

# Dydaktyka teologii

---



Studia i Materiały  
Wydziału Teologicznego  
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Nr 33

---

Redaktor serii:  
Ks. ARTUR MALINA

# Dydaktyka teologii

Redakcja  
ks. Krzysztof Sosna



Księgarnia św. Jacka  
Katowice 2006

© 2006 by Księgarnia św. Jacka, Katowice

Recenzent:

*Ks. prof. dr hab. R. Murawski*

Redakcja i korekta książki:

*Danuta Brachaczek*

ISSN 1643-0131

ISBN 10: 83-7030-488-5

ISBN 13: 978-83-7030-488-1

Wydział Teologiczny

Uniwersytetu Śląskiego

ul. Jordana 18, 40-043 Katowice

tel. (0-32) 356 90 56

faks (0-32) 356 90 55

internet: [www.wtl.us.edu.pl](http://www.wtl.us.edu.pl)

e-mail: [sekretariat@wtl.us.edu.pl](mailto:sekretariat@wtl.us.edu.pl)

Księgarnia św. Jacka Sp. z o.o.

ul. Warszawska 58, 40-008 Katowice

tel.: (0-prefiks-32) 355 48 00

faks: (0-prefiks-32) 355 81 30

e-mail: [redakcja@ksj.pl](mailto:redakcja@ksj.pl)

księgarnia internetowa: [www.ksj.pl](http://www.ksj.pl)

Łamanie tekstu:

*Gabriela Pindur*

Druk i oprawa:

*Drukarnia G.S. sp. z o.o.*

*ul. Zabłocie 43, 30-701 Kraków*

## SPIS TREŚCI

Wstęp (ks. Krzysztof Sosna).....	7
<i>Ks. Krzysztof Sosna, Ratio studiorum a standardy nauczania</i> .....	9
<i>Stanisław Celestyn Napiórkowski OFMConv, Dydaktyka teologii</i> .....	15
<i>Zbigniew Marek SJ, Zasady dydaktyczne w nauczaniu teologii</i> .....	33
<i>Ks. Artur Malina, Studium Pisma świętego według Ratio studiorum</i> .....	48
<i>Ks. Jacek Kempa, Układ programu nauczania dogmatyki</i> .....	58
<i>Ks. Andrzej Żądło, Teologiczny i dydaktyczny wymiar liturgii</i> .....	68
<i>Ks. Leszek Szewczyk, Dydaktyka homiletyki</i> .....	81
<i>Ks. Jan Słomka, Sposoby wykładania patrologii</i> .....	91
<i>Ks. Jerzy Myszor, Formacja historyczna duchowieństwa śląskiego w XIX i XX wieku. Wykładowcy i podręczniki</i> .....	101
<i>Ks. Wincenty Myszor, Ćwiczenia w dydaktyce teologii</i> .....	121
<i>Ks. Henryk Olszar, Mapy jako środek dydaktyczny stosowany na użytek wykładów i ćwiczeń z historii Kościoła powszechnego i lokalnego</i> .....	130

## INHALTSVERZEICHNIS

Einführung (ks. Krzysztof Sosna).....	7
<i>Ks. Krzysztof Sosna, Ratio studiorum und Curriculum</i> .....	9
<i>Stanisław Celestyn Napiórkowski OFMConv, Hochschuldidaktik der Theologie</i> .....	15
<i>Zbigniew Marek SJ, Didaktische Methoden in der theologischen Lehre</i> .....	33
<i>Ks. Artur Malina, Studium der Heiligen Schrift nach Ratio studiorum</i> ....	48
<i>Ks. Jacek Kempa, Über das Lehrprogramm der Dogmatik</i> .....	58
<i>Ks. Andrzej Żądło, Theologische und didaktische Dimension der Liturgie</i> .....	68
<i>Ks. Leszek Szewczyk, Predigtdidaktik</i> .....	81
<i>Ks. Jan Słomka, Lehrmethoden der Patrologie</i> .....	91
<i>Ks. Jerzy Myszor, Historische Formation der schlesischen Geistlichen im 19. und 20. Jahrhundert</i> .....	101
<i>Ks. Wincenty Myszor, Übungen in der theologischen Hochschuldidaktik</i> ...	121
<i>Ks. Henryk Olszar, Die Karten als Lehrmittel für Vorträge und Übungen vom Lehrfach Geschichte der Allgemein- und Lokalkirche</i> .....	130

## WSTĘP

Nowa rzeczywistość, jaką stworzyło powstanie wydziałów teologicznych po 1989 r. na państwowych uniwersytetach w Polsce, powoduje zainteresowanie się zagadnieniem dydaktyki. Dotychczas dydaktyką teologii nikt się specjalnie nie zajmował w sposób systematyczny. Istnieją wprawdzie publikacje, które podejmują zagadnienie procesu studiowania teologii zarówno od strony uczącego, jak i studenta, jednak nie dotyczą one bezpośrednio problemu dydaktyki teologii. Do jednej z nielicznych w tym zakresie należy publikacja o. prof. C. Napiórkowskiego<sup>1</sup>, jednak i w niej nie została podjęta refleksja nad dydaktyką w ścisłym tego słowa znaczenia.

W seminariach duchownych nie interesowano się w sposób szczególnie dydaktyką, gdyż nie widziano takiej potrzeby, a przyjmowano jedynie pewne ogólne zasady studiowania wynikające z *Ratio studiorum*<sup>2</sup>. Wynikało to, być może, z faktu, iż każdy ksiądz (w domyśle – katecheta) uczący w seminariach duchownych posiada nie tylko zdolności dydaktyczne, lecz także umiejętności stosowania reguł procesu dydaktycznego. Na istniejących wydziałach teologicznych zagadnienie to było zapewne podejmowane w trakcie np. posiedzeń rad wydziału czy też instytutów, jednak nie doczekało się głębszej analizy i nie zaowocowało konkretnymi opracowaniami.

Wejście teologii, jako dziedziny naukowej, na uniwersytet spowodowało konieczność zainteresowania się tym zagadnieniem, a obecność w strukturach wyższej uczelni państwowej siłą rzeczy wymusza podporządkowanie się normom istniejącym w tych strukturach.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wyznacza ogólne zasady studiów, określając chociażby standardy nauczania dla poszczególnych kierunków, zaś sposób realizacji programów zostawia w gestii poszczególnych jednostek, wydziałów teologicznych, które w realizacji tychże standardów kierują się zaleceniami Kościoła zawartymi w *Sapientia christiana i ratio studiorum*. Zarówno sam uniwersytet, jak i ministerstwo ma odpowiednie komórki kontrolne do nadzorowania toku studiów. Do takich należy na przykład Państwowa Komisja Akredytacyjna, której zadaniem jest badanie poziomu kształcenia. Większość nowo powstałych wydziałów przeszła pomyślnie proces akredytacji.

Dydaktyka obejmuje swoim zainteresowaniem wiele elementów procesu nauczania i uczenia się: wykłady, ćwiczenia, seminaria, konwersatoria. Każdy z tych elementów może stanowić oddzielny przedmiot zainteresowania dydaktyki i każdy z nich wymaga się również oddzielnego opracowania.

Dydaktycy dążą do coraz głębszego zbadania procesów zachodzących w trakcie nauczania i uczenia się. Wypracowane zasady domagają się przełożenia na nauczanie

---

<sup>1</sup> S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 1994.

<sup>2</sup> *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999.

teologii. Takim przykładem przełożenia jest dydaktyka katechetyczna, która korzystając z wypracowanych zasad dydaktyki ogólnej, wypracowała własne specyficzne zasady nauczania religii w szkole i ma już duże osiągnięcia, o czym świadczy wiele publikacji temu zagadnieniu poświęconych. Natomiast dydaktyka nauczania teologii ciągle jeszcze czeka na refleksję naukową oraz proces zastosowania wypracowanych metod nauczania w praktyce. Nie wystarczy bowiem posiadanie odpowiedniej wiedzy teologicznej udokumentowane zdobytym stopniem naukowym, by stać się dobrym dydaktykiem. Konieczne jest nie tylko stałe doskonalenie swego warsztatu naukowego, ale także nabywanie umiejętności przekazywania wiedzy zdobytej w toku indywidualnie prowadzonych badań.

Współpraca różnych ośrodków teologicznych stwarza taką szansę na wypracowanie „dydaktyki teologii”, a więc skutecznych sposobów przekazywania wiedzy teologicznej, nabywania jej przez studentów. Autorzy niniejszego opracowania to teologowie różnych ośrodków teologicznych w Polsce, których troską jest, aby studiowanie teologii było nie tylko przekazem wiedzy, ale jej zgłębianiem przez studentów we współpracy ze swoimi profesorami.

Autorzy również wyrażają nadzieję, że pozycja ta nie jest ostatnim opracowaniem z tego zakresu, a otworzy drogę do dalszych poszukiwań w tej dziedzinie.

Ks. Krzysztof Sosna



**Ks. Krzysztof Sosna**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## ***RATIO STUDIORUM* A STANDARDY NAUCZANIA**

Jak czytamy w dokumencie *Ratio studiorum*, „kapłan – nauczyciel wiary powinien odznaczać się wszechstronnym i głębokim zrozumieniem wiary, którą głosi. Owo zrozumienie wiary powinno się dokonać podczas formacji intelektualnej seminarzystów”<sup>1</sup>. Jest to jasna wskazówka, jaką rolę w formacji kapłańskiej ma do spełnienia studium teologii. Nie stanowi ono tylko dodatku, ale ma stanowić integralną część formacji seminarystycznej. Stąd czytamy w tym samym dokumencie, że „uzasadnieniem formacji intelektualnej kandydatów do kapłaństwa jest więc przede wszystkim sama natura kapłańskiej posługi”<sup>2</sup>.

Takie postawienie sprawy jednoznacznie wyznacza miejsce studium teologii w procesie kształcenia duchowieństwa. Cz. Kupisiewicz pisze, że „głównym celem kształcenia ogólnego jest zapewnienie optymalnego rozwoju intelektualnego”<sup>3</sup>, to proces, który wiąże się z „poznaniem samego siebie, kształtowaniem motywacji i zainteresowań oraz nabywaniem sprawności sprzyjających kształtowaniu samego siebie”<sup>4</sup>. Dlatego, według W. Okonia, są trzy cele kształcenia ogólnego. Po pierwsze „opanowanie wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce”<sup>5</sup>. Po drugie „ogólne przygotowanie uczniów do działalności praktycznej”<sup>6</sup>. Zaś trzecim celem jest kształtowanie „przekonań i opartego na nich poglądu na świat jako całości”<sup>7</sup>. Nie jest więc formacja intelektualna dodatkiem do formacji seminarystycznej, ale jego integralną całością. To stawia przed odpowiedzialnymi za seminarium konkretne zadania do spełnienia<sup>8</sup>.

Do momentu kiedy same seminaria, jako instytucje naukowe, prowadziły studium teologii, spełniały niejako rolę wyższej uczelni<sup>9</sup>. Z chwilą jednak powstania wydziałów teologicznych na uniwersytetach państwowych, rolę kształcenia przejęły wydziały teologiczne. W ten sposób powstały nowe uwarunkowania

---

<sup>1</sup> *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999, s. 193.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996<sup>10</sup>, s. 53.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998<sup>4</sup>, s. 70.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże, s. 72.

<sup>8</sup> Por. *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 47–49.

<sup>9</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 87.

kształcenia duchowieństwa. Jak zauważa ks. R. Sobański, „kler wychowuje się w seminarium i kształci na wydziale”<sup>10</sup>. Dotychczasowe formy nauczania w seminariach wymagają korekty, aby dostosować się do nowej sytuacji. Powstają nowe problemy w związku z dostosowaniem studium teologii przewidziane w *Ratio studiorum* do wymogów uniwersyteckich, zawartych w tzw. standardzie. Konieczne jest porównanie minimum programowego z wymogami *Ratio*.

## 1. WYMAGANIA *RATIO STUDIORUM*

*Ratio studiorum* stanowi podstawę opracowania programu studiów w seminarium. Jednak analizując ten program, należy wywnioskować, iż winien on być realizowany w całej rozciągłości. Ale należy zauważyć, że program ten był przygotowany w czasie, kiedy seminaria stanowiły odrębne jednostki kształcenia i formacji duchowieństwa.

W *Ratio studiorum* przyjęty został następujący podział przedmiotów: przedmioty filozoficzne, teologiczne, pastoralne, psychologiczno-pedagogiczno-katechetyczne. Jest to podział uzasadniony tematyką, jak i przygotowaniem duszpasterskim. Analizując *Ratio studiorum*, można zauważyć ściśle powiązania studium teologii z przygotowaniem duszpasterskim i zagadnieniami, które są nieodłącznym elementem przygotowania do kapłaństwa, oraz wymogi stawiane przed przyszłymi duszpasterzami i elementy obejmujące formację duchową. Istnienie studium teologii w strukturach seminarium dawało takie możliwości, ale równocześnie powodowało jednak pewne niedogodności. Na przykład przełożeni seminaryjni byli wykładowcami, wbrew intencji *Ratio studiorum* i zaleceniom Stolicy Apostolskiej. Efekt był taki, że *Ratio studiorum* przyjęło raczej model przygotowania praktycznego zamiast refleksji teologicznej, mimo że, jak czytamy we wspomnianym dokumencie, „konieczny jest wysoki poziom formacji intelektualnej, to jest taki, który uzdolni kapłanów do głoszenia niezmienniej Ewangelii Chrystusowej w obecnej sytuacji i do ukazywania jej jako wiarygodnej wobec słusznych wymagań ludzkiego rozumu”<sup>11</sup>.

Opracowany program *Ratio studiorum* przewiduje dla alumnów studiujących w ramach *studium domesticum* seminariów duchownych 3810 godzin, w tym przedmioty pastoralne obejmują ok. 600 godzin, co daje 1/6 wszystkich zajęć. Takie zaś przedmioty, jak muzyka czy liturgika przyjmują charakter typowo instruktazowy, wymagający raczej zajęć praktycznych, skoncentrowanych na przygotowaniu praktycznym do funkcji liturgicznych, ważnych, aczkolwiek mających charakter uboczny w stosunku do studiów. W przygotowaniu do posługi kapłańskiej przedmioty czysto pastoralne odgrywają ważną rolę, nie mniej rodzi się podstawowe

---

<sup>10</sup> R. Sobański, *Homilia w czasie mszy św. wygłoszona podczas pielgrzymki kapłanów i kleryków archidiecezji katowickiej*, „Wiadomości Archidiecezjalne” (Katowice) 2003, 9, s. 523.

<sup>11</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 201.

pytanie, czy faktycznie muszą zajmować aż tyle miejsca. Czy nie powoduje to ograniczenia samych studiów i refleksji teologicznej?

Ponadto nie dość jasno jest przedstawiona sprawa praktyk pedagogicznych, które są czymś innym niż ćwiczenia. Praktyki te powinny odbywać się w szkole, pod kierunkiem nauczyciela danego przedmiotu.

Wiele proponowanych przedmiotów powtarza te same treści lub te same zagadnienia omawiane są na różnych innych zajęciach. Rozbudowana struktura przedmiotowa powoduje duże obciążenie wykładami i ćwiczeniami, a następstwem tego jest brak czasu do samodzielnego studiowania.

Zastanawiająca jest również duża ilość egzaminów. Skoro celem kształcenia jest nabycie pewnej wiedzy, to dzielenie każdego przedmiotu na mniejsze części powoduje rozczłonkowanie wiedzy i brak jej korelacji, a tym bardziej integracji „międzyprzedmiotowej”.

Jak dalece jest możliwa integracja historii filozofii, historii Kościoła, teologii dogmatycznej, moralnej, Pisma Świętego jest oczywiście sprawą dyskusyjną, bo względy praktyczne podpowiadają iść w kierunku praktycznym, zaproponowanym przez autorów *Ratio studiorum*, natomiast względy dydaktyczne każą iść w kierunku integracji i wszechstronności wiedzy, całościowego ujęcia teologii.

## 2. WYMAGANIA STANDARDU MINISTERIALNEGO

Z chwilą utworzenia wydziałów teologicznych na uniwersytetach państwowych pojawił się problem, w jaki sposób dostosować *Ratio studiorum* do wymogów uniwersyteckich. Analiza programów wykazuje różne praktyki w tym zakresie<sup>12</sup>. Standard minimum programowego określa, jakie przedmioty muszą się znaleźć w ramach studiów teologicznych. Dla teologii katolickiej minimum to wynosi 1635 godz. Przedmioty, jakie zostały zawarte w standardzie, stanowią minimum obowiązujące wszystkie rodzaje studiów teologicznych (dienne, zaoczne i wieczorowe). Stają się również minimum programowym dla studentów przygotowujących się do kapłaństwa. Natomiast określone maksimum godzinowe przeznaczone na zajęcia studentów wynosi 3200 godzin. Przedmioty te są podzielone na trzy kategorie: przedmioty kształcenia ogólnego, przedmioty podstawowe, przedmioty kierunkowe<sup>13</sup>. Przedmioty te stanowią pewne minimum, które bezwzględnie trzeba zrealizować w trakcie studiów. Reszta niejako powinna być wypełniona przez układających program studiów na danym wydziale. Z pomocą przychodzi tu umowa między dziekanami, w jaki sposób zrealizować oczekiwania i wymagania wynikające ze standardu. Analiza poszczególnych programów wy-

<sup>12</sup> Materiał dotyczący tego zagadnienia posiada autor (pochodzi z różnych seminariów polskich).

<sup>13</sup> Por. [www.menis.gov.pl/prawo/rozp\\_170/zal\\_60.htm](http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_170/zal_60.htm) z dnia 18 listopada 2003 r.

kazuje różne rozwiązania w tym zakresie. Są one wyrazem troski o wymagania *Ratio studiorum*, ale i próbą dostosowania się do wymogów ministerstwa.

Odpowiednie przepisy Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu określają również wymagania dotyczące tzw. pedagogizacji; studentów obowiązują wykłady:

- a) z psychologii i pedagogiki – 150 godz.,
  - b) z dydaktyki przedmiotowej – 120 godz.,
  - c) z przedmiotów uzupełniających – 60 godz.,
- co w sumie daje 330 godzin.

Ponadto studenci muszą odbyć tzw. praktyki pedagogiczne, minimum 150 godzin, przy czym zajęcia prowadzone przez studenta powinny wynosić co najmniej 20%<sup>14</sup>. To wiąże się oczywiście z odpowiednim zwiększeniu się ilości zajęć, przy równoczesnym obowiązku nieprzekraczania 3200 godzin w trakcie całych studiów.

### 3. PROGRAMY SEMINARYJNE

Analiza wybranych programów seminaryjnych pozwala zauważyć, jak jest realizowane *Ratio studiorum* w polskich seminariach. Pomijając aspekty formacyjne, które nie są przedmiotem naszego zainteresowania (np. przełożeni seminaryjni są równocześnie wykładowcami), można zauważyć, że realizacja pełnego zakresu powoduje nadmierne obciążenie studentów lub nierealizowanie postulatów wymaganych przez wspomniany dokument. Nie jest istotne w tym wypadku, gdzie te zjawiska zachodzą, lecz jakie konsekwencje z tego wynikają:

- a) pełna realizacja powoduje obciążenie studentów ilością zajęć;
- b) obciążenie przedmiotami praktycznymi;
- c) niedostosowanie się do wymaganych przepisami przedmiotów;
- d) wprowadzenie dużej ilości dodatkowych przedmiotów, które nie znajdują się w wymaganym programie *Ratio studiorum* (ratio pozwala na modyfikację), ale czasem wprowadzają dodatkowe zajęcia, które obciążają studentów, co dokonuje się kosztem teologii.

### 4. PORÓWNANIE

Jak w takim razie wgląda porównanie *Ratio studiorum* z wymogami wynikającymi ze standardu nauczania teologii wyznaczonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu?

Nie ma problemu w realizacji minimum, które wyznaczyło ministerstwo dla teologii. *Ratio studiorum* zawiera minimalne wymagania zapisane w standardzie. Natomiast problem dotyczy innej kwestii. Jak pogodzić wymagania przedstawione w *Ratio studiorum* z tymi, które stawia ministerstwo. Maksymalna liczba go-

---

<sup>14</sup> Por. [www.menis.gov.pl/prawo/rozp\\_250.htm](http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_250.htm) z dnia 18 listopada 2003 r.

dzin dydaktycznych dla teologii wynosi 3200. Rodzi się więc pytanie, czy jest możliwe pogodzenie tych wymogów. Praktyki są różne. Nie zwraca się uwagi na *Ratio studiorum*, co powoduje narażenie się na działania wbrew władzy kościelnej albo pomija się różnymi formami ograniczenia wynikające z wymogów ministerstwa. Ponadto studenci specjalności kapłańskiej obciążeni są zajęciami dwóch specjalności z konieczności zdobycia kwalifikacji pedagogicznych wymaganych od nauczycieli i pastoralnych koniecznych do pracy duszpasterskiej. W sumie zajęcia te obejmują 1/3 zajęć w ramach studiów. W efekcie studenci specjalności kapłańskiej obciążeni są nadmiernie zajęciami, które wynikają z formacji pastoralno-duchowej.

Ponadto, jak wnika z praktyk, niejednokrotnie następuje dublowanie pewnych treści. Nawet pobieżna analiza programów seminaryjnych, udostępnionych na użytek autora, wykazuje dość swobodne traktowanie *Ratio studiorum*. Nie wynika to ze złej woli, ale z praktyki i konieczności życiowej, czy możliwości kadrowych.

Seminaria jako samodzielne jednostki „kształcenia” nie zawsze spełniały i spełniają wymagania, które wynikają z przepisów i wymagań ministerialnych. W konsekwencji seminaria były lub są łączone w sposób dość luźny z różnego rodzaju instytucjami kształcenia, jak istniejące kościelne instytucje naukowe czy wydziały teologiczne. Formalne przyjęcie pod opiekę danej instytucji nie gwarantowało odpowiedniej opieki naukowej. Mimo tych niedociągnięć rozporządzenia ministerialne usankcjonowały przygotowanie seminaryjne na poziomie kolegium teologicznego, czyli na poziomie studiów wyższych zawodowych.

W efekcie powstania wydziałów teologicznych na uniwersytetach trzeba dostosować się do wymogów państwowych w pełnym zakresie. Dotychczasowe rozwiązania nie zawsze odpowiadają wymogom ministerstwa (wpisywanie do indeksu tygodni, a nie godzin) i nie zapewniają odpowiedniego przygotowania do pracy pedagogicznej.

## 5. KONIECZNOŚĆ ZMIAN

- a. Odciążyć studium teologii od zajęć typowo formacyjnych<sup>15</sup>.
- b. Odciążyć studium teologii od przedmiotów typowo pastoralnych, których celem jest przygotowanie do posługi duszpasterskiej.
- c. Należy więcej godzin przeznaczyć na studium samej teologii w celu zachowania odpowiedniego poziomu intelektualnego. Zmniejszenie obciążenia godzinowego pozwoli na studium indywidualne, zwiększając ilość czasu na inne elementy formacyjne (muzyka, liturgika np. praktyczne elementy liturgii godzin, eucharystii).
- d. Studia teologiczne powinny zachować charakter refleksji teologicznej, jako podbudowa formacyjna.

---

<sup>15</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 86–92.

e. Należy zmienić program, eliminując przedmioty dublujące się, w celu zmniejszenia liczby godzin (np. niektóre zagadnienia z zakresu historii dogmatów czy katechetyki można zrealizować w ramach historii Kościoła).

f. Należy skonsolidować przedmioty filozoficzne, aby mniej było godzin.

g. Więcej czasu należy poświęcić na ćwiczenia i samodzielną pracę (dzięki temu osiągnię się większą samodzielność badawczą alumnów).

h. Konieczne jest opracowanie realnego minimum programowego obowiązującego wydziały teologiczne, z uwzględnieniem wymogów ministerialnych.

i. Należy opracować realny program w zakresie przygotowania pastoralnego, realizowany w seminarium.

\* \* \*

W myśl słów: „kler w seminarium się wychowuje, a kształci na wydziale” trzeba wprowadzić zmiany w studiowaniu teologii, które będą odpowiedzią na wezwanie wynikające z wprowadzenia wydziałów teologicznych na uniwersytetach państwowych i dostosować do przepisów państwowych, którym wydziały teologiczne są podporządkowane. Ponadto trzeba brać pod uwagę nowy kontekst szkolny i dostosować się do przepisów oświatowych. Nie wolno ich pomijać ani lekceważyć, gdyż pragniemy w szkole być i ewangelizować. Zagadnienia formacyjne muszą być skoordynowane z programem nauczania. Niech studia stanowią dobry podkład pod formację i na niej budują, a studia niech będą ubogacone duchowością.

## ZUSAMMENFASSUNG

### Ratio studiorum und Curriculum

Die neue Situation in Polen, die sich aus dem Studieren der Seminaristen and der Theologischen Fakultät zusammen mit Laien ergibt, trägt zu notwendigen Änderungen bei. Die Feststellung, „die Seminaristen werden im Priesterseminar erzogen, aber an der Theologischen Fakultät gebildet“, führt zu Änderungen, die der neuen Situation Rechnung tragen müssen. Dies hat zur Folge, dass das Curriculum an der Theologischen Fakultät einerseits den entsprechenden staatlichen und andererseits schulbezogenen Regelungen angepasst werden soll.

Die Formation darf dabei an Qualität verlieren, sondern soll auf das Curriculum abgestimmt werden. Das Studium an der Theologischen Fakultät sollte eine gute Grundlage für die Formation bilden und zugleich auf ihr aufbauen.

**Stanisław Celestyn Napiórkowski OFMConv**

Katolicki Uniwersytet Lubelski w Lublinie

## DYDAKTYKA TEOLOGII

Niemal wszyscy zgromadzeni tutaj, w Katowicach, wokół tematu „Dydaktyka teologii”, pracujemy właśnie w teologii. Jesteśmy (byliśmy) jej studentami lub dydaktykami (raczej dydaktykami niż studentami). Stosujemy jakąś dydaktykę. Kiedy jednak trzeba zdać sprawę ze swojej dydaktyki czy powiedzieć, jaka jest idealna dydaktyka teologiczna, stajemy zakłopotani<sup>1</sup>. Nie wiem, jaka powinna być dydaktyka teologii. Nigdy nie wykładano nam takiego przedmiotu. Nie organizowano szkolenia młodej kadry czy kandydatów na wykładowców teologii. Moje zakłopotanie tematem zakorzenia się głęboko w mojej biografii.

Studia w Wyższym Seminarium Duchownym (WSD) rozpocząłem w roku akademickim 1952/53. Upływa więc 50 lat (trzeba jednak odjąć 2 lata przerwy między święceniami a KUL-em). Zanim zacząłem stosować dydaktykę, przez wiele lat doświadczałem jej na własnej skórze. Seminaryjną teologię smakowałem z trzech „pieców”: w prymasowskim WSD w Gnieźnie, u franciszkanów w Krakowie i w prymasowskim WSD w Warszawie. Moje akademickie studiowanie teologii na KUL stało pod znakiem o. Andrzeja Ludwika Krupy, ks. Wincentego Granata, ks. Edwarda Kopcia, ks. Władysława Poplatka, ks. Stanisława Olejnika, ks. Stanisława Łacha, ks. Feliksa Gryglewicza, o. Bogusława Waczyńskiego... Nigdy nawet nie napomknęli, by kiedykolwiek słuchali wykładów z dydaktyki teologii. Ze strony pracowników Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej nierzadko słyszałem nieprzyjemne, a nawet złośliwe przytyki pod adresem teologii i jej naukowości. Kiedy więc zdecydowano, że od drugiego semestru 1964/65 r. podejmuję zajęcia na Wydziale Teologicznym KUL i przyjdzie życie poświęcić uprawianiu i nauczaniu *scientia sacra*, problem poprawności metodologicznej w wypełnianiu mojego przeznaczenia nabrał dodatkowego ciężaru. Doświadczany dydaktyką teologii, zacząłem innych po swojemu doświadczać. Ciągłe kontakty z ze środowiskiem wspomnianej filozofii groziły stresami. Trzeba było coś sensownego z tym zrobić. Ogólną Metodologię Nauk prowadził na KUL ks. doc. Stanisław Ka-

---

<sup>1</sup> Analogicznie ma się sprawa ze stosowaną przez nas filozofią. Każdy teolog zakłada jakąś filozofię, stosuje jakieś jej elementy; kiedy jednak pyta siebie, czy słyszy skierowane do siebie pytanie o stosowaną przez siebie filozofię, milknie z zakłopotaniem. Świadomość tego problemu doprowadziła nas, kilkunastu kolegów, nie tylko dogmatyków, do spotkania na ATK wokół tego tematu. Zob. *Teologia a filozofia. Międzyuczelniane seminarium teologów, Warszawa, ATK, 25 maja 1987 roku*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1989, 27, nr 1 (głos w dyskusji: s. 194, 208–213, 214, 223).



miński, wielka sława i jeszcze większy postrach studentów, którzy zdawali u niego nawet po kilkanaście razy. Ks. Kamiński mieszkał w tym, co ja, konwikcie, piętro niżej. Po doktoracie, kiedy podjąłem wykłady, zapukałem do jego pokoju:

– Zrobiłem właśnie doktorat z teologii, zaczynam pracę na Wydziale. Chcę ją wykonywać porządnie pod względem metodologicznym. Proszę o przyjęcie na filozofię, na ogólną metodologię nauk.

– Kolego, przyjmuję na piąty rok, z tym że trzeba uzupełnić egzaminy z ogólnej metodologii nauk.

– Ja nie chcę „zrobić filozofii, czy tylko zaliczyć metodologii”; ja chcę nauczyć się metodologii. Nie nauczę się przez rok i to podejmując pierwsze wykłady na teologii, co wymaga przygotowania...

Stało na tym, że zostałem przyjęty na czwarty rok i uzupełnię ogólną metodologię nauk.

Rozniosło się na Wydziale Teologicznym o mojej decyzji. Słuchałem filozofów, zdawałem metodologię w dwu częściach... A na moim Wydziale obdarowywano mnie wykładami z metodyki na kursie zwyczajnym, dla świeckich i zakonnic, i metodologii teologicznej na kursie wyższym. Przygotowywałem wykłady na piśmie. Czyniłem to tym konsekwentniej, że obdarzył mnie Pan trudną, lecz mobilizującą do pisania łaską jąkania się. Ponieważ wykłady powracały co roku, poszerzałem je, uzupełniałem, poprawiałem... Rektor WSD w Katowicach, ks. dr Stefan Cichy, opublikował na powielaczu najpierw skrypt (*do użytku wewnętrznego*) pt. *Teologia. Zagadnienia wstępne*<sup>2</sup> (1984), po dwu latach drugie wydanie<sup>3</sup>. Potem inicjatywę przejął Wrocław; w 1994 r. opublikowano drugie wydanie w formie książkowej pt. *Jak uprawiać teologię*<sup>4</sup>, w 1996 r. – trzecie, w 2002 r. – czwarte. W tych dniach *Jak uprawiać* ukaże się lub już się ukazało w przekładzie na język słowacki (tł. Jana Moricova, prodziekan Wydz. Teologicznego Katolickiego Uniwersytetu na Słowacji); przygotowuje się przekład rosyjski i ukraiński. Od kilku lat uczą się z tego podręcznika we Lwowie i w Tarnopolu.

Metodologia i metodyka pracy w teologii to jednak nie to samo, co dydaktyka teologii. Tej nigdy czy prawie nigdy nas nie uczono bezpośrednio. Pośrednio uczyli nas swoim przykładem nasi profesorowie. Przykładem bardzo dobrym, dobrym, miernym, złym, a niekiedy także fatalnym. Było to w jakimś sensie dalsze przygotowanie niniejszego opracowania. Dalszym przygotowaniem była i jest własna praktyka dydaktyczna: wykłady i seminaria magisterskie na KUL oraz w WSD franciszkanów w Krakowie i w WSD franciszkanów w Łodzi-Łagiew-

---

<sup>2</sup> 148 s., 1500 egz.

<sup>3</sup> 127 s., nakład 2000 egz.

<sup>4</sup> Wyd. II poprawione i uzupełnione, TUM. Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 259 s. Wysokości nakładu nie podano. Nie posiadał wyd. I i nie mogę ustalić jego metryczki. Zamieszczone w wyd. II IMPRIMATUR nosi datę 16 października 1990 r., ale w mojej bibliografii nie mam takiej pozycji. III wyd. (bez zaznaczenia, że to III) ukazało się tamże w 1996, a IV w 2002 r.



nikach. Pora schodzić z akademickiej sceny. Nadszedł czas podsumowań. Doświadczenia dydaktycznego w teologii trochę jest: ponad 400 prac magisterskich, 40 obronionych doktorskich. Jednakże nie czuję w sobie głębokich pokładów dydaktyczno-teologicznego bogactwa, którym mógłbym obdarowywać. Może jednak coś nie głupiego, jeśli już nie mądrego, uda się powiedzieć. To będzie pierwszy, prawdopodobnie najrozleglejszy punkt mojej wypowiedzi. W drugim punkcie poinformuję o wnioskach rodziny dogmatyków, którzy podjęli analogiczny temat. W trzecim – oddam głos słuchaczom mojego monografu, teologicznym doktorantom; zawtórują im studenci ze Słowacji. Architektura zatem mojego słowa jest następująca: Dydaktyka teologii **moim skromnym zdaniem**, dydaktyka teologii **zdaniem kolegów dogmatyków** i dydaktyka teologii **zdaniem adresatów naszej teologicznej dydaktyki**. Niech mi będzie wybaczone, że sobie najhojniej odmierzę czas.

## I. MOIM SKROMNYM ZDANIEM

W sposób niejako naturalny wpraszają się dwie kwestie: czego uczyć i jak uczyć?

### 1. Czego uczyć?

Wydawałoby się, że taki problem nie istnieje. Teologia ma swoją strukturę, traktaty, działy. Dogmatyk zasadniczo wie, co ma przerobić. Podręczników raczej już nam nie brakuje. Wiemy nawet, ile godzin przewiduje się na jaki traktat. Pozostaje jednak wiele spraw do dyskusji, np. Biblia i inne *loci theologici* w wykładach różnych dyscyplin teologicznych. Poruszę dwa tematy szczegółowe: zachodni import wykładanej u nas teologii oraz źródła wykładanej teologii.

#### a. Uczyć więcej własnej, polskiej teologii (problem zachodniego importu naszej teologii)

Od wieków polska teologia jest ciężko, głęboko, wielostronnie... uzależniona od teologii Zachodu: niemieckiej, włoskiej, francuskiej, mniej, ale również anglojęzycznej i niderlandzkiej (belgijskiej z Louvain i ostatnio holenderskiej (*Katechizm holenderski*, Schillebeeckx i Schoonenberg). Trudno nawet sobie wyobrazić, by mogło być inaczej.

Można przywołać 77 argumentów usprawiedliwiających taką sytuację w przeszłości, można więcej niż 7 racji przytoczyć na usprawiedliwienie aktualnego uzależnienia. Trzeba jednak wskazać racje przeciwne tak trwałemu i głębokiemu uzależnieniu, a za wyraźniej polską samodzielnością *Cudze chwalicie, swego nie znacie...* Mocna ilustracja problemu: Dopiero w ostatnich latach Polska przetłu-

maczyła na swój język podstawowe dzieła kard. Stanisława Hozjusza, który był przecież filarem Soboru Trydenckiego: *Confessio catholicae fidei christiana* oraz *Confutatio prolegomenon Brentii*<sup>5</sup>.

Co posiadamy?

Próbne wiercenia pokładów naszej rodzimej teologii, dokonane przez Jochera<sup>6</sup>, Cichowskiego<sup>7</sup>, Klawka<sup>8</sup>, a najodważniej przez zespół pod kierunkiem ks. prof. Mariana Rechowicza<sup>9</sup>, podsumowane wstępnie przez sympozjum polskich dogmatyków w Pelplinie w 1984 r.<sup>10</sup>, a następnie w 2002 r. podczas I Forum Teologów Europy Środkowej i Wschodniej<sup>11</sup>, doprowadziły do wniosku, że Polska zarówno dawna, jak nowa ma teologiczny dorobek, który powinna dostrzegać i rozwijać, którymi także – bez próżności czy kompleksów – może bogacić teologię światową. Kompetentny historyk teologii moralnej, ks. prof. Franciszek Greniuk, wytypował o. Jacka Woronieckiego jako najwybitniejszego moralistę polskiego; warto na trwale dostrzec tego teologa<sup>12</sup>. Rozwinęliśmy teologię narodu powiązaną z narodowymi doświadczeniami<sup>13</sup>. Prawdopodobnie za najbardziej charakterystyczny treściowy wyróżnik naszej teologii trzeba uznać rozwijanie teorii godności człowieka. Najostrzej widać to w Konstancji w sporze Włodkowica z Krzyżakami i w Gdańsku (szczególnie, nie tylko) w niepojętym cudzie Solidarności (Jan Paweł II wyraźnie buduje jej teologię)<sup>14</sup>. Nasze stulecie podarowało polskiej

<sup>5</sup> Stanisław Hozjusz, *Chrześcijańskie wyznanie wiary katolickiej albo wyjaśnienie wyznania złożonego przez Ojców zebranych na synodzie prowincjonalnym, który odbył się w Piotrkowie roku Pańskiego tysięcznego pięćsetnego pięćdziesiątego pierwszego w miesiącu maju. Z mogunckiego wydania roku 1557 przełożył biskup Julian Wojtkowski, Olsztyn 1999.*

<sup>6</sup> E. Gigilewicz, *Jocher Adam Benedykt*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 8, Lublin 2000, kol. 49.

<sup>7</sup> B. Brzuszek, *Ojciec Andrzej Henryk Cichowski, OFM*, „Nasza Przyszłość” 1971, 36, s. 307–329 (bibl.); tenże, *Cichowski H. OFM*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 459–460.

<sup>8</sup> A. Klawek, *Zarys dziejów teologii katolickiej w Polsce*, Kraków 1948 (Polska Akademia Umiejętności. Historia nauki polskiej w monografiach, XXXIII); L. Grzebień, *Klawek Aleksy (1890–1969)*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1918–1981*, red. L. Grzebień, t. 6, Warszawa 1983, s. 68–77.

<sup>9</sup> *Dzieje teologii polskiej*, t. I–V, Lublin 1974–1977.

<sup>10</sup> Materiały opublikowane w: *Szkice o teologii polskiej*, pod red. S. C. Napiórkowskiego OFMConv, Poznań 1988 s.

<sup>11</sup> S. C. Napiórkowski, *Teologia w Polsce*, „Teologia w Polsce” 2002, 20, nr 68–69, s. 42–47.

<sup>12</sup> „Za największego w dziejach polskiego teologa moralistę trzeba – prawdopodobnie – uznać zakonnik (dominikanina) o. Jacka Woronieckiego”. S. C. Napiórkowski, *Teologia w Polsce...*, s. 46.

<sup>13</sup> „Uderza związek polskiej teologii z doświadczeniem narodowym. Prawdopodobnie najwyraźniejsze wyróżniki naszej teologii wiążą się z tymi doświadczeniami. To militarne klęski zrywów wolnościowych i przymusowe migracje zrodziły interesującą teologię narodu i swoisty mesjanizm: cierpiący naród w kenozie pełni funkcję analogiczną do roli Chrystusa-Mesjasza. Przez jego mękę rośnie wszelkie dobro”. Tamże, s. 47.

<sup>14</sup> „Zanim zdecydowanie pojawił się wielki temat narodu, Polska stanęła w obronie godności człowieka. To polscy teologowie zaprotestowali przeciwko próbom teologicznego usprawiedliwienia nie tylko krzyżackiej metody nawracania mieczem. Prawdopodobnie te dwa wielkie te-

teologii wielki i piękny temat Bożego Miłosierdzia<sup>15</sup>. Nie trzeba argumentować zasadności dowartościowywania tych tematów w naszej dydaktyce teologicznej.

Francuzi zauważyli interesujące zjawiska w naszej teologii. Opublikowali o niej książkę, jakiej w Polsce nie zdołano napisać. Stają z podziwem wobec eksplozji naszej teologii z lat 1986–1996<sup>16</sup>.

### **b. Uczyc na podstawie wielkich źródeł: Pisma Świętego, ojców Kościoła i dokumentów Kościoła**

Między Biblią a naszą teologią wciąż brakuje mostów. Nie umiem wystarczająco w dogmatyce „pracować na Biblii”. Bardzo często zdarza mi się, że idę na wykład bez Pisma Świętego. Więcej czytam i komentuję dokumenty magisterium niż święte księgi. Bibliści – jak się wydaje – odpłacają się systematykom pięknymi za nadobne; zdają się programowo nie okazywać zainteresowania dogmatykami i w ogóle teologami niebiblistami. Teologowie niebibliści rzadko radzą sobie z tekstem biblijnym, zwłaszcza w językach biblijnych.

Zdarza się, że na egzaminy *ex universa theologia* diakoni przygotowują stoliki, na stolikach dokumenty Kościoła – bez Pisma Świętego.

Biblijne ubogacenie skryptów i podręczników jest konieczne. Brakuje współpracy w tej dziedzinie profesorów tych dyscyplin. Analogicznie ma się rzecz między systematykami i patrologami. Jak budować mosty między teologicznymi dyscyplinami?

Strukturalna reforma nauk teologicznych, przeprowadzona przez kard. Karola Wojtyłę, polegająca na utworzeniu sekcji teologów polskich według specjalizacji (biblijna, dogmatyczna, moralna itd.) przyniosła wiele dobrego. Wyraźnie zintegrowała kolegów z określonych dyscyplin teologicznych, umocniła przy tym zamykanie się we własnej specjalizacji bez interdyscyplinarnej współpracy.

Doroczne spotkania sekcji profesorskich przynoszą wiele dobrego. Ewidentnie wspierają dydaktyczną formację. Uczestniczy w nich jednak raczej mniejszość uprawnionych i zobowiązanych. W ostatnim spotkaniu sekcji profesorów dogma-

---

maty, teologia narodu i teologia godności człowieka, najbardziej zasługują na miano tematycznych wyróżników polskiej teologii. Temat godności człowieka wysunął się na pierwszy plan w latach mowienia się naszego Kościoła i solidarnościowego społeczeństwa z nieludzką i antyludzką czerwoną ideologią”. Tamże.

<sup>15</sup> „Dwudziesty wiek dorzucił nowy temat teologiczny, doniosły dla Polski i świata, wyraźnie związany z naszym krajem – miłosierdzie Boże. Objawienia s. Faustyny, jej kanonizacja, pisma ks. Sopoćki oraz konsekrowanie światowego sanktuarium Bożego Miłosierdzia w krakowskich Łagiewnikach zawierają w sobie odpowiedzialny program również dla polskiej teologii. Chodzi o wielką sprawę Kościoła i świata”. Tamże.

<sup>16</sup> Association Européenne de théologie Catholique. Section Française, *La théologie en Pologne aujourd'hui*, sous la direction de Henri Bourgeois avec la participation de théologiens polonais et notamment de A. Zuberbier (Varsovie) et de S. C. Napiórkowski (Lublin), Paris 1998.

tyki (2003 r.) uczestniczyło czterdziestu kilku kolegów, podczas gdy w miarę pełna ich lista znacznie przekracza liczbę 200. Wielu zobowiązanych nigdy lub prawie nigdy nie pojawia się na przeznaczonych dla nich spotkaniach. Miejmy nadzieję, że bliskie otoczenie Papieża oszczędza mu prawdy o realizacji jego mądrego pomysłu. Rektorzy i ordynariusze tolerują od lat taką sytuację.

Nasza, tzn. polska fascynacja Janem Pawłem II postuluje studiowanie jego dokumentów (teologowie polscy mogą, a może nawet powinni czuć się powołani do zgłębiania i popularyzowania myśli tego Papieża), nie byłoby jednak ani pięknie, ani twórczo, gdyby ucierpiało na tym studium Biblii oraz ojców Kościoła.

Marzy się bliższa współpraca między profesorami różnych dziedzin. Kiedy np. profesor teologii fundamentalnej czy dogmatyki podejmuje wykłady o Chrystusie lub o Kościele, czy nie byłaby wskazana ścisła ich współpraca z biblistami i patrologami? Czy z pożytkiem dla integracji wiedzy oraz fachowości wykładu nie mógłby rozpocząć biblista, a po nim patrolog, po nich może historyk teologii, a dopiero po nich dogmatyk, ustępując na końcu miejsca pastoralistom? Są to – przynajmniej w aktualnej sytuacji – tylko marzenia. Mimo wszystko warto marzyć o takiej integracji wiedzy teologicznej i współpracy interdyscyplinarnej. Dopóki marzenia nie zamienią się w ciało, organizujmy interdyscyplinarne sympozja o Chrystusie, Maryi, Kościele, sakramentach. Możliwe są w każdym Wyższym Seminarium Duchownym. Ułatwiłyby alumnom syntetyzowanie fragmentarycznie i aspektowo wykładanej teologii.

## 2. Jak uczyć

### a. Uczyć teologii po ludzku

Student też człowiek. Student teologii to także jakoś głęboko mój młodszy brat, młodsza siostra. Kilka lat studiowania dla młodego teologa to olbrzymia możliwość przeżycia pięknych, ubogających relacji. Profesor, zwłaszcza promotor, może znakomicie wspierać to budowanie. Kolega Jerzy Szymik daje wspaniały przykład zawiązywania i budowania wspólnoty. Zawsze na początek nowego roku akademickiego wyjeżdża ze swoimi seminarzystami na kilka dni w teren; do jakiegoś księdza przyjaciela: modlą się tam, wspólnie przeżywają liturgię, zapoznają się z sobą, zaliczają jakieś dystrakcje, informują się wzajemnie o swoich zielonych krokach naukowych, ale przede wszystkim zawiązują wspólnotę. Dowiadują się z radością, że mogą na siebie liczyć. Ja nie wzniosłem się na aż tak wysokie szczyty. Zorganizowałem doktoranckie seminaria wyjazdowe w Krakowie i w Bańskiej Bystrzycy (referowali swoje prace Słowaczka i Słowak). Zaplanowaliśmy seminarium doktorskie we Lwowie i w Kijowie, jednak prawdopodobnie prowadzącemu zabrakło zdecydowania. W Lublinie regularnie urządzaliśmy sobie seminaria doktorskie u któregoś (którejs) z doktorantów; bardzo często w moim klasztoru przy

ul. Pszennej. Seminaria zaczynamy o godzinie 10; trwają różnie: do godziny 14, 15, nawet dłużej. Zawsze przy kawie, herbacie, soczkach, owocach, kanapkach czy pizzy, co zastępuje obiad (niektórzy przyjeżdżają z daleka).

Możemy podarować swoim studentom olbrzymiej wagi wartości: szacunek dla nich i życzliwość, również pozanaukowe zainteresowanie nimi, rodzinność, bliskość.

Mój mały ślub prywatny: studenci mają stać u mnie na pierwszym miejscu; dla nich muszą mieć czas. Nie artykuł najważniejszy, ale student; nie koledzy najważniejsi, ale studenci. Moi seminarzyści mogą do mnie przychodzić zawsze, nawet bez zapowiedzi. Inni studenci w czasie konsultacji czy według uprzedniego ustalenia. Pracownicy obu katedr i studenci wymieniają między sobą „namiary”; czy może być inaczej między przyjaciółmi czy w rodzinie?

Trzeba znać materialną sytuację swoich studentów; nierzadko pomagać. Pomoc może polegać m.in. na polityce grantów czy proponowaniu małych prac zleconych, np. przepisywanie, kwerenda w bibliotece czy internecie, techniczna pomoc w przygotowaniu własnych publikacji. Dajemy w ten sposób kawałek chleba głodnemu, a zarazem włączamy go w nurt swoich zainteresowań; pozwalamy uczestniczyć we własnych pasjach badawczych; nierzadko udziela się im nasze rozsmakowanie się w teologii. Są wdzięczni za odsłanianie przed nimi arkanów naszej sztuki tworzenia, naszego warsztatu. Po latach wdzięcznie wspominają nasze chodzenie z nimi po bibliotece, wskazywanie najważniejszych dla nich miejsc, półek, zbiorów i pracowników, które wyraźnie są szczęśliwe, gdy mogą pomóc bezradnemu.

## **b. Uczyc teologii aktywizując**

Powiadają, że to jedno z przykazań właściwej dydaktyki. Teorię potwierdza doświadczenie. Najbardziej twórczy teologicznie Wielki Kolega przez półtorej godziny mówi, mówi, mówi. Często czyniłem podobnie. Student pisze, pisze, pisze i modli się o rychły koniec. Zdarzają się jeszcze dzisiaj kuriozalne przypadki, że profesorowie dyktują. Nie tylko w seminariach, również na wydziałach teologicznych. Zmęczona aktywność biednych skrybów ratuje się zadawaniem pytań. Niekiedy dyktujący profesor z wdzięcznością przyjmuje taki przerywnik (pozostanie mu przy tym więcej tekstu do następnych dyktand); znam przypadek, że kolega profesor w WSD przekupywał kleryka, który często zaskakiwał pytaniami, by ten uspokoił się i nie stawiał mu na wykładzie pytań.

Studenci opowiadają o wspomniałym, lubianym promotorze, który prowadzi bardzo liczne seminarium, że u niego mówi on sam, mówi, mówi, mówi; mówią też uczestnicy najbliżej z nim związani. Wielka aktywność, ale wyraźnie ograniczona do pewnych osób. Część pozostaje niema.

Podjąłem wykłady na kursie zwyczajnym w II semestrze roku akademickiego 1964/65: *O wierze, O Bogu Stwórcy, O sakramentach, O sprawach ostatecznych*. Po dwie godziny łączone. Wszystko dla wykładowcy nowe, wszystko pierwsze. Przy tym studia na filozofii. Było bardzo ciężko. Ogromny trud pisania skryptów. Na 90 minut trzeba przygotować wiele stron. Nawet jeśli zdażyłem napisać, miałem kłopot z pamięciowym opanowaniem skryptu. Często trzymałem nos w papierach. Pewne passusy skryptu czytałem. Oni biedni pisali. Nie buntowali się (zdecydowaną większość stanowiły posłuszne i wdzięczne siostry zakonne). Jednak koniecznie trzeba było coś z tym zrobić. Konieczność matką wynalazków. Wytypowałem problemy do domowego opracowania przez wybraną osobę. Wskazałem literaturę. Na każdy, czy prawie każdy wykład, ktoś ze studentów robił przerywnik – 10, 15, 20 minut. Taki sobie krótki komunikat. To było utrafione. Ożywiało się audytorium, wyjaśniało w sali 29 na I piętrze. Budziła się dyskusja. Młodzież zaczynała smakować teologii. Niektórzy kontynuowali swoje wystąpienia i wykorzystywali do pracy magisterskiej.

Antoś Fetkowski, dziś ważny pracownik w Wydawnictwie KUL, w ramach wykładu o celu stworzenia, zreferował książkę Bolesława Piaseckiego, szefa kolaborującego z komunistami PAX-u, *Zagadnienia istotne*. Niektóre teksty – wypisz, wymaluj – *Gaudium et spes* jeszcze piękniej. Zaraz po nim siostra zakonna miała zreferować książkę ks. bpa Stefana Wyszyńskiego *Duch pracy ludzkiej*. Wyszła zakonnica na podium, chwilę pomilczała i powiedziała: „Przygotowałam, ale po tym, co usłyszeliśmy od Antosia o pracy według «Zagadnień istotnych» nie będę referowała książki ks. abpa Stefana Wyszyńskiego”. (Zestawienie Arcybiskupa z Szefem PAX-u – jej zdaniem – wychodziło na korzyść Piaseckiego). Aktywność sali osiągała szczyty. Nie było też potrzeby przekonywać młodzieży o praktyczności i życiowości traktatu *De Deo create et elevante*.

Jeszcze większych trudności dostarczają zajęcia w WSD, dokąd dojeżdżam raz na 2 tygodnie lub raz na miesiąc. Wykłady kumulują się w bloki do 4 godzin. Tak np. mam w tym semestrze. Przypadła sakramentologia ogólna. Mamy na szczęście podręcznik Napiórkowskiego *Z Chrystusem w znakach*. Nie wykładam więc wszystkiego. Wykładam to, co w moim przekonaniu musi trwale zapaść w młode głowy i serca moich słuchaczy, tuż, tuż zwiastunów Ewangelii oraz szafarzy świętych znaków zbawienia. Trochę pozostawiam na „przeczytacie sobie” i „zapoznanie się sami”. Za to planujemy współpracę.

