

KS. JANUSZ TARNOWSKI

WYCHOWANIE RELIGIJNE W KATECHEZIE EGZYSTENCJALNEJ

Jesteśmy świadkami, a niekiedy może również uczestniczymy w ożywionej dyskusji na temat reformy naszego szkolnictwa. Wydaje się jednak, że taki czy inny układ programu nie stanie się wystarczającą odpowiedzią na podstawowe pytanie o sens szkoły dzisiejszej, zarówno dydaktyczny jak wychowawczy. Brak zaufania co do skuteczności zabiegów pedagogicznych, bezradność rodziców, brak kandydatów na nauczycieli to niepokojące oznaki kryzysu w dziedzinie nauczania i wychowania.

Teren katechetyczny nie jest wolny od znaków zapytania i wstrząsów. Znikome — zdaje się — wyniki katechezy mimo ogromu wkładanych w nią wysiłków, zamieszanie spowodowane postęпами egzegezy i pluralizmem teologicznym, nowe programy, przerastające niejednokrotnie możliwości nawet samych uczących, wreszcie niepewność co do skuteczności proponowanych metod, wszystko to znacznie utrudnia działalność katechizacyjną i budzi niemało wątpliwości.

Pojawiają się jednak co pewien czas dokumenty Magisterium, a także nurty teoretyczne i praktyczne, zmierzające do skutecznej odnowy katechezy.

Nową formą nauczania, która skupia od niedawna uwagę, jest katecheza egzystencjalna. Czym różni się ona od katechezy doświadczenia, interpretacyjnej lub antropologicznej? Czy stanowi istotnie coś nowego? Może charakteryzuje się jedynie unikaniem abstrakcji i nawiązywaniem do życia oraz prowadzi do przeżywania podawanych treści? Jeśli tak, to urzeczywistnia jedynie stare postulaty wychowawcze i katechetyczne, tyle tylko że ubrane w nowe terminy.

Celem dania odpowiedzi na powyższe pytania rozważmy najpierw — w części teoretycznej — na czym polega egzystencjalny charakter wychowania i katechezy, aby potem przejść — w praktycznej części — do ukazania dynamiki katechezy egzystencjalnej.

I. EGZYSTENCJALNY CHARAKTER WYCHOWANIA I KATECHEZY

Wszelka działalność wychowawcza przyjmuje pewien zbiór wartości, a także stawia sobie określone cele do osiągnięcia. Opiera się więc na jakimś poglądzie na człowieka i świat oraz na wzajemnym stosunku tych dwu rzeczywistości, zatem

świadomie lub nieświadomie zakłada postawę filozoficzną¹. Możliwe są przy tym dwie drogi badań: wykrywanie założeń filozoficznych w działalności pedagogicznej albo odwrotnie, wyprowadzanie z określonej filozofii konsekwencji dla wychowania².

Jeśli już działalność wychowawcza ściśle związana jest z dziedziną filozoficzną, tym więcej łączy się z nią pedagogika, czyli — mówiąc w uproszczeniu — refleksja nad wychowaniem³, albo teoretyczna wiedza i nauka o wychowaniu⁴. Wpływ zaś filozofii na pedagogikę może być bezpośredni: część wybitnych myślicieli zajmowała się wprost problematyką pedagogiczną (Platon, Arystoteles, Kant, Herbart) lub pośredni, gdy tezy filozoficzne stają się podniętą dla teorii pedagogicznych (np. metodologia F. Bacona stworzyła zasady nauczania pogładowego)⁵. G. Comparé twierdzi, że „każdy system filozoficzny zawiera załączek odpowiedniej pedagogiki”⁶. Zresztą jeszcze do Herbarta pedagogika stanowiła część składową filozofii.

Powstaje więc pytanie, z jakim systemem filozoficznym łączy się wychowanie i katecheza egzystencjalna. Rzecz oczywista — z egzystencjalizmem. Musimy zatem poświęcić mu nieco uwagi.

I. METRYKA EGZYSTENCJALIZMU

a) *Stary czy nowy?*

F. Sawicki uważa, że „filozofia egzystencjalna występuje już w czasach dawniejszych, a za przewodników swych ma wielkich myślicieli chrześcijańskich”, wśród których wylicza on św. Augustyna, Pascala, Newmana⁷.

Odmiennego zdania jest J. Legowicz, który ocenia egzystencjalizm jako „nurt ściśle związany ze współczesnością, z jej sprzecznościami oraz próbami ich rozwiązań”, i dlatego kategorycznie sprzeciwia się zaliczaniu filozofów starożytnych, średniowiecznych czy nowożytnych do egzystencjalistów⁸. Powstaje więc problem, czy filozofia egzystencjalna stanowi kontynuację dawnych kierunków, czy

¹ G. Mialaret. *Wprowadzenie do pedagogiki*. Warszawa 1968 s. 15, 23.

² Tą pierwszą drogą idzie *The Book of Education*. (London 1957) — jak wskazuje B. Suchodolski (*Filozofia i antropologia*. W: *Nauki współdziałające z pedagogiką*. Warszawa 1966 s. 322 n.). Por. *Ausgangspunkte pädagogischen Denkens*. München 1961; W. Moog, *Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart*. Lagensaltza 1926.

³ Mialaret, jw. s. 15.

⁴ S. Kunowski. *Podstawy współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*. Lublin 1968 (mps); H. Muszyński. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971 s. 5.

⁵ Suchodolski, jw. s. 326.

⁶ Cyt. za: L. Prohaska. *Existentialismus und Pädagogik*. Freiburg—Wien 1955 s. 18.

⁷ F. Sawicki. *Chrześcijańska filozofia egzystencjalna*. „Przegląd Powszechny” 225:1948 nr 5 (674) s. 341-346.

⁸ J. Legowicz. *Zarys historii filozofii. Elementy doksalologii*. Warszawa 1967 s. 476.

raczej twór epoki dzisiejszej. Otóż wydaje się, że bliskie prawdy jest rozwiązanie zaproponowane przez A. Schaffa⁹, który zastanawiając się nad przyczynami nagłego „wybuchu” egzystencjalizmu w ostatnich latach, dochodzi do wniosku, że istota problemu leży w starej tradycji dwu odmiennych koncepcji filozoficznych. Pierwsza z nich wywodzi się z tzw. szkoły jońskiej (VI-IV w. przed Chrystusem). Przedstawiciele jej, (Tales, Anaksymander oraz Heraklit) szukali odpowiedzi na pytanie o początek i naturę świata, a także najogólniejszych zasad nim rządzących¹⁰. Natomiast druga koncepcja filozoficzna pochodzi od Sokratesa (469-399), który według Cyserona ściągnął filozofię z nieba na ziemię i przeniósł ją do domostw ludzkich. Przyrodą Sokrates nie chciał się zajmować, ponieważ do wiedzy dojść można — według niego — przede wszystkim przez rozmowy z ludźmi. Sokratyczna więc koncepcja filozofii to rozmyślanie nad życiem człowieka, nad losem ludzkim i właściwym postępowaniem jednostki w stosunku do siebie samej oraz innych¹¹.

