

PROCES PRZEKAZU WIARY w WYMIARZE INTERDYSCYPLINARNYM

Treść: — I. Dyskusja nad przekazem wiary. 1. Kryzys przekazu wiary. 2. Poglądy teologiczno-dydaktyczne wobec kryzysu przekazu wiary. 3. Wzajemny stosunek między pedagogiką religijną i dogmatyką. 4. Treści w procesie przekazu. 5. Przekaz jako wyzwanie. 6. Relacje zachodzące między „teologią elementarną” i pedagogiką religijną oraz wnioski dla przekazu wiary. — II. Przekaz wiary w kontekście kairologii religijno-pedagogicznej. 1. Znaczenie pojęcia *Kairos*. 2. Pedagogiczno-teologiczny aspekt kairologii religijno-pedagogicznej. — Wnioski. — Zusammenfassung.

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

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

Podjmując niniejszy temat autor staje przed złożonym zagadnieniem. Ponieważ literatura rodzima dotycząca powyższej tematyki jest jeszcze dosyć skąpa, a problem jest żywo dyskutowany, dlatego będzie on rozwiązywany w świetle literatury zachodniej, zwłaszcza niemieckiej, z myślą jednak o nowej sytuacji katechetycznej w Polsce.

¹ F.X. Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg — Basel — Wien 1979.

I. DYSKUSJA NAD PRZEKAZEM WIARY

Dyskusja podejmowana na temat przekazu wiary odbywa się przede wszystkim między przedstawicielami teologii dogmatycznej a reprezentantami pedagogiki religijnej. Pierwsi bronią nienaruszalności treści, a drudzy otwierają się na cały proces przekazu.

1. Kryzys przekazu wiary

Obserwując sytuację Kościoła na Zachodzie, jego miejsce w zmieniających się strukturach pluralizmu społeczno-kulturowego, stwierdza się, że Kościół ten stawał i ciągle staje wobec nowych wyzwań. Jeśli obecnie mówi się o kryzysie przekazu wiary, to nie znaczy, że został on spowodowany życiem i nauczaniem Kościoła. Wiele w tym względzie mają do powiedzenia zachodzące procesy sekularyzacji i laicyzacji.

Misja Kościoła aczkolwiek w swej istocie niezmienna, podlega wpływom czasu i środowiska, które ją w dużym stopniu warunkują. Kościół zaś starając się wiernie wypełniać swoje zadanie, nie zawsze trafia do mentalności współczesnego człowieka, którego tak wyraźnie charakteryzuje postawa konsumpcji. Człowiek współczesny z gruntu rzeczy dystansuje się od wartości nadprzyrodzonych, które w istocie mają charakter zobowiązujący i wymagają świadectwa. Dlatego wydaje się być konsekwentnym szukanie przyczyn tego kryzysu wiary w samych postawach współczesnych chrześcijan, którzy wartości głoszone przez Kościół odbierają coraz bardziej krytycznie i nie bez pełnej akceptacji².

Przeprowadzone badania naukowe dowodzą, że tego typu postawy to też niejako zjawisko socjologiczne³. A patrząc na kryzys przekazu wiary w kontekście socjologicznym zagadnienie to wymagałoby naturalnie wieloaspektowego omówienia. W jednym opracowaniu nie sposób jest tego wyczerpująco dokonać. Dlatego z konieczności poruszone zostaną tu tylko niektóre jego aspekty. Szczególną uwagę zaś zwrócimy na kontekst kairologiczny przekazu wiary.

2. Poglądy teologiczno-dydaktyczne wobec kryzysu przekazu wiary

Kardynał J. Ratzinger w przemówieniu wygłoszonym we Francji na temat kryzysu katechezy nawiązał przede wszystkim do sytuacji w Niemczech. Zajął on zdecydowanie krytyczną postawą wobec rozwoju katechezy w sensie religijno-dydaktycznym. W zarzutach swych wskazał szczególnie na *hypertrofię* (przerost) metodyczną w stosunku do przekazywanych treści w procesie katechetycznym⁴.

² P. Schladoth, Das II. Vatikanum und seine Bedeutung für die Religionsdidaktik, w: K. Richter (Hrsg.), Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche, Mainz 1991, s. 200–220.

³ F.X. Kaufmann, Gesellschaft — Kirche, w: P. Eichler (Hrsg.), Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1984, s. 65–80.