Całą pierwszą godzinę, gdy studenci są wypoczęci, zdecydowanie wykładam sam; przerabiam sporo materiału. Drugą, trzecią i czwartą godzinę zaczyna komunikat alumna (ok. 15 minut). Tematy komunikatów ustaliam i przydzielam znacznie wcześniej. Staram się wręczać podstawowy tekst jako podstawę do przygotowania. Na drugiej godzinie dwóch alumnów informuje, co o sakramentach znaleźli w internecie (przy okazji informują kolegów o sposobie znajdowania tam informacji teologicznych). Inne komunikaty: *Sakramenty jako święte znaki – we-*



*dług Romano Guardiniego, Znaczenie świętych symboli według ks. Aleksandra Mienia, Co charakteryzuje sakramentologię św. Bonawentury? Sakramenty w życiu św. Franciszka? Co charakteryzuje sakramentologię bł. Jana Dunsza Szkota? Sakramenty w życiu brata Arnolda Wędrowskiego* [brat Arnold z Niepokalanowa opublikował autobiografię], *Sakramenty w życiu i duszpasterstwie o. Brunona Pawłowicza* [to mój kochany i święty gwardian, który zginął w wypadku samochodowym, wioząc mnie z referatem do Warszawy]. Alumni zasmakowali w takiej kolaboracji z belfrem. Zgłaszają się na ochotnika nawet ponownie. Blok 4 godzin wyraźnie zatracił swój przygniatający ciężar. Czterogodzinny maraton przybrał sympatyczną twarz.

Analogicznie usiłuję aktywizować skazańców na moje monografie, które trwają 2 godziny. Podjąłem temat „Odnowa mariologii”. Zaprogramowałem logiczną sekwencję tematów. Najpierw to, co przyzywało odnowy, czyli mariologia przed-soborowa. Kilka wykładów prowadzonych przeze mnie, jako że na podstawie łacińskiego podręcznika *Mariologia* Gabriele Roschiniego, ale wkrótce staje za katedrą doktorant, który referuje mój artykuł o przedsoborowej teologii maryjnego współodkupicielstwa. Wszyscy słuchacze otrzymują wcześniej kserokopię artykułu. Po mniej więcej 30 minutach doktoranckiego referowania rozpętuje się dyskusja, nad którą usiłuję panować. Soborowy proces odnawiania będziemy śledzili na podstawie mojej monografii poświęconej mariologii Vaticanum II *Matka i Nauczycielka* (każdy otrzymuje egzemplarz). Do wykładu mamy przeczytać odpowiedni fragment. Na początku ktoś wprowadza, przypominając główne tezy fragmentu. Potem rozmawiamy, rozmawiamy, rozmawiamy. Zwykle trzeba coś wyjaśnić; często jest co dopowiedzieć. Odnowę okresu posoborowego przerobimy na podstawie adhortacji papieża Pawła VI *Marialis cultus*. Opublikowałem, wielokrotnie komentowałem. Znowu każdy otrzymuje odpowiednie teksty. Analogicznie z odnową według encykliki Jana Pawła II *Redemptoris Mater*. W sytuacji wystarczającej i niezłej literatury oraz technicznych możliwości powielania, zarówno dyktowanie, jak i wypełnianie całego czasu wykładem (nawet dobrze przygotowanym) trzeba uznać za anachronizm. Prowadzący będzie jednak czuwał, by kilku elokwentnych nie zdominowało całości. Milczący miewają często również niejedno do powiedzenia. Zachęcenie zadziwiają. Zachęta pomaga przełamywać bariery nieśmiałości. Odwaga zabierania głosu bogaci formację. Czynienie cudów, by niemowy przemówiły, należy do powołania profesora.

### c. Uczyć teologii, sprawiedliwie oceniając

Niektórzy profesorowie chcą być dobrzy i bardzo łatwo stawiają piątki. Studenci z dezaprobatą mówią o profesorze, który najpierw stawia piątkę, a potem zaczyna pytać. Zdarza się, choć super rzadko, że po egzaminie obniża apriorycznie wpisane „bardzo dobrze”.

Panuje niezupełnie bezpodstawna opinia, że na teologii bardzo łatwo zbierać piątki. Prowokuje to protesty studentów z innych wydziałów, gdyż świeccy studenci naszego Wydziału zgarniają procentowo wiele stypendium „za wyniki”.

Również liczni bardzo dobrzy studenci naszego Wydziału negatywnie oceniają częste i łatwe wysokie czy najwyższe oceny. Podają przekonywujące przykłady: Uczą się np. dwie osoby: pierwsza bardzo zdolna i bardzo pilna, druga mniej zdolna i mniej pilna. Pierwsza uczy drugą. Wiedzę jednej od wiedzy drugiej dzieli przepaść. Idą razem na egzamin i obie wychodzą z piątkami. Wcale nie dlatego, że druga umiała na piątkę. Obie o tym wiedzą. Obie szczerze stwierdzają niesprawiedliwość. Mniej odpowiedzialne pytają: „Po co się uczyć do tego profesora? I tak będzie piątka”. Wielu studentów na moim wydziale boleje, że za łatwo stawia się piątki i że nie stawia się ocen sprawiedliwie, stosując pełną skalę ocen.

Sprawiedliwość ocen – różnicowanie ocen – to poważny problem dydaktyczny. W seminariach duchownych uczą profesorowie = dobrzy wujkowie, którzy zerwali ze sprawiedliwością, a w dodatku swoją niesprawiedliwość poczytują za cnotę. Niekiedy mają na swoje usprawiedliwienie naciski ze strony rektora i wychowawców, a nawet ordynariusza: „Przecież on idzie do diakonatu! Przecież on idzie do święceń! Nauka nie jest najważniejsza! Brakuje powołań, a Ksiądz Profesor tutaj...”.

Postawienie „niedostatecznego” wiąże się niekiedy w seminariach z najpoważniejszymi konsekwencjami (usunięcie), przez co problem olbrzymieje. Zawsze jednak zachowuje swoją mądrość postawa: Mniej szkody przyniesie Kościołowi niesłusznie usunięty kleryk niż dopuszczony do święceń kleryk, który nie powinien być dopuszczony.

Pracownicy mojej uczelni wykładają w niektórych seminariach duchownych. Opowiadają, że wystarczy postawić klerykowi kilka dwój, by natychmiast szukano innego wykładowcy.

Należy uszanować każdego studenta, także oblewanego. Oblewanego może nawet wyjątkowo uszanować (broń, Boże, poniżać!), ale oceniać sprawiedliwie i stosować pełną gamę stopni. *Fortiter in re, suaviter in modo.*

Przypadł nam los życia z aporią: z jednej strony „być człowiekiem”, „traktować po ludzku”, z drugiej – wymagać i sprawiedliwie oceniać.

Senat Akademicki KUL postanowił, że każdy student zdający egzamin powinien wyjść ze stopniem wpisanym do indeksu. „Litościwe” odsyłanie („Niech pani (pan) jeszcze raz przyjdzie...”) zostało w ten sposób wyeliminowane.

#### d. Uczyć teologii, służąc wierze i pobożności

Z moich skryptów i podręcznika zdawały setki młodych adeptów *scientia sacra*. Niekiedy dochodzą do autora ich opinie. Pozytywnie i z wyrazami solidarności absolwenci przypominają tezę, że jest **teologia siedząca** i jest **teologia klęcząca**



i że obie są nieodzowne. Cieszą się nią nie tylko zakonnice. Nie wstydę się takiej tezy, wprost przeciwnie. Znaczny procent naszych świeckich studentów teologii pilnuje codziennej Eucharystii. Teologia ma przecież służyć wierze i pobożności.

Rozpaczam wykłady modlitwą, kończę najczęściej *Chwała Ojcu...* (jako że z reguły przeciągam i nie ma już czasu na coś dłuższego). W seminarium franciszkanów w Łodzi-Łagiewnikach przez pewien okres rozpoczynałem modlitwą improwizowaną, w której wykorzystywałem myśli rozwijane właśnie w wykładach. Jeśli wykład o Bogu Stwórcy, rozpoczynam pochwałą Boga Stworzyciela i pochwałą stworzenia z prośbą, byśmy nie niszczyli, lecz współtworzyli. Jeśli wykład o sakramentach – modlitwa podziwu dla sakramentalnej ekonomii zbawienia. Jeśli wykład o świętej Eucharystii, modlitwa zdumienia, że nasz Zbawiciel wpadł na taki przecudowny i przeniezwykły pomysł, by być z nami itd. Słuchacze otrzymują konkretny przykład, jak studium teologii może owocować w modlitwie. Wspominają to po latach.

Nie do końca udaje się sprostać zadaniu takiego wykładania teologii, by budowała wiarę. Prawdopodobnie pojawia się w naszych wykładach za wiele krytyki rzekomych czy rzeczywistych niewłaściwości w naszym katolickim domu, a za mało fascynującego przedkładania pozytywów. Zdarza się, że pobożne maluchy przychodzą studiować mariologię, oczywiście również po to, by goręcej kochać Matkę Bożą, a słyszą wiele zastrzeżeń i krytyki maryjnej pobożności; profesor okrutnie nie oszczędza nawet najserdeczniejszej pieśni *Serdeczna Matko*, chłószcze św. Bernarda, wytyka św. Alfonsowi Liguori i gani wznawianie jego gorącej książki *Uwielbienia Marii*, odsłania niepoprawny obraz Boga i Boga-Człowieka ukryty w gorących maryjnych tekstach św. Ludwika Grigniona, w odpowiednich proporcjach także św. Maksymiliana i kard. Wyszyńskiego. W zamian profesor nie jest zdolny zaproponować czegoś równie poruszającego i rozgrzewającego. Słuszne, lecz dość suche zasady odnowy maryjnej z *Marialis cultus* Pawła VI nie dorównują porywającej atrakcyjności krytykowanego modelu. W dobrej intencji burzy w słuchaczach ich piękny świat, który *de facto* wymaga poważnego remontowania, czy jednak daje wystarczająco wiele przynajmniej równie pięknego a zdrowszego tworzywa? Jak się ma skuteczność burzenia do skuteczności tworzenia?

Na ordynariusza nowo utworzonej diecezji odesko-symferopolskiej został powołany ks. Bronisław Bernacki. Na swoim herbie wypisał hasło *Per Mariam ad Iesum*. Otrzymałem alarmujący list mojego dawnego studenta (pisał w imieniu wielu): „Ratunku, herezja na herbie biskupa! Nie wolno przecież do tego dopuścić. Niech Ojciec Profesor ratuje!”. Nie bez wielkiej emocji uświadomiłem sobie, że pewien słuchacz moich wykładów w taki właśnie sposób zinterpretował krytyczną warstwę moich wykładów z mariologii oraz z teologii zbawczego pośrednictwa świętych i Matki Bożej. Po rozpaczliwym wołaniu znad Morza Czarnego jako profesor teologii robiłem sobie rachunek sumienia z tego, jak wykla-

dam, jak pełnię nieodzowne, odpowiedzialne, lecz niesłuchanie trudne powołanie do krytyki w Kościele, która pozostaje przecież ciągłym zadaniem. Nie ma problemu, czy wolno nam krytykować. Wolno i trzeba krytykować. To święty obowiązek profesora teologii. Istnieje jednak bardzo realny problem, jak krytykować, by krytyka była maksymalnie dobrotwórcza i by „negatywne elementy” wykładu nie zdominowały „elementów pozytywnych”<sup>17</sup>.

## II. ZDANIEM KOLEGÓW DOGMATYKÓW

Dopiero co ukazała się książka pt. *Teologia dogmatyczna i jej przekaz* z materiałami dorocznego wiecowania profesorów z Sekcji Dogmatycznej Teologów Polskich<sup>18</sup>. Dogmatycy podjęli w Olsztynie tematykę bardzo zbliżoną do rozważanej obecnie w Katowicach. Nie od rzeczy będzie chwilę ich posłuchać.

O. Dionizy Łukaszuk OSPPE, profesor PAT, omówił sprawę podręczników teologii dogmatycznej<sup>19</sup>. Stwierdził, że mniej więcej do XX w. nie mieliśmy w ogóle podręczników polskich, a nawet łacińskich opisanych przez Polaków. Dopiero w XX w., przed soborem, pojawili się nieśmiało Sieniatycki i Tylka, w okresie wokółsoborowym ks. Granat, po soborze ks. Buxakowski, mała gromadka innych z niektórymi traktatami. Konsumujemy teologię zachodnią, tłumacząc podręczniki zachodnie, w co zaangażowały się: Wydawnictwo „M”<sup>20</sup>, jezuickie WAM<sup>21</sup> i AMATECA<sup>22</sup>. Można dodać, że najnowszy dwutomowy pod-

<sup>17</sup> Na szczęście wystarczyło wyjaśnienie: Hasło samo w sobie nie jest heretyckie, co więcej, od dawna funkcjonuje w mariologii oraz pobożności maryjnej z błogosławieństwem magisterium Kościoła. Może być interpretowane w sposób ewidentnie niepodważalny: Jezus Chrystus jest źródłem wszelkich łask; Maryja jest Jego Matką, można więc mocno twierdzić, że przez Nią mamy wszelkie łaski. Można też proponować interpretację niepokojącą, błędną czy nawet heretycką, twierdząc, że Bóg podzielił swoje królestwo na sprawiedliwość i miłosierdzie, że sprawiedliwość pozostawił Chrystusowi, a całe miłosierdzie oddał we władanie Maryi, a więc Ona rozdaje komu chce, ile chce..., a kto chce otrzymać łaskę, winien biec nie do Chrystusa, ale do Maryi, w takim sensie Pośredniczki wszystkich łask itp. Zasugerowałem, by zaniepokojeni hasłem biskupiego herbu oddali się w ofiarną służbę dobrej teologii.

<sup>18</sup> Praca zbiorowa pod red. ks. S. Kozakiewicza, Olsztyn 2003.

<sup>19</sup> *Czy potrzebne są dzisiaj rodzime podręczniki teologii dogmatycznej?*, pod red. S. Kozakiewicza, Olsztyn 2003, 23–34.

<sup>20</sup> Z. J. Kijas OFMConv, *Koncepcja wykładu dogmatyki w serii podręczników pod redakcją Wolfganga Beinerta*, [w:] *Teologia dogmatyczna i jej przekaz...*, s. 53–58. Wydawnictwo „M” dostarczyło ostrego przykładu, jak cierpi na takich inicjatywach kultura, w szczególności teologia polska: w recenzowanych przeze mnie tomie pozostawiono całą bibliografię z wydania niemieckiego, a więc przede wszystkim niemiecką. Polski czytelnik na próżno szuka tam polskiej bibliografii. Po ostrym proteście recenzenta wydawnictwo dołącza także polską bibliografię.

<sup>21</sup> J. Bolewski SJ, *Pomoce wydawnictwa WAM dane do studium teologii*, [w:] *Teologia dogmatyczna i jej przekaz...*, s. 89–90.

<sup>22</sup> Nazwa od Associazione Manuali di Teologia Cattolica – zespół międzynarodowy powołany specjalnie do przygotowania i publikacji serii podręczników z zakresu dyscyplin kościelnych. L. Bal-

ręcznik ks. prof. Czesława Bartnika<sup>23</sup> niewiele zmieni sytuację na korzyść Polski, jako że nie jest do wykładania. Przede wszystkim jest za trudny.

We *Wnioskach i sugestiach na przyszłość* Łukaszuk stwierdził: 1) że nie mamy dotąd prawdziwie reprezentatywnego podręcznika teologii dogmatycznej w języku polskim; 2) że z całą mocą narzuca się konieczność takiego podręcznika, a to z dwu głównie racji: a) zdrowej inkulturacji wiary i jej rozumienia, b) zapotrzebowania na wyjaśnianie także naszych tutejszych problemów; 3) że jeden teolog nie jest w stanie napisać takiego podręcznika. Konsekwentnie krakowski Profesor wnioskował powrót do dawnej idei podręcznika zbiorowego<sup>24</sup>.

Dogmatycy w Polsce dokonali pobieżnego przeglądu podręczników funkcjonujących na naszym rynku; nie przeprowadzili zadowalająco pogłębionej refleksji nad naszą sytuacją. Stwierdzili, że podręczniki obce dominują w polskiej dydaktyce teologicznej, przy czym nie budzi to na ogół protestu, nie budzi nawet pytań, czy tak powinno być. Stwierdzili także postulat zespołowego opracowania podręcznika dla swojej dyscypliny.

Zauważono w Olsztynie problem ćwiczeń. Nie poświęcono mu jednak większej uwagi. Pozostają nadal mało docenianym elementem kształcenia. Większość kolegów stwierdza, że nie bardzo wie, jak się je prowadzi. Starsi nie mieli ćwiczeń i nie mieli okazji rozsmakować się w nich. Na KUL ks. Franciszek Szulc, ks. Andrzej Czaja, ks. Krzysztof Kowalik, jako pionierzy, prowadzili ćwiczenia z teologii dogmatycznej, inicjując młodą tradycję tej formy edukacji. W Olsztynie opowiadała dogmatykom o swoich doświadczeniach z ćwiczeniami dr Elżbieta Adamiak<sup>25</sup>. Kto prowadzi ćwiczenia, przynajmniej z przekonaniem, że ich przygotowanie najczęściej kosztuje więcej niż przygotowanie wykładu. Wypełnianie czasu ćwiczeń odczytywaniem referatów jest nieporozumieniem.

Ćwiczenia to forma dydaktyki teologii bardzo wskazana, niemal nieodzowna, jeśli studenci mają dojrzewać do samodzielnej pracy nad źródłami i do samodzielnego tworzenia.

Ćwiczenia to forma teologicznej dydaktyki niezwykle wymagająca i trudna. Powinni ją prowadzić najlepsi. Ponieważ dopiero wprowadza się ją do naszego procesu kształcenia, brakuje nam tradycji tej formy inicjacji teologicznej; potrzebujemy przygotowania ludzi do jej prowadzenia. Tymczasem nie wiadomo, dlaczego zakłada się, że asystenci czy adiunkci dokładnie znają tę ścieżkę. Skąd mają znać, skoro sami ćwiczeń nie mieli i nikt ich tej sztuki nie uczył. Jeśli nie byłoby

---

ter SAC, *Teologia dogmatyczna w podręcznikach wydawanych przez AMATECA*, [w:] *Teologia dogmatyczna i jej przekaz...*, s. 59–68.

<sup>23</sup> K. Gózdź, *Dogmatyka katolicka z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, [w:] *Teologia dogmatyczna i jej przekaz...*, s. 91–97.

<sup>24</sup> Tamże, s. 34.

<sup>25</sup> *Ćwiczenia z teologii dogmatycznej. Programy, źródła, metody*, [w:] *Teologia dogmatyczna i jej przekaz...*, s. 99–108.

nietaktem, sugerowałbym poświęcenie następnego spotkania w Katowicach właśnie ćwiczeniom z teologii. Niechby było wiele teorii, niechby jednak było więcej warsztatów, praktycznego uczenia. W imię dobra teologicznej dydaktyki ćwiczenia muszą być, ale musimy uczyć się ich prowadzenia.

### III. ZDANIEM DOKTORANTÓW

Na swoim monografie poprosiłem słuchaczy-doktorantów o napisanie swoich uwag na zadany mi temat: Dydaktyka teologii. Wszyscy są po kursie niższym, a więc smakowali teologii minimum 5 lat. Aktualnie są na kursie licencjackim lub po licencjacie. Wszyscy studiują dogmatykę. Otrzymali następujące zadanie bojowe:

Doświadczam dydaktyki teologii jako student(-ka). Mam o niej swoje zdanie. Pragnę powiedzieć:

1. Odnosnie do wykładów:
  - 1.1. oceniam pozytywnie,
  - 1.2. oceniam negatywnie.
2. odnośnie do ćwiczeń:
  - 2.1. oceniam pozytywnie,
  - 2.2. oceniam negatywnie.

Otrzymałem 12 pisemnych odpowiedzi, których wyniki są następujące:

#### POZYTYWY

##### 1. ODNOŚNIE DO WYKŁADÓW

(Tutaj studenci pisali także o wykładowcach)

###### 1.1. PLUSY

– Osobista pasja naukowcy (Sz.). Na pierwszym miejscu jest dobre wykształcenie profesorów, ich biegłość w temacie, umiejętność rozsmakowania studentów w danej *dziedzinie wiedzy* (L. D.).

– Pozytywny stosunek do faktu wykładania (przeciwieństwo znużenia wykładaniem) (Sz.).

– Autentyczność, bycie takim na wykładzie, jak poza nim; brak „grania” (Sz.).

– Poświadczanie życiem tego, co się wyklada (L. D.).

– „Podręczność” profesora – jego życzliwość i gotowość do indywidualnych konsultacji (L. D.).

– Logiczne uporządkowanie materiału; przykłady i porównania dotyczące wykładu, podanie zagadnień kluczowych, szkieletu, „zawiasów” (Sz.).

– Bogactwo języka, ale także jego precyzja oraz świadomość ograniczoneści języka (Sz.).

- Szacunek wobec przekazywanej treści (Sz.).
- Umiarkowane tempo mówienia (Sz.).
- Dawanie szansy studentom, którzy mają pytania (Sz.).
- Mobilizacja do samodzielnej pracy: „za duży plus uważam, na kursie wyższym, te wykłady, które mobilizują do samodzielnego poszukiwania prawdy, do samodzielnej interpretacji przekazywanej treści” (G. P.).
- Obecność zagadnień filozoficznych, które pozwalają wypracować aparat pojęciowy i sposób myślenia (J. K.).
- Uporządkowanie. Najbardziej lubię wykłady prezentowane w sposób uporządkowany, z jakimś porządkiem i logiką, gdy wiadomo, o czym mowa i jakie „podpunkty” są omawiane – nawet gdy jest to tradycyjny, „dyktowany” wykład... Nie lubię na wykładzie chaosu i bałaganu, gdy wykładowca przeskakuje z myśli na myśl (A. Ś.).

## 1.2. MINUSY

- Brak w programie wykładów seminaryjnych dwu traktatów: o Duchu Świętym (pneumatologii) oraz o człowieku (teologicznej antropologii).
- Mało dyskusji ze słuchaczami: „Niekiedy wykładowca jest jednostronny; niekiedy odnoszę wrażenie, że głos wykładowcy jest ważniejszy i bardziej autorytatywny niż głos Papieża czy nauka Soboru Watykańskiego II. Wiem, że monograf to nie dyskusja, ale być może, zwłaszcza w kwestiach spornych, byłoby dobrze niektóre treści skonfrontować ze słuchaczami” (G. K.). Brak czasu na pytania i dzielenie się ze swymi przemyśleniami (J. K.).
- Niski poziom studiów seminaryjnych. „Niestety, trudno mi powiedzieć o pozytywach w czasie moich studiów podstawowych. Tutaj na KUL-u jest różnie” (M. R.).
- „Dyktanda”. Taka technika przekazu zdarza się w seminariach.<sup>26</sup> Kilku respondentów w dezaprobatę wskazało na młodszego pracownika naukowego KUL, który prawie dyktuje albo dyktuje. Zdarza mu się nawet wyraźnie zaznaczać: „Kropka”. Powtarzanie tych samych wykładów. Rok po roku ten sam czy prawie ten sam monograf, podczas gdy część studentów już to słyszała. Bohaterem powtarzania jest bohater dyktowania (uwagi kilku respondentów).<sup>27</sup>

<sup>26</sup> „Nasi profesorowie w seminarium zakonnym oprócz tego, że wykładali, mieli jeszcze wiele innych spraw na głowie. Cierpiał na tym poziom wykładów; nieraz były to bezsensowne seanse polegające na dyktowaniu. Często widać było, że dany profesor traktuje wykłady jak zło konieczne. Taki często serwował nam «odgrzewane kotlety», czyli swoje wykłady sprzed iluś lat. Ja osobiście po takiej strawie miałem kłopoty z trawieniem i denerwowało mnie, że nie odświeża się swojej wiedzy” (M. R.). „Na KUL-u oceniam negatywnie dyktowanie niektórych profesorów” (M. R.). „Dyktuje się podręcznik, ukrywając autora i tytuł” (L. D.).

<sup>27</sup> Bardzo inteligentna i pilna studentka napisała: „Nużące są dla mnie te wykłady, które są prowadzone sposobem odczytywania skryptu. Jeden z wykładów monograficznych na kursie wyższym

– „Wymądrzanie się” profesorów. Zdarzają się „uczone dywagacje z filmu «Rejs». Widać, że to wyczytał i bezmyślnie przekazuje” (M. R.). Odczytywanie skryptu (A. D.).

– Niektóre wykłady nie są aktualizowane o nowsze badania (J. K.).

– Za mało uwzględnia się pneumatologię – 2 godz. przez I semestr na IV roku (A. D.).

– Duże problemy dla wielu osób stwarza mariologia, która winna być wykładana integralnie z chrystologią i eklezjologią, a jest prawie nieobecna w wykładach kursu podstawowego (A. D.).

– Za mało w wykładach uwzględnia się Pismo Święte, a przede wszystkim ojców Kościoła, których nauka najczęściej pojawia się marginalnie (A. D.).

– W przedmiotach praktycznych, jak katechetyka, za wiele wyklada się historii przedmiotu (L. D.).

– Więcej trzeba dbać o jasność doktryny Kościoła, zwłaszcza przy wykładach z ekumenizmu i omawianiu teologii protestanckiej (L.D.).

– Nadmiar krytyki. Osobiście męczy mnie nieustanna krytyka. Myślę, że można więcej osiągnąć, gdy bardziej akcentuje się pozytyw i buduje to, co właściwe (D.).

## 2. ODNOŚNIE DO ĆWICZEŃ

### 2.1. PLUSY

– Uzupełniają tematykę wykładów (J. K.).

– Ćwiczenia na naszej uczelni są często dobrym przygotowaniem do egzaminu, pogłębieniem zagadnień omawianych na wykładzie. Najczęściej mają formę krótkiego wprowadzenia w problematykę i dyskusji. Ks. Czaja na ćwiczeniach uczył nas analizy tekstów źródłowych (głównie patrystycznych). Za pozytywne uważam konsekwentne wymaganie przez niektórych prowadzących przeczytania odpowiedniej lektury, co pozwala na owocny udział w omawianiu poszczególnych zagadnień (A. D.).

– Stwarzają możliwości poruszania tematów interesujących samych studentów (J. K.).

### 2.2. MINUSY

– Zbyt rzadko porusza się tematy związane z zagadnieniami aktualnymi, np. w ćwiczeniach z teologii moralnej podejmuje się zagadnienia pracy i wypoczynku, a w ogóle pomija się tematy medyczno-moralne, w których powinien orientować się (przynajmniej) każdy teolog: autanazja, aborcja, antykoncepcja itd.

– Albo ich nie ma, albo za mało. Zarówno tu, jak i w czasie kursu podstawowego przeżywam dramat braku ćwiczeń, choć na KUL-u jakaś forma ćwiczeń czasem się zdarzy. W czasie kursu podstawowego (chodzi o seminarium zakonne)

---

już od szeregu lat (co najmniej od 3) podaje bardzo podobne treści, a chodzenie na jego wykład przez pierwsze 2 lata jest obowiązkowe” (A. D.).



wściekaliśmy się, że świeccy studenci mają ćwiczenia, a my, którzy będziemy „żyli” z teologii, nie mamy” (M. R.).

– Ćwiczenia oparte na metodzie referatów bez zabezpieczenia czasu na dyskusję nie wspomagają utrwalania treści (J. K.). Mało czasu na dyskusję (G. K.). Uważam za niemal pozbawione sensu ćwiczenia, podczas których odczytywane są długie referaty. Z własnego doświadczenia wiem, że korzystałam z nich bardzo niewiele (A. D.).

– Zbyt mało czasu na samodzielne studiowanie i zasmakowanie w pięknych zagadnieniach teologicznych (J. K.).

– Bardzo rzadko omawia się teksty źródłowe; z reguły sięga się do różnych opracowań (A. D.).

Nasza miniankieta na temat dydaktyki teologii spodobała się pani dr Janie Moricowej, która po doktoracie z dogmatyki na KUL (obrona 28 V 1999 na podstawie rozprawy *Matka Boża Siedmiobolesna Patronka Słowacji. Teologia i kult* – opublikowana w Wydawnictwie KUL), pracuje w WSD w Bańskiej Bystrzycy i na Wydziale Teologicznym Katolickiego Uniwersytetu w Rużanberoku, gdzie jest prodziekanem.

Sekcja Dogmatyczna Teologów Polskich podjęła temat zbliżony do naszego: *Teologia dogmatyczna i jej przekaz* (symposium w Gietrzwałdzie w dniach 19–21 września 2002 roku)<sup>28</sup>. O ćwiczeniach z teologii dogmatycznej mówiła dr Elżbieta Adamiak z Wydziału Teologicznego UAM w Poznaniu<sup>29</sup>.

O ćwiczeniach z nauk biblijnych opublikował ostatnio uwagi Michał Baranowski OFMConv, nauczający Pisma Świętego w WSD franciszkanów w Łodzi-Łagiewnikach<sup>30</sup>.

\* \* \*

Niech mi wolno będzie zakończyć niebotycznym zdumieniem: Nie pamiętam, by kiedykolwiek profesorów uczono profesorowania, dydaktyków teologii – dydaktyki teologii. Dominuje jakieś powszechne przekonanie, że oni to ewidentnie umieją robić. Skąd bierze się taka świadomość? A przecież to wyjątkowo odpowiedzialny „zawód”!

Na ogół czerpiemy wzory ze swoich profesorów, jakoś je modyfikując według własnych możliwości i niemożliwości.

Zespołowego namysłu nad dydaktyką teologii ewidentnie potrzebujemy. Wybitni profesorowie popełniają wybitne błędy dydaktyczne, jak mówienie z brakiem szacunku o kolegach-profesorach, a nawet ośmieszanie ich (studenci informują o tym ośmieszanym; jeśli bardzo cierpi na tym autorytet ośmieszanego, to jeszcze bardziej ośmieszającego). Najbardziej jednak cierpi formacja studentów.

<sup>28</sup> *Teologia dogmatyczna i jej przekaz*, pod red. S. Kozakiewicza, Olsztyn 2003.

<sup>29</sup> *Ćwiczenia z teologii dogmatycznej. Programy, źródła, metody...*, s. 99–108.

<sup>30</sup> *Ćwiczenia z egzegezy Pisma Świętego Starego Testamentu w programie studiów seminaryjnych*, „Lignum Vitae” 2003, 4, s. 283–193.

## SUMMARY

### Teaching Theology

The author is standing at the door of retirement and shares his personal experiences, answering the question: What to teach and how to teach it? We ought to: a. teach more personal, Polish theology, which is presently excessively dependent on German, French, Netherlands and Italian theology, b. teach on the basis of great sources: Sacred Scripture, the Church Fathers and Church documents, c. teaching personally (the problem of “humanely” treating students including being concerned about their economic difficulties), d. interactively teaching, e. justly grading (too easily marking “very good”), f. serving faith and piety (with a needed criticism of what is inappropriate, but it is more necessary is to build a person positively).

Reporting on the Polish dogmatics’ session entitled “Dogmatic Theology and its Message” the author brought attention to the conclusions formulated, among others a. the lack of a native dogmatic textbook, and therefore the need to write it by Poles for Poles, b. the need to introduce exercises, c. the need to prepare to lead them.

The author’s doctorate students and the Slovak students of the basic course in theology of Jan Moricowej replied to the “Teaching Theology” questionnaire by highly grading the competency, preparation and involvement of the instructor, his openness to dialogue and discussion, motivating to independent work and exercises; they complained about the lack of pneumatological treaties and theological anthropology, the repetition of the same monographs by professors for some of the same students, professors “being smart” on topics not related to the topic, their negative remarks about their friends=professors, the lack of exercises or changing them into long reports with lost time for discussion.

The author is amazed that all the professors of theology are self-taught when it comes to teaching. This is because not even a few hours of professional preparation for theological professorship are foreseen.



**Zbigniew Marek SJ**

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

## **ZASADY DYDAKTYCZNE W NAUCZANIU TEOLOGII**

### **WSTĘP**

Za punkt wyjścia niniejszego artykułu przyjmujemy podany przez K. Rahnera opis teologii. Autor ten uważa, że w ścisłym sensie (w odróżnieniu od filozofii, metafizyki, mitologii i naturalnej wiedzy o Bogu) teologia w swojej istocie jest to świadomie podjęty przez osobę wierzącą wysiłek słuchania autentycznego, historycznie ogłoszonego słowa objawienia Bożego, wysiłek poznania tego słowa za pomocą metod naukowych i refleksyjnego rozwijania osiągniętych w ten sposób rezultatów. „(...) Właściwa teologia zakłada należyte słuchanie słowa Bożego ze względu na zbawienie i ostatecznie chce służyć temu słuchaniu”<sup>1</sup>. Dla dalszych analiz istotne wydaje się przy tym stwierdzenie, że „teologia zakłada należyte słuchanie słowa Bożego ze względu na zbawienie i ostatecznie chce służyć temu słuchaniu”. Powyższe rozumienie teologii domaga się poszukiwań sposobów ułatwiających takie słuchanie słowa Bożego. Powinno w nim chodzić głównie o znajdowanie bodźców budzących i wspierających zainteresowanie, jak również wskazujących motywy tego słuchania. Do realizacji tych założeń w nauczaniu teologii korzysta się z dwójakiego rodzaju poznania: z jednej strony jest nim poznanie płynące z wiary<sup>2</sup>, a z drugiej poznanie rozumowe.

Jeśli się przyjmie, że we wszelkim intelektualnym dociekaniu prawdy ważną rolę mogą spełniać wypracowane narzędzia badawcze, to należy zgodzić się także z twierdzeniem, że zasada ta może mieć swoje zastosowanie w nauczaniu teologii. Do narzędzi ułatwiających dociekanie naukowe, w tym także dociekania naukowe związane z nauczaniem teologii, trzeba zaliczyć osiągnięcia zarówno dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk szczegółowych. W podjętym temacie „zasady dydaktyczne w nauczaniu teologii” nie zamierzamy jednak analizować czy podejmować dyskusji z wypracowanymi i uznawanymi także w dydaktyce szkoły wyższej „zasadami nauczania–uczenia się”. Chcemy natomiast podjąć dyskusję o tym, jak powinno wyglądać nauczanie teologii? Jakie powinny przyświecać temu nauczaniu cele? W jaki sposób zintensyfikować skuteczność nauczania teologii w kontekście jej specyficznych zadań?

---

<sup>1</sup> K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, Warszawa 1987, s. 466.

<sup>2</sup> Por. *Bóg w przedszkolu i szkole*, pod red. Z. Marka SJ, Kraków 2000, s. 151–165.

Rozwiązania powyższych pytań szukać będziemy poprzez określenie miejsca dydaktyki w nauczaniu teologii; przez określenie zakresu oddziaływań dydaktyki szkoły wyższej w odniesieniu do teologii; poprzez opis procesu dydaktycznego w szkole wyższej oraz jego ocenę w odniesieniu do nauczania teologii; w końcu przedstawimy propozycje nowych sposobów nauczania teologii. Same zaś opisywania zasad dydaktyki nauczania teologii opieramy na założeniu, że podmiotem, jak i przedmiotem badań teologii chrześcijańskiej jest tajemnica osobowego Boga, który z miłości zbawia człowieka. Zakładamy też, że efektem końcowym nauczania teologii powinno być otwieranie człowieka na rzeczywistość nadprzyrodzoną, na transcendencję, na Boga. Upraszczając można mówić o tym, że nauczanie teologii powinno obejmować przede wszystkim sferę duchową człowieka i zmierzać do udzielania mu odpowiedzi na jego egzystencjalne pytania o „sens”.

## 1. DYDAKTYKA W SŁUŻBIE NAUCZANIA TEOLOGII

Zasadniczo we współczesnym nauczaniu teologii (katolickiej) korzystamy z wypracowanych przez Wincentego Okonia, a po nim innych dydaktyków, osiągnięć dydaktyki szkoły wyższej. Autor ten już w latach sześćdziesiątych minionego wieku podał opis pojęcia „dydaktyka”, które w ciągu kolejnych dziesięcioleci było jedynie modyfikowane i uzupełniane przez innych autorów<sup>3</sup>. Według Okonia, przedmiotem dydaktyki „jest kształcenie ludzi, a więc wszelkie nauczanie innych i uczenie się, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w szkole, poza szkołą czy w codziennych sytuacjach życiowych. Dydaktyka zajmuje się badaniem działalności osób nauczających i uczących się, celów i treści oraz metod, środków i organizacji kształcenia, jak również badaniem społecznego i materialnego środowiska, w którym się ta działalność odbywa. Jej głównym zadaniem jest ustalenie zależności warunkujących działalność dydaktyczną”. Sama zaś „dydaktyka bada zachowania celowe nauczycieli i uczniów, tzn. te, które zmierzają do dokonania jakichś zmian w uczniach. Wyniki badań dydaktycznych informują mianowicie o tym, jak za pomocą opisanego systemu zabiegów i środków uzyskać zmianę danego stanu w stan pożądany. Z tych powodów dydaktyka jest nauką, która nie może zawierać tylko wypowiedzi teoretycznych, lecz zarówno zdania teoretyczne, jak i oceniające oraz normatywne. Nie można jej więc uważać za naukę wyłącznie praktyczną czy stosowaną, jest bowiem nauką teoretyczno-praktyczną”<sup>4</sup>. Tkwiący w takim rozumieniu dydaktyki dynamizm ma ułatwiać zrozumienie, wyjaśnianie, a także nabywanie przez odbiorcę nauczania w szkole wyż-

---

<sup>3</sup> Rozwój dydaktyki szkoły wyższej prezentuje D. Skulisz, *Tradycja, ciągłość i zmiana dydaktyki akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, pod red. D. Skulisz, Kraków 2004, s. 23–30.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 46.

szej umiejętności kompetentnego planowania i kierowania procesami nauczania i uczenia się<sup>5</sup>.

W. Okoń dzieli całą dydaktykę na dydaktykę ogólną i szczegółową. W jego rozumieniu „dydaktyka ogólna bada problemy podstawowe, a przy tym wspólne dla wszelkiego nauczania i uczenia się. Dydaktyka szczegółowa, zwana też przedmiotową, bada zagadnienia specyficzne dla jakiegoś szczególnego rodzaju nauczania, dla wybranego przedmiotu nauczania czy też jakiegoś typu szczebla szkoły”<sup>6</sup>. W tym ostatnim rozróżnieniu należy umiejscowić temat niniejszego referatu, jako że nauczanie teologii wyróżniają:

- a) specyfika nauczanych treści;
- b) zakładane osiągnięcia nauczania teologii;
- c) specyfika poziomu kształcenia – szkoła wyższa.

## 2. ZAKRES ODDZIAŁYWAŃ DYDAKTYKI SZKOŁY WYŻSZEJ

Przed dydaktyką szkoły wyższej, w zależności oczywiście od specyficznego dla niej charakteru kształcenia, stawia się zasadniczo kilka podstawowych celów<sup>7</sup>. Przy określeniu i formułowaniu celów kształcenia należy mieć na uwadze kształtowanie osobowości poprzez wspieranie wszechstronnego jej rozwoju. Chodzi przy tym o rozwijanie nie tylko kwalifikacji ogólnych i zawodowych, o umożliwianie nabycia określonego zasobu wiedzy oraz umiejętności posługiwania się tą wiedzą, lecz także o kształtowanie właściwego światopoglądu, jak też o rozwijanie motywacji i zainteresowań studentów szkoły wyższej<sup>8</sup>. Należy jednak pamiętać, że działalność szkoły wyższej w żadnym wypadku nie może zostać ograniczona wyłącznie do nauczania. Szkoła wyższa ma wypełniać dwa ogólne cele: cele dydaktyczne – kształceniowe oraz cele wychowawcze<sup>9</sup>.

Niejako w nawiązaniu do powyższego Stefan Wołoszyn zauważa, że „nauczając nie tylko przekazujemy młodzieży określone wiadomości, ale rozwijamy i kształtujemy umiejętności i zdolności, budzimy zainteresowania, urabiamy przekonania. Wszelkiego zaś rodzaju umiejętności, zamiłowania, zdolności, przekonania są podstawą naszego działania. W tym sensie proces dydaktyczny, proces kształcenia nie jest jedynie procesem czysto intelektualnym, ale jest równocześnie procesem wychowawczym, angażuje bowiem nie tylko nasze siły intelektualne,

<sup>5</sup> Por. H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, München 2001, s. 17.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, s. 47.

<sup>7</sup> Współczesne tendencje rozwoju dydaktyki szkoły wyższej prezentują: S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej...*, s. 31–36; W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy pedagogiki ignacjańskiej*, [w:] tamże, s. 37–44.

<sup>8</sup> Por. W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973, s. 72–104.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 72.

ale także emocjonalne i wolicjonalne, angażuje nie tylko sferę poznania, lecz także sferę uczuć i sferę działania; zaciekawiając – budzi emocje, zmusza do określonego działania, przez działanie – dyscyplinuje, uczy współdziałania. Na tym polega – zdaniem Wołoszyna – tzw. zasada wychowującego charakteru procesu dydaktycznego, zasada zauważona i sformułowana przez pedagogów bardzo dawno, szczególnie silnie zaakcentowana zwłaszcza przez Herbartą na początku XIX wieku w jego teorii dydaktycznej i postulacie wielostronnego zainteresowania, jakie powinien budzić proces nauczania<sup>10</sup>.

Wychodząc z założenia, że teologia swym oddziaływaniem musi obejmować „całego człowieka, a nie tylko jego stronę intelektualną i sprawnościową”<sup>11</sup>, staje się oczywiste, że w jej nauczaniu nie można pominąć obu wyżej wymienionych celów, które ma realizować szkoła wyższa. Tym samym nauczanie teologii w szkole wyższej, zgodnie z przytoczoną wcześniej rahnerowską definicją teologii, ma po pierwsze nauczyć sposobów poprawnego badania źródeł wiary (Bożego objawienia), a po drugie ma go wychowywać, czynić zdolnym do odkrywania życiowych pouczeń, których przedmiotem jest wola Boga, której rozpoznanie domaga się od człowieka wyboru, decyzji, posłuszeństwa.

Wsparciem w tego rodzaju procesach związanych z nauczaniem teologii mogą okazać się propozycje działań dydaktycznych, które ułatwią poprawne badanie źródeł wiary i pomogą znajdować i poprawnie formułować ich religijną treść: tajemnicę Boga i Jego związki z człowiekiem. Uczenie rzetelności badań naukowych nad źródłami treści wiary ma za zadanie odkrycie centralnego punktu, znalezienie klucza całościowo wyjaśniającego treść źródła wiary chrześcijańskiej: żywe Słowo Boga – Jezus Chrystus. Wraz z działaniami o charakterze poznawczym tajemnicy Jezusa Chrystusa w parze powinny iść działania kształtujące w badaczu postawy wiary wobec poznawanej rzeczywistości. To ostatnie dążenie nie jest jednoznaczne z przekonaniem, że student teologii przy rzetelnym badaniu źródeł wiary od razu stanie się wierzącym, jako że wiarę uważamy za dar, łaskę Boga, którego człowiek nie może sam dla siebie zdobyć. W związku z tym mamy na myśli przede wszystkim podejmowanie działań dydaktycznych przy nauczaniu teologii, które święty Ignacy z Loyoli wyraził następująco: ufaj Bogu tak, jakby wszystko zależało tylko od Niego oraz czyni wszystko, jakby to zależało tylko od ciebie.

W świetle powyższych założeń można mówić o specyfice nauczania teologii, które powinno zmierzać do:

---

<sup>10</sup> S. Wołoszyn, *Ogólne zasady, formy i metody procesu dydaktyczno-wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych*, wybór i redakcja H. Smarzyński, Warszawa 1968, s. 32–33; por. W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej...*, s. 133.

<sup>11</sup> R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostołskich*, Warszawa 1980, s. 37.

a) umożliwienia odbiorcy wykładu – studentowi – poznawania tajemnicy Boga obdarowującego ludzkość zbawieniem; zwracania uwagi na komunikowanie się Boga z człowiekiem w Jezusie Chrystusie przez Ducha Świętego;

b) wskazywania odbiorcy wykładu możliwości osobistego komunikowania się z podmiotem teologii – osobowym Bogiem;

c) uwrażliwienia odbiorcy wykładu – studenta – na konsekwencje życiowe wynikające z poznawania Boga i komunikowania się z Nim;

d) zrozumienia potrzeby przekazywania poznawanej i odnalezionej prawdy „dalej”, innym.

Z powyższych nakreślonych celów nauczania teologii opartych na założeniach dydaktyki szkoły wyższej, które podkreślają konieczność uwzględniania dydaktycznego i wychowawczego aspektu oddziaływań wyższej uczelni, wynika, że w przypadku nauczania teologii cele te zostają ubogacone o nowy, transcendentalny wymiar: uczenie komunikacji z Bogiem.

### 3. PROCES DYDAKTYCZNY W SZKOLE WYŻSZEJ I JEGO KRYTYCZNA OCENA

Postawione przed szkołą wyższą dwa istotne cele: dydaktyczny i wychowawczy mają za zadanie ułatwić studentowi integrowanie poznania z działaniem. Zadanie to domaga się współpracy nauczyciela akademickiego i studenta. Natomiast o intensywności tego procesu będą rozstrzygać osiągnięte wyniki. Ich wykładnią, zdaniem W. Okonia, ma być nie ilość zapamiętanych „wiadomości, lecz suma zmian w osobowości studenta przez ten proces spowodowanych. Najważniejsze z tych zmian obejmują zaangażowanie społeczno-polityczne, opanowanie wiedzy, umiejętność jej stosowania w życiu, rozwój kwalifikacji ogólnych i zawodowych, identyfikacja z przyszłym zawodem, wdrożenie do systematycznej pracy i do ciągłego samokształcenia”<sup>12</sup>.

Realizację powyższych założeń procesu dydaktycznego w szkole wyższej W. Okoń ujmuje w następujące reguły postępowania:

a. Współdziałanie nauczycieli akademickich i studentów. Brak takiego współdziałania, traktowanie go wyłącznie jako proces nauczania akademickiego lub jako proces uczenia się (studiowania) zagraża owocności studiów wyższych.

b. „Celem poznawczym procesu dydaktycznego nie jest «przekazywanie wiedzy» studentom przez nauczycieli akademickich, lecz możliwie głębokie poznanie przez studentów tych dziedzin rzeczywistości przyrodniczej, społecznej bądź kulturowej, które się wiążą z kierunkiem studiów. Sterowanie tym procesem należy do nauczycieli akademickich”.

---

<sup>12</sup> W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej...*, s. 133.

c. Procesy dydaktyczne muszą być opierane nie na zapamiętywaniu informacji, lecz na opanowywaniu struktur odpowiadających rzeczom i zdarzeniom oraz ich realnym układom.

d. Poza poznawaniem rzeczywistości istotą procesów dydaktycznych ma być także wdrażanie studentów w jej przekształcanie, wykorzystywanie do zaspokajania potrzeb ludzkich.

e. „Nauczanie i uczenie się są czynnościami o charakterze wielostronnym. Czynności związane z nauczaniem obejmują: podawanie lub udostępnianie gotowych informacji, kierowanie procesem rozwiązywania zagadnień przez studentów, eksponowanie wartości naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych oraz kierowanie działaniem. Czynności dotyczące uczenia się obejmują odpowiednio: przyswajanie gotowej wiedzy, rozwiązywanie zagadnień, przeżywanie wartości i działanie zmieniające rzeczywistość”.

f. Biorąc pod uwagę to, że „celem studiów wyższych jest wdrożenie do twórczego przekształcania rzeczywistości, konieczne jest stałe przyzwyczajanie studentów w procesie dydaktycznym do badania rzeczy i zdarzeń przed przystąpieniem do ich przekształcania. Powiązanie uczenia się z badaniem staje się zasadą nowoczesnej organizacji studiów; punkt kulminacyjny owo powiązanie osiąga w pracy dyplomowej”.

g. Poza sferą poznawczo-operacyjną w procesach dydaktycznych niezbędne jest rozwijanie motywów działania, stwarzających możliwości przewycięzania postaw egoistycznych na rzecz zaangażowania i uspołecznienia.

h. „Proces dydaktyczny jest jednocześnie procesem wychowawczym. Jego walory wychowawcze są zależne od tego, jak często pracownicy naukowo-dydaktyczni stwarzają studentom okazję do przewycięzania postaw egoistycznych na rzecz zaangażowania i uspołecznienia. Pożądane postawy społeczne oraz umiejętność współdziałania rozwinąć można wówczas, gdy w parze z indywidualnymi formami kształcenia i samokształcenia szeroko stosuje się pracę grupową i zróżnicowane formy działalności kolektywnej, szczególnie owocne wtedy, kiedy do głosu dochodzi działalność praktyczna”.

i. Wartość procesów dydaktycznych polega na występowaniu obok elementów heteronomicznych dużej ilości pierwiastków autonomicznych. Dzięki tym właściwościom wzrasta u studentów samodzielność w myśleniu i działaniu, w planowaniu prac i twórczym ich realizowaniu, w racjonalizowaniu pracy własnej i innych, wreszcie w różnych postaciach samokształcenia indywidualnego i zespołowego<sup>13</sup>.

Przedstawione powyżej założenia prowadzonego w szkole wyższej procesu dydaktycznego zazwyczaj kojarzone są i opierane na funkcjonującej we współczesnej dydaktyce triadzie pedagogicznej: „wiedza – umiejętności – nawyki”. Ten model działalności edukacyjnej szkoły wyższej krytykuje Franciszek Januszkiewicz

---

<sup>13</sup> W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej...*, s. 132–134; por. S. Wołoszyn, *Ogólne zasady...*, s. 33.



wicz<sup>14</sup>, twierdząc, że we współczesnej polskiej szkole wyższej uprawia się dydaktykę dziewiętnastowieczną. Stoi on na stanowisku, że polska edukacja nie nadąża za zmieniającą się filozofią i celami stawianymi przed współczesną edukacją ludzi, polegającą na degradacji intelektualnej, której wyrazem jest „obniżanie standardów edukacyjnych charakterystycznych dla nowoczesnych społeczeństw i w stosunku do już osiągniętego poziomu oświecenia kraju”<sup>15</sup>. Dodajmy, że ten wątek podjęty został także przez autorów zapoczątkowanej w Polsce w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia reformy systemu edukacji.

F. Januszkiewicz, konkretyzując swe stanowisko, wyjaśnia, że funkcjonująca we współczesnej dydaktyce „triada pedagogiczna: wiedza – umiejętności – nawyki” jest przestarzała i dlatego należy ją zastąpić inną formułą: „wartości – postawy – umiejętności (zawodowe i społeczne) – wiedza”. Tezę swą uzasadnia tym, że „wiedza, szczególnie specjalistyczna, staje się najmniej trwałym elementem wykształcenia. Zmienia się bowiem tak szybko i stale, że rozsądne jest utrwalenie rozległej, bazowej wiedzy ogólnej i umiejętności oraz wykształcenie potrzeby stałego samokształcenia i samorozwoju”<sup>16</sup>. Podobne uzasadnienia można znaleźć w wypowiedziach Mariana Śnieżyńskiego. Autor ten także postuluje potrzebę wprowadzenia zmian we współczesnym systemie edukacyjnym. Powinny one polegać nie tylko na przeobrażeniach strukturalno-organizacyjnych, których istotą będzie tworzenie nowych planów i podręczników nauczania itd., lecz przede wszystkim na zajęciu się osobą nauczyciela, tak aby nie był on nauczycielem z przypadku, nieudacznikiem. To zaś domaga się troski i działań o jego merytoryczne przygotowanie do wykonywania zadań edukacyjnych<sup>17</sup>.

Powyższe postulaty ważne są także dla nauczycieli teologii. Trzeba pamiętać, że wciąż jeszcze w wielu przypadkach nauczania teologii kładzie się nacisk na przekazywanie studentom określonego zasobu wiedzy. Mniej natomiast uwagi (bądź nawet żadnej) poświęca się zdobywaniu przez nich odpowiednich umiejętności i nawyków korzystania ze zdobytej wiedzy. Wyrazem tego sposobu nauczania teologii jest prowadzenie procesów dydaktycznych za pośrednictwem wykładu. Posługiwanie się tą metodą przez wielu nauczycieli akademickich wynika z przekonania o konieczności przekazania studentom pełnego i poprawnego zasobu wiedzy teologicznej. Realizacja tego założenia staje się też nadrzędnym celem prowadzącego zajęcia dydaktyczne. Tego ostatniego stwierdzenia nie można jednak przenieść na studentów, którzy są jedynie biernymi odbiorcami wykładu.

