

Gérard Vorgeleisen, Józef Kraszewski

Psychologia i pedagogika religijna

Collectanea Theologica 45/2, 53-63

1975

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.

GÉRARD VOGELISEN, STRASBURG

PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA RELIGIJNA

Katecheza jest istotną funkcją żywego Kościoła *. Realizuje się ona w specyficznym akcie czyli nie jest jedynie zastosowaniem teologii lub psychologii wychowawczej, religijnej lub świeckiej. Już sam cel katechezy wskazuje na jej zasadniczą różnicę z teologią. Podczas gdy teologia jest refleksją nad treścią wiary, katecheza zajmuje się formowaniem i przygotowaniem osób do wyrażania swojej wiary.

Katecheza pełna szacunku dla dwóch podstawowych zasad, na których bazuje: wierności Bogu i wierności człowiekowi¹ usiłuje w nieustannej refleksji nad swoją praktyką, przystosować się coraz bardziej do swojego celu. Do pedagogiki katechetycznej należy postawienie pytania odnośnie jej specyficznego stosunku do różnych nauk pomocniczych, które mogłyby jej dopomóc w tej krytycznej refleksji.

Zadaniem niniejszego studium jest dokładniejsze zbadanie roli psychologii w pracy katechetycznej. Odpowiedź bezpośrednia wpływa ze zdrowego rozsądku: psychologia pomaga w lepszym poznaniu mentalności, postaw i różnych zachowań ludzkich (spontanicznie myśli się przede wszystkim o dzieciach i młodzieży). To zaś prowadzi do polepszenia kontaktu wychowawczego. Zresztą idea tych mentalności wypracowanych przez różne prądy współczesnej psychologii mocno się zróżnicowała podczas ostatnich dziesięciu lat. Może więc być rzeczą pożyteczną dla katechetyki przebadanie różnych prądów psychologicznych i ocena ich reperkusji i konsekwencji dla pedagogiki religijnej.

* Tekst wykładu wygłoszonego dnia 23 kwietnia 1974 r. w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie

¹ Por. J. Colomb, *Au service de l'Évangile*, Paris, 1968, t. I, 21 i passim

1. Psychologia rozwojowa

Dwa cytaty, wypowiedziane około 50 lat temu przez psychologów zajmujących się dzieckiem, pozwalają usytuować naszą pierwszą perspektywę: „Dzieciństwo służy zdobyciu pewnego doświadczenia, a dziecko nie dlatego jest dzieckiem, że nie ma doświadczenia, lecz dlatego, że posiada naturalną potrzebę nabywania tego doświadczenia, bogacenia swego rozwoju” (E. Claparede). „Byt ludzki zdobywa znajomość rzeczy etapami. Każdej fazie wzrostu odpowiada pewien system wartości i pewien punkt szczytowy, w którym podmiot może zrozumieć wszystko to, co jest zgodne z jego aktualną strukturą” (H. Wallon).

Według tych autorów każdy wiek posiada wartość sam w sobie i znajduje usprawiedliwienie i prawdziwe bogactwo w swoim szczytowym punkcie, w sobie właściwej równowadze. W takim ujęciu nie można uważać wieku dziecięcego lub młodzieńczego za zwykłe przejściowe etapy prowadzące do jednego celu — wieku dojrzałego, który jest typem wykończonym rodzaju ludzkiego. Tym bardziej nie wolno widzieć w wieku młodzieńczym jedynie zredukowanego modelu człowieka dojrzałego.