⁴ J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

Ale krytyczne głosy odnoszące się do katechezy wywołały również wielkie zatroskanie wśród wielu teologów i dydaktyków o przekaz wiary młodym pokoleniom. Dlatego też problem ten zaczęto na nowo analizować i wyjaśniać. Chodzi tu przede wszystkim o zasadnicze pytanie, a mianowicie: W jaki sposób wiara Kościoła może być dzisiaj dynamicznie i żywotnie przekazywana, aby spełniała swoją funkcję motywacyjną dla świata jutra? W tej właśnie myśli, jaka zawarta została w tekście synodalnym diecezji Rottenburg kryje się głęboka troska o przekaz wiary młodym pokoleniom⁵.

Dla wyakcentowania najważniejszych aspektów tegoż zagadnienia zwrócimy uwagę na niektóre myśli autorów uczestniczących w dyskusjach dotyczących przekazu wiary młodemu pokoleniu.

I tak Jürgen Werbiek wymieniając poszczególne koncepcje religijno-pedagogiczne, wskazując na ramowe programy szkolnej lekcji religii (*Zielfelderpläne, Grundlagenplan*) i ich krytyczną ocenę, stwierdza jednocześnie, że z wielu stron coraz bardziej słyszy się głosy domagające się powrotu do treści wiary, które Urząd Nauczycielski Kościoła podaje w sposób autentyczny do wierzenia⁶.

Jak wiadomo interwencje tego rodzaju, jak stwierdza autor, były żywotne w pedagogice religijnej *materialno-kerymatycznego przelomu*⁷. I aczkolwiek wielu autorów obiecuje sobie od tego przelomu zdecydowanego zwrotu w sensie pozytywnym odnośnie przekazu wiary także w szkolnej lekcji religii, to jednak Werbiek zapytuje krytycznie: Czy rzekome zubożenie przekazywanych treści wiary istotnie dotyczy szkolnych lekcji religii i czy właśnie zubożenie tych treści stanowi w istocie główny element potwierdzający bezskuteczność dotychczasowej lekcji religii⁸.

W tym kontekście wskazuje autor na ankietę przeprowadzoną w Instytucie Demoskopii w Allensbach (1987/88) wśród katolickich nauczycieli religii, jak również wśród uczniów, którzy w tych właśnie latach uczęszczali na lekcje religii. Jeden z ankietowanych nauczycieli wyraził swoją opinię na temat bezskuteczności nauczania religii następująco: *Im bardziej temat jest związany z Kościołem i teologią, tym trudniejszy okazuje się jego przekaz*⁹. Ankieta przytacza dalej opinie większości nauczycieli twierdzących, że przekaz treści wiary jest najbardziej niewdzięcznym i najmniej skutecznym zadaniem.

Na powyższym przykładzie wydaje się być słusznym podzielić opinię autora, że nauczyciele-katecheci znajdują się rzeczywiście w trudnej sytuacji. Jeśli preferują tematy o wymiarze bardziej egzystencjalnym, które budzą zainteresowanie ze strony uczniów, to tym samym oddalają się od tej rzeczywistości, którą jako nauczyciele właściwie zajmować się powinni. Preferując natomiast tematy religij-

⁵ Beschluß der Diözesensynode 1985/1986 „Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation“, *Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart* 38(1986), s. 495.

⁶ J. Werbiek, Zurück zu den Inhalten? *Religionspädagogische Beiträge* 25(1990), s. 43–67 (tutaj s. 43).

⁷ Za materialno-kerymatycznym przelomem opowiada się W. Kasper w swoim opracowaniu przedstawiającym nowy Katechizm dla dorosłych w *Kathechetische Blätter* 110(1985), s. 363–370.

⁸ J. Werbiek, *ibid.*, s. 44.

⁹ Tamże.

ne, pogłębiają jednocześnie brak zainteresowania u uczniów a także ich objętość wobec przekazywanych treści¹⁰.

Również postulat Arcybiskupa J.J. Degenhardta przewodniczącego Komisji do spraw katechizacji w Episkopacie niemieckim o coraz bardziej konsekwentne traktowanie lekcji religii odnośnie przekazywanych treści wiary¹¹, w stanowisku Werbicka znalazł krytyczną ocenę. W dyskusji tej zapytuje Werbick dalej, czy brak zainteresowania lekcją religii, które też w dalszej konsekwencji sugeruje myśl odmeldowywania się od niej, nie leży bezpośrednio właśnie w specyfice treści „kościelnych”¹².

W kontekście powyższych wypowiedzi należy zauważyć, że aczkolwiek wyniki przeprowadzonych ankiet przemawiają za słusznością pozycji zajmowanych przez Werbicka, to jednak W. Kasper i J.J. Degenhardt w dyskusji tej zajmują stanowisko przeciwne.

