoszenia słowa Bożego „dla maluczkich” według dawnych schematów teologiczno-ascetycznych. Potrzebna jest swoista katecheza dorosłych.

Odnosnie formy tej katechezy autor stawia pięć tez. Nowe pojęcia muszą być ukazywane w kontekście ich znaczenia dla rozwiązywania problemów współczesnego życia. Jako przykłady autor omawia nowe ujęcia nauki o grzechu pierwotnym i dziewiczym poczęciu Chrystusa, w których nie ginie nic z dorobku dawnej teologii, ukazuje się natomiast wyraźniej znaczenie tych prawd dla przetwarzania współczesnego życia.

Dalej nowej teologii nie można ukazywać jedynie w oderwanych fragmentach, ale w całokształcie nowego ujęcia Zbawienia. Tu autor przeciw-

stawia ubogie ujęcie: stworzenie — grzech — odkupienie — troska o łaskę uświęcającą — zbawienie wieczne, ujęciu bardziej biblijnemu i dynamicznemu Boga wzywającego człowieka do współdziałania w ciągle realizujących się planach zbawczych Boga.

Katecheza dorosłych powinna ponadto otworzyć ich na proces myślenia teologicznego, przede wszystkim w oparciu o dynamiczne a nie statyczne pojmowanie Tradycji w Kościele.

Katecheza dorosłych powinna ich prowadzić do aktu wiary jako odpowiedzi na wezwanie Boże. Tu autor, podobnie jak powyżej Kl. Tilmann, rozpatruje zagadnienie różnego rodzaju poznania i docierania do rzeczywistości, jako podstawę wiary dla człowieka świata technizowanego.

Przede wszystkim jednak katecheza dorosłych ma ich prowadzić do samodzielnego myślenia i działania. Chodzi tu również o twórcze współdziałanie w życiu wiary Kościoła Powszechnego.

To samo zagadnienie ale od strony bardziej socjologicznej rozpatruje Wilhelm Dreier (*Die Situation des Hörers bei der Vermittlung neuer theologischer Erkenntnisse in der Erwachsenenbildung*, KB1 93 (1968) 465—478). Z poprzednim artykułem łączy go przede wszystkim postulat dynamicznego ujmowania prawd Objawienia i zbawczego planu Boga.

Problem aktywnego i odpowiedzialnego udziału wiernych w życiu Kościoła odnajdujemy również w artykule Richarda Egentera (*Gewissen, Autorität und Freiheit in moraltheologischer Sicht*, KB1 94 (1969) 641—649). Co prawda występuje on w numerze szczególnie poświęconym zagadnieniu wychowania sumienia, odbiega jednak zasadniczo od tematyki wychowawczej pozostałych artykułów tego numeru, a tematycznie łączy się z problemem wychowania właściwej świadomości religijnej u chrześcijan dorosłych; dlatego omawiam go w tym kontekście.

Autor bowiem sprawę sumienia chce rozpatrywać jedynie w płaszczyźnie dylematu: autorytetu i wolności. Tak bowiem, jego zdaniem, przeżywany jest dziś przez katolików świeckich. Autor odkrywa w N. Testamencie pełnoosobowe ujęcia sumienia przy zinteletualizowaniu go w teologii scholastycznej, ulegającej wpływom filozofii greckiej. Omawia zagadnienie podstawowej równości wszystkich członków ludu Bożego, zasadę kolegiałności w jej najszerszym ujęciu. Następnie analizuje różne rodzaje wypowiedzi urzędu nauczycielskiego Kościoła i omawia stosunek do nich chrześcijanina, podkreślając ustawicznie konieczność zgodności z własnym sumieniem, zawsze głoszonej w nauce Kościoła.

Pewien przyczynek do omawianego problemu stanowi artykuł Diëtera Erneisa (*Zeichnungen zur Eschatologie-Katechese*, KB1 93 (1968) 655—663). Autor pragnie służyć pomocą w katechezie dorosłych niewykształconych, którym trudno przekazać tajemnicę wiary posługując się jedynie słowem. Podsuwa więc rysunki schematyczne, których zadaniem jest stworzyć pole myślowe, wypełniane słowem.

## 2. Katecheza biblijna wobec nowych postulatów.

Istotnym elementem łączącym wszystkie niemal artykuły pierwszej grupy tematycznej była troska o związek przepowiadania z życiem. Podsuwano różne próby rozwiązania. W bardzo wielu artykułach powracało zagadnienie miejsca i roli Pisma św. w wychowaniu religijnym. W omawianych rocznikach odnajdujemy ponadto artykuły poświęcone wyłącznie katechezie biblijnej. Możemy wyróżnić rozważania bardziej teoretyczne i konkretne wzory nowej katechezy biblijnej.