Otóż oba wyżej wspomniane ujęcia filozofii: poszukiwanie ogólnych praw i zaduma nad dolą człowieczą, przeplatając się w różnoraki sposób ze sobą, stanowiły według Schaffa dwa główne nurty w historii filozofii. Egzystencjalizm oczywiście należy do drugiego wątku, a jego rodowód jest — jak widać — bardzo dawny.

b) Dlaczego dziś?

Niemniej jednak A. Schaff sądzi, że nagły sukces egzystencjalizmu w naszych czasach da się również wyjaśnić czynnikami aktualnymi. Problemy bowiem dotyczące własnego losu stale są dla człowieka ważne, ale w niektórych okresach stają się szczególnie palące. Tak więc po dwóch strasznych wojnach, w zagrożeniu trzecią, mogącą całkowicie zniszczyć ludzkość, wytworzyła się — jak mówią, egzystencjaliści — „sytuacja graniczna”, świat znajduje się na krawędzi życia i śmierci. Nastrój rezygnacji albo buntu przeciw swemu losowi, poczucie beznadziejnej walki, jaką musi prowadzić jednostka z przemożnymi siłami, doprowadza do wzmaganania się odwiecznych pytań o sens istnienia, wolność i odpowiedzialność człowieka, stosunek do innych ludzi i świata. Dola zaś ludzka rysuje się jako konflikt, dramat, a nawet tragedia. Przy tym dotychczasowa filozofia na takie pytania nie dawała odpowiedzi. Neopozytywizm określił je jako pseudoproblemy, a marksizm zajęty był przede wszystkim sprawą przemiany warunków gospodarczo-społecznych, zbyt mało w pewnym okresie interesując się jednostką ludzką¹².

Badając więc genezę współczesnego egzystencjalizmu, nie można również przeoczyć faktu, że stanowi on reakcję na wiek, w którym uważano rozum za najwyższy autorytet, zdolny rozwiązać wszelkie zagadki, oraz zajmowano się

⁹ *Filozofia człowieka. Marksizm a egzystencjalizm*, Wyd. 2. Warszawa 1962 s. 9-19.

¹⁰ Por. W. Tatarkiewicz. *Historia filozofii*. T. -3. Wyd. 5. Warszawa 1958 — t. 1 s. 26-35.

¹¹ Tamże s. 89-98.

¹² Schaff, jw. s. 13; Tatarkiewicz, jw. t. 3 s. 462-477.

spekulacjami i abstrakcjami. Egzystencjalizm stanowi właśnie protest przeciwko czysto logicznemu myśleniu, zamiast czego proponuje on zbliżenie filozofii do codziennego życia, zawsze nowych i niepowtarzalnych sytuacji ludzkich, złączenie jej z indywidualnym doświadczeniem konkretnego człowieka¹³. Według E. Gilsona źródłem współczesnego egzystencjalizmu jest obrona istnienia, któremu grozi rozpląnięcie się w czystych pojęciach Heglowskiej dedukcji¹⁴.

Sumując powyższe wywody, należy wyciągnąć wniosek, że egzystencjalizm niewątpliwie stanowi kontynuację starej tradycji filozoficznej, ogniskującej się na problemie człowieka, ale nagły rozkwit filozofii egzystencjalnej, czego byliśmy i jeszcze jesteśmy świadkami, wywołany został aktualnie działającymi przyczynami epoki — natury politycznej, społecznej i kulturalnej.

Nasuwa się obecnie pytanie: czy egzystencjalizm jest aktualny dziś jeszcze i jaki czeka go los w najbliższej przyszłości? Wszak epoka klasyków filozofii egzystencjalnej raczej już przeminęła. Rzeczywiście, „wielkie rewelacje” egzystencjalizmu zagasty, niemniej wszedł on mocno do literatury, sztuki, a także w życie codzienne. Świadczy o tym nieustanne powtarzanie terminów ulubionych przez egzystencjalistów: dialog, spotkanie, autentyzm, zaangażowanie, egzystencja. Zresztą, co ważniejsze jeszcze, zagrożenie istnienia ludzkości wcale nie wydaje się ustępować, nasila się coraz bardziej. Egzystencjalizm zatem jako wyraz filozofii dzisiejszego i jutrzejszego życia pozostaje nadal aktualny.

OD FILOZOFII DO PEDAGOGIKI I KATECHEZY

Aktywność egzystencjalizmu skłania nas do tworzenia w jego świetle nowej koncepcji wychowania i katechezy. Przed tym jednak należy zdać sobie sprawę z zasadniczej trudności. Egzystencjalizm mianowicie wydaje się być nurtem filozofii przesyconej elementami ateistycznymi. Czy można więc użyć go jako inspiracji do wychowania chrześcijańskiego i katechezy?

a) Egzystencjalizm a religia

Termin „egzystencjalizm” jest wyjątkowo wieloznaczny i bywa używany na określenie tak wielu sprzecznych ze sobą poglądów, że bodaj tylko da się porównać pod tym względem ze słowem „humanizm”¹⁵.

¹³ P. Roubiczek. *Existentialism for and against*. Cambridge 1964 s. 11. Autor pisze, że jak wiek rozumu był reakcją na wiek wiary średniowiecza, tak egzystencjalizm stanowi reakcję na wiek rozumu (s. 16).

¹⁴ E. Gilson. *Byt i istota*. Warszawa 1963 s. 193; G. Rückriem. *Personale Begegnung als pädagogisches Phänomen*, München 1958 s. 14. Według E. Mouniera (*Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków 1964 s. 220) egzystencjalizm można uważać za „reakcję filozofii człowieka przeciw nadużyciom filozofii pojęć i filozofii rzeczy”

¹⁵ B. Suchodolski. *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Wyd. 2. Warszawa 1959 s. 283.

Zdaniem A. McIntyre'a, jeśli dwaj myśliciele uważani są za egzystencjalistów, wcale stąd nie wynika, aby ich teorie zgadzały się ze sobą choćby tylko w jednym z główniejszych punktów¹⁶.

Według Mouniera zaś należałoby raczej mówić o egzystencjalizmach niż o egzystencjalizmie¹⁷. Ten ostatni sądzi również, że „pień egzystencjalistyczny rozdziela się na dwie gałęzie”, z których pierwsza, dawniejsza, została zaszczerpiona w chrześcijaństwie, druga zaś, późniejsza, zapowiedziana przez Nietzschego, jest ateistyczna¹⁸. Nie można więc całego egzystencjalizmu ograniczyć — jak to nieraz się dzieje — do jego późniejszej formy¹⁹.