Itak J.J. Degenhardt sprowadza swoje stanowisko do tego, że właśnie zadaniem nauczyciela religii jest przekazanie treści danej jednostki lekcyjnej, które nie budzą większego zainteresowania lub powodują wręcz obojętność, ażeby cel zamierzony mógł być osiągnięty. A W. Kasper podzielając wypowiedź J.J. Degenhardta jest zdania, że ten kto jednocześnie identyfikuje się z Kościołem i nauką wiary przez niego głoszoną i na lekcji religii przemawia możliwie w tonie „Matki-Kościola”, może ostatecznie w sensie optymalnym zrealizować zamierzone cele.

W dotychczasowym naszym rozważaniu na podstawie przedstawionych dyskusji dotyczących przekazu treści wiary, daje się zauważyć, że wyniki przeprowadzonych ankiet wskazują wyraźnie na kryzys przekazu. W dyskusjach zwrócono uwagę na element dydaktyczny. Chodzi tu o treści wiary i ich wpływ na sam proces nauczania i — na element fundamentalno-teologiczny — jak uczynić, aby treści wiary były dostępne do uwierzenia.

3. Wzajemny stosunek między pedagogiką religijną i dogmatyką

Na podstawie wyżej analizowanej problematyki należy stwierdzić, że centralnym pytaniem dla J. Werbicka jest zagadnienie „treści”, jej określenie i wskazanie na miejsce w procesie nauczania. Chcąc te kwestie czytelnikowi przybliżyć, odwołamy się do dyskusji, w której polemizują ze sobą J. Werbick i W. Kasper.

Spór ten można najbardziej zobrazować na podstawie pozycji zajmowanej przez W. Kaspera, który twierdzi, że aspekty antropologiczne (przykładowo zagadnienia o charakterze społecznym) w nauczaniu katechetycznym nie są najważniejsze. Nauczanie to winno opierać się przede wszystkim na obiektywności „rzeczy” samej w sobie, a treści wiary winny być przekazywane oczywiście jako prawdy absolutne¹³.

¹⁰ Tamże, s. 45–46.

¹¹ Referat wygłoszony przez Arcybiskupa J.J. Degenhardta na Sympozjum w Schwerte, gdzie dyskutowano wyniki ankietowe z Allensbach, por. Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, *Katechetische Blätter* 114(1989), s. 528–540.

¹² J. Werbick, jw., s. 46.

¹³ W. Kasper, Andeutungen zu den erkenntnistheoretischen Implikationen seiner Bestimmung

Ustosunkowując się do tego J. Werbiek zapytuje w swojej refleksji bez dawania odpowiedzi, jak uczynić, aby treści wiary same w sobie jako prawdy absolutne (*Objektivität/Vorgegebenheit*) mogły w całym procesie nauczania spełniać funkcję wiodącą¹⁴.

Odpowiedź na powyższe zagadnienie zawarte w pozycjach zajmowanych przez obydwo autorów nie jest możliwa bez bliższego określenia wzajemnego stosunku pedagogiki religijnej do dogmatyki. Próbę odpowiedzi łączy W. Kasper z wyżej poruszonym już częściowo przemówieniem Kardynała Ratzingera na temat kryzysu katechezy i jego przezwyciężania. Autor bazuje szczególnie na realizmie teoriopoznawczym i opowiada się za prymatem obiektywności rzeczy samej w sobie przed tym, co ma charakter subiektywny. A pozycja Werbieka odnosi się dokładnie do tego punktu: pyta on jakie ma znaczenie opcja Kaspera, jeśli uwzględni się wzajemny stosunek pedagogiki religijnej i dogmatyki? Dlaczego Kasper opowiada się za realistyczną teorią poznania i metody? Ścisłej rzecz biorąc należałoby sformułować pytanie: Jakie relacje winny zachodzić między absolutnymi prawdami wiary i dydaktycznymi transformacjami?

W. Kasper, według J. Werbieka, chciałby zapewne oprzeć swoją tezę na przesłankach filozoficzno-teoriopoznawczych, a wówczas prawda wiary mająca charakter absolutny winna być traktowana przedmiotowo¹⁵.

A wtedy J. Werbiek w tak postawionym pytaniu i w jego interpretacji wskazuje na pewne napięcie. Twierdzi on, że prawda wiary o charakterze zbawczym naturalnie nie jest jakimś produktem konkretnego działania. Wierzący musi po prostu na niej polegać, jej zaufać, w przeciwnym razie nigdy nie stanie się ona alternatywą życiową¹⁶.