### Wskazania teoretyczne

Hansjürgen von Mallinckrodt kontynuuje swe rozważania nad wzajemnym związkiem Ewangelii i Tradycji, rozpoczęte w roczniku 1967 (*Kirche-Evangelium-Tradition*, KBI 93 (1968) 34—52). W współczesnej hermeneutyce dostrzega brak uwzględnienia elementu Kościoła, swego rodzaju „sprywatyzowanie” kerygmy. Autorowi nie odpowiada jednak uciekanie się do instancji normatywnej, jak czynili tradycjonałści francuscy XIX w., czy „Mainzer Kreis” w Niemczech.

Autor omawia i analizuje różnice w ujęciach hermeneutyki Gadamera, Ebelinga i Fuchsa. Szczególnie podkreśla wprowadzenie obok elementu *wie* zrozumienia, również i elementu *wo*. Właśnie w tym *wo* należy wprowadzić korekturę, uwzględniając ujęcie socjologiczne i historyczne mowy. Tu właśnie napotykamy Tradycję.

Następnie przechodzi do zagadnienia ujęcia Objawienia w dokumentach Soboru Wat. II i teologów, jak Congar, Geiselmann, Ratzinger, K. Rahner. Podkreśla historyczny i dynamiczny charakter Objawienia, ciągle na nowo odczytywanego w społeczności Kościoła. Tu rozróżnia tradycję ontyczną i słowną. Podkreśla wzajemność między wiarą całego ludu Bożego a funkcjami Urzędu Nauczycielskiego.

Rozważania jego nastawione są jednak na katechezę. Istnieje ścisły związek między hermeneutyką a katechetyką. Pierwszy wskazał nań wśród katechetów katolickich Th. Kampmann. Lekcje religii nie mogą być informowaniem o dogmatycznych sformułowaniach Urzędu Nauczycielskiego. Nie są jednak z drugiej strony egzegetycznym wykładaniem Pisma św. Na pierwszym miejscu są wprowadzeniem do Kościoła jako społeczności Tradycji ontycznej i słownej, w rzeczywistość historyczną, w życie i egzystencjalne zaangażowanie.

Naturę tej egzystencjalnej katechezy tłumaczy Gerhard Bellinger (*Die existentielle Glaubensunterweisung im 8. und 9. Schuljahr unter besonderer Berücksichtigung des Rahmenplanes*, 94 (1969) 14—23). Zdaniem autora jedynie to ujęcie egzystencjalne pozwoli wyjść katechezie z impasu katechezy biblijnej. Kościół głosi biblijną kerygmę o tym, czego Bóg dokonał dla człowieka w Jezusie Chrystusie. Wieść ta w przepowiadaniu staje się wydarzeniem zbawczym. Człowiek musi zrozumieć,

że wieść ta dotyczy go osobiście i „przemienia. Daje wtedy Bogu odpowiedź na Jego wezwanie. Gdy w posłannictwie biblijnym dostrzegamy wezwanie ze strony Boga oraz konieczność odpowiedzi, decyzji ze strony człowieka, mówimy o zrozumieniu egzystencjalnym posłannictwa biblijnego. Autor rozróżnia dwa określenia: *existentiell* i *existential*. Pierwsze odnosi się do człowieka w jego konkretnej egzystencji — drugie określa ontologiczną strukturę egzystencji.

Autor zgodnie z tytułem swego artykułu i wytłumaczeniem różnicy między obu określeniami domaga się, by nie rozpatrywano tekstów w nauce religii jedynie w funkcji tkwiącego w nich samozrozumienia człowieka, ale by ponadto zwracano je do konkretnego życia ludzkiego. Dlatego jednak należy stosować zasadę egzemplaryczności. Nie chodzi o podawanie historii w jej przebiegu i następstwie wydarzeń, ale o ukazanie takich wydarzeń i takich słów, które są charakterystyczne dla działania Bożego i zaangażowania się człowieka w historii zbawienia.

Następne artykuły tej grupy tematycznej odnoszą się już do szczegółowych zagadnień tematycznych. Anton Grabner-Haider (*Zur Eschatologie in der Glaubensunterweisung*, KB1 93 (1968) 29—34) domaga się większego uwzględnienia w katechezie eschatologii biblijnej. Dla ukazania właściwego kierunku omawia eschatologię według św. Pawła, a w niej podkreśla bardzo mocno związek „nowego stworzenia” z dążeniami i oczekiwaniami eschatologicznymi w chrześcijaństwie. Chodzi w tym wypadku o czynne zaangażowanie się chrześcijanina w proces prowadzenia całego świata ku swej pełni w paruzji. Tu właśnie spotyka się eschatologia chrześcijańska z ludzkimi „eschatologiami” naszych czasów.

W drugim artykule ten sam autor omawia zagadnienie prawdy o zmartwychwstaniu w nauczaniu katechetycznym (*Leibliches Dasein und neue Auferstehungsleiblichkeit in der Katechese*, KB1 93 (1968) 143—146). Wiara w zmartwychwstanie ciał jest wewnętrznie związana z samoświadomością chrześcijanina jako bytu cielesnego. Przez wiele wieków teologia zaniedbywała element „cielesności”. To samo trzeba powiedzieć o kaznodziejstwie i katechezie. Zdaniem autora tu właśnie należy upatrywać przyczyn zaniku wiary w zmartwychwstanie ciał. Autor pragnie przyczynić się do ubogacenia katechezy w tym punkcie.

