

Henryk Seweryniak

Dydaktyka teologii systematycznej w seminarium duchownym

Collectanea Theologica 68/4, 83-103

1998

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

HENRYK SEWERYNIAK, PŁOCK

DYDAKTYKA TEOLOGII SYSTEMATYCZNEJ W SEMINARIUM DUCHOWNYM¹

Polskie seminaria duchowne stają dzisiaj w obliczu jednej z najważniejszych i długo oczekiwanych reform – w obliczu reformy *Ratio studiorum*. Odpowiadamy w ten sposób na przemiany duchowe i społeczne świata, do którego zostaje w momencie święceń prezbiteratu posłany absolwent seminarium, a także na osiągnięcia współczesnej psychologii wychowawczej i pedagogiki, w jej obrębie zaś szczególnie dydaktyki. Te osiągnięcia są zwykle mało znane wykładowcom teologii systematycznej, ponieważ w trakcie specjalistycznych studiów teologicznych rzadko mówi się o tym, jak prowadzić zajęcia z danej dyscypliny w seminarium, np. jak przeprowadzić ćwiczenia na temat: „dogmat o grzechu pierworodnym wczoraj i dzisiaj w rozumieniu Kościoła katolickiego i innych Kościołów chrześcijańskich”. Dlatego wskazane jest ciągle dokształcanie w tym zakresie, wymiana wzajemnych doświadczeń i współpraca z dydaktykami, także świeckimi.

Ale też nie należy popadać w kompleksy. Po latach wielkich eksperymentów i przełomów w dydaktyce powszechnie przyjmuje się, że w procesie uczenia i asymilacji treści liczy się ogromnie osobowość nauczającego, wspólnota uczniów z nauczycielem i między sobą, umiejętność przyciągania uwagi ucznia, informowanie go o zamierzonych celach dydaktycznych, uwzględnianie jego motywacji i możliwości, wreszcie, właściwe procedury kontrolne twórczego opanowania treści i słuszna ocena. Wszystkie te elementy były od dawna znane pedagogice chrześcijańskiej. Trzeba więc tylko ciągle przypominać, odświeżać i stosować wielkie dziedzictwo Orygenesusa, św. Augustyna, średniowiecznych uniwersytetów i barokowych kolegiów jezuitów. Już tam podkreślano

¹ Uzupełniona wersja referatu wygłoszonego 4 września 1996 r. podczas zjazdu rektorów polskich seminariów duchownych w Łomży.

rolę mistrza, tam ważną rolę odgrywała dysputa teologiczna, tam pojawiła się instytucja repetytora jako żywo przypominająca współczesne grupy ćwiczeniowe czy konwersatoria². Oczywiście, dydaktyka współczesna wniosła tu sporo nowości, jeśli chodzi o sposób, miejsce i środki przekazu oraz metody ułatwiające memoryzację i twórcze wykorzystanie treści przez studenta. Uwzględnienie tych form przynosi często dwukrotnie lepsze rezultaty niż klasyczna forma wykładowa, połączona ze stresującym egzaminem.

W artykule przyjrzymy się podstawowym elementom dydaktycznym w aspekcie teologii systematycznej. Zaliczamy do niej teologię fundamentalną, dogmatyczną, moralną i ascetyczną. Włączamy tu także religiologię, która w obrębie studiów seminaryjnych (być może w przeciwieństwie do uniwersyteckich) powinna mieć postać teologii religii i pozostawać w bliskim związku z teologią fundamentalną³. Wskażemy też zadania dydaktyczne, jakie reforma *Ratio studiorum* stawia przed wykładowcami teologii systematycznej.

1. Osobowość teologa – nauczyciela

Osobowość człowieka kształtuje się m.in. przez uświadomienie sobie miejsca w życiu, godności, powołania. Podobnie jest z osobowością nauczyciela seminaryjnego. Bardzo ucieszył mnie kilka lat temu tytuł dokumentu Kongregacji Nauki Wiary z 1990 r.: *Instrukcja o powołaniu teologa w Kościele*⁴. Znajdują się tam m.in. takie słowa: „Pośród powołań wzbudzanych przez Ducha w Kościele wyróżnia się powołanie teologa (...). Teologia jako nauka, która odpowiadając na wezwanie prawdy poszukuje zrozumienia wiary, pomaga Ludowi Bożemu w uzasadnie-

² Por. sumaryczny przegląd w: E. M i t c k, *Pedagogika dla teologów*, Opole 1995, s. 28-68; Z. A l s z c g h y, M. F l i c k, *Come si fa la teologia?*, Roma 1978, s. 179-181.

³ Tego zdania jest również ks. S. N a g y, nestor polskich teologów fundamentalnych: „Prawie wszystko zło, polegające dzisiaj na odchodzeniu od wiary, a zwłaszcza od Kościoła, ma swoje źródło w ignorancji principiów ekklezjologicznych (...). Jeśli nie będzie czasu na przekazanie tych wątków przyszłym duszpasterzom, to nie uda się im utrzymać ludzi przy i w Kościele. Przecież kryzys religijny polega albo na ignorowaniu Boga (sekularyzacja), albo na tworzeniu sobie nowych »przybytków – kościołów« Boga (sekty). I jedno i drugie wręcz »krzyczy« o porządną i odpowiednio »wydozowaną« teologię fundamentalną. (...) W tym kontekście coraz bardziej przychyliam się do stanowiska, by do fundamentalistyki powróciło specjalnie traktowane religioznawstwo (List ks. prof. S. Nagy'ego do autora z dn. 22.03.1995 r.).

⁴ W: *W trosce o pełnię wiary*, Tarnów 1995, s. 353-369. Zob.: J. R a t z i n g e r, *Wesen und Auftrag der Theologie*, Freiburg 1993.

niu nadziei wobec tych wszystkich, którzy się tego domagają, zgodnie z zaleceniem apostołskim (por. 1P 3, 15). W ten sposób praca teologa odpowiada dynamizmowi samej wiary (...)"

Tylko wykładowca seminaryjny świadom piękna i godności tego powołania nie będzie szukał innych form i miejsc samorealizacji w Kościele⁵, stanie się prawdziwym pasjonatem swojej dyscypliny (odrobina dziwactwa jest wtedy również sympatyczna) i tą pasją natchnie alumnów. Nawet jeśli nie jest mu dany błysk geniuszu, nie będzie uprawiał teologii banalnej. Wiedząc, że żyje wiarą Kościoła i z wiary Kościoła, potrafi pokochać swojego studenta jako człowieka, który zdecydował się na pójście jedną z najpiękniejszych ludzkich dróg. Bohater *Antypamiętników* Andre Malraux powiada: „W cywilizacji takiej jak nasza nauczanie i kapłaństwo, służba myśli i Temu, kogo nazywa się Bogiem, to ostatnie szlachetne zajęcie człowieka”. Nie sposób nie dostrzec, że nauczyciel seminaryjny uczestniczy w obu wspomnianych zajęciach.