Patrząc zaś od strony dydaktycznej w perspektywie religijno-pedagogicznej należałoby postawić jeszcze jedno pytanie — zaznacza autor — a mianowicie, jak też konkretna prawda wiary mająca charakter absolutny dana zarazem wierzącemu, może być przez niego zrozumiale przyjęta¹⁷.

Jeśli rozważymy powyższe stanowiska autorów wobec poruszonych zagadnień, to daje się łatwo zauważyć, że właśnie szczególnie w pytaniu Werbieka dotyczącym wzajemnego stosunku dogmatyki i pedagogiki religijnej zaznacza się jego pozycja odnośnie przekazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym.

Właśnie zadaniem teologii praktycznej jest uczynić prawdę wiary w praktyce codziennego życia obiecującą alternatywą życiową i zwracać uwagę na to, aby prawda wiary otwierała możliwości do życia prawdziwie chrześcijańskiego¹⁸. Oczywiście, że nie chodzi tu autorowi o dopasowywanie prawd objawionych do różnych form przejawów ludzkiego życia. Z rozumowania Werbieka w poruszonej

des Verhältnisses von Dogmatik und Religionspädagogik, w: Der neue Erwachsenenkatechismus und die Auseinandersetzung Werbieks mit der Position Kaspers, Vom Realismus der Dogmatik, *Kathechetische Blätter* 110(1985), s. 459–463.

¹⁴ J. Werbiek, *ibid.*, s. 49.

¹⁵ Por. Der neue Erwachsenenkatechismus, *ibid.*, s. 459–463.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże i także J. Werbiek, Die „organische Gahnzeit“ des Glaubens und das „Glauben lernen“, *Theologische Quartalschrift* 164(1984), s. 268–281.

¹⁸ Por. Der neue Erwachsenenkatechismus, *ibid.*, s. 462.

kwestii wynika jasno, jaka zależność zachodzi między dogmatyką i teologią praktyczną. Dogmatyka w sposób zrozumiały musi liczyć na pomoc teologii praktycznej, której zadaniem jest inicjowanie procesów nauczania. Ostatecznie autor wskazuje przede wszystkim na konieczność wewnętrznego związku i obustronnej akceptacji dogmatyki i pedagogiki religijnej. Obie dyscypliny winny w praktyce przede wszystkim uwzględniać pierwszoplanowo dobro człowieka mając na uwadze kształtowanie jego postawy religijnej¹⁹.

Wyciągając wniosek z przedstawionej wyżej dyskusji, daje się zauważyć z dużą ostrożnością, że środek ciężkości zajmuje tu głównie sam proces przekazu wiary. Temu też zagadnieniu zostanie poświęcone dalsze nasze rozważanie.

4. Treści w procesie przekazu

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

Według Werbiecka treści prawd wiary mogą odnosić swój pozytywny skutek tylko wtedy, jeśli są one przekazywane w relacji JA–DOBRA NOWINA (*Ich–Botschaft*). Taki obraz rzeczywistości kryje w sobie naturalne żądanie od nauczycieli religii postawy świadectwa. Dla procesu przekazu z kolei oznacza to, że rzeczywistości JA–DOBRA NOWINA nie można zażądać, lecz trzeba ją umożliwić. A możliwe jest to dopiero wtedy, gdy również wszyscy inni — nie tylko uczyący — będą odbierani jako potencjalni świadkowie. W procesie tym chodzi autorowi przede wszystkim o inicjowanie świadectwa, które określa je jako *ZEUGNIS–DISKURS*²⁰.

W dalszej konsekwencji wskazuje autor na to, że treści winny ukierunkowywać przebieg samego procesu na świadectwo. Treści te określa Werbieck jako treści świadectwa (*Inhalte eines Zeugnis–Diskurses*). Dalej winno się umożliwiać, aby treści w procesie nauczania były przede wszystkim źródłem inspiracji i wyzwania, a nie normą wiary, która krępuje działanie.

Centralne treści wiary, jak stwierdza autor, odnoszą się do Chrystologii i do nauki o Trójcy Świętej. Fundamentalne znaczenie stanowi Osoba Jezusa Chrystusa²¹. Przemyslenia Werbiecka dla chrześcijan dotyczące tejsze refleksji idą konsekwentnie dalej. Kto próbuje przyswajać naukę Kościoła bez odpowiedniego przygotowania i nadawać jej rangę ważności ze względu na to, że Jezus Chrystus to LOGOS, a nie ze względu na to, co ten LOGOS „mówi”, ten czyni *fides quae* jako normę wiary i żąda wyrażenia zgody na teologiczną przesłankę przed udostępnieniem treści²² (*Erschließung*).