Analizuje pojęcie *soma*, *sarx* i *pneuma* u św. Pawła. Podkreśla charakter dialogiczny natury ludzkiej i widzi jej szczyt w osobie Jezusa Chrystusa, Słowie i Miłości. Dalej podkreśla napięcie istniejące w człowieku, a mogące być przezwyciężone wezwaniem Ewangelii do zaangażowania się w „nowe stworzenie”.

#### Wskazania praktyczne

Pod tym tytułem grupuję materiały dotyczące zagadnień, które mogą stanowić przedmiot poszczególnych jednostek lekcyjnych, niezależnie od tego, czy autorzy załączyli plan katechezy, czy też poprzestali na

wskazaniach. Norbert Scholl pragnie ukazać właściwą treść opowiadania o Abrahamie (*Theologische und katechetische Aspekte zur Berufung Abrahams*) (Gen 12, 1—4a), KB1 93 (1968) 721—733). Jest to moment bardzo ważny, ponieważ tam właściwie zaczyna się historia Izraela, a zarazem historia chrześcijaństwa. Autor nie chce rozważać danych ściśle historycznych tego opowiadania, chodzi mu jedynie o wezwanie zawarte w nim.

W opowiadaniu tym Bóg objawia się jako działający osobowo, wchodzi w stosunek ja - ty z Abrahamem. Bóg transcendentny rozpoczyna dialog. Wezwanie Abrahama nosi jednak charakter nie osobisty, ale społeczny, dotyczy wszystkich ludzi. Bóg objawia się jako Bóg z nami a nie Bóg ze mną. Objawienie, wezwanie skierowane są ku przyszłości. Otwiera się eschatologiczna perspektywa historii ludzkiej. Dzięki przyjęciu we wierze tego wymiaru Abraham staje się „Ojcem wszystkich wierzących”. Abraham zostaje przyjacielem Boga, a zarazem jest „wywołany” ze swego świata-środowiska; wchodzi w nowy stosunek ze światem, w nowe jego zrozumienie. Przyjaźń, Przymierze skierowują go na powrót do świata, wskazują mu jego misję. „Błogosławieństwo” oznacza ukazanie świata w jego nastawieniu na Boga. Człowiek zostaje w nowy sposób poinformowany o świecie.

W oparciu o tę analizę autor formułuje konkretne postulaty katechetyczne. W katechezie nie chodzi o biografię ważnego dla historii człowieka. Nie należy tu również upatrywać kazusu moralnego np. przykładu wiary czy ufności. Historia człowieka może zaciemnić historię zbawienia. Na pierwszym bowiem miejscu należy ukazać Boga, który ustawicznie objawia się w słowie głoszonym w Kościele. Dalej w opowiadaniu tym należy podkreślić uosobienie, wyrażenie się świadomości ludu Pierwszego Przymierza w jego wybraniu i zadaniach. Katecheta powinien ponadto ukazać związek dawnego wydarzenia z życiem współczesnego człowieka. Ma uczynić wymownym i wzywającym doświadczenie wiary, wyrażone w tym opowiadaniu.

W podobny sposób Heinrich Kahlenfeld omawia cudowne rozmnożenie chleba (*Die Speisung der Vielen*, KB1 93 (1968) 321—331). Autor analizuje najpierw szczegółowo pojedyncze perykopy o tym wydarzeniu. Porównując je dochodzi do odkrycia podstawowego przekazu, różnie zredagowanego przez poszczególnych Ewangelistów, podkreślając w ten sposób charakter przepowiadania a nie relacji historycznej.

Artykuł kończy podaniem wskazań homiletyczno-katechetycznych. W głoszeniu nie należy kłaść nacisku na „cudowność” wydarzenia. Jest ona tylko podkreśleniem istotnych momentów przepowiadania ewangelicznego. Nie trzeba również podkreślać związku z manną. Czyni to tylko św. Jan i to już w kontekście ściśle chrześcijańskim, sakramentalnym. Istotnym elementem jest tu „wspólna uczta” z „ojcem rodziny” pośród głodnych zbawienia. Jest ona przedsmakiem i zapowiedzią uczy eschatologicznej. W obrazie tym widać jednocześnie,

wpływ agap starochrześcijańskich. Dziś obraz ten staje się rzeczywistością w uczcie eucharystycznej. Wezwanie, zawarte w tej perykopie, dotyczy decyzji wobec osoby i posłannictwa Jezusa Chrystusa, pójście za Chrystusem.