Niestety, pośród seminaryjnej codzienności zapomina się często o jednej z podstawowych ról nauczycielskich – o roli mistrza. Mistrz to ten, kto – obok wiedzy przedmiotowej i kompetencji zawodowych – stoi za tym, co mówi, jest otwarty i ciągle poszukujący, chętnie podejmuje kontakt ze studentem, nie wstydzi się uczyć od niego oraz uczy go zastosowania zdobytej wiedzy w rozmaitych sytuacjach, które niesie ze sobą życie. Wychowanek seminarium zaś ma być w przyszłości nie tyle teologiem fundamentalnym czy biblistą, ale przede wszystkim duchownym, a więc autorytetem duchowym w swojej wspólnotie czy szkole, mistrzem pokazującym samym byciem pośród ludzi płyciznę rozpowszechnionych idoli „biznesmenowych” czy „telewizyjnych”, człowiekiem wrażliwym, który posiadał zdolność kontaktowania się i komunikacji interpersonalnej. Tego może nauczyć tylko prawdziwy mistrz. Dobrze oddają tę rzeczywistość słowa jednego z uczniów prof. Jarnuszkiewicza, rzeźbiarza i... mistrza teologii w rzeźbie: „Proszę Pana, ja wiem to nie od profesora, ale dzięki profesorowi”.

2. Świadomość celu

Najprostsza odpowiedź na pytanie o cel nauczania teologii systematycznej brzmi: przyszły ksiądz uczy się jej po to, aby przyswoić sobie całość nauki Kościoła w zakresie wiary i obyczajów. Ale to, co

⁵ Stwierdzono, że na Soborze Watykańskim II istotną rolę odegrali ci biskupi, którzy albo byli sami dobrymi teologami, albo zabrali ze sobą dobrych teologów jako ekspertów.

powiedziano już o roli i miejscu mistrza, wskazuje, że cel nauczania dogmatyki czy teologii moralnej w seminarium jest głębszy. W wielu nowszych opracowaniach z ogólnej teorii nauki podkreśla się, że ideałem nauki nie jest przechowanie wiedzy otrzymanej w przeszłości, ale wykształcenie umiejętności jej rozwijania w przyszłości. W tym kontekście głównym celem nauczania teologii jest wsparcie kleryka w dojściu do solidnego poziomu wiedzy w zakresie danej dyscypliny, nauczenie go podstawowych pojęć, definicji, metod i schematów w niej panujących oraz inspiracja do permanentnej refleksji, przez którą stale odnawia się Kościół. Także te, zdawałoby się zgoła oczywiste cele, należy czasem szczegółowo objaśnić. Zarówno klerycy, jak i świeccy studenci, przejawiają dzisiaj szczególną niechęć do zapamiętywania na przykład układu ksiąg Pisma Świętego, dat najważniejszych soborów, definicji grzechu czy warunków nieomylności papieskiej. Nie należy ulegać tej presji. Ale nie wolno także „załatwić problemu” ironiczną uwagą: „Dziecko z 6c może a przyszły ksiądz nie może?” Dobry nauczyciel seminaryjny pokazuje i wyjaśnia, jakie znaczenie ma na przykład w nauczaniu katechetycznym przyswojenie – najlepiej za pomocą prostych reguł mnemotechnicznych – pewnych określeń czy postaw.

Najważniejszy jednak spośród celów nauczania teologii jest ostatni z wspomnianych punktów, czyli „inspiracja do permanentnej refleksji”. W sumie chodzi tu o ukształtowanie w alumnie czegoś, co zwie się wrażliwością ewangelizacyjną. Pozwolę sobie przytoczyć jeszcze jeden przykład z teorii sztuki: tak naprawdę genialni malarze ikon nie malowali oczu, chociaż to głównie one zwracają naszą uwagę na wielkich ikonach przedstawiających Chrystusa. Ci mistrzowie malowali ogarniający oglądającego wzrok (wejrzenie, wgląd) Boga. Coś z tego ma być celem naszej dydaktyki teologii. „Całym moim wykładem, ćwiczeniami – mówię do alumna – chcę Ci pokazać, że nie chodzi mi tylko o pojęcia, definicje, *casusy* moralne czy daty, ale o wprowadzenie Cię w intuicję owego Boskiego wglądu, o odczytywanie wciąż trwającej mowy Boga w świetle objawienia jedynego, niepowtarzalnego Słowa,, o ukształtowanie zdolności rozsądzania ludzkich spraw w perspektywie Ewangelii. Wtedy pasjonujące będą Twoje katechezy i homilie, Twój styl bycia księdzem”. Wydaje się, że to samo ma na myśli ks. T. Węclawski, gdy mówi: „Klerykom trzeba dzisiaj pokazywać nie tylko Kościół, z którego wyrosli, który lepiej czy gorzej znają, ale też Kościół, jakiego nie znają, bo sami będą go budować, i sami będą musieli zmierzyć się z wymaganiami i trud-

nościami jego życia⁶. W tym sensie w seminarium jest też miejsce na autentyczną krytykę obiegu nauki, udzielanej w świątyniach i w salach katechetycznych – z zachowaniem oczywiście reguł sensownie rozumianej i podejmowanej krytyki – aby szukać lepszych form przybliżania ludziom współczesnych treści Ewangelii i uczyć przyszłych księży odwagi myślenia według tych treści⁷.

3. Motywacja

Pedagogika zwraca dzisiaj szczególną uwagę na rolę motywacji w przyswajaniu wiedzy⁸. Motywacja łączy się ściśle z rozumieniem celu: jeśli student studiuje daną dyscyplinę z czystego przypadku, jeśli jego świat pojęć jest zupełnie inny niż wykładany, jeśli nie wie on, czemu może służyć dany wykład lub jest przekonany (często błędnie) o bezsensowności pewnych treści, wówczas motywacja do ich przyswojenia jest równa zeru. Nie dokonuje się coś, co w hermeneutyce nazywa się „zlewaniem horyzontów” lub „zachodzeniem świata tekstu” nadawcy i odbiorcy.

Uświadczenie sobie roli tej problematyki w procesie nauczania stawia wykładowcę seminaryjnego przed podwójnym zadaniem. Z jednej strony zobowiązuje do zainteresowania i w miarę możliwości do uczestnictwa w przepowiadaniu homiletycznym, katechezie, pouczeniu sakramentalnym, modlitwie wspólnotowej oraz w dialogu z laickimi wzorcami życia. To bowiem prowadzi go do podjęcia problemów i pytań, których teolog siedzący za biurkiem nie potrafi nie tylko rozwiązać, ale nawet odkryć. Z drugiej strony każe mu podczas wykładów i ćwiczeń pobudzać motywację kleryków przez pokazywanie im znaczenia danego tematu w obrębie wiary eklezjalnej oraz możliwości jego ujęcia i zastosowania w dobrej homilii, katechezie, apologii czy życiu wspólnot katolickich⁹.

⁶ W: *Dzieci Soboru zadają pytania*, pod red. Z. Nosowskiego, Warszawa 1995, s. 210.

⁷ Por. A. L. S z a f r a ń s k i, *Kairologia*, Lublin 1990, s. 278 n.

⁸ Z. P i c t r a s i ń s k i opisuje te motywy językiem niemal ascetycznym: 1. Stawiaj sobie ambitne i wyraźne cele; 2. Zwiększaj swą wiedzę o użyteczności danego przedmiotu; 3. Miej stymulujące normatywy (wyznaczenie właściwego czasu wykonania); 4. Uświadcжай sobie co dzień zadania do wykonania i kontroluj wieczorem stan ich realizacji; 5. Ucz się mądrze współzawodniczyć... także z samym sobą. Por. *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990, s. 22-29. O motywach studiowania teologii zob. np.: J. W o h l m u t h (Hrsg.), *Katholische Theologie heute*, Würzburg 1990, s. 15-20.