Przyjrzyjmy się zatem najpierw starszej, chrześcijańskiej, gałęzi egzystencjalizmu.

1° Prekursorzy

Zdaniem R. Verneaux, profesora Instytutu Katolickiego w Paryżu, nie będzie bynajmniej paradoksem, że pierwszym źródłem egzystencjalizmu jest Pismo św., zwłaszcza Księga Joba albo Eklezjastesa, które ukazują posępny obraz życia ludzkiego, a zresztą także cały Stary i Nowy Testament, gdzie nie zawiera się żaden abstrakcyjny system, lecz nauka życia, oparta na świadectwie ludzi, do których mówił Bóg²⁰. Podobnie sądzi A. Cholewiński, zwracając uwagę, że księga Eklezjastesa zajmuje się problemem typowo egzystencjalnym, mianowicie sensem życia człowieka²¹. W księdze Joba rozmiłowany był Kierkegaard, co sam wyznaje²².

Jako pierwszego z prekursorów egzystencjalizmu zwykle wymienia się św. Augustyna (354-430), dla którego rozważanie stanów duchowych i przeżyć ludzkich stanowi jeden z głównych przedmiotów zainteresowania²³, poglądy swoje zabarwia on zwykle subiektywnym odczuciem, w przeciwieństwie do obiektywnego ujęcia zagadnień, właściwego św. Tomaszowi z Akwinu²⁴. Według A. Solignaca mało jest myślicieli tak blisko spokrewnionych z egzystencjalizmem współczesnym jak św. Augustyn²⁵.

Następnie wymienia się B. Pascala (1623-1669). Nie bez osobistej tragedii doszedł ten wielki matematyk i fizyk do wniosku, że w sprawach życiowo naj-

¹⁶ *Existentialism*. W: *The Encyclopedia of Philosophy*. Vol. 3. London 1967 kol. 147.

¹⁷ W tym duchu należy rozumieć tytuł jego rozprawy: *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków 1964.

¹⁸ Tamże s. 221, 223.

¹⁹ Tamże s. 223.

²⁰ *Rzut oka na egzystencjalizm*. „Ateneum Kapłańskie” 49:1948 nr 1 (266) s. 1.

²¹ *Refleksje nad księgą Eklezjastesa*. „Znak” 20:1968 nr 9 (171) s. 1173.

²² *Job — le mal et la souffrance* — rozdział w wyborze jego pism zatytułowanym: *La difficulté d'être chrétien* (Paris 1964 s. 152-158).

²³ *Wyznania*. Wyd. 2. Warszawa 1955; tenże. *Soliloquia*. W: *Meditationes*. Taurini 1939 s. 119-126.

²⁴ Sawicki, jw. s. 342.

²⁵ *Existentialisme de saint Augustin*. „Nouvelle revue théologique” 1948 — cyt. za: Sawicki, jw. s. 341.

donioślejszych „umysł geometryczny” jest bezradny²⁶, lecz trzeba odwołać się do „porządku serca”, bo ma ono „swoje racje, których rozum nie zna [...]”²⁷. A zatem w tym, co najważniejsze dla ludzkiej egzystencji, intuicja jest według Pascala bardziej pewną drogą poznania niż myślenia logiczne. Egzystencja zaś człowieka — „trzciny myślącej”²⁸ to paradoks wielkości i nędzy²⁹, jedyne zaś wyjście: „trzeba szukać Boga”³⁰.

W sposób podobny do Pascala ujmuje poznanie rzeczywistości J. H. Newman (1801-1890). Jego zdaniem więcej znaczy osobiste przeświadczenie niż dowód rozumowy³¹. Wysilek „ukonkretnienia” (*realising*) jest jednym z kluczowych pojęć Newmana. Proces ten polega na otwarciu swego serca na rzeczywistość i chwytaniu nie tyle treści pojęciowej, ile żywej egzystencji idei, na przejściu się nią do głębi, aby weszła w nasze życie i poczęła je płodnie kształtować³².

Zupełnie szczególną rolę pełni wśród poprzedników nowoczesnego kierunku S. Kierkegaard (1813-1855). Mimo że był gorliwie wierzący, nawiązują do niego często przedstawiciele ateistycznego odłamu filozofii egzystencjalnej³³. Zdaniem Kierkegaarda Bóg jest koniecznością dla człowieka, ponieważ bez Niego człowiek nie jest samym sobą³⁴. Świat nowoczesny, odwróciwszy się od Boga, popadł w chorobę na śmierć (*Krankheit zu Tod*)³⁵.

Najgłębszą treścią losu ludzkiego jest związenie z Bogiem. Kierkegaard rozróżnia religię A (może to być jakakolwiek religia, nawet pogańska), która ukazuje wieczność i Boga w oddali jako dalsze tło ludzkiej egzystencji i wprowadza w serce człowieka pewien niepokój, i B (chrześcijaństwo) która dopiero styka nieskończonego Boga ze skończonym istnieniem człowieka, domaga się zupełnego zerwania ze wszystkim i całkowitego zaangażowania³⁶, powoduje przerażenie i męczarnie. Maksymalna subiektywność i zaangażowanie bez reszty w życiu religijnym to sprawdziany jego autentyczności³⁷.

²⁶ Tatarkiewicz, jw. t. 2 s. 80 n.

²⁷ B. Pascal. *Myśli*. Wyd. 3 Warszawa b. r. s. 45 (477).

²⁸ Tamże s. 144 (264).

²⁹ Tamże s. 74-167 (92-333).

³⁰ Tamże s. 168-187 (334-364). Por. T. Płużański. *Paradoks w nowożytnej filozofii chrześcijańskiej*. Warszawa 1970 s. 11-57.

³¹ *Logika wiary*. Warszawa 1956 s. 273 n. Por. W. Gawlik. *Poznanie Boga przez sumienie u Newmana*. „Znak” 21:1969 nr 2 (176) s. 161-177.

³² J. H. Newman. *Zur Philosophie und Theologie des Glaubens*. Bd. 1. Mainz 1936 s. 196 — cyt. za: W. Gawlik. *Dramat życia i myśli Newmana*. „Znak” 21:1969 nr 2 (176) s. 154 n. Zob. Ch. Hollis. *Newman a świat współczesny*. Warszawa 1970.

³³ P. Rhode. *Sören Kierkegaard. The Father of Existentialism*. Copenhagen 1963; F. Copleston. *Osoba ludzka w filozofii współczesnej*. „Znak” 15:1963 nr 11 (113) s. 1285.