Jeszcze więcej trudności sprawia katechetom właściwe podejście do opowiadania o narodzeniu Jezusa Chrystusa. Zagadnienie to oświetla artykuł Georga Hilgera (*Der Retter der Welt kommt in Verborgenheit*, KBl 93 (1968) 706—713). Analiza i wskazania autora dotyczą Łk 2, 1—20. We wprowadzeniu egzegetycznym autor charakteryzuje tę perykopę jako budujące opowiadanie, należące do rodzaju literackiego *midras*. Nie przekreśla się przez to historyczności wydarzenia. Dopuszcza się tylko możliwość aktualizacji go dla życia wiary konkretnej gminy. Dla zrozumienia właściwego sensu tego opowiadania trzeba pytać się najpierw nie o historię, ale o posłannictwo i wyznanie wiary.

Otóż zupełnie widoczne jest podkreślanie związku tego wydarzenia z historią całej ludzkości, aspekt tak charakterystyczny dla Ewangelii według św. Łukasza. Wyraźne są również nawiązania do prorocत्व starotestamentalnych. Ewangelista podkreśla również przeciwstawienia: wielkość—uniżenie, objawienie—ukrycie. Ponadto widać wyraźnie przeciwstawianie Nowonarodzonego obrazom Mesjasza w oczekiwaniach współczesnego Izraela. Z tym wiąże się wybór „biednych” na odbierających i głoszących dobrą nowinę. Zdaniem autora mamy więc właściwe opowiadanie nie tyle o narodzeniu, ile o przepowiadaniu pasterzom.

Po tych uwagach autor zamieścił projekt konkretnej katechezy, ułożonej według powyższych wskazań.

W przepowiadaniu chrześcijańskim kluczowe miejsce zajmuje głoszenie zmartwychwstania Chrystusa. Niemniej i na tym odcinku współczesna egzegeza wnosi zasadnicze poprawki do ustalonych niejednokrotnie form katechetycznych. W roczniku 1968—69 odnajdujemy dwa nowe wzorce.

Georg Hilger (*Der Herr ist wirklich auferstanden*, Lk 24, 13—35. 36—49; *in der Katechese des 3. und 4. Schuljahres*, KBl 94 (1969) 129—143) ukazuje nam konkretne teksty ewangelii według św. Łukasza na tle głoszenia zmartwychwstania w N. Testamencie.

Powyższym problemem zajął się również Hans Knackstedt (*Die Geschichte vom leeren Grab in der Katechese*, KBl 93 (1968) 135—142). Autor omawia najprostszy tekst ewangeliczny: Mk 16, 1—8. Wprowadzenie teoretyczne odpowiada całkowicie wskazaniom poprzednio omawianego artykułu. Widzimy natomiast różnicę w projekcie katechezy. Nic zresztą dziwnego, przewidziana jest dla uczniów kl. VIII.

### 3. Zagadnienia programowo-metodyczne

W dwu poprzednich rozdziałach starałem się ukazać problematykę charakteryzującą rozwój ruchu katechetycznego w Niemczech. Obecnie przechodzimy do zagadnień bardziej związanych z konkretnymi codziennego życia katechetycznego, bardziej od strony programowania, admini-

nistracji itp. Niemniej, jak stwierdzimy poniżej, i tu wystąpią charakterystyczne cechy nowej mentalności katechetów niemieckich.

### Nowy program i nowy katechizm

Od roku 1968 obowiązuje w NRF nowy program katechizacji, zatwierdzony przez konferencję episkopatu niemieckiego. Od roku 1969 wprowadzono nowy katechizm, zastępujący dotychczasowy *Katholischer Katechismus* z 1955 r. Oba wydarzenia znalazły swe odbicie w „Katechetische Blätter”. Cały numer 8 1969 r. został poświęcony wprowadzeniu katechetów w nowy katechizm (KBl 94 (1969) 449—517). Musimy jednak porzucić jedynie na zaanonsowaniu tego materiału bez szczegółowego omówienia. Nowy katechizm wymaga bowiem o wiele większego i bardziej dogłębnego opracowania jako wyraz nowych tendencji w katechetyce tego kraju.

Również i nowy *Rahmenplan* stał się przedmiotem wielu wypowiedzi w „Katechetische Blätter”. Franz Huber (*Kritische Bemerkungen zu den Katechetischen Beiheften zum Rahmenplan*, KBl 93 (1968) 299—303) zajmując się przede wszystkim nie samym programem, ile tak zwanymi *Beihefte* tj. zeszytami, podającymi szersze wprowadzenie do założeń teologicznych i metodycznych na poszczególne klasy. Autor dostrzega w nich pewne nieścisłości teologiczne. Walter Braun (*Kritische Anmerkungen zu dem Begriff „Einübung”*, KBl 93 (1968) 303—305) podważa nowe, a zarazem bardzo charakterystyczne dla nowego programu pojęcie: *Einübung*, które wyraża zdecydowane przejście od nauczania do wprowadzania w życie, oddziaływanie na całą osobę wychowanka. Autor zarzuca temu terminowi brak precyzji teologicznej i pedagogicznej. Należy jednak dorzucić, że w wielu innych artykułach, omawianych roczników, często ten termin powraca jako już zadomowiony w katechetyce niemieckiej. Franz Pöggler (*Probleme einer familiengemässen Katechese*, KBl 93 (1968) 479—485) analizuje *Rahmenplan* jedynie z punktu widzenia katechetyki rodzinnej. Ukazuje wszystkie elementy nowego programu wskazujące katechetom konieczność a jednocześnie sposoby współpracy z domem. Wreszcie Traut Sommer (*Kleine Gebetschule*, KBl 93 (1968) 485—492) nawiązuje do wskazań *Rahmenplan* odnośnie życia modlitwy, przedstawia swą własną metodę wychowania do modlitwy na różnych poziomach rozwoju dziecka. Jest to rzeczwiście *Einübung* a nie informacje o rodzajach modlitwy.