---

<sup>14</sup> F. Januszkiewicz, *Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991, 23, 2, s. 27.

<sup>15</sup> Por. np. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne (projekt – materiały do dyskusji)*, Warszawa 2000.

<sup>16</sup> F. Januszkiewicz, *Nowe tendencje w dydaktyce...*, s. 33.

<sup>17</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 3–4.

W podanych przez W. Okonia wytycznych odnoszących do procesów dydaktycznych w szkołach wyższych, jak również w proponowanych przez Januszkiewicza zmianach w jego strukturach warto zauważyć kilka znaczących dla przebiegu procesu nauczania–uczenia się elementów. Pierwszym z nich jest współdziałanie obu podmiotów procesu dydaktycznego: nauczyciela akademickiego i studenta. Chodzi tu o poddanie krytycznej ocenie formy ich współdziałanie. Brak zrozumienia powyższego postulatu przez wykładowców teologii w znacznej mierze ogranicza możliwości ich współpracy ze studentami, którą niekiedy sprowadzają do sprawdzania efektywności przeprowadzonego przez siebie wykładu podczas egzaminów.

Innym dość powszechnie spotykanym owocem monologu pojawiającego się przy stosowaniu wykładu w procesach nauczania teologii jest hermetyczny język. Język ten w żaden sposób nie znajduje przełożenia na język, którym potocznie się posługujemy. Jeśli do tego dodamy brak możliwości „podłożenia” przez studenta właściwych treści pod mało znane, czy wręcz nieznanne pojęcia teologiczne, to bardzo łatwo jest doprowadzić do sytuacji, w której student będzie jedynie odtwórcą (taśmą magnetofonową) podawanych mu informacji.

Nie bez znaczenia dla słabości współczesnego nauczania teologii jest też często zauważany brak zdolności tworzenia właściwej syntezy przekazywanych treści teologicznych przez naszych słuchaczy. Zazwyczaj syntezę tę tworzy się za pomocą słowa. Tymczasem kształcenie werbalne, jak zauważa Januszkiewicz, powoli dobiega końca. Wynika to między innymi z tego, że „cywilizacja współczesna, i ta przewidywana, rozwija się w kierunku cywilizacji informacyjnej. Słowo mówione i drukowane utraciło już swój wielowiekowy monopol podstawowego kanału przekazu informacji. Coraz częściej stosuje się zasady kształcenia multimedialnego, a więc korzystania z wielu równoprawnych kanałów komunikacji społecznej, także tych, które mają wyłącznie edukacyjny charakter, przeznaczenie, zastosowanie. Nowe technologie kształcenia nie negują znaczenia tzw. technologii prostych (np. diaskopów, przezroczy, projektorów, filmów, projektoskopów, foliogramów), ale preferują nowe technologie informacji, w których na czoło wysuwają się: telewizja (w tym głównie satelitarna, kablowa i w obwodzie zamkniętym), wideo (i techniki pochodne) oraz komputery”<sup>18</sup>. Te nowe sytuacje stawiają przed nauczaniem teologii wyzwanie do poszukiwań nowych form wyrażania i przekazu swych treści za pośrednictwem innych niż słowo środków wyrazu.

#### **4. KIERUNKI POSZUKIWAŃ NOWYCH SPOSOBÓW NAUCZANIA TEOLOGII**

Konieczność zmian w prowadzonych na różnych szczeblach i poziomach procesach nauczania M. Śnieżyński łączy przede wszystkim z nową filozofią naucza-

---

<sup>18</sup> F. Januszkiewicz, *Nowe tendencje w dydaktyce...*, s. 36.



nia. Chodzi mu o nowe spojrzenie na procesy edukacyjne, które będą wykraczać poza autorytatywny monolog nauczyciela. W zamian proponuje oparcie procesów nauczania na „dialogu edukacyjnym”<sup>19</sup>, rozumianym jako proces, „w którym dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzi w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia”<sup>20</sup>. Przy czym M. Śnieżyński odróżnia dialog edukacyjny od słownej komunikacji.

Sens tak rozumianego dialogu edukacyjnego polega na poszukiwaniu i odkrywaniu prawdy. Droga, która ma prowadzić do tego celu, winien być dobrze rozumiany dialog edukacyjny, którego istotą jest dążenie do udostępnienia własnych „przekonań partnerom w taki sposób, aby ułatwić im ich zrozumienie i przyjęcie. Reszta jest sprawą wolnej woli. Mamy się wzajemnie wzbogacać przez lepsze rozumienie dobra i zła, a także poznanie wartości, które ktoś inny lepiej niż my rozumie i realizuje. Chodzi również o to, by znaleźć bądź poszerzyć to, co jest wspólne, co może być podstawą współdziałania”<sup>21</sup>. Tak rozumiany dialog w żadnym wypadku nie podważa występowania w procesach nauczania monologu edukacyjnego, twierdzi M. Śnieżyński.

Wskazywane zarówno przez F. Januszkiewicza, jak i M. Śnieżyńskiego rozwiązania przydatne w dydaktyce szkoły wyższej zdają się podsuwać nowe rozwiązania w nauczaniu teologii w szkole wyższej:

- a) zwracanie uwagi na współdziałanie nauczyciela akademickiego ze studentem;
- b) wyraźne i jasne określanie treści nauczania;
- c) wprowadzanie i stosowanie zróżnicowanych metod nauczania;
- d) korzystanie ze zróżnicowanych form organizacyjnych nauczania;
- e) stosowanie w nauczaniu środków dydaktycznych.

W świetle powyższych postulatów wydaje się, że jednym z ważniejszych zadań związanych z refleksją nad nauczaniem teologii jest konieczność pochylenia się nad osobą samego jej nauczyciela. Przy podejmowaniu tego zagadnienia nie chodzi w pierwszej kolejności o merytoryczne przygotowanie do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Raczej należy zwrócić uwagę na przygotowanie do wykonywania tej czynności. Zazwyczaj w dotychczasowym przygotowywaniu kadr nauczających teologii niewiele uwagi poświęcano pedagogiczno-dydaktycznej stronie takiej działalności. Brak ten widoczny jest nie tylko w przypadku przyglądania się sposobowi nauczania przez wykładowców teologii, ale też przez katechetów i duszpasterzy, którzy w nieco innej formie i w innym miejscu spełniają funkcję nauczyciela teologii. Można przyjąć, że stopniowo sytuacja ta ulega zmianie choćby dzięki temu, że tzw. „pedagogizacja” staje się niezbędnym wymogiem do prowadzenia wszelkiego

<sup>19</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny...*, s. 6.

<sup>20</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny...*, s. 17–18.

<sup>21</sup> Tamże, s. 6.

rodzaju działalności edukacyjnych w placówkach publicznych. Ten sposób uzupełniania wiedzy w zakresie pedagogiki i dydaktyki jest bardzo spowolniony i dość ograniczony. Wymaga dalszej refleksji, a przede wszystkim dość intensywnego doształcenia w zakresie podstawowych założeń i wymogów dydaktyki. Okazją do rozwijania tego rodzaju współpracy na linii nauczyciel akademicki–student dostarczają przede wszystkim wszelkiego rodzaju konwersatoria, seminaria naukowe i ćwiczenia, podczas których student ma wiele okazji do wyrażania swej inwencji, a także okazywania nabywanych umiejętności.

Refleksji nad procesami nauczania teologii powinno zostać poddane także dobieranie treści nauczania. W literaturze przedmiotu można wyróżnić dwie koncepcje ujmowania treści nauczania:

a) informacyjną, opartą na wiadomościach, akcentującą zapamiętanie i odtwarzanie wiadomości, a więc informacyjnie bogatą, ale czynnościowo ubogą;

b) czynnościową, opartą na umiejętnościach, akcentującą wytwarzanie i zastosowanie wiadomości, a więc czynnościowo bogatą, ale informacyjnie ubogą (uboższą, np. wyodrębnienie, nazywanie, określanie, odróżnianie itp.)<sup>22</sup>.

W czynnościowym ujęciu treści nauczania chodzi, jak wyjaśnia Bolesław Niemierko, o jasne określenie czego (ktoś) naucza<sup>23</sup>, a nie o pojedynczą informację, wiadomość. Określenie treści nauczania zawiera opis elementów pozwalających na podejmowanie czynności, dzięki którym możliwe jest odróżnianie, określanie wyodrębnianie czy nazywanie. Czynnościowa koncepcja określenia treści nauczania określa potrzebę uwzględniania trzech wymiarów nauczania<sup>24</sup>: określenia celów nauczania, doboru materiału nauczania i realizacji wymagań programowych. Przy określaniu celów nauczania opisane zostają zamierzone właściwości, osiągnięcia ucznia-studenta. Za ich pomocą określany jest wymiar, aspekt uczniowski nauczania, jak również materiał nauczania – aspekt informacyjny, a wymagania programowe opisują aspekt nauczycielski związany z treściami nauczania. Do realizacji określonych celów nauczania dobierany jest materiał nauczania, który zawiera uporządkowane informacje rzeczowe. Trzeba przy tym nadmienić, że w dydaktyce odróżnia się materiał nauczania od jego treści. Słowem, materiał nauczania nie jest tym samym, co treści nauczania. „Treść nauczania jest przetwarzana w procesie dydaktycznym: z postaci planowanej – przez postać poznawaną – na postać opanowaną przez uczniów”<sup>25</sup>.

Trudno jest jednoznacznie opowiedzieć się za którąś z wymienionych koncepcji ujmowania treści nauczania. Próbując znaleźć „złoty środek”, można zastanawiać się nad możliwościami godzenia obu koncepcji ujmowania przekazywanych w trakcie nauczania teologii treści. Nie ulega dzisiaj wątpliwości, że informacja

<sup>22</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1991, s. 38–40.

<sup>23</sup> Tamże, s. 35.

<sup>24</sup> Tamże, s. 42–44.

<sup>25</sup> Tamże, s. 48.

jest w procesach dydaktycznych niezbędna. Niezbędne jest też udzielenie odpowiedzi na pytanie o to, czy zdobyta wiedza służy człowiekowi, czy jej posiadacz nabył umiejętność posługiwania się nią w codziennym życiu. Z tych powodów postulat czynnościowego doboru treści nauczania może być szczególnie przydatny dla drugiej grupy uczestników procesów dydaktycznych – studentów. Nie chodzi tu oczywiście o jakiegokolwiek podważanie znaczenia informacji teologicznych. Można raczej mówić o potrzebie zapobiegania encyklopedyzmowi, któremu sprzyja zbytne eksponowanie w wykładach teologii przekazu informacji, wiedzy. W poszukiwaniach tych chodzi też o możliwość znalezienia i nabycia przez studenta teologii umiejętności zastosowania zdobywanych informacji w pracy zawodowej. W tym sensie rodzi się postulat poszukiwania możliwości rozbudzania u studentów teologii myślenia, na którym oparta została teologia spekulatywna.

Pytaniem otwartym dla nauczania teologii pozostaje też pytanie o strukturę tego nauczania. Konkretnie mamy odpowiedzieć, czy w nauczaniu teologii pozostajemy przy tradycyjnej triadzie pedagogicznej: „wiedza – umiejętności – nawyki”, czy też poszukujemy nowych rozwiązań choćby tych, które postuluje F. Januszkiewicz: „wartości – postawy – umiejętności (zawodowe i społeczne) – wiedza”. W tym drugim przypadku, choć wydaje się być on bardzo interesujący, mogą od razu wystąpić wątpliwości, czy badania naukowe, do których zaliczamy także teologię, mają nauczać wartości, czy też prowadzić do poszukiwania prawdy? Znaczenie tego pytania nabiera jeszcze większej wyrazistości w nauczaniu teologii. Pojawi się też i inne pytanie: czy prawdę należy utożsamiać z Ostateczną Prawdą – Bogiem, czy też Boga, jako źródło i treść prawdy, stawiać ponad wszelką inną prawdę?

Odpowiedzi na te pytania stanowią przedmiot odrębnego wystąpienia. Warto natomiast zauważyć, że przy tak sformułowanych pytaniach nie chodzi o same tylko informacje, ale o uznanie ich za wartość. W tym też sensie można próbować w nauczaniu teologii podjąć i rozwijać postulat Januszkiewicza o potrzebie korzystania w procesach dydaktycznych z triady pedagogicznej: „wartości – postawy – umiejętności (zawodowe i społeczne) – wiedza”. Być może, trzeba będzie w tej dziedzinie wprowadzać dalsze uściślenia. Jest też bardzo prawdopodobne, że ujęcie to odpowiada wcześniej wskazywanej specyfice nauczania teologii, w którym chodzi o ułatwianie słuchania słowa Bożego ze względu na zbawienie. Dlatego oparcie procesu nauczania teologii na schemacie proponowanym przez F. Januszkiewicza: „wartości – postawy (umiejętności) – wiedza”, zdaje się dawać wiele możliwości zarówno pełnego, jak też poprawnego nauczania teologii w szkołach wyższych.

Oparcie nauczania teologii na schemacie „wartości – postawy – umiejętności – wiedza” zdaje się umożliwiać, przy zachowaniu specyfiki poszczególnych przedmiotów teologicznych, bardziej wyraźnie kierować uwagę studentów na podmiot tego nauczania: tajemnicę Boga i Jego związków z człowiekiem. Propozycja ta zdaje się dostarczać wielu możliwości pobudzania do myślenia teologicznego niezmiennych treści wiary układanych w różnych konstelacjach na wzór kostki ru-

bika. Można też przyjąć, że według uporządkowanego według powyższego schematu nauczania teologii będzie chodzić o wyjaśniania, odkrywanie, a także przyjęcie Boga i Jego miłości do człowieka jako wartości.

Położenie akcentów w procesach nauczania teologii na szeroko rozumiane wartości, do których w tym nauczaniu się odwołujemy, a następnie na kształtowaniu wynikających z tego poznania postaw oraz konieczności nabywania przez studentów umiejętności zawodowych i społecznych kosztem pomniejszenia zdobywanej wiedzy, domaga się podjęcia poważnej refleksji nie tylko nad dotychczasowymi sposobami kształcenia w zakresie teologii, ale też nad ujmowaniem uważanych za istotne dla takiego przewartościowania treści teologicznych. Prawdopodobnie niezbędne do tego będzie też „odchudzenie” przekazywanego w nauczaniu teologii materiału treściowego, co w żadnym wypadku nie musi być sprzeczne z jakością przekazywanej wiedzy.

Kolejnym elementem w nauczaniu teologii jest sposób korzystania przez nauczycieli teologii z dostępnych metod nauczania. Za metodę nauczania uważa się „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych”<sup>26</sup>. Jeśli do tej definicji dodamy postulowane przez Januskiewicza zmiany o zastąpieniu wiedzy wartościami, to okaże się niemal konieczne większe zwracanie uwagi na rolę studentów w prowadzonych procesach edukacyjnych. Bez wdawania się w szczegółowe omawianie metod pracy z dorosłym uczniem trzeba jedynie stwierdzić potrzebę ich stosowania. Bez wątplenia w tym zakresie dużą pomocą stają się stawiane na uniwersytetach i wyższych uczelniach wykładowcom teologii wymagania prowadzenia obok wykładów także konwersatoriów czy seminariów naukowych, które albo będą uzupełniać, albo nawet zastępować szeroko rozwiniętą w szkołach wyższych formę ćwiczeń. Wydaje się, że różnorodność metod i form prowadzenia ćwiczeń stwarza dużą szansę nie tylko ożywienia nauczania teologii, ale przede wszystkim postrzegania jej za przydatną przez studentów.

Warto zwrócić uwagę nie tylko na stosowane w nauczaniu teologii metody wykładu, ale również na warunki, jakie powinien on spełniać, aby był efektywny. Warunkiem takiej efektywności jest, zdaniem Krzysztofa Kruszewskiego, zdolność utrzymania uwagi słuchaczy podczas prowadzonego wykładu. Autor ten wymienia cztery warunki, które muszą zostać spełnione, aby można było mówić o rozwijaniu uwagi uczestników wykładu. Trzeba dążyć do:

- „ukierunkowania procesu spostrzegania swoich studentów na treści wykładu;
- utrzymania tego kierunku spostrzegania przez cały czas trwania wykładu;
- takiego manipulowania zakresem bodźców, które uświadamia sobie słuchacz, aby uniknąć znużenia studentów;

<sup>26</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1980, s. 127.

– zawarcia w tym zakresie treści gwarantujących osiągnięcie założonych celów wykładu<sup>27</sup>.

Posługiwanie się w nauczaniu teologii wykładem przygotowanym według wszystkich prawideł zawsze wyzwala przede wszystkim aktywność wykładowcy, a studenta – odbiorcę wykładu – stawia na pozycji biernego odbiorcy. Z tych powodów w dydaktyce szkoły wyższej zwraca się także uwagę na to, aby drugi z podmiotów procesu nauczania–uczenia się – student – brał w nim czynny udział. Okazji do przełamywania bierności studentów w procesach nauczania teologii dostarcza praca z małymi grupami podczas seminariów, konwersatoriów czy też ćwiczeń. Szczegóły takiej pracy podaje między innymi K. Kruszewski<sup>28</sup>.

Realizacji celów nauczania teologii mogą także służyć wielorakie formy nauczania, o których wiele pisze się w literaturze dydaktycznej. Bez wdawania się w szczegółowe wyjaśnienia nadmienimy jedynie, że zazwyczaj „dobór form organizacyjnych zależy, podobnie jak dobór metod nauczania, od wielu różnych czynników. O ile jednak metody odpowiadają na pytanie, jak uczyć w określonych warunkach (...), o tyle formy nauczania, determinując organizacyjną stronę pracy dydaktycznej, wskazują, jak organizować tę pracę stosownie do tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być przedmiotem kształcenia”<sup>29</sup>. Podobne znaczenie przypisuje się stosowanym w procesach edukacyjnych środkom dydaktycznym. Za środki dydaktyczne uważa się „przedmioty, które dostarczając uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości”<sup>30</sup>.

Dopuszczenie powyższego założenia w nauczaniu teologii postawi kolejne pytania, pośród których pojawi się pytanie o planowanie całego procesu. Znaczące wydają się tu być pytania studenta teologii o możliwości współdziałania z nauczycielem wyższej szkoły zarówno w planowaniu, jak i przeprowadzeniu oraz zapewnieniu skuteczności działań edukacyjnych<sup>31</sup>, których istotą powinny być:

- a) możliwości innego niż w formie wykładu poznawania, odkrywania tajemnicy Boga i udzielonego człowiekowi zbawienia;
- b) odkrywanie możliwości jego komunikowania się z podmiotem teologii – osobowym Bogiem;
- c) przyjmowanie za własne konsekwencji życiowych, jakie wynikają z możliwości poznawania i przyjęcia Boga za nadrzędną wartość oraz z możliwości komunikowania się z Nim.

---

<sup>27</sup> K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej*, Warszawa 1988, s. 16.

<sup>28</sup> Tamże, s. 77 nn.

<sup>29</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, s. 180.

<sup>30</sup> Tamże..., s. 199.

<sup>31</sup> H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik...*, s. 19.

## ZAKOŃCZENIE

Na wstępie postawiliśmy pytanie, jak powinno wyglądać nauczanie teologii? Jakie powinny przyświecać temu nauczaniu cele? W jaki sposób zintensyfikować skuteczność nauczania teologii w kontekście jej specyficznych zadań?

Pytanie o to, jak powinno wyglądać nauczanie teologii, nakazuje brać pod uwagę specyfikę tego nauczania. Ponieważ dotąd nie sprecyzowano specyfiki dydaktyki teologii rozumianej jako dydaktyki szczegółowej, niezmiernie ważne wydaje się prowadzenie refleksji naukowej nad możliwością godzenia w nauczaniu teologii aspektów nadprzyrodzonego i przyrodzonego. Ponieważ jednak teologia nie wypracowała własnej dydaktyki w jej nauczaniu, korzysta się z osiągnięć dydaktyki ogólnej i dydaktyki szczegółowej szkoły wyższej. Stąd też przy uwzględnianiu specyfiki tego nauczania, w jej nauczaniu stosowane są ogólne zasady dydaktyki szkoły wyższej. Postuluje się w nich przede wszystkim dążenie do aktywizowania współtwórcy procesu nauczania–uczenia się – studenta. Dlatego wiele uwagi trzeba poświęcać temu wszystkiemu, co będzie w nim mobilizować i rozwijać własną aktywność. Dlatego w nauczaniu teologii tak ważne jest realizowanie postulatów wyzwalania w studentach własnej aktywności w badaniach źródeł wiary.

## SUMMARY

### Didactic principles in teaching theology

The author of the article searches for a possibility to teach theology more effectively. The need for making a critical appraisal results from the fact that still in teaching theology the emphasis is put on passing a store of knowledge to students. At the same time, less or even no attention is paid to acquire skills and habits of using knowledge acquired. This way of teaching theology is expressed by conducting didactic processes by means of lecture method.

The author also observes that replacing former pedagogic triad: “knowledge – skills – habits” with another, more effective teaching formula, based on the schema: “values – attitudes – (professional and social) skills – knowledge” may favour more effective teaching theology. He stresses that in the schema submitted there should be a special place for “educational dialogue”, which is characterized by putting emphasis on seeking and discovering the truth. He also explains that this process differs from a didactic monologue in that it should engage not only the teacher, but also the student in common seeking and discovering the truth. The way which is supposed to lead to this goal shall be a well-understood educational dialogue, whose essence is aiming at making one’s own beliefs available to partners in a way that will facilitate their understanding and adopting. The rest is a matter of free will. We are supposed to enrich each other through better understanding of good and evil, as well as getting to know the values understood and realized better by

---

somebody else. It is also about finding or expanding what is shared, what might become the basis for cooperation.

The difficulty in reflecting on the ways of teaching theology is also the specificity of this subject, since theology has not developed its own didactics, but has been using the achievements of general didactics and detailed didactics of a higher education institution. Among principles facilitating teaching theology, aiming at stimulating the co-ordinator of teaching-learning process – the student is postulated.

Tłumaczenie: Joanna Zubel



**Ks. Artur Malina**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## STUDIUM PISMA ŚWIĘTEGO WEDŁUG *RATIO STUDIORUM*

„Pismo Święte jest duszą teologii”<sup>1</sup> – to zdanie pojawia się w oficjalnym dokumencie Konferencji Episkopatu Polski, który uzupełniony jest przez *Ratio studiorum*, czyli program studiów filozoficzno-teologicznych, obowiązujący w ramach formacji intelektualnej do kapłaństwa<sup>2</sup>. Zasady tam zawarte determinują program magisterskich studiów teologicznych, ponieważ wśród studentów wydziałów teologicznych znajdują się kandydaci do kapłaństwa.

Cytowane zdanie wprowadza do szczegółowej prezentacji przedmiotów teologicznych i programu ich nauczania. Różni się ono jednak od twierdzeń obecnych w nauczaniu oficjalnym Kościoła<sup>3</sup>. W Konstytucji dogmatycznej o objawie-

---

<sup>1</sup> W takim brzmieniu pojawia się ono jako śródtytuł encykliki Leona XIII „O Studiach Pisma Świętego” *Providentissimus Deus* w łacińsko-włoskim wydaniu *Enchiridion Biblicum. Documenti della Chiesa sulla Sacra Scrittura. Edizione bilingue*, Bologna 1993, s. 169 (dalej: EB 114). Śródtytuły nie występują w łacińskim tekście dokumentu. Pierwsze zdanie wyróżnionego śródtytułem paragrafu nie pozwala na takie sformułowanie: „Illud autem maxime optabile est et necessarium ut eiusdem divinae Scripturae usus in universam theologiae influat disciplinam eiusque prope sit anima” (EB 114). W polskim wydaniu dokumentu tytuł paragrafu brzmi poprawnie: „Studium Biblii duszą teologii” (*Biblia w dokumentach Kościoła. Wybór tekstów i komentarz*, red. H. Lempa, Wrocław 1997, s. 34). Polski tytuł książki J. A. Fitzmyera (*Pismo duszą teologii*, Kraków 1997) tłumaczy wiernie angielski oryginał *Scripture, the Soul of Theology* (New York/Mahwah, NJ 1994). W przedmowie autor przekonuje czytelnika, że zacierpnął ten tytuł „bezpośrednio z Konstytucji dogmatycznej o Bożym objawieniu Soboru Watykańskiego II (DV 24)” (tamże, s. 11; por. także s. 67). Tego odwołania nie uzasadnia angielskie tłumaczenie dokumentu soborowego: „the study of the sacred page is, as it were, the soul of sacred theology”. Dwuznaczność pojawia się jedynie w przekładach podobnego sformułowania w Dekrecie o formacji kapłańskiej *Optatam totius*: „Ze szczególnym staraniem należy przysposabiać alumnów do studiowania Pisma Świętego, które powinno być jakby duszą całej teologii” („The students are to be formed with particular care in the study of the Bible, which ought to be, as it were, the soul of all theology”) (DFK 16). Łacińska składnia nie jest tak dwuznaczna: „Sacrae Scripturae studio, quae universae theologiae veluti anima esse debet”, a odwołanie w przypisie do przytoczonego powyżej fragmentu *Providentissimus Deus* nie pozostawia żadnej wątpliwości, że to właśnie studium Pisma Świętego powinno być duszą teologii.

<sup>2</sup> Normy i przepisy dotyczące formacji seminaryjnej w Polsce są zawarte w dokumencie Konferencji Episkopatu Polski zatytułowanym: *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce (Ratio institutonis sacerdotalis pro Polonia)*. Zatwierdzony on został przez Stolicę Apostolską 26 VIII 1999 r. Komentowany program studiów seminaryjnych znajduje się w dołączonym do dokumentu *Ratio studiorum*. Program studiów w wyższych seminariach duchownych w Polsce; por. *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999, s. 134–221 (zdanie cytowane na s. 162).

<sup>3</sup> Sobór Watykański II ogłosił 28 X 1965 r. Dekret o formacji kapłańskiej *Optatam totius*. W dokumencie tym jest przedstawiona nauka o roli i znaczeniu seminariów duchownych w posłudze Kościoła. Do tego tekstu odwołują się oficjalne dokumenty Kościoła: Adhortacja Apostolska *Pastores dabo vobis* Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, duchowieństwa i wiernych o formacji ka-



niu Bożym czytamy: „Niech studium ksiąg świętych stanie się niejako duszą świętej teologii“ (*Dei Verbum*, 24). Obraz studium Pisma Świętego jako duszy całej teologii ma poważne konsekwencje dla rozumienia naukowej interpretacji Biblii oraz innych nauk teologicznych. Z tego przedstawienia wynika, że każda naukowa refleksja teologiczna ma znajdować się w harmonii z egzegezą naukową. Mówienie natomiast o samym Piśmie Świętym jako duszy teologii może być mniej jednoznaczne. Może ono bowiem wprowadzać do refleksji teologicznej różnego rodzaju nienaukowe podejścia do Biblii oraz dopuszczać uprawianie teologii bez związku ze studium Pisma Świętego. Pomija się w ten sposób zagadnienie relacji między naukowym studium Pisma Świętego a teologią jako nauką.

## 1. KONIECZNOŚĆ STUDIUM PISMA ŚWIĘTEGO

Trud konfrontacji ze współczesną egzegezą nie zachęca do podejmowania wysiłków o właściwie pojmowany biblijny charakter teologii. Niestaranność metodologiczna, przybierająca czasem pozę pluralizmu oryginalnych kierunków i metod, także w polskiej teologii nie jest obcym zjawiskiem. Dochodzi do lekceważenia, a nawet zdecydowanego odrzucania metod naukowych w interpretacji Pisma Świętego. Konsekwencje odwrócenia się od egzegezy naukowej są poważniejsze w praktyce duszpasterskiej. Fundamentalizm biblijny, dawniej charakterystyczny dla radykalnych środowisk protestantyzmu i kręgów związanych z sektami, zadomowił się w niektórych środowiskach katolickich. Studenci teologii są formowani przez środowiska, w których lektura Biblii jest niechętna naukowym metodom egzegetycznym. Pomimo tego dystansu i wrogości do egzegezy, sama Biblia jest wykorzystywana w tych środowiskach. Przed postawą fundamentalizmu biblijnego oraz jej konsekwencjami ostrzega Papieska Komisja Biblijna w dokumencie *Interpretacja Biblii w Kościele*: „Podejście fundamentalistyczne jest niebezpieczne, ponieważ pociąga do siebie ludzi, którzy szukają biblijnych odpowiedzi na swoje życiowe problemy. Może ich ono rozczarować, ofiarując interpretacje pobożne, lecz iluzoryczne, zamiast powiedzieć im, że Biblia nie musi zawierać bezpośredniej odpowiedzi na każdy problem. Fundamentalizm zachęca, nie mówiąc o tym, do pewnej formy samobójstwa myśli. Wprowadza do życia fałszywą pewność, ponieważ nieświadomie myli ludzkie ograniczenia biblijnego orędzia z Boską treścią tegoż orędzia”<sup>4</sup>.

Życzenie konstytucji soborowej, aby studium Pisma Świętego posiadało żywotną funkcję, powtórzono także w innych oficjalnych dokumentach kościelnych<sup>5</sup>. Miej-

---

planów we współczesnym świecie (25 III 1992 r.) oraz Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów Kongregacji do spraw duchowieństwa (31 I 1994 r.).

<sup>4</sup> *Interpretacja Biblii w Kościele*, I. F. [w:] *Interpretacja Biblii w Kościele. Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej z komentarzem biblistów polskich*, red. i tłum. R. Rubinkiewicz, Warszawa 1999, s. 57.

<sup>5</sup> Pojawia się w posynodalnej adhortacji Jana Pawła II o formacji kapłańskiej: „W swej dojrzałej refleksji nad wiarą teologia zmierza w dwóch kierunkach. Pierwszym z nich jest studium Słowa Bożego: słowa zapisanego w Świętej Księdze, otaczanego czcią i przeżywanego w żywej Tradycji Kościoła, autentycznie interpretowanego przez Urząd Nauczycielski Kościoła. Chodzi tu zatem o studium Pisma Świętego, «które winno być duszą całej

scem realizacji tego postulatu mają być przede wszystkim akademickie ośrodki teologiczne. Program nauczania przedmiotów biblijnych jest zawarty w *Ratio studiorum* stanowiącej załącznik do dokumentu Konferencji Episkopatu Polski *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce (Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia)*.

## 2. PLAN OGÓLNY NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW BIBLIJNYCH

Przedmioty biblijne stanowią pierwszą grupę wśród przedmiotów teologicznych. Kolejność ich przedstawienia odpowiada chronologii nauczania na kolejnych latach. Prezentacja patrologii, której nauczanie dokument przewiduje na roku trzecim studiów magisterskich<sup>6</sup>, zamyka sekcję biblijno-patrolologiczną. Wliczając przedmioty biblijne, *Ratio studiorum* wyznacza je na lata studiów:

Historia i geografia biblijna	– rok I
Wprowadzenie do Biblii	– rok II
Egzegeza Starego Testamentu	– rok III i IV
Egzegeza Nowego Testamentu	– rok III i IV
Teologia biblijna	– rok V

Rolę studium Biblii wśród dyscyplin teologicznych wyraża pierwsze miejsce w programie oraz jego rozłożenie na pięć lat studiów. Prymat nauczania Pisma Świętego zaznacza także Konstytucja Apostolska *Sapientia Christiana*, wymieniając Pismo Święte (wprowadzenie oraz egzegezę) na pierwszym miejscu wśród obowiązkowych dyscyplin teologicznych pierwszego cyklu studiów<sup>7</sup>.

W powyższym wykazie brak języków biblijnych. *Ratio studiorum* wymienia język grecki jako obowiązkowy w części poświęconej lektoratom. Języki hebrajski i aramejski nie są wzmiankowane. W *Sapientia Christiana* języki biblijne wymienione są ogólnie razem z językiem łacińskim w artykule przedstawiającym obowiązkowe dyscypliny teologiczne. Konstytucja Apostolska relatywizuje obowiązkowy charakter języków biblijnych, zaliczając je do dyscyplin pomocniczych oraz dodając sformułowanie: „w mierze, w jakiej są one wymagane w następnych cyklach”<sup>8</sup>.

*Ratio* wyraźnie odróżnia przedmioty, które omawiają zagadnienie ogólne (izagogia) i historyczno-geograficzne, od przedmiotów dotyczących egzegezy i teologii biblijnej. Podział ten przyjęto także w programie cyklu licencjackiego nauk biblijnych Papieskiego Instytutu Biblijnego w Rzymie<sup>9</sup>.

teologii», studium Ojców Kościoła i liturgii, historii Kościoła oraz wypowiedzi Urzędu Nauczycielskiego” (*Pastores dabo vobis*, 54). To zdanie cytuje również kard. J. Ratzinger w pierwszym zdaniu wprowadzenia do dokumentu Papieskiej Komisji Biblijnej z 1993 r.: *Interpretacja Biblii w Kościele...*, s. 21).

<sup>6</sup> W niektórych ośrodkach nauczana jest ona na roku drugim.

<sup>7</sup> Por. *Sapientia Christiana*, art. 51.1.b.

<sup>8</sup> Tamże, art. 51.1.c.

<sup>9</sup> W programie po sekcji filologicznej nauczane są przedmioty sekcji izagogicznej i historyczno-geograficznej oraz sekcji egzegetyczno-teologicznej. Zaliczenie języków biblijnych oraz krytyki tekstu jest

W dokumencie zwraca uwagę rozróżnienie między historią i geografią biblijną a wprowadzeniem do Biblii. Rozróżnienie między dyscyplinami wstępnymi, a zwłaszcza między wprowadzeniem ogólnym a historią i geografią, jest wyraźnie zaznaczone w programach polskich ośrodków oferujących możliwość specjalizacji z teologii biblijnej na poziomie drugiego cyklu. Łączenie wprowadzenia do Biblii z historią i geografią biblijną w jeden przedmiot – nazywany „Wstęp do Pisma Świętego z elementami wiedzy o środowisku” – stanowi odstępstwo od podziału na odrębne przedmioty, przyjętego przez większość wydziałów teologicznych i seminariów duchownych. Połączenie w jeden przedmiot odpowiada wprawdzie prezentacji materiału w jednolitych komentarzach do całości Pisma Świętego, w których zagadnienia (artykuły) ogólne występują w jednej części, natomiast egzegeza Starego i Nowego Testamentu w dwóch pozostałych częściach<sup>10</sup>. Łączenie tego rodzaju przynosi zagrożenia dla nauczania wprowadzenia do Biblii. Zagadnienia poruszane w ramach tego przedmiotu nie mają wiele wspólnego z problematyką historyczną i geograficzną Biblii.

### 3. PREZENTACJA SZCZEGÓŁOWA PRZEDMIOTÓW BIBLIJNYCH

Program przedmiotów biblijnych zajmuje cztery strony dokumentu<sup>11</sup>. Pomimo zwięzłości ujawniają się pewne elementy zasługujące na krytyczną ocenę spójności między zarysowanym programem przedmiotu a wyznaczonymi celami. Uwzględniono także program języka greckiego przedstawiony w odrębnej sekcji *Ratio studiorum*.

#### a. Historia i geografia biblijna

Nazwa przedmiotu jest myląca, ponieważ jego celem ma być wprowadzenie „w dzieje objawienia Bożego od początku do śmierci ostatniego z Apostołów”<sup>12</sup>. Zdanie to sugeruje, że tematem zajęć jest historia zbawienia, a nie problematyka określona tytułem kursu. W praktyce dydaktycznej sytuacja ma często miejsce sytuacja odwrotna. „Historia zbawienia” to w niektórych wypadkach nazwa przedmiotu lub tytuł podręcznika<sup>13</sup>, które traktują przede wszystkim realia biblijne. Zagadnienia te

---

warunkiem dopuszczenia do uczestnictwa w przedmiotach drugiej sekcji. Por. *Pontificio Istituto Biblico. Presentazione corsi e seminari. Anno accademico 2003–2004*, Roma 2003, s. 27–31.

<sup>10</sup> Tego rodzaju porządek zawiera: *Katolicki komentarz biblijny*, red. R. E. Brown, J. A. Fitzmyer, R. E. Murphy, Warszawa 2001; *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, red. W. R. Farmer, Warszawa 2000.

<sup>11</sup> *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999, s. 162–166.

<sup>12</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 163. Program przedmiotu zobowiązuje studentów do lektury najważniejszych ksiąg historycznych: Rdz, Wj 1–20, Lb 10–36, Joz, Sdz, 1–2 Sm, 1–2 Krl, Ezd, Ne, 1 Mch, Łk, Dz.

<sup>13</sup> Przykładem takiego ujęcia jest podręcznik M. Bednarza (*Historia zbawienia*, Tarnów 2<sup>1997</sup>), w którym nie omówiono ani biblijnej koncepcji zbawienia, ani nie zajęto się zagadnieniem biblijnego rozumienia historii. Dzieje przedstawiono według chronologii biblijnej. Ujęcie tematu, odpowiada-

mają być uwzględnione w omawianym przedmiocie: „Temat ten należy koniecznie oprzeć na historii Bliskiego Wschodu; zaznajomić z podstawowymi wiadomościami z geografii i archeologii biblijnej”<sup>14</sup>. Poświęcanie zbyt wiele miejsca wiadomościom z tych dziedzin może być ze szkodą dla charakteru teologicznego tego przedmiotu.

Głównym celem powinno być ukazanie historiozbowczego charakteru treści całej Biblii. Przestrzeń działania jednego i tego samego Boga oraz przyjęcie przez ludzi tego działania jest właściwym kontekstem Pisma Świętego. Teksty biblijne powstały we wzajemnym powiązaniu ze wspólnotami Izraela i Kościoła powołanymi przez Boga. Powstanie tych wspólnot nie tłumaczy się wyłącznie okolicznościami odgrywającymi rolę przy tworzeniu się innych zbiorowości ludzkich. Z tego powodu nie wystarczy ujmować teksty biblijne wyłącznie w ten sposób, jak wszystkie inne świadectwa powstawania tych zbiorowości, ograniczając się tylko do językowych, geograficznych, historycznych, socjologicznych i religijnych czynników<sup>15</sup>.

Historia zbawienia zatem to przedmiot o charakterze teologicznym. Historia, geografia i archeologia biblijna to dyscypliny nauk historycznych. Wskazane jest rozróżnienie tych płaszczyzn przez przesunięcie do sekcji historycznej takich zagadnień nieteologicznych, jak: elementy historii politycznej, historii kultury i religii, elementy geografii Starożytnego Wschodu i Basenu Morza Śródziemnego, instytucje społeczne i religijne, archeologia<sup>16</sup>. Historia zbawienia oraz jej relacja z historią religii Izraela mogą wówczas stanowić treść odrębnego przedmiotu.

## b. Wprowadzenie do Biblii (introdukcja ogólna)

Określenia przedmiotu obecne w dokumencie nie są najczęściej stosowanymi, przyjęła się bowiem nazwa: „Wstęp ogólny do Pisma Świętego”<sup>17</sup>. Cel przedmiotu zaznaczony jest bardzo ogólnie i nieprecyzyjnie jako „przygotowanie [...] do pracy z Pismem Świętym”<sup>18</sup>. Zagadnienia wyliczono w następującej kolejności: tekst Pisma

---

jące postulatowi *Ratio studiorum*, prezentuje T. Jelonek (*Biblijna historia zbawienia*, Kraków 1991). Autor poświęca wiele miejsca zagadnieniu biblijnej koncepcji zbawienia, nie zapominając o przedstawieniu nauczania soborowego o zbawczym planie Bożym (tamże, s. 46).

<sup>14</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 163.

<sup>15</sup> Szerzej na temat ujmowania historii zbawienia por. A. Malina, *Jedność Bożego planu zbawienia*, „Collectanea Theologica” 2003, 73, 1, s. 139–150.

<sup>16</sup> Na przykład na pierwszym roku historia starożytnego Kościoła mogłaby być poprzedzona historią i geografią biblijną. Nie brak pomocy dydaktycznych dla tego rodzaju przedmiotu: oprócz wzmiankowanej wyżej pozycji M. Bednarza należy wymienić przynajmniej niektóre inne wartościowe pozycje: *Katolicki komentarz biblijny...*, s. 1831–1989 (artykuły: Geografia biblijna, Archeologia biblijna, Historia Izraela, Instytucje religijne Izraela); S. Gądecki, *Archeologia biblijna*, 1–2, Gniezno 1994; J. B. Pritchard, *Wielki atlas biblijny*, Warszawa 1997.

<sup>17</sup> Taki tytuł noszą podręczniki: A. Paciorek, *Wstęp ogólny do Pisma Świętego*, Tarnów 1999; *Wstęp ogólny do Pisma Świętego*, red. J. Szłaga, Poznań–Warszawa 1986.

<sup>18</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 164.

Świętego, natchnienie biblijne, kanon ksiąg świętych, hermeneutyka biblijna, apokryfy, proforystyka pastoralna. Zaproponowana w dokumencie kolejność traktatów, a zwłaszcza omawianie apokryfów po hermeneutyce i przed proforystyką, wymaga rewizji.

W praktyce dydaktycznej większości ośrodków przyjmuje się słusznie odmienny porządek: natchnienie, kanon, apokryfy, tekst, hermeneutyka i proforystyka. Kolejność ta odpowiada stopniowej realizacji szczegółowych zadań tego przedmiotu. Ich treść wynika już z samej nazwy przedmiotu, który nie jest wprowadzeniem ani w przedchrześcijańską literaturę hebrajską i żydowską, ani wstępem do literatury chrześcijańskiej pierwszego wieku. Zadaniem przedmiotu jest natomiast systematyczne opisanie tego, co może być nazwane Pismem Świętym oraz naukowe uzasadnienie takiego opisu. Innymi słowy, chodzi o ukazanie tego, co sprawia, że jakieś teksty są Pismem Świętym (natchnienie), następnie o wskazanie, które są to teksty, a które nimi nie są (kanon i apokryfy), potem o wyznaczenie drogi dotarcia do ich postaci oryginalnej (krytyka tekstu) i o podanie zasady interpretacji ich sensów (noematyka i heurystyka) oraz o ukazanie możliwości wykorzystania Biblii w duszpasterstwie (proforystyka).

### Natchnienie biblijne i jego konsekwencje

W przyjętym zbiorze traktatów może kryć się pewien mankament. Z ich kolejności wynika, że bezpośrednim rezultatem natchnienia jest powstanie kanonu. Niemniej istotną konsekwencją działania Bożego na hagiografów, która ujawnia się w warstwie treści Pisma Świętego, są konieczne własności całej Biblii: jedność, prawda, świętość, trwałość i niezmienność. Przechodząc bezpośrednio z omawiania zagadnień związanych z natchnieniem do kwestii kształtowania się i uznania kanonu, może umknąć najważniejszy cel Bożego działania na hagiografów: „Księgi biblijne w sposób pewny, wierne i bez błędu uczą prawdy, jaka z woli Bożej miała być przez Pismo św. utrwalona dla naszego zbawienia. Dlatego «każde Pismo przez Boga natchnione użyteczne [jest] do pouczenia, do przekonywania, do napominania, do kształcenia w sprawiedliwości: by człowiek Boży stał się doskonały i do wszelkiego dobrego dzieła zaprawiony» (2 Tm 3, 16–17)” (DV 11). Należy przeznaczyć odpowiedni czas na omówienie skutków natchnienia stanowiących o zasadniczych cechach Pisma Świętego.

### Kanon, apokryfy i tekst

Chociaż żaden z traktatów przedmiotu nie może być pominięty, nie wszystkie mają jednakowe znaczenie. W wykładzie szczególnie wiele miejsca należy poświęcić kwestiom teologicznym, a zwłaszcza relacji między natchnieniem a hermeneutyką. Zagadnienia związane z kanonem, apokryfami i krytyką tekstu mogą być przedmiotem ćwiczeń oraz pracy indywidualnej studenta. Słuszne jest uzupełnienie działu apokryfów o pisma pochodzące z Pustyni Judzkiej oraz o literaturę targumiczną.

W prezentacji krytyki tekstu potrzeba realizmu odnośnie do znajomości języków biblijnych u studentów drugiego roku teologii. Studium zagadnień związanych z kano- nem, literaturą niekanoniczną oraz krytyką tekstu jest mimo wszystko łatwiejsze niż problematyka natchnienia i hermeneutyki, ponieważ chodzi w nich przede wszystkim o pamięciowe opanowanie pewnej ilości materiału o charakterze erudycyjnym.

### H e r m e n e u t y k a

Na tym etapie pojawia się rozczarowanie Pismem Świętym z powodu wielości, subtelności i fragmentaryczności metod jego interpretacji. Przedstawiając historię egzegezy, trzeba wystrzegać się niebezpieczeństwa zniechęcenia studentów do interpretacji naukowej. Rozczarowanie pojawia się zwłaszcza z powodu diachronicznych analiz rozwarstwiających jednostki literackie (*Formgeschichte, Traditionsgeschichte, Redaktionsgeschichte*). W ostatnich dekadach rozwinęły się podejścia akcentujące charakter literacki tekstów: egzegeza narracyjna, retoryczna i strukturalistyczna. Modne były i są interpretacje materialistyczne, socjologizujące, feministyczne i psychologiczne. Razem z klasycznymi już metodami historyczno-krytycznymi stanowią one dość wielobarwną mozaikę, niespecjalnie układającą się w jakiś jeden i spójny obraz. Właściwa prezentacja metod diachronicznych jest ponadto niemożliwa, jeśli studenci nie znają wystarczająco języków biblijnych. Na taką hermeneutykę biblijną studenci teologii mogą reagować ze zmieszaniem i lękiem, a nawet ze zdecydowanym odrzuceniem naukowych metod interpretacji Biblii.

W prezentacji hermeneutyki nie chodzi o historię metod proponowanych i stosowanych przez sławnych egzegetów. Należy prowadzić do opanowania metod synchronicznej analizy tekstu (obecnego jako całość w liturgii i katechezie). Warto też ukazać rolę oddziaływania tekstu biblijnego w historii teologii, a zwłaszcza relację jego *Wirkungsgeschichte* z życiem Kościoła.

### P r o f o r y s t y k a

Przy omawianiu zasad interpretacji należy uwydatnić podwójny związek hermeneutyki z proforystyką pastoralną:

1. Zadanie egzegezy polega na poprawnym odczytaniu i zrozumieniu słowa Bożego wyrażonego w innej epoce oraz w słowach innych ludzi. Różnego rodzaju lektury duchowe oraz tendencje duszpasterskie nie powinny przesłaniać prawdy, że interpretacja Biblii nie może być czymś przypadkowym i chaotycznym, a jej sens nie jest zawsze oczywisty.

2. Solidna egzegeza naukowa ma zawsze wymiar praktyczny i egzystencjalny, ponieważ tylko poprawnie zrozumiane słowo Boże można właściwie stosować w życiu, tylko według słowa właściwie zinterpretowanego można odpowiednio żyć.



### c. Egzegeza Starego Testamentu

Należy całkowicie zmienić opis programu przedmiotu. Wyliczenie kategorii: „dzieło deuteronomisty, kronikarze, księgi historyczno-dydaktyczne, prorocy pisarze VIII w.” jest niepełnym podziałem o niejednorodnym kryterium<sup>19</sup> oraz nie odpowiada niewyraźnemu pojęciu „tematyczne zespoły Ksiąg Świętych”<sup>20</sup>. Zachęcając do współpracy między wykładowcą Starego Testamentu a „profesorem apologetyki i teologii moralnej”, aby „uwypuklić myśl teologiczną” wybranych perykop, pominięto rolę wykładowcy teologii dogmatycznej. Nie wiadomo też, dlaczego konsultacja z innymi wykładowcami teologii jest wskazana przy realizacji programu egzegezy tylko pierwszej części Biblii.

Najpoważniejszym wyzwaniem dla prowadzącego zajęcia ze Starego Testamentu jest zachowanie odpowiedniej proporcji w prezentacji koniecznych aspektów diachronicznych i synchronicznych kompozycji tekstów, których znaczenie rozkłada się odmiennie w różnych tekstach. Poznanie zagadnień wstępnych (czas powstania księgi, *Sitz im Leben*, źródła literackie i teologiczne, autorzy i redaktorzy, proces kompozycji całości, itp.) odgrywa większą rolę w interpretacji perykop starotestamentalnych niż to ma miejsce w egzegezie tekstów Nowego Testamentu. Ponadto formułowane tezy bywają hipotetyczne i zależne od nowych rezultatów odkryć archeologicznych. Historia recepcji danego tekstu jest też o wiele bardziej złożona: relektura w obrębie kanonu hebrajskiego i greckiego oraz relektura w targumach, w Nowym Testamencie, w pismach rabinów oraz teologów chrześcijańskich w starożytności i średniowieczu.

### d. Egzegeza Nowego Testamentu

Opis programu, który zaleca rozpoczęcie studium tekstów Nowego Testamentu od Ewangelii, nie jest zgodny z wyliczeniem ksiąg: Ewangelie synoptyczne pojawiają się na początku, zaś Ewangelia Jana znajduje się wśród ostatnich pism. Godne uznania jest wspólne omawianie pism Łukasza: Ewangelii i Dziejów Apostolskich. Stanowią one faktycznie jedność literacko-teologiczną. Najpoważniejszym problemem wykładowcy Nowego Testamentu jest wybór perykop z wielu tekstów posiadających ogromne znaczenie dla teologii. Z tego powodu należy ograniczyć zagadnienia wstępne (kwestię synoptyczną i Janową, problem listów deuteropawłowych oraz pasterskich) na korzyść egzegezy poszczególnych perykop. Z tekstów ewangelicznych warto wybrać teksty czytane w niedziele okresów mocnych w roku liturgicznym (adwentu, Bożego Narodzenia, wielkiego postu i wielkanocne).

---

<sup>19</sup> Widać to w ich wyliczeniu, które miesza kryterium kanoniczne, traktujące Pięcioksiąg, księgi historyczno-dydaktyczne i Psalmi jako całości, z kryterium diachronicznym kompozycji, rozróżniającym między częściami Izajasza oraz między innymi księgami prorockimi.

<sup>20</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 164.

## e. Teologia biblijna

„Celem zajęć jest nauczenie metody opracowania tematu teologicznego w oparciu o Biblię”<sup>21</sup>. W związku z możliwością prowadzenia fakultatywnych wykładów monograficznych najbardziej wskazane jest ujęcie przedmiotu w tej formie. Słuszna jest uwaga, że „wykazać tu należy jedność objawienia Starego i Nowego Testamentu”. Najnowszy dokument Papieskiej Komisji Biblijnej podkreśla, że jedność ta odsłania się tylko z perspektywy jego ostatecznego wypełnienia w wydarzeniu paschalnym Chrystusa<sup>22</sup>.

## f. Języki biblijne

*Ratio studiorum* język grecki wymienia wśród obowiązkowych lektoratów. Celem zajęć jest „znajomość podstawowych zasadach gramatyki tego języka” oraz „lektura tekstów Pisma Świętego o zasadniczym znaczeniu w egzegezie biblijnej i w dowodzeniu teologicznym”. Realizacja programu w proponowanym kształcie i wymiarze godzin (jedna w tygodniu na roku drugim) jest mało prawdopodobna. Studenci przeciętnie uzdolnieni w nauce języków obcych są w stanie opanować tylko najbardziej elementarne wiadomości z morfologii oraz słownictwo umożliwiające lekturę za pomocą słownika prostych tekstów Nowego Testamentu. Nie wystarczy ani czasu, ani opanowanych elementarnych umiejętności, aby czytać ze zrozumieniem z reguły trudne teksty „o zasadniczym znaczeniu w egzegezie biblijnej i w dowodzeniu teologicznym”<sup>23</sup>. Próba takiej realizacji programu może tylko zniechęcić studentów do kontaktu z oryginalnym tekstem biblijnym, pozbawiając motywacji dla dalszej samodzielnej pracy. Celem przedmiotu w tym wymiarze godzin może być opanowanie umiejętności czytania i rozumienia łatwych konstrukcji i krótkich fraz obecnych w tekstach greckich starożytnego Kościoła.

## 4. OCENA OGÓLNA PROGRAMU STUDIUM PISMA ŚWIĘTEGO

Prymat przedmiotów biblijnych stanowi w znacznym stopniu realizację postulatu, aby studium Pisma Świętego było duszą teologii. Treść programu jest jednak zbyt skrótowa, a zalecenia są sformułowane ogólnie.

---

<sup>21</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 166.