³⁴ W. S. *O Kierkegaardzie*. „Znak” 12:1960 nr 1 (67) s. 39.

³⁵ S. Kierkegaard. *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Warszawa 1969 s. 139-291.

³⁶ Tenże. *Ukryte życie miłości*. „Znak” 12:1960 nr 1 (67) s. 42-51.

³⁷ Przykładem takiego zaangażowania jest według K. Abraham — *Bojaźń i drżenie Kierkegaarda* (s. 8-137).

2 Przedstawiciele

Po ukazaniu poprzedników nowoczesnego egzystencjalizmu, który z wielką siłą wybuchł około 1. poł. XX w. i trwa do dzisiaj, poświęćmy chwilę uwagi jego przedstawicielom. Wypada ograniczyć się do kilku, najbardziej bodaj reprezentatywnych.

Tendencja teistyczna

Zdecydujemy się na wybór Jaspersa — nie należącego do żadnego wyznania, Bubera, który był przedstawicielem judaizmu, oraz Marcela — katolika.

K. Jaspers (1883-1969) widział w filozofii nie tyle refleksję nad rzeczywistością, ile raczej pomoc dla ludzi, by stawali się sobą i dochodzili do decyzji egzystencjalnej. Nie wszystko da się rozumowo uzasadnić. Potrzeba pewnego skoku, ryzyka — powtarzał Jaspers za Kierkegaardem. I na tym właśnie polega wiara³⁸. Egzystencja ludzka jest według Jaspersa nieuchwytna. Manifestuje się ona w tzw. sytuacjach granicznych, jak walka, wina, cierpienie, śmierć. Wtedy dochodzi do spotkania człowieka z człowiekiem i człowieka z Bogiem³⁹. Prawdziwe spotkanie jest łącznością nie tylko umysłu z umysłem, ducha z duchem, ale egzystencji z egzystencją. Takim stosunkiem jest miłość, w której każdy daje się poznać drugiemu, nie zacierając jego wolności i oryginalności⁴⁰.

M. Buber (1878-1965) nazwać można filozofem dialogu. Według niego człowiek bez powiązania z Drugim (Bogiem i ludźmi) nie może stać się sobą. Jest on bowiem z natury egzystencją zwróconą nie do siebie, lecz do innych. W prawdziwym spotkaniu JA z TY następuje zaangażowanie całego człowieka. Życie ludzkie zaczyna się od odkrycia TY, co prowadzi do autentycznego JA⁴¹. Dialog zaś to nie tyle rozmowa, ile raczej zwrócenie dwu egzystencji ku sobie, wzajemna dogłębna akceptacja⁴². Skoro człowiek staje się JA tylko przez łączność z innymi, a jest sobą jedynie w relacjach, wytwarza się potrzeba spotkania. Każde prawdziwe życie polega na spotkaniu. Poznanie TY, a także własnego JA staje się możliwe tylko w dialogu i spotkaniu. Najdoskonalszą relacją jest spotkanie z Bogiem, jako wynik dialogu — miłości. Jest to najwyższy sens życia⁴³.

G. Marcel (1889-1973) zwraca uwagę na tragiczną w skutkach współczesną tendencję do posiadania, która degraduje człowieka i odprowadza od „być” ku

³⁸ *Philosophie*. Bd. 1. Berlin 1932 s. 253.

³⁹ H. Arvon. *La philosophie allemande*. Paris 1970 s. 172; M. Mazur. *Karl Jaspers — filozof prawdziwości*. „Znak” 21:1969 nr 9 (183) s. 1191.

⁴⁰ K. Jaspers. *Wolność i komunikacja* W: *Filozofia egzystencjalna. Wybrane teksty z historii filozofii*. Opr. L. Kołakowski i K. Pomian. Warszawa 1965 s. 184-189; Mazur, jw. s. 1168, 1197.

⁴¹ *Je et Tu*. Paris 1938 s. 65.

⁴² *La vie dialogique*. Paris 1955 s. 151, 126.

⁴³ *Wina i poczucie winy*. „Znak” 19:1967 nr 1 (151) s. 26.

„mieć”⁴⁴. Człowiek to pielgrzym, który od Boga wyszedł i do Boga ma wrócić. Nie wolno zapominać, że żyje on w usytuowaniu „tu i teraz”⁴⁵. Stąd konieczność postawy otwartej, dialogu z innym człowiekiem i z całym światem. Dialog ma wieść ku spotkaniu, które stać się może jakby kataklizmem, przeobrażającym życie. Następuje to zwłaszcza wtedy, gdy odkrywamy w Bogu filozofów Boga Abrahama, Izaaka, i Jakuba, kogoś kto mnie kocha. Już nie „Jego”, ale absolutne „Ty”⁴⁶.

Tendencja agnostyczno-ateistyczna

Za przedstawiciela tendencji agnostycznych można by uznać Heideggera (tzw. agnostycyzm otwarty), natomiast Sartre reprezentuje ateizm intelektualny, podczas gdy Camus raczej wypowiada się w duchu ateizmu praktycznego.

M. Heidegger (1889-1976) zwraca szczególną uwagę na absurdalne wynurzenie się człowieka z nicości i rzucenie w świat. Spod władzy codzienności wyrywa nas trwoga, której źródłem nie są poszczególne przedmioty, ale sama struktura świata. Trwoga skazuje nas na samotność, lecz dzięki niej czyny ludzkie stają się wolne i autentyczne⁴⁷. Jediną rzeczywistością całkowicie pewną jest śmierć. Należy ona do istoty bytu ludzkiego. Człowiek to byt stale umierający (*Sein zum Tode*)⁴⁸. Człowiek powinien zachować dystans wobec innych, bo są oni jego potencjalnymi wrogami. Musi jednak współistnieć ze społecznością, wspólnie dźwigać ciężar życia, troszczyć się o bliźnich, pomagać im⁴⁹. Myśl ludzka — zdaniem Heideggera, dociera do transcendencji, którą jest nicość, jako na razie nieprzekraczalny etap w dojściu do ostatecznej prawdy⁵⁰.

Najbardziej bodaj znanym przedstawicielem egzystencjalizmu jest Jean Paul Sartre (ur. 1905). Odrzuca on istnienie Boga, jako logicznie sprzeczne oraz nie do pogodzenia z wolnością człowieka. Jego zdaniem człowiek „skazany jest na wolność”⁵¹. Pierwszy i jedyny przepis sartre’owskiej etyki brzmi: bądź w pełni świadomy swej absolutnej wolności. Nie powinno się jednak wolności oddzielać od integralnej odpowiedzialności nie tylko za własne czyny, ale i za innych, za cały świat, co stanowi podstawę autentyczności, czyli ścisłej zgodności ze sobą samym. Ponieważ

⁴⁴ *Być i mieć*. Warszawa 1962 s. 182-207.