W rzeczywistości, pedagogika uczyniła wielki krok naprzód z chwilą, gdy przestała uważać, że w pewnym stadium rozwoju dziecko nie jest jeszcze zdolne do takiego czy innego działania, zrozumienia, posiadania wizji rzeczy itd. (dojrzałość dorosłego służyła za wzorzec miary), a zajęła się przede wszystkim popieraniem rozwoju realnych możliwości każdego wieku. Zadaniem więc psychologii rozwojowej dobrze pojętej jest: pomaganie dziecku w rozwijaniu jego własnych bogactw, kształceniu jego zdolności, jego aktualnych zainteresowań, ułatwianie mu zrozumienia świata, jego kontemplacji oraz działania w tym świecie według właściwego mu stylu życia, odpowiedniego do jego wieku. Tak pojęte „kształcenie genetyczne” uważa małego człowieka, będącego w trakcie stawania się, za wartość samą w sobie, a nie tylko za obietnicę, która będzie zrealizowana w wieku dojrzałym. Pedagog nie tyle dąży do wypracowania w wychowanku pewnych tendencji lub zdolności, z których korzystał będzie dopiero jako człowiek dorosły, ile raczej ułatwia rozwój bogactw wewnętrznych, zainteresowań, upodobań i zdolności danego wieku w przekonaniu, że rozwój ten stanowi dla wychowanka drogę najbardziej ubogacającą ku dojrzałości.

„Wychowanie genetyczne nie polega więc tylko na banalnej idei liczenia się z wiekiem dziecka. Opiera się ono na przekonaniu, że wielkie etapy wzrostu odpowiadają odrębnym rzeczywistościom pozwalającym na zdefiniowanie odrębnych sposobów wychowawczych. W każdym charakterystycznym stadium swego rozwoju, uczeń realizuje pewną dynamiczną równowagę, osiąga pewien punkt doskonałości przejściowej, zmierza ku pewnemu stylowi życia... Pedagog

powinien dopomagać wychowankowi w dochodzeniu do powyższego wyniku. Wszystkie te punkty doskonałości, wzięte razem, określają sukces całego wychowania. Jeśli jeden etap rozwojowy zostały zaniedbane, wówczas wychowankowi brakowałoby zawsze czegoś, choćby w późniejszym czasie starano się owe braki nadrobić. Jeśli zaś formacja zostanie przerwana przed zakończeniem wzrostu, wówczas porażka wychowawcza będzie jeszcze większa”².

Psychologia rozwojowa kliniczna, z całym swoim aparatem obserwacyjnym i z testami dla określenia poziomów i zdolności, wnosi poważny materiał do tego rodzaju pracy wychowawczej. Dodajmy w tym miejscu, że pedagogika godna tej nazwy nie ograniczy swojej informacji jedynie do ewolucji czynności intelektualnych, lecz zdawać sobie będzie również sprawę z rozwoju zmysłowego, afektywnego i społecznego. Wystarczy wspomnieć tu dwóch znakomitych autorów, a mianowicie J. Piageta i A. Gesella.

W zasadzie, pedagogika katechetyczna od dawna przyjęła za swój ten właśnie punkt widzenia. Podajemy dla przykładu, że już w roku 1947 Komisja Katechetyczna Episkopatu Francuskiego z zapałem podjęła ideę katechizmu progresyjnego wraz z różnymi podręcznikami dostosowanymi do wieku uczniów. Zakładano więc, że akt wiary (w sensie *fides qua*) nie jest jednakowy dla wszystkich i akt wiary dzieci i młodzieży nie jest niedoskonały lub niekompletny, lecz jego prawdziwe bogactwo polega na jego własnej doskonałości. Dla dydaktyki, która zajmuje się głównie metodą, prąd ten przynosi pedagogikę „nową”, charakteryzującą się we Francji przyjęciem teorii M. Montessori, z jej podstawowymi cechami jak stopniowanie i aktywność wierzącego podmiotu, to znaczy charakteryzującej się kryteriami od strony podmiotu wierzącego, a nie danych Objawienia. Program progresyjny stara się przedstawić słuchaczowi doktrynę odpowiednio do jego możliwości percepcyjnych, ale jego główną troską jest spowodowanie takiego nawrócenia, do jakiego wychowanek jest zdolny w danej chwili. Program tak skonstruowany bierze przede wszystkim pod uwagę dziecko czy młodego człowieka takimi, jakimi oni są w danym momencie życia, nie zaś jako potencjalnych dorosłych, którymi będą.