<sup>22</sup> Papieska Komisja Biblijna, *Naród żydowski i jego Święte Pisma w Biblii chrześcijańskiej*, Kielce 2002, n. 22.

<sup>23</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 211. K. Bardski pisze we wstępie do podręcznika wprowadzającego do nauki greki nowotestamentalnej, że został „zaprojektowany, by materiał można było realizować w ciągu jednego roku, przerabiając jedną lekcję na tydzień” (tenże, *Język grecki Nowego Testamentu*, Warszawa 2000<sup>2</sup>, s. 3).



W opisie niektórych przedmiotów występuje sprzeczność między celem a treścią zajęć (historia zbawienia czy realia biblijne, lektura ważnych teologicznie tekstów biblijnych w oryginale jako cel języka greckiego w zbyt ograniczonym wymiarze godzin) lub niejasność (zasada podziału ksiąg w egzegezie Starego Testamentu). Powinno być zastosowane jednakowe kryterium zarówno dla ksiąg Starego Testamentu, jak i ksiąg Nowego Testamentu (porządek chronologiczny, literacki lub kanoniczny). Z programu teologii biblijnej wynika, że studenci powinni posiadać materialną znajomość całego Pisma Świętego. Program zaleca taką lekturę tylko w ramach zajęć z historii i geografii biblijnej.

W dokumentach tego rodzaju bardzo razi brak troski o piękno języka polskiego (s. 163: „Przy wyborze najważniejszych kwestii teologicznych powinno się uwzględnić także potrzeby teologii dogmatycznej w omawianiu najważniejszych traktatów dogmatycznych”; s. 164: „[...] akcent należy położyć na teologiczną myśl główną tych zespołów i każdej Księgi z osobna. Perykopy do egzegezy mają uwypuklić myśl teologiczną”; s. 165: w pięciu krótkich zdaniach pojawia się cztery razy forma czasownikowa „należy” w dwóch różnych znaczeniach). Wydawca powinien usunąć błędy pojawiające się w wyliczeniu ksiąg biblijnych (s. 163: Sdz 1–2, Sm 1–2, Krl; s. 165: Krn, [...] Iz 1–3, [...] Iz 45–55).

Najważniejszą zaletą dokumentu jest przedstawienie jednolitego programu nauczania teologii w wyższych seminariach duchownych. Dokonując w nim odpowiedniej rewizji, można skorzystać z niego przy opracowaniu bardziej szczegółowych i pełniejszych programów obowiązujących na wydziałach teologicznych uniwersytetów państwowych.

## SOMMARIO

### Studio della Sacra Scrittura secondo Ratio studiorum

In Polonia la formazione intellettuale dei candidati al presbiterato viene determinata dal programma degli studi filosofico-teologici, ossia *Ratio studiorum*. La lettura del documento ed esperienza didattica costituiscono punto di partenza per una valutazione critica e per proposte di certi cambiamenti nelle parte riguardante delle materie bibliche. La più grave mancanza, che frequentemente si ripete, concerne il rapporto tra lo scopo del programma e il presentato contenuto dei singoli corsi. La sequenza dello studio dei libri biblici va fondata su un unico criterio coerente, di tipo diacronico oppure sincronico; inoltre va migliorato lo stile della lingua polacca del documento.

**Ks. Jacek Kempa**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## UKŁAD PROGRAMU NAUCZANIA DOGMATYKI

Teologia dogmatyczna stanowi jeden z najbardziej rozbudowanych przedmiotów w ramach studiów teologicznych. Obowiązkowe zajęcia trwają około 6 semestrów. Jak powszechnie wiadomo, zajęcia dzielone są na jednostki zwane traktatami. W niniejszym przedłożeniu chcę zająć się zagadnieniem układu traktatów, logiką rozmaitych koncepcji w tym zakresie, ich zaletami i słabościami. Aby mogły być omówione także zagadnienia praktyczne związane z nauczaniem teologii, w dalszej części rozważania teoretyczne ustąpią miejsca omówieniu praktycznego układu materiału z dogmatyki, wymaganego przez stosowne przepisy kościelne i państwowe i ich konkretnej realizacji na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

*Ratio studiorum*, opisując plan zajęć z teologii dogmatycznej, przewiduje konkretny wykaz traktatów. Wymienione są: Bóg Jeden w Trójcy Osób, protologia, chrystologia, pneumatologia, charytologia, eklezjologia, mariologia, sakramentologia, eschatologia. Niemal identyczny wykaz znajdziemy w wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (MENiS) standardach nauczania na studia magisterskie z teologii (z osobna wymieniony jest traktat o Bogu Jedynym i trynitologia). Taki układ można określić jako klasyczny w teologii współczesnej, bo powszechnie stosowany jest w dydaktyce katolickich uczelni teologicznych, a równocześnie niemal w całej pełni nawiązuje on do modelu prezentowanego przez teologię neoscholastyczną. O ile różnice między prezentacją treści w obrębie traktatów w podręcznikach sprzed kilkudziesięciu lat a tymi w podręcznikach najnowszych są łatwo dostrzegalne nawet dla laika, to samo rozczłonkowanie całości dogmatyki na poszczególne traktaty nie uległo znaczącym zmianom. Jednak równocześnie trzeba stwierdzić, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci refleksja teologiczna rozwinęła się tak mocno, że zaważyło to także na koncepcjach samego układu zagadnień w dogmatyce. Szczególny ton nadała debacie o układzie treści w dogmatyce refleksja Karla Rahnera. W 1954 r.<sup>1</sup> poddał on krytyce dotychczasowy sposób prezentacji treści dogmatycznych i ich układ i zaproponował nowy. Staremu zarzucał nade wszystko brak uwzględnienia historycznego charakteru objawienia Bożego<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. K. Rahner, *Über den Versuch eines Aufrisses der Dogmatik*, [w:] tenże, *Schriften zur Theologie*, I, Einsiedeln 1954, s. 9–47.

<sup>2</sup> Por. tamże, s. 24 n. Rahner podkreślał przy tym konieczność zachowania w teologii wypowiedzi o charakterze ontologicznym, wskazując na konieczność współlistnienia teologicznej ontologii i historycznej narracji.

Przedstawiając rozwój tej idei w wielkim skrócie, trzeba stwierdzić, że u szczytu rozpoczętej wówczas drogi znajduje się imponujące dzieło zbiorowe *Mysterium Salutis*, wydawane w latach 1965–1976<sup>3</sup>, obejmujące razem blisko 7000 stron. Karl Rahner i Hans Urs von Balthasar mogą być nazwani ojcami chrześnymi tego podręcznika<sup>4</sup>. Zajmujący nas tu układ treści z zakresu dogmatyki został w tym dziele podporządkowany metodzie historiozbawczej. Zasadą porządkującą przedstawienie treści jest historia zbawienia. Trzeba przypomnieć, że drogę dla takiego, zorientowanego na historię zbawienia i na rozwój doktryny chrześcijańskiej układu treści otwarł ostatecznie sobór watykański II. To przecież myślenie w kategoriach historii zbawienia przenika najważniejsze dokumenty soboru. W prostej linii wynika stąd zarządzenie Dekretu o formacji kapłańskiej *Optatam Totius*, nr 14: „Przy reorganizacji studiów kościelnych na to głównie należy zwracać uwagę, aby lepiej powiązać z sobą nauki filozoficzne i teologiczne, dzięki czemu zmierzałyby one harmonijnie do coraz lepszego otwierania umysłów alumnów na tajemnicę Chrystusa, która przenika całą historię rodzaju ludzkiego, wywiera nieustanny wpływ na Kościół i działa głównie poprzez posługę kapłańską”.

W naszym kraju z odpowiedzią na potrzeby odnowionej refleksji teologiczno-dogmatycznej, uwzględniającej zalecenia soboru, pośpieszył ks. prof. Wincenty Granat. Jego dwutomowe dzieło *Ku człowiekowi i Bogu w Chrystusie. Zarys dogmatyki katolickiej*<sup>5</sup> stało się na wiele lat standardowym podręcznikiem dla studentów teologii. Ta ceniona i znana wszystkim praca uwzględnia także przez swój nowatorski układ zalecenia soboru i refleksję transcendentarno-teologiczną. Autor wyjaśnia we „Wstępie” racjonalność obranego układu treści, mówiąc o tendencjach treściowych i metodologicznych w teologii doby posoborowej<sup>6</sup>. Najkrócej jednak wyraża istotny zamysł swej książki w „Przedmowie”, stwierdzając: „Książka *Ku człowiekowi i Bogu w Chrystusie* jest zarysem dogmatyki katolickiej, stanowiącym próbę uwzględnienia tendencji antropocentrycznych i chrystocentrycznych w teologii rozpatrywanych na tle historii zbawienia”<sup>7</sup>. Efekt tego zamysłu widoczny jest w układzie treści. Nie ma tu klasycznego podziału na traktaty, wykład rozpoczyna się od refleksji antropologiczno-teologicznej. Po przedstawieniu człowieka jako istoty zwróconej ku Bogu i rozszerzeniu kontekstu o refleksję nad dziełem stworzenia świata autor rozpoczyna wykład zorientowany na historię zbawienia od nauki o stanie pierwotnym i grzechu pierworodnym. Potem wykład jest ściśle chrystocentryczny. Widać to zwłaszcza w ścisłym powiązaniu nauki o Trójcy Świętej

<sup>3</sup> *Mysterium Salutis, Grundriß heilsgeschichtlicher Dogmatik*, Hg. J. Feiner, M. Löhrer, Einsiedeln–Zürich–Köln 1965–76 (5 Bde) und 1981 (Erg. Bd.).

<sup>4</sup> Por. W. Beinert, *Dogmatik studieren. Einführung in dogmatisches Denken und Arbeiten*, Regensburg 1985, s. 199. Ściśle mówiąc, Beinert nazywa ich „Großväter” tej idei.

<sup>5</sup> Lublin 1972 i 1974.

<sup>6</sup> Por. tamże, zwłaszcza s. 21–29.

<sup>7</sup> Tamże, s. XIII.

z częścią dotyczącą tajemnicy Chrystusa. W tej samej części jest miejsce na omówienie zrębów nauki o łasce, mariologii i innych zagadnień. Nauka o Kościele i sakramentach oraz eschatologia, ukierunkowane także chrystocentrycznie, zajmują drugi tom dzieła.

W teologii niemieckiej w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia powstał jeden znaczący podręcznik dogmatyki autorstwa Johanna Auera (*Kleine Katholische Dogmatik*), z tomem eschatologii napisanym przez kard. Josepha Ratzingera. Całość napisana w klasycznym układzie traktatów. Natomiast w latach dziewięćdziesiątych pojawiło się na rynku niemieckim kilka podręczników różnych autorów. Widać w nich powrót do klasycznych traktatów, choć zwrócić trzeba uwagę na charakterystyczne przesunięcia w ich kolejności i pojawienie się nowych dziedzin. Dyskusja teologiczna po soborze, w niej także skonstatowanie pewnych ślepych zaułków, przyniosły z pewnością dojrzsze spojrzenie na zajmujący nas tu temat. Okazuje się, że tradycyjny podział na traktaty i ich układ odsłania w jakiejś mierze bieg historii zbawienia. Nie jest on jednak wolny od pewnych zawirowań. Wolfgang Beinert tłumaczy, że wynika to z konieczności utrzymania paralelnie wypowiedzi o charakterze funkcjonalnym i wypowiedzi o charakterze ontologicznym<sup>8</sup>. Bieg wydarzeń historii zbawienia każe pytać o ich bytowy fundament, wypowiedzi o istocie Boga i człowieka szukają zaś swego uzasadnienia w historii. *Ratio cognoscendi* i *ratio essendi* potrzebują siebie nawzajem. Trudność z harmonijnym uwzględnieniem ich wymagań polega na tym, że są one zwrócone w przeciwnych kierunkach. Stąd posuwanie się w przód w wykładzie dogmatyki możliwe jest tylko dzięki wielokrotnemu powracaniu do założeń: umacnianiu ich i czerpaniu z nich. Widać to bodaj najwyraźniej na przykładzie traktatu o Bogu w Trójcy Świętej Jedynym. Zasadniczo wykładany czy też prezentowany jest on na początku, a przecież zakłada on niemal wszystkie inne treści wiary, dopiero czekające na wykład. Swoiste wyjście z tego dylematu znalazł Theodor Schneider, redaktor jednego z wydanych w latach dziewięćdziesiątych podręczników dogmatyki<sup>9</sup>. Tradycyjny układ traktatów został tam przełamany przez znamienne podzielenie i przemieszczenie nauki o Bogu. Nauka o Bogu Jedynym została umieszczona na początku, przy czym nie jest to spekulatywny, lecz historiozbawczy wykład tej nauki, odwołujący się do samoobjawienia się Boga w historii, choć zatrzymujący się na progu objawienia nauki o Trójcy Świętej. Natomiast sama nauka o Trójcy Świętej znalazła się na końcu podręcznika jako ukoronowanie prawdy o Bogu objawiającym się jako Trójca w całej historii zbawienia. Można więc z pewnym przybliżeniem stwierdzić, że pierwszy traktat daje tu pewne „przedrozumienie” Boga, potrzebne w dalszym wykładzie dogmatyki, zaś dopiero cały przedstawiony materiał pozwala na ko-

<sup>8</sup> Por. W. Beinert, *Dogmatik studieren...*, s. 90 nn.

<sup>9</sup> *Handbuch der Dogmatik*, Hg. Th. Schneider, Düsseldorf<sup>2</sup> 1995, 2 Bde.

niec na powrót do zagadnienia wyjściowego i na pogłębienie go w wymiarze refleksji nad Trójcą Świętą. Uznając twórczy zamiar redaktorów podręcznika, wydaje się, że należy dyskutować z taką koncepcją. Jej podstawowy brak to dość arbitralne rozdzielenie treści objawionych dotyczących tajemnicy Boga, nasuwające uzasadnione pytanie, czy można po chrześcijańsku rozwijać – nawet „wstępnie” – refleksję o Bogu, nie wspominając słowem o Trójcy Świętej<sup>10</sup>. Jeśli faktycznie byłoby to możliwe, to należałoby z powagą potraktować zarzuty, że nauka o Trójcy jest wykwitem w procesie „hellenizacji chrześcijaństwa”<sup>11</sup>. Jeśli przyjmuje się *ratio cognoscendi* jako zasadę porządkującą treść podręcznika, to i w tym przypadku w nieunikniony sposób pojawia się uzasadnione pytanie, czy uprawnione jest przesunięcie ontycznego fundamentu na koniec całej refleksji dogmatycznej.

Inaczej podchodzi do zagadnienia układu traktatów Gerhard Ludwig Müller w swojej jednotomowej, bardzo skondensowanej dogmatyce<sup>12</sup>. Przed wszystkim stara się on podkreślić w układzie zagadnień dogmatycznych nie tylko wymiar historiozbowczy, ale też założenia transcendentno-teologiczne. Jego zdaniem, także „zwrot antropologiczny” w teologii powinien znaleźć stosowny wyraz w układzie prezentowanych na zajęciach z dogmatyki treści, ale tak, by nie gubić przy tym z pola widzenia ich ontycznego fundamentu. W ten sposób Müller proponuje godny uwagi układ traktatów, z których niemal wszystkie tworzą tradycyjny kanon. Tworzy on mianowicie dwa szeregi traktatów. Jeden dotyczy samoobjawienia się Boga (antropologia, protologia, teo-logia opisująca zagadnienie „Bóg ST i Ojciec Jezusa Chrystusa”, chrystologia z soteriologią, pneumatologia). Tu na końcu szeregu jest miejsce dla trynitologii jako podsumowania. Drugi szereg odnosi się do odpowiedzi wiary ze strony człowieka (mariologia, eschatologia, eklezjologia, sakramentologia, charytologia). Zmieniony nieco porządek traktatów wiąże się z jeszcze jednym szczególnym zamysłem autora. Poszczególne traktaty w obu szeregach odpowiadają sobie bowiem nawzajem, można je ująć w następujące pary: antropologia – mariologia, protologia – eschatologia, teo-logia – eklezjologia, chrystologia z soteriologią – sakramentologia, pneumatologia – charytologia<sup>13</sup>. Müller tłumaczy ten układ par następująco: „klasyczny podział na traktaty zostaje zachowany, ale

---

<sup>10</sup> Widać ten problem wielokrotnie w układzie treści obu tak ułożonych traktatów. Na przykład w dziale „rozwój historyczno-dogmatyczny” nauki o Bogu Jedynym wypada istotna dla rozumienia tajemnicy Boga dyskusja trynitarna pierwszych wieków.

<sup>11</sup> Tego typu tezy powracają także we współczesnej dyskusji, np. por. K.-H. Ohlig, *Die trinitarische Komplizierung. Zur Inkulturation des biblischen Gottes in altkirchlicher Zeit*, [w:] *Der eine Gott in vielen Kulturen. Inkulturation und christliche Gottesvorstellung*, Red. K. Hilpert, K.-H. Ohlig, Zürich 1993, s. 71–84.

<sup>12</sup> *Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie*, Zweite, durchgesehene und verbesserte Auflage, Freiburg 1998.

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 44 (schemat).

przedstawiony w takim wewnętrznym związku, który podąża za wydarzeniem Objawienia i za warunkami możliwości jego przyjęcia w człowieku”<sup>14</sup>.

Warto zauważyć, że wyróżnienie specyficznego traktatu nazwanego przez Müllera teo-logią i oddzielenie go w ten sposób od trynitologii przypomina zamysł twórców poprzednio omawianego podręcznika. To wydzielenie w obu przypadkach nie ma nic wspólnego z neoscholastycznym podziałem na spekulatywny traktat „De Deo Uno” i „De Deo Trino”. Idzie tu o wydzielenie treści objawionych w historii zbawienia, odnoszących się do Boga Starego Przymierza i Ojca Jezusa Chrystusa. Stąd traktat ten mógłby być określony, zgodnie z pojawiającymi się tu i ówdzie postulatami, jako „patrylogia”, czyli nauka o Bogu Ojcu. W ten sposób wykład trynitologii byłby poprzedzony nie tylko chrystologią i pneumatologią, ale też refleksją nad pierwszą Osobą Bożą działającą w historii zbawienia. Taka właśnie logika wykładu szczególnie wyraźnie pojawia się u Müllera.

Wreszcie interesujący układ traktatów prezentuje Harald Wagner w wydanym niedawno, niedużym, jednotomowym podręczniku dogmatyki<sup>15</sup>. Określa on swoją książkę jako próbę przedstawienia „dogmatyki w aspekcie *communio*” (*kommunionale Dogmatik*). Każdy traktat zostaje przedstawiony jako pewien aspekt *communio*, zaś kolejność ich wykładu wynika z zamiaru przedstawienia dogmatyki *in ordine cognitionis*. W tym sensie na pierwsze miejsce wysuwa się eklezjologia, bo to Kościół właśnie jest pierwszym środowiskiem doświadczenia związanego z treściami teologicznymi. Oto układ traktatów i najkrótsza eksplikacja każdego z nich jako aspektu *communio*, wynikający z samego spisu treści: „Kościół jako wspólnota i komunikacja” (eklezjologia), „Duch Święty – osobowa wspólnota w Bogu” (pneumatologia), „Jezus Chrystus – *communio* wcielone” (chrystologia), „łaska i usprawiedliwienie – realizacja wspólnoty między Bogiem a człowiekiem” (charytologia), „słowo i sakrament – »środki« do założenia *communio*” (sakramentologia), „Trójca Święta – pełnia *communio*” (o Bogu Jedynym i w Trójcy Świętej Jedynym), „stworzenie – Boże pragnienie *communio*” (protologia), „wypełnienie – trwała wspólnota z Bogiem” (eschatologia), „*communio sanctorum* – wspólnota spełnionych w niebie” (tu także mariologia).

Należy też w końcu wspomnieć znany nam z tłumaczenia na język polski podręcznik *Glaubenszüge* pod redakcją Wolfganga Beinerta<sup>16</sup>. Tu na podkreślenie zasługuje od strony formalnej nie tyle układ traktatów, ile potwierdzenie tendencji do włączenia w kanon traktatów pneumatologii i antropologii.

Tych kilka przykładów ilustruje fakt, że różne koncepcje układu traktatów dogmatycznych mogą wyrażać zastosowanie różnych metod czy chęć położenia pewnych akcentów treściowych. Z pewnością przedstawianie takich koncepcji jest

<sup>14</sup> Tamże, s. 43.

<sup>15</sup> *Dogmatik*, Stuttgart 2003.

<sup>16</sup> *Glaubenszüge. Lehrbuch der Katholischen Dogmatik*, Hg. W. Beinert, Bde 1–3, Paderborn–München–Wien–Zürich 1995.



o wiele bardziej czytelne w zwartych wydaniach książkowych niż wówczas, gdy mają one stanowić podstawę do ułożenia zajęć dydaktycznych z dogmatyki. Szczególnie wtedy, gdy zajęcia z poszczególnych traktatów prowadzone są przez większą liczbę nauczycieli, potrzebny jest rozsądny kompromis, zgoda na jednoznaczny układ i w związku z tym na klarowne przyporządkowanie treści do traktatów.

Czas zatem przejść od rozważań związanych z możliwościami kształtowania układu zajęć z dogmatyki do przyjrzenia się praktycznym rozwiązaniom w dydaktyce.

Bliższy wgląd w programy studiów teologicznych, przedstawiane w Internecie przez poszczególne wydziały teologiczne w Polsce, pokazuje pewną gamę rozwiązań, a zatem i możliwości ułożenia programu, choć zapewne wiele różnic wynika też ze specyfiki zwłaszcza obsady personalnej katedry dogmatyki i liczby studentów. Nie poddając tutaj dostępnych programów porównaniom, zdamy jedynie sprawę z rozwiązań, jakie przyjęliśmy na naszym Wydziale.

Przed kilkoma laty stanęliśmy na nowo utworzonym Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego z jednej strony przed zadaniem kontynuacji zajęć prowadzonych dotąd w seminarium duchownym, z drugiej zaś skonfrontowano dotychczasowy program z wymogami uczelni państwowej. Kontynuacja oznacza tu zatem nade wszystko dotrzymanie układu zajęć wymaganego przez *Ratio studiorum*, regulującego porządek zajęć dydaktycznych w seminariach duchownych.

*Ratio studiorum* przewiduje na teologię dogmatyczną w sumie 252 godziny. Wylicza przy tym traktaty i określa ich rozłożenie na lata wykładów. Liczba godzin na zajęcia z dogmatyki zostaje określona w wymiarze rocznym. Czyli, ujmując rzecz ściśle, pozostawiona jest jedynie pewna swoboda w wyznaczeniu liczby godzin na dany traktat z puli przeznaczony na dany rok.

Kierując się wymogami *Ratio studiorum*, dążyliśmy do wyznaczenia na dogmatykę odpowiedniej liczby godzin, szukając równocześnie kompromisu z limitami MEN dotyczącymi maksymalnej liczby godzin na studiach dziennych z teologii.

Ponieważ przyjmujemy, że w semestrze zajęcia trwają 15 tygodni, przyjęliśmy całościową sumę godzin jako podzielną przez 15. W całości zatwierdzonego rozdziału godzin dla naszego Wydziału znalazło się w taki sposób 240 godzin na zajęcia obowiązkowe z dogmatyki na studia dzienne teologii, specjalność pastoralna i nauczycielska.

Pozostały dwa pytania: o rozdział tych godzin na traktaty, a z nim związany problem przyjęcia odpowiedniego schematu traktatów. Drugie pytanie dotyczy relacji liczby godzin ćwiczeń do wykładów.

W konstruowanym przez nas układzie zajęć staraliśmy się w jakimś zakresie zróżnicować liczbę godzin ze względu na zakres treści w danym traktacie. Równocześnie należało zachować jasne przyporządkowanie traktatów do semestrów. Punktem wyjścia była miara 30 godzin na traktat. Zdecydowaliśmy się na poszerzenie wymiaru dwóch traktatów: O Bogu Jednym w Trójcy oraz chrystologii (z soteriologią). Z kolei wskutek połączenia mariologii z eklezjologią nastąpiło

relatywne zmniejszenie liczby godzin dla tych traktatów (30 godzin na całość). Znajdująca się w *Ratio studiorum* pneumatologia nie została przez nas włączona w zestaw traktatów: ustaliliśmy w gronie prowadzących zajęcia, że stosowne treści pneumatologiczne znajdują się w innych, właściwych traktatach.

Konieczność szczegółowego rozdzielenia godzin na poszczególne traktaty wynika po części z tego, że jak na dość niewielkie rozmiary Wydziału, mamy stosunkowo sporą liczbę wykładających dogmatykę. W efekcie niezbędne jest jasne rozgraniczenie poszczególnych działów całego przedmiotu.

W odniesieniu do przyjętego przez nas układu mogą pojawić się pewne pytania. Pierwsze zagadnienie wiąże się z postulowanym w *Ratio studiorum* wstępem do teologii. W naszym planie jest to przedmiot obowiązkowy na pierwszym roku studiów. Traktowany jest on jednak jako wstęp do teologii w ogólności i jako taki zawiera także najistotniejsze elementy wprowadzenia do dogmatyki. Natomiast w ścisłym rozumieniu wstęp do dogmatyki oferowany jest dla studentów teologii ogólnej, którzy mają rozszerzony program studiów teologicznych.

Dalsze pytania do przyjętego podziału zajęć z dogmatyki wiążą się z pneumatologią, eklezjologią, mariologią. Zarządzone w *Ratio studiorum* wyodrębnienie pneumatologii jest pewną nowością w stosunku do dawnego układu „teologii szkolnej”. Ma ono swoje głębokie uzasadnienie, które należałoby szerzej rozpatrzyć. Niech wystarczy tu stwierdzenie, że teologia określana mianem zachodniej, przez wieki wykazująca pewne deficyty w refleksji nad rzeczywistością Ducha Świętego, w ostatnich dziesięcioleciach odkrywa na nowo rolę tej refleksji w teologii, zaś pogłębioną wrażliwość na obecność Ducha w życiu Kościoła dostrzega jako szansę dla pogłębionej chrześcijańskiej praxis. Stąd też jasny jest postulat wydzielenia teologicznej refleksji nad Duchem Świętym w postaci odrębnego traktatu przekazywanego studentom. Jeśli doceniając wagę takiej argumentacji nie zdecydowaliśmy się jednak na wyodrębnienie tego traktatu, to potrzebne jest tu pewne wyjaśnienie. Podstawowy problem wiązał się tu ze wspomnianą koniecznością rozdzielenia na traktaty wyznaczonej uprzednio liczby godzin. By nie prowadzić do przeznaczania zbyt małej liczby godzin na poszczególne traktaty, sensowniejsze wydało się podjęcie decyzji, by pneumatologia potraktowana jako zespół treści została rozdzielona między odpowiednie traktaty. Bowiem jedynie ten traktat można sensownie „rozmieścić” w obrębie pozostałych, w zasadzie wszystkich. W ten sposób pojawił się postulat do wykładowców, by uwzględnić „pneumatologiczne nachylenie” innych działów dogmatyki.

Połączenie mariologii z eklezjologią wynika ze znanych przesłanek teologicznych, uwydatnionych w nauce Vaticanum II, a także przez posoborowe nauczanie Kościoła. Nie zapominając o tym, można zarazem stwierdzić, że mariologia jest tak specyficzną dziedziną, że uzasadnione jest postawienie jej także w pobliżu innych traktatów. Nadal właściwym miejscem dla mariologii może być kontekst chrystologiczny. Wówczas podkreśla się pierwotne źródło i zarazem podaje naj-



głębsze uzasadnienie dla teologiczno-dogmatycznego zainteresowania Maryją. Ale można też omawiać mariologię w bliskości z antropologią czy charytologią, a nawet eschatologią, by ukazać Matkę Bożą jako wzór zrealizowanego przez łaskę człowieczeństwa. Kontekst eklezjologiczny wydaje się jednak szczególnie dobrze łączyć rozmaite wątki mariologiczne, bo przecież tutaj wyraża się tak samo właściwie rozumiany chrystocentryzm mariologii, jak i wymiar wzoru zrealizowanego człowieczeństwa, które przy tym nie jawi się jako doskonałość zamknięta w sobie, ale budowana w relacji z innymi osobami (w tajemnicy świętych obcowania). Jest tu, rzecz jasna, w końcu także miejsce na omówienie bliższego związku Maryi z tajemnicą Kościoła i wyjaśnienie w tym kontekście dogmatów maryjnych.

Natomiast praktyczny problem, który się pojawił w takim usytuowaniu przedmiotu w naszej sytuacji realizowanej dydaktyki, to zacieśnione ramy czasowe dla eklezjologii, skoro ma być w nich także miejsce dla mariologii. Najlepszym rozwiązaniem byłoby uzyskanie dodatkowej puli godzin na eklezjologię z mariologią i do tego trzeba będzie zmierzać.

Osobne zagadnienie wiąże się z przewidzianymi w programach ćwiczeniami z dogmatyki. Przyjeliśmy jako zasadę 15 godzin w semestrze na dany traktat. Oznacza to dla większości traktatów podział godzin po połowie na wykłady i na ćwiczenia. W przypadku dwóch rozszerzonych godzinowo traktatów mamy 30 godzin na wykłady i 15 na ćwiczenia. Z porównania takiej proporcji ilościowej ćwiczeń do wykładów z dostępnymi w Internecie programami zajęć na innych wydziałach teologicznych wynika, że przyjęta przez nas proporcja sytuuje się wśród koncepcji dydaktycznych najbardziej podkreślających rolę ćwiczeń. Koncepcja ta od kilku już lat wprowadzana w życie czeka jeszcze na refleksję i ocenę. Tymczasem wydaje się możliwe jedynie zasygnalizowanie kilku uwag na ten temat. Stosunkowo spora liczba ćwiczeń z dogmatyki to okazja do śródsemestralnej aktywności studentów. Otwiera się możliwość samodzielnej pracy ze źródłami i podręcznikami, których na naszym polskim rynku księgarskim pojawia się coraz więcej. Praktyka pokazuje, że bez ćwiczeń jakaś część studentów poprzestaje wręcz na przyswajaniu materiału z notatek z wykładów. Z drugiej strony widać, że wskutek dowartościowania ćwiczeń, przy rygorystycznym limicie godzin dla całości dogmatyki, liczba godzin przeznaczonych na wykłady staje się wyraźnie skromna. W związku z tym pojawia się wątpliwość, czy to nie jest liczba zbyt mała. Ta wątpliwość wiąże się ze specyfiką dogmatyki, wyrażającej się w usytuowaniu jej pośród dyscyplin systematycznych. Wydaje się bowiem, że to właśnie wykłady powinny dać wystarczający wgląd w zagadnienia systematyczne, które na ćwiczeniach mogą być pogłębiane. Natomiast funkcja uzupełniania wiedzy, którą w przypadku niewystarczającej liczby godzin na wykłady powinny po części przejąć ćwiczenia, stanowi w moim przekonaniu spore wyzwanie dla pro-

wadzącego i dla uczestników. Pozostaje do dyskusji, jak duży ciężar uzupełnień wiedzy w obrębie dogmatyki mogą wziąć na siebie ćwiczenia.

Podsumowująco można stwierdzić: Ćwiczenia są ciągle dość nowym doświadczeniem w pracy dydaktycznej teologów. Może w związku z tym powinniśmy więcej uwagi poświęcić wymianie doświadczeń na ten temat.

Idea ćwiczeń z teologii w jej specyfice dochodzi do głosu, gdy zestawimy ją z odpowiednimi rozwiązaniami w innych krajach. Oto przykład z obszaru niemieckojęzycznego. Tam system studiów jako główną formę aktywizującą samodzielną i pogłębiającą pracę studentów przewiduje seminaria. Nie są to znane nam seminaria magisterskie, o ile prowadzone są z bezpośrednim ukierunkowaniem na przygotowanie pracy magisterskiej, lecz są to spotkania naukowe, dające okazję do pogłębienia – przez pracę własną, dyskusję i przygotowanie dłuższej pracy pisemnej, która często staje się punktem wyjścia do napisania pracy magisterskiej. Podstawowa cecha wyróżniająca seminarium od ćwiczeń polega na wybraniu przez prowadzącego określonego wąskiego zagadnienia na cały semestr, a od strony formalnej – na daleko idącej swobodzie wyboru seminarium przez studentów z szerokiej, przedstawianej co semestr oferty.

W tej strukturze, oferującej seminaria zamiast ćwiczeń (przynajmniej w sferze teologii systematycznej), trzeba wskazać na pozytywne aspekty. Studenci, mając możliwość pewnego wyboru zagadnień, których zgłębianiu chcą się poświęcić, zyskują dodatkową motywację do pracy naukowej. Wdrażani są przy tym w zasady samodzielnej pracy naukowej, których znajomość owocuje w trakcie przygotowania pracy magisterskiej, czy też sięga jeszcze dalej, poza granicę studiów magisterskich. Ponadto student przygotowujący pracę seminaryjną, podsumowującą wysiłki całego semestru, ma za sobą nie tylko pewien etap intensywnego indywidualnego wysiłku, ale też doświadczenie owoców pracy zespołowej. Zaś samo redagowanie pracy seminaryjnej staje się ważną od strony treściowej i formalnej próbą przed przygotowaniem pracy magisterskiej.

Tematy seminariów, obejmujące zwykle jeden semestr, odwołują się bardzo często do wykładów, które miały miejsce w poprzednim semestrze. Zatem widać tu charakterystyczny z pewnością nie tylko dla dogmatyki sposób postępowania: praca pogłębiająca na seminarium poprzedzona jest ukończonym przekazem systematycznej wiedzy na wykładach.

Czy taki system wykładów i nawiązujących do nich seminariów jest w jakichś aspektach do zrealizowania w naszej strukturze studiów? I czy warto coś z niego przejmować? Z pewnością taki model w pewnej części jest możliwy do realizacji i faktycznie realizowany w ramach seminarium magisterskiego. Natomiast system studiów z sztywno określonym podziałem na lata studiów i struktura ćwiczeń przyporządkowanych do wykładów, obejmujących wszystkich studentów danego roku, domaga się w dużej mierze odmiennego modelu działania.

## ZUSAMMENFASSUNG

### Über das Lehrprogramm der Dogmatik

Der Beitrag besteht aus zwei Teilen. Zuerst stellt der Verfasser den Wandel der didaktischen Darstellungen der Dogmatik in den letzten Jahrzehnten dar. Er tut dies anhand der Handbücher der Dogmatik, die in diesem Zeitraum in der deutschen und in der polnischen Sprache erschienen sind. Von den Vorschlägen K. Rahners, über das Werk *Mysterium Salutis* bis zu den neuesten Handbüchern lässt sich ein Variieren verschiedener Konzepte beobachten. Dabei werden zwei Elemente hervorgehoben: Die heilsgeschichtliche Ausrichtung des Stoffes und die Suche nach einem der „anthropologischen Wende“ gemäßen Modell. Außerdem macht sich durch das Aufscheinen neuer Traktate eine veränderte Akzentsetzung im Gesamtprogramm der Dogmatik bemerkbar.

Die Reflexion über unterschiedliche Konzepte der Gesamtdarstellung der Dogmatik führt den Verfasser zum Bericht über den Stand der Aufteilung des Dogmatikstoffes im Studiengang an der Theologischen Fakultät der Schlesischen Universität. Es wird erörtert, wie die gesetzlichen Rahmenbedingungen seitens sowohl der Universität als auch der Kirche das Gesamtprogramm der Dogmatik mit beeinflussen, und zwar wie sich die vorgegebene Stundenzahl auf die Möglichkeit der Aufteilung des Unterrichtsstoffes auswirkt, und welche Konsequenzen daraus in der Praxis gezogen wurden. Letztlich wird auf die Veranstaltungsform „Übungen“ aufmerksam gemacht, die im großen Umfang in das Programm eingeführt wurde und die neue Chancen für die theologische Didaktik, auch im Bereich der dogmatischen Theologie, eröffnet.

**Ks. Andrzej Żądło**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## TEOLOGICZNY I DYDAKTYCZNY WYMIAR LITURGII

Zagadnienie teologicznego i dydaktycznego wymiaru liturgii, a więc jej związku z wiarą, którą Kościół wyznaje, przekazując ją kolejnym pokoleniom i objaśniając, stanowi kwestię od dawna obecną w życiu chrześcijańskim. Wyraźne zarysowanie tego problemu miało miejsce już w V w., na tle dyskusji między szkołą semipelagiańską z Lerinum (jej przedstawicielami byli Kasjan i Wincenty) i św. Augustynem. Spór dotyczył stosunku łaski Bożej do wolnej woli człowieka. Wszystko wzięło początek w tym, że św. Augustyn przeprowadził wcześniej walkę z pelagianami, którzy szerzyli pogląd, iż łaska Boża nie jest konieczna do zbawienia, bo można je osiągnąć bez jej pomocy, przez wysiłek mobilizowany własną wolą. Sprzeciwił się on ostro tej nauce i – akcentując wolność woli w człowieku – podkreślił, że sama wola nie wystarczy do życia moralnego, opartego na wierze, a tym samym wskazał na konieczność wpływu łaski.

Semipelagianie, posądzając św. Augustyna o predestynacjonizm, zaczęli propagować myśl, że pierwszy krok ku Bogu (tzw. *initium fidei*) czyni sam człowiek, a dopiero później spływa nań łaska Boża<sup>1</sup>. Przeciwno nim wystąpił zdecydowanie, broniąc św. Augustyna, Prosper z Akwitanii. Był to mnich z okolic Marsylii, gorący zwolennik Augustyna. Około 435 r. przybył on do Rzymu, by tam zostać sekretarzem papieża Leona Wielkiego. W tym też czasie opracował antologię papieskich wypowiedzi na temat wiary, wiedząc doskonale, że przeciwnicy nie są skłonni przyjąć innych argumentów, jak tylko te, które wynikały z nauczania papieża. W ten sposób powstał dokument, który był na ogół określany nazwą *Capitula Coelestini*, choć prawdziwy jego tytuł to *Indiculus de gratia Dei*<sup>2</sup>. W zbiorze tym, szczególnie gdy chodzi o rozdział 8.<sup>3</sup>, Prosper zwrócił uwagę na konieczność łaski również do *initium fidei*, a więc do tego, żeby człowiek w ogóle uwierzył

---

<sup>1</sup> Por. J. Daniélou, H. I. Marrou, *Od początków do roku 600*, [w:] *Historia Kościoła*, red. L. J. Rogier, R. Aubert, M. D. Knowles, t. 1, Warszawa 1986, s. 298–302.

<sup>2</sup> M. Cappuyns, *L'origine des Capitula pseudo-célestiniens contre le semipélagianisme*, „Revue Bénédictine” 1929, 41, s. 156–170. Por. P. De Clerck, „*Lex orandi, lex credendi*”. *Sens originel et avatars historiques d'un adage équivoque*, „Questions Liturgiques” 1978, 59, nr 4, s. 194; K. Federer, *Liturgie und Glaube*, Fribourg 1950, s. 9; tenże, *Lex orandi – lex credendi*, [w:] *Lexikon für Theologie und Kirche*, Bd. 6, Freiburg 1986, kol. 1001–1002; K. Irwin, *Context and Text, Method in Liturgical Theology*, Collegeville 1994, s. 3–32.

<sup>3</sup> Tekst VIII rozdziału o łasce („De gratia Dei”) znajduje się w: *Patrologia latina* [dalej: PL] 51, 209–210; H. Denzinger, *Enchiridion symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*, Bologna 1955 [dalej: DS], nr 238–249.

w Boga. Rozwinął przy tym argument biblijny i liturgiczny na rzecz łaski. W rozdziale 8. zachęcił wszystkich, którzy takiej potrzebie łaski się przeciwstawiali, aby z uwagą rozważyli obrzędy błagań, sprawowane przez kapłanów, a celebrowane jednakowo przez cały Kościół, odkąd zostały przekazane przez Apostoła. Prosi ich o uwzględnienie tego wszystkiego, aby mogli się przekonać, że „nakaz błagania określa normę wiary” (*ut legem credendi lex statuat supplicandi*)<sup>4</sup>.

## DYDAKTYCZNA ORAZ TEOLOGICZNA WARTOŚĆ ZASADY *LEX ORANDI – LEX CREDENDI*

We wspomnianym wyżej dokumencie Prosper zacytował Pawłową myśl z Pierwszego Listu do Tymoteusza (2,1–6), z której wynika ponad wszelką wątpliwość, że Bóg pragnie zbawić wszystkich ludzi. Odwoływali się do tego tekstu również semipelagianie, zarzucając zwolennikom św. Augustyna, że zaprzeczają powszechnemu charakterowi zbawczej woli Boga. Prosper jednak zwrócił ich uwagę na pierwsze wersety fragmentu cytowanego z 1 Tm i na zalecenie Apostoła, aby się mianowicie modlić za wszystkich ludzi. W tym właśnie zaleceniu tkwi apostołski nakaz (jest to argument biblijny), któremu Kościół wszędzie okazuje posłuszeństwo. Nie ma na świecie zakątka, w którym chrześcijanie nie modlili by się nie tylko we własnych intencjach, ale i za niewierzących, a nawet za nieprzyjaciół Chrystusa (jest to argument liturgiczny).

Aby określić dokładny sens wyrażenia *lex supplicandi*, czyli normę wzywającą do modlitwy, na co powołał się Prosper z zamiarem rozwikłania sporu z semipelagianami na temat łaski, należy w niej dostrzec trzy płaszczyzny:

1. *Lex supplicandi* to najpierw wyraz nauczania Apostoła, który w Pierwszym Liście do Tymoteusza wyraźnie zalecił (wartość dydaktyczna zasady), „by prośby, modlitwy, wspólne błagania, dziękczynienia odprawiane były za wszystkich ludzi” (2,1–2). Należy zauważyć, że Prosper trochę zmodyfikował tekst natchniony. Apostoł bowiem dał w nim tylko „zalecenie”, Prosper natomiast dostrzegł w jego treści *lex*, czyli prawo (biblijne), nakaz, regułę i obowiązek modlitwy – właśnie to bowiem oznacza ten termin<sup>5</sup>.

2. Treścią ukrytą w *lex supplicandi* jest odpowiedź Kościoła (prawo modlitwy), który okazuje posłuch owemu apostołskiemu zaleceniu, kierując do Boga swoją modlitwą (wartość teologiczna zasady). Zanoszenie tych modlitw przez Kościół

---

<sup>4</sup> Fragment, w którym Prosper odwołuje się do praktyki Kościoła, brzmi następująco: „Oprócz tych nienaruszalnych postanowień świętej Stolicy Apostolskiej, przez które święci ojcowie, odrzućmy wyniosłość zgubnej nowości, nauczyli nas wiązać z łaską Chrystusa i początki dobrej woli, i wzrost w godziwych dążeniach oraz wytrwanie w nich do końca, zbadajmy też tajemnice kapłańskich modlitw błagalnych, które – przekazane przez apostołów – są sprawowane jednakowo na całym świecie i w każdym Kościele katolickim, aby normę wiary ustalała norma modlitwy”. DS 246 [tłum. polskie za: S. Czerwik, *Teologia liturgii*, „Ateneum Kapłańskie” 1974, t. 82, z. 1, s. 102].

<sup>5</sup> W zwykłym tłumaczeniu zasady *lex orandi – lex credendi* omawiany termin oddaje się przez „sposób” czy „zwyczaj” modlenia się albo nawet przez „tekst liturgiczny”.

jest, według Prospera, zwyczajem przede wszystkim pochodzenia apostołskiego, jak też zwyczajem powszechnym i codziennym. Owa apostołskość, powszechność i codzienność modlitwy to kryteria nadające jego argumentom gwarancję skuteczności w obliczu wymagań, jakie stawiali semipelagianie. Normą pozwalającą rozstrzygnąć spór teologiczny co do konieczności łaski również w przypadku *initium fidei* stał się fakt modlitwy Kościoła za wszystkich – tak za chrześcijan, jak i za niewierzących – dochowujący wierności nauce Nowego Testamentu. *Sensus fidei* został więc przyjęty przez Prospera za kryterium wiary.

3. *Lex supplicandi* to wreszcie treść modlitwy Kościoła. Prosper precyzuje, za kogo Kościół się modli, odwołując się do różnych istniejących w jego czasach sformułowań modlitwy powszechnej. Aby więc określić, w jaki sposób *lex supplicandi* wskazuje na *lex credendi*, trzeba – oprócz wymienionych wyżej argumentów – sprecyzować treść modlitw Kościoła (wartość teologiczna zasady). Tekst Prospera mianowicie zajmuje się wyliczeniem intencji (za niewierzących, bałwochwalców, Żydów, heretyków, schizmatyków, prześladowanych Chrystusa, katechumenów i za tych, co odpadli), pouczając o konkretnej praktyce stosowania modlitwy powszechnej w ówczesnym Kościele i wyraźnie na nią wskazując (wartość dydaktyczna zasady). I właśnie owo wykazanie zwyczajowej modlitwy Kościoła za wszystkich, którzy potrzebowali łaski nawrócenia, a także daru wiary i miłości, jest ważnym elementem teologiczno-dydaktycznym przedłożonych przez niego argumentów. To mianowicie dowód, że – według motywowanego przez wiarę przekonania Kościoła – tylko Bóg może być sprawcą zarówno nawrócenia, jak i samej wiary w Niego, jak również wytrwania w dobrym. Sformułowany w Biblii nakaz modlitwy oraz jego realizacja w Kościele (*lex supplicandi*) określa więc (*statuit*) normę wiary (*lex credendi*). Tak to liturgię, opierającą się na Piśmie Świętym i sprawowaną na całym świecie, uznaje się za źródło przekazu samej treści wiary<sup>6</sup>.

### DALSZE LOSY ZASADY *LEX ORANDI* – *LEX CREDENDI*

*Lex orandi* – *lex credendi* to skondensowana forma zasady, która w swym oryginalnym kształcie pochodzi z V w. Przetrwiała ona długie wieki, docierając aż do naszych czasów, choć została po drodze nieco odwiedzona od tego sensu, jaki nadał jej Prosper Akwitańczyk. Zasadzie tej przywrócono rangę, jaką jej przypisywał jeszcze św. Augustyn w stosowanej przez siebie argumentacji liturgicznej, kiedy – opierając się przede wszystkim na modlitwie Kościoła – wyprowadzał wniosek, żeby uznawać konieczną potrzebę łaski. Słynne jego powiedzenie na ten temat utrzymywało, iż modlitwa Kościoła jest najbardziej przejrzystym świadectwem łaski<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> P. De Clerk, *Zrozumieć liturgię*, tłum. S. Czerwik, Kielce 1997, s. 63.

<sup>7</sup> Por. *Epistula* 177,4: *Ipsa igitur oratio, clarissima est gratiae testificatio* (PL 33, 766; *Corpus scriptorum ecclesiasticorum* 44, 673). Por. P. De Clerk, „*Lex orandi, lex credendi*”. *Sens original...*, s. 203; tenże, *Zrozumieć...*, s. 63.



W takim też sensie zasadę *lex orandi – lex credendi* cytował papież Sykstus V, ogłaszając bullę *Immensa aeterni Dei* (1587 r.)<sup>8</sup>. Szczególne znaczenie nadał jej Pius IX, gdy ją wprowadził (pod wpływem P. Guérangera) do bulli dogmatycznej *Ineffabilis Deus* (8 XII 1854 r.), którą ogłosił dogmat o niepokalanym poczęciu Najświętszej Maryi Panny<sup>9</sup>. Następnie była ona często cytowana przez papieży XX w., a Pius XI podczas prywatnej audiencji udzielonej opatowi B. Cappelle stwierdził nawet, iż „liturgia (...) stanowi najważniejszy organ zwyczajnego nauczania Kościoła (...) nie utożsamia się z didaskaliaми takiej czy innej osoby, ale stanowi didaskalia Kościoła”<sup>10</sup>. Tenże papież wymienił omawianą zasadę w encyklice *Quas primas* (11 XII 1925 r.)<sup>11</sup>, ustanawiającej święto Chrystusa Króla, jak też w konstytucji apostolskiej *Divini cultus* (20 XII 1928 r.)<sup>12</sup>, regulującej sprawę śpiewu gregoriańskiego w obrzędach liturgicznych. Na tę też zasadę powołał się Pius XII w encyklice *Divino afflante Spiritu* (30 IX 1943 r.)<sup>13</sup>, przedstawiającej zasady studiowania Biblii, a także w konstytucji apostolskiej *Munificentissimus Deus* (1 XI 1950 r.)<sup>14</sup>, ogłaszającej dogmat o wniebowzięciu Najświętszej Maryi Panny<sup>15</sup>. Szczególny akcent na tę zasadę położył Pius XII w encyklice *Mediator Dei* (20 XI 1947 r.), gdzie ją zacytował w celu naświetlenia związków zachodzących między dogmatem i liturgią, ale też dokonał przestawienia jej szyku, bowiem stwierdził wyraźnie, że liturgia „nie określa wiary katolickiej ani jej nie ustala swoją własną mocą w sposób absolutny; (...) będąc wyznaniem prawd nadziemskich, które podlegają najwyższej władzy nauczycielskiej Kościoła, może raczej podsuwać argumenty i świadectwa o dużej wartości dla określenia poszczególnych

<sup>8</sup> Por. odnoszący się do omawianej zasady tekst dokumentu w: H. Schmidt, *Introductio in liturgiam occidentalem*, Romae 1960, s. 131.

<sup>9</sup> Dla tłumaczenia tekstu na j. francuski por. *Maria. Études sur la Sainte Vierge*, red. H. De Manoir, t. 3, Paris 1954, s. 753 (całość dokumentu s. 751–764). Por. także G. Frenaud, *Dom Guéranger et le projet de Bulle „Quemadmodum Ecclesiae” pour la définition de l’Immaculée Conception*, [w:] *Virgo Immaculata. Acta congressus Mariologici-Mariani*, t. 2: *Acta Magisterii Ecclesiastici de Immaculata B.V.M. Conceptione*, Romae 1956, s. 337–386; P. De Clerk, „*Lex orandi, lex credendi*”. *Sens original...*, s. 207.

<sup>10</sup> Tekst przemówienia papieskiego [w:] A. Bugnini, *Documenta pontificia ad instaurationem liturgiae spectantia*, Romae 1953, s. 70. Por. także C. Vagaggini, *Il senso teologico della liturgia. Saggio di liturgia teologica generale*. Roma 1965, s. 479; A. Stenzel, *La liturgia come luogo teologico*, [w:] *Mysterium salutis. Nuovo corso di dogmatica come teologia della storia della salvezza*, red. J. Feiner, M. Löhrer, t. 2, Brescia 1968, s. 147 i 157.

<sup>11</sup> „Acta Apostolicae Sedis” [dalej: AAS] 1925, 17, 598.

<sup>12</sup> AAS 1929, 21, 33–34.

<sup>13</sup> AAS 1943, 35, 311.

<sup>14</sup> AAS 1950, 42, 758–760, 769.

<sup>15</sup> Warto w tym przypadku zwrócić uwagę, że dogmat o wniebowzięciu Maryi ogłoszony został dopiero w 1950 r., podczas gdy samo święto było liturgicznie obchodzone 15 sierpnia już w VII w. Niemniej w momencie gdy tylko *lex orandi*, a więc prawo modlitwy (obchód święta), zostało przyjęte przez *lex credendi*, a więc prawo wiary (definicja dogmatyczna), to prawo wiary wpłynęło na treść obchodu święta, ponieważ dokonano rewizji tekstów liturgicznych. P. De Clerk, *Zrozumieć...*, s. 64.



artykułów nauki chrześcijańskiej. Jeśli więc chcemy w sposób absolutny i powszechny rozpoznać i określić stosunek, jaki zachodzi między liturgią a wiarą, to możemy całkiem słusznie powiedzieć: *lex credendi legem statuat supplicandi*<sup>16</sup>.

Omawianą zasadę Pius XII po prostu odwrócił. Dokonał tego w imię argumentacji, która w gruncie rzeczy nie przystaje do jej pierwotnego sensu. Nigdy bowiem nie reprezentował on stanowiska, jakoby liturgia miała „określać i ustalać wiarę katolicką swoją własną mocą i w sposób absolutny”. Z całą pewnością nic takiego nie miał na myśli sam Prosper, dla którego świadectwo liturgii miało znaczenie tylko przy założeniu jej biblijnych podstaw i jako wyraz związku z Tradycją. Takiego myślenia nie przejawiał też św. Augustyn, który nigdy nie twierdził, że modlitwy Kościoła stanowią normę absolutną, określającą wiarę katolicką na mocy ich własnej powagi. Tak więc w celu odrzucenia jednostronnego i zbyt kategorycznego pojmowania relacji między liturgią i dogmatem Pius XII w encyklice *Mediator Dei* przeszedł na przeciwny kraniec i określił te relacje w ramach teologii Magisterium, która również jest mało tradycyjna, a przy tym nie wahał się odwrócić sformułowania, stwierdzając, że od teraz *lex credendi* ma określać *legem orandi*<sup>17</sup>.