### Dowartościowanie dydaktyki

W rocznikach 1968 i 1969 w porównaniu z rocznikami poprzednimi, uderzająca jest liczba wypowiedzi, odnoszących się do zagadnień dydaktyczno-pedagogicznych. Pierwsze miejsce zajmuje tu Wolfgang Nastainczyk. Należy jednak natychmiast dorzucić, że wszystkie

jego artykuły odznaczają się ogromnie bogatą bibliografią specjalistyczną, przytaczaną dla informacji czytelników, którzy pragnęliby zagadnienia pogłębić jeszcze bardziej.

Chcąc pobudzić dyskusję na temat istoty katechetyki jako nauki, podaje swoje ujęcie tego zagadnienia (*Die Aufgabe der Katechetik als Teilbereich der praktischen Theologie*, KBl 93 (1968) 283—288). Co prawda, wychodzi od zagadnienia teologii praktycznej, niemniej bardzo mocno podkreśla rolę antropologii chrześcijańskiej w budowaniu osoby ludzkiej. Przechodząc do zagadnień bardziej praktycznych ten sam autor omówił zadania domowe uczniów z lekcji religii (*Die Hausaufgabe als Last und Chance der Schulkatechese*, KBl 94 (1969) 8—14). Główną wartość zadań domowych widzi w wyjściu zagadnień religijnych i zainteresowania uczniów poza ściany klasy szkolnej. Rozróżnia zadania przygotowujące i następujące po przerobieniu tematu. Określa również warunki prawdziwie owocnych dla życia religijnego zadań domowych ucznia. Zajął się następnie problemem kary w katechizacji (*Überlegungen zum Problem der Strafe in der Katechese*, KBl 94 (1969) 349—355). Konkretnie postulaty katechetyczne oparł autor na bardzo szerokiej bazie specjalistycznych opracowań naukowych z psychologii i pedagogiki. W dalszym numerze poruszył drażliwe zagadnienie stopni z lekcji religii (*Plädoyer für Abschaffung und Beibehaltung der Religionsnoten*, KBl 94 (1969) 264—269). Jak wskazuje tytuł, autor dostrzega pozytyw i negatywy stopni religii. Stwierdza, że wiara, która jest głównym celem katechezy, nie może podlegać ocenie. Stopnie można stawiać jedynie za zainteresowanie i zaangażowanie ucznia w procesie zdobywania informacji. W obecnej więc sytuacji szkolno-politycznej w NRF opowiada się za utrzymaniem stopni z nauki religii, ale pod pewnymi warunkami. Proponuje zmianę nazwy „lekcja” na „wyznaniowa informacja o wierze”, nazwę znaną nam już z pierwszego rozdziału naszego omówienia. Dalej radzi poinformować tak młodzież jak i rodziców, co podlega ocenie. Proponuje społeczne ocenienie przez uczniów. A wreszcie omawia sposoby kontroli, dopuszczalne na lekcjach religii.

Podstawami pedagogicznymi lekcji religii zajął się również Engelbert Gross (*Didaktische „réflexion engagée” zum Religionsunterricht*, KBl 94 (1969) 677—687). Autor pragnie pomóc katechetom w ocenianiu i planowaniu katechez. Podaje istotne elementy analizy i sposoby jej przeprowadzania. Za podstawę przyjął schemat opracowany przez berlińską grupę roboczą dydaktyków. Wyróżnia czynniki endogenne i socjogenne zarówno w katechecie jak i katechizowanych, cel, temat, metodę i zastosowane środki pomocnicze.

W pierwszym rozdziale naszego omówienia dostrzeżliśmy ogromną troskę katechetów o wychowanie do społeczności. Lothar Knecht widzi doskonały sposób w osiąganiu tego celu w aktywnym prowadzeniu lekcji religii (*Unterrichtsgespräch und Gruppenunterricht in der Bibelstunde*, KBl 93 (1968) 264—273). Autor omawia warunki prawdziwie wychowawczej rozmowy na lekcji religii, jak również warunki pracy

w grupach. Wyjaśnia sposób rozdzielania materiału, tworzenia grup, przeprowadzania sprawdzania i informacji wspólnej.