⁴⁵ *Homo viator*. Warszawa 1959 s. 8-32.

⁴⁶ *Od sprzeciwu do wezwania*. Warszawa 1965 s. 49.

⁴⁷ *Sein und Zeit*. 3. Aufl. Halle 1931 s. 221 n., 186-191.

⁴⁸ *Śmierć jako fakt biologiczny i jako fenomen egzystencjalny*. W: *Filozofia egzystencjalna* s. 256-273.

⁴⁹ *Sein und Zeit* s. 167-175.

⁵⁰ *Co to jest metafizyka?* „Znak” 17:1965 nr 1 (127) s. 73-88. Zob. A. Wawrzyniak. *O właściwe rozumienie Heideggera*. Tamże nr 4 (130) s. 471. Autor występuje przeciwko rozumieniu terminu *Nichts* jako nicości, przekreślającej wszelkie istnienie. Zdaniem M. Jaworskiego („Tygodnik Powszechny” 1976 nr 25 notatka pt. *Bóg w filozofii Heideggera*) nie można temu wielkiemu filozofowi przypisywać negacji Boga.

⁵¹ *L'être et le néant*. Paris 1957 s. 133; tenże. *Byt w sobie i jego poznanie*. W: *Filozofia egzystencjalna* s. 333-340; tenże. *Absolutna wolność bytu ludzkiego*. Tamże s. 345-368.

jednak nic i nikt nie może przyjąć odpowiedzialności za człowieka, czuje się on przeraźliwie osamotniony, stąd lęk i rozpacz. Harmonia z przyrodą jest niemożliwa, drugi zaś człowiek to zagrożenie mej wolności.

Sartre jednak często przewartościowywał do gruntu swoje poglądy. Ostatnio skłaniał się ku marksizmowi⁵².

Inny filozof-literat, A. Camus (1913-1960), ujmował człowieka w dwie kategorie: absurdu i buntu. Symbolem człowieka absurdu jest dla Camusa mityczny Syzyf, wchodzący stale na górę, by wtaczać zsuwający się ustawicznie głaz.

Przyjęcie pozycji Syzyfa, bezustannie zdobywającego szczyty, wystarczy, aby wypełnić serce człowieka, i stanowi probierz jego autentyczności⁵³.

Ale absurd jest według Camusa tylko postawą wyjściową, prowadzącą do tzw. buntu metafizycznego, w którym człowiek powstaje przeciw swemu losowi i całemu światu. Idąc dalej i wyżej, dochodzi się do tzw. buntu idealnego, zrodzonego z solidarności i miłości, który odrzuca wszelkie ideologie wraz z ich doktrynalnymi zwycięstwami, a ma na celu jedynie dobro konkretnego człowieka⁵⁴. Camus nie może przyjąć istnienia Boga ze względu na zło i cierpienie, wypełniające świat. Nie uważa się jednak za ateistę, a podziwia Chrystusa, chociaż nie wierzy w Jego zmartwychwstanie⁵⁵.

Jest rzeczą oczywistą, że tak skrótowe przedstawienie teorii filozoficznych nie może być wolne od spłyceń i deformacji. Zmierzało ono tylko do ukazania ogólnej orientacji filozofii egzystencjalnej⁵⁶.

b) Konsekwencje egzystencjalnej wizji człowieka w wychowaniu i katechezie

Napisałem we wstępie, że wszelka działalność wychowawcza opiera się na jakimś poglądzie na człowieka i w ten sposób zyskuje charakter filozoficzny. Otóż jeżeli uznamy egzystencjalizm za aktualny dziś nurt filozofii, to wolno wyprowadzić zeń wizję człowieka współczesnego i konsekwentnie w stosunku do niej określić charakter wychowania oraz katechezy. Jak więc przedstawia się egzystencjalna wizja człowieka?

1° Nowa orientacja pedagogiczno-katechetyczna

Oczywiście inaczej pojmuje istotę ludzką egzystencjalizm agnostyczno-ateistyczny, inaczej teistyczny.

⁵² *Egzystencjalizm jest humanizmem*. Warszawa 1957 s. 75-187.

⁵³ *Mit Syzyfa*. W: tenże. *Eseje*. Warszawa 1971 s. 189-206.

⁵⁴ *Człowiek zbuntowany* (wybór). Tamże s. 261-374 (pełne wydanie w jęz. polskim: Paryż 1958).

⁵⁵ J. A. Kłoczowski. *Wszystko o ateizmie*. „Znak” 22:1970 nr 2-3 (188-189) s. 352-354.

⁵⁶ Zob. J. Tarnowski. *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa 1972 (rozprawa habilitacyjna — mps Archiwum ATK. Streszczenie rozprawy w „Collectanea Theologica” 44:1974 fasc. 1 s. 5-23.

W pierwszym z nich dominuje postawa izolacji i zamknięcia oraz tragicznego absurdu, w drugim zaś otwartości, dialogu i raczej dramatu, nie wykluczającego nadziei.

Są jednak także elementy wspólne dla obu rodzajów egzystencjalizmu.

Obie bowiem odmiany tego nurtu filozoficznego zwracają uwagę nie tyle na esencję, czyli istotę człowieka, ile raczej na jego egzystencję. Cóż to oznacza? Łatwiej przychodzi określić istotę człowieka, choćby jako *animal rationale*, ujmując na drodze abstrakcji jego cechy konstytutywne, powtarzające się w każdym osobniku. Egzystencji zaś nie da się ściśle zdefiniować. Na uwagę zasługuje jej opis, zaproponowany przez O. F. Bollnowa: „Egzystencja jest to najbardziej intymne jądro istoty człowieka, które jeszcze wtedy pozostaje, gdy wszystko to, co człowiek w tym (podkreślenie Bollnowa) świecie może osiąść [...] straci i okaże się (to) złudne”⁵⁷.

Egzystencjalizm właśnie stanowi protest wobec esencjalnego, wydedukowanego na drodze abstrakcji ukazywania człowieka.

Oto główne rysy egzystencjalnej wizji człowieka z odpowiadającymi im cechami procesu wychowania i katechezy.