Tak sformułowana zasada utrzymywana jest w dalszym ciągu. Przypomniał o tym Jan Paweł II, który w liście apostolskim *Vicesimus quintus annus*<sup>18</sup> przywołał rozważaną zasadę w jej odwróconym brzmieniu, przypominając nauczanie Soboru Watykańskiego II, w którym się podkreśla, że czynności liturgiczne nie są bynajmniej czynnościami prywatnymi, lecz celebrazjami Kościoła jako sakramentu jedności (por. KL 26), że dyscyplina w tym zakresie podlega wyłącznie hierarchicznej władzy Kościoła (por. KL 22, 26) oraz że liturgia należy do całego Ciała Mistycznego (tamże). Z tych powodów nikomu – ani kapłanowi, ani jakiegokolwiek grupie – nie wolno na własną rękę niczego do niej dodawać, niczego z niej ujmować ani w niej zmieniać (KL 22). Stąd „wymaganie wierności obrzędowi i autentycznym tekstom liturgicznym jest wymaganiami *lex orandi*, które zawsze musi odpowiadać *lex credendi*. Brak wierności w tym zakresie może także dotknąć samej ważności sakramentów” (VQA 10)<sup>19</sup>. Echo nauk soborowych odnajdujemy również w *Katechizmie Kościoła katolickiego* (KKK), który mówi, iż „żaden obrzęd sakramentalny nie może być zmieniany ani poddawany manipulacji przez szafarza czy przez wspólnotę. Nawet najwyższy autorytet w Kościele nie

<sup>16</sup> Wyd. Kielce 1948, s. 49. Omawiana zasada zaczęła być odtąd stosowana w takim znaczeniu, że to „norma wiary określa normę modlitwy”.

<sup>17</sup> P. De Clerk, „*Lex orandi, lex credendi*”. *Sens original...*, s. 210–211.

<sup>18</sup> List ten wydany został w 25. rocznicę ogłoszenia Konstytucji soborowej *Sacrosanctum Concilium*, 4 XII 1988 r. [dalej: VQA].

<sup>19</sup> Wydaje się natomiast, że w adhortacji apostolskiej *Ecclesia in Europa* (28 VI 2003 r.) Jan Paweł II powraca do pierwotnej, a więc tej wypracowanej przez samego Prospera idei *lex orandi* – *lex credendi*, kiedy zwracając uwagę na konieczność ożywienia w Kościele „autentycznej świadomości liturgii”, nazywa ją „środkiem przekazywania wiary”, a nawet (co stanowi nowe określenie) „świętowaniem wiary Kościoła” (por. nr 70).

może dowolnie zmieniać liturgii; może to czynić jedynie w posłuszeństwie wiary i w religijnym szacunku dla misterium liturgii” (KKK 1125), która stanowi element konstytutywny świętej i żywej Tradycji (KKK 1124; por. KO 8).

## WYMIAR TEOLOGICZNY LITURGII

Na zasadę *lex orandi – lex credendi* nie można się powoływać z zamiarem wykazania panującego w liturgii bezruchu, tak jakby modlitewne formuły Kościoła, głoszone przez niego orędzie i sprawowane obrzędy wyrażać miały wiarę na podobieństwo dogmatycznych orzeczeń, jakie formułuje Nauczycielski Urząd i uroczyste podaje ludziom do wierzenia. Zasada owa zwraca uwagę na teologiczną zawartość liturgii i uwidatnia teologiczną głębię każdej celebracji liturgicznej. Przypomina też z naciskiem, że liturgia nie wyczerpuje się w jej zewnętrznym, materialnym kształcie, że nie jest zwykłym „ceremoniałem”, lecz rzeczywistością reprezentującą konkretną treść i bogate znaczenie, utożsamiające się z urzeczywistnieniem zbawczego misterium Chrystusa<sup>20</sup>. Liturgia jest oczywiście specyficznym *locus theologicus*<sup>21</sup>, niemniej jest nim tylko w takiej mierze, w jakiej opiera się na Piśmie Świętym i tworzy szczególne echo żywej Tradycji – echo poetyckie, symboliczne i bardziej egzystencjalne niż rozumowe. Liturgia bowiem stanowi kompleks słów i znaków, jakimi posługuje się Kościół, aby móc na obecnym etapie dziejów zbawienia (między zesłaniem Ducha Świętego i paruzją Chrystusa) wykonywać kapłańską funkcję Jezusa, polegającą na uobecnieniu Jego zbawczego misterium. To bowiem Jezus, choć pod osłoną symboli, mocą Ducha Świętego dokonuje w liturgii uświęcenia wiernych i wraz z Kościołem, swoim Mistycznym Ciałem, oddaje Bogu Ojcu całkowity kult publiczny, prowadząc ludzi do chwały w niebieskim Jeruzalem (por. KL 7).

Właśnie za pomocą sakramentalnych znaków Bóg uświęca Kościół przez Chrystusa (jako Głowę), Kościół zaś (w jedności z Chrystusem jako swoim Pośrednikiem) składa Ojcu niebieskiemu kult. Stąd też liturgia to uprzywilejowane miejsce, w którym dochodzi do wyjątkowego spotkania na płaszczyźnie bosko-ludzkiej, gdy urzeczywistniane jest Chrystusowe misterium. Stąd każda celebracja liturgiczna to coś więcej niż tylko didaskalia eklezjalnego Magisterium, a mianowicie żywa i kompleksowa działalność całego Kościoła (hierarchii i świeckich), którego wszystkie członki są aktywne, choć każdy z nich działa w sobie właściwy sposób, odpowiednio do reprezentowanego stanu i podjętych zadań (por. KL 26, 27). Dzięki tej działalności Kościół urzeczywistnia się w stopniu najwyższym jako Ciało Chrystusa, ponieważ w jedności ze swoją Głową – Chrystusem, poprzez sku-

<sup>20</sup> P. De Clerk, *Zrozumieć...*, s. 61, 62, 66.

<sup>21</sup> Por. A. Stenzel, *La liturgia come luogo...*, s. 146; A. M. Triacca, *Le sens théologique de la liturgie et/ou le sens liturgique de la théologie. Esquisse initiale pour une synthèse*, [w:] *La liturgie: son sens, son esprit, sa méthode*, Rome 1982, s. 324–325.

teczność znaków (por. KL 59), w spotkaniu tego, co ludzkie, z tym, co boskie, spełnia uświęcające dzieło samego Boga. To zaś jest czymś więcej niż zwykłym wypełnianiem nauczycielskiego urzędu hierarchii w stosunku do wiernych. W obrzędzie liturgicznym dochodzi do cudownej symbiozy między hierarchią (posiada ona w Kościele charyzmat nauczania, kierowania i uświęcania), wiernymi (uzupełniają oni charyzmat hierarchii własnym charyzmatem) i samym Bogiem (działa On w liturgii jako Ojciec, Syn i Duch Święty). Tak więc liturgia jest nie tylko sprawowaniem urzędu nauczycielskiego przez hierarchię, lecz żywym i odbywanym pod osłoną znaków spotkaniem człowieka (społeczności wierzących) z Bogiem Ojcem w Chrystusie (por. KL 26–32)<sup>22</sup>, a spotkanie to jest o wiele ważniejsze niż urząd. Odbywa się ono w klimacie bliskim teologii, ponieważ cała liturgia przekazuje nam rozumienie wiary i – uwrażliwiając na nią – przemawia do nas na sposób teologiczny (oczywiście nie za pomocą „naukowych pojęć”, lecz specyficznego języka)<sup>23</sup>. Czyni to, gdy w sposób tak bardzo plastyczny, tj. przez zestawienie tekstów Starego i Nowego Testamentu (po Soborze Watykańskim II znacznie poszerzonych i odpowiednio dobranych), przepowiada jedność Bożego planu zbawienia i ten plan aktualizuje, przedłużając w sposób nieprzerwany zbawczą historię, jaka się rozciąga między zapowiedzią (skierowaną do prarodzców w raju), urzeczywistnieniem (w misterium paschalnym Chrystusa, upamiętnianym sakramentalnie w liturgii) i ostatecznym dopełnieniem (w wieczności, której zapowiedź i przedsmak stanowi liturgia – por. KL 8). W każdej z czynności liturgicznych zawarte jest określone znaczenie teologiczne. Wystarczy przykładowo wymienić:

– fakt umiejscowienia czytań w pierwszym bloku celebracji liturgicznych wskazuje na to, że Kościół rozpoczyna je wszystkie od słuchania Kogoś Innego, do Kogo nieustannie przychodzi;

– gromadzenie się chrześcijan na niedzielną Eucharystię przypomina im o tym, że są osobami już uczestniczącymi w zmartwychwstaniu Chrystusa;

– gest nałożenia rąk przy udzielaniu sakramentu święceń obrazuje udzielenie daru Ducha Świętego<sup>24</sup>.

Liturgia odsłania Kościół jako lud Boży, gdzie społeczność wiernych zalicza się nierozzerwalnie do zbawczej Bożej ekonomii<sup>25</sup>, a robi to przez pełne i czynne uczestnictwo „całego świętego ludu Bożego w tej samej celebracji liturgicznej, zwłaszcza w tej samej Eucharystii, w jednej modlitwie, przy jednym ołtarzu, pod przewodnictwem biskupa otoczonego prezbiterami i osobami posługującymi” (KL 41)<sup>26</sup>. Właśnie wtedy, gdy ten lud przychodzi do świątyni na wspólną modlitwę

<sup>22</sup> C. Vagaggini, *Il senso teologico...*, s. 480, 481.

<sup>23</sup> Por. P. De Clerk, *Zrozumieć...*, s. 61.

<sup>24</sup> Tamże, s. 65.

<sup>25</sup> A. Żądło, *Kościół lokalny. Teologia i duszpasterstwo*, Kraków 2001, s. 18.

<sup>26</sup> A. Stenzel, *La liturgia come luogo...*, s. 157–158.

i rozważanie słowa Bożego, gdy „łamię chleb”, czyli sprawuje Pamiątkę zbawczej ofiary Jezusa, czuje się – jako Kościół – mocno zjednoczony w Panu, ma pewność, że do Niego niepodzielnie przynależy, że jest ubogaczany darami Jego Ducha i uczestniczy w nowym życiu. Dlatego chce żyć w braterstwie (por. Dz 1,14; 2,14; 2,42; 4,32; 16,5) i dawać świadectwo obecnemu pośród siebie Jezusowi (por. Mt 18,20), który pragnie wszystkich doprowadzić do jedności i włączyć do swego ludu<sup>27</sup>. Wymownym przykładem na to, że Bóg buduje tę jedność na przestrzeni całych dziejów Kościoła, jest fakt istnienia (zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie) różnych rodzin liturgicznych, odznaczających się właściwą sobie tożsamością i autonomią, choć też na siebie nawzajem oddziałujących. Istnienie różnych liturgii ukazuje różnorodność Kościołów lokalnych w jedności wiary. Wiara jest jedna, ale sposoby jej wyrażania mogą być różnorakie<sup>28</sup>.

Kościół daje temu wszystkiemu wyraz choćby w formułach liturgicznych (często zapożyczonych od jednej rodziny liturgicznej przez drugą), w których chronione jest i przekazywane świadectwo żywej i jednoczącej wszystkich chrześcijan wiary Kościoła. Świadectwo to wyprzedza w pewnych okolicznościach oficjalne orzeczenia prawd podawanych wiernym przez Kościelne Magisterium. Takie formuły stanowią skuteczny środek przekazu owego *sensus fidelium*, jaki dojrzewał i kształtował się w życiu Kościoła na przestrzeni wieków i w różnych środowiskach kulturowych<sup>29</sup>. Powstałe bowiem w przeszłości (najliczniejsza ich grupa) bądź komponowane aktualnie stanowią wyraz troski Kościoła o to, żeby wypełnić i wcielić w życie mandat, jakiego udzielił mu Chrystus, posyłając go z misją do całego świata, tak aby kontynuował Jego zbawcze dzieło przez ewangelizację i sprawowanie sakramentów (por. Mt 28, 19–20)<sup>30</sup>. Nieodłącznymi komponentami tej misji Kościoła, zwłaszcza jego posługi sakramentalnej, są znak i słowo. One to właśnie, a więc: proklamowane podczas obrzędów słowo (czytania i psalmy), nadto kierowane w imieniu całego ludu przez kapłana ku Bogu formuły euchologiczne (w szacie literackiej, pod którą kryje się konkretna treść teologiczna), jak również wykonywane gesty i zajmowane postawy (wraz z całą ich głęboką wymową symboliczną), dostarczają istotnych elementów, składając się na bogactwo celebrowanego misterium, jakie koniecznie trzeba uwzględnić, gdy się chce podjąć próbę odczytania treści zawartej w chrześcijańskim kulcie – tym ogromnym dorobku Tradycji Kościoła, do którego trzeba się wciąż odwoływać, jeśli chce się zgłębić liturgię w jej istocie oraz przeżywane w niej

---

<sup>27</sup> Por. Semmelroth, *La Chiesa, nuovo popolo di Dio*, [w:] *La Chiesa del Vaticano II. Studi e commenti intorno alla Costituzione „Lumen Gentium”*, red. G. Baraúna, Firenze 1965, s. 450.

<sup>28</sup> P. De Clerk, *Zrozumieć...*, s. 67–68.

<sup>29</sup> Por. A. Stenzel, *La liturgia come luogo...*, s. 158.

<sup>30</sup> Por. M. Augé, *Principi di interpretazione dei testi liturgici*, [w:] *Anàmnesis. Introduzione storico-teologica alla liturgia*, t. 1: *La liturgia, momento nella storia della salvezza*, red. S. Marsili, Casale Monferrato 1974, s. 167.

rzeczywistości<sup>31</sup>. To bowiem za ich pomocą Kościół buduje siebie jako Mistyczne Ciało Chrystusa (por. KL 59), uczestnicząc w tej świętości, jaką obdarza go Chrystus i jaką przez jego pośrednictwo przekazuje światu w sakramentach<sup>32</sup>. Wszystko zatem, co Kościół w liturgii mówi i czyni, stwarza szczególną sposobność ku temu, aby się zapoznawać z wiarą Kościoła, w niej samej natomiast dostrzegać obecność żywej syntezy wszystkich dyscyplin teologicznych, które wyrastają z Pisma Świętego jako ze swej podstawy i zajmują się różnymi przejawami życia kościelnego. Narzędziem umożliwiającym konstruowanie takiej teologicznej syntezy liturgii jest zasada *lex orandi – lex credendi*<sup>33</sup>.

## WYMIAR DYDAKTYCZNY LITURGII

W liturgii jest miejsce również na dydaktykę. Choć bowiem nie można jej podporządkować jakimś z góry ustalonym tematom czy programom<sup>34</sup>, to jednak posiada ona w sobie coś, co jej nadaje dydaktyczny wymiar. Liturgii nie sposób oczywiście pojmować na modłę czysto ludzką, czyli tak, jakby nam to podpowiadały zmysły i rozum. Musimy ją (jak również nasze w niej uczestnictwo) przenikać treścią płynącą z Objawienia, a więc nauczaniem, które pochodzi od Ojca (por. Mt 16, 17; list apostołski *Novo millennio ineunte* – dalej: NMI) 20. To mianowicie w tym nauczaniu rozpoznajemy przemawiające do nas Boże Ojcostwo oraz Chrystusa głoszącego w dalszym ciągu swoją Ewangelię (por. KL 33). Fakt ten przypomina nam, że liturgia zakłada pośród wielu spraw także przekaz konkretnych treści, że liczy na ich percepcję, a także na odpowiedź ze strony wiernych, udzielaną Bogu już podczas liturgii (śpiewem, modlitwą, uwielbieniem, dziękczynieniem, adoracją i kontemplacją, postawami ciała, gestami i świętym milczeniem, głównie zaś złożeniem Ofiary – por. KL 33)<sup>35</sup>, jak i w życiu na co dzień (zdolnością przełożenia na konkretne czyny owego dialogu, który rodzi się w sercu, a pogłębia w celebracji liturgicznej, nakazując uczestniczyć w sprawach doczesnych na sposób odmienny od ateistycznego – por. NMI 33).

Całe bogactwo prawd objawionych zostaje w liturgii udostępnione dzięki starannie dobranym tekstom biblijnym, których pierwszoplanową rolą jest ożywianie

<sup>31</sup> A. Durak, *Teksty euchologiczne jako źródło teologiczne (euchologia liturgiczna)*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1994, 47, nr 1, s. 34.

<sup>32</sup> Świadectwo takiej właśnie *traditio*, realizowanej w Kościele, a przez Kościół w świecie, zawarte jest właśnie w chrześcijańskich formułach modlitewnych. Por. M. Augé, *Principi di interpretazione...*, s. 167, 168.

<sup>33</sup> S. Czerwik, *Teologia...*, s. 102, 103.

<sup>34</sup> Por. tenże, *Czy potrzebna reforma reformy liturgii? Zamyślenia nad książką: „Błogosławione marnowanie”*, „Liturgia Sacra” 2003, 9, nr 2, s. 291.

<sup>35</sup> Por. tenże, *Wprowadzenie do Konstytucji o liturgii świętej*, [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*. Tekst polski. Nowe tłumaczenie, Poznań 2002, s. 37.

wiary w zgromadzeniu liturgicznym. Tak więc do członków takiego zgromadzenia należy szczerze otwieranie się na to bogactwo i świadomy udział w obrzędach. Tylko takie w nich uczestnictwo prowadzi do zaznajomienia się z prawdami wiary, jak również wpływa na jej stałość, ugruntowuje ją, ożywia i karmi. Na takiej – tzn. liturgicznej – drodze wiara dojrzewa w sposób najpełniejszy, zapewniając Kościołowi możliwość coraz lepszego przenikania nadprzyrodzonej rzeczywistości, jaką w mocy Chrystusowego Ducha uobecnia w obrzędach liturgicznych<sup>36</sup>.

Jednym z trzech głównych zadań, jakie sam Chrystus po swoim zmartwychwstaniu postawił przed Kościołem, jest posługa czynienia ludzi Jego uczniami, przez głoszenie prawd zawartych w Ewangelii (por. Mt 28,19; Mk 16,15). Tak więc wysiłek Kościoła nastawiony jest na budzenie w ludziach wiary poświadczanej czynami, pieczętowanej przystępowaniem do sakramentów (najpierw tych, które wtajemniczają w chrześcijaństwo, a później wszystkich pozostałych) i rozwijanej poprzez udział w innych formach liturgicznej celebracji (świętowanie misterii roku liturgicznego, sprawowanie sakramentaliów i liturgii godzin), z Eucharystią na czele. Liturgia, jako zespół symbolicznych czynności i gestów wykonywanych przez pełną mocy Ducha Świętego wspólnotę wyznawców, rodzi do wiary i umacnia ją w uczestnikach zgromadzenia, wyznaje ją i wciąż o nią apeluje. Konkretna odpowiedź na taki apel jest bardzo ważna, ponieważ tylko w świetle wiary może się dokonywać trudne, ale nieodzowne przechodzenie od zewnętrznych znaków, gestów i symboli do niewidzialnego, choć realnie urzeczywistniającego się misterium bosko-ludzkich działań w liturgii. Uświęcany w niej człowiek może w akcie kultu, tzn. w celebracyjnym *hic et nunc*, ofiarować Bogu wiarę, która nie tylko stanowi konieczny warunek liturgii w ogóle, ale przynależy do istoty każdego obrzędu. W każdym z nich przecież składamy Panu wszechświata należny Mu hołd, jako znak żywej wiary, dzięki której uczestniczymy w urzeczywistnianym przez liturgię misterium naszego zbawienia.

Aby umożliwić dotarcie do wszystkich ludzi z apelem Chrystusa-Kościoła o wiarę, zdecydowano się na Soborze Watykańskim II poświęcić więcej uwagi liturgii słowa, bo jest ona koniecznym składnikiem każdej celebracji liturgicznej. Postanowiono wprowadzić do obrzędów w możliwie szerokim zakresie języki narodowe (nie rezygnując z łaciny, która przez wiele wieków była i nadal pozostaje więzią jedności na modlitwie – por. KL 36), rozszerzyć zakres czytań biblijnych, a także udoskonalić sposoby ich wyjaśniania. Zaakcentowano potrzebę objaśnień do symboliki liturgicznych znaków i wprowadzania ludu w bogactwo treściowe modlitw, czerpiących natchnienie z Pisma Świętego (por. KL 24, 33, 35). Objawiane w liturgii słowo Boże jest dla Kościoła chlebem dającym życie, otaczanym podobną ciężką jak Chleb eucharystyczny (por. KO 21). Dlatego stół słowa Bożego jest po Soborze Watykańskim II obficie zastawiany, a skarbiec Biblii – o wiele szerzej

<sup>36</sup> Por. T. Sinka, *Zarys liturgiki*, Kraków 1994, s. 28.



otwarty (por. KL 48, 51, 56). Zwiększeniu skuteczności tego słowa służą homilie, stanowiące integralną część liturgii (por. KL 52), jak również odpowiednie katechezy, jakie poprzedzają sprawowanie obrzędów i towarzyszą im. Aby podsyć wiare, konieczną do godnego sprawowania liturgii, Kościół podczas celebracji liturgicznych kieruje do wiernych odpowiednie pouczenia, a także zachęty, spełniając w ten sposób tzw. didaskalia. Celem tych didaskaliów jest ożywianie w uczestnikach liturgii nie tylko wiary, ale również nadziei i miłości, składanych – wraz z wiarą – w darze Bogu podczas sprawowanej na bieżąco celebracji, następnie zaś ugruntowywanych w codziennej postawie, jako owoc liturgicznego zaangażowania. Hołd składany Bogu w celebracji liturgicznej byłby bowiem niepełny, gdyby w parze z wiarą nie szła nadzieja i miłość<sup>37</sup>. Toteż tak ważną jest sprawą, by Kościół podczas sprawowanego kultu ożywił w wiernych nadzieję i miłość, aby ich do nadziei i miłości wychowywał, ponieważ życie powinno odpowiadać sakramentalnemu obdarowaniu (uświęcenia wraz z umocnieniem wiary nadziei i miłości), a więc by przynosiło owoce nawrócenia, a także kwitło wiarą, nadzieją i miłością.

Z tych powodów liturgia nie jest tym samym co godzina katechizmowa lub tematyczne kazanie; to nie odpowiednik dogmatycznego podręcznika, papieskiego dokumentu lub duszpasterskiego oddziaływania. Choć bowiem wszystkie te formy również mają na celu zbliżanie wiernych do Źródła uświęcenia oraz utwierdzanie ich wiary, nadziei i miłości, to jednak zmierzają one do tego w perspektywie odległej, a więc niekoniecznie związanej bezpośrednio z kontekstem liturgicznym. W liturgii natomiast te same rzeczywistości są w uczestnikach zarówno ożywiane, jak i składane przez nich Bogu na ofiarę – „tu i teraz”<sup>38</sup>. Abstrahując od tego, fakt, że w liturgii chodzi nie tylko o pouczanie wiernych, nie wyklucza możliwości, a nawet konieczności, aby niektóre z jej elementów miały charakter bezpośrednio dydaktyczny, i one go mają. Dlatego właśnie porządku celebracji liturgicznych nie można układać w taki sposób, żeby nie przewidywał odpowiednich komentarzy, toteż w każdym zgromadzeniu liturgicznym należy na użytek wiernych objaśniać wygłaszane teksty biblijne i liturgiczne – tak aby później życie chrześcijan stawało się odzwierciedleniem proklamowanych treści<sup>39</sup>; to dlatego w uroczystych celebracjach recytowany jest Skład Apostolski, pełniący w nich szczególną funkcję dydaktyczną<sup>40</sup>.

Liturgia nie jest zbudowana w stylu wyłącznie dydaktycznym. Wyróżnia ją styl celebracyjny. Z tego powodu wszystko, co w niej posiada bardziej dydaktyczny wydźwięk, splecione jest w jedno z modlitwą, milczeniem i śpiewem, wszystko sprawowane jest przy użyciu gestów i symboli, wszystko domaga się zajmowania

<sup>37</sup> Por. A. L. Szafranski, *Teologia liturgii eucharystycznej*, Lublin 1978, s. 19.

<sup>38</sup> C. Vagaggini, *Il senso teologico...*, s. 482.

<sup>39</sup> Liturgia bowiem jest nie tylko manifestacją wiary, którą Kościół wyznaje (*fides quae creditur*), lecz także szkołą formacji tej postawy wiary, w jakiej Kościół-Matka pragnie wychować swe dzieci (*fides qua creditur*). S. Czerwik, *Teologia...*, s. 103; por. A. Stenzel, *La liturgia come luogo...*, s. 164.

<sup>40</sup> C. Vagaggini, *Il senso teologico...*, s. 482.



odpowiednich postaw ciała. Chodzi bowiem o to, aby otrzymane pouczenie mogło być jeszcze podczas celebracji przekształcone w akt kultu, natomiast w praktyce życiowej przybierało kształt konkretnych, zgodnych z proklamowaną w zgromadzeniu Ewangelią, postaw. Taki jest powód, dla którego ze środkami mającymi na celu przekazywanie ludziom podczas liturgii konkretnych wskazań współdziałają ściśle środki oddziałujące na ich wolę, rozjaśniające ich intuicję, pobudzające ich sferę uczuciową i doznawane przeżycie. W liturgii idzie o to, aby jej uczestnikom towarzyszył odpowiedni duch przeżyciowy, nie zaś tylko racjonalny. Temu też służą powstałe na przestrzeni wieków bądź wprowadzone do liturgii współcześnie zróżnicowane formuły modlitw<sup>41</sup>, a mianowicie: hymny, psalmy, kantyki, sekwencje, refreny, antyfony, teksty euchologii mniejszej i większej<sup>42</sup>. Z literackiego punktu widzenia wszystkie one są środkami wyrazu woli, życzeń i pragnień, prośb i podziękowań, żalu, zachwyty i oddawania chwały, ale też cnót teologicznych. Toteż w każdej celebracji przeważa ton liryczny i retoryczny, tym bardziej że obrzędy te mają własną symbolikę i typową dla liturgii ekspresję gestów, połączoną z sakramentalnym urzeczywistnieniem sprawowanego misterium. Tonacja ta aż tak bardzo dostraja się do uczestników liturgii, że nie tylko lepiej przyjmują przekazywane im nauczanie, ale też prawdziwie oddają się Bogu, a także chłoną klimat modlitwy, która stanowi „duszę” sprawowanego przez Kościół kultu<sup>43</sup>. Ważną rolę w takim rozumieniu i interpretowaniu liturgii stanowi zasada *lex orandi – lex credendi*<sup>44</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Wszelkie próby przekształcenia liturgii w swoistego rodzaju *locus* uroczystego nauczania Kościoła nie zgadzałyby się tak naprawdę z jej duchem, bo istotą obrzędów jest wypełnianie kapłańskiej funkcji Chrystusa (wyraża się w niej w sposób właściwy poszczególnym znakom, dokonuje uświęcenia człowieka), a także sprawowanie przez Mistyczne Ciało, którym jest Jezus Chrystus – Głowa wraz ze swymi członkami, pełni kultu publicznego (por. KL 7).

---

<sup>41</sup> Tamże, s. 483.

<sup>42</sup> Termin „euchologia” jest neologizmem, złożonym z dwóch greckich słów: „euché” (modlitwa) i „logos” (słowo, mowa, treść). Przedmiotem tej dyscypliny liturgicznej jest studium modlitw oraz praw, jakie rządzą ich formułowaniem. Można więc powiedzieć, że euchologia stanowi próbę dotarcia do treści poszczególnych modlitw, zrozumienia ich sensu i wymowy teologiczno-liturgicznej w kontekście sprawowanych obrzędów. Do euchologii mniejszej zalicza się zbiór takich modlitw, jak np. kolekta, modlitwa nad darami, modlitwa po Komunii św., modlitwa błogosławieństwa nad ludem. Natomiast do euchologii większej zalicza się modlitwy eucharystyczne, wraz z prefacjami, a także uroczyste błogosławieństwa, a więc modlitwy bardziej kompleksowe. Por. M. Augé, *Euologia*, [w:] *Nuovo dizionario di liturgia*, red. D. Sartore, A. M. Triacca, Roma 1984<sup>2</sup>, s. 509.

<sup>43</sup> Por. C. Vagaggini, *Il senso teologico...*, s. 484.

<sup>44</sup> Por. S. Czerwik, *Teologia...*, s. 102.

Liturgia jednak z pewnością odznacza się wielką zdolnością dydaktyczną. A choć jej nauczanie nie jest bezpośrednie, to mimo wszystko odnosi skutek, bo przekazuje się je na zasadach zaczynu, który „spulchnia” od wewnątrz uczestników liturgii, niezależnie od różnic w ich ogólnospołecznym, intelektualnym czy kulturowym przygotowaniu i wychowaniu. Można nawet pokusić się o wniosek, że liturgiczne didaskalia prowokują do przeżywania prawd, które głosi Kościół, a nie tylko do przyswajania ich na drodze intelektualnej. I chociaż trudno nam – wszystkim bez wyjątku – każdorazowo uczestniczyć w liturgii tak, aby doświadczać w niej mistycznych doznań (jak mistrzowie życia duchowego), to jednak ilekroć sprawujemy liturgię, mamy dostęp do rzeczywistości nadprzyrodzonych, doświadczamy obecności Boga wśród nas, uskuteczniając Jego nigdy nieprzerwane działanie na rzecz uświęcenia wszystkich ludzi. W ten sposób jeszcze pełniej poznajemy Tego, którego przybycie odczuwamy, gdy się modlimy, gdy na przestrzeni roku liturgicznego sprawujemy Eucharystię, jak też inne sakramenty i sakramentalia.

## RIASSUNTO

### La dimensione teologica e didattica della liturgia

La liturgia non può essere mai ridotta ad uno specifico locus del solenne insegnamento della Chiesa: in essa infatti si realizza l'opera sacerdotale di Cristo (cioè si effettua la santificazione del mondo) e il mistico Corpo di Cristo, cioè la Chiesa (il Cristo-Capo con le sue membra), compie il culto pubblico (cfr. SC 7). La liturgia però per sua natura ha una grande potenzialità didattica. Durante il suo svolgimento viene infatti trasmesso (anche se non in modo diretto) un insegnamento che raggiunge effetti concreti, in quanto essa diventa per noi un nutrimento spirituale che ci rende capaci di testimoniare Cristo nello specifico contesto socio-culturale del nostro cammino. Questo avviene perché la didascalia liturgica ci costringe a mettere in pratica le verità proclamate dalla Chiesa, a viverle in concreto – e non soltanto a comprenderle con l'intelletto.

La liturgia celebrata dalla Chiesa esige da tutti i fedeli una partecipazione piena, consapevole e attiva (cfr. SC 14), quella cioè indicata dai grandi maestri di spiritualità (per poter raggiungere le loro esperienze mistiche). Tale partecipazione „è richiesta dalla natura stessa della liturgia” (SC 14), tramite la quale ci accostiamo alle realtà soprannaturali e sperimentiamo la presenza di Dio tra noi, continuando ad attuare nel presente contesto storico la sua opera di santificazione. In tale modo arriviamo a conoscere meglio colui, del quale sperimentiamo la presenza, quando ci raduniamo a pregare o a celebrare l'eucartistia, altri sacramenti e sacramentali nell'arco dell'anno liturgico.

**Ks. Leszek Szewczyk**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## DYDAKTYKA HOMILETYKI

Wśród homiletów (a może jeszcze bardziej wśród słuchaczy homilii i kazań) dominuje przekonanie o kryzysie kaznodziejstwa<sup>1</sup>. Do wniosku takiego dochodzi się na podstawie obserwacji, iż owoce, jakie wypływają z głoszenia słowa Bożego, są prawie niewidoczne. Wydaje się, że kryzys kaznodziejstwa ma podstawę głównie w osobowości kaznodziei, zależy od jego kompetencji, gorliwości i wiedzy. W kaznodziejstwie polskim widoczne są niedomagania wynikające między innymi z braków w przygotowaniu kaznodziejów. Głównym zadaniem homiletów we współczesnej polskiej rzeczywistości powinno być zatem wychowanie kompetentnych i zaangażowanych kaznodziejów. A jednym z warunków odnowy polskiego kaznodziejstwa powinno być doskonalenie wykładów i ćwiczeń z homiletyki, wyrażające się harmonijnym powiązaniem teorii z praktyką przepowiadania<sup>2</sup>.

### 1. HOMILETYKA JAKO DYSCYPLINA NAUKOWA

Homiletyka jest nauką refleksją nad teorią i praktyką przepowiadania słowa Bożego, ujawniającą dwa naturalne działy: teoretyczny i praktyczny. Dział teoretyczny dotyczy tego, co jest oparte na teologicznych założeniach, co istotne i niezmienne, dział praktyczny zaś zajmuje się tym, co jest uzależnione od okoliczności i nastawione na dotarcie do konkretnych słuchaczy.<sup>3</sup>

Stosowany jest również bardziej tradycyjny podział homiletyki na fundamentalną, materialną, formalną i szczegółową.

*Homiletyka fundamentalna* rozważa podstawy przepowiadania w świetle Bożego objawienia. Zajmuje się refleksją nad słowem Bożym w aspekcie historyczno-zbawczym. Z tej refleksji wyprowadza istotę, cel, skuteczność zbawczą, podmiot i przedmiot przepowiadania. Opierając się na Pismie Świętym i Tradycji, dokonuje typologii przepowiadania na misyjne (*kerygmatyczne*), homilijne (*mistagogiczne*), katechetyczne (*didaskalijne*). Przedmiotem zainteresowania homiletyki fun-

<sup>1</sup> Zob. M. Brzozowski, *Kryzys współczesnego kaznodziejstwa i sposoby jego przezwycięzania*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, 1973 z. 6, s. 87, 88; A. Lewek, *Współczesna odnowa kaznodziejstwa*, z. 1, Warszawa 1980, s. 66–69.

<sup>2</sup> J. Twardy, *Wychowanie kaznodziei twórczego szczególnym zadaniem homilety*, [w:] *Dydaktyka homiletyki*, red. J. Twardy, Katowice 2001, s. 92–93; *II Polski Synod Plenarny 1991–1997*, Poznań–Warszawa 1991 s. 48.

<sup>3</sup> Zob. K. Müller, *Homiletyka na trudne czasy*, Kraków 2003, s. 15; H. Simon, *Omiletica*, [w:] *Dizionario di omiletica*, red. M. Sodi, A.M. Triacca, Torino–Bergamo 1998, s. 1031.

damentalnej jest również historia przepowiadania rozumiana jako poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak Kościół rozumiał i spełniał swoją funkcję pośrednictwa zbawczego przez posługę słowa Bożego w poszczególnych epokach.

*Homiletyka materialna* zajmuje się zagadnieniem treści przepowiadania.

*Homiletyka formalna* zajmuje się rozważaniem ludzkiej szaty słowa Bożego. Podejmuje więc takie zagadnienia, jak: metoda przygotowywania jednostki przepowiadania, jej forma językowa, sposób wygłoszenia, osobowość podmiotu przepowiadania, znajomość słuchaczy.

*Homiletyka szczegółowa* klasyfikuje i omawia rozmaite rodzaje jednostek przepowiadania, jakie dadzą się wyróżnić w jego podstawowych typach wyszczególnionych w homiletyce fundamentalnej. Będą to odmiany homilii i kazań wyróżniane ze względu na przyjętą podstawę podziału<sup>4</sup>.

Zajęcia z homiletyki mają przygotować alumnów do należytego głoszenia słowa Bożego przez wykłady i ćwiczenia praktyczne<sup>5</sup>. Według W. Basisty, nauczanie homiletyczne powinno mieć na celu:

- 1) uzyskanie przez studenta usystematyzowanej wiedzy homiletycznej;
- 2) nauczenie studenta posługiwania się nabytą wiedzą w praktyce kaznodziejskiej;
- 3) wypracowanie postawy twórczej i badawczej;
- 4) rozbudzenie zainteresowań problematyką homiletyczną;
- 5) przyzwyczajenie studenta do stałego dokształcania się, które pozwoli na dążyć za postępem w dziedzinie teologii i homiletyki;
- 6) osiągnięcie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości studenta<sup>6</sup>.

## 2. ROLA WYKŁADÓW I ĆWICZEŃ Z HOMILETYKI

Homiletyka od strony teoretycznej ma ukazać rolę słowa Bożego w realizacji dziejów zbawienia, zobrazować kierunki rozwojowe kaznodziejstwa w dotychczasowej historii Kościoła, zapoznać słuchaczy z problematyką dotyczącą rodzajów kazań (zarówno pod względem treści, jak i formy) oraz ukazać wymogi stawiane głoszącemu słowo Boże<sup>7</sup>. Jednym z najtrudniejszych zadań stojących przed wykładowcami homiletyki jest wprowadzenie słuchaczy w umiejętność głoszenia Chrystusa dziś. Homilia jest udzielaniem mocy Bożej (element dy-

<sup>4</sup> Zob. A. Lewek, *Współczesna odnowa ...*, s.16–17; M. Brzozowski, *Istotne elementy dydaktyki homiletycznej*, [w:] *W drodze na ambonę*, red. G. Siwek, Kraków 1991, s. 64; H. Simon, *Homiletyka*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IV, Lublin 1993, kol. 1170–1171; G. Siwek, *Miejsce retoryki w homiletyce*, [w:] *Retoryka dziś. Teoria i praktyka*, red. W. Przyczyna, Kraków 2001, s. 283–300

<sup>5</sup> H. Pagiewski, *Dydaktyka homiletyki w dotychczasowej refleksji homiletycznej*, [w:] *W drodze na ambonę*, red. G. Siwek, Kraków 1991, s. 39

<sup>6</sup> W. Basista, *Program i metodyka nauczania homiletyki w wyższych seminariach duchownych*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1978, t. 9, s.140–141.

<sup>7</sup> *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999, s. 194.

namiczny), jest też staniem twarzą w twarz z Bogiem i rozmową z Bogiem, zadawaniem Bogu pytań, słuchaniem odpowiedzi (element personalny) i jako taka ma być jednym z fundamentalnych elementów nauczania homiletów<sup>8</sup>.

Würzburgski homileta, Rolf Zerfass, podaje, że kształcenie w dziedzinie homiletyki ma:

- nauczyć rozpoznawania „sytuacji w przestrzeni”; kształcenie to nie może ograniczać się do wypracowania umiejętności korzystania z Pisma Świętego, lecz powinno wspierać wszystkie rozwinięte w każdym z nas zdolności, dzięki którym postrzegamy siebie i otaczający świat;

- zachęcić do zajęcia własnego miejsca w przestrzeni.

Metoda homiletycznego kształcenia powinna stworzyć warunki do odkrywania, że tym, co spaja wspólnotę wierzących, jest nie doktryna będąca pewną abstrakcją, lecz głos Jezusa, słyszany w różnych doświadczeniach wiary. Dlatego kształcenie w zakresie homiletyki powinno tak przygotować przyszłych kaznodziejów, żeby traktowali siebie poważnie; poza tym musi stworzyć warunki, by umacniało się ich zaufanie, że Bóg przez nich samych, poprzez ich drobne nawet odkrycia i życiowe doświadczenia chce przemawiać, i są w tym dla Boga i dla ludu Bożego niezastąpieni<sup>9</sup>.

Za najistotniejsze spośród zasad, którymi powinno się kierować w procesie kształcenia, uznał Zerfass następujące:

- nie można uczyć się wszystkiego naraz, dlatego też w homiletyce potrzebny jest program podzielony na poziomy;

- nauczyć się można jedynie poprzez doświadczenie, toteż teorię homiletyczną można podawać dopiero wtedy, gdy zaczyna domagać się jej praktyka;

- bardzo dobre wyniki w nauce osiąga się, pracując w małej grupie; dlatego małe grupy prowadzone przez opiekunów stanowić powinny podstawę homiletycznego procesu nauczania<sup>10</sup>.

Nowe *Ratio studiorum* proponuje wykład homiletyki podzielić na trzy zasadnicze etapy. Na czwartym roku studium proponuje się przedstawienie zagadnień związanych z homiletyką fundamentalną (zawiera następujące grupy zagadnień: teologia słowa Bożego, teologia przepowiadania słowa Bożego, podstawowe typy przepowiadania oraz historia kaznodziejstwa). W czasie piątego roku studium należy, według wskazań *Ratio studiorum*, zająć się homiletyką materialną (Pismo Święte podstawowym źródłem przepowiadania; podstawowe treści kerygmatu biblijnego; refleksja teologiczna w służbie kaznodziejstwa; elementy moralne w przepowiadaniu; elementy liturgiczne – mistagogiczne w przepowiadaniu; elementy współczesnej kultury w przepowiadaniu). Na ostatnim, szóstym roku studium po-

<sup>8</sup> M. Brzozowski, *Istotne elementy dydaktyki homiletycznej...*, s. 74–76.

<sup>9</sup> R. Zerfass, *Od perykopy do homilii*, Kraków 1995, s. 22, 23.

<sup>10</sup> Tenże, *Od aforyzmu do kazania*, Kraków 1995, s. 54, 55.

winy być omówione zagadnienia z zakresu homiletyki formalnej i szczegółowej (przepowiadanie w konwencji teorii komunikacji, retoryczny wymiar przepowiadania; rodzaje homilii; rodzaje kazań; proces tworzenia kazania – homilii)<sup>11</sup>.

Według *Ratio studiorum* wykłady w seminariach duchownych powinny być uzupełniane ćwiczeniami, konwersatoriami i samodzielnymi opracowaniami. Przewiduje się dwa rodzaje ćwiczeń: ćwiczenia analityczno-studyjne, proponowane jako zajęcia towarzyszące wykładom z przedmiotów teoretycznych, oraz ćwiczenia praktyczne związane z przedmiotami pastoralnymi. Homiletyka należąca do przedmiotów pastoralnych domaga się ćwiczeń praktycznych.<sup>12</sup> Przedmiotem ćwiczeń są: praca nad tekstem biblijnym i liturgicznym, metoda medytacji antropologicznej i homiletycznej, samodzielna krytyczna analiza kazań, sposób doboru i oceny tworzywa kaznodziejskiego oraz samodzielne przygotowanie i wygłoszenie kazań<sup>13</sup>.

### 3. ZAJĘCIA Z FONETYKI

Każda jednostka kościelnego przepowiadania (homilia, kazanie, konferencja) jest specyficznym typem utworu mówionego. Specyfika kościelnego przepowiadania polega na ściśle określonej treści, różnej od wszystkich innych przemówień publicznych, a którą jest słowo Boże. Takie przepowiadanie będące co do substancji (treści) słowem Bożym, a co do postaci (formy) – słowem ludzkim można określić jako „słowo Boże w słowie ludzkim”<sup>14</sup>. Istnieje więc zależność skuteczności słowa Bożego od jego ludzkiego, językowego kształtu, a w szczególności od jego strony fonicznej, brzmieniowej<sup>15</sup>.

Dokument Kongregacji ds. Duchowieństwa pt. *Kapłan – głosiciel słowa, szafarz sakramentów i przewodnik wspólnoty w drodze do trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*<sup>16</sup> szczegółowo wskazuje sposoby realizacji posługi słowa. Posługa ta „zależy istotnie od Bożej pomocy. Winna być ona jednak pełniona z najwyższą ludzką perfekcją [...] Ludzki ‘sekret’ owocnego przepowiadania tkwi we właściwej mierze ‘profesjonalności’ kaznodziei, który wie, co i jak chce powiedzieć”<sup>17</sup>.

Kapłan w przepowiadaniu słowa Bożego ma się posługiwać poprawnym i pięknym językiem, zrozumiałym dla słuchaczy, unikając banałów i bylejakości. Dalej

<sup>11</sup> *Zasady formacji ...*, s. 195–197.

<sup>12</sup> Tamże, s. 144.

<sup>13</sup> Tamże, s. 195

<sup>14</sup> W. Przyczyna, *Słowo Boże i ludzkie w kazaniu. Charakterystyczne cechy kazania jako utworu mówionego*, [w:] *Współczesna polszczyzna w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa, W. Śliwiński, Kraków 1994, s. 167.

<sup>15</sup> A. Draguła, *Dydaktyka fonetyki pastoralnej*, [w:] *Dydaktyka homiletyki*, red. J. Twardy, Katowice 2001, s. 41–42.

<sup>16</sup> Poznań 1999.

<sup>17</sup> Tamże, s. 20.



kapłan powinien przykładać wagę do stylu i dykcji oraz zadbać nawet o miłą tonację głosu, który powinien być „naturalny i wolny od afektacji, choć może być modulowany w różnych momentach kazania”<sup>18</sup>.

Program zajęć z fonetyki pastoralnej zaproponowany przez *Ratio studiorum* ma „zapoznać studentów z fizjologią ośrodków nerwowych i narządów mowy, z zasadami prawidłowości oddechu, artykulacji i modulacji głosu oraz przypomnieć reguły dotyczące poprawnego posługiwania się mową ojczystą z jednoczesnym podaniem zasad przemawiania i zachowania się na ambonie”<sup>19</sup>.

Aby zrealizować powyższe założenia, proponuje się cztery grupy zagadnień, które powinny zostać podjęte w ramach zajęć z fonetyki pastoralnej, a mianowicie: diagnozę mowy, fizjologię mowy, poprawność językową i tak zwaną kulturę żywego słowa.

Czynnością wstępną, którą powinien wykonać fonetyk, jest diagnoza mowy przyszlých kaznodziejów. Chodzi tutaj przede wszystkim o zaburzenia mowy (np. seplenienie, jąkanie, bełkot). Indywidualne przesłuchanie każdego studenta jest na tym etapie nieodzowne. Druga grupa zagadnień to fizjologia mowy, w ramach której student zapoznaje się z procesem powstawania głoski. Kolejna grupa zagadnień to kształtowanie poprawności językowej, czyli zapoznanie studentów z obowiązującymi normami ortofonicznymi, czyli zasadami poprawnej wymowy. Ostatnia grupa zagadnień, określana jako kultura żywego słowa (logopedia artystyczna), ma na celu wyuczenie umiejętności estetycznie silnie nacechowanej głosowej interpretacji tekstu<sup>20</sup>.

#### 4. HOMILETYKA NA WYDZIALE TEOLOGICZNYM UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO

Uchwały I Synodu Diecezji Katowickiej precyzyjnie określiły miejsce oraz sposoby formacji homiletycznej przyszlých kaznodziejów. „Duchowni Diecezji Katowickiej zasadniczo przygotowują się do urzędu kaznodziejskiego w czasie studiów w Wyższym Seminarium Duchownym, zgodnie z wymogami polskiego «Ratio Studiorum», zatwierdzonego przez Kongregację Nauczania Katolickiego. Przygotowanie to odbywa się przez wykłady i ćwiczenia homiletyczne. Do pełnego wykształcenia w tej dziedzinie służy również fonetyka pastoralna, której celem jest zdobycie poprawnej dykcji, prawidłowego ustawienia głosu oraz umiejętności wyrażania w mowie wewnętrznego przekonania”<sup>21</sup>.

Od 2001 r. zajęcia z homiletyki dla studentów Wyższego Śląskiego Seminarium Duchownego odbywają się na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Ślą-

<sup>18</sup> Tamże, s. 20, 21.

<sup>19</sup> *Zasady formacji...*, s. 200.

<sup>20</sup> A. Draguła, *Dydaktyka fonetyki...*, s. 45–49.

<sup>21</sup> *Uchwały I Synodu Diecezji Katowickiej. Wiara, modlitwa i życie w Kościele katowickim 1972–1975*, Katowice–Rzym 1976, s. 24.



skiego. Zajęcia są zorganizowane na podstawie wskazań *Ratio studiorum*. Część zajęć dostępna jest również dla studentów specjalności nauczycielskiej i ogólnej.

Dotychczasowe zajęcia z fonetyki pastoralnej od roku akademickiego 2004/2005 nosić będą nazwę „emisja głosu”. Celem tych zajęć jest osiągnięcie przez studenta pewnej, wyższej niż przeciętna, sprawności w artykulacji, dykcji i emisji głosu. Kapłan jako kaznodzieja i katecheta jest odpowiedzialny za przekaz orędzia zbawienia jak również, pełniąc swoją posługę słowem, odpowiada za kształtowanie poprawności językowej swoich słuchaczy. Zajęcia z emisji głosu odbywają się na drugim roku studiów, w ciągu jednego semestru w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Dla studentów teologii specjalności pastoralnej przewidziane są wykłady z teologii przepowiadania. Stanowią one formę introdukcji do zajęć z homiletyki. Teologia przepowiadania, stanowiąc punkt wyjścia i fundament właściwego wykładu homiletyki, zajmuje się analizą podstawowej funkcji zbawczej Kościoła, jaką jest głoszenie słowa. Zadaniem tych wykładów jest przekazanie studentom teologicznych podstaw głoszenia słowa Bożego oraz omówienie zagadnienia celu teologicznego przepowiadania, zbawczego pośrednictwa słowa Bożego urzeczywistniającego Kościół, personalistycznego charakteru przepowiadania słowa Bożego, odpowiedzi człowieka na głoszone mu słowo Boże. Zajęcia prowadzone są w wymiarze jednej godziny tygodniowo przez jeden semestr.

Obecnie wzrasta znaczenie komunikacji dla rozwoju człowieka. Komunikacja staje się przedmiotem zainteresowania psychologów, socjologów i językoznawców. Nie może to zagadnienie być obce głoszącym słowo Boże. Przekaz kaznodziejski jest bowiem formą komunikacji międzyludzkiej. Studenci teologii specjalności pastoralnej, którzy w przyszłości będą posługiwali się tą formą komunikacji, poznają te zagadnienia w czasie wykładów noszących nazwę: „Teoria przepowiadania w aspekcie teorii komunikacji”. Wykład prowadzony jest w wymiarze jednej godziny tygodniowo przez jeden semestr. Studenci wprowadzeni są w takie zagadnienia, jak: proces i istota komunikacji międzyludzkiej; proces komunikacji homiletycznej; komunikacja z Chrystusem obecnym w słowie; życie słowa Bożego w Kościele; język Biblii a język kaznodziei; język Biblii a historyczność zbawienia i historyczność człowieka; elementy konstytutywne procesu odbioru.

Studium homiletyki rozpoczyna się na trzecim roku studiów. W trakcie trzeciego i czwartego roku studiów zajęcia prowadzone są w wymiarze jednej godziny tygodniowo przez jeden semestr na każdym roku. Studenci najpierw zapoznają się z historią kaznodziejstwa (przepowiadanie apostoelskie i w okresie patrystycznym; przepowiadanie w średniowieczu, w okresie renesansu, oświecenia i romantyzmu oraz przepowiadanie w XIX i XX wieku). Na roku czwartym treścią zajęć jest homiletyka materialna (Pismo Święte podstawowym źródłem przepowiadania, podstawowe treści kerygmatu biblijnego. Refleksja teologiczna w służbie kaznodziejstwa – chrystocentryczny, eklezjalny i eschatologiczny wymiar przepowiadania;

elementy moralne w przepowiadaniu; elementy liturgiczno-mistagogiczne, elementy współczesnej kultury w przepowiadaniu). Następnie omówiony jest proces tworzenia kazania (homilii): praca nad tekstem biblijnym i liturgicznym od tekstu do homilii (kazania); metoda medytacji antropologicznej i homiletycznej (styk słowa Bożego z konkretnym życiem kaznodziei oraz słuchacza); samodzielna, krytyczna analiza kazań; sposób doboru i ocena tworzywa kaznodziejskiego; samodzielne przygotowywanie i wygłoszenie kazań.

Homiletyka formalna jest przedmiotem wykładów na roku piątym, w semestrze pierwszym. Wykłady prowadzone są w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Przedmiotem zajęć są: retoryczny wymiar przepowiadania (kompozycja, język, styl, przyswajanie pamięciowe, wygłaszanie, dialog homiletyczny); formalna strona kazania i homilii (strona językowo-stylistyczna); sposoby pracy nad kazaniem po jego wygłoszeniu (głównie metody jego oceny). Kilka godzin zajęć na roku szóstym w pierwszym semestrze przeznaczonych jest na omówienie zagadnień z zakresu homiletyki szczegółowej. Studenci zapoznają się wtedy z rodzajami homilii ze względu na: formę, okoliczności, grupę wiekową, seryjność, kontekst roku liturgicznego, sposób komunikacji. Omówione są różne formy kazań i homilii, a zwłaszcza monologowa, dialogiczna, obrzędowa, dla poszczególnych grup wiekowych oraz w różnym kontekście roku liturgicznego, a także o różnym sposobie komunikacji.