W rozważaniach teoretycznych nad koniecznością zmiany nauczania religii podkreślano bardzo często rolę medytacji, doświadczenia duchowego, *Einübung* całego człowieka. Troska ta wyraziła się konkretnie w formie katechezy, w której jednym z głównych elementów jest obraz. Podstawy teoretyczne takiego ujęcia przedstawił Günter Lange w swym wykładzie promocyjnym (*Bild und Wort*, KBl 94 (1969) 269—278). Odnajdujemy również informację o przygotowaniu do druku jego pracy promocyjnej na ten właśnie temat.

Autor dostrzega niebezpieczeństwo przekazywania dzieciom pustych słów. Katechetyka broni się przed nim posługując się obrazem. Trzeba jednak zastanowić się nad celowością, granicami i warunkami stosowania obrazu w katechezie. Przede wszystkim jednak należy ustalić podstawy teologiczne takiego ujmowania katechezy. W tym celu autor omawia zakaz starotestamentalny, stosunek Kościoła do obrazów religijnych w różnych okresach swej historii. Wreszcie przechodzi do nauki Nowego Testamentu. Właściwą podstawą teologiczną jest Wcielenie. Tu jednak powstają zasadnicze trudności. Ewangelie, jako przepowiadanie a nie biografia, nie dają nam nie tylko obrazu Jezusa, Jego Matki, czy Apostołów, ale również nie dają nam pełnego obrazu działalności Jezusa Chrystusa. Na pierwsze miejsce wysuwa się nie obraz lecz słowo. To właśnie jest podstawową zasadą katechetyczną: obraz musi być całkowicie poddany słowu. Jest to tym ważniejsze dziś, gdy tak bardzo zmieniło się nasze podejście do Ewangelii, jak to wskazywał drugi rozdział naszego omówienia.

Jakby ilustracją założeń teoretycznych G. Lange są katechezy stosujące właśnie tę metodę medytacji obrazu, obrazu podporządkowanego głoszonemu słowu (Karl-Heinz König, *Herr ist Jesus Christus*, KBl 93 (1968) 129—134; *Herr, bleibe bei uns, österreichische Bildkatechese*, KBl 94 (1969) 144—147).

### Lekcje religii w szkołach zawodowych w N R F

Trudności współczesnej młodzieży odnośnie problematyki religijnej w szczególnie ostry sposób występują u uczniów szkół zawodowych. Stan obecnej katechezy w tych szkołach przedstawił Maxenz Riener (*Religionsunterricht an Berufsschulen, Action ohne Chancen*, KBl 93 (1968) 66—72). Pracę katechetów w tych szkołach przyrównuje autor do zadań księży robotników w duszpasterstwie francuskim. Na 90% uczęszczających na lekcje religii jedynie 10 do 30% przyznaje się do wiary. Zainteresowani są oni przede wszystkim swą przyszłą pracą, nastawieni na zarobek. W wielości poglądów, z jakimi się spotykają, nie potrafią wyrobić sobie własnego zdania. Nie są do tego przygo-

towani. Sformułowania teologiczne nie mają na nich najmniejszego wpływu. A tak właśnie ułożone są nieomal wszystkie podręczniki dla nich przeznaczone. Pogląd swój autor udowadnia konkretnymi przykładami jednostek o „ogólnym prawie moralnym”, „głosie sumienia” itp. Autor kończy swe wywody postulatami o większą swobodę dla katechetów tych szkół tak, by mogli dostosować się do aktualnych potrzeb swych uczniów.

M. Riener oceniał obecną sytuację. Ubogim był jednak we wskazania konstruktywne. Drogę nowej katechezie w szkołach zawodowych usiłuje ukazać Bruno Dreher (*Berufsschulkatechese als Modell „lebenswirklicher Unterweisung”*, KBl 93 (1968) 257—264). Jego diagnoza młodzieży zawodowej pokrywa się nieomal całkowicie z tezami poprzednio omówionego artykułu. Główny punkt ciężkości położył Br. Dreher na ukazanie konkretnego przykładu. Dwie zamieszczone katechezy stanowią wstęp do większej grupy tematycznej, której celem jest wprowadzenie młodych we właściwe ujęcie teologii pracy. Katechezy zakładają wstępną, przygotowawczą, a zarazem samodzielną pracę ucznia. Punktem wyjścia jest obserwacja życia (w tym wypadku „trudności życia” i „możliwości przetwarzania świata”). Następnie dochodzi „przepowiedanie” tj. oświetlenie danego problemu przez naukę Pisma św., rozmowa tłumacząca, medytacja i wreszcie realizacja w życiu.

Odnosnie do katechizacji w szkołach zawodowych zupełnie odrębny problem poruszył Erich Getto (*Laien Katecheten an Berufsschulen?*, KBl 93 (1968) 86—100). Wśród katechetów istnieje lęk przed obejmowaniem pracy w szkołach zawodowych. Zdaniem autora pracę tę mogą niejednokrotnie lepiej przeprowadzić katecheci świeccy, którzy będą bliżsi młodzieży i w sposób dyskretniejszy potrafią prowadzić młodzież do duszpasterstwa. Chodzi jedynie o ich prawdziwe dowartościowanie, a przede wszystkim o prawdziwe przygotowanie teologiczne i pedagogiczne.