⁹ Por. M. F l i c k, Z. A l s z e g h y, *dz. cyt.*, s. 137-162.

I jeszcze jedna myśl, właściwie intuicja: na motywację alumna duży wpływ może wywrzeć stosunek nauczającego teologię systematyczną do Pisma Świętego. Jak wiadomo, podstawową słabością dawnej formy wykładu apologetyki, dogmatyki czy teologii moralnej było traktowanie Biblii jako „materiału dowodowego” czy ilustracji. Dzisiaj panuje w tej dziedzinie inna równie niebezpieczna tendencja. „Szatkuje się” niejako Pismo Święte, wykorzystując w argumentacji teologii systematycznej tylko teksty jednoznacznie poświadczające Jezusa historycznego, Jego *ipsissima verba et facta*¹⁰. A przecież ewangeliczne zapisy Kazania na Górze i Ostatniej Wieczerzy, wydarzeń poranka wielkanocnego i katechez Janowych, chociaż nie w każdym detalu historyczne, dlatego miały przez wieki i nadal mają tak niezwykłą moc przyciągania, że w całej pełni wyrażają tajemnicę wiary, którą przeżyli uczniowie w zetknięciu z Jezusem. I to z tej właśnie racji autentycznie „kościelna” teologia systematyczna nie koncentruje się tylko na „demonstrowaniu” historycznej prawdy Jezusa i Ewangelii, ale pokazuje, skąd brał się entuzjazm wiary, pragnienie jednoznaczności moralnej, gotowość na męczeństwo pierwszych świadków Jezusa Chrystusa. Podkreślenie tego, przy zachowaniu pełnego szacunku dla współczesnych metod historyczno-krytycznych stosowanych w badaniach na Biblią ma istotne znaczenie w dziele budzenia analogicznej motywacji u współczesnych świadków Jezusa.

4. Przyciągnięcie uwagi

Dużą rolę w nauczaniu odgrywa przyciągnięcie uwagi. W teologii systematycznej najczęściej próbujemy wzbudzić zainteresowanie studenta przedstawiając znaczenie nauki o grzechu pierwotnym dla całości wiary Kościoła lub – na poziomie egzystencjalnym – jej analogię z odczuciami towarzyszącymi ludziom na pozór dalekim od zdogmatyzowanej wiary Kościoła, choćby Kołakowskiemu, gdy mówi o tzw. organicznej ułomności ludzkiego istnienia, lub Miłoszowi, gdy pisze: „Wiara jest także, jeśli ktoś zrani nogę kamieniem i wie, że kamienie są po to, żeby nogi nam raniły. Patrzcie, jak drzewo rzuca długie cienie. I nasz, i kwiatów cień pada na ziemię: Co nie ma cienia istnieć nie ma siły” (Wiara).

¹⁰ Por. K. R a h n e r, *Podstawowy wykład wiary*, Warszawa 1987, s. 201.

Sposób bardziej techniczny rzadziej stosowany w teologii polega na zmianie bodźca. Na przykład w trakcie wykładu o genezie sukcesji Piotrowej można wyświetlić 15-minutowy film – *A na tej skale...* poświęcony wykopaliskom pod bazyliką św. Piotra w Rzymie¹¹.

W czasie projekcji w momencie, gdy pojawia się inskrypcja *Petreni*, zatrzymuje się obraz, co umożliwia i zmianę bodźca, i utrwalenie najistotniejszej treści zajęć.

Podobną rolę odgrywa odpowiednie zaplanowanie tego, co w dydaktyce nazywa się „treściami wypoczynkowymi” w strukturze wykładu. Typowe przykłady takich treści to dygresje czy anegdoty. Należy je wprowadzać jednak tylko wtedy, gdy – jak mówią dydaktycy – studenci zbliżają się do kresu kolejnej fazy napięcia uwagi¹².

Do podstawowych metod przyciągania uwagi należy też wykorzystywanie zainteresowań uczniów. Lekcję o procentach w szkole podstawowej można dzisiaj rozpocząć pytaniem: „Jak wam się zdaje, ile przeciętnie rzutów osobistych w koszykówce jest celnych?”¹³ Podobnie serię wykładów poświęconych islamowi warto rozpocząć na przykład od kwestii: „W którym państwie żyje dzisiaj największa liczba wyznawców islamu?” Zwykle studenci są ogromnie zaskoczeni, że tym państwem nie jest żaden kraj arabski, lecz Indonezja.

5. Formy przekazu treści

Dążąc do przełamania bierności ucznia, w dydaktyce odchodzi się dzisiaj od metod wyłącznie werbalnego oddziaływania uczącego. A zatem we współczesnej szkole wyższej nauczyciel akademicki nie może być tylko „wykładowcą”, a student „słuchaczem”, nawet jeśli te słowa powszechnie są używane, a nasze omówienie tych form rozpoczynamy właśnie od wykładu.

a) Wykład

Od dwu tysięcy lat wykład jest najbardziej rozpowszechnioną formą nauczania osób, które osiągnęły podstawową sprawność intelektualną. Tylko z rzadka cieszy się on jednak dzisiaj uznaniem. Dotyczy to nawet

¹¹ *Master Deo Cassette*, Edycja Paulińska.

¹² Por. K. K r u s z c w s k i (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1992, s. 138-142.

¹³ R. M. G a g n c i in., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s. 183.

tw. wielkich nazwisk – P. Ricoeur, znany i uznany filozof francuski, uczył w 1968 r. pod wielkim napisem na ścianie: „Ricoeur stary osioł”. Studenci twierdzą, że nacisk, jaki na uczelniach kładzie się na tę formę przekazu wiedzy, jest dowodem, że do rektoratów nie dotarła jeszcze wiadomość o odkryciu druku. Klerycy – że wykładów jest zbyt dużo. Dydaktycy – że skuteczność recepcji treści przekazywanych metodą wykładu jest niewielka: na 100 informacji student zapamiętuje od 20 do 50.

Za wykładem kursorycznym (kursowym) przemawia jednak wiele racji. Dzięki niemu student nie tonie w masie informacji z danej dyscypliny, zyskuje podstawowy zasób nazw, pojęć i wiadomości, ma możliwość systematyzacji wiedzy w bloki przedmiotowe. Przede wszystkim jednak styka się tam nie z suchymi informacjami, ale z człowiekiem w jego zmaganiu z prawdą. Jeśli w dodatku ten człowiek jest autentycznym mistrzem, wówczas może natchnąć studentów swym zapałem wzbudzać i ukierunkować uwagę, a także powiązać teorię i badania z problemami praktycznymi. Wynika z tego, że dobry wykładowca pełni funkcję modelową w ukształtowaniu pozytywnej postawy wobec przedmiotu nauczania. Niebagatelne znaczenie ma także to, że wykład pozwala osiągnąć te cele przy najmniejszych kosztach – zwalnia uczącego z konieczności wychodzenia poza sprawy treściowo-oratorskie, studentów zaś z presji przygotowania¹⁴.

Skuteczność wykładu zależy jednak przede wszystkim od... przygotowania wykładowcy¹⁵. To właśnie w toku przygotowania trzeba ustalić jasną strukturę wykładu, którą przekaże się przystępując do omawiania danej grupy tematycznej, wprowadzić nowe, ważne treści opierając się na najnowszej literaturze czy własnych badaniach oraz zdecydować się na pominięcie elementów zbędnych. Przeciętny to wykładowca, który chce powiedzieć wszystko, co wie na dany temat, słaby – ten, który nie wychodzi poza skrypt, a zły – który ten skrypt tylko czyta.