Ćwiczenia mają przygotować studentów do należytego głoszenia słowa Bożego. Na roku piątym ćwiczenia prowadzone są w wymiarze jednej godziny tygodniowo w semestrze pierwszym i dwóch godzin tygodniowo w drugim. Studenci głoszą homilie niedzielne oraz na uroczystości roku Pańskiego. Każdy ze studentów ma możliwość wygłoszenia dwóch homilii w czasie zajęć. Homilie te analizowane są pod przewodnictwem prowadzącego, a studenci mają do dyspozycji formularz ułatwiający ocenę poszczególnych jednostek. Na roku szóstym, kiedy to ćwiczenia prowadzone są w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w pierwszym semestrze, studenci głoszą homilie obrzędowe (chrzcielne, pogrzebowe i ślubne). I tu mają do dyspozycji odpowiedni formularz. W czasie stażu duszpasterskiego (drugi semestr szóstego roku) studenci przygotowują serię kazań pasyjnych oraz cykl rekolekcji dla dzieci i młodzieży. W ten sposób mają do czynienia z wszelkimi formami kaznodziejskimi, jakich doświadczą w przyszłej pracy duszpasterskiej.

Wypracowany model zajęć jest efektem współpracy trzech homiletów prowadzących zajęcia dydaktyczne. Przekazują oni swoją wiedzę także w czasie wykładów monograficznych oraz zajęć na studiach podyplomowych. I choć w zasadniczej części przynosi on pozytywne efekty, to jednak nie pozbawiony jest pewnych braków. Stąd formułowane są propozycje dotyczące dydaktyki homiletycznej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego, a propozycje te w wielu elementach są zbieżne z propozycjami wysuwanymi na innych uczelniach i seminariach duchownych.

## 5. PROPOZYCJE DOTYCZĄCE DYDAKTYKI HOMILETYKI

### a. Wykłady

Prowadzone w ostatnich latach w Polsce badania współczesnego kaznodziejstwa wykazały, że kaznodzieje często nie radzą sobie z tekstami biblijnymi. Najczęściej posługują się oni metodą cytatów, nie wyjaśniając należycie słuchaczom treści kerygmatu. II Polski Synod Plenarny zwraca uwagę, że już na poziomie seminarium duchownego powinna istnieć współpraca wykładowców poszczególnych dyscyplin teologicznych w celu gruntownego przekazania studentom treści związanych ze źródłami przepowiadania homilijnego. Zadanie dokonania wzajemnej korelacji w zakresie materiału dydaktycznego i ćwiczeń praktycznych dotyczy zwłaszcza profesorów Pisma Świętego, homiletyki i liturgiki. Konieczność pogłębienia współpracy homiletów z dogmatykami i moralistami jest równie widoczna, jeżeli weźmie się pod uwagę wyniki badania współczesnego kaznodziejstwa polskiego. Nie głosi się wszystkich prawd wiary i zasad chrześcijańskiego życia<sup>22</sup>. Rodzi to postulat, by wykłady z teologii systematycznej były nakierowane bardziej pastoralnie.

Obecnie można zaobserwować renesans zainteresowania zagadnieniami retoryki jako *ars bene dicendi* oraz literatury religijnej. Wykłady te, zawierające element nauki o języku, wydają się być wielce pożyteczne, a nawet konieczne, biorąc pod uwagę znaczne braki językowe wśród studentów. Zajęcia te mogą pomóc osiągnąć poprawność językową oraz rozbudzić zainteresowanie literaturą, która jest przecież źródłem przepowiadania. W ramach powyższych zajęć można podjąć kwestie ortografii, stylu oraz umiejętności interpretacji utworu literackiego<sup>23</sup>.

### b. Ćwiczenia

Pierwsze wystąpienia kaznodziejskie odbywają się przed wykładowcą i grupą ćwiczeniową w sali wykładowej. Ze względu na ich jakość jest to często uzasadnione. Kolejnym argumentem uzasadniającym takie postępowanie jest konieczność dostosowania się do wskazań Instrukcji o niektórych kwestiach dotyczących współpracy wiernych świeckich w ministerialnej posłudze kapłanów. Stwierdza ona jednoznacznie, że, „głoszenie homilii podczas liturgii powinno być zastrzeżone dla szafarza wyświęconego – kapłana lub diakona [...]. Niedopuszczalna jest zatem praktyka, stosowana w pewnych okolicznościach, powierzania homilii seminarzystom studiującym teologię, jeszcze niewyświęconym.

---

<sup>22</sup> L. Szewczyk, *Recepcja liturgicznego wymiaru homilii. Studium homiletyczne w świetle przepowiadania kapłanów archidiecezji katowickiej w latach 1972–1999*, Katowice 2003, s. 169–170.

<sup>23</sup> W. Broński, *Stan aktualny wykładów i ćwiczeń z homiletyki w wyższych seminariach duchownych w Polsce*, [w:] *Dydaktyka homiletyki*, red. J. Twardy, Katowice 2001, s. 28–29.

Nie można bowiem traktować homilii jako ćwiczenia przygotowującego do przyszłej posługi<sup>24</sup>.

Wskazane jest jednak, by studenci, którzy otrzymali święcenia diakonatu, mogli głosić słowo Boże we wspólnocie parafialnej. Wśród słuchaczy w parafiach spotyka się ludzi o różnym poziomie wykształcenia i wiedzy religijnej. Tam kaznodzieja zostanie skonfrontowany ze słuchaczami i otrzyma sygnał zwrotny dotyczący percepcji głoszonego słowa. Słuchacze ci potrafią wytworzyć taki klimat odbioru treści głoszonych przez kaznodzieję, jakiego nie da się wytworzyć w kaplicy czy auli seminaryjnej, które pozostają środowiskiem dalece nienaturalnym dla typowego kaznodziejstwa. Wydaje się, że jest bardzo trudno, szczególnie w ramach ćwiczeń, wytworzyć klimat słuchania słowa Bożego podobny do tego, jaki panuje w parafii podczas mszy św. czy nabożeństwa<sup>25</sup>. Niestety, mimo usilnych starań prowadzących i samych studentów postulat tego na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego nie udało się jeszcze zrealizować.

Współczesność cechuje się systematycznym odchodzeniem od kultury słowa i druku na rzecz kultury obrazu, kultury audiowizji. Kościół, świadom uczestnictwa w tej kulturze, akcentuje potrzebę stosowania środków audiowizualnych w ewangelizacji, wskazując na sposoby wciągnięcia ich w jej służbę. Konieczne, z punktu widzenia dydaktyki XXI w., wydaje się korzystanie z środków audiowizualnych, które wspomagają proces kształtowania współczesnych mówców, głosicieli orędzi zbawienia. I w tej materii jest jeszcze w dydaktyce homiletyki wiele do zrobienia.

Odrębnym problemem jest liczebność grup ćwiczeniowych. Są kierunki studiów, na przykład artystyczne, wymagające ćwiczeń indywidualnych. Analiza programu nauczania fonetyki pastoralnej (emisji głosu) wskazuje, iż nie osiągnie się postulowanej sprawności językowej bez uprzedniego opanowania dość specjalistycznej i dla większości studentów nowej wiedzy. Celem prowadzenia zajęć z fonetyki jest przecież osiągnięcie przez studenta pewnej, wyższej niż przeciętna, sprawności w artykulacji, dykcji i emisji głosu. Wiadomo, że osiągnięcie takiej sprawności wymaga czasu i ćwiczeń. Chodzi tu przecież o nabycie pewnej techniki, która jest warunkowana z jednej strony posiadaną wiedzą z zakresu fonetyki, logopedii czy kultury żywego słowa, z drugiej zaś zdolnością wykorzystania tejże wiedzy. Zatem grupa ćwiczeniowa z tego przedmiotu nie powinna przekraczać dziesięciu uczestników.

\* \* \*

Niedomagania w kaznodziejstwie wynikają między innymi z braków w przygotowaniu kaznodziejów. Postulaty zawarte w niniejszym opracowaniu nie roszczą sobie pretensji do uporania się z nimi. Stanowią jednak przyczynek do refleksji dla teoretyków i praktyków kaznodziejstwa. A to było celem niniejszego artykułu.

---

<sup>24</sup> Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Instrukcja o niektórych kwestiach dotyczących współpracy wiernych świeckich w ministerialnej posłudze kapłanów* wydana 15 sierpnia 1997, art. 3, par. 1

<sup>25</sup> A. Bałabuch, *Ćwiczenia homiletyczne w środowisku parafialnym*, [w:] *Dydaktyka homiletyki*, red. J. Twardy, Katowice 2001, s. 90–91.

## ZUSAMMENFASSUNG

### PredigtDidaktik

Mängel an der Predigt sind unter anderem auf mangelhafte Vorbereitung der Prediger zurückzuführen. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist, den Mängeln entgegenzukommen. Es werden daher entsprechende Postulate aufgestellt, die sowohl den Predigttheoretikern als auch –praktikern behilflich sein können.

**Ks. Jan Słomka**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **SPOSOBY WYKŁADANIA PATROLOGII**

Sposoby wykładania patrologii najlepiej jest przedstawić, analizując układ treści przyjęty w różnych podręcznikach. Przeważnie bowiem według nich są prowadzone wykłady patrologii w ramach studiów teologicznych. Zamiarem tego artykułu oczywiście nie jest systematyczne i wyczerpujące zaprezentowanie wszystkich podręczników patrologii, jakie zostały wydane w minionym stuleciu, ale przedstawienie, na podstawie reprezentatywnych przykładów, w jaki sposób ewoluował układ treści, a co za tym idzie – sposób wykładania patrologii.

### **1. HISTORIA LITERATURY PLUS DOGMATYKA**

Najstarszy do dzisiaj spotykany układ treści podręcznika to układ historyczno-dogmatyczny. W takim układzie bierze się schemat z historii literatury, a więc ustawia chronologicznie autorów. Podaje ich życie, dzieła. Dodatkiem wywodzącym się wprost z teologii jest przedstawianie, po omówieniu dzieł, głównych wątków teologicznych podzielonych według aktualnego układu teologii.

#### **Berthold Altaner<sup>1</sup>**

Najstarszym, ciągle powszechnie używanym podręcznikiem patrologii jest opracowanie B. Altanera. Układ tego podręcznika sięga początków XX w. Wtedy to R. Rauschen wydał *Grundriss der Patrologie*. Potem do redakcji następnych wydań dołączył Altaner i w 1938 r. wydał już pod swoim nazwiskiem *Patrologie*. Kolejne wydania tego dzieła stały się najważniejszym podręcznikiem patrologii i były tłumaczone na wiele języków. Sam Altaner ostatnie wydanie przygotował w 1958 r., a potem kolejne wydania przygotował A. Stuiber. W 1990 r. ukazało się tłumaczenie polskie oparte na ósmym wydaniu oryginału.

Układ treści jest tutaj bardzo klarowny: chronologiczny, uwzględniający podział na epokę przednicejską i ponicejską. W ramach tego podziału mamy podrozdziały także chronologicznie ujmujące najważniejsze grupy pisarzy (np. ojcowie apostołscy, apologety greccy, pisma będące świadectwem życia gmin w II i III w., apokryfy). Z kolei w ramach tych działów omówieni są poszczególni autorzy albo pisma, jeżeli autor jest nieznany. W drugiej części, poświęconej literaturze po-

---

<sup>1</sup> B. Altaner, A. Stuiber, *Patrologia. Życie, pisma i nauka Ojców Kościoła*, przełożył P. Pachciarek, Warszawa 1990, na podstawie wydania z 1978 r.

nicejskiej, układ jest już wyłącznie chronologiczno-geograficzny, a więc spis treści jest jednocześnie wykazem autorów.

Podstawową jednostką strukturalną jest omówienie danego autora. Schemat jest następujący: życie, pisma, nauka. Dwa pierwsze punkty odpowiadają sposobowi prezentacji pisarzy w historiach literatury, a zwłaszcza w słownikach biograficznych przedstawiających pisarzy starożytnych. Choć już tutaj widać różnicę: u autorów, którzy pozostawili po sobie większą liczbę dzieł, są one pogrupowane według tematów: egzegetyczne, apologetyczne, dogmatyczne, a więc według dzisiejszych dziedzin teologicznych, a nie np. wyłącznie według gatunków literackich.

Trzecia część, czyli omówienie nauki danego ojca Kościoła, zwłaszcza gdy chodzi o pisarzy najwybitniejszych, sięga do rodzącej się pod koniec XIX w. historii dogmatów. Treści są uporządkowane według podziałów przyjętych w teologii, a zwłaszcza w dogmatyce. Dobrze to ilustruje np. pierwsze zdanie z prezentacji nauki Atanazego: „Znaczenie Atanazego dla historii dogmatów polega przede wszystkim na...”<sup>2</sup>.

### Johannes Quasten

Podobny układ ma opublikowany w latach 1950–1953 podręcznik J. Quastena *Patrology*. Jest on mniej więcej trzy razy obszerniejszy od książki Altanera. Został przetłumaczony na język francuski i włoski, przy czym we Włoszech podjęto kontynuację dzieła Quastena, który sam napisał dwa pierwsze tomy: poświęcony literaturze przednicejskiej i omawiający złoty wiek literatury greckiej. Na Augustinianum opracowano: „I Padri latini secoli IV–V”<sup>3</sup> oraz „I Padri latini secoli VI–VIII”<sup>4</sup>.

Układ podręcznika Quastena jeszcze bardziej niż Altanera eksponuje poszczególnych autorów lub dzieła (jeżeli są anonimowe), porządkując ich wyłącznie według kryterium chronologicznego i terytorialnego. Prezentacja autora ma taki sam schemat, jak u Altanera. Dzieła są uporządkowane według dzisiejszych dziedzin teologii. Przedstawiając naukę poszczególnych pisarzy, Quasten przytacza dużo cytatów z ich dzieł, co sprawia, że jego podręcznik może służyć jak podręczna antologia. Tego obyczaju nie przejęli włoscy kontynuatorzy dzieła Quastena. Cytatów jest tam o wiele mniej. Poza tym ze względu na to, że trzeci i czwarty tom jest dziełem zbiorowym, sposób prezentacji poszczególnych pisarzy nie jest już tak jednolity. Co ciekawe, często, nawet przy omawianiu wybitnych ojców, pomijany jest zupełnie dział ostatni, czyli prezentacja nauki. Tak jest np. w wypadku

---

<sup>2</sup> *Patrologia. Życie, pisma...*, s. 381.

<sup>3</sup> *Patrologia*, vol. III. Dal Concilio di Nicea (325) al concilio di Calcedonia (451). I Padri latini, a cura di A. di Bernardino con presentazione di J. Quasten, Italia 1978.

<sup>4</sup> *Patrologia*, vol. IV. Dal Concilio di Calcedonia (451) a Beda. I Padri latini, a cura di A. di Bernardino, Genova 1996. Zapowiedziany jest tom V: I Padri orientali dal Concilio di Calcedonia (451) a Giovanni Damasceno (†750).



Ambrożego. Autorzy włoscy ograniczyli się do prezentacji treści dzieł, natomiast jego nauka jest osobno omówiona w o wiele zwięźlejszym podręczniku Altanera.

Podręcznik ten, podobnie jak dzieło Altanera, ma jeszcze ambicję przedstawienia całości, czyli wszystkich znanych autorów i tekstów, oraz możliwie kompletnej bibliografii dotyczącej wydań i tłumaczeń na języki europejskie. Z tego założenia zrezygnują już następne podręczniki.

### Podręczniki polskie

Jednym z najstarszych przykładów polskiego podręcznika zachowującego stosunkowo wiernie ten układ treści jest dzieło ks. Jana Czuja, wydane po raz pierwszy w 1954 r.<sup>5</sup> Kolejnym takim podręcznikiem jest *Patrologia* ks. Drączkowskiego<sup>6</sup>, która w całej rozciągłości powtarza schemat Altanera<sup>7</sup>. Autor omawia w kolejności chronologicznej poszczególnych autorów. Robi to o wiele mniej systematycznie niż Altaner, bez wyraźnych podziałów na życie, dzieła i naukę oraz nie podaje kompletnej informacji o wszystkich napisanych dziełach.

### Hubertus Drobner

Choć we wstępie do wydanego w 1994 r. podręcznika *Lehrbuch der Patrologie* H. Drobner<sup>8</sup> zapowiada innowacyjność swojego podejścia, to jednak przyjęty schemat okazuje się podobny do Altanera. Układ treści jest historyczny, prezentujący poszczególnych autorów i ich dzieła. Różnice pojawiają się dopiero na następnym poziomie. A więc w zasadzie pominięte zostało osobne omówienie nauki – najwyraźniej Drobner uznał, że poglądy ojców, to po prostu treść dzieł. W ten sposób zarzucony został podział na kategorie teologiczne wypracowane przez późniejszą dogmatykę. Pewną nowością w układzie jest umieszczenie na pierwszym miejscu rozdziału poświęconego formowaniu się kanonu Pisma Świętego i apokryfów. Zamyśl jest taki: To ma być historia literatury, a piśmiennictwo chrześcijańskie zaczyna się od Pisma Świętego. Jednak niezręczne wydaje się tak ścisłe połączenie Pisma i apokryfów – one powstawały w różnych kontekstach i niekoniecznie w czasach apostołskich. Autor zupełnie pominał pojęcie ojców apostołskich, mówi tylko o „nachapostolische Literatur”. Kolejną różnicą w porównaniu z Altanerem to większe uwzględnienie kontekstu kulturowego: mamy dłuższe wprowadzenia historyczno-kulturowe i ekskursy poświęcone np. epistolografii starożytnej.

<sup>5</sup> Zob. H. Pietras, *Polskie podręczniki do nauczania dyscyplin patrologicznych*, „Vox Patrum” 1999, 19, t. 36/37, s. 167–173.

<sup>6</sup> F. Drączkowski, *Patrologia*, Toruń 1996.

<sup>7</sup> Patrz także: W. Myszor, recenzja: F. Drączkowski, *Patrologia*, Pelplin–Lublin 1998, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2000, t. 33, s. 403–405.

<sup>8</sup> H. Drobner, *Lehrbuch der Patrologie*, Freiburg–Basel–Wien 1994.

A więc podręcznik Drobnera jest już próbą wyjścia poza schemat historyczno-dogmatyczny narzucony przez Altanera, ale nie można go nazwać przełomowym, jest to raczej twórcza kontynuacja tradycji.

### *Lexikon der Antiken Christlichen Literatur*

W 1998 r. ukazało się pierwsze wydanie przedstawionego w tytule leksykonu<sup>9</sup>. Redaktorzy, zresztą mając ku temu pełne podstawy, nazwali go następcą podręcznika Altanera. Wspólne z dziełem Altanera jest zamierzenie, aby podać informacje dotyczące wszystkich znanych nam tekstów tworzących literaturę starochrześcijańską. Natomiast porzucono zupełnie formę podręcznika i przyjęto formułę leksykonu. A więc układ jest alfabetyczny, nie chronologiczny, przedstawiane zostały informacje dotyczące życia pisarzy tamtego okresu oraz czasu i miejsca powstania dzieł. Pokrótce omawiana jest treść pism, natomiast zupełnie odstąpiono od uwzględniania późniejszych dogmatycznych interpretacji tekstów patrystycznych. Powstało w ten sposób znakomite narzędzie, które nie usiłuje być wszystkim naraz, natomiast dobrze sprawdza się w roli, jaką mu wyznaczili redaktorzy: leksykonu, do którego sięga się po podstawowe informacje. Oczywiście leksykon w żaden sposób nie proponuje układu treści przydatnego w dydaktyce, a więc został tutaj odnotowany przede wszystkim ze względu na świadome nawiązanie przez redaktorów do dzieła Altanera. Oto symbolicznie została zamknięta pewna epoka w konstruowaniu podręczników patrologii.

## 2. HISTORIA DOGMATÓW

Druga grupa podręczników przedstawiających dorobek ojców Kościoła to różne wersje historii dogmatów. W publikacjach z tej grupy układa się myśl patrystyczną według współczesnych podziałów teologii i w ramach każdego działu odtwarza historyczny rozwój myśli. Oczywiście układ treści będzie zależny od przyjętego przez autorów lub redaktorów podziału, a więc to dogmatyka i jej wewnętrzna struktura decydują o układzie danego podręcznika.

### *Handbuch der Dogmengeschichte*

To monumentalne dzieło, wydawane od kilkudziesięciu lat, już samym tytułem wskazuje na swój zamysł<sup>10</sup>. Dla ogólnej orientacji można tylko przypomnieć jego podstawowy podział na cztery części: Das Dasein im Glauben; Der Trinitari-

<sup>9</sup> *Lexikon der Antiken Christlichen Literatur*, Red. S. Döpp, Freiburg–Basel–Wien 1998. W 2002 r. ukazało się trzecie wydanie, poprawione i uzupełnione.

<sup>10</sup> M. Schmaus, A. Grillmeier, L. Scheffczyk, *Handbuch der Dogmengeschichte*, Freiburg–Basel–Wien.

sche Gott; Christologie-Soteriologie-Ekklesiologie-Mariologie-Gnadenlehre; Sakramente-Eschatologie. Również w ramach każdej z tych części układ treści bez reszty przypomina podręcznik dogmatyki. Kompetentny do skomentowania tego podziału jest dogmatyk – systematyk.

### *Historia dogmatów*

Podobny projekt, choć świadomie na mniejszą skalę, został zrealizowany we Francji w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku. Chodzi o *Historię dogmatów* pod red. Bernarda Sesboüé<sup>11</sup>. Całość jest także podzielona na cztery części: Bóg zbawienia; Człowiek i jego zbawienie; Znaki zbawienia; Słowo zbawienia. Jak widać z tego wykazu, słowem kluczem jest „zbawienie”. Nie wchodząc w szczegółowe omawianie układu treści, można tylko stwierdzić, że w porównaniu z poprzednią historią dogmatów skoncentrowaną na głównych tematach dogmatycznych i podkreślającą wkład największych postaci z historii chrześcijaństwa w rozwój sformułowań dogmatycznych, francuscy redaktorzy świadomie omówili obszernie sobory, będące węzłowym punktem rozwoju teologii i doktryny.

### **John N. D. Kelly**

Najbardziej znanym przykładem zastosowania koncepcji historii dogmatów w dziele poświęconym wyłącznie czasom patrystycznym jest opracowanie J. N. D. Kelly *Początki doktryny chrześcijańskiej*<sup>12</sup> (tyt. oryg. *Early Christian Doctrines*<sup>13</sup>). Książka powstała jako wykład historii teologii starochrześcijańskiej. W przedmowie do pierwszego wydania (w 1958 r.) Kelly pisał: „Chodziło mi o dostarczenie studentom i innym osobom, które mogą się tym interesować, opracowania w zarysie rozwoju teologii w Kościele okresu patrystycznego”. Nawet pobieżna lektura dzieła pozwala zauważyć, że to, co zostało nazwane „rozwojem teologii”, jest przez Kelly’ego potraktowane jako rozwój sformułowań, które doprowadziły do orzeczenia dogmatów. Praca została podzielona na trzy zasadnicze części: zagadnienia wstępne oraz dwie części omawiające dwa okresy patrystyczne: przed i po Nicei. Czwarta część, pt. „Chrześcijańska nadzieja”, została dołożona później. W ramach każdej z dwóch głównych części zostały po kolei omówione: zagadnienia trynitarnie, chrystologiczne, nauka o łasce i zbawieniu i eklezjologia. Jak widać, książka Kelly’ego ma jasny układ historyczno-systematyczny. Jest to historia doktryny ułożona według z góry narzuconego schematu dogmatycznego.

---

<sup>11</sup> *Historia Dogmatów*, pod red. B. Sesboüé, t. 1–4, tłum. P. Rak, red. naukowa ks. T. Dzidek, Kraków 2000–2002.

<sup>12</sup> J. N. D. Kelly, *Początki doktryny chrześcijańskiej*, przełożyła J. Mrukówna, przekład przejrzał i terminologię ustalił E. Stanuła, Warszawa 1988.

<sup>13</sup> Pierwsze wydanie w 1958 r.

## Luigi Padovese

Zwięzłe opracowanie, mające być wprowadzeniem do studium teologii patrystycznej<sup>14</sup>, w jakiś sposób wpisuje się w ciąg podręczników o schemacie historyczno-dogmatycznym. Materiał został uporządkowany według z góry przyjętego układu teologicznego. Najpierw przedstawione są kwestie dogmatyczne, gdzie – inaczej niż w dziełach wcześniej wspomnianych – jako pierwsza omówiona jest chrystologia, a dopiero potem nauka trynitarna. Następnie mamy część: Życie. Tutaj przedstawiony jest rozwój teologii moralnej i duchowości. Ostatnia część nosi tytuł: Przepowiadanie. Tutaj podjęto zagadnienia związane z szeroko rozumianą misją ewangelizacyjną we wczesnym chrześcijaństwie. W ramach tej części zmieściły się także zagadnienia dotyczące spotkania z kulturą grecką i rzymską.

\* \* \*

Generalny układ treści w powyżej przedstawionych dziełach wynika przede wszystkim z założeń teologicznych, a więc z tego, jaki podział na traktaty przyjmuje się w dzisiejszej teologii, a zwłaszcza teologii dogmatycznej. Jednak każdy z przedstawionych podręczników nieco inaczej porządkuje treści. Pojawiające się różnice między prezentowanymi ujęciami wynikają nie tylko z różnic w przyjętym podziale teologii, ale także z prób częściowego uwzględniania struktury myślenia ojców Kościoła (np. pierwszeństwo chrystologii w podręczniku L. Padovese).

### 3. PRÓBY ODTWORZENIA WŁASNEJ STRUKTURY MYŚLI PATRYSTYCZNEJ

W ostatnich kilkunastu latach pojawiły się podręczniki usiłujące odtworzyć strukturę myślenia teologicznego w starożytności chrześcijańskiej. Każda z tych prób zawiera pewien klucz, punkt wyjścia, według którego porządkuje materiał.

#### *Storia della teologia*

Ta praca zbiorowa pod redakcją B. Studera i A. di Berardino jest dziełem patrologów skupionych wokół rzymskiego instytutu patrystycznego „Augustinianum”. Tom pierwszy, poświęcony interesującemu nas okresowi, ukazał się w 1993 r.<sup>15</sup> Redaktorom, co zaznaczają we wstępie, nie chodzi o historię dogmatów ani o historię dokonań poszczególnych teologów, ale o historię teologii. Również nie cho-

<sup>14</sup> L. Padovese, *Introduzione alla teologia patristica*, Casale Monferrato 1992; tłum. pol. *Wprowadzenie do teologii patrystycznej*, tłum. A. Baron, Kraków 1994.

<sup>15</sup> *Storia della teologia. Epoca patristica*, direzione di A. di Berardino, B. Studer, Casale Monferrato 1993; tłum. pol. *Historia teologii*, tłum. z włoskiego M. Gołębiowski, Kraków 2004.

dzi im o historię literatury chrześcijańskiej. I to pierwsze i to drugie ujęcie było już w czasie prac nad tą książką wielokrotnie opracowane. Według ich rozumienia, teologia stanowi jeden z najwyższych wyrazów kultury, bardzo wrażliwych na wydarzenia i nastroje danego czasu czy epoki. W związku z tym teologia znajduje się w nieustannym dialogu z innymi formami wyrazu kulturalnego.

Redaktorzy długo we wstępie wyjaśniają swój zamysł: Oto miejscem, gdzie powstaje teologia, jest zawsze człowiek, który wierzy w Boga i otrzymuje od Boga Jego słowo. Ponieważ jednak każdy człowiek żyje w jakimś kontekście geograficzno-społeczno-kulturowym, to wszystko kształtuje jego wiarę i teologię, którą tworzy. A zatem historia teologii to historia pracy intelektualnej i duchowej tych ludzi, uwzględniająca za każdym razem możliwie szeroko kontekst. W takim przedstawianiu teologii widać bardzo wyraźnie ducha Soboru Watykańskiego II: nie mówi się o atakach i polemikach, ale o spotkaniach i dialogu. Najpierw spotykamy się z kolejnymi sytuacjami kulturowymi, a dopiero ich częścią bywa polemika, spór.

Należy więc pokrótce przedstawić, w jaki sposób zrealizowane zostały założenia redaktorów. Oczywiście podział na pierwsze trzy wieki i okres późniejszy jest podstawowy. W pierwszej części mamy następujące rozdziały: Początki; Wejście w świat grecko-rzymski; Teologia antygnostycka; Szkoła aleksandryjska. A więc kolejne rozdziały przedstawiają cztery najistotniejsze konteksty pierwszych trzech wieków chrześcijaństwa.

Część druga przedstawia „teologię w kościele państwowym” (la teologia nella chiesa imperiale 300–450). Trzy najbardziej charakterystyczne części noszą tytuły: *Instituta veterum*; *Eruditio veterum*; *Sapientia veterum*. Jak widać, tradycyjne tematy związane z najważniejszymi dogmatami nie zostały wyeksponowane, zastąpiły je spotkania z poszczególnymi elementami kultury starożytnej.

Ten podręcznik zasługuje na uwagę, choć już z jego założeń wynika pewien subiektywizm: tym razem o układzie treści nie decyduje formalna struktura teologii, ale o wiele bardziej dyskusyjna w swej istocie odpowiedź na pytanie, czym właściwie jest teologia.

### Wolf-Diertich Hauschild

*Lehrbuch der Kirchen- und Dogmen- Geschichte*<sup>16</sup> już samym tytułem ukazuje podstawową ideę, według której został skonstruowany ten podręcznik: jest to przeswiadczenie o fundamentalnej jedności historii Kościoła i teologii. Z tym, że historia teologii została tradycyjnie ujęta jako historia dogmatów. Ale to właśnie zagadnienia teologiczne zostały uznane za motor rozwoju w Kościele, a więc to im poświęcono najwięcej miejsca. Autor porządkuje materiał według tematów, które uznaje za najważniejsze w kolejnych etapach rozwoju Kościoła. Otóż w części poświęconej

<sup>16</sup> *Lehrbuch der Kirchen- und Dogmen- Geschichte*. Bd. 1: *Alte Kirche und Mittelalter*, Gütersloh 1995.

starożytności mamy następujące rozdziały: Christliche Gotteslehre als Trinitätslehre; Christliche Gemeinschaft als Institution Kirche; Frühe Christenheit und römisches Reich; Christologischer Streit und Zerfall der Kircheneinheit; Augustin und die Lehrentwicklung der westlichen Kirche; Mönchtum als wahres Christentum.

Na krytyczną uwagę zasługuje wyeksponowanie problematyki trynitarnej przy jednoczesnym potraktowaniu jako wtórnej i niesamodzielnej problematyki chryzologicznej. Takie rozłożenie akcentów jest, jak się wydaje, charakterystyczne dla późniejszej systematyzacji, a nie odzwierciedla dobrze faktycznego rozwoju myśli chrześcijańskiej: nawrócenie było uwierzeniem w Jezusa i osoba Jezusa od początku stała w centrum refleksji o Bogu.

### Szczepan Pieszczoł

Szczepan Pieszczoł od końca lat sześćdziesiątych, przez ponad ćwierć wieku, poprawiał swój podręcznik. W przedmowie do wydania z 1994 r.<sup>17</sup> pisze: „Patrologia, pozostając historią literacką spuścizny antyku chrześcijańskiego, winna pojmować swe zadania jako nauka pomocnicza historii starożytnego Kościoła. Kompleksowe przedstawienie opinii i postaw autorów antyku niewątpliwie przyczynia się do nakreślenia bardziej wyraźnego obrazu ich życia i poglądów”.

Autor zakłada istnienie polskiego przekładu dzieła Altanera i nie usiłuje go kopiować. Jego książka to raczej zapis wykładu niż podręcznik. Dzieło Pieszczoła przedstawia historyczny rozwój treści literatury. Rozdziały zatytułowane są według kolejnych problemów (zdecydowanie dominują polemiki, jakie toczyły się od samych początków w chrześcijaństwie) lub okresów, np.: Konfrontacja z judaizmem i gnozą; Piśmiennictwo w II w.; Teologia okresu wielkiego przełomu. Jest to teologiczny komentarz do historii Kościoła. A ponieważ autor podręcznika ma wizję historii jako kolejnych starć i polemik, taka jest też prezentacja teologii.

### Henryk Pietras SJ

Henryk Pietras, jak sam zaznaczył we wstępie do swojego podręcznika<sup>18</sup>, starał się znaleźć schemat, który pozwoli odtworzyć wewnętrzną dynamikę rozwoju myśli i świadomości Kościoła. Część pierwsza: Nowe wino w starych bukłakach, ma za zadanie uzmysłowić, że chrześcijaństwo nie mieściło się w żadnej z kategorii dotychczasowych; nie było po prostu kolejną religią czy filozofią, ale czymś zupełnie nowym, co dopiero usiłowano nazwać, oczywiście korzystając z dotychczasowej siatki pojęciowej. Potem mamy dwie części: Bycie w Kościele, i Wykład wiary. Autor więc, zgodnie z tytułem i zamiarem wyrażonym we wstępie,

<sup>17</sup> Sz. Pieszczoł, *Patrologia*. wydanie nowe, t. I: *Działalność Ojców*, t. II: *Ojcowie mówią*, Gniezno 1994.

<sup>18</sup> H. Pietras, *Początki teologii Kościoła*, Kraków 2000.



chce przedstawić chrześcijaństwo przede wszystkim jako Kościół, gdyż jego odpowiedź na pytanie, co było podstawowym doświadczeniem chrześcijan pierwszych wieków, brzmi: było to doświadczenie Kościoła. To ono kształtowało życie, wiarę, a więc i teologię. Wobec tego nawrócenie się na chrześcijaństwo oznacza po prostu wstąpienie do Kościoła, a bycie chrześcijaninem jest przede wszystkim i po pierwsze przynależnością do Kościoła. W konsekwencji życie wiary dokonuje się w ramach widzialnych struktur i jest wyznaczane przez rytm życia Kościoła: liturgię, sakramenty, nauczanie.

Dopiero następna część pracy jest poświęcona wykładowi wiary. Tu Pietras rozpoczyna od refleksji nad recepcją Pisma Świętego, potem przechodzi do omówienia po kolei: Boga Ojca, Syna Bożego-Mesjasza i Ducha Świętego. Warto zauważyć, że zdecydowanie najwięcej miejsca poświęca Jezusowi, Synowi Bożemu. W pewnym sensie odzwierciedla to proporcje w refleksji patrystycznej. Faktycznie najwięcej miejsca poświęcono w niej osobie Jezusa<sup>19</sup>. Przy generalnym uznaniu takiego układu treści teologicznych trzeba jednak odnotować, że brakuje w tym układzie osobnego potraktowania problematyki trynitarniej. Na przykład kwestia ariańska jest omówiona w ramach rozdziału poświęconego Jezusowi oraz dość pobieżnie w rozdziałach o Ojcu i o Duchu. Autor najwyraźniej przyjął tu optykę teologii wschodniej, skłonnej do osobnego rozważania tajemnicy każdej z osób Bożych. Jednak można dyskutować, czy słuszne jest tak całkowite podporządkowanie kwestii trynitarnych rozważaniom chrystologicznym. Przypomnijmy, że w starożytności powstawały istotne dzieła noszące tytuł „O Trójcy”.

Podręcznik Pietrasa należy uznać nie tylko za ciekawy i dobrze napisany wykład teologii patrystycznej, ale także za znaczący wkład w poszukiwania najlepszej formuły ujmowania tych treści. Jest on w swoim zamyśle podobny do omówionej wcześniej *Historii teologii*. I tu, i tam mamy próbę odpowiedzi na pytanie: jaka była wewnętrzna struktura i dynamika starożytnej teologii. Jednak odpowiedzi, jakich każdy z tych podręczników udziela na tak postawione pytanie, różnią się zasadniczo.

\* \* \*

Jak widać z powyższego przeglądu, poszukiwania dotyczące najlepszego sposobu wykładania patrologii z jednej strony są w rozkwicie, ale z drugiej są jakby coraz dalsze od znalezienia ostatecznego rozwiązania. Dawny, w zasadzie powszechnie akceptowany układ podręcznika Altanera wyczerpał swoje możliwości, a kolejne lata przynoszą coraz to nowe próby uporządkowania treści patrystycznych. Tak więc wykład, czyli pedagogika patrologii zaczęła poszukiwać swojego nowego oblicza. Co jakiś czas pojawiają się kolejne próby i wygląda na to, że jak

---

<sup>19</sup> Warto w tym miejscu odnotować całkowicie inne podejście, niż to, jakie znaleźliśmy w podręczniku Hauschilda, tam została wyekspozowana problematyka trynitarna.



na razie oddalamy się od jakiegoś konsensusu w sprawie sposobu wykładu patrologii. Natomiast, co należy uznać za fakt bardzo istotny, podstawowy postulat jest jasno sprecyzowany i odnośnie do niego panuje zgoda: trzeba możliwie wiernie odtworzyć teologiczny wymiar chrześcijaństwa w pierwszych wiekach, a nie systematyzować go według późniejszych schematów. Jednak, jak widać, sposoby realizacji tego celu są bardzo różne już na poziomie założeń, czyli ustalania klucza, według którego należy porządkować materiał, jaki mamy do dyspozycji. Na razie trudno ocenić, który z nich najlepiej realizuje postawiony postulat.

### SUMMARY

#### The ways of lecturing patrology

In the 20th century, there are three major conventions of presenting patristic theology. The first of them, represented in the textbooks by Altaner and Quasten, Polish textbooks by Czuj and Drączkowski and the relatively new work by Drobner, follows the way of presentation applied in history of literature, complementing the life and work of each author with a systematic lecture on his significance for the history of dogmatics. The second way of presentation draws from theology, and more precisely dogmatics: patrology is classified as the first stage in the history of dogmas. German and French textbooks on the history of dogmas are two remarkable works of this type. The textbook by Kelly is a classical work devoted to the patristic period. The third school of writing about patrology departs from the dogmatic pattern in favour of a presentation which would correspond to the original inner structure of Christian reflection. It is a history of theology, not a history of dogmas. The most prominent works of this type include the *History of Theology* compiled at Augustinianum and the textbook by Pietras.

**Ks. Jerzy Myszor**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **FORMACJA HISTORYCZNA DUCHOWIEŃSTWA ŚLĄSKIEGO W XIX I XX WIEKU. WYKŁADOWCY I PODRĘCZNIKI**

Problem edukacji historycznej studentów teologii – kandydatów do kapłaństwa – w zakresie historii Kościoła na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego nie był dotąd przedmiotem szczegółowych badań. Kilka informacji na ten temat przynosi jedynie artykuł ks. bpa Mariana Rechowicza i ks. Bolesława Kumora, zamieszczony w dziele zbiorowym obejmującym dzieje teologii katolickiej w Polsce<sup>1</sup>. Pozwala on prześledzić i porównać zasady wykładu historii Kościoła w seminariach duchownych i na wydziałach teologicznych na terenie trzech różnych zaborów. Niniejszy artykuł ma za zadanie przybliżyć sylwetki wykładowców historii Kościoła na katolickim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu oraz podręczniki, a zwłaszcza ich genezę, założenia ideowe i wpływy. W drugiej części artykułu przedstawiono rozwój formacji historycznej śląskich duchownych należących do diecezji katowickiej.

### **I. OKRES: HISTORIA KOŚCIOŁA NA WYDZIALE TEOLOGICZNYM UNIWERSYTETU WROCŁAWSKIEGO**

Zgodnie z instrukcją rządu pruskiego dla teologicznego wydziału z 1801 r. celem studiów teologii było wychowanie gruntownych teologów, popularnych i godnych nauczycieli. Wykłady obejmowały poza teologią systematyczną także teologię historyczną, do której zaliczano historię religii chrześcijańskiej, traktującą o jej wewnętrznym i zewnętrznym rozwoju, historię dogmatów z patrystyką i dziejami sekt oraz historię Kościoła z archeologią<sup>2</sup>.

W 1811 r., po połączeniu protestanckiego uniwersytetu we Frankfurcie „Viadri-ny” z katolickim uniwersytetem we Wrocławiu „Leopoldina”, powstał nowy, z wyraźnym protestanckim obliczem. W myśl wspomnianej wyżej instrukcji z 1801 r., wobec profesorów teologii historycznej wyrażono życzenie, aby wykład patrologii pozostał samodzielny, wyraźnie oddzielony od wykładu z historii Kościoła i dogmatyki. Liczba godzin wykładanych z danego przedmiotu zależała mniej lub bardziej od wagi samego przedmiotu lub od uznania za takowy przez władze wy-

---

<sup>1</sup> M. Rechowicz, B. Kumor, *Nauczanie historii Kościoła*, [w:] *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 3: *Wiek XIX i XX*, cz. 1, Lublin 1986, s. 339–385.

<sup>2</sup> W. Urban, *Leopold hr. Sedlnicki książę biskup wrocławski 1936–1840 na tle dziejów Kościoła na Śląsku w pierwszej połowie XIX wieku*, Warszawa 1955, s. 35 i n.

działu, a także od możliwości pozyskania odpowiedniego wykładowcy. Program wykładów zatwierdzał minister kultu i biskup wrocławski<sup>3</sup>.

W pierwszym okresie, po połączeniu uniwersytetów, oprócz prawa i patrologii historię Kościoła wykładał Martin Pelka, którego zalicza się do wybitniejszych postaci uniwersytetu z tego okresu<sup>4</sup>. Przez cztery semestry, 2 godziny tygodniowo wykładał historię Kościoła podzieloną na okresy: czasy starożytnego Kościoła; od Konstantyna do pontyfikatu Grzegorza Wielkiego; od Grzegorza Wielkiego do wystąpienia Lutra; od Lutra do czasów współczesnych. Ponadto w trzecim semestrze prowadził 2-godzinny wykład monograficzny z historii soboru trydenckiego<sup>5</sup>. W czasie wykładów prowadzonych w duchu józefińskim posługiwał się własnym podręcznikiem *Epitome historiae Ecclestasticae christianae* (wydanie z 1793 r.)<sup>6</sup>. Po odejściu Pelki w 1823 r. przez jakiś czas miejsce wykładowcy historii Kościoła na wydziale wakowało. Dopiero w 1830 r. na polecenie Ministerstwa Kultu do Wrocławia przybył Johann Ignaz Ritter, historyk Kościoła i patrolog. Wraz z nim przybyli znani profesorowie Peter Josef Elvenich i Johannes Baltzer. Wszyscy trzej byli dużymi indywidualnościami, którzy zaczęli nadawać ton na wydziale teologicznymi, ale jednocześnie teologami kontrowersyjnymi, którzy niebawem przysporzyli diecezji poważnych kłopotów<sup>7</sup>, jako że w swoim nauczaniu reprezentowali poglądy kontrowersyjnego teologa Georga Hermesa<sup>8</sup>, odrzucone przez Kościół w 1835 r.

Już w czasie pobytu w Bonn, Ritter podjął pracę nad dziełem swego życia, to jest podręcznikiem do nauki historii Kościoła, które ukazało się w sześciu wydaniach<sup>9</sup>. Jest także autorem zarysu historii Kościoła wrocławskiego<sup>10</sup>. Obok historii Kościoła na Wydziale Teologicznym wykładał także dogmatykę, teologię

<sup>3</sup> M. Pater, *Historia Uniwersytetu Wrocławskiego do roku 1918*, Wrocław 1997, s. 93.

<sup>4</sup> Martin Pelka (†1828), kanonik kapituły wrocławskiej od 1814.

<sup>5</sup> F.C. Movers, *Denkschrift über den Zustand der katholisch-theologischen Facultaet*, Leipzig 1845, s. 10–12.

<sup>6</sup> W. Urban, *Leopold hr. Sedlnicki*, s. 40. Por. *Geschichte des Breslauer Domkapitels*, hrsg. v. K. Engelbert, Hildesheim 1964, s. 34.

<sup>7</sup> J. Swastek, *Studia teologiczne alumnów śląskich na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1811–1876*, [w:] *Kultura edukacyjna na Górnym Śląsku*, red. A. Barciak, Katowice 2002, s. 127–139.

<sup>8</sup> Georg Hermes (1775–1831), urodzony w Dreyerwalde w Niemczech, wykładowca dogmatyki w Münster (1807 r.), doktorat teologii otrzymał we Wrocławiu na podstawie wprowadzenia filozoficznego do „Einleitung in die christkatholische Theologie” (1819 r.); doktorat filozofii w Bonn (1821 r.); pod wpływem filozofii Kanta i Fichte, zwolennik racjonalistycznej metody przy uprawianiu dogmatyki, jego poglądy zyskały mu licznych zwolenników na wydziałach teologicznych w Prusach, co zaowocowało powstaniem nurtu hermezjańskiego w teologii. Urząd nauczycielski Kościoła potępił jego poglądy dopiero po jego śmierci (brewe papieża Grzegorza XVI *Dum acerbissimas* z 26 IX 1835 r.).

<sup>9</sup> *Handbuch der Kirchengeschichte*, 3 Bde., Bonn 1826–1835, 5. Ausg., Bonn 1854, 6. Ausg. hrsg. v. Leonard Ennen, Bonn 1862.

<sup>10</sup> *Geschichte der Diözese Breslau*, Bd. 1, Breslau 1845.

pastoralną i homiletykę. Kilkakrotnie był dziekanem wydziału, a także rektorem (1835–36)<sup>11</sup>. Johann Ritter już od okresu bońskiego był podejrzewany o sprzyjanie poglądom Hermesa, głoszącego – zgodnie z myślą kantowską – iż rozum jest jedynym źródłem prawdy objawionej. W tym czasie Ministerstwo Kultu, które miało poważny wpływ na obsadę katedr na Wydziale Teologicznym, popierało wszystkich, którzy reprezentowali tendencje hermezjańskie w teologii. Dlatego z dużą trudnością udało się biskupowi Szymońskiemu usunąć z Wydziału Teologicznego Antona Theinera, a z tych samych powodów Josepha Sauera spotykały trudności na wydziale, ponieważ, jak on sam twierdzi, nie był ani uczniem, ani zwolennikiem Hermesa<sup>12</sup>.

W „Przedmowie” do historii diecezji wrocławskiej Ritter pisze, że kontynuuje prace dra Johanna Herbera, który w 1821 r. rozpoczął edycję podręcznika do historii Kościoła wrocławskiego książką *Silesiae sacrae origines* wraz z dołączonymi do niej tablicami chronologicznymi<sup>13</sup>. Herber, wzorem pisarza starożytnego Euzebiusza, chciał napisać pełną historię diecezji, co jednak się nie powiodło. Ritter kontynuował zamysł Herbera, ale i jemu nie udało się w swoim opracowaniu wyjść poza średniowiecze, i historię Kościoła wrocławskiego zakończył na 1290 r. Ritter w swej monografii uważa, że podstawowym zadaniem historyków Kościoła jest dotarcie i publikacja źródeł, a dla wyjaśnienia wielu kwestii problematycznych z historii Kościoła wrocławskiego potrzebna jest także znajomość prawodawstwa polskiego. Z dużą uwagą czytał i posługiwał się dziełem Długosza<sup>14</sup>.

W 1850 r. na usilne życzenie profesorów Johanna Baptisty Balzera i Josepha Ignaza Ritтера oraz dzięki poparciu ks. kanonika Heinricha Förstera oraz bpa Melchiora Diepenbrocka na Uniwersytet Wrocławski z diecezji kolońskiej mógł się przenieść ks. Joseph Reinkens. Młody, obiecujący naukowiec był już po promocji doktorskiej na uniwersytecie w Monachium. Na Uniwersytecie Wrocławskim habilitował się 24 IV 1850 r. na podstawie pracy „De Clemente Presbytero Alexandrino, homine,

<sup>11</sup> Ritter Joseph Ignaz (1787–1857), urodzony w Świdnicy, studia teologiczne ukończył we Wrocławiu. Po święceniach kapłańskich (1811 r.) pracował w duszpasterstwie i jednocześnie interesował się nauką, w tym szczególnie filologią klasyczną, którą studiował na Friedrich-Wilhelms-Universität w Berlinie. Wtedy powstała jego praca – tłumaczenie i komentarz do dzieła o kapłaństwie św. Jana Chryzostoma, przyjęta przez Uniwersytet Wrocławski jako praca doktorska (1821 r.). Dwa lata później Ministerstwo Kultu powierzyło mu Katedrę Historii Kościoła i Patrologii w Bonn. Zob. J. Jungnitz, *Joseph Sauer. Ein Lebensbild aus der Breslauer Diözesangeschichte des 19. Jahrhunderts von...*, Breslau 1913, s. 71 i nn. Biogram patrz: M. Schaich, *Ritter Joseph Ignaz*, [w:] *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexicon*, Bautz, [dalej: BBKL] Bd. VIII, 1994, k. 414–417.

<sup>12</sup> J. Jungnitz, *Joseph Sauer. Ein Lebensbild...*, s. 73.

<sup>13</sup> Karl Johann Herber (1788–1853), profesor zwyczajny teologii na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu we Wrocławiu (1819 r.), autor: *Silesiae sacrae origines. Adnexae sunt tabulae chronologicae in annales hist. dioecesianae*, Breslau 1821. Biogram patrz: F. Haase, *Leben und Schriften der kath. theol. Dozenten an der Universität Breslau*, Breslau 1913, s. 45.

<sup>14</sup> J. I. Ritter, *Geschichte der Diocese Breslau*, Erster Teil, *Von der Pflanzung des Christenthums in Schelsien bis zum Jahre 1290*, Breslau 1845. Vorwort, s. III–VI.

scriptore, philosopho, theologo liber”<sup>15</sup>. Od maja 1850 r. zastąpił w wykładach z historii Kościoła profesora Rittera, który zajął się polityką. Reinkens na Wydziale Teologicznym od zimowego semestru 1852 r. wykładał patrologię, podjął wykłady także z dogmatyki. 10 IV 1853 r. otrzymał nominację na profesora nadzwyczajnego, a 11 IV 1857 r. – na zwyczajnego. Jesienią 1865 r. objął funkcję rektora Uniwersytetu Wrocławskiego. W 1860 r. po raz pierwszy ujawnił poglądy, które stały się niebawem przyczyną jego odejścia z wydziału i zerwania z Kościołem. W atmosferze sporów, jakie wybuchły wokół problemu nieomyślności papieża, Reinkens stanął po stronie przeciwników uchwalenia dogmatu. Wiosną 1870 r. opublikował książkę pt. *Papst und Papstthum nach der Zeichnung des hl. Bernhard von Clairvaux*, w której zawarł swoje poglądy na temat nieomyślności papieża. Coraz głośniejsze protesty Reinkensa wobec prac soborowych wywołały zdecydowaną reakcję bpa Heinricha Förstera, notabene również przeciwnika uchwalenia dogmatu o nieomyślności. 20 XI 1870 r. biskup wrocławski pozbawił Reinkensa prawa nauczania na Wydziale Teologicznym oraz nałożył na niego zakaz sprawowania funkcji kapłańskich. Reinkens, mimo tak wyraźnego ostrzeżenia, nie cofnął swoich poglądów, czego dowodem jest publikacja z 1871 r. pt. *Die päpstlichen Decrete vom 18. Juli 1870*<sup>15</sup>.

W drugiej połowie XIX w. studia nad dziejami Kościoła stały się w centrum zainteresowania nie tylko uczonych wywodzących się z kręgów duchownych (Augustin Theiner<sup>16</sup>), ale także świeckich. Szkoła w Tybindze pojawiła się, kiedy to w 1819 r. przeniesiono tam katolicki Wydział Teologiczny z Erlangen. Pierwszy etap rozwoju szkoły naznaczony był działalnością takich wybitnych postaci, jak: Johann Sebastian Drey (1777–1853), Johann B. Hirschera (1788–1853) oraz Johann A. Möhler (1796–1838). W drugim okresie istnienia szkoły w Tybindze spotykamy Johanna Evangelistę Kuhna (1806–1887), Franza Antona Staudenmeiera (1800–1856) oraz Karla Josepha Hefelega<sup>17</sup>. W trzecim okresie wśród historyków kojarzonych ze Szkołą tybindzką należy wyróżnić Francisa Xavera Funka<sup>18</sup>. Tzw. Szkołę tybindz-

<sup>15</sup> Po odejściu z Wrocławia zamieszkał w Monachium u J. von Döllingera, a następnie w Bonn. Związał się z tzw. Ruchem starokatolickim. 4 VI 1873 r. został starokatolickim biskupem, konsekracji udzielił mu 11 VIII 1873 r. bp Heykamp von Deventer ze schizmatycznego Kościoła Unii Utrechckiej. Eskomunikowany przez papieża Pius IX. Zmarł w Bonn. Biografia patrz: R. Lachner, [w:] BBKL, Bd. VII, 1994, k. 1561–1567.