Wizja człowieka	Wychowanie	Katecheza
1. Zamiast abstrakcyjnego, ogólnego pojęcia, żywy, konkretny, jedyny i niepowtarzalny człowiek.	„Wyrwać” jednostkę z tłumu z całym jej indywidualnym bogactwem. Zbadać, zrozumieć wszelkie jej uwarunkowania.	Punkt wyjścia i dojścia to konkretna sytuacja. Adresować katechezę do każdego z jej poszczególnych uczestników.
2. Obiektywna rzeczywistość schodzi na drugi plan. Subiektywne stany człowieka: dążenia, potrzeby, sukcesy, klęski, jego „ludzka” dola jest w centrum zainteresowania.	Rozpoznać autentyczne doświadczenia zarówno ludzkie, jak i chrześcijańskie wychowanka (katechumena). Do nich odwoływać i na nich budować zarówno proces wychowania, jak i katechezę.	
3. Człowiek „przedegzystencjalny” przyjmował na rozum podawaną mu treść, w zasadzie bez większego oporu. Człowiek egzystencjalny widzi zagrożenie swej wolności we wszelkich „narzucanych” mu treściach. Waha się, wątpi, przeżywa konflikty.	Liczyć się z oporami, trudnościami mimo niekiedy łatwego pozornie przyjęcia podawanych zasad. Nie zadowalać się zewnętrznymi pozorami, prowadzić ku głębi.	Szukać najgłębszego wymiaru proponowanych problemów, ukazywać Boga jako przybywającego na spotkanie i oczekującego na odpowiedź: decyzję zupełnego zaangażowania.

Z powyższego, dość pobieżnego zestawienia widać, jak bardzo zmienia się nasz dzisiejszy wychowanek i katechumen w porównaniu z dawniejszym jego obrazem.

⁵⁷ Cyt. za: Mazur, jw. s. 1192.

Jeśli wychowanie i katecheza nie przeobrazi się przez konsekwentne dopasowywanie swej ludzkiej strony do nowego obrazu adresata, będzie trafiać w próżnię. Oczywiście, podany wyżej schemat w żadnym razie nie wyczerpuje skomplikowanego problemu, ale poprzestaje na ukazaniu drogi.

2° Blaski i cienie egzystencjalizmu

Pozostaje jeszcze dokonanie krytycznej oceny filozofii egzystencjalnej pod kątem pedagogiczno-katechetycznym. Otóż może ona oddać — co już zostało wykazane — zarówno procesowi wychowawczemu, jak też katechezie dużą usługę dzięki wzbogaceniu wizji człowieka o orientację egzystencjalną, która stanowi wyraz współczesności. Ale na tym nie kończy się sprawa. Postaram się mianowicie ukazać w drugiej części mego artykułu tzw. kategorie egzystencjalne, czyli terminy wzięte z egzystencjalizmu, które mogą pełnić rolę czynników dynamizujących katechezę współczesną. Są to: autentyczność, dialog, spotkanie i zaangażowanie. Uświadomienie sobie i przyjęcie tych kategorii ułatwia zarówno katechecie, jak katechumenom zasadniczą zmianę postawy. Zamiast bezosobowego, wyłącznie obiektywnego przekazu „religijnych wiadomości”, wysuwa się na pierwszy plan osobisty, bezpośredni stosunek do Boga i ludzi. Zamiast powierzchownego podawania życiowych wskazań, ukazuje się konieczność podejmowania wiążących całe życie decyzji wskutek zetknięcia się z Nową Rzeczywistością.

Ale tworząc egzystencjalną koncepcję pedagogiczno-katechetyczną, nie wolno zamykać oczu na niebezpieczne wiry tego nurtu, z którego czerpiemy. Zagrożenie, niesione przez egzystencjalizm, jest mianowicie podwójne: pominięcie momentu wspólnotowego i relatywizacja rzeczywistości. Egzystencjalizm bowiem, jako protest przeciwko „zmasowaniu” i „uabstrakcyjnianiu” człowieka, z natury swej niejako grzeszy jednostronnością. Korzystając z dostarczanych przez niego wartości, należy więc uzupełniać go o wyżej wspomniane dwa momenty: wspólnotowość oraz pewną esencjalność. Falszywa byłaby bowiem wizja człowieka, pozbawionego prawa bycia żywym członkiem wspólnoty oraz płynących stąd zobowiązań i radości. „Bóg, troszczący się o wszystko chciał — mówi *Gaudium et spes* — by wszyscy ludzie tworzyli jedną rodzinę [...]” „Osoba ludzka [...] z natury swej koniecznie [...] potrzebuje życia społecznego” (*KDK 24, 15*).

W dopiero co przytoczonym cytacie z dokumentu Soboru Watykańskiego II zostało użyte określenie „osoba ludzka”, które wyraża personalistyczny charakter człowieka, tak znamienny dla filozofii i pedagogiki chrześcijańskiej. Otóż przyjęcie orientacji egzystencjalnej w wychowaniu i katechezie nie może bynajmniej prowadzić do zaprzepaszczenia chrześcijańskiego personalizmu. Człowiek widziany przez egzystencjalistów w swej konkretnej, subiektywnej, dramatycznej pozycji, rozdarty konfliktami życia, pozostaje nadal mimo wszystko osobą ludzką, a zatem czymś substancjalnym, nie zaś nieokreśloną egzystencją całkiem i wyłącznie podatną na niszczący wpływ relatywizmu. Chodzi tylko w dużym stopniu o to, gdzie

położymy akcent. Oczywiście, przyjmujemy twierdzenie Maritaina: Człowiek rozwija się w historii. Jednak jego natura jako taka, jego miejsce i wartość we wszechświecie, jego godność, prawa, aspiracje jako osoby oraz przeznaczenie wobec Boga nie ulega zmianie”⁵⁸.

Ale musimy przyznać więcej racji Mounierowi, który pisze: „nasze czasy odrzucają myśl o nieziennej naturze ludzkiej”⁵⁹ i przenoszą „całego człowieka wraz z tym, co w nim jest najbardziej wieczne, w samo serce aktualności”⁶⁰.

Dlatego zatrzymując w wychowaniu stare skarby Kościoła: wspólnotowość i personalizm, przetrawiamy je „kwasem egzystencjalistycznym”. Nie pozwala to nam zamykać człowieka w jakiegokolwiek schematy, jest on bowiem jednorazowy i niepowtarzalny. Stosując więc zasadę nieprzewidywalności postępowania tych, których spotykamy na naszej drodze, obejmujemy ich w całej właściwej im wyjątkowości⁶¹.