### Szkoły specjalne

*Rahmenplan* uwzględnił osobny program dla dzieci szkół specjalnych. Dyskusję z pewnymi określeniami nowego programu podjął Otto Speck (*Grundlegung der Katechese in der Sonderschule für Lernbehinderte*, KBl 93 (1968) 548—556). Jego zdaniem w przystosowaniu programu do szkół specjalnych nie chodzi przede wszystkim o ograniczenie materiału, ale o podkreślenie szczególnych zadań tej szkoły. Nie można również mówić o specjalnych trudnościach, czy wreszcie o niezdolności dzieci upośledzonych od osobistej, dojrzałej wiary, ponieważ odnosi się to do wszystkich dzieci.

Natomiast należy zwrócić uwagę na specjalne przygotowanie katechetów, jak tego wymaga się od nauczycieli tych szkół. W nauczaniu trzeba uwzględnić indywidualne warunki każdego dziecka, jego zależność od środowiska, a przede wszystkim bliższą współpracę z rodzicami.

W materiale nauczania nie wskazane są wszelkie sformułowania abstrakcyjne, a natomiast należy starać się o ścisły związek z życiem codziennym i o stosunki osobowe między nauczycielem a uczniem. W tym właśnie nauczaniu szczególne znaczenie ma *Einübung*.

Przykład takiego ujęcia katechezy dla dzieci szkół specjalnych znajdujemy w artykule Barbary Hackl (*Die Einübung religiöser Grundhaltungen bei behinderten Kindern*, KBl 93 (1968) 647—655, 713—721). Autorka występuje przeciw ograniczaniu dotychczasowego nauczania dzieci upośledzonych jedynie do przygotowania do sakramentów. Pragnie pomóc im w odkrywaniu swojego „ja”, a zarazem „my”, aby w ten sposób umożliwić spotkanie z Bogiem. Ćwiczenia proponowane przez nią, a także eksperymentowane, dotyczą najprostszych czynności codziennego życia, jak mówienie, chodzenie, milczenie itp. Wiąże je z tekstami Pisma św. nie tłumacząc go, ale jedynie wiążąc w świadomości dzieci Boga ze sprawami codziennego życia.

Ostatni numer rocznika 1969 zawiera również artykuły dotyczące nauczania religii dzieci szkół specjalnych. Omówię je jednak dopiero w roczniku 1970, ponieważ dalszy ciąg tego cyklu będzie publikowany w roku następnym.

#### Zagadnienia szczegółowe

W rocznikach 1968—69 natrafiamy na artykuły, które trudno zaszeregować tematycznie do jednej z uprzednio omawianych grup. Połączyłem je pod tym ogólnym tytułem.

Ernst Cloer omawia od strony psychologicznej, głównie w oparciu o prace H. Zuligera, zagadnienie wychowania sumienia (*Wewissen und Gewissensbildung*, KBl 94 (1969) 650—661). Rozróżnia *Urgewissen* jako wrodzone uzdolnienie, oraz cztery funkcje. Rozwój sumienia warunkuje zdolność dialogu. Właściwe więc wychowanie sumienia polega na wychowaniu do miłości, do współżycia z innymi. Przestrzega przed utożsamianiem w świadomości dzieci sumienia z „głosem Boga”. Natomiast radzi rozwijać w wychowankach samodzielność i odpowiedzialność.

Podobnie podchodzi do wychowania Günther Stachel (*Thesen zur Gewissensbildung — die Möglichkeiten des Lehrers*, KBl 94 (1969) 662—664). Zdaniem autora sumienie wychowuje się nie poprzez pouczenia teoretyczne, moralizowanie, uogólnienie, ale poprzez prowadzenie do konkretnej decyzji. Wychowawca ma pomóc w jej podejmowaniu i w reflektowaniu nad podjętą. Wychowawca podsuwa właściwą motywację, wartościowanie pozostawia wychowankowi. Boga zaś należy ukazywać nie jako Prawodawcę, ale jako źródło prawdziwej wolności człowieka, wychodzącego z egoizmu ku zaangażowaniu społecznemu.

Tak właśnie zbudowana jest katecheza, z której dokładne sprawozdanie zawarte jest w tym samym numerze (G. Stachel, *Das Gewissen, Eine Unterrichtsstunde in 9. Schuljahr*, KBl 94 (1966) 655—677).

Roman Bleistein w oparciu o bardzo bogatą i wszechstronną literaturę rozpatruje dylemat uświadomienia seksualnego i wychowania seksualnego (*Sexualpädagogik unter Ideologieverdacht, Überlegungen zur Geschlechterziehung in der Schule*, KBl 93 (1968) 664—678).