<sup>16</sup> Augustin Theiner (1804–1874), historyk Kościoła, edytor źródeł, kanonista, prefekt Archiwum Watykańskiego (1858–1870).

<sup>17</sup> Karl Joseph Hefelega (1809–1893), uczeń Johanna Sebastiana Dreya, Johanna B. Hirschera, 1836 r. privatdozent, 1837 r. profesor nadzwyczajny, 1840 r. profesor zwyczajny historii Kościoła w Tübingen, 1869 r. biskup Rottenburg, przeciwnik ogłoszenia dogmatu o nieomyślności papieża. Jeden ze znaczących historyków Kościoła XIX w., przede wszystkim z racji dzieła, jakim była historia soborów: *Conciliengeschichte. Nach den Quellen bearbeitet*, 2 verbesserte Auflage, Bd. 1–9, Freiburg 1877–1890.

<sup>18</sup> Franz Xaver Funk (1840–1907), studia teologiczne odbył w Paryżu i w Tybindze, współpracował z Hefelega w komisji ds. przygotowującej sobór watykański I; profesor nadzwyczajny historii Kościoła w Tybindze (1870 r.), profesor zwyczajny historii Kościoła, patrologii, archeologii (1875 r.).

ką cechowało traktowanie Kościoła jako organizmu, społeczności, w której duży nacisk kładzie się na poznanie i zrozumienie poszczególnych jego części składowych, a więc duchownych, instytucji, organizacji<sup>19</sup>. Jej twórcy, kontynuatorzy i zwolennicy (Funk, Duchesne<sup>20</sup>, Kirsch<sup>21</sup>, Knoepfler<sup>22</sup> i Grisar<sup>23</sup>) opierali swe prace na solidnym fundamencie źródłowym, a ich monografie często były poprzedzane studiami źródłoznawczymi i krytycznymi wydaniem źródeł; siłą rzeczy rozwój szkoły stymulowany był dostępem do źródeł archiwalnych, w tym głównie watykańskich.

Historia Kościoła jako przedmiot nauki i wykładu na wydziałach teologicznych w drugiej połowie XIX w. szukała swego miejsca. W rozumieniu papieża Leona XIII historia miała przede wszystkim służyć ukazaniu właściwej roli Kościoła, w tym szczególnie atakowanego papieżstwa w historii Europy i świata, a stąd do apologetyki było już niedaleko. W encyklice *Aeterni Patris* z 4 VIII 1879 r. papież Leon XIII zalecił wręcz powrót do teologii św. Tomasza, a dyscyplinom filozoficznym – obronę wiary przed atakami z zewnątrz i wewnątrz Kościoła. W podręcznikach do nauki historii pojawiły się coraz częściej akcenty apologetyczne, które zamiast wyjaśniać, broniły postawy instytucji kościelnych w kontrowersyjnych wy-

---

Główny reprezentant tzw. Szkoły tybindzkiej, znany z podręcznika *Lehrbuch der Kirchengeschichte* (1886; 1907<sup>2</sup>; 1940<sup>11</sup>), na nowo opracowany przez Karla Bihlmeyera: *Kirchengeschichte auf Grund des Lehrbuches von F.X. Funk*, Erster Teil: *Das christliche Altertum* (Wissenschaftliche Handbibliothek); 8. u. 9. Aufl. 1934, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.

<sup>19</sup> Por. C. Bartnik, *Historia Kościoła*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 6, Lublin 1993, k. 952.

<sup>20</sup> Louis Marie Olivier Duchesne (1843–1922), studiował teologię w Rzymie, uczeń Giovanni Battista de Rossi, twórcy der christlichen Altertumswissenschaft, 1877 r. doktorat na podstawie *Étude sur le Liber pontificalis*, profesor (1877 r.) w Instytucie Katolickim w Paryżu. Inicjator badań historii Kościoła we Francji, znawca chrześcijańskiej starożytności. Od 1895 r. aż do śmierci dyrektor École française w Rzymie; 1903 r. przewodniczący Papieskiej Komisji Historyczno-Liturgicznej ds. Rewizji Martyrologium. Jego główne dzieło: *Histoire ancienne de l'Église*, 3 t., 1906–1910, w 1912 r. umieszczone na indeksie.

<sup>21</sup> Johann Peter Kirsch (1861–1941), studiował w Rzymie, gdzie spotkał się z takimi osobistościami, jak: P. Battifol, H. S. Denifle, G. B. De Rossi, J. Hergenröther i F. X. Kraus. W latach 1888–1890 kierował Instytutem Historycznym Görresa w Rzymie. W latach 1890–1932 był profesorem patologii i chrześcijańskiej archeologii na uniwersytecie we Freiburgu. W 1925 r. założył i kierował Pontificio Istituto di Archeologia Cristiana w Rzymie. Autor m.in.: *Kirchengeschichte. Die Kirche in der antiken und griechisch-römischen Kulturwelt*, Bd. I, Freiburg i. Br. 1930.

<sup>22</sup> Alois Knoepfler (1847–1921), profesor historii Kościoła i patologii (1881 r.) w Lyzeum w Pasaui. Zaliczany do Szkoły tybindzkiej, pod wpływem Hefelego. W dorobku posiada dużo monografii, doskonały dydaktyk. Ukoronowaniem jego dydaktyki jest *Lehrbuch der Kirchengeschichte*, którego pierwsze wydanie ukazało się w 1895 r., następne w 1920 (Freiburg), 1924, w sumie 6 wydań.

<sup>23</sup> Grisar Hartmann (1845–1932), jezuita, historyk Kościoła, studiował w Münster i Innsbrucku, następnie w Rzymie, po święceniach kapłańskich wstąpił do zakonu jezuitów. W 1871 r. został profesorem historii Kościoła na uniwersytecie w Innsbrucku, w 1896 r. przeniósł się do Rzymu, następnie do Monachium, w 1902 r. do Forstenried k. Monachium, a następnie do Innsbrucka. Głównym polem badawczym była historia Rzymu i papieżstwa w czasach starożytnych, od 1902 r. zajmował się Lutrem. W 1911/1912 ukazało się trzypięciotomowe dzieło na temat Lutra. Biogram: F. W. Bautz, *Grisar Hartmann*, [w:] *BBKL*, Bd. II, 1990, k. 353.



darzeniach z przeszłości. W brewe *Saepe numero considerantes* z 18 VIII 1883 r., wydanym z okazji otwarcia archiwów watykańskich dla historyków wszystkich wyznań, znajdziemy słowa, że pierwszym prawem historii jest nie ważyć się kłamać, drugim nie obawiać się mówić prawdy. Zamieszanie wokół roli, jaką powinien spełniać wykład historii Kościoła w naukach teologicznych, w tym w wychowaniu kandydatów do kapłaństwa, był znaczny. Niektórzy przeznaczali jej za ledwie miejsce jako nauki pomocniczej we właściwych naukach teologicznych, do jakich zaliczano nauki biblijne, dogmatykę i teologię moralną<sup>24</sup>.

Krytyczne podejście do historii dogmatu o nieomylności papieża kosztowały Reinkensa nie tylko utratę Katedry Historii Kościoła na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, ale także zerwanie z Kościołem katolickim. Po odejściu prof. J. Reinkensa historię na Wydziale Teologicznym wykładał Eduard Ludwig Hugo Laemmer<sup>25</sup>. Laemmer formację intelektualną otrzymał jako ewangelik, po konwersji do Kościoła katolickiego kontynuował studia teologiczne i przyjął święcenia kapłańskie (1859 r.). W 1861 r. został nawet wicerektorem seminarium duchownego w Braniewie. Jesienią 1864 r. został mianowany profesorem Uniwersytetu Wrocławskiego. W latach 1864–1882 wykładał dogmatykę, w latach 1871–1896 historię Kościoła, a w latach 1884–1916 prawo kanoniczne. Publikował dużo, jednak nie pozostawił po sobie szkoły<sup>26</sup>.

W 1896 r. wykłady z historii Kościoła na Wydziale Teologicznym we Wrocławiu podjął ks. Maksymilian Sdralek. Doktorat z teologii zdobył 12 VI 1880 r., święcenia kapłańskie przyjął 13 VII 1880 r. z rąk biskupa sufragana z Freiburga Lothara von Kübel. Dzięki stypendium naukowemu, które otrzymał z Ministerstwa Kultu, odbył podróże naukowe przez Bawarię, Węgry i Austrię. 1 II 1882 r. habilitował się z historii Kościoła i z prawa kanonicznego na Uniwersytecie Wrocławskim. Z początkiem semestru 1884/85 został powołany jako profesor zwyczajny historii Kościoła na Królewską Akademię w Münster i tam pozostał do 1896 r. Podobno nie czuł się tam najlepiej i szukał możliwości zmiany miejsca pracy. Taka pojawiła się po utworzeniu uniwersytetu w Waszyngtonie. Plany przeniesienia się do Ameryki jednak się nie powiodły. Dzięki poparciu Laemmera 15 VIII 1896 r. Sdralek przyszedł na Uniwersytet Wrocławski. Dla Sdralka rozpoczął się bardzo owocny okres w życiu naukowym, mniej pod względem publikacji, większy w działalności dydaktycznej. Powszechnie uchodzi za założy-

<sup>24</sup> *Handbuch der Kirchengeschichte*, hrsg. v. H. Jedin, Bd. VI: Zweite Halbband: *Die Kirche zwischen Anpassung und Widerstand (1878–1914)*, Freiburg–Basel–Wien 1973, s. 329.

<sup>25</sup> Eduard Ludwig Hugo Laemmer (1835–1918), doktorat filozofii (1854 r.) uzyskał na podstawie monografii na temat nauki o Logosie Klemensa Aleksandryjskiego. Następnie kontynuował studia w Berlinie, licencjat teologii (1856 r.), habilitacja z historii teologii (1857 r.), privat dozent w Berlinie. W 1858 r. konwertował do Kościoła katolickiego w Braunsberg (1858 r.). W Braniewie kontynuował studia teologiczne, tam też otrzymał święcenia kapłańskie (1859 r.). Przebywał w Rzymie, gdzie otrzymał dostęp do Archiwum Watykańskiego.

<sup>26</sup> Por. F. Haase, *Leben und Schriften...*, s. 58–62.



ciela wrocławskiej Szkoły Historyków Kościoła<sup>27</sup>. Do jego wybitnych uczniów zalicza się znanego patrologa Bertholda Altanera (1885–1964), historyków i patrologów Felixa Haase (1882–1965), Josepha Wittiga (1879–1949) i Franza Xavera Seppelta (1883–1956), a pośrednio Huberta Jedina (1900–1980), Bernharda Stasiewskiego (1905–1995), Bernharda Panzrama (1902–1998) oraz Kurta Engelberta (1886–1967).

Na przełomie XIX/XX w. na Wydziale Teologicznym we Wrocławiu pojawił się Augustin Nürnberger. Początkowo uczył religii w gimnazjum katolickim we Wrocławiu, w 1892 r. habilitował się, w 1894 r. został profesorem nadzwyczajnym, a w 1901 r. otrzymał profesurę zwyczajną. Na wydziale wykładał historię dogmatu, patrologię, historię Kościoła i archeologię<sup>28</sup>. W jego publikacjach widoczny już jest ślad ahistorycznego ujmowania problemów, co jest bardzo widoczne w stosunku np. do problematyki narodowościowej Śląska<sup>29</sup>.

W 1909 r. na Wydział Teologiczny przyszedł ks. Joseph Wittig. Po święceniach kapłańskich w 1903 r. i krótkim okresie pracy duszpasterskiej w Lubaniu wyjechał w 1904 r. do Rzymu, gdzie przez dwa lata studiował archeologię i historię sztuki wczesnego chrześcijaństwa. Po powrocie z Rzymu był wikarym w Paczkowie, potem we Wrocławiu. W 1909 r. został zatrudniony na Wydziale Teologicznym, a w 1911 r. został nadzwyczajnym profesorem historii Kościoła, patrologii i sztuki sakralnej<sup>30</sup>.

Naukowe opracowania ks. Wittiga koncentrowały się głównie wokół problemów związanych ze starożytną historią Kościoła. Monografię *Papst Damasus I* przyjęto we Wrocławiu jako podstawę do nadania mu stopnia doktorskiego (1902 r.), natomiast praca *Filastrius. Gaudentius und Ambrosiaster* stała się podstawą do habilitacji. Ponadto interesowała go archeologia i nauka ojców Kościoła. Gruntownie

---

<sup>27</sup> H. Schiel, *Max Sdralek, der Begründer der Breslauer Kirchengeschichtsschule, im Bannkreis von Franz Xaver Kraus*, „Archiv für schlesische Kirchengeschichte” 1977, Bd. 35, s. 239–284; R. Bendel, *Max Sdralek. Der Begründer der Breslauer kirchenhistorischen Schule*, „Archiv für schlesische Kirchengeschichte” 1997, Bd. 55, s. 11–37; T. Błaszczuk, *Fakultet Teologii Katolickiej Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1811–1914. Aspekt historyczno-prawny*, Legnica 2001, s. 230.

<sup>28</sup> Augustin Nürnberger, dr teol., ur. 6 I 1854 r. w Habelschwerdt, wyświęcony 13 VII 1879 r. (z archidiecezji praskiej). *Schematismus 1907*, s. 14; F. Haase, *Leben und Schriften...*, s. 79–86; M. Pater, *Historia uniwersytetu...*, s. 100.

<sup>29</sup> W broszurze poświęconej jubileuszowi 200-lecia istnienia uniwersytetu we Wrocławiu zalicza Pragę do Niemiec, w okresie średniowiecza mówi o wojującym Nationalpole – biskupie Nankerze itp. Por. A. J. Nürnberger, *Zum 200jährigen Bestehen der katholischen Theologen-Fakultät an der Universität Breslau, von...* Breslau 1903, s. 5 i nn.

<sup>30</sup> W 1922 r., po publikacji w czasopiśmie „Heiland” artykułu na temat współczesnej praktyki pokutnej w Kościele, ks. Wittig spotkał się z ostrą krytyką ze strony Urzędu Nauczycielskiego Kościoła, która w 1926 r. doprowadziła do jego urlopowania z Wydziału Teologicznego i wkrótce potem do jego ekskomunikacji. W 1927 r. ożenił się, miał troje dzieci. W 1946 r. został ponownie przyjęty na łono Kościoła, zmarł w 1949 r.

przepracowany przez Wittiga podręcznik patrologii autorstwa Gerharda Rauschena doczekał się kilku wydań<sup>31</sup>.

Od 1908 r. na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego jako tzw. Honorarprofessor wykładał ks. Joseph Jungnitz<sup>32</sup>. W kilka lat później (1918 r.) na tym samym na wydziale studia rozpoczął Hubert Jedin, jeden z najlepszych historyków Kościoła XX w., wywodzący się z kręgu historyków niemieckich.

Ostatnim profesorem historii Kościoła, którego słuchali studenci teologii, przyszli kapłani diecezji katowickiej, był Franz Seppelt, który święcenia kapłańskie przyjął w 1906 r.; od semestru 1906/07 podjął studia specjalistyczne na uniwersytecie w Monachium. W 1907 r. praca na temat tzw. *Pariser Universitätsstreit* stała się podstawą do uzyskania stopnia doktora teologii. Jesienią 1909 r. wyjechał do Rzymu, gdzie podjął pracę nad habilitacją. W 1910 r. w wieku 27 lat na podstawie pracy *Studien zum Pontifikat Cölestins V* przeprowadził przewód habilitacyjny na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, od 1920 r. profesor zwyczajny. Zajmował się głównie historią diecezji wrocławskiej.

Na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego w XIX w. historia Kościoła była wykładana przez trzy semestry, po cztery godziny tygodniowo, ponadto osobny przedmiot stanowiła historia Kościoła wrocławskiego. Studenci teologii mieszkali w konwiktach i słuchali wykładów na wydziale. Bp Emanuel Szymoński (1824–1832), usiłując wzmocnić kontrolę nad sposobem i treścią wykładów, a przez to uchronić przyszłych kapłanów przed wpływami hermetyzmu, planował zamknąć kandydatów w alumnacie i tam im zorganizować wykłady całego kursu filozoficznego i teologicznego. Wydział Teologii zgodnie ze statutem z 1816 r. miał prawo nadawania licencjatu i doktoratu. W 1858 r. Stolica Apostolska zakwestionowała prawo Wydziału Teologicznego do nadawania stopni naukowych z powodu mieszanego wyznaniowo charakteru Uniwersytetu Wrocławskiego. Dzięki zabiegom bpa Georga Koppa decyzją Stolicy Apostolskiej Wydział Teologiczny z dniem 10 II 1888 r. otrzymał ponownie prawo nadawania stopni naukowych<sup>33</sup>. Przy tej okazji wydział otrzymał nowy plan studiów teologicznych, w którym historia Kościoła została połączona z wykładami patrologii i archeologii.

<sup>31</sup> G. Rauschen, *Grundriss der Patrologie. Die Schriften der Kirchenväter und ihr Lehrgehalt*, Achte und neunte neubearbeitete Auflage, Freiburg 1926.

<sup>32</sup> Joseph Jungnitz (1844–1918), studiował na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, święcenia kapłańskie przyjął w 1867 r., uzyskał doktorat (1891 r.) na Wydziale Teologicznym we Wrocławiu, w pracach badawczych zajmował się przede wszystkim dziejami diecezji wrocławskiej. W 1895 r. został mianowany kierownikiem Archiwum i Biblioteki Diecezjalnej we Wrocławiu. Autor m. inn.: *Geschichte des Bistums Breslau*, [w:] *Real Handbuch des Bistums Breslau*, I. Teil, Breslau 1925, s. 3–134. Biogram patrz: B. Wolf-Dahm, *Jungnitz Joseph*, [w:] BBKL, Bd. III, 1992, k. 877–880. Świadcetwo, jakie mu wystawił Hubert Jedin, patrz H. Jedin, *Lebensbericht*, hrsg. v. K. Repgen, Mainz 1988, s. 24 i nn.

<sup>33</sup> J. Swastek, *Studia teologiczne alumnów śląskich...*, s. 131.

## II. OKRES: HISTORIA KOŚCIOŁA NA WYDZIALE TEOLOGICZNYM UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

Pierwsi śląscy klerycy, pragnący przygotować się do kapłaństwa i pracować na Śląsku w ramach przewidywanej diecezji śląskiej, przybyli do Krakowa w 1921 r. i immatrykulowali się na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Historię Kościoła w okresie międzywojennym na Wydziale Teologicznym wykładali: ks. prof. dr hab. Jan Nepomucen Fijałek, ks. prof. dr hab. Tadeusz Glema, ks. prof. dr hab. Michał Godlewski.

Fijałek Jan Nepomucen (1864–1936) ukończył studia teologiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim, święcenia kapłańskie przyjął w 1887 r. Po święceniach został skierowany na studia do Rzymu, gdzie ukończył specjalizację historyczną i prawniczą, doktorat uzyskał w 1889 r., habilitował się na podstawie pracy *Życie i obyczaje kleru w Polsce średniowiecznej* (1893 r.), od 1896 r. sprawował funkcję profesora nadzwyczajnego, a od 1899 r. – profesora zwyczajnego w Katedrze Historii Kościoła Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Lwowskiego. W 1912 r. objął Katedrę Historii Kościelnej na Uniwersytecie Jagiellońskim, a w 1919 r. – nowo utworzoną Katedrę Historii Kościoła w Polsce i piastował to stanowisko do 1930 r., kiedy ze względu na zły stan zdrowia przeszedł na emeryturę. Zmarł w 1936 r. Odnaczał się wielką pracowitością i sumiennością, do końca życia zbierał materiały źródłowe do swych prac, które pozostały w postaci tzw. „tek historycznych księdza Fijałka”, przechowywanych w zbiorach bibliotecznych PAN.

Ks. Michał Godlewski (1872–1956) przyjął święcenia kapłańskie w 1900 r., następnie studiował w Akademii Duchownej w Petersburgu, którą ukończył ze stopniem magistra teologii, dalsze studia podjął we Fryburgu szwajcarskim, pod kierunkiem Mandoneta i Kirscha (doktorat teologii); pełnił funkcję biskupa sufragana w Żytomierzu (1917 r.), a następnie w Łucku. W 1927 r., po rezygnacji z sufraganii, objął Katedrę Historii Kościoła Powszechnego na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przeszedł na emeryturę w 1950 r.<sup>34</sup>

W 1935 r. zarząd Śląskiego Seminarium Duchownego w Krakowie wydał skrypt do historii Kościoła autorstwa M. Godlewskiego<sup>35</sup>. Wśród absolwentów seminarium duchownego w Krakowie do dzisiaj krążą opowieści o stylu wykładania historii przez Godlewskiego. Był świetnym mówcą, dla którego sposób wykładu był równie ważny jak przekazywane treści. Jak stwierdził autor we „Wstępie”, w zawierusze wojennej stracił notatki do podręcznika, i ten, który przygotował w postaci skryptu, jest zaledwie zarysem tego, co zamierzał stworzyć. Ks. bp Godlewski w wykładzie historii Kościoła kierował się metodą i celami wypracowanymi w drugiej połowie XIX w. Jego zdaniem, od

<sup>34</sup> H. Wyczawski, *Godlewski Michał*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1918–1981*, pod red. L. Grzebienia, t. 5, Warszawa 1983, s. 453–461.

<sup>35</sup> M. Godlewski, *Historia Kościoła powszechnego, wg wykładów M. Godlewskiego*, Kraków 1935, nakł. Seminarium Duchownego w Krakowie.

lat trzydziestych XIX w. w historiografii pojawiło się właściwe ujęcie historii: „historyk powinien się troszczyć nie o jakieś cele polemiczne, dydaktyczne, filozoficzne czy psychologiczne, ale o prawdę”. Tę prawdę, zdaniem Godlewskiego, należy krytycznie wydobyc z źródeł, a następnie logicznie, pragmatycznie, racjonalnie ją przedstawić. Tym sposobem podejścia do historii Kościoła autor sytuuje się, jak wynika to zresztą z jego deklaracji, w gronie zwolenników i kontynuatorów Szkoły tybindzkiej i wśród takich historyków, jak Funk, Duchesne, Kirsch, Knoepfler i Grisar.

Tadeusz Glemma (1895–1958), po święceniach kapłańskich w 1918 r., otrzymał zezwolenie na dalsze studia i rozpoczął je w 1921 r. na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie pod kierownictwem ks. prof. Fijałka napisał pracę z historii Kościoła, w 1929 r. zaś habilitował się w zakresie historii Kościoła w Polsce. Od 1930 r. wykładał historię Kościoła na Uniwersytecie Jagiellońskim, od 1932 r. pełnił funkcję profesora nadzwyczajnego, a od 1945 r. – profesora zwyczajnego. Po zakończeniu okupacji niemieckiej podjął na nowo wykłady na Uniwersytecie w Krakowie i kontynuował je aż do likwidacji Wydziału Teologicznego w 1954<sup>36</sup>.

Program wykładów z historii Kościoła na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego był bardzo bogaty. Przewidywał 4-godzinny (tygodniowo) wykład kursoryczny historii Kościoła powszechnego w pierwszych 3 semestrach. Równoległe w ciągu sześciu semestrów, 4 godziny tygodniowo wykładana była historia Kościoła w Polsce. Studenci teologii wszystkich roczników słuchali także wykładów monograficznych. W roku akademickim 1935/36 ks. prof. Godlewski wykładał „Dzieje papieżstwa na schyłku XVIII wieku” – 1 godzinę tygodniowo przez dwa semestry, a ks. prof. Glemma – „Kardynałowie polscy” – 1 godzinę tygodniowo.

Seminaria naukowe zostały wprowadzone na Wydziale Teologicznym przez ks. prof. Chotkowskiego w roku akademickim 1882/83 i zatwierdzone przez Ministerstwo Wyznań i Oświaty w 1888 r. Były pierwszymi tego typu ćwiczeniami naukowymi na uczelniach w cesarstwie austro-węgierskim<sup>37</sup>.

W okresie międzywojennym do napisania pracy magisterskiej z historii studenci 2. roku przygotowywali się na proseminarium – 1 godzinę tygodniowo, a w następnych semestrach uczęszczali na seminarium tematyczne. W roku akademickim 1935/36 prof. Godlewski prowadził seminarium tematyczne na temat poselstwa nuncjusza Litty do cesarza Pawła I (2 godziny tygodniowo), a ks. prof. Glemma prowadził w tym samym roku seminarium z historii Kościoła, o charakterze tylko dyplomowym<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> H. Wyczawski, *Glemma Tadeusz*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1918–1981*, pod red. L. Grzebień, t. 5, Warszawa 1983, s. 443–447.

<sup>37</sup> S. Plech, *Teologia w krakowskim Wydziale Teologicznym od Tridentinum do Vaticanum II*, [w:] *Jubileusz sześćsetlecia Wydziału Teologicznego w Krakowie 26 X 1996 – 20 X 1997*, pod red. J. Morawy, S. Podstawy, Kraków 1998, s. 562.

<sup>38</sup> *Spis wykładów* [Uniwersytetu Jagiellońskiego]. *Rok akademicki 1935/1936. Trzy trymestry*, Kraków 1935, s. 20, 21.

### III. OKRES: HISTORIA KOŚCIOŁA W WYŻSZYM ŚLĄSKIM SEMINARIUM DUCHOWNYM W KRAKOWIE

Po zakończeniu okupacji niemieckiej i powrocie studentów śląskich do seminarium w Krakowie Wydział Teologiczny na Uniwersytecie Jagiellońskim wznowił swoją działalność. Wrócili profesorowie: ks. bp Godlewski i ks. prof. Tadeusz Glemma. Grono profesorów z historii Kościoła w 1949 r. uzupełnił ks. Teofil Długosz, który zastąpił prof. Michała Godlewskiego. Po likwidacji Wydziału Teologicznego w 1954 r. biskup katowicki polecił, aby śląscy teologowie uczęszczali na wykłady prowadzone w gmachu seminarium krakowskiego. Zgodnie z wyjaśnieniem Stolicy Apostolskiej, Wydział Teologiczny UJ nie przestał istnieć, chociaż przestał być wymieniany w strukturach Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>39</sup>. Dopiero w 1958 r. w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Krakowie zostało organizowane studium domesticum. Pierwsze szeregi wykładowców tego seminarium rekrutowało się w znacznym stopniu z grona profesorów krakowskich, i w pierwszym roku istnienia samodzielnego studium na 30 wykładowców 12 pochodziło z diecezji katowickiej<sup>40</sup>. W 1967 r. ówczesny metropolita krakowski ks. kard. Wojtyła zaproponował, aby śląscy teologowie mocniej związali się z powstającym papieskim fakultetem teologicznym w Krakowie i dzięki temu mogli zdobywać stopnie licencjata i doktora teologii. Bp Herbert Bednorz wyraził zgodę, i niektórzy śląscy studenci, pod kierunkiem zwłaszcza ks. prof. Bolesława Kumora, mogli pisać prace z historii Kościoła, kończące się stopniem licencjata i doktora<sup>41</sup>. Na seminarium z historii Kościoła, prowadzonym przez ks. prof. Bolesława Kumora, księża: Jerzy Myszor i Józef Krętosz napisali prace z zakresu historii, uwieńczone licencjatem.

Oficjalna umowa o wzajemnej współpracy między seminarium śląskim w Krakowie a Papieskim Wydziałem Teologicznym w Krakowie została podpisana 22 II 1975 r. Wyższe Śląskie Seminarium Duchowne w Krakowie zostało na mocy tej umowy afiliowane do Papieskiej Akademii Teologicznej, w 1980 r. umowa została przedłużona na kolejnych pięć lat<sup>42</sup>. Wydział Teologiczny PAT uznawał studia teologiczne w seminarium śląskim za równorzędne ze swoimi studiami podstawowymi<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Wyjaśnienie Stolicy Apostolskiej z 16 XII 1959 r. za: A. Drabik, *Formacja intelektualna kandydatów do kapłaństwa w Kościele katowickim, studium historyczno-prawne*, Katowice 1982, s. 42.

<sup>40</sup> J. Kiedos, *Organizacja studiów w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym po II wojnie światowej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1989, t. 22, s. 159.

<sup>41</sup> Tamże, s. 158.

<sup>42</sup> A. Drabik, *Formacja intelektualna...*, s. 42–43.

<sup>43</sup> T. Czakański, *Działalność naukowa Wyższego Śląskiego Seminarium Duchownego w latach 1980–1995*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1995–96, t. 27/28, s. 240.



## Wykładowcy

**Ks. Teofil Długosz** (1887–1971) studiował teologię na Uniwersytecie Lwowskim i w Wiedniu. Doktoryzował się z zakresu historii Kościoła na Uniwersytecie Jagiellońskim (1919 r.) pod kierunkiem ks. Fijałka. W Archiwum Watykańskim zebrał kwerendę, która pozwoliła mu później na publikowanie wielu prac. Wykładał historię Kościoła na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Pierwsza praca habilitacyjna nie została przyjęta przez Radę Wydziału, między innymi z powodu negatywnej opinii ks. Umińskiego. W 1949 r. ks. Długosz został powołany na zastępcę profesora historii Kościoła powszechnego na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po likwidacji tego wydziału wraz z innymi profesorami przeniósł się do Warszawy na Akademię Teologii Katolickiej, gdzie wykładał do 1958 r.<sup>44</sup> Jest autorem podręcznika *Historia Kościoła katolickiego* t. 1–2, wydanego we Lwowie w latach 1923–1925. W podręczniku raczej unikał historii politycznej, a wprowadził, co można uznać za nowość – wątki życia religijno-moralnego oraz elementy rozwoju doktryny teologicznej<sup>45</sup>. Wzorem swego mistrza, ks. Fijałka, ks. Długosz był zwolennikiem prac źródłoznawczych. Relatywnie nie pisał zbyt wiele, a jego prace dotyczą historii instytucji, z uwzględnieniem prawa kanonicznego i historii kultury.

**Ks. Gustaw Klapuch** (ur. w 1929 r.) studiował na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1947–1952, tam obronił doktorat z teologii (1954 r.). W latach 1958–1970 był wykładowcą historii Kościoła powszechnego w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Krakowie, a także prowadził wykłady zlecone w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie 1967–1970<sup>46</sup>. Jest autorem skryptu, w którym kilkanaście najważniejszych problemów Kościoła pozwoliło na przekrojowe ujęcie historii Kościoła. Dobór tematów i ich przedstawienie wskazywałyby jednak nie tylko na zamiar stworzenia syntezy, ale także na interpretację najważniejszych, przełomowych wydarzeń z historii Kościoła, które warunkowały, zdaniem autora, kierunek zmian zachodzących w Kościele.

**Ks. Jerzy Pawlik** (ur. w 1919 r.) przyjął święcenia kapłańskie w 1942 r., studia specjalistyczne ukończył na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 1958–1975 wykładał historię Kościoła w Polsce w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Krakowie. Pod jego opieką powstało 14 prac dyplomowych z historii Kościoła na Śląsku, najczęściej dawał tematy związane z biografiami wybitnych księży śląskich<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> H. Wyczawski, *Długosz Teofil*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1918–1981*, pod red. L. Grzebienia, t. 5, Warszawa 1983, s. 302–307.

<sup>45</sup> J. Wołczański, *Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1939*, Kraków 2002, s. 350, 358.

<sup>46</sup> Biografia patrz: *Kto jest kim w województwie katowickim 1993* – wydawnictwo „Książnica” przy współpracy Towarzystwa Zachęty Kultury w Katowicach, 1994, s. 144, 145.

<sup>47</sup> J. Pawlik, *Świat wewnętrznej dostojności. Studia i rozprawy*, Katowice [1999], s. 9.

**Ks. Antoni Baciński** (1917–1984) przyjął święcenia kapłańskie w 1943 r.; po zakończeniu wojny kontynuował studia w zakresie historii Kościoła na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie napisał doktorat na temat działalności dobroczynnej Księży Misjonarzy św. Wincentego à Paulo w latach 1651–1939 pod kierunkiem ks. prof. Glemmy (1949 r.), habilitował się na Wydziale Teologicznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (1973 r.). W latach 1971–1980 wykładał historię Kościoła w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym Krakowie. Pod jego kierownictwem powstało 43 prac magisterskich lub dyplomowych. Prowadził seminarium z historii Kościoła w Polsce, proponował tematy najczęściej związane z historią Kościoła śląskiego (dzieje parafii, biografie duchownych). Jego uczniami są m.in. ks. dr hab. Jan Górski (misjolog) i ks. dr Henryk Olszar (historyk).

**Ks. Józef Kiedos** (ur. w 1943 r.) ukończył studia specjalistyczne na Wydziale Teologicznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, gdzie pod kierunkiem ks. prof. Zielińskiego napisał pracę doktorską na temat katolickiego szkolnictwa kościelnego na terenie diecezji katowickiej w latach międzywojennych (1981 r.); habilitował się na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu na podstawie pracy *Zakony i zgromadzenia zakonne w życiu diecezji katowickiej do wybuchu II wojny światowej* (1997 r.). W latach 1981–2001 wykładał historię Kościoła powszechnego (nowożytną i najnowszą). Pod jego opieką powstało 73 prac magisterskich lub dyplomowych; prowadził seminarium z historii Kościoła na Śląsku, a swoim uczniom proponował tematy z dziejów parafii, biografie duchownych i dzieje zgromadzeń zakonnych. W czasie wykładów zalecał studentom korzystanie z podręcznika autorstwa ks. Archutowskiego i ks. Umińskiego.

**Ks. Jerzy Myszor** (ur. w 1950 r.), na seminarium naukowym z historii Kościoła w Polsce (Papieska Akademia Teologiczna – PAT), prowadzonym przez ks. prof. Bolesława Kumora, napisał pracę uwieńczoną licencjatem (1976 r.), doktorat uzyskał na podstawie pracy *Duszpasterstwo parafialne na Górnym Śląsku w latach 1821–1914* (obrona w 1985 r.), habilitował się na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego na podstawie pracy *Stosunki Kościoła – państwo okupacyjne w diecezji katowickiej w latach 1939–1945* (1992 r.). W seminarium duchownym w Katowicach od 1982 r. prowadził wykłady z historii Kościoła powszechnego (starożytność i średniowiecze). Od 1992 r. adiunkt przy katedrze Historii Kościoła w Czasach Najnowszych na Wydziale Kościelnych Nauk Historycznych i Społecznych Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, kierownik Katedry Historii Powszechnej Europy Środkowo-Wschodniej (1996 r.), profesor nadzwyczajny, profesor zwyczajny – Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego (2000 r.). Spośród studentów teologii w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Katowicach wypromował 19 magistrów, wśród nich jeden obronił pracę doktorską na Wydziale Teologicznym PAT (ks. Mirosław Godziek). Stu-



dentom zalecał podręcznik autorstwa ks. Banaszaka i wybrane fragmenty z tzw. historii francuskiej<sup>48</sup>.

**Ks. Józef Krętosz** (ur. w 1949 r.) uczęszczał na seminarium naukowe z historii Kościoła w Polsce (Papieska Akademia Teologiczna), prowadzone przez ks. prof. dr. hab. Bolesława Kumora, zdobył licencjat (1976 r.). Studia doktoranckie odbył na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (1976–1981), uczęszczał na seminarium naukowe z historii Kościoła nowożytnej prowadzone przez prof. dr. hab. Bolesława Kumora; doktorat otrzymał za pracę *Organizacja archidiecezji lwowskiej obrządku łacińskiego od XV w. do 1772 r.*, (obrona na KUL w 1981 r.); habilitował się na Wydziale Teologicznym KUL w 1997 r. na podstawie pracy *Archidiecezja lwowska obrządku łacińskiego w okresie józefinizmu (1772–1815)*. Od 1981 r. w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Katowicach prowadził wykłady z historii Kościoła w Polsce. Wypromował 18 magistrów. Z racji swych zainteresowań naukowych kładzie nacisk na dzieje obrządków bizantyjskiego i ormiańskiego. Studentom zaleca podręczniki B. Kumora, Banaszaka i Umińskiego. Od 2001 r. profesor nadzwyczajny – Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego, a od 2006 r. – profesor tytularny.

Zgodnie z *Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis pro Polonia* z 15 IX 1971 r. i zatwierdzonym przez Kongregację ds. Wychowania Katolickiego z 10 XI 1977 r. wykład historii Kościoła podzielony był na dwa przedmioty: historię Kościoła powszechnego i historię Kościoła w Polsce. W pierwszych czterech semestrach studenci teologii poznawali historię Kościoła powszechnego – 2 godziny tygodniowo (bez ćwiczeń), każdy semestr kończył się egzaminem cząstkowym. W trzecim i czwartym semestrze osobny wykład przewidziano dla historii Kościoła w Polsce – 2 godziny tygodniowo (bez ćwiczeń), każdy semestr wykładów kończył się egzaminem cząstkowym<sup>49</sup>. Od trzeciego roku studenci wybierali seminarium naukowe; najczęściej chcieli pisać prace z historii Kościoła lokalnego. Brak dobrej znajomości języka niemieckiego zamykał im często drogę do poznania historii XIX-wiecznej i z okresu okupacji.

Po ukazaniu się nowego wydania *Ratio fundamentalis...* z 19 III 1985 r., Komisja Episkopatu Polski podjęła się opracowania nowych zasad formacji intelektualnej. Reformę programów nauczania odłożono jednak ze względu na przewidziany synod biskupów, poświęcony formacji kapłańskiej. Po synodzie we wszystkich seminariach duchownych w Polsce odbyła się wizytacja, która poza kontrolą procesu formacji, zbierała także doświadczenia i opinie, pomagające przygotować nowy program nauczania. Nowe *Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia* zostało zatwierdzone przez Kongregację ds. Wychowania 26 VIII 1999 r.<sup>50</sup> Wykłady z historii Kościoła miały za zadanie ukazać powstanie i rozwój Kościoła jako ludu Bożego. Postanowiono zanie-

<sup>48</sup> Patrz przypis nr 68.

<sup>49</sup> *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999, s. 15; A. Drabik, *Formacja intelektualna...*, s. 37. Zrewidowana wersja *Ratio studiorum* z 10 XI 1977 r. nie zmieniła programu nauczania historii Kościoła.

<sup>50</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 14.

chać dotychczas istniejącego podziału na historię Kościoła powszechnego i historię Kościoła w Polsce. Postuluje się historię Kościoła w Polsce wyklądać na tle dziejów powszechnych. Historia Kościoła w Polsce powinna obejmować 1/3 materiału przewidzianego dla całego wykładu. Postuluje się także uwzględnienie dziejów chrześcijańskich wyznań niekatolickich, zwłaszcza w odniesieniu do Kościołów Wschodnich, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Kościoła prawosławnego wśród narodów słowiańskich oraz większych Kościołów i wspólnot protestanckich. Wykład należy przepoić umiłowaniem prawdy i Kościoła<sup>51</sup>.

W stosunku do historii Kościoła liczba godzin wykładowych uległa redukcji ze 180 do 150. Na pierwszym roku studiów dla historii Kościoła przewidziano 84 godzin, na drugim roku 56 godzin. W ramach godzin wykładowych należy przewidzieć poza wykładami 56 w odpowiedniej proporcji (2:1) konwersatoria. Każdy semestr w przypadku wykładów powinien kończyć się egzaminem, konwersatorium – zaliczeniem z oceną<sup>52</sup>.

### Podręczniki

W rękach niektórych kandydatów do kapłaństwa, studiujących w okresie międzywojennym na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, można było znaleźć, zapewne polecane przez wykładowców, podręczniki autorstwa ks. Marxa, ks. Archutowskiego<sup>53</sup> oraz ks. Władysława Krynickiego<sup>54</sup>. Po ukazaniu się pierwszego wydania dzieła Josepha Marxa (1903 r.) studenci teologii na Uniwersytecie Wrocławskim sięgali po ten podręcznik, o czym świadczą liczne egzemplarze, które zachowały się w spuściznach śląskich księży<sup>55</sup>. Jednotomowy podręcznik ks. Marxa jest napisany bardzo przejrzyście, z wewnętrznymi podziałami umożliwiającymi śledzenie rozwoju omawianego problemu. W okresie między 1903 a 1935 r. miał już 10 wydań. Jego zaletą była jasność wykładu oraz wyważenie proporcji. Treściowo był na tyle obszerny, że mógł zaspokoić wymagania stawiane przez profesora wobec studentów, a za drugiej – bardzo „podręczny” i syntetyczny, aby student nie musiał sięgać do wielotomowych podręczników, które wówczas znajdowały się na rynku wy-

<sup>51</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 183, 184.

<sup>52</sup> Tamże, s. 183, 184, 214, 215.

<sup>53</sup> Ks. Roman Archutowski (1882–1943) odbył studia specjalistyczne w Akademii Duchownej w Petersburgu, gdzie uzyskał stopień magistra teologii, habilitował się na Uniwersytecie Jagiellońskim (1919 r.). Interesował się problematyką biblijną, historią Kościoła i historią religii. Obok J. Kruszyńskiego, S. Szydelskiego uważany jest za prekursora religioznawstwa spośród teologów polskich. Od 1920 r. wykładał na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dla młodzieży gimnazjalnej opracował i wydał drukiem podręcznik *Historii Kościoła*, Warszawa 1916 (w kilku wydaniach).

<sup>54</sup> Ks. Władysław Krynicki (1861–1928), absolwent Akademii Duchownej w Petersburgu, święcenia kapłańskie przyjął w 1885 r., od 1918 r. biskup sufragan wrocławski, od 1928 r. biskup wrocławski, autor licznych prac z zakresu historii Kościoła.

<sup>55</sup> J. Marx, *Lehrbuch der Kirchengeschichte*, „Paulinus”, Trier 1922 (8. wydanie).

dawniczym. Podobny charakter miał w kilka lat później wydany w Polsce podręcznik Krynickiego, notabene wzorowany na Marxie.

Pierwsze wydanie historii Kościoła autorstwa Władysława Krynickiego ukazało się w 1908 r. i do 1930 r. miało już cztery wydania<sup>56</sup>. Podręcznik był opracowany na podstawie dzieł niemieckich autorów Marxa<sup>57</sup>, Zeiberta<sup>58</sup> i Knoepflera. Ukazał się, jak pisze autor, na życzenie biskupa wrocławskiego i miał służyć „rozbudzeniu większej miłości” do Kościoła. Historia Kościoła powszechnego, w której dzieje Kościoła w Polsce są integralnie wplecione, ma wybitnie charakter apologetyczny, czego bardzo wyraźne dowody widać na przykład przy omawianiu historii papieżstwa dziesiątego wieku.

W okresie międzywojennym uznanie zdobył podręcznik historii Kościoła autorstwa ks. Józefa Umińskiego<sup>59</sup>, którego pierwsze wydanie ukazało się w oficynie we Lwowie w 1933 r. Ostatnie, czwarte wydanie ukazało się w Księgarni św. Krzyża w Opolu, uzupełnione przez ks. prof. Wincentego Urbana<sup>60</sup>. Ks. Umiński, znając inne podręczniki, jakie w tym czasie ukazały się na rynku (Lortz<sup>61</sup>, Bihlmeyer<sup>62</sup>, Hergenröther<sup>63</sup> i Kirsch), w pracach nad własnym podręcznikiem, który na kilka dziesięcioleci stał się podstawą edukacji historycznej kandydatów do kapłaństwa, zdecydował się wzorować na podręczniku Knoepflera. Wzorowanie nie oznacza jednak ślepego naśladownictwa, gdyż w wielu miejscach Umiński od-

<sup>56</sup> W. Krynicki, *Dzieje Kościoła powszechnego*, wyd. 2, Włocławek 1914; wyd. 3, t. 1–2, 1925, wyd. 4, 1930.

<sup>57</sup> Jakob Marx (1803–1876) studiował historię Kościoła i prawo kanoniczne, wykładał historię Kościoła w seminarium duchownym w Trewirze, od 1869 r. kanonik, oficjał i archiwariusz archiwum kapituły i biblioteki w Trewirze. Jego podręcznik *Lehrbuch der Kirchengeschichte* (Trier, Paulinus) w 1935 r. miał już 10 wydań.

<sup>58</sup> F. Zeibert, *Compendium Historiae ecclesiasticae. In usum Clericorum Brunensis Brünn, Raihrad* 1889.

<sup>59</sup> Ks. Józef Umiński (1888–1954), studiował teologię w Płocku, Rzymie (Angelicum) i w Monachium (doktorat z filozofii). Wykładał historię Kościoła w seminarium w Płocku (1918–1921), na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (1922–1924), na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (1930–1939). Po wojnie wykładał historię w Warszawie (1945–1947) i w seminarium wrocławskim (1948–1952).

<sup>60</sup> J. Umiński, *Historia Kościoła*, t. 1, Opole 1959; t. 2 przygotował do druku i uzupełnił..., Opole 1960, Księgarnia św. Krzyża, wyd. 4.

<sup>61</sup> Joseph Adam Lortz (1887–1975), autor: *Geschichte der Kirche für die Oberstufe höherer Schulen*, I. Teil, Münster 1929; *Geschichte der Kirche in ideengeschichtlicher Betrachtung. Eine Sinndeutung der christlichen Vergangenheit in Grundzügen*, Münster 1932.

<sup>62</sup> K. Bihlmeyer, *Kirchengeschichte auf Grund des Lehrbuches von F. X. Funk*, 1. Teil: *Das christliche Altertum*; 2. Teil: *Das Mittelalter*; 8, 9. verbesserte Aufl., Paderborn 1926–1938, Verlag Ferdinand Schöningh.

<sup>63</sup> Joseph Hergenröther (1824–1890), historyk Kościoła i kanonista, kardynał, prefekt Archiwum Watykańskiego. Autor: *Handbuch der allgemeine Kirchengeschichte*, Bd. 1–3, 1876–1880; Bd. 1–4, hrsg. v. J. P. Kirsch, 6. Aufl., Freiburg 1924–1926; tenże, *Historia powszechna Kościoła katolickiego*, t. 1–19, Warszawa 1901–1905, druk: Księgarnia Gebethner i Wolf; tenże, *Historia powszechna Kościoła katolickiego*, t. 1–17, Warszawa 1901–1904, druk: P. Laskauer.

szedł od pierwowzoru i wprowadził własne podpodziały, zwłaszcza w tych miejscach, gdzie chodziło, jego zdaniem, o czytelniejszy, bardziej przystępny podział oraz włączenie miejsca Kościoła w Polsce w dzieje powszechne. Zdaniem Śmidody, dzieło Umińskiego zasługuje na miano dzieła oryginalnego. W podręczniku pominięte zostały wszystkie elementy nienależące integralnie do historii kościelnej, a wiązały się z patrologią, dziejami sztuki, apologetyką i historią filozofii, czasem kosztem przejrzystości wywodu<sup>64</sup>. Ks. Umiński nie uniknął w swoim dziele akcentów apologetycznych, zwłaszcza w tych fragmentach podręcznika, gdzie stara się raczej bronić roli i udziału Kościoła w kontrowersyjnych momentach historii świata, niż je wyjaśniać, a tym samym umożliwić ich zrozumienie.

Dzieje Kościoła podzielono w podręczniku na trzy epoki: starożytną, do powstania państwa kościelnego; średniowiecze (do wystąpienia Lutra) i nowożytną. Na początku każdego rozdziału autor podręcznika umieścił literaturę przedmiotu, która jednak ze względu na niepełny opis jest mało przystępna.

Ks. Marian Banaszak, wykładowca historii Kościoła katolickiego w Arcybiskupim Seminarium Duchownym w Poznaniu i na tamtejszym Papieskim Wydziale Teologicznym oraz w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (od 1972 r.), zdecydował się na napisanie podręcznika historii Kościoła katolickiego, mającej charakter syntezy, pomocnej zarówno dla studentów, księży zatrudnionych w katechizacji, jak i ludzi świeckich zainteresowanych poznaniem dziejów Kościoła. Autor skromnie podkreśla, że jego podręcznik nie pretenduje do miana podręcznika akademickiego, o czym ma świadczyć celowe pominięcie bibliografii przedmiotowej. Starał się, jak pisze we „Wstępie”, głównie o rzetelność naukową i „szkolną przejrzystość” wykładu. Sięgał do już funkcjonujących nowych podręczników historii Kościoła (pierwsze tomy *Historii Kościoła* ks. Bolesława Kumora i *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie* ks. Daniela Olszewskiego<sup>65</sup>), lecz w podawaniu faktografii i ocen opierał się przede wszystkim na wielotomowym dziele pod redakcją Huberta Jedin *Handbuch der Kirchengeschichte* (hrsg. v. Hubert Jedin, Freiburg 1963–1967) oraz francuskiej *Historii Kościoła* (wyd. Seuil), a także innych francuskich i niemieckich podręczników<sup>66</sup>. Do opracowania zagadnień bardziej złożonych posłużył się także dziełami monograficznymi. Każdy tom został zaopatrzony w bibliografię. Ponadto czytelnik może w nim znaleźć stosunkowo liczne wykresy i mapy, indeksy rzeczowe i osobowe. Początkowo podręcznik miał składać się z trzech tomów, w którym ostatni miał obejmować czasy nowożytne i najnowsze do 1978 r., z dołączonym kalendarium. Ze względu jednak na zebrane materiały do czasów nowożytnych, wydawnictwo w porozumieniu z autorem podzieliło tom trzeci na dwie części t. 3: *1517–1757*, t. 3\*: *1758–1914*. Ostatni tom czwarty objął okres od 1914 do 1978 r.

<sup>64</sup> F. Śmidoda, *O „Historii Kościoła” ks. Umińskiego*, Kraków 1937, nadbitka z Pamiątnika VIII Zjazdu Związku Zakładów Teologicznych w Polsce.

<sup>65</sup> D. Olszewski, *Dzieje chrześcijaństwa w zarysie*, Katowice 1982.

<sup>66</sup> Wstęp, [w:] M. Banaszak, *Historia Kościoła katolickiego*, t. 1: *Starożytność*, Warszawa 1986, s. 5, 6.

Autor zrezygnował z redakcji kalendarium, które początkowo miało zastąpić komentarz do czasów najnowszych. W związku jednak z wydarzeniami po 1989 r. powstała niepowtarzalna szansa napisania swego rodzaju chronologicznego zestawienia najnowszych wydarzeń z historii Kościoła bez ograniczeń ze strony cenzury. Autor pisze we wstępie, że nie miał ambicji napisania syntezy czasów najnowszych ani nawet zarysu syntezy. Brak monograficznych opracowań poszczególnych wydarzeń w pełni usprawiedliwia tego rodzaju wprowadzone ograniczenie. Niemożliwość ustalenia genezy najważniejszych wydarzeń z najnowszej historii Kościoła powoduje, iż pisanie historii Kościoła czasów najnowszych polegać raczej będzie na wstępnej selekcji zalewu informacji, które docierają do autora, dodajmy jednak, tę selekcję można już potraktować jako formę interpretacji.

Ks. prof. Bolesław Kumor<sup>67</sup>, *Historia Kościoła*. Autor we wstępie powołuje się na dekrety Soboru Watykańskiego II o ekumenizmie *Unitatis redintegratio* (21 XI 1964 r.), o katolickich Kościołach Wschodnich *Orientalium ecclesiarum* (21 XI 1964 r.) oraz o formacji kapłańskiej *Optatum totius* (28 X 1965), które to dokumenty motywowały go do podjęcia napisania podręcznika obejmującego obok dziejów Kościoła katolickiego również dzieje Kościołów i wspólnot odłączonych od rzymskiej Stolicy Apostolskiej. Tematem zatem wykładu uniwersyteckiego historii Kościoła winny być dzieje Kościoła katolickiego na tle dziejów całego chrześcijaństwa. Ks. Kumor deklaruje już w pierwszym tomie, który ukazał się w 1972 r., że pragnie realizować postulatory soboru, nakazujące uwzględnienie w większym niż dotychczas stopniu miejsca i roli Kościołów Wschodnich. W podręczniku deklarował przedstawienie historii Kościoła jako dzieje ludu Bożego. Duży akcent zostanie położony na wewnętrzne życie religijne, kulturalne, społeczne, organizacyjne. Wiele miejsca będzie poświęcone dziełom misyjnym Kościoła, mniej uwagi zagadnieniom natury politycznej. Te same postulatory znajdziemy we wstępie do wspomnianego pięciotomowego dzieła *Historia Kościoła*, opracowanego przez zespół wybitnych historyków i wydane w wydawnictwie paryskim<sup>68</sup>.