Z powyższego rozważania można wyprowadzić wniosek, że refleksje Werbiecka dotyczące przekazu treści w procesie dydaktycznym, mają na celu rozróżnienie

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Werbieck, *Zurück zu den Inhalten?*, jw., s. 52.

²¹ Tamże, s. 54.

²² Tamże.

między literą prawa a duchem Ewangelii. Dobra Nowina Jezusa Chrystusa winna być rozumiana jako wyzwanie, jako obietnica a nie żądanie, które w pewnym sensie ma charakter skrepowania²³.

Właśnie Dobra Nowina, która treściowo określa nową jednostkę lekcyjną i jako proces mający charakter komunikatywny, musi odpowiadać Dobrej Nowinie, którą jest Jezus Chrystus. Rozwijając swoją myśl J. Werbiek wskazuje na interpretację Objawienia Bożego, które kryje w sobie bezpośrednio konsekwencje dydaktyczne: *Bóg udziela się nam sam w Dobrej Nowinie, a nie jakiegokolwiek nauce czy ideologii*²⁴.

Teologiczny prymat Dobrej Nowiny, którą jest Jezus Chrystus, wynika z idei samoobjawienia: *Bóg objawia się sam przez Jezusa „Samo”–Objawienie („Selbst”–Offenbarung) w Duchu Świętym*²⁵.

Należy tu zaznaczyć, że dokumenty kościelne dotyczące Objawienia Bożego (por. *Dei Verbum*) a także katechetyczne dotyczące Słowa Bożego potwierdzają prymat Dobrej Nowiny przed nauką. Akcenty te można w sposób jasny zauważyć w dokumencie katechetycznym Papieża Jana Pawła II *Catechesi Tradendae*²⁶.

5. Przekaz jako wyzwanie

Biorąc pod uwagę treści zawarte w wyżej wymienionych dokumentach kościelnych, J. Werbiek jest zdania, że procesu Tradycji i przekazu nie da się po prostu zrozumieć tylko jako przekazu nauki i przykazań otrzymanych od Chrystusa. Dlatego JA–DOBRA NOWINA Jezusa Chrystusa nie jest żądaniem, lecz wyzwaniem: wyzwaniem życia, życia praktyki, które nie da się dopasować do istniejących systemów zachowań i definicji rzeczywistości²⁷.

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

W tym kontekście nawiązuje Werbiek do znaczącej wypowiedzi propagatora teologii wyzwolenia C. Boffa, *sprawa nie kończy się na tym, ażeby prawdę wiary znać. O wiele istotniejszym jest tu rozwój ludzkiego i historycznego znaczenia wiary*

²³ Tamże, s. 55.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 56.

²⁶ Por. Tamże; także: Jan Paweł II, Adhortacja apostołska *Catechesi Tradendae* 5, 6, 21 i 31.

²⁷ J. Werbiek, jw., s. 57.

²⁸ Tamże, s. 59.

w ogóle²⁹. Z tym wiąże się stanowisko J.A. Jungmanna: *Dogmat winniśmy znać, przepowiadać natomiast musimy Kerygmę*³⁰.

Ten właśnie problem, jak stwierdza Werbick jest także aktualny dla współczesnej lekcji religii. Jeśli Dobra Nowina jako zaproszenie i wyzwanie kierowana jest do konkretnego człowieka, to tym samym winna mu ona zaoferować treściowo naszkicowaną alternatywę. Bez tego treściowego naszkicowania, samo wezwanie może okazać się pustką³¹.

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

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

6. Relacje zachodzące między „teologią elementarną” i pedagogiką religijną oraz wnioski dla przekazu wiary

Podsumowując nasze dotychczasowe rozważanie, nasuwa się wniosek, że J. Werbick w ramach konstruktywnej krytyki rozwijając swoje myśli jednocześnie wskazuje na podstawowe relacje zachodzące między teologią elementarną i pedagogiką religijną³³.

Autor w swojej publikacji habilitacyjnej wprowadzając termin teologii elementarnej, ukazuje korelacje między teologią elementarną i teologią systematyczną (dogmatyką). Zadaniem teologii systematycznej, jego zdaniem, jest sprawdzanie w teologii elementarnej autentyczności wiary w sensie postępowania, tzn. czy konkretne postępowanie chrześcijanina wynika autentycznie z prawdy wiary.