II. DYNAMIKA KATECHEZY EGZYSTENCJALNEJ

H. Muszyński określa wychowanie jako „świadome i celowe urabianie osobowości ludzi”⁶². Tego rodzaju definicja nasuwa wiele wątpliwości. Trudno w niej bowiem odnaleźć wolność człowieka, który staje się w takim ujęciu niejako surowcem do obróbki. Zresztą nie można zapomnieć, że w wychowaniu gra także rolę wiele różnych czynników. S. Kunowski wylicza następujące: bios (to, co przynosimy na świat), etos (wpływ otoczenia), agos (planowe i systematyczne działanie wychowawców) i los (zdarzenia życia)⁶³. Nie lekceważąc trzeciego czynnika — agośu, pedagogika egzystencjalna kładzie szczególny nacisk na moment losowy. Wychowują człowieka — jak wydaje się wynikać z doświadczenia — w większej mierze zdarzenia życiowe niż różne pouczenia i „urabianie”

Pedagodzy mogą na pewno przy pomocy swoich zabiegów zaszczepiać wychowankowi pewną liczbę pożytecznych nawyków, ale uda się im dotrzeć do rdzenia jego egzystencji jedynie wtedy, gdy staną się dla niego „zdarzeniem”. Tylko w takim wypadku otwiera się możliwość wpływu na podstawowe decyzje wychowanka, kształtujące jego życie. Działanie zaś tego typu nie może mieć nic wspólnego z jakimkolwiek przymusem. Prawdziwe wychowanie polega bowiem przede wszystkim na promieniowaniu jednej osobowości na drugą. Powinno mieć ono jak

⁵⁸ *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris 1959 s. 156.

⁵⁹ *Jw.* s. 45

⁶⁰ *Co to jest personalizm*. Kraków 1960 s. 185, 187, 246.

⁶¹ *Tenże*. *Wprowadzenie* s. 38.

⁶² *Treść i metody wychowania*. W: *Pedagogika*. Pod red. M. Godlewskiego i in. Wyd. 2. Warszawa 1974 s. 240.

⁶³ *Założenia i aktualne potrzeby wychowania katolickiego*. „Ateneum Kapłańskie” 65:1962 nr 3 (333) s. 227 n.

najmniej z „wtrącania się”, a jak najwięcej z uczestnictwa. Wprawdzie wychowawca musi działać świadomie, ale mimo wszystko tak, „jak gdyby nie działał” — powiada M. Buber. Choć jego zdaniem wychowanie dzisiejsze „straciło raj spontaniczności”, to jednak nadal „mistrz pozostał wzorem dla nauczyciela”⁶⁴.

Chrześcijańska pedagogika egzystencjalna jest więc ambitna: nie zamierza poprzestać na kształtowaniu drugorzędnych nawyków u wychowanka, ale chce dotrzeć do rdzenia jego egzystencji, pomagać mu w dokonaniu zasadniczej reorientacji życia.

Z drugiej jednak strony wychowanie egzystencjalne charakteryzuje się świadomością swych ograniczeń. Wybiera ono drogę autentycznego dialogu z wychowanymi, wyrzekając się „urabiania” ich osobowości. Wychodzi bowiem z założenia, że o kształcie życia człowieka decyduje jego wolna wola i łaska miłującego Boga.

Chodzi przecież o wydarzenie wielkiej wagi: o spotkanie z Bogiem i następujące po nim całkowite zaangażowanie chrześcijańskie.

A zatem w katechezie, wyrosłej z wychowania egzystencjalnego, można wyróżnić cztery momenty dynamiczne: dialog, autentyczność, spotkanie i zaangażowanie. Dla uproszczenia zredukujmy je do dwu: autentyczny dialog i angażujące spotkanie. Są to kategorie wychowawczo-katechetyczne, czyli konstrukcje, zawierające w sobie ładunki zarówno treściowe, jak metodyczne. Ale nie tylko kategorie, lecz coś więcej. Mianowicie widzieć można w wyżej podanych terminach określenie pewnych mechanizmów, niejako sprężyn działania wychowawczego nadających rozpęd katechezie, w przeciwieństwie do dawnych stopni formalnych (nawiązanie, rozwinięcie, utrwalanie, zastosowanie), które jak gdyby osadzały katechezę w miejscu, ujmując ją w sposób statyczny.

Przejdźmy więc do kolejnego rozważania mechanizmów katechezy egzystencjalnej.

1. DIALOG AUTENTYCZNY

Bez autentycznego dialogu nie można sobie wyobrazić katechezy egzystencjalnej. Pełni on bowiem rolę nieodzownego startu, rozrusznika. Jego szczególnym polem jest tzw. prekatecheza, czyli wstępny etap, budzący naturalne dyspozycje do przyjęcia katechezy właściwej. Oczywiście, autentyczny dialog nie ogranicza się do prekatechezy, przenika i ożywia właściwą katechezę, a toczy się i po jej zakończeniu.

a) Dialog

Trzeba bardzo wyraźnie odgraniczyć dialog od zwykłej rozmowy czy dyskusji. Zalewani jesteśmy codziennie mnóstwem słów, które jednak dialogu nie stanowią. Natomiast dialog w sensie pedagogicznym nie zdarza się często. Do jego istoty

⁶⁴ *Wychowanie*. „Znak” 20:1968 nr 4 (166) s. 448.

należą dwa momenty: 1. intencja wzajemnego zrozumienia się i zbliżenia oraz 2. urzeczywistnienie tej intencji.

Tak właśnie ujmuje dialog jedna z najlepszych definicji, zaproponowana przez M. Navratila. Jego zdaniem jest to „proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia”⁶⁵. Definicję powyższą można by poszerzyć. Niekiedy bowiem zachodzi dialog, chociaż nie używa się żadnych słów. Uśmiech, spojrzenie służą jako ważny czynnik zrozumienia i zbliżenia. Wytwarza się wtedy atmosfera dialogu, która powinna być podłożem stosunków międzyludzkich. Nie powinno jej nigdy brakować w katechezie.

Ponadto dialogu nie można ograniczyć do dwu podmiotów, lecz należałoby objąć nim całą grupę osób⁶⁶.

Zajmijmy się teraz niektórymi rodzajami tak poszerzonego dialogu w jego zastosowaniu do katechezy.

1° Dialog rzeczowo-twórczy

Podstawę dialogu rzeczowo-twórczego stanowi podwójne przeświadczenie: o strukturze dialogowej człowieka oraz o poważnej wartości doświadczeń każdej istoty ludzkiej, także dziecka.

Stwierdzenie dialogowej struktury człowieka zawdzięczamy tzw. personalizmowi dialogicznemu. Jego przedstawiciele (M. Buber, E. Mounier, J. Alfaro, R. Guardini, K. Rahner i inni) uważają, że dążenie do przekroczenia siebie i nawiązanie łączności z kimś drugim należy do podstaw bytu ludzkiego. Ich zdaniem osoba aktualizuje się, albo nawet konstytuuje przez realizację „ja — ty”⁶⁷. Jest oczywistym faktem, że niektórzy ludzie izolują się od innych i zamykają w sobie, co odbija się ujemnie na rozwoju ich osobowości.

Przeświadczenie zaś o dialogowej strukturze człowieka otwiera nas na wzbogacający obie strony kontakt wzajemny.