<sup>67</sup> Bolesław Stanisław Kumor (1925–2000), studia filozoficzne i teologiczne oraz przygotowanie do kapłaństwa (1947–1952) odbył w Instytucie Teologicznym w Tarnowie, uzyskał magisterium z historii Kościoła na Uniwersytecie Jagiellońskim (1952 r.), doktorat z historii Kościoła (1954 r.), magisterium z historii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (1957 r.), habilitował się w 1959 r., sekretarz Ośrodka ABMK i wykładowca historii Kościoła na KUL-u, kierownik Katedry Historii Kościoła w Starożytności, następnie Katedry Historii Kościoła w Czasach Nowożytnych, kierownik Instytutu Historii Kościoła, profesor nadzwyczajny od 1970 r., zwyczajny od 1978 r., członek Komitetu Nauk Demograficznych i Komitetu Nauk Historycznych PAN, Komisji Historii Porównawczej Kościołów PAN i Komisji Episkopatu Polski ds. Dialogu z Judaizmem, współredaktor „Roczników Teologiczno-Kanonicznych”, członek redakcji pisma „Nasza Przeszłość”, od 1993 r. – w Radzie Naukowej Polskiego Słownika Biograficznego.

<sup>68</sup> *Historia Kościoła*, red. Jean Danielou, Henri Irenee Marrou, t. 1–5, Warszawa 1984–1987; t. 1: *Od początków do roku 600*, red. Jean Danielou, Henri Irenee Marrou; t. 2: *600–1500*, red. M. David Knowles, Dimitri Obolensky; t. 3: *1500–1715*, red. Hermann Tuchle, C. A. Bouman; t. 4: *1715–1848*,



W 1974 r. w wydawnictwie Pallotinum ukazała się *Historia Kościoła w Polsce*. Jej redaktorzy, ks. Bolesław Kumor i ks. Zdzisław Obertyński, odpowiadając na apel kard. Stefana Wyszyńskiego, do współpracy zaprosili doborowe grono polskich historyków. *Historia Kościoła w Polsce* w założeniu miała odbiegać od schematu historii Kościoła jako „historii państw, narodów, wojen i herezji”<sup>69</sup>. Miała raczej odsłaniać życie wewnętrzne Kościoła zbawiającego i uświęcającego. Autorzy nie chcieli ukrywać trudnych, drażliwych zagadnień z życia Kościoła polskiego, ale świadomie rezygnowali z epatowania negatywnymi zjawiskami. Pragnęli obiektywnie ukazać pozytywny wkład Kościoła w dzieje państwa polskiego. Z konieczności podręcznik miał stać się formą syntezy. Autorzy pragnęli stworzyć przede wszystkim podręcznik obejmujący całość dziejów Kościoła w Polsce. Zauważono w nim obok zagadnień natury politycznej i ustrojowej również działalność kulturalną i społeczną Kościoła oraz jego życie liturgiczne i religijne. Miał stać się podręcznikiem w rękach kandydatów do kapłaństwa i studentów teologii. Pod względem czasowym podręcznik obejmuje dzieje kościelne od początku chrześcijaństwa w Polsce aż do 1945 r.; życie kościelne w PRL zostało przedstawione w formie *Kalendarium*. Podręcznik składa się z dwóch tomów w czterech częściach i dzieli się na szereg rozdziałów ułożonych chronologicznie, opracowanych przez różnych autorów. Celem ułatwienia przyswojenia zawartych w nim treści postanowiono oprzeć go na przeciętnej znajomości dziejów państwa polskiego zsynchronizowanych z dziejami Kościoła powszechnego. Każdy rozdział otrzymał podziały odpowiadające omawianym tematom: „ogólna charakterystyka dziejów państwa i stanu Kościoła powszechnego, dzieje zewnętrzne Kościoła w Polsce, jego ustrój, episkopat, duchowieństwo, zakony, działalność kulturalna, społeczna i misyjna Kościoła, życie religijne i liturgiczne, rozwój nauki teologicznej itp.” Do każdego tematu dołączono rozumowaną bibliografię<sup>70</sup>.

W ostatnich dwóch stuleciach obserwujemy powolną ewolucję koncepcji historii jako przedmiotu nauczania w szkołach wyższych i jej wykładu. Z oświeceniowej koncepcji historii jako środka i możliwości ustalenia prawdy o czasach, wydarzeniach i ludziach na podstawie źródeł zostało jeszcze wiele. Rozwój źródłoznawstwa w XIX i XX w. w naukach historycznych pozwolił na rewizję wielu poglądów o Kościele, ale i w Kościele, czego najlepszym przykładem jest m. in. publikacja źródeł na temat roli Kościoła w okresie II wojny światowej, rewizja procesu Galileusza, „rachunek sumienia Kościoła” dokonany ustami papieża Jana Pawła II na początek Roku Jubileuszowego 2000. Historia jako „magistra vitae”

---

red. Luis J. Rogier, Guillaume de Bertier de Sauvigny, Joseph Hajjar; t. 5: *1848 do czasów współczesnych*, red. Roger Aubert.

<sup>69</sup> Stefan Kardynał Wyszyński, Słowo wstępne, [w:] *Historia Kościoła w Polsce*, t. 1, cz. 1, Poznań–Warszawa 1974.

<sup>70</sup> Przedmowa, [w:] *Historia Kościoła w Polsce*, t. 1, cz. 1, Poznań–Warszawa 1974, s. 8.

ustępuje raczej historii jako sposobu na zrozumienie takiego a nie innego kierunku rozwoju Kościoła i jego miejsca w otaczającym świecie.

Rodzaj podręczników używanych przez studentów teologii w okresie powojennym określały nie tylko preferencje profesorów, ale i upodobania studentów. Z zachowanych spuścizn przechowywanych w Bibliotece Teologicznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach wynika, że w pierwszych dekadach XX w. podręcznikiem najczęściej używanym był podręcznik ks. Marxa (w języku niemieckim). Od lat trzydziestych ubiegłego stulecia przez kolejne czterdzieści lat dominującym stał się podręcznik ks. Umińskiego, zwłaszcza po zakończeniu II wojny światowej, kiedy publikacje podręczników były mocno utrudnione. Po zakończeniu soboru watykańskiego II podręcznik ks. Umińskiego został wyparty przez nowe, autorstwa ks. Banaszaka i ks. Kumora. Obydwaj autorzy pragnęli w swoich podręcznikach zrealizować postulaty soborowe. Ks. prof. Marian Banaszak proponuje czytelnikowi wizję Kościoła, który realizuje plan zbawienia w zmieniającym się świecie. W przeciwieństwie do podręcznika ks. prof. Bolesława Kumora podręcznik ks. prof. Mariana Banaszaka, oparty na jedynowskim Handbuche, jak twierdzą studenci, „łatwiej się czyta” co jednak nie oznacza, że łatwiej się z niego uczy<sup>71</sup>. Natomiast podręcznik ks. Bolesława Kumora ma bardziej przemyślaną, a w związku z tym bardziej przejrzystą konstrukcję. Studentów odstrasza drobiazgową faktografia, która zniechęca do śledzenia przewodniej idei podręcznika – misji Kościoła rozumianego przede wszystkim jako lud Boży kroczący po drogach historii.

## ZUSAMMENFASSUNG

Historische Formation der schlesischen Geistlichen im 19. und 20. Jahrhundert

Der Aufsatzverfasser stellt die wissenschaftliche Biographie der Lehrbeauftragtenhistoriker wie auch ihre Werke (derer Genese, ideelle Annahmen, wie auch Konstruktion) dar.

Der Aufsatz wurde in drei Abschnitte geteilt. In dem ersten sprach man über den Kirchengeschichtskursus an der Theologischen Fakultät der Breslauer Universität im 19. und am Anfang des 20. Jahrhundert. Zweiter Teil bezieht sich auf Zwischenkriegszeit, in dem die Kleriker aus der neu etablierten Bistum Kattowitz an der Jagiello-nien Universität in Krakau ausgebildet wurden. Im dritten Kapitel wurden die wissenschaftlichen Biographien, der am schlesischen Seminar (erst in Krakau, dann in Kattowitz) lehrenden Historiker, wie auch die von ihnen vorgeschlagenen Aufschlagwerke präsentiert.

<sup>71</sup> C. Bartnik, *Historia Kościoła...*, k. 952k. 953.



**Ks. Wincenty Myszor**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## ĆWICZENIA W DYDAKTYCE TEOLOGII

Wszystkie programy kształcenia przewidują prowadzenie ćwiczeń. Tymczasem w teorii dydaktyki najwięcej miejsca poświęca się tematyce wykładów, a uwag metodycznych o prowadzeniu ćwiczeń, tak ważnych w procesie kształcenia, jest niewiele. Ćwiczenia jako forma dydaktyczna, przyjęta już od połowy XIX w. w nauczaniu szkoły wyższej, z trudem znajduje miejsce w dydaktyce teologii. Czy nie wiąże się to czasem ze swoistym rozumieniem teologii jako nauki, której odpowiada bardziej wykład, czyli podawanie treści, które nie podlegają dyskusji i muszą być tylko przyswojone bez aktywnego udziału słuchacza? W każdym razie to znamienne, że teologia najpóźniej wprowadziła ćwiczenia do swojej dydaktyki. Tym bardziej zatem musimy się zastanowić nad miejscem ćwiczeń w nauczaniu teologii, ich specyfiką i realizacją. Chciałbym się więc zastanowić najpierw, tytułem przypomnienia, czym są ćwiczenia w dydaktyce szkoły wyższej, a więc w nauczaniu na wydziałach teologicznych i w wyższych seminariach duchownych. Jakie miejsce ćwiczeń przyznaje *Ratio studiorum* w *Zasadach formacji kapłańskiej w Polsce* i wreszcie, jaki rodzaj ćwiczeń należy zastosować w teologii.

Najogólniejszą definicję ćwiczeń podał Krzysztof Kruszewski. Ćwiczeniami nazywał wszystkie zajęcia niewykładowe z małymi grupami studentów<sup>1</sup>. W modelu zajęć dydaktycznych ćwiczenia, według Wincentego Okonia, zajmują najniższe miejsce, gdyż poprzedzają proseminaria i seminaria<sup>2</sup>. Jego zdaniem, celem ćwiczeń jest „kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, uzupełnianie wiedzy studentów, rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych, wdrażanie do posługiwania się literaturą fachową, przyzwyczajanie do posługiwania się metodami myślenia i badania naukowego w danej dziedzinie teorii i praktyki i przyzwyczajanie do dobrej roboty”<sup>3</sup>. Ćwiczenia jako forma dydaktyczna poprzedzająca proseminaria należą do pierwszych lat studiów. I tu dostrzegamy pierwszą odmiennność teologii; ze względu na podział studiów na filozofię i teologię, ćwiczenia na teologii pojawiają się na wyższych latach studiów, równoległe do proseminarium i seminarium.

Jaki rodzaj ćwiczeń należy zastosować w teologii? Według Józefa Pietera, ćwiczenia mają znaczenie praktyczne i mają wprowadzać do stosowania metody na-

---

<sup>1</sup> K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988, s. 96.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971, s. 229.

<sup>3</sup> Tamże, s. 230.

ukowej oraz przygotować do praktyki zawodowej<sup>4</sup>. Wydaje się, że pierwszy cel, tj. stosowanie metody naukowej, przewiduje się do ćwiczeń teologii o charakterze „teoretycznym”, przygotowanie do pracy zawodowej pojawia się bardziej w teologii pastoralnej. Wydaje się, że dla przyszłego kapłana większe znaczenie mają ćwiczenia, które przygotowują do pracy duszpasterskiej. I tak jest w istocie, jeśli przeanalizujemy odpowiednie programy teologii pastoralnej, czy choćby *Ratio studiorum* dla seminariów duchownych. Niezależnie od dyskusji nad naturą i celem teologii, czy jest nauką teoretyczną czy praktyczną, ćwiczenia przeprowadzone przez dogmatyka będą ćwiczeniami wprowadzającymi do metody naukowej teologii, a ćwiczenia pod kierunkiem pastoralisty będą zmierzały do przygotowania praktycznego. Ćwiczenia odbywają się zawsze pod kierunkiem pracownika naukowego, zazwyczaj asystenta lub adiunkta. Niezależnie czy robi to świadomie czy nie, wprowadza on do metody naukowej charakterystycznej dla jego dyscypliny teologicznej. Według Kruszewskiego, ćwiczenia mogą być prowadzone według dwu sposobów: tokiem podającym lub tokiem poszukującym<sup>5</sup>. Tok podający występuje w ćwiczeniach, które podają wiadomości w postaci gotowej do przyswojenia, umiejętności, które zdobywa się przez powtarzanie czynności lub naśladowanie. Tok poszukujący występuje w ćwiczeniach problemowych. W obydwu sposobach przeprowadzania ćwiczeń konieczne jest zapoznanie studentów z zadaniami dydaktycznymi ćwiczeń, ukazanie połączenia z ogólnymi celami danego przedmiotu, sprawdzenie przygotowania do ćwiczeń, przygotowanie studentów do następnych ćwiczeń. Tok podający preferuje utrwalanie wiadomości i zastosowanie ich w praktyce, tok poszukujący zbliża się do odtwarzania badań naukowych. Schemat ćwiczeń poszukujących, według Kruszewskiego, składa się z trzech etapów: obserwacji rzeczy lub zdarzeń, tworzenia hipotez oraz z doświadczalnego sprawdzania hipotez<sup>6</sup>. Wydaje się, że jeśli teologia praktyczna, pastoralna, homiletyka, katechetyka, liturgia wymagają raczej ćwiczeń o charakterze podawczym, tak teologia „teoretyczna”, to jest teologia moralna, dogmatyczna, prawo kanoniczne, biblistyka wymagają ćwiczeń problemowych. W ćwiczeniach z dyscyplin teologicznych wielkie znaczenie ma umiejętność czytania i analizy tekstów. W większości chodzi o teksty o znaczeniu historycznym, stąd konieczna analiza tekstów w kontekście historycznym.

Jakie zalecenia w stosowaniu ćwiczeń w dydaktyce poszczególnych kierunków studiów podają poszczególne programy. Program studiów historycznych (na Uniwersytecie Warszawskim) w wymiarze podstawowym (to jest bez specjalności pedagogicznej, ewentualnie naukowej) na 2160 godzin, zaliczenia wszystkich zajęć i zdaniu 14 egzaminów, program oferuje w każdym semestrze 12 ćwiczeń do wyboru. Student musi wybrać cztery rodzaje ćwiczeń i złożyć co najmniej jed-

<sup>4</sup> J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław, 1967, s. 319.

<sup>5</sup> K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej...*, s. 96.

<sup>6</sup> Tamże, s. 101.

ną pracą roczną związaną z ćwiczeniami. Ćwiczenia prowadzone są w formie zajęć trzydziestogodzinnych w jednym semestrze. Wszystkie ćwiczenia muszą być zaliczone w ciągu pierwszych czterech lat studiów. W sumie minimalnie, to jest w sposób konieczny, student musi zaliczyć 480 godzin ćwiczeń. Może wybierać także więcej zajęć, co najmniej dwa z danej epoki historycznej albo nawet kilkanaście zajęć z danej epoki. Podobnie można opisać programy ćwiczeń innych kierunków studiów. Ćwiczenia z definicji należą do form kształcenia, które aktywizują pracę studenta. Doceniano je nawet w dość dogmatycznym systemie nauczania, w okresie „dydaktyki socjalistycznej”, której filozoficzną podstawą był materializm dialektyczny i historyczny<sup>7</sup>. Charakterystyczne jednak dla tego systemu było łączenie ćwiczeń z praktykami<sup>8</sup>.

Jak przedstawia się ćwiczenia w programach studium teologii? Swego czasu ks. prof. Tadeusz Pawluk opracował zalecenia prawa kościelnego dotyczące formacji w seminariach duchownych. Do jego wypowiedzi miałem dostęp w postaci maszynopisu „Wychowanie duszpasterskie w seminariach duchownych w świetle nowego *Kodeksu prawa kanonicznego*”. Zajęcia dydaktyczne zaliczył ks. Pawluk do „środków formacji duszpasterskiej”. O ćwiczeniach wypowiedział się w ten sposób: „Do zajęć dydaktycznych w szkole wyższej należą ćwiczenia. Mają one wysoką rangę. Z wykładu można się zwolnić, natomiast ćwiczenia trzeba koniecznie zaliczyć. Ćwiczenia z dyscyplin duszpasterskich wynikają z przepisu nakazującego zdobycie umiejętności duszpasterzowania. Dlatego alumni piszą i głoszą homilie, uczą się wykonywania czynności liturgicznych, mają pokazowe lekcje religii i sami te lekcje przeprowadzają, odwiedzają chorych w ich domach, uczestniczą w spotkaniach duszpasterskich z grupami specjalnymi, zaprawiają się w śpiewie liturgicznym, uczą się praktyki kancelaryjnej. Tu problem sprowadzałby się tylko do pytania, czy te ćwiczenia mają właściwą rangę w seminarium, czy są spójne z wykładem, czy są przeprowadzone metodycznie” (maszynopis, s. 8). Do ćwiczeń zalicza praktyki duszpasterskie przeprowadzane w czasie wakacji, czy nawet w ciągu roku akademickiego (odwołując się do kan. 258). W ścisłym znaczeniu ks. Pawluk nie przewidywał ćwiczeń jako formy nauczania, a więc ćwiczeń problemowych, czy też ćwiczeń z teologii „teoretycznej”. Ponadto połączył ćwiczenia dydaktyczne z praktykami. *Ratio studiorum* dla seminariów duchownych w Polsce przewiduje w programie teologii dla przyszłych kapłanów dwa rodzaje ćwiczeń: „ćwiczenia analityczno-studyjne proponowane jako towarzyszące wykładom z przedmiotów teoretycznych – polegają głównie na badaniu źródeł i mają charakter konwersatoriów, dyskusji, dialogu” oraz „ćwiczenia praktyczne – związane z przedmiotami pastoralnymi”<sup>9</sup>. Ćwiczenia praktyczne, o których mówi: „powinny

<sup>7</sup> Por. J. Bogusz, *Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Warszawa 1978, s. 18.

<sup>8</sup> Tamże, s. 32, 35, 37.

<sup>9</sup> *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999, s. 144 i nn.

stanowić połowę zajęć przewidzianych dla danego przedmiotu”. Poza ćwiczeniami z teologii praktycznej, program dla seminariów duchownych przewiduje praktyki (praktyki katechetyczne, homiletyczne, liturgiczne, kancelaryjne i pastoralne)<sup>10</sup>. Jeśli chodzi o praktyki katechetyczne, brak w programie uzgodnienia z ćwiczeniami z katechetyki, które przewiduje program pedagogizacji w studium teologii<sup>11</sup>. Szczegółowy wykaz proponowanych zajęć przewiduje zajęcia prowadzone wyłącznie w formie ćwiczeń z fonetyki, czyli emisji głosu, i z muzyki kościelnej, czyli śpiewu. W programie są przedmioty prowadzone w postaci wykładów i ćwiczeń po połowie ilości zajęć [na 60 (56)<sup>12</sup> godzin wykładu z homiletyki przypada 60 (56) godzin ćwiczeń]; w podziale 3/4 zajęć wykładów i 1/4 ćwiczeń (historia filozofii; podobnie zajęcia z teologii biblijnej: Starego Testamentu, Nowego Testamentu, z teologii dogmatycznej i fundamentalnej, katolickiej nauki społecznej, religiologii; liturgiki tu 60 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń). Jeszcze bardziej niekorzystnie wypadają ćwiczenia z prawa kanonicznego (na 135 godzin wykładu przypada 45 godzin ćwiczeń), teologii moralnej (na 120 godzin wykładu przypada 30 godzin ćwiczeń). Są wreszcie przedmioty, dla których *Ratio studiorum* w ogóle nie przewiduje ćwiczeń. Są to w większości przedmioty historyczne: historia Kościoła i patrologia. Dla historii Kościoła przewidziano jedynie zajęcia podobne do ćwiczeń, to jest konwersatorium (30 godzin na 120 godzin wykładu). Nie przewiduje się również ćwiczeń z teologii pastoralnej: prawdopodobnie dlatego, że mają je zastąpić praktyki pastoralne. Trzeba zatem powiedzieć wyraźnie: program studiów przedstawiony w *Zasadach formacji kapłańskiej w Polsce* nie zawiera przemyślanych propozycji, jeśli chodzi o ćwiczenia. Mimo zaleceń w instrukcji opracowanej przez T. Pawluka (ćwiczenia mają stanowić połowę zajęć danego przedmiotu) ćwiczenia w programach dla seminariów duchownych nie są podstawową formą nauczania. Te zajęcia, które można by nazwać ewentualnie ćwiczenia albo mogą być prowadzone w formie ćwiczeń, wydaje się, że mieszają się z praktykami. (Przypomnę: Program zaleca „Ćwiczenia praktyczne związane są z przedmiotami pastoralnymi. Powinny stanowić połowę zajęć przewidzianych dla danego przedmiotu”<sup>13</sup>, ale w programie teologii pastoralnej nie przewiduje żadnych ćwiczeń). Z opisu poszczególnych ćwiczeń wynika, że chodzi o ćwiczenia, które towarzyszą wykładom i mają charakter podawczy. Można mieć jedynie nadzieję, że praktyka dydaktyczna w seminariach duchownych koryguje te braki programowe.

Dydaktyka szkoły wyższej (seminaria duchowne zaliczają się do szkół wyższych) wymaga, aby w procesie kształcenia i formacji zastosowano ćwiczenia. Powstaje pytanie, czy teologia wymaga swoistego rodzaju ćwiczeń, czy ćwicze-

<sup>10</sup> *Zasady formacji kapłańskiej...*, s. 147.

<sup>11</sup> Por. tamże, s. 148 i nn.

<sup>12</sup> Program dla seminariów duchownych przewiduje 28 godzin zajęć przedmiotu, który w programie uniwersyteckim przewidziany jest na 30 godzin w semestrze.

<sup>13</sup> *Zasady formacji...*, s. 145.

nia z teologii ze względu na tok ich przeprowadzania czy metodę różnią się od ćwiczeń innych nauk humanistycznych? Ćwiczenia z teologii praktycznej z natury rzeczy zbliżają się do praktyki. Z teologii pastoralnej wynikają określone postulaty dla praktyki, z zasad liturgii podanych na wykładzie wynikają cele ćwiczeń z liturgiki. Należy wyraźnie odróżnić ćwiczenia z teologii praktycznej od praktyk pastoralnych. Jeśli przygotowanie kazania i wygłoszenie go wobec prowadzącego ćwiczenia, hospitacji innych studentów zaliczymy do ćwiczeń, to wygłoszenie kazania przez diakona w czasie liturgii w konkretnej parafii zaliczymy do praktyk. Przygotowanie nabożeństwa pokutnego można zaliczyć do ćwiczeń, ale wykonanie go w czasie liturgii należeć będzie do praktyki.

Jak powinny się kształtować ćwiczenia z teologii o charakterze teoretycznym? Chciałbym tu przedstawić kilka uwag, które nasunęły mi się z wieloletniej praktyki ćwiczeń, które prowadziłem w Śląskim Seminarium Duchownym, w latach poprzedzających powstanie Wydziału Teologicznego. Chodzi o ćwiczenia z patrologii. Przede wszystkim pojawiała się zasadnicza trudność: Ćwiczeń nie było w ogóle w programie. Przeprowadzałem je zatem przy okazji wykładu albo zamiast wykładu. Wychodziłem z założenia, że lepiej, jeśli studenci poczytają choć w niewielkim stopniu dzieła samych ojców Kościoła, niż gdyby mieli ich znać tylko ze słyszenia. Na Wydziale Teologicznym szukając sposobu zmniejszenia ogólnej liczby zajęć, proponuję znieść wykłady kursoryczne na rzecz ćwiczeń i ewentualnego wykładu monograficznego z teologii patrystycznej. W ćwiczeniach zastosowałem tok podający<sup>14</sup>. Ze względu na dobór tekstów źródłowych, to znaczy ich powiązanie z tematyką wykładu z patrologii, chodziło o zilustrowanie wypowiedziami ojców Kościoła problemów poruszanych na wykładach. Wykład stanowił przygotowanie do ćwiczeń, same ćwiczenia utrwały wiadomości uzyskane na wykładach. Jednak ze względu na historyczny aspekt tekstów patrystycznych w lekturze pism ojców Kościoła należy zastosować analizę historyczną. Z pewnością w patrologii, podobnie jak w wielu innych specjalnościach teologicznych, należy zastosować analizę tekstu jako metodę najwłaściwszą dla toku poszukującego. Zanika wówczas bezpośredni związek ćwiczeń z wykładami. Student analizuje tekst źródłowy jako taki, a nie jako ilustrację wykładu. Kierujący ćwiczeniami z teologii tylko częściowo będzie się zajmował krytyką tekstu, to znaczy badał ich autentyczność, wiarygodność, oraz klasyfikację. Tym zajął się już wydawca tekstów, filolog, historyk czy teolog. Musi się jednak zająć interpretacją tekstu. Ostatecznym celem interpretacji będzie zrozumienie dzieł ojców Kościoła. Interpretacji tekstu podejmuje się także tłumacz tekstu. Student skorzysta z jego komentarza w formie porównania tłumaczenia z oryginałem. Pozna trudności, cele i osiągnięcia danego tłumaczenia. W toku poszukiwawczym ćwiczeń problemowych konieczne będzie jednak sięganie bezpośrednio do oryginału. Dla obserwacji tej formy interpretacji

<sup>14</sup> Por. W. Myszor, *Patrologia. Wybór tekstów źródłowych do ćwiczeń*, Katowice 1984, s. IV i nn.

warto porównać tłumaczenie z oryginałem. Problemy interpretacji tekstu na poziomie tłumaczenia pojawiają się jeszcze wyraźniej, gdy porównamy kilka polskich tłumaczeń tego samego tekstu<sup>15</sup>. Pełna interpretacja tekstu zakłada znajomość czasu i okoliczności powstania utworu. Wymaga znajomości formy literackiej, której autor użył, realiów epoki, w której tekst powstał. Na ćwiczeniach problemowych należy zatem zastosować reguły interpretacji tekstów źródłowych<sup>16</sup>. Tym samym ćwiczenia wprowadzają w metodę naukową, charakterystyczną dla danej dyscypliny.

W ćwiczeniach problemowych z patrologii należy zapoznać studentów z celami i zadaniami dydaktycznymi. Wydaje się, że celem ćwiczeń patrystycznych jest poznanie teologii patrystycznej, jej form wypowiedzi, kontekstu historycznego, związków z nauczaniem teologii w ogóle. Zadaniem dydaktycznym jest wytworzenie i utrwalenie umiejętności czytania tekstów patrystycznych. W sprawdzaniu przygotowania studentów do zajęć na początku ćwiczeń<sup>17</sup> można zarysować już sytuację problemową. Problem wynika z lektury tekstów źródłowych, którą studenci wykonali przed ćwiczeniami. Problem powinni zarysować sami studenci. Jeśli jednak przygotowanie polegało na przestudiowaniu przez różnych studentów różnych tekstów czy literatury opracowań, problem może być sformułowany przez prowadzącego ćwiczenia. Różne teksty źródłowe (wspomniane różne tłumaczenia Ireneusza, *Adversus haereses* III, 3, 1) przez porównanie mogą nasuwać problem. Jeśli na konkretnych ćwiczeniach przedstawiono problem wyłącznie w świetle źródeł, to na następnych ćwiczeniach można go ująć w świetle opracowań. Opracowania przedstawiają jednocześnie rodzaj hipotezy wyjaśniającej problemy źródłowe, ćwiczenia zaś umożliwiają ich weryfikację, którą przeprowadzają studenci<sup>18</sup>. Zalecenia Kruszewskiego odnośnie do ćwiczeń problemowych nie przewidują w ogóle utrwalania uzyskanej wiedzy. W każdym razie nie musi być przedmiotem specjalnych zabiegów. Samo rozwiązywanie problemu jest okazją utrwalania wiedzy. Trudniejszym zadaniem ćwiczeń problemowych jest usystematyzowanie wiedzy. Studenci, rozwiązując jakiś problem, dochodzą raczej do wiedzy chaotycznej, której brak powiązania z całością. Powiązanie z całością może być jednak zaprogramowane od początku albo dla ćwiczeń powiązanych tematycznie. Na przykład rozwiązanie poszczególnych problemów związanych z tekstem Ireneusza z Lyonu stanowi część ogólniejszej tematyki, na przykład teo-

<sup>15</sup> Bardzo pouczające będzie porównanie kilku polskich tłumaczeń słynnego fragmentu *Adversus haereses* III,3,1 Ireneusza z Lyonu (na przykład interpretacji *potentior principalitas*); tłumaczenia: M. Michalskiego, A. Bobera, W. Śpikowskiego, łacińskiego tłumaczenia z IV w. i próby retranslacji na grecki oryginał wydawców Sources Chrétiennes. Próbę takiej analizy przekazuję w aneksie do referatu.

<sup>16</sup> Por. T. Buksiński, *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*, Poznań 1991; M. Pawlak, J. Serczyk, *Podstawy badań historycznych*, Bydgoszcz 1997.

<sup>17</sup> Por. zalecenia dla ćwiczeń problemowych: K. Kruszewski, *Kształtowanie w szkole wyższej...* s. 102 i nn.

<sup>18</sup> Tamże, s. 104.



logia Ireneusza, egzegeza Pisma Świętego u Ireneusza. Ćwiczenia problemowe przewidują także zastosowanie wiedzy do zadań praktycznych i teoretycznych<sup>19</sup>. W odniesieniu do ćwiczeń z patrologii chodzi o zastosowanie podobnej metody przy analizie innych tekstów, wykorzystanie zdobytej wiedzy do prac nad innymi tekstami. Najczęściej taka możliwość pojawia się na seminarium naukowym.

## ANEKS

### **Ćwiczenia z teologii patrystycznej (przykład): Wypowiedź Ireneusza z Lyonu o znaczeniu Kościoła rzymskiego**

#### Przygotowanie do ćwiczeń

Studenci zapoznali się z twórczością teologiczną Ireneusza z Lyonu i okolicznościami powstania jego dzieła *Adversus haereses* (z dostępnego podręcznika patrologii, słownika, encyklopedii, itp), zapoznali się z tekstem *Adversus haereses* III, 3,1 w polskich tłumaczeniach M. Michalskiego, A. Bobera i mieli dostęp do tekstu łacińskiego przed zajęciami bądź w czasie ćwiczeń (w zakładzie z odpowiednią biblioteką).

#### Przeprowadzenie ćwiczeń

Wypowiedź Ireneusza, podobnie jak cały utwór *Adversus haereses*, wiąże się z polemiką antygnostycką. Przekazanie prawd wiary, komentarz i wyjaśnienia wiążą się z nią pośrednio lub bezpośrednio. Wypowiedź dotyczy tradycji apostołskiej, apostołskiego charakteru Kościoła. W tłumaczeniu A. Bobera odpowiedni fragment brzemi następująco:

„Ponieważ jednak wyliczanie sukcesji wszystkich kościołów zajęłoby w niniejszym dziele zbyt wiele miejsca, przeto wskazując na następstwo największego i najstarszego i wszystkim znanego przez dwu najchwalebniejszych apostołów Piotra i Pawła założonego i ustanowionego w Rzymie Kościoła, który posiada tradycję od apostołów i wiarę opowiadaną ludziom, a dochodzącą aż do nas drogą kolejnego następstwa biskupów – zawstydzamy tych wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób, ale nie jak trzeba, gromadzą koło siebie zwolenników, czy to dla swego upodobania, czy dla próżnej chwały czy zaślepienia, czy fałszywych przekonań, z tym bowiem kościołem dla jego naczelnego zwierzchnictwa musi się zgadzać każdy kościół, to jest, wszyscy zewsząd wierni, bo w nim przez tych, co są zewsząd, zachowała się tradycja apostołska”<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> K. Kruszewski, *Kształtowanie w szkole wyższej...*, s. 103.

<sup>20</sup> A. Bober, *Antologia patrystyczna*, Kraków 1966, s. 39.



Oryginał grecki wypowiedzi Ireneusza nie zachował się. Tłumaczenia polskiego dokonano na podstawie wersji łacińskiej dzieła Ireneusza, która powstała w IV wieku. Najważniejszy dla odtworzenia wypowiedzi Ireneusza o Kościele rzymskim fragment tekstu po łacinie brzmi: „ad hanc enim ecclesiam propter potentiorum principalitatem necesse est omnem convenire ecclesiam, hoc est eos qui sunt undique fideles, in qua semper ab his, qui sunt undique, conservata est ea, quae est ab apostolis traditio”. Wyrażenie „propter potentiorum principalitatem” wydaje się najbardziej podatne na interpretację. Już w IV w., gdy powstało tłumaczenie na język łaciński, „principalitas” miało znaczenie „pierwszeństwo władzy”. Inne polskie tłumaczenia oddają je w różny sposób. Warto zwrócić uwagę, jak tłumaczenie zawiera interpretację danego fragmentu. Jeśli Bober przetłumaczył: „dla jego naczelnego zwierzchnictwa”, gdzie zwierzchnictwo dotyczy Kościoła w Rzymie, to M. Michalski przetłumaczył bardziej omownie, jakby z większym komentarzem interpretacji wyrażenia: „jako przewyższającego wszystkie inne doskonałością swego apostołskiego pochodzenia”<sup>21</sup>. Michalski wyraźnie wskazuje na apostołskie pochodzenie Kościoła, Bober natomiast zaznaczył zwierzchnictwo Kościoła. Tłumaczenie Bobera wydaje się jest bliższe oryginałowi (łacińskiemu), Michalskiego jest bliższe ogólnej wymowie wypowiedzi Ireneusza. Ireneusz mówił wyraźnie o apostołskim pochodzeniu Kościoła, od Piotra i Pawła, o zachowaniu w nim apostołskiego nauczania. Najnowsze studia nad tekstem Ireneusza, trzeba zwrócić uwagę na wydanie w *Sources Chrétiennes* (t. 210, 1974, s. 228–233), próbują odtworzyć tekst grecki, stosując tak zwaną retranslację, czyli odtworzenie tekstu greckiego na podstawie tłumaczeń łacińskiego i ormiańskiego. Wyrażenie „propter potentiorum principalitatem” grecka retranslacja oddaje jako „dia ten nikanoteron archen” διὰ τὴν ἰκανώτερον ἀρχῶν, co oznacza: „ze względu na wspaniałość początku”, czyli początku od Apostołów Piotra i Pawła. Znaczenie ἀρχή jako „początek” wydaje się pewne. „Principalitas”, jakiego użył tłumacz tekstu Ireneusza w IV w., oznaczało władzę. A więc jeśli Ireneusz wypowiedział się o wspaniałym początku apostołskiej tradycji w Rzymie, to tłumacz w IV w. mógł go zrozumieć, że chodzi o wspaniały początek władzy Kościoła rzymskiego.

W ćwiczeniu z tym tekstem można zwrócić uwagę na jeszcze jedno zagadnienie. Tekst poddaje się także w innym miejscu podwójnej interpretacji. Chodzi o łacińskie wyrażenie: „in qua semper... conservata est ... ab apostolis traditio” (Bober: „bo w nim przez tych, co są zewsząd, zachowała się tradycja apostołska”; Michalski: „w sprawie przechowania tradycji odziedziczonej po apostołach”). Wszystko zależy, jak połączyć wyrażenie „in qua” czy z „ad hanc ecclesiam”, czy też z „necesse est omnem convenire ecclesiam (= undique fideles)”<sup>22</sup>? Inaczej mówiąc, czy tradycja apostołska zachowana jest w Kościele rzymskim i dlatego każdy Kościół, czyli wszyscy wierni, winni do niego nawiązać, czy też

<sup>21</sup> *Antologia literatury patystycznej*, t. I, Warszawa 1975, s. 168.

każdy Kościół (= wszyscy wierni), mając tradycję apostołską, winien nawiązać do Kościoła rzymskiego. Powstaje pytanie, w jaki sposób ma być zachowywana tradycja apostołska „ab his qui sunt undique”? Czy wierni, nawiązując do Rzymu, łączą się z tradycją apostołską, czy też, mając już sami tradycję apostołską, winni nawiązać do Kościoła w Rzymie? Interpretacja zastosowana w retranslacji na język grecki rozumie łacińskie wyrażenie: „ab his qui sunt undique” (jako greckie: τοῖς πανταχοθεν) nie jako „przez tych, którzy są wszędzie”, ale jako „dla tych, którzy są wszędzie”. (Zdaniem francuskich wydawców, na łaciński został źle przetłumaczony tak zwany *dativus commodi*). Wówczas całe wyrażenie musiałyby brzmieć po polsku: „w którym zawsze, dla tych, którzy są zewnątrz, zachowywana jest apostołska tradycja”. Takie tłumaczenie wydaje się najlepiej wiąże się z całością poglądu Ireneusza. Ireneusz wspominał bowiem w dalszej części o akcji Kościoła rzymskiego na rzecz Kościoła w Koryncie, dla dobra wiary i jedności tego Kościoła. Polskie tłumaczenie tego fragmentu mogłoby zatem brzmieć następująco: „Ponieważ z tym Kościołem, z racji jego znakomitego pochodzenia zgadzać się powinien cały Kościół, inaczej mówiąc, wszyscy wierni – z tym Kościołem, w którym zawsze dla tych, którzy są zewsząd, zachowywana jest tradycja pochodząca od apostołów”. Ireneusz podkreślał zatem znaczenie Kościoła w Rzymie ze względu na apostołskie nauczanie, które się w nim przechowuje dla dobra całego Kościoła. Znaczenie biskupa tego Kościoła opiera się na tradycji apostołskiej przechowywanej dla pożytku całego Kościoła, czyli wszystkich wiernych<sup>22</sup>.

W trakcie ćwiczenia można wskazać na bogatą literaturę opracowań tego zagadnienia, na związki z pewnymi wątkami wcześniejszymi (jak List do Rzymian Ignacego Antiocheńskiego) lub późniejszymi (teksty związane ze sporem paschalnym, ważnością chrztu udzielonego poza Kościołem). Przeprowadzenie tego rodzaju ćwiczeń jest możliwe w zakładzie wyposażonym w odpowiednią bibliotekę zakładową, wydań i tłumaczeń tekstów źródłowych.

## ZUSAMMENFASSUNG

Obwohl in den Curricula Übungen als Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, wird in der Theoriedidaktik die größte Aufmerksamkeit auf Vorlesungen gelenkt. Übungen sollen im Lehrprozess verankert und als integrierter Bestandteil der Vorlesungen betrachtet werden, was der Hochschuldidaktik entspricht. Es ist jedoch notwendig, Übungsinhalte so zu wählen, dass sie den jeweiligen theologischen Disziplinen angepasst werden könnten.

---

<sup>22</sup> Por. W. Myszor, *Święty Ireneusz o autorytecie kościoła Rzymskiego*, „Vox Patrum” 2004, 24, t. 46–47, s. 87–93.

**Ks. Henryk Olszar**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **MAPY JAKO ŚRODEK DYDAKTYCZNY STOSOWANY NA UŻYTEK WYKŁADÓW I ĆWICZEŃ Z HISTORII KOŚCIOŁA POWSZECHNEGO I LOKALNEGO**

Podstawowym zadaniem środków dydaktycznych w nauczaniu historii Kościoła jest ułatwienie i przyspieszenie poznania faktów, zrozumienie skomplikowanych procesów dziejowych zachodzących w środowisku historycznym oraz rozwijanie umiejętności myślenia i działania.

Wiele przedmiotów, procesów i zjawisk, stanowiących treść wykładu lub ćwiczeń, jest bardzo trudno dostępnych albo wręcz niedostępnych do bezpośredniego poznania. Stąd szczególnego znaczenia nabierają wszelkie *zastępniki*, takie jak urządzenia audiowizualne (telewizor, magnetowid, odtwarzacz płyt wizyjnych, wideoprojektor, komputer, systemy informacji, kasyety magnetofonowe i płyty kompaktowe – CD) i pomoce audiowizualne (filmy dźwiękowe, komputerowe programy edukacyjne), zbiory muzealne i statystyczne, modele (globusy ogólnogeograficzne), obrazy naturalistyczne (malarskie, fotograficzne, przezrocza, fotografie lotnicze i satelitarne) i schematyczne (grafika komputerowa), przybliżające niedostępną w danej chwili rzeczywistość oraz rysunki symboliczne, będące jej uogólnieniem. Równie ważne w tworzeniu komunikatów – związanych z treściami kształcenia – są obrazy symboliczne, w tym kartograficzne: plany, mapy mała- i wieloskalowe, podręczne i ścienne, konturowe (jednobarwne) i indukcyjne (wykonane na czarnej folii z tworzyw sztucznych), atlasy geograficzne i historyczne, a także coraz częściej stosowane wykresy i diamapy (foliogramy), wyświetlane na planszy za pomocą grafoskopu, umiejętnie wykorzystane w ramach wykładów i ćwiczeń<sup>1</sup>.

Wiedza studenta historii Kościoła jest rezultatem procesu poznawania przeszłości między innymi przy wykorzystaniu wymienionych tu środków dydaktycznych, które same nie mogą jednak doprowadzić do wzrostu wyników i unowocześnienia procesu kształcenia. Są natomiast istotnym warunkiem jego osiągnięcia.

Przedstawiony wyżej zasób środków dydaktycznych pozwala również wykładowcy Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zorientować się w różnorodności środków możliwych do wykorzystania w nauczaniu historii Kościoła oraz porównania zbiorów bibliotecznych i własnych pomysłów z tymi, które są już znane.

---

<sup>1</sup> Por. „Geografia w Szkole”, 1997, 50, nr 4, s. 226–230; „Kwartalnik Geograficzny”, R. 1998, nr 1 (5), s. 58.

Mapa geograficzna i historyczna jest ważnym instrumentem kształcenia. „Bez map – uważa Wiktor Grygorenko – cała działalność dydaktyczna wykonywana jest, w znacznym stopniu, «na ślepo»”<sup>2</sup>. Mapy od dawna zdobyły sobie należne miejsce w badaniach zjawisk nie tylko geograficznych, ale także historycznych. Jako specyficzna forma przekazu informacji o zróżnicowaniu i organizacji życia na powierzchni Ziemi, nie znajdują one konkurencji ani w opisach tekstowych, ani – tym bardziej – w ujęciach liczbowych w postaci tablic statystycznych i macierzy. Te zalety map geograficznych i historycznych predysponują je w szkole wyższej jako niezastąpione pomoce do nauczania historii Kościoła o zasięgu powszechnym i lokalnym. Stawiając pryncypialnie sprawę, można powiedzieć: bez mapy nie ma nauczania dziejów kościelnych. Oczywiście, wykładowca sam musi dobrze znać możliwości informacyjne obrazu kartograficznego, czyli rysunku treści mapy, umieć czytać mapę i posługiwać się nią praktycznie. W czasie wykładów i ćwiczeń na niego też spada odpowiedzialność za wyrobienie w studentach zaufania do mapy jako pełnowartościowego źródła wiadomości historycznych i nauczanie czytania i rozumienia treści mapy oraz zaszczepienie nawyku sięgania po mapę przy czytaniu skryptów i książek o tematyce historycznej, wreszcie za opanowanie umiejętności pracy na mapie przy rozwiązywaniu pewnych praktycznych zadań.

Czytanie mapy nie sprowadza się do odczytywania napisów na mapie, lecz oznacza umiejętność przestrzennego odbierania rzeczywistości historycznej w stanie takim, jak ją przedstawia mapa. Jest to proces myślowej animacji, wzbogacony poprzez samodzielne wykrywanie i tłumaczenie rzeczywistych zależności istniejących między zjawiskami, wykorzystując poznanie za pomocą mapy.

Wśród wielu czynników decydujących o wartości mapy najważniejsza jest skala. Nawet jednak przy właściwie dobranej skali, pojedyncza mapa nie potrafi zaspokoić licznych i różnorodnych potrzeb kościelnej nauki historycznej. Do dokładnego opisywania np. poszczególnych diecezji w Polsce, z uwzględnieniem parafii i dekanatów, niezbędne są bardzo szczegółowe mapy wielkoskalowe. Z kolei do ogólnego przeglądu większych obszarów terenu i znajdujących się na nim przedmiotów, np. prezentacji Kościoła katolickiego na tle innych Kościołów i związków religijnych, przydatne są mapy mniej szczegółowe, czyli tzw. przeglądowne, mniej dokładne, a przy tym poręczne w pracy, w mniejszej skali, ale obejmujące znaczne obszary.

W stosunku do wszystkich konsumentów wiedzy historycznej, mapa będzie tym sprawniejszym środkiem przekazywania tej wiedzy, im więcej będzie zawierać niezbędnych informacji w gotowej formie oraz im bardziej intrygująco będzie sygnalizować wszelkie wątpliwości i podsuwać problemy wymagające samodzielnego przemyślenia.

---

<sup>2</sup> „Geografia w Szkole” 1958, 51, nr 1(5), s. 33.

Inspirowanie – za pomocą planów, map i atlasów – motywacji do poznania historii Kościoła katolickiego na świecie i w Polsce oraz problemów związanych z jego rozwojem, kształtowanie umiejętności posługiwania się mapami w celu poszerzenia horyzontu historycznego oraz wiedzy historycznej jest ważne dla studentów teologii.

Dialog tej młodzieży z mapą powinien nawiązywać się przede wszystkim na ćwiczeniach. Tam właśnie rodzą się ich własne dociekania i tam podejmują określony kierunek badań, który jest ułatwiony również przez kontakt z obrazem wiarygodnym i matematycznie dokładnym, jakim jest mapa. Każda bowiem mapa, szczególnie tematyczna, jest odzwierciedleniem wyników wieloletnich badań, przekazuje więc znacznie więcej informacji niż można uzyskać z lektury podręcznika<sup>3</sup>.

W Bibliotece Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach dostępne są mapy ściennie – tematyczne, w których dobór treści i zasady rysunku podporządkowane są także celom nauczania historii Kościoła, np. *Podróże św. Pawła, Najstarsze znane gminy chrześcijańskie (I wiek), Kościół w II wieku po Chrystusie, Rozszerzanie się chrześcijaństwa około 300 roku, Kościół w IV wieku po Chrystusie, tereny wpływów i jurysdykcji wielkich kościelnych metropolii, Cesarstwo rzymskie w I połowie V wieku, Europa w okresie wędrówek ludów (375–500), Europa od IX do XI wieku, Europa w okresie wypraw krzyżowych w XII wieku, Europa w XVI wieku (z uwzględnieniem rozwoju reformacji), Europa w połowie XVII wieku, Europa w latach 1918–1939, Polska w X–XIII wieku. Polska w dobie dzielnicowej, Polska za ostatnich Piastów, Królestwo Polskie i Wielkie Księstwo Litewskie w latach 1370–1505, Rzeczpospolita Polska w latach 1505–1648, Dawne ziemie Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1795–1864, Rzeczpospolita Polska w latach 1918–1939, Sanktuaria maryjne w Polsce, Polska, Mapa diecezji katowickiej z oznaczeniem parafii według czasu powstania<sup>4</sup>.*

Mapy te cechują się dużą generalizacją, prostą metodą przedstawiania i sugestywnym rysunkiem dobrze widocznym z odległości kilku metrów. Szczególnie wyróżnia się na nich: sieć rzeczna, linia brzegowa, granice państwowe i kościelne. Elementy te są kanwą orientacyjną, pozwalającą łatwo określić i zapamiętać położenie wybranych przedmiotów geograficznych i historycznych.

Ważnym źródłem wiedzy historycznej dla studentów teologii są również atlasy historyczne, dostępne w Bibliotece Wydziału Teologicznego. W odróżnieniu od map ściennych atlas, jako systematyczny zbiór map podręcznych, stwarza szerokie możliwości indywidualizacji nauczania, stosowania zadań i ćwiczeń. Duża różnorodność map historycznych w atlasie, zarówno co do tre-

<sup>3</sup> Por. „Geografia w szkole” 1958, 51, nr 1(5), s. 34–37.

<sup>4</sup> Zob. Biblioteka Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, *Katalog map*, s. 1–9 [mps].

ści i sposobu jej przedstawienia, jak i różnych podziałek, wybitnie sprzyja historycznemu kształceniu.

Podstawowymi mapami atlasu są mapy krajobrazowe – o różnym stopniu generalizacji – przy zachowaniu *tradycyjnych* map fizycznych (hipsometrycznych). Mapy obejmujące części kontynentu są uszczegółowieniem mapy krajobrazowej całego kontynentu, podczas gdy mapy fizyczne dotyczą z reguły całych kontynentów lub obszarów mniejszych, np. Polski i jej najbliższych sąsiadów: Niemiec, Czech, Słowacji, Ukrainy i Białorusi. Mapy krajobrazowe są także kanwą dla map tematycznych (około 35% powierzchni mapowej atlasu), obejmujących większe lub mniejsze fragmenty map głównych<sup>5</sup>.

Wertując karty kościelnego atlasu historycznego, porównując różne mapy, wychwytyjąc różnorakie aspekty dziejów kościelnych, przedstawione w ujęciu przestrzennym na mapach tematycznych – student stopniowo zdobywa pojęcie o rozwoju Kościoła, uświadamiając sobie coraz wyraźniej, co oznacza właściwie, że mieszkam tu, w tym miejscu, na tym kontynencie, w katolickim kraju i w tej diecezji.

W katalogu Biblioteki Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach odnotowano 31 atlasów, a wśród nich następujące rodzaje: geograficzne (7), językowe (1), polityczne (1), psychologiczne (1), sztuki i etnografii (3), biblijne (7), misyjne (2) i historyczne (9). Do tych ostatnich zaliczono: *Atlas historyczny świata*, *Atlas do historii starożytnej*, *Atlas historyczny Polski*, *Atlas of World History*, a także *Atlas historyczny biskupstw w Polsce*, *Atlas zur Kirchengeschichte*, *Atlas zur Geschichte des Christentums*, *Atlas hierarchicus. Descriptio geographica et statistica Ecclesiae catholicae tum ocidetis tum orientis* (mapy, hierarchia i historia Kościoła) i *Atlas wyznań w Polsce*<sup>6</sup>.

Wykładowca historii Kościoła był, jest i pozostanie zawsze na uczelni – jak by ona nie była, nawet naszpikowana do granic możliwości komputerami i innymi mniej lub bardziej nowoczesnymi środkami – czynnikiem decydującym o kierunku nauczania. Wchodzi zatem we wzajemną, niczym nie dającą się zastąpić, osobową relację ze swoimi studentami. Niemniej jednak nie jest on w stanie i nie musi zastępować studentom wszystkich środków dydaktycznych, zwłaszcza jeśli wykład przedmiot tak bardzo nastawiony na poznanie i zrozumienie przeszłości.

Młody człowiek często odbiera tę przeszłość wybiórczo i bywa niekiedy, że... błędnie, bo selektywnie i subiektywnie. Rozwiązywaniem tych istotnych problemów z zakresu historii Kościoła katolickiego zajmują się również wymienione tu mapy i atlasy.

---

<sup>5</sup> W. Keiser, *Jak pracować ze szkolnym atlasem geograficznym? Poradnik metodyczny*, Warszawa 1998, s. 6–8.

<sup>6</sup> Biblioteka Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, *Katalog komputerowy*

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Karten als Lehrmittel für Vorträge und Übungen vom Lehrfach Geschichte der allgemeinen und Lokalkirche

Die Karten gehören zu den Symbolbildern sowie wesentlichen Bedingungen der modernen Studentenbildung. Die Lehre der Kirchengeschichte ohne Karten ist unmöglich.

Die Begegnungen der Studenten mit den Karten sollen vor allem während der Übungen angeknüpft werden. Diese Lehrmittel befreien die individuellen Spekulationen der Studenten zur bestimmten Forschungsrichtung, die auch durch Kontakt mit glaubhaftem und mathematisch exaktem Bild erleichtert ist.

Das Zusammenleben mit dem kirchlich-historischen Atlas führt zur Selbstaufklärung, dass diese Leute in diesem Ort, Kontinent sowie katholischem Land und dieser Diözese wohnen.