²⁹ C. Boff, *Theologie der Befreiung. Eine Einführung in ihre Grundlage*, *Zeitschrift für Missionswissenschaft* 69(1985), s. 161–178.

³⁰ J.A. Jungmann, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936, s. 60.

³¹ W tym kontekście odwołuje się Werbick do tezy Exclera, w: A. Excler, *Inhalte des Religionsunterrichts*, w: Feifel (Hrsg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 2, Zürich — Einsiedeln — Köln 1978, s. 107.

³² Por. Tamże, s. 64–67.

³³ J. Werbick, *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, Zürich — Einsiedeln — Köln 1983, s. 19.

Naturalnie chodzi tutaj o prawdziwe korelacje, tj. stosunek wiary do form, stopni i etapów ludzkiej tożsamości, jak również teże tożsamości do treści chrześcijańskiej wiary. Teologia elementarna ma charakter zobowiązujący wobec dogmatycznej rekonstrukcji teologicznego uzasadnienia związków, a także wobec historyczno-krytycznej rekonstrukcji odkrywania tychże związków. Jej specyficzne założenie rozpoznawcze leży jednak w rekonstrukcji tych powiązań, w których wiara pojawia się jako element działaniowy³⁴.

Na tej właśnie płaszczyźnie formuluje J. Werbiek temat teologii elementarnej, która winna w stosunku do pedagogiki religijnej zajmować następującą relację: *Wiara w kontekście ludzkiej praktyki życiowej, jako umożliwienie prawdziwie ludzkiej praktyki życiowej*³⁵.

Powyższa teza akcentuje jednocześnie punkt dyspozycyjny: Teologia elementarna musi być teologią mającą swoje oparcie w doświadczeniu.

Reasumując tok naszych dotychczasowych rozwiązań, należałoby w tym kontekście postawić zasadnicze pytanie: Jakie znaczenie mogą mieć powyższe teorie dla katechezy?

Otóż chodzi o proces, w którym treści wiary będą tak przekazywane, że człowiek współczesny poczuje się poruszony³⁶. Zajmując się nim dydaktyka, jako nauka mająca za przedmiot procesy uczenia i uczenia się, mająca związek z procesami nauczania w różnych stopniach, pogłębi związek w nauczaniu katechetycznym z procesem uczenia się wiary³⁷.

Dla dydaktyki katechetycznej szczególnie znaczenie mają przemyślenia i wyniki Soboru Watykańskiego II. Również zagadnieniu temu poświęcił wiele uwagi Synod Niemiecki (3.01.1971–22.11.1975), co zaznacza się wyraźnie w dokumencie synodalnym o nauce religii w szkole: *Wiara winna się dopełniać w kontekście życia, a życie winno być rozumiane w świetle wiary*³⁸.

II. PRZEKAZ WIARY W KONTEKŚCIE KAIROLOGII RELIGIJNO-PEDAGOGICZNEJ

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

Takie spojrzenie na przekaz wiary w kontekście zmieniających się uwarunkowań społecznych stawia R. Englert jako zadanie kairologii religijno-pedagogicznej. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój świadomości stawania się chrześcijaninem w specyficznych warunkach społecznych i historyczno-chrześcijańskich.

³⁴ Tamże, s. 41.

³⁵ Tamże, s. 21.

³⁶ P. Schladath, jw., s. 203.

³⁷ Por. J. Werbiek, *Glaubenerlernen aus Erfahrung*; München 1989.

³⁸ Synodenbeschluß: *Der Religionsunterricht in der Schule*, Nr 2.4.2., w: L. Bertsch i inni (Hrsg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung*, Freiburg — Basel — Wien 1976.

Autor wyjaśnia dalej, że *Świadomość wiary (Glaubens-Bewußtsein) i Kairos-Świadomość (Kairos-Bewußtsein) kształtują się we wzajemnej korenspondencji*³⁹.

Dlatego też Englert słusznie widzi dotychczasową pedagogikę religijną jako zajmującą się praktyką, w której wywieranie na nią społecznych wpływów stanowi istotny element. Tu też zauważa się zbieżność poglądów Englerta ze stanowiskiem Werbicka, który jest zdania, że zakres religijnych procesów uczenia się i kształcenia winien być obecnie jeszcze bardziej niż dotychczas a także na inny sposób (choćby ze względu na różnorodność struktur rozumienia i działania) uwzględniony⁴⁰.