Ale do prowadzenia katechezy dialogowej potrzebne jest jeszcze drugie przeświadczenie, mianowicie szacunek dla doświadczeń dziecięcych i młodzieńczych. Znane powiedzenie: „Dużo nauczyłem się z mądrych ksiąg, ale więcej od moich nauczycieli, a najwięcej od uczniów” zawiera wiele słuszności. Oto jak zwraca się do dzieci J. Korczak (w grupie były i przedszkolaki) na zakończenie wspólnie

⁶⁵ Cyt. za: J. Tarnowski. *Dialog jako metoda wychowania chrześcijańskiego*. „Chrześcijanin w świecie” 1973 nr 2 (22) s. 14.

⁶⁶ *Le dialogue. Etudes sur les rapports de la „communication” et du „rôle” dans le groupe*. Paris 1967; Już nie „dialog” lecz „multilog” Opr. I. Iwańska. „Myśl Społeczna” 1972 nr 9 (375).

⁶⁷ J. Tarnowski. *Spotkanie z Bogiem jako zasadniczy kierunek wychowania chrześcijańskiego*. „Collectanea Theologica” 43:1973 fasc. 2 s. 52-53.

spędzonych wakacji: „Pragnę podziękować — nie przeszkadzaliście mi wcale. Wiele nowych myśli i wspomnień zawdzięczam wam, wiele nauczyłem się”⁶⁸.

Na płaszczyźnie religijnej doświadczenia dziecka uzyskują szczególną wartość. Zadziwia ono jakże często dorosłych zaskakująco głębokim rozeznaniem spraw Bożych, a może stać się nieświadomym narzędziem łaski, jak chociażby w słynnym nawróceniu św. Augustyna. Zresztą Zbawiciel wysuwa dzieci jako wzór do naśladowania dla dorosłych (*Mt 18,3*).

Przejdźmy obecnie do bardzo pobieżnego naszkicowania choćby kilku form dialogu rzeczowo-twórczego.

Obustronne pytania

Wśród wypowiedzi czytelników na temat katechizacji, które zostały opublikowane w „Tygodniku Powszechnym”, znajdują się dwie charakterystyczne. Mianowicie Maria R. opisuje swego katechetę, który od pierwszego zetknięcia z uczniami prosił, by pisali i kładli na jego stoliku przed lekcją anonimowe kartki ze swymi pytaniami i wątpliwościami. Na każdej lekcji (religia odbywała się w szkole) kartek było bardzo wiele, tak że odpowiedzi zajmowały znaczną część godziny wykładowej. Dzięki tej metodzie — według relacji — religia stawała się przedmiotem niesłychanie ciekawym i atrakcyjnym⁶⁹.

Druga wypowiedź pochodzi od 16-letniego ucznia. Pisze on dosłownie tak: „[...] część młodzieży jest nieśmiała i nie chce wypowiadać się publicznie na tematy religijne i problemy nurtujące ich. Dlatego na lekcjach religii winny być przeprowadzane ankiety na różne tematy związane z życiem młodzieży, a następnie te sprawy winny być wyjaśniane [...]”⁷⁰.

Obie te wypowiedzi dobrze ukazują pierwsze kroki w kierunku nawiązania dialogu katechetycznego: dowolne pytania ze strony uczniów oraz krótki, błyskawiczny (anonimowy) sondaż opinii uczniowskiej, organizowany przez katechetę, by zorientować go, co młodzi myślą na jakiś temat, jakie mają postulaty, czego oczekują.

Rozmowa spontaniczna

Przedstawiona wyżej forma dialogu, polegająca na dwustronnym pytaniu, to dopiero etap wstępny. Zasypywanie się bowiem pytaniami bez ujawniania osób ma w sobie coś sztucznego. Poza tym taki układ posiada tylko wymiar pionowy: katecheta-ucznio wie.

Dlatego konieczne jest przejście do następnej, wyższej formy, jaką jest spon-

⁶⁸ *Pedagogika żartobliwa. Moje wakacje. Gadaninki radiowe Starego Doktora*. Warszawa 1939 s. 113.

⁶⁹ A. Boniecki. *Rozmów o katechizacji ciąg dalszy*. „Tygodnik Powszechny” 30:1976 nr 52 (wypowiedź „Listem tym nie tylko spłacić dług,,).

⁷⁰ Tamże (wypowiedź „Kilka uwag o całości sprawy”)

taniczna rozmowa. Wtedy pojawia się wymiar także poziomy: uczniowie wymieniają myśli pomiędzy sobą, a katecheta poprzestaje niekiedy tylko na przysłuchiwaniu się, służąc pomocą dzięki swemu przygotowaniu i bogatszemu doświadczeniu. Taka forma dialogu jest daleko bardziej naturalna niż poprzednia, przypomina raczej dom rodzinny niż szkołę czy wywiad prasowy. Wydaje się, że spontaniczna rozmowa odpowiada życzeniom młodzieży, której bardzo często nie wystarcza już dyskusja odbywana po zakończeniu wykładu. Oto charakterystyczne wypowiedzi:

„Prawdę mówiąc, to wszyscy katecheci, którzy mnie uczyli, stosowali mniej więcej ten sam schemat lekcji: wykład — dyskusja. Po pewnym czasie staje się to monotonne i nudne” (dziewczyna lat 18, kl. III liceum ogólnokształcącego).

„Najbardziej odpowiada mi forma swobodnej rozmowy i dyskusji, polemizowania z kolegami lub z księdzem [...] Chciałabym, aby to była jakaś godzina, w czasie której można swobodnie porozmawiać, uzyskać, że tak powiem, jakieś duchowe zaspokojenie” (dziewczyna lat 18, kl. III liceum ogólnokształcącego)⁷¹.

Twórcza współpraca

W dydaktyce współczesnej coraz częściej wysuwa się postulat pod adresem nauczycieli, by nie poprzestawali na budzeniu aktywnego zainteresowania uczniów, lecz by powierzali im twórczą inicjatywę, wyrażającą się także we wspólnym planowaniu i prowadzeniu zajęć lekcyjnych. „Wtedy tylko — pisze M. Łobocki — można nauczyciela nazwać „wychowawcą z prawdziwego zdarzenia”, gdy przestaje traktować młodzież wyłącznie jako przedmiot własnej pracy i zarazem zaczyna widzieć w niej autentycznego partnera w rozstrzyganiu ważnych spraw w życiu szkolnym”⁷².

Nic nie stoi na przeszkodzie, aby przenieść powyższe myśli na teren katechetyczny.

Zresztą praca w tym kierunku prowadzona jest od kilku lat przez katedrę Katechetyki Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Zmierza się do opracowania modelu spotkań katechetycznych w myśl postulatów młodzieży. Ks. J. Pawliczek objął badaniami swoimi młodzież szkół ponadpodstawowych w Katowicach, ks. A. Słowik zajął się warszawską młodzieżą klas ósmych⁷³. Postulaty młodzieży szkół