Obok przygotowania, skuteczność wykładu zapewnia żywy język, umiejętność stopniowego przechodzenia od rzeczy znanych studentowi do nieznanych, wielostronne naświetlenie głównego wątku tematycznego, dobre syntezy i pozostawienie na koniec kilku minut na pytania i dyskusje. Dobrze jest także, jeśli przekazowi słownemu towarzyszą ilustracje czynione na tablicy lub za pomocą środków audiowizualnych. Oto

¹⁴ Por. M. Flic k, Z. A l s z e g h y, *dz.cyt.*, s.171-178; R.M. G a g n e, *dz.cyt.*, s. 274-275.

¹⁵ Por. Cz. K u p i s i c w i c z, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973, s. 174.

jak na przykład na teologii dogmatycznej można zilustrować wielkie spory trynitarne starożytności¹⁶.

TRÓJEDYNY BÓG: OJCIEC, DUCH ŚWIĘTY I SYN

STWÓRCA	O	O ↓ S	O ↓ S	O ↓ S ↓ D	O — S D
STWORZENIE	Ariusz 3 hipost bez wsp. physis (natury)	Nicea 1 natura (ph., ous.)	Maced. 2 hipost 1 physis	Konst. I 3 hipost 1 physis	Augustyn 3 osoby/relacje 1 natura (substancja)

Wielce pomocne są też ilustracje muzyczne. Niemałym zaskoczeniem było dla mnie, gdy po ilustracji muzycznej wykładu o stosunku Kościoła do judaizmu – ilustracji prezentującej modlitwę aramejską śpiewaną podczas wyjmowania zwojów Prawa, alumni powiedzieli mi, że pierwszy raz w życiu usłyszeli język Jezusa¹⁷.

Nie sposób jednak zaprzeczyć, że metoda wykładu kursorycznego ma ograniczenia i braki. Z jednej strony niekontrolowany i nie mający konkurencji wykładowca może być naprawdę „nieprzygotowany” a jego wykład – monotony¹⁸. Z drugiej strony profesorowi seminaryjnemu zagrożenia pewien rodzaj intelektualizmu. Dzieje się tak wtedy, gdy wykład, i to na pierwszym miejscu swój wykład, uważa on za centrum formacji

¹⁶ Modyfikacja schematu prezentowanego w książce H. Künga, *Das Christentum. Wesen und Geschichte*, München 1994, s. 357. W tego rodzaju schematy wręcz obfitują ostatnie książki H. Künga. Por. *Das Judentum*, München 1991, s. 39, 125, 181, 293-294, 397, 429, 605; tenże, *Das Christentum*, s. 75, 153, 155, 162, 208, 443, 453, 487, 666-667. W książkach tych, pomimo ich skrajności teologicznych i antypolonizmu, zwraca uwagę zmysł dydaktyczny autora: wzbudzanie zainteresowania czytelnika, pasjonujący język, podsumowania i tzw. pytania na przyszłość. Oba dzieła są w znacznej mierze owocem wykładów Künga.

¹⁷ Hazanout. *Chants liturgiques juifs*, seria „Inedit”. W tej samej serii szczególnie godna polecenia dla religjologa jest płyta: „Musiques Religieuses en Islam”.

¹⁸ Por. np. na ten temat: R. Latour i L. C. *Nuova immagine della Facoltà di Teologia*, Roma 1974, s. 41-42.

kapłańskiej; gdy sądzi, że jeśli on jakiejś materii nie wyłoży, to student nie zdoła jej opanować w inny sposób albo opanuje ją źle i zawsze pozostanie nieukiem; gdy nadmiernie rozwija partie metodologiczne i historyczne wykładanych dyscyplin; gdy posługuje się abstrakcyjnym i zaśmieconym „obczyzną” językiem, który pozostawia tylko niesmak po teologii.

Najsłabszą stroną wykładu kursorycznego stanowi jednak – że znowu użyję terminu z zakresu dydaktyki – brak kontroli nad przypominaniem sobie przez studentów warunków wstępnych (mówiąc prosto, chodzi o uśmiech, jaki wykładowca wywołuje wstępem: „Jak księża sobie przypominają, na ostatnim wykładzie mówiliśmy o...”) oraz brak kontroli nad tym, czy i w jakim stopniu przyswoili sobie oni przekazywaną wiedzę¹⁹.

Dlatego w cytowanej już, starej bądź co bądź książce, Flick i Alsze-ghy uważają, że liczba wykładów teologii nie powinna w żadnym wypadku przekroczyć 20 godzin tygodniowo²⁰. Od strony formalnej zaś, dzięki wyraźniejszej jednolitości celu dydaktycznego i mniejszej liczbie słuchaczy w seminarium niż na uniwersytecie, wykład powinien częściej mieć formę pogadanki. I to niezależnie od tego, że nazwa „pogadanka” zbanalizowała się, w każdym razie nie brzmi podniosłe tak jak „wykład”. Być może zresztą lepiej wprowadzić w to miejsce nazwę przyjętą w rzymskich ateneach teologicznych: wykład dialogowany²¹.

Wykład kursoryczny tym różni się od pogadanki, że ta ostatnia wymaga od studenta nie tylko obecności, sporządzania notatek czy (w najszczęśliwszym przypadku) „myślenia za profesorem”, ale zmusza go do dialogu z nim. Istota wykładu dialogowanego polega bowiem na tym, że profesor jak „Sokrates akuszer” przez stawianie studentom pytań zmierza do osiągnięcia zamierzonego celu dydaktycznego²². Rzeczywiście, Sokrates jest uważany za twórcę tej formy przekazu treści. „Dialog sokratejski” polegał na stawianiu całego łańcucha pytań, najczęściej retorycznych, stanowiących ciąg rozumowania prowadzącego do założonej konkluzji (por. słynny dialog z Glaukonem na temat konieczności jednakowego wykształcenia dziewcząt i chłopców). Ten łańcuch pytań i odpowiedzi spajający całą pogadankę razi dzisiaj pewną sztucznością. Dlatego postuluje się raczej formy pośrednie.

¹⁹ Por. R. G a g n e, *dz. cyt.*, s. 274.

²⁰ M. F l i c k, Z. A l s z e g h y, *dz. cyt.*, s. 178.

²¹ Por. *tamże*, s. 181-182.

²² Cz. K u p i s i e w i c z, *dz. cyt.*, s. 175; K. K r u s z c w s k i (red.), *dz. cyt.*, s. 133-138.

Podstawową taką formą jest pogadanka nawiązująca za pomocą serii zwięzłych pytań do treści stanowiących punkt wyjścia aktualnych zajęć. Nie można na przykład dobrze poprowadzić wykładu na temat tytułu chrystologicznego „Syn Boży”, jeśli wcześniej alumni nie przypomną sobie podstawowych informacji o chrystologii popaschalnej, o wezwaniu *Abba* oraz o hymnie Kol 1,15-20, który był omawiany w bloku tematycznym: „Wiarygodność zmartwychwstania Jezusa Chrystusa”. Inny przykład: zajęcia poświęcone katolickiej koncepcji ustroju Kościoła należy dzisiaj poprzedzić wykładem dialogowanym: „Kościół a demokracja”. Rozpoczyna się go zapowiedzią tematu i propozycją napisania w ciągu 5 minut pytań, które niesie dzisiaj na ten temat tzw. samo życie, prasa, telewizja, osobiste doświadczenie. W mniejszej grupie dobre wyniki przynosi zastosowanie metody „zegara”, w większej zaś – „metody Philipsa”, zwanej też „szczęść na szczęść”²³. Wykładowca dzieli studentów na sześciuosobowe grupy. Każdy z uczestników kręgu w ciągu 1 minuty przedstawia swój problem lub pytanie. Na koniec animator przekazuje zebrane kwestie, które prowadzący zapisuje na tablicy i podczas wykładu odnosi się do nich²⁴.

W wykładzie dialogowanym typu podsumowującego profesor zadaje pytania służące nie tyle szczegółowemu powtórzeniu materiału („zgaduj zgadula”), ile raczej sprawdzeniu, czy alumni uchwycili istotę nauczanego materiału oraz „układ kroków” w prezentacji tezy. Po omówieniu tematu: „Rzymska sukcesja prymacjalna”, w którego przyswojeniu ważne znaczenie ma uchwycenie wspomnianego „układu kroków”, prowadzący powinien znaleźć czas na postawienie pytań: Jakie racje kierowały pierwotnym Kościołem, za każdorazowie biskup Rzymu, a nie na przykład Jerozolimy, był uważany za następcę św. Piotra?²⁵ Jeśli decydujące były racje religijne, a nie polityczne, to w jakich pojęciach wyrażano w pierwotnym chrześcijaństwie posługę prymacjalną?²⁶ Jak realizowali swoją posługę pierwsi biskupi Rzy-

²³ R. Farina, *Metodologia*, Roma 1978, s. 19-20.

²⁴ Por. *tenże* s. 175-176; R. Jaworski, *Metody aktywizacyjne w metodyce seminaryjnej*, (konspekt referatu, mps), brmw, s. 5.

²⁵ Świadomość dotarcia Kościoła wraz z misją apostołską Piotra do serca świata pogańskiego, potwierdzenie wierności Chrystusowi przez śmierć męczeńską św. Piotra w Rzymie, zjednoczenie bieżących misyjnych pierwotnego chrześcijaństwa wokół grobów Piotra i Pawła, wieczne trwanie Kościoła rzymskiego w ich dziedzictwie podczas prześladowań. Por. H. Seweryniak, *Święty Kościół powszechny*, Warszawa 1996, s. 131-148.

²⁶ „Przewodniczący w związku miłości”, „cieszący się szczególnym pierwszeństwem”; Kościół Rzymu – nie uosobiony jeszcze wyraźnie w biskupie.

mu? Jak jest rozumiana ona dzisiaj? Jak pasterze i teologowie innych Kościołów chrześcijańskich odpowiadają na apel Jana Pawła II o wspólną reinterpretację tego rozumienia tak, aby Piotrowa posługa na rzecz kościelnej *communio* mogła być przyjęta przez wszystkich? Oczywiście, obok tych kwestii musi znaleźć się czas na pytania studentów.

To, co dotychczas powiedziano, dotyczy wykładu czy pogadanki o charakterze kursorycznym. Jedno jest pewne – ta forma pozostanie zasadniczą formą nauczania w seminarium także po zmianie *Ratio studiorum*. Należy uczynić jednak więcej dla jej zdynamizowania i uzupełnienia innymi formami. Jeśli chodzi o uzupełnienia, to projekt *Ratio* przewiduje typy wykładów zbliżone formą do wykładu kursorycznego, mianowicie wykład monograficzny i wykład fakultatywny. Oba chociaż doskonale sprawdziły się w praktyce akademickiej, oddając zwłaszcza nieoczekiwane usługi w stymulowaniu własnych poszukiwań naukowych profesorów, powinny być wprowadzane z dużą dozą roztropności, stopniowo i z uwzględnieniem uwarunkowań lokalnych.

b) Ćwiczenia, konwersatorium

Projekt nowego *Ratio studiorum* – zgodnie z wyraźnymi sugestiami Stolicy Apostolskiej – uwzględnia w programie seminaryjnym ćwiczenia²⁷. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że projekt domaga się w tym względzie jeszcze sporego dopracowania – na niektórych latach powinny znaleźć się zajęcia typu: „Ćwiczenia z...” Na przykład na KUL-u i w ATK studenci II roku mają 3 godziny teologii fundamentalnej w wymiarze rocznym i dodatkowo 1 godzinę ćwiczeń. Jeśli natomiast tylko w nawiasie wskaże się liczbę godzin przeznaczonych na ćwiczenia, pozostaną one nadal w polskich seminarjach duchownych sprawą garstki zapaleńców. Tytułem przykładu: w marcu 1995 r. do wszystkich polskich seminariów duchownych przesłałem ankietę poświęconą zajęciom z eklezjologii. Na ankietę odpowiedziało 27 wykładowców i 3 studentów. Aż 24 wykładowców nie prowadzi ćwiczeń. Podawano następujące racje: „program nie przewiduje ćwiczeń z eklezjologii”, „zbyt mało godzin”, „zbyt duża liczba alumnów”. Cztery osoby z tego grona sugerowały wprowadzenie ćwiczeń, ale nie drogą zmniejszenia liczby wykładów.

²⁷ Nad brak ćwiczeń wskazywał o. S. C. Napiórkowski w książce *Jak uprawiać teologię?* (Wrocław 1994, s. 9).

Podstawowa wartość ćwiczeń polega na tym, że w przeciwieństwie do wykładu stwarzają one warunki bieżącej kontroli stopnia przyswojenia materiału wykładowego przez studentów. Zasadniczo więc w trakcie tego typu zajęć nie podaje się całkiem nowych wiadomości, lecz dąży do ich pogłębienia, wyrobienia umiejętności posługiwania się treściami pokrewnymi (lektury), wskazania zastosowań praktycznych i powiązań z innymi dziedzinami wiedzy²⁸. Z tych racji grupa ćwiczeniowa powinna być niewielka, maksymalnie 15-osobowa, prowadzący zaś stopniowo przechodzić od roli moderatora do roli animatora i „doradcy technicznego”. W żadnym przypadku nie powinien on pełnić funkcji wykładowcy²⁹. Ze względu na wdrożeniowy i pogłębiający charakter ćwiczeń prowadzi je zazwyczaj młodszy pracownik naukowy.

Szczegółowe zadania ćwiczeń są następujące:

- 1) Weryfikacja recepcji wykładu;
- 2) Pogłębienie treści wykładu przez odpowiednie lektury, a przez to wdrażanie do metodycznego i twórczego korzystania z literatury przedmiotu;
- 3) Stworzenie możliwości praktycznego wykorzystania nabytych wiadomości. W teologii systematycznej punkt ten dotyczy przede wszystkim wyrabiania umiejętności prezentacji treści wiary, dyskusji, odpierania zarzutów kierowanych przeciwko rozmaitym punktom nauki chrześcijańskiej, a przede wszystkim wykorzystywania zdobytej wiedzy w katechezie, najczęściej przez odwołanie się do niektórych partii podręczników katechetycznych.

Opisanym zadaniom odpowiadają formy. Jak wiadomo, ćwiczenia odgrywają szczególnie ważną rolę na przykład na studiach medycyny, psychologii czy pedagogiki, gdzie dana metoda opisana teoretycznie na wykładzie musi zostać przećwiczona przez postawienie diagnozy w praktyce klinicznej, wywiad, psychodramę czy tzw. laboratorium. Dydaktycy mówią często o „grach dydaktycznych”, wśród których wyróżnia się „burzę mózgów” (*brainstorming*), stosowaną także w dydaktyce teologii³⁰. Tutaj omówimy najbardziej klasyczne formy ćwiczeń, możliwe do realizacji na zajęciach z teologii systematycznej.

²⁸ Por. J. O r c z y k, *Zarys metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1978, s. 34-35.

²⁹ Wprowadzenie na szerszą skalę ćwiczeń wymaga również stworzenia pracowni wyposażonych w: ustawione w krąg krzesła i stoły, podstawowe źródła doktryny chrześcijańskiej, encyklopedie i środki audiowizualne (magnetowid, compact).

³⁰ Zob. opis metody w: K. K r u s z c w s k i (red.), *dz. cyt.*, s. 169-171; Z. P i e t r a s i ń s k i, *dz. cyt.*, s. 43-46. Istnicją też ćwiczenia rozbudowane: „symposium”, „okrągły stół”, „kongres”. W aspekcie teologii systematycznej omawia je R. F a r i n a (*dz. cyt.*, s. 20-24).

1) Forma weryfikacyjna. Prowadzący wie z doświadczenia, że na przykład temat „Obrazy i idee Kościoła” jest trudny do opanowania przez alumna, jeśli nie zostanie w miarę szybko utrwalony. Dlatego zobowiązuje słuchaczy do przejrzenia notatek i metodą klasycznego odpytania powtarza z nimi zdobyte wiadomości na ten temat, podkreśla istotne elementy, znaczenie i braki na przykład rozumienia Kościoła jako ludu Bożego, odpowiada na pytania i wątpliwości dotyczące relacji Kościoła powszechnego i Kościoła partykularnego w świetle Listu Kongregacji Nauki Wiary *Communione notio*³¹.

2) Forma pogłębienia wykładu przez lekturę. Najczęściej prowadzący dzieli studentów na trzy, cztery podgrupy, zadając każdej z nich inną porcję lektur. Na kolejnych zajęciach wyjaśnia, dlaczego posłuży się takim, a nie innym kluczem kolejności wypowiedzi i zachęca do notowania pytań i własnych uwag na marginesie konspektów, które referujący przekazują wszystkim uczestnikom. Według wskazanego klucza członkowie poszczególnych grup w sposób jasny i rzeczowy referują zadane treści. Na koniec odbywa się dyskusja.

Szczególnym przypadkiem tego typu ćwiczeń jest wspólna praca nad tekstem. Dotyczy to tekstów klasycznych, które student powinien poznać, np. listów Ojców Apostolskich, Listu św. Leona Wielkiego do Flawiana i Decyzji Soboru w Chalcedonie (BF 7-8)³², fragmentów Koranu o Jezusie³³, a także tekstów współczesnych, np. Legendy o Wielkim Inkwizytorze z *Braci Karamazow* F. Dostojewskiego, scenariusza pierwszego odcinka *Dekalogu* K. Kieślowskiego itp. Dobrze jest, jeśli profesor dysponuje teczką takich tekstów, sfotokopiowanych, z miejscami zakreślonymi za pomocą różnych znaków graficznych, z dołączonymi (lub nie) pytaniami. Jako przykład niech posłużą nam dwa teksty o męczeństwie. Pierwszy to słynny *List św. Ignacego Antiocheńskiego do Kościoła w Rzymie*. Wykładowca, niezależnie od tego czy uczy teologii ascetycznej, czy fundamentalnej, powinien zwrócić szczególną uwagę na jego wszechstronną, multidyscyplinarną interpretację. W tym celu podkreśla za pomocą odrębnych znaków graficznych fragmenty świadczące o sposobie rozumienia męczeństwa przez św. Ignacego, jego ob-

³¹ Z 28.05.1992. Opublikowany w: *W trosce o pełnię wiary, dz. cyt.*, s. 390-401.

³² Zob. „Antologię tekstów i świadectw” chrystologicznych w: T. Węclawski, *Elementy chrystologii*, Poznań 1988, s. 27-69.

³³ Zob. próbę wyboru najważniejszych tekstów świętych rozmaitych religii w: M. Majewski, H. Ziemoń (red.), *Religioznawstwo w katechezie*, Kraków 1987.

raz Kościoła rzymskiego i pierwszeństwa tego Kościoła w komunii Kościołów, ideę biskupstwa, informacje o dziejach pierwotnych wspólnot wiary (np. potwierdzenie działalności nauczycielskiej Piotra i Pawła w Rzymie) oraz sposób wykorzystania przez Ignacego Pisma Świętego (cytaty, aluzje, luźne nawiązania). Alumni, czytając wcześniej list starają się przyswoić go i zinterpretować sens poszczególnych znaków. W trakcie wykładu profesor ukierunkowuje dyskusję pytaniami. Dla porównania na tych samych zajęciach omawia się współczesny Testament o. Christiana de Cherge, opata klasztoru trapistów w Tibhirine porwanego, a następnie zamordowanego wraz z innymi sześcioma trapistami w końcu maja br. Alumni czytają i interpretują tekst pod kątem pytań: 1. Jak uzasadniają swoją obecność w kraju islamskim o wyraźnych tendencjach fundamentalistycznych duchowni katolicy? Jak uzasadniał to o. Christian de Cherge? 3. Co chrześcijanin może zyskać na spotkaniu z islamem? 4. Jakie są najważniejsze elementy świadectwa wiary wyrażonego w testamencie przeora klasztoru w Tibhirine (solidarność, także w odczuciu grzeszności...)? 5. Na czym polega podobieństwo między *Listem do Kościoła w Rzymie* św. Ignacego Antiocheńskiego a Testamentem Christiana? Wybierz zdanie z Testamentu, które w tym momencie Twojej drogi ku kapłaństwu, najbardziej Cię uderzyło.

Dodam jeszcze, że najczęściej jako lektury na ćwiczenia służą opracowania ściśle naukowe lub dokumenty typu *Katechizm Kościoła katolickiego*. Warto jednak od czasu do czasu przeprowadzić ćwiczenia np. z chrystologii na temat: „Obraz Jezusa we współczesnej literaturze, filmie i piosence” lub „Niebo, czyściec, piekło w popkulturze”. Prowadzący zobowiązuje wtedy wszystkich uczestników do napisania krótkiej pracy na zadany temat, a w trakcie ćwiczeń zaprasza do przedstawienia najciekawszych poglądów oraz organizuje dyskusję poświęconą umiejętności rozgraniczenia motywów jednoznacznie ortodoksyjnych od „tropów” sacrum, świadomie ukrywanych lub mylących swoją pozorną nieortodoksyjnością oraz od obrazów wulgarnych, satanicznych.

3) Ćwiczenia stwarzające możliwości praktycznego wykorzystania nabytych wiadomości. Obok form typu katechetycznego czy homiletycznego interesującą formą ćwiczeń praktycznych są referaty. Ich istotne zadanie polega na: odkrywaniu i pogłębianiu zainteresowań alumnów wykładanymi treściami oraz kształceniu zdolności mówienia i prezentacji własnego stanowiska wobec szerszego audytorium. Student uczy się też pisania konspektów i związanych komunikatów, które posłużą potem jako pomoc w przygotowaniu egzaminu przez innych uczestników wykładu. W tym celu na początku roku profe-

sor przekazuje alumnom wykaz tematów, które oni sami – zgodnie ze swoimi zainteresowaniami – rozdzielają między siebie. W trakcie indywidualnego spotkania każdy student ustala z prowadzącym plan referatu i zakres literatury, a później daje mu do sprawdzenia zredagowany przez siebie konspekt i komunikat. Przed wygłoszeniem referatu wręcza kopie komunikatu wszystkim uczestnikom. Referat nie może trwać dłużej niż pół godziny – pozostały kwadrans przeznaczają się na pytania słuchaczy i uzupełnienia profesora.

Dobrze prowadzone ćwiczenia mogą odegrać ważną rolę w formacji intelektualnej, duszpasterskiej, a nawet duchowej alumna. Aby tak się stało, prowadzący powinien zwracać szczególną uwagę na precyzję wypowiedzi uczestników, poprawne formułowanie sądów oraz wygłaszanie ich z odpowiednim do wagi przedmiotu przekonaniem, a więc na przykład bez charakterystycznej dla niektórych alumnów emfazy. W trakcie ćwiczeń wyrabia się też umiejętność dyskusowania, bezstronnej i wnikliwej analizy poglądów innych niż własne, poddawania swoich poglądów pod ogień krytyki i zwracania uwagi głównie na to, co się mówi, a nie kto i jak mówi³⁴. Nade wszystko zaś ćwiczenia pomagają w kształtowaniu twórczej postawy intelektualnej. Dlatego należy uczyć alumnów, aby w trakcie tych zajęć notowali nie tylko wypowiedzi innych, lecz przede wszystkim własne myśli i pytania. Właściwie sformułowane pytanie świadczy bowiem i o twórczej ciekawości, która pozostanie nawet wtedy, gdy znaczna część wiedzy już wywietrzeje i o aktualnym poziomie wiadomości z danego przedmiotu.

Do ćwiczeń upodobnia się konwersatorium. W projekcie nowego *Ratio studiorum* przeznaczają się nadal tylko 1 godzinę na seminarium naukowe, co jest pewną anomalią. Ale sytuację ratuje właśnie projektowane konwersatorium na latach III-V z dyscypliny, z której alumn pisze pracę magisterską. Jak wiadomo, termin „konwersatorium” ma w dydaktyce dwa znaczenia. Po pierwsze jest to zespół pracowników naukowych, zbierających się w celu wszechstronnej analizy i rozwiązania pewnych problemów naukowych. Efektem dyskusji jest czasem dokument prezentujący całokształt problemu i propozycje jego rozwiązań³⁵. W drugim interesującym nas tutaj znaczeniu konwersatorium to forma dydaktyczna, stosowana w szkołach wyższych, polegająca na dyskusowaniu w małych grupach, pod kierunkiem profesora, problemów naukowych³⁶.

³⁴ Por. J. O r c z y k, *dz. cyt.*, s. 36.

³⁵ Por. dokumenty konwersatorium „Doświadczenie i przyszłość”.

³⁶ Zob. G. L o r i z i o, N. G a l a n t i n o (edd.), *Metodologia teologica*, Milano 1994.

Ten problemowy, a nie tylko powtórzeniowy czy pogłębiający charakter konwersatorium, odróżnia je od ćwiczeń.

Forma proponowana w *Ratio* jest oryginalna – konwersatorium grupuje magistrantów zainteresowanych „swoją” dyscypliną. Na KUL-u lub w ATK na konwersatoriach podejmuje się często kwestie metodologiczne lub z historii danego działu wiedzy. W seminarium, ze względu na jego specyficzny charakter, byłoby to mniej użyteczne, chociaż niewykluczone. Znacznie bardziej interesujące będzie podejmowanie zagadnień, które leżą u podłoża serii prac magisterskich pisanych pod kierunkiem danego profesora. Może to być także problematyka interdyscyplinarna. Załóżmy, że prowadzący obiera na konwersatorium z chrystologii temat: „Mesjanizm”. Poszczególni alumni, opierając się na wskazanych lekturach, opracowują pod jego kierunkiem i przedstawiają tematy: 1. Formy mesjanizmu starotestamentowego; 2. Mesjanizm w czasach Jezusa; 3. Mesjanizm w Talmudzie; 4. Stosunek Jezusa do mesjanizmu; 5. Geneza i znaczenie tytułu „Chrystus” w pierwotnym chrześcijaństwie; 6. Interpretacja mesjanizmu Jezusa we współczesnych chrystologiach; 7. Milenaryzm jako patologia chrześcijańskiej nadziei mesjańskiej; 8. Polski mesjanizm polityczny; 9. Idee mesjańskie w ruchu mariawickim; 10. Fałszywi mesjasze żydowscy – Sabataj Cwi i Jakub Frank; 11. Mesjanizm w literaturze żydowskiej; 12. Współczesne żydowskie interpretacje mesjanizmu; 13. Mesjanizm spotkania – możliwości dialogu chrześcijańsko-żydowskiego. Także strona problemowa takiego konwersatorium jest niepodważalna – w Polsce nie ma całościowego, „ekumenicznego” opracowania kwestii mesjanizmu.

Forma konwersatorium może być jeszcze prostsza. W roku akademickim 1981/1982 prof. G. O'Collins prowadził na Gregorianum całoroczne konwersatorium poświęcone jednej tylko książce: *Problemy i perspektywy teologii fundamentalnej*³⁷. Opierając się na wskazówkach profesora O'Collinsa, studenci pod kątem wskazanego przez profesora problemu opracowywali na piśmie jeden paragraf lub rozdział z tego zasadniczego dla rozwoju współczesnej fundamentalistyki dzieła. Tak przygotowani, odbywali półtoragodzinne konwersatorium. Profesor animował dyskusję, zbierał prace, a następnie sprawdzał je i po tygodniu oddawał, poprawione i opatrzone niezwykle celnymi uwagami. Końcowe posiedzenia były poświęcone syntezie i wnioskom wynikającym z lektury dzieła.

³⁷ R. Latourelle, G. O'Collins (edd.), *Problemi e prospettive di teologia fondamentale*, Brescia 1980.

6. Projektowanie układu zajęć

Jednym z najtrudniejszych zadań stojącym przed twórcami *Ratio studiorum* jest określenie tematów wchodzących w skład danej dyscypliny wykładanej w seminarium, ich uszeregowanie, korelacja z innymi dyscyplinami, usunięcie partii zbędnych lub powtarzających się. Nawet jeśli ta niezwykle żmudna praca powiedzie się, to każdego z wykładowców czeka jeszcze osobista refleksja dydaktyczna nad takim ułożeniem tematów, aby odpowiadały one strukturze zajęć w jego seminarium, aby jednostki teoretyczne czy abstrakcyjne przedzierały partie bardziej praktyczne i aby w miarę możliwości postępować od zagadnień prostszych do bardziej skomplikowanych³⁸. Jest to praca domagająca się ciągłych korekt i uzupełnień, ale też przynosząca dobre wyniki. Oto przykład takiego układu tematów z religiológii w roku seminaryjnym 1996/1997³⁹.

ZAGADNIENIA WSTĘPNE

1. *Religiologia – określenie i podział* (W) Skrypt. Lit. uzup.: M. R u s e c k i, *Istota i geneza religii*, Warszawa 1989, s. 20-46.
2. *Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich* (Ć) Rozmowa z ks. J. B o l e w s k i m. W: *Dzieci Soboru zadają pytania*, Warszawa 1996, s. 231-248.

JUDAIZM

3. Wprowadzenie, wystawa, ilustr. muz.: *Hazanout* (W dial.)
4. *Dzieje judaizmu* (W) R. R u b i n k i e w i c z, *Judaizm*, Comm 15 (1995) nr 4, s. 3-10 + Skrypt
5. *Główne nurty współczesnego judaizmu* (W) K. H r u b y, *Teol. aspekt nowożytnego judaizmu*, Comm jw., s. 55-71.
6. *Treść i praktyka wiary żydowskiej* (W dial.) – powtórz. wiad. z r. I. (Lit. uzup.: H. S m i t h, *Religie świata*, Warszawa 1995, s. 179-203).

³⁸ W naszej propozycji zastosowano tę regułę w odniesieniu do wielkich religii.

³⁹ Zgodnie z tym, co powiedziano na początku, jest to projekt religiológii ściśle związanej z teologią fundamentalną. W dobie dialogu międzyreligijnego i ekspansji religii Wschodu ograniczenie w projekcie *Ratio studiorum* zajęć z religiológii do I godziny na roku III wymaga ponownego przemyślenia. Skróty: Ć = ćwiczenia; EK = Encyklopedia Katolicka; Kk = Katechizm Kościoła katolickiego; Lit. uzup. = Literatura uzupełniająca; W = wykład kursoryczny; W dial. = wykład dialogowany (pogadanka).

7. *Judaizm a chrześcijaństwo* (Ć) F. M u s s n e r, *Kościół i judaizm*, *Comm jw.*, s. 113-120; J. W a r z e c h a, *Współczesna postawa Kościoła wobec Żydów*, *Comm jw.*, s. 121-131; Rozmowa z ks. W. Chrostowskim. W: *Dzieci... jw.*, s. 248-266; J. T o m c z a k, *Judaizm i chrześcijaństwo*. W: *Spotkanie z Bogiem w prawdzie. Podręcz. metod. do katechezy w kl. III*, s. 33 – 43.

OKREŚLENIE RELIGII

8. *Rodzaje definicji religii* (W) Skrypt.
9. *Oryginalność religii. Religia a nauka, filozofia, etyka, estetyka i kultura* (W dial.) M. R u s e c k i, *jw.*, s. 119-147.

ISLAM

10. Wprowadzenie, wystawa, ilustr. muz.: *Musiques religieuses en Islam*.
11. *Mahomet. Koran* (W + Ć) Skrypt lektura najw. sur.
12. *Główne zasady wiary islamu* (W) Skrypt.
13. *Jezus i Maryja w Koranie* (W) Skrypt; L. W o r o n i e c k i, *J Chramuzulmanów*, *Comm 12* (1992) nr 4, s. 66-81.
14. „5 kolumn” islamu (W) Skrypt.
15. *Islam w świecie współczesnym. Islam a chrześcijaństwo* (Ć) J a n P a w e ł I I, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1993, s. 49; 82- 84; *Testament trapisty*; lektura wycinków pras.

GENEZA RELIGII

16. *Gnozeologiczne, psychologizujące i ewolucjonistyczne ujęcia geny religii* (W) Skrypt.
17. *W. Schmidt i szkoła historyczno-porównawcza* (W) Skrypt.
18. *Homo capax Dei. Doświadczenie u źródeł religii* (W dial.) Skrypt. Kk nr 27-53

HINDUIZM

19. *Geneza. Święte księgi i guru hinduizmu. Interpretacja fragmentów „Bhagawadgity”* (W + Ć) Skrypt, wystawa, ilustr. muz.: *Le Mahabharata*.
20. *Zasady wiary hinduistycznej* (W) Skrypt.
21. *Wartości i joga w hinduizmie* (W) Skrypt.
22. *Hinduizm a chrześcijaństwo. Gandhi* (Ć) *Spotkania z Bogiem w prawdzie, podręcz. dla kl. III*, s. 59-69; analiza wycinków pras.

JĘZYK RELIGII

23. Wprowadzenie (W).
24. *Klasyfikacja symbolu religii*, Kraków 1995, s. 60-118.
25. Kolokwium: T. Węclawski, *Wsp. świat religii*, Kraków 1995, s. 60-118
25. Funkcje mitu.
26. Język modlitwy.

BUDDYZM

27. *Wprowadzenie – interpretacja świętych tekstów* (Ć), wystawa, ilustracja muz.: *Musique sacree des moines tibetains*.
28. *Budda – życie i cztery szlachetne prawdy* (W) Skrypt. Lit. uzup.: Hasła *Budda*, *Buddyzm* w EK.
29. *Rozwój buddyzmu, kanon, synody, podziały* (W) Skrypt.
30. *Buddyzm w Polsce* (W) Skrypt.
31. *Wycieczka do Kuchar, centrum buddyzmu tybetańskiego Kagyu w Polsce*.
32. *Buddyzm a chrześcijaństwo* (Ć) Interpretacja *Przekroczyć próg nadziei*, s. 50-51; 77-81.

ZBAWIENIE

33. *Wiara w reinkarnację a wiara w zmartwychwstanie* (W) Skrypt.
34. *Problem zbawienia osób żyjących w innych religiach* (Ć) Analiza poszczególnych partii tego tematu w książce H. Seweryniaka, *Święty...*, s. 162-180.

SEKTY I RUCHY PARARELIGIJNE

35. *Sekty: określenie, podział* (W dial.) Skrypt, wystawa, interpretacja Raportu St. Ap. *Sekty albo nowe ruchy duszpasterskie*. W: *Wspólnoty kościelne, niezależne grupy religijne, sekty*, Warszawa 1994, s. 197-213.
36. *Świadczenie Jehowy: Co powinniśmy wiedzieć? Co możemy robić?* (W dial.) Skrypt.
37. *Hare Kriszna* (W dial.) Skrypt.
38. *Masoneria jako problem teologiczny i duszpasterski* (W+Ć) – zwiedzanie ekspozycji muzealnej.
39. *Religia w popkulturze* (Ć) Analiza wybranych piosenek, filmów.
40. *Istota i oryginalność chrześcijaństwa* (W) Skrypt, Lit. uzup.: H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj*, Katowice 1993, s. 34-39; 186-193.

Postulaty

Przeglądając wstępny projekt *Ratio studiorum* nie sposób oprzeć się refleksji, że czeka nas jeszcze długa droga do nowego *Ratio*. Już dzisiaj widać, że główne zmiany dotyczyć będą nie układu studiów czy treści, lecz dydaktyki. Wydaje się, że aby zadomowiły się one na stałe w życiu seminaryjnym, trzeba:

1. Utworzyć przy Komisji Episkopatu ds. Duchowieństwa zespół Konsultorów ds. Seminariów Duchownych, którego zadaniem byłaby ostateczna redakcja *Ratio studiorum*, a w dalszej fazie sprawdzanie stopnia jego realizacji w poszczególnych seminariach.

2. Zorganizować Międzyseminaryjny Ośrodek Szkolenia Dydaktycznego, w którym na kilkudniowe sesje mogliby zbierać się wykładowcy poszczególnych dyscyplin.

3. Powołać do życia biuletyn, w którym wykładowcy polskich seminariów dzieliliby się doświadczeniami z pracy dydaktycznej, prezentowałyby układ wykładanych przedmiotów, szczegółowe konspekty jednostek dydaktycznych, zestawy tez egzaminacyjnych itp.

Ks. Henryk SEWERYNIAK