W tym kontekście wprowadza autor do pedagogiki religijnej pojęcie indeksyfikacji (*Indexikalisierung*). Pojęcie to definiuje następująco: *Z postulatu punktualności wynikają zadania, by normatywne przemyślenia odnośnie teologicznych i pedagogicznych kwestii przekazywać w powiązaniu z empirycznymi analizami ciągle zmieniających się uwarunkowań społecznych. „Indexikalisierung” oznacza tu uwzględnienie zmieniających się uwarunkowań społecznych — procesów socjalizacyjnych, które zawsze miały wpływ na religijne procesy kształcenia. Chodzi tu przede wszystkim o warunki indywidualne, społeczne i historyczno-chrześcijańskie*⁴¹. W tym sensie też rozumie Englert religijno-pedagogiczną kairologię jako teorię punktualności religijnych procesów nauczania i kształcenia. Winna być równocześnie ona rozumiana jako systematyczna refleksja powiązania Celu i Czasu; jako teoria społeczno-chrześcijańskiej i indywidualno-historycznej indeksyfikacji (*Indexikalisierung*) religijnych procesów nauczania i jako część teorii religijnego kształcenia⁴².

1. Znaczenie pojęcia „Kairos”

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

W koncepcji kairologii religijno-pedagogicznej Englerta daje się zauważyć, że autorowi chodzi o formalne znaczenie kairologii, którą łączy z wyżej omawianą

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

⁴⁰ Por. w tym kontekście J. Werbick, *Gott gehören. Theologisches zur Identitätsproblematik*, *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 97(1975), s. 441.

⁴¹ R. Englert, *ibid.*, s. 28.

⁴² Por. Tamże, s. 55.

⁴³ P. Tillich, *Gesammelte Werke IV*, Stuttgart 1963, s. 29–41.

⁴⁴ R. Englert, *ibid.*, s. 44.

teorią indeksyzacji (*Indexikalisierung*). W odróżnieniu od sapiencjalnego wymiaru kairologii chodzi tu nie o rozwój wiedzy odnoszącej się do konkretnego czasu w sensie historycznym, lecz o analizę warunków będących przedmiotem dyskusji i umożliwiających z kolei punktualne działanie⁴⁵.

Poddając krytycznej analizie rozwiązania Englerta, a przede wszystkim jego teorię indeksyzacji należy zauważyć, że pojęcie użyte i wprowadzone przez niego do pedagogiki religijnej, aczkolwiek zawierające w istocie rzeczy głęboką myśl dla praktyki przekazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym, niestety, nie zostało przez autora wystarczająco uzasadnione⁴⁶. Podkreślanie trzech elementów odgrywających istotną rolę w przekazie wiary; mianowicie historii indywidualnej, społecznej i chrześcijaństwa sprowadza on niejako do przypisu⁴⁷. Autor nie uwypukla odpowiednio, że w pojęciu indeksyzacji winno być ukazane napięcie jakie zachodzi między empirycznymi i normatywnymi działaniami⁴⁸.

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

a) zasadniczym uznaniu powiązania wiary z życiem i kształtowaniu tego życia jako formy wiary w specyficznych warunkach strukturalnych,

b) usiłowaniu zrozumienia wiary (*des Glaubens-Verstehens*) w sensie krytycznej refleksji w każdorazowych warunkach strukturalnych życia,

c) dostosowaniu uczenia się wiary (*des Glaubens-Lernens*) do specyficznie indywidualnych — chrześcijańskich i społeczno-historycznych wyzwań wiary⁴⁹.

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

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

⁴⁵ Por. Tamże, s. 45.

⁴⁶ Por. Tamże, s. 15.

⁴⁷ Tamże, s. 15.

⁴⁸ Por. Tamże, s. 115 i 316.

⁴⁹ Tamże, s. 138.

⁵⁰ Pojęcie „Znaków czasu”, zajmuje w dokumentach soborowych szerokie miejsce. Sobór Watykański II wskazuje wyraźnie na ich uwzględnienie w przepowiadaniu katechetycznym; por. tu K. Rahner, *Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen*, w: F.X. Arnold, K. Rahner, V. Schurr, L.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch der Pastoraltheologie*, Freiburg 1964, s. 181. Rahner stwierdza tu, że aktualna potrzeba chrześcijańskiego działania jest możliwa do rozpoznania tylko na tle teologicznej analizy teraźniejszości.

⁵¹ R. Englert, *juw.*, s. 53.