Dorośli kładą nacisk na wychowanie w szkole. Młodzi natomiast wybierają raczej wpływ domu rodzinnego. Poza tym, w oficjalnych dokumentach ministerstwa szkolnictwa w NRF dostrzega autor pewien przerost intelektualizmu, włączanie uświadomienia seksualnego do programu lekcji biologii. Zdaniem autora ważniejszym od takiego uświadomienia jest wychowanie dojrzałego mężczyzny i dojrzałej kobiety, ustalenie hierarchii wartości, a to powinno się dokonywać nieomal na wszystkich przedmiotach. Problem norm zależy od wyznawanej ideologii. Autor omawia ujęcia biologiczno-pozytywistycznie, polityczno-marksistowskie, a wreszcie kulturowo-antropologiczne.

Wśród szczegółowych problemów wychowania odnajdujemy również zagadnienie wychowania do pokoju (Dieter Emeis, *Thesen zur Friedenserziehung in der schulischen Glaubensunterweisung*, KBl 93 (1968) 543—547). Dostrzegając znaczenie wychowania do pokoju w dzisiejszym świecie D. Emeis w oparciu o *Rahmenplan*, jak również katechizmy z 1955 i 1969, stawia dyskusyjne tezy.

Nauka religii powinna włączyć się w troskę o wychowanie do pokoju, jaka przyświeca wszystkim wysiłkom wychowawczym. Wojna powinna być ukazywana jako zbrodnia przeciw Bogu i ludzkości. Trzeba prowadzić do pozytywnego ujmowania pokoju jako sprawiedliwego współżycia między ludźmi. Wychowanie do pokoju jest jednocześnie wychowaniem do chrześcijańskiego ducha pokuty, nadziei, zrozumienia łaski i grzechu. Przede wszystkim jednak polega ono na wychowaniu do poszanowania praw drugiego człowieka, do współżycia z innymi.

Bardzo ciekawy jest również artykuł Rudolfa Padberga o nauczaniu historii Kościoła (*Problematik und Sinn der Kirchengeschichte*, KBl 93 (1968) 641—646).

Autor dostrzega wśród katechetów odwracanie się nieomal całkowite od historii Kościoła i tłumaczy tego przyczyny. Jednocześnie jednak zwraca uwagę, że większość problemów poruszanych w dokumentach Soboru Wat. II wymaga oświetlenia historycznego. Historia Kościoła musi więc pozostać przynajmniej elementem towarzyszącym innym działom katechezy.

Oczywiście nie chodzi w niej o historię polityczną Kościoła, czy historię egzegezy, jak to radzi H. Halbfas, ale przede wszystkim o samourzeczywistnianie się Kościoła w różnych epokach i zmieniających się warunkach, Kościoła jako społeczności powszechnego zbawienia. Należy jednak zawsze naukę historii łączyć z obecną sytuacją. Nie chodzi więc o naukę kursoryczną, ale o wybrane przykłady istotne dla danej epoki a zarazem podstawowe dla egzystencji chrześcijaństwa. Tezy swe autor obrazuje katechezą o przyjaźni Erazma z Rotterdamu

z Tomaszem Morusem i o wpływie *Utopii* na ich czasy. Jednocześnie autor ukazuje współczesną sytuację Kościoła i zadania chrześcijan dziś.

Lata 1968—1969 w katechetyce NRF znajdują się pod znakiem trzech zasadniczych wydarzeń. Jest to ogłoszenie nowego programu, wydanie nowego katechizmu i ukazanie się drukiem książki H. Halbfasa *Fundamentalkatechetik*. Wszystkie trzy wskazują na zmiany zachodzące w katechezie tego kraju. O ile jednak nowy program i nowy katechizm są wyrazem kierunku umiarkowanego, szukającego nowych ujęć ale w nawiązaniu do dotychczasowej tradycji, o tyle książka Halbfasa wskazuje na zupełnie nowy nurt, prawie na rewolucję pojęć katechetycznych.

Ten drugi nurt wyraził się również w omawianych rocznikach „Katechetische Blätter”. Niepokój, dostrzegany w artykułach, wynika przede wszystkim ze świadomości dysproporcji między wkładanymi wysiłkami, ilością godzin katechezy szkolnej a wynikami. Młodzież ciągle odchodzi od religii. Stawia się więc pod znakiem zapytania organizację szkolną katechezy, jej treść, sposób przekazywania. W artykułach dostrzega się jakby dwa kierunki poszukiwań. Jedni rozwiązanie widzą w lekcjach szkolnych, ujętych jednak nie kerygmaticznie ale od strony informacji obiektywnej, naukowej i pozostawiającej całą swobodę uczniom. Inni nie chcą rezygnować z przepowiadania i jedynie próbują bardziej je przystosować do możliwości i aktualnych potrzeb młodzieży. W jednym jednak i drugim wypadku uwaga skupia się na ujęciach „katechezy służebnej”, wprowadzającej ucznia w odpowiedzialne życie społeczne. I to chyba jest najbardziej charakterystyczne dla roczników 1968—1969: pragnienie, by katecheza służyła życiu ludzkiemu w jego zaangażowaniach społecznych i indywidualnych.

ks. Jan Charytański SJ