Dzięki owemu prądowi progresywistycznemu „metody aktywnego działania” w katechezie, poszukiwania pedagogiczne dotyczące „doświadczenia ludzkiego” oraz teorii *curriculum* mogą przynieść pożądane owoce. Jest również rzeczą pewną, że istnieje ciągłość i harmonijny rozwój od pedagogiki działania do pedagogiki tworzenia³. Zanim wskażemy na pewne ograniczenia tej psychologii rozwojowej, musimy powiedzieć, że jej oczekiwania, przekonania i kon-

² M. Debesse, *Les étapes de l'éducation*, Paris 1961, 1—2.

³ Wyrażenie to było jednym z najbardziej docenionych podczas Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego w Rzymie we wrześniu 1971.

sekwencje nie stały się jeszcze doktryną realnie przyjętą przez wszystkich katechetów. Świadczy o tym następujące zdarzenie, które miało miejsce we Francji. Pewna liczba katechetów szkół średnich oświadczyła niedawno, że obraz religijny młodzieży, którą spotyka w liceach i kolegiach państwowych, nie odpowiada obrazowi przyjmowanemu dotąd. Młodzieży tej nie można nazwać nawróconą. Uczestniczy ona w życiu Kościoła, ale na swój sposób. Znajduje się ona często mimo otrzymanego wykształcenia religijnego i praktyki sakramentalnej, w stadium katechumenatu. Wychowawcy ci domagają się prawa pozostawienia im czasu na dodatkowe kontakty z tą młodzieżą „poza programem”, możliwości życia z nią, by tym sposobem ułatwić jej budzenie się do wolności twórczej. Dyskusja jest w toku, a jej znaczenie docenia się bardzo. Do jakich granic można i trzeba respektować tę progresywność w nauczaniu katechetycznym?

Jednocześnie, powyższy fakt podsuwa nam argument dodatkowy, wskazujący na pewne poważne braki przedstawionej koncepcji genetycznej. Oto kilka z nich:

a) Psychologia rozwojowa uważa, mimo wszystko, etapy genetyczne za fazy kształtowania się ku dojrzałości już znanej i uprzednio przewidzianej. W związku z tym dobrze jest pamiętać, że J. Piaget był początkowo specjalistą od roślin. Nic więc dziwnego, że model nierozłączny z jego dziełem genetycznym pozostaje w bardzo bliskim kontakcie z naukami przyrodniczymi. Jest rzeczą nieodzowną, by larwa lub poczwarka rozwijały się bez przeszkód. Tylko wtedy staną się pięknym motylem. Ale czy można powiedzieć według tego samego modelu, że dla młodzieńca pełne przeżywanie swojej młodości jest koniecznym warunkiem, by mógł się stać zrównoważonym człowiekiem dorosłym? Innymi słowy, czy wiek młodzieńczy jest tylko jedną z faz procesu ludzkiego stawania się?

b) Twierdzi się również, że celem tej pedagogiki jest przede wszystkim integracja młodzieży w istniejącą społeczność. Dojrzałość dzieci i młodzieży, która ma być przez nich osiągnięta, jest w pojęciu wychowawcy dojrzałością odpowiadającą społeczności aktualnej. W ostateczności pozwala się im być tym, czym pragną być w młodym wieku, aby łatwiej stawali się takimi, jakimi powinni być w społeczności jako dojrzały. Pierwowzór biologiczny jest bardzo pouczający w tym względzie.

W konsekwencji schemat wychowawczy psychologii rozwojowej zmierza do reprodukcji społecznej. Aczkolwiek w pewnym czasie młodzież buntuje się przeciw istniejącym formom i wartościom społecznym, niemniej jednak powoli wchłania je, a w najlepszym przypadku ulepsza. W każdym bądź razie po osiągnięciu wieku dojrzałego, według powyższej koncepcji, odtwarza społeczność swoich ojców.

c) Koncepcja genetyczna wieku młodzieńczego bierze pod uwagę jedynie jednostki bardziej reprezentatywne dla swojego typu. Zjawiska grup i społeczności są jej mało znane i to jest chyba jej wadą zasadniczą.

Czy jest przesadą zastosowanie tej koncepcji społeczności jednostek, która powtarza się z pokolenia na pokolenie, do pewnej formy Kościoła, która pragnęłaby odnaleźć swą kontynuację poprzez młodych?

2. Socjo-typologia

Inny sposób spojrzenia na psychologię może nas ustrzec przed przerosciami prądu genetycznego. Okres młodzieńczy raz jeszcze dostarczy nam najbardziej przejrzystego przykładu. W latach dwudziestych naszego wieku M. Mead wypłynęła na Morze Południowe, by tam obserwować kryzysy dojrzewania. Stwierdziła wówczas ze zdziwieniem, że pewne cywilizacje oceaniczne nie znały ani konfliktów pokoleń, ani młodzieńczej ambiwalencji. Kryzys młodych i ich niedostępowanie okazały się więc nie faktem naturalnym, lecz zjawiskiem cywilizacji. W tym samym czasie etnologowie odkryli, że w cywilizacjach tradycyjnych rytę inicjacyjne związane były jedynie z przejściem z wieku dziecięcego do wieku dojrzałego. Z tego wynika, że wiek młodzieńczy praktycznie nie istniał. Zanim więc wiek młodzieńczy stał się „wiekiem” psychologicznym, był on istotnie faktem społecznym, mogącym się zdarzyć i mieszczącym się w granicach od okresu dojrzewania płciowego do dojrzałego życia społecznego.

Pewien autor radykalizując tę obserwację doprowadza ją aż do paradoksu: „Wiek młodzieńczy nie jest stanem fizjologicznym, ani hormonalnym, lecz jest elementem kultury, instytucją społeczną. Wiek młodzieńczy podobnie jak mądrość, seks, piękno itp. jest pojęciem społecznym, wartością społeczną, która zmienia się w zależności od struktury i kultury społeczeństwa”⁴.

Wiek młodzieńczy może więc być studiowany jedynie w odniesieniu do danej społeczności. Dla współczesnej Europy szybkie przemiany społeczne, wzrastająca złożoność struktur, różnorodność i szybki upadek systemów wartości, wyż demograficzny, przedłużony wiek szkolny, wydają się stanowić najważniejsze elementy. Zjawisko względnie nowe wydaje się potwierdzać nasze rozważania: wiek młodzieńczy, niegdyś uważany jedynie za coś przejściowego, dzisiaj umacnia się — przynajmniej w znanych mi krajach — jako różna grupa społeczna, posiadająca swój własny system odniesienia i wartości, pragnąca umacniać i powiększać swoje zna-

⁴ J. Chałasiński, *Spoleczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1948.

czenie w całości społecznej. Ostatnio widzieliśmy wyłaniającą się nową grupę młodzieży od lat 18 do 24 jako klasę społecznie różną posiadającą specjalny styl życia oraz wspólne zainteresowania. Jednocześnie młodzi w wieku około 13 lat, ogólnie uważani za mało społecznych z racji swego narcyzmu i egocentryzmu, stają się widocznymi w grupach akcji czy rewindykacyjnych.

Z powyższych rozważań wynika, że traktowanie wieku młodzieńczego jedynie jako przejściowego etapu w indywidualnym stawaniu się człowieka, nawet jeśli przyzna się tej fazie wielką wartość strukturalną, wydaje się niekompletne. Wiek ten przedstawia się również i przede wszystkim jako jedna z klas społeczności globalnej, która nie tylko posiada sobie właściwe wartości, lecz uświadamia sobie swoje kolektywne możliwości, aspiracje, wspólne wartości życiowe i solidarność grupową.

System wychowawczy inspirowany przez przedstawione tu rzeczywistości psychologiczno-społeczne musi uwzględniać przede wszystkim konieczność istnienia i życia grup oraz dawać ich członkom maksimum samodzielności. Posiadać one muszą wszystkie możliwe warunki rozwoju i twórczości. „Niech grupa żyje, niech jej wewnętrzne relacje będą mocne, a jej przyszłość zależna od decyzji wspólnie powziętych”. Rzeczywiście, zadziwiającym jest stwierdzenie, jak bardzo bogate i skuteczne jest oddziaływanie w tego rodzaju grupach. Pedagogika grup pomaga w nabywaniu wiedzy przez wypracowanie zamiłowania do poszukiwania, zaufania w możliwości osobiste, chęci uczenia się, troski o współpracę, w daleko większym stopniu niż najlepsze nauczanie tradycyjne.

Wychowawca nie tyle jest nauczycielem co animatorem, „ożywiający”, „ułatwiający” życie grup. Jego podstawowym obowiązkiem jest ułatwienie członkom grupy wypowiedzenia się, komunikowania wiadomości, wskazywanie na znaczenie łączności, dyskusji i kontestacji. W ten sposób członkowie grupy nie tylko zdobywają wiedzę, lecz również uczą się podejmowania odpowiedzialności, upodobania w podejmowaniu ryzyka, życia społecznego i wspólnego działania.

W takim ujęciu grupa ukazuje się najlepszym „miejscem” tak dla wychowania i rozwoju indywidualnego, jak i dla przygotowania do życia społecznego tak bardzo skomplikowanego, pełnego napięć i bogatego w przemiany. Jakość kontaktów i wyobraźnia twórcza są najbardziej cennymi zdobyczami w grupie. Inny ważny fakt wychowawczy stanowi dynamiczna ufność uczestników w ich wspólne zasoby. Rozumiemy teraz, dlaczego grupa robocza tak łatwo rozszerza pole swoich badań i kontemplacji. Najbardziej uderza fakt, że taka grupa nie tylko zajmuje się swoją teraźniejszością, ale chce przygotować również sobie przyszłość, poszerzyć swoje miejsce w społeczności, w której żyje. Każda integracja w społeczności takiej, jaką ona jest, nawet jeśli jej żywot jest krótki, będzie uzna-

na za „rekuperację”⁵ i odrzucona. Z tej racji wszelkie wewnętrzne działania w takich grupach mają większe znaczenie dla całej społeczności niż do niedawna przypuszczano.

Wielka liczba katechetów, kuszona przez liczne kierunki wychowawcze, wierzy, że znajdzie możliwość autentycznej odnowy katechetycznej właśnie w formule wyżej przedstawionej. Dlatego usiłuje się coraz częściej realizować katechezę w małych grupach. W wymianie myśli w grupie, czasem nawet burzliwej, ale zawsze wciągającej, po pewnym czasie dochodzi do refleksji nad wiarą, albowiem wszystkie dyskusje stale krążą wokół pytania o „sens życia” lub sposobu poszerzania możliwości egzystencji. Wychowawca nie musi szukać zewnątrz grupy jakiegoś symbolicznego doświadczenia, by w oparciu o nie poszukiwać wiary. Wystarczy oprzeć się na tym, co grupa sama przeżywa *hic et nunc*. Aspekt afektywny i międzyosobowy staje się w takiej dyskusji centralnym. Czasami będzie on jedynym elementem, co do którego będą się zgadzali członkowie grupy, często różniący się bardzo w określaniu swego stanowiska.

Kontakt, a nawet zażyłość z orędzim chrześcijańskim tworzy się w grupie szybko. Wiara bowiem jest przede wszystkim relacją z Bogiem i z naszymi braćmi, ludźmi, a życie chrześcijańskie — kontaktem z innymi. Istotnym dla chrześcijaństwa jest „być wspólnie” oraz doświadczenie twórcze. Doświadczenie wykazało, że twórczość w tych grupach osiąga wyjątkowo wysoki poziom. Grupa nie zadowala się jedynie czynnością odwórczą. Opanowuje ona język i wartości oraz tworzy nowe systemy, nowe sposoby wyrażania wiary, których nie można odrzucić jako „niebezpiecznych nowinek”. Być chrześcijaninem znaczy codziennie dawać swoją własną odpowiedź na pytania Ewangelii. Historia uczy nas o licznych odnowach wiary, znajdujących swe źródło w małych grupach, w bractwach, w których miłość odnawiała wspólnotowe więzy, w których prostota słowa i życia torowała drogę Słowu Bożemu, w których serdeczność wzmacniała zapal misyjny.

Metoda małych grup, jak wiemy z doświadczenia, posiada również swoje ujemne strony.

a) Życie afektywne w grupie jest przyczyną całej gamy wyrażen mityczno-symbolicznych, przy pomocy których jej członkowie usiłują wyrazić to, co jest poza logiką i poza możliwością zobiektywizowania ich przeżytego doświadczenia. Istnieje zbyt wielka pokusa, tak dla kierującego grupą, jak i dla jej uczestników, stosowania

⁵ Wyrażenie to, obecnie często używane przez młodych Francuzów, w ich ujęciu pejoratywne, oznacza różne strategie, których używa społeczeństwo liberalne dla podporządkowania swoim własnym celom tego wszystkiego, co się w nim wydarza, włączając w to przede wszystkim niebezpieczeństwo wyłamania się z przyjętych norm.

pewnej hermeneutyki chrześcijańskiej, „łatwej” wobec wszystkich przeżywanych zjawisk. Jeśli grupa przeżywa „śmierć”, mówi się wówczas o misterium paschalnym; jeśli jakiś kryzys w łonie grupy zostanie przewyciężony, nazywa się go pojednaniem w Chrystusie⁶.

b) Trzeba również przyznać, że katecheza grup gromadzi małą liczbę osób. Małej zaś grupie grozi niebezpieczeństwo stania się „małą, ciepłą i wygodną kapliczką”, w której wszyscy tak czują się dobrze, że nikt nie chce jej opuścić. Psychoanalityk łatwo może wykryć w tym fakcie pewien powrót do „łona matczynego”. Każda grupa stanowi koło zamknięte i dąży do zainstalowania się w świecie dla siebie i dlatego łączność między grupami jest trudna, a nawet wręcz niemożliwa. Przy tego rodzaju duszpasterstwie Kościoł stałby się zespołem licznych małych wspólnot autokefalicznych o dużej wewnętrznej witalności, ale bez kontaktu międzywspólnotowego.

c) Jeśli każda z grup będzie się zajmowała jedynie swoją przyszłością, wówczas może dojść do głębokiego rozłamu ogólnej struktury. Realne niebezpieczeństwo polegałoby na tym, że indywidualizm osób zostałby zastąpiony przez podział i brak kontaktu pomiędzy tymi grupami.

By zaradzić przedstawionym brakom wynikającym z dwóch naszych poprzednich propozycji, sugerujemy rozwiązanie trzecie. Zaznaczmy, że nie chodzi tu o model już wypracowany i gotowy do przyjęcia. Jest on dopiero w stadium tworzenia się i sprawdzania w praktyce katechetycznej.

3. Model wzajemnych relacji

Przy pomocy tego — świadomie bliżej nie określonego — wyrażenia będziemy usiłowali zdefiniować determinanty trzeciej formy katechetycznej, w której — również świadomie — akcent kładziemy na dynamice relacji między uczestnikami.

Pedagogika tradycyjna zajmuje się przede wszystkim relacjami: nauczyciel-uczniowie lub relacjami między uczniami. Pedagogika religijna posuwa się dalej, a mianowicie mówi również o relacjach pomiędzy katechizowanymi a tematem katechezy, gdyż to on pobudza do nawrócenia i do wiary. Ostatnio uwagę pedagogów przyciąga aspekt instytucjonalny całego procesu wychowawczego. Powstają nowe pytania: jaki jest układ władzy, autorytetu i inicjatywy w danej grupie? Jak sytuuje się dana grupa mikrokosmiczna w stosunku do instytucji rozumianych w sensie szerszym, a stosunku do otaczającej ją społeczności, w stosunku do Kościoła?

⁶ Por. A. Godin, *La vie des groupes dans l'Eglise*, Paris 1969. Ten punkt wykładu ujęty jest głównie w oparciu o powyższe dzieło.

W trzecim ujęciu katechetyka nie tyle domaga się od psychologii modeli operatywnych w jej akcji kształtowania, jak to widzieliśmy w dwóch poprzednich schematach, co raczej zabezpieczenia spójni pomiędzy „celem”, zamiarem katechetów i konkretną jego realizacją czyli praktyką.

By pomóc w refleksji, przytoczę kilka aspektów, które wydają mi się aktualnie najważniejsze. Chodzi tu mianowicie o wychowawcę, wychowanków i temat.

Najpierw wychowawca. Jego rola streszcza się w zdaniu: „Potrzeba, by On wzrastał, a ja się umniejszał” (J 3,30). Wychowawca powinien postawić sobie pytanie, czego szuka i do czego dąży w swojej pedagogice. Pytanie to, dobrze pojęte rozwija się w dwóch kierunkach: teoretycznym albo normatywnym (co chce zrealizować) i psychologicznym (co w rzeczywistości realizuje przez swoje postępy mniej lub więcej poznane i uświadomione). Jeśli na przykład pedagogika chrześcijańska jest — z racji swojej normy — pedagogiką wolności, powstaje pytanie o udział wolności realnej i efektywnej pozostawionej wychowankom. W jaki sposób wychowawca ma przeżywać skądinąd konieczne wyrzeczenie swojej osobowości, swojej wiedzy, swojej władzy, co przecież stanowi wielką część jego wychowawczego statutu, by realizować to, co pragnie, to znaczy wychowywać do odpowiedzialności? Właśnie w tym punkcie, oczywiście między innymi, analiza psychologiczna ukaże wszystkie zaślony, jakimi się posługuje potrzeba zależności lub władzy, wszystkie trudności uniemożliwiające być po prostu sobą⁷.

Jeśli zaś chodzi o uczniów, analiza relacji musi być wyjątkowo uważna na cały kompleks kontaktów efektywnych, które podtrzymują, żywią, załamują i zakłócają wymianę myśli i dyskusję. Ujawniające się różnice powinny być przyjęte, odczute i przeżyte przez grupę z ufnością i przekonaniem, że z nich zrodzi się najlepszy z cwców, zapał twórczy, pedagogika tolerancji, respektu drugiego człowieka. Jednocześnie jednak należy uczestnikom podsunąć możliwie najwięcej wskazań odnośnie do tego, co w grupie się dzieje. Tylko w ten sposób można uniknąć niebezpieczeństwa „manipulacji”. Innymi słowy dzięki kierującemu grupą jej członkowie powinni dobrze być zorientowani, co się w niej dzieje, mówi i czyni. To się przejawia niezupełnie świadomie, winno być dokładnie wyjaśnione wszystkim, a w ten sposób poddane odpowiedzialności wszystkich uczestników.

Odnosnie do tematu każdy z nas wie, w jakim stopniu słowa są mylne, gdy usiłują określić dokładnie rzeczywistości, które chcą nazwać. Nie jesteśmy nawet zgodni co do tak prostych i tak często używanych w pedagogice chrześcijańskiej określeń jak życie, śmierć, miłość. Stąd drogą pewniejszą jest ujmowanie używanego języka

⁷ J. Le Du, *Cette impossible pédagogie*, Paris 1971.

jako wyrażenia relacji członków z rzeczywistością, którą chce się oznaczyć. Z wielkości tych różnych relacji rodzi się wymiana, pogłębia się zrozumienie tych uczestników, którzy szczerze podejmują się poszukiwań.

Skądinąd wiemy, jak bardzo język katechetyczny służy schematom ideologicznym⁸. Krytyka psycholingwistyczna oddaje nam w tym względzie wielkie usługi i to nie dla usuwania ideologii, co jest właściwie niemożliwe, lecz dla jej odsłonięcia i zwrócenia uwagi na jej możliwości i na jej granice w stosunku do orędzia chrześcijańskiego.

Praktykę pedagogiczną wypływającą z tych twierdzeń można przedstawić w kilku zdaniach: tematy i projekty są dyskutowane wspólnie i po uzgodnieniu ustalane. Przy wymianie myśli, zamiast dążyć do zbyt szybkiego, a więc złudnej jednomyślności, uwzględnia prawdziwą szczerłość w przekazywaniu myśli oraz jak największy szacunek dla punktu widzenia drugiego człowieka. Całe natężenie przeżytego doświadczenia będzie ujawniać się w dyskusjach, by powoli realizowała się zgodność między językiem życia i językiem wiary; by każdy mógł przyjąć wiarę za swoją w swoim własnym życiu, tzn. by mógł znaleźć własną drogę i swój osobisty stosunek wobec tego, którego Jezus nazwał swoim Ojcem i naszym Ojcem. Grupa ma być w pewnym sensie inicjatorką w tym procesie i gwarantować autentyczność. W konsekwencji można podać następującą definicję katechezy: „Grupa szukająca swojego sensu życia, uznająca Jezusa Chrystusa jako swój punkt odniesienia, a jako normę hermeneutyczną uważającą cały dorobek życia chrześcijańskiego od Ewangelii aż do naszych czasów”.

W takim ujęciu prawowierność nie utożsamia się z czysto słownym powtarzaniem tego, co zostało niegdyś ustalone. Polega raczej na stosunku zgodności, który może odnosić sformułowania aktualne do form dawnych i uznanych za autentyczne w przeszłości. Jednocześnie jednak wspólnoty wyrażające swą wiarę uznają jedność z innymi wspólnotami i właśnie główne zadanie hierarchii polega na zapewnieniu i utrzymywaniu tej jedności.

Nie trzeba chyba dodawać, że przedstawione tu trzy schematy, mimo wszelkich pozorów, nie wykluczają się wzajemnie. Wprost przeciwnie trzeba je rozważać wspólnie, a to, co niejako pokrywa nowa fala, powinno dalej istnieć, aby rowemu prądowi nadać całą jego siłę.

Tak więc, jakkolwiek na ostatnim miejscu omówiono model katechetyczny odnoszący się do środowiska młodzieży i dorosłych, nie można wysnuć wniosku, że katecheza dzieci i młodzieży doj-

⁸ Słowo ideologia nie jest tu użyte w znaczeniu wąskim i pejoratywnym, systemu zamkniętego, będącego w opozycji w stosunku do wiary, lecz w sensie szerokim i „neutralnym” systemu wyrażania strukturalnego.

rzewającej jest zaniedbana. Wprost przeciwnie, dzięki temu właśnie odnajdzie najlepsze warunki działania.

Na zakończenie chciałem wskazać na kilka konsekwencji wpływających z przedstawionej praktyki katechetycznej, które przekraczają ramy metodologiczne.

a) Jak już zaznaczyliśmy na początku, katecheza nie jest popularyzacją teologii naukowej. Jest ona aktem pastoralnym wspólnoty chrześcijańskiej czyli formacją przygotowującą do wyznania wiary jako interpretacji egzystencji. W przedstawionym modelu otwiera się, być może, dla katechezy możliwość ponownego stania się tym, czym była w wielkich epokach tzn. właściwym „miejscem teologicznym”.

b) Do wspólnot chrześcijańskich, które przeżywają swoją wierność Chrystusowi wśród trudnych warunków codziennego życia, należy znalezienie odpowiedniego języka, zdolnego wyrazić wiarę. Odnowa tego języka, wyrażenie doświadczenia i wierności może się dokonać na tej, a nie na innej drodze.

c) Ruch katechetyczny będzie trwał w miarę, jak ten akt pastoralny wystąpi w swojej specyficznej praktyce. Nauki teologiczne i nauki humanistyczne mogą jedynie wskazać tej praktyce jej liczne wymiary, a nawet poprzez krytykę pomogą jej w dalszym dostosowaniu swego ruchu do swojej funkcji eklezyjalnej. Sprawdzianu bowiem jej autentyczności nie należy szukać w tych naukach, lecz w zaangażowaniu chrześcijan. Celem nauczania teologicznego jest podanie wiedzy, celem zaś katechezy jest formacja do wiedzy życia.

Sprawą zasadniczą jest wspólnota wierzących, lud Boży, znak wśród narodów. W tym znaczeniu do katechezy nie należy przekazywanie całego doświadczenia ludzkiego. Niech będzie raczej miejscem, w którym nasze życie i sens, jaki mu nadajemy, mogłyby dojść do konfrontacji ze słowem Boga, którym dla nas jest Jezus z Nazaretu, przez Apostołów nazwany Chrystusem Panem.

tłumaczył ks. Józef Kraszewski, Płock