Patrząc perspektywicznie na zagadnienia religii, kształcenia i socjalizacji — koncepcja autora uwzględnia centrum kształcenia w ogóle⁵². W sensie kairologicznym, religijno-pedagogiczna teoria kształcenia sprowadza się do określonych warunków indywidualnych, chrześcijańskich i społeczno-historycznych. Należy tu podkreślić, że teoria Englerta pod kątem kairologicznym pasuje do ramowego konceptu religijno-pedagogicznej teorii kształcenia, gdzie równocześnie nie następuje załamanie koncepcyjne⁵³.

2. Pedagogiczno-teologiczny aspekt kairologii religijno-pedagogicznej

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

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

Relacja zachodząca między wiarą i życiem kryje w sobie jeszcze jeden ważny aspekt, a mianowicie, jak dalece wiara potrzebuje dynamiki życia, aby mogła w ogóle się zrodzić.

Ocena tej właśnie strony, relacji zachodzącej między wiarą i życiem, zależy zdecydowanie od przyjętej z góry formy interpretacji Objawienia. Przemyślenia Englerta odnośnie tej kwestii można sformułować następująco. Uczyc się życia (*Leben-Lernen*), to istotny element uczenia się wiary, a wiara z kolei to podstawa egzystencji, która może się dokonać tylko w wymiarze istnienia i w istnieniu również zaznacza swoje wyraźne ślady⁵⁶. Doświadczenie wiary wskazuje przy tym na „index” konkretnych okoliczności życiowych. Tym samym też nie można wystarczająco mówić o doświadczeniu wiary bez uwzględnienia każdej pojedynczej sytuacji życiowej⁵⁷.

Wyżej wymienione myśli Englerta pozwalają mu za Ebelingiem na takie refleksje: *Czas jest miejscem wiary*⁵⁸, *Uczymy się zaś nie tylko żyć, lecz również wierzyć, a uczymy się wierzyć, gdy uczymy się żyć. Z jednej strony uczenie się wiary*

⁵² Por. R. Preul, *Religion-Bildung-Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Theorie*, Gütersloh 1980, 135.

⁵³ Por. R. Englert, jw., s. 84; Tenże, Plädoyer für religionspädagogische Pünktlichkeit, *Katechetische Blätter* 113(1989), s. 159–169.

⁵⁴ Por. E. Klinger, *Perspektiven des Christlichen im Begriff der anonymen Christlichkeit*, w: Tenże (Hrsg.), *Christentum innerhalb und außerhalb der Kirche*, Freiburg 1976, s. 9–24.

⁵⁵ Por. W. Kasper, *Einführung in den Glauben*, Mainz 1975, s. 28.

⁵⁶ Por. R. Englert, jw., s. 129.

⁵⁷ E. Fuchs, *Glaubenserfahrung-Theologie-Religionsunterricht*, *Katechetische Blätter* 103(1978), s. 190–216 (cyt. za R. Englertem, jw., s. 129).

⁵⁸ R. Englert, jw., s. 129.

może być widziane jako moment uczenia się życia, z drugiej zaś uczenie się życia jako moment uczenia się wiary⁵⁹.

To wzajemne odniesienie uczenia się wiary i uczenia się życia, może być w sposób miarodajny opisane tylko jako proces wzajemnego oddziaływania. Jeżeli korelacja ta zostanie wzięta poważnie pod uwagę, to wiary trzeba się uczyć, jeżeli ma ona pozostać na poziomie historyczno-życiowego rozwoju⁶⁰.

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

WNIOSKI

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

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

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

Konkludując należałoby podkreślić, że treści wynikające z przedstawionej wyżej dyskusji mogą stanowić duży wkład w główne linie rozwojowe katechezy

⁵⁹ Tamże, s. 130.

⁶⁰ Tamże, s. 131.

⁶¹ Por. R. Englert, jw., s. 146.

⁶² Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi Tradendae* (V, Wszyscy potrzebują katechizacji).

szkolnej w Polsce. Wypracowanie konkretnych podstaw teoretycznych dla przekazu wiary we współczesnym pluralizmie katechetycznym winno być kluczowym założeniem wszelkich poczynań w kierunku prognozowania przyszłości katechetycznej.

W świecie pluralistycznym, a takim staje się nasze środowisko, istnieje potrzeba otwierania się i korespondowania z duchem przemian współcześnie zachodzących.

DIE WEITERGABE DES GLAUBENS IN DER INTERDISZIPLINÄREN DIMENSION

ZUSAMMENFASSUNG

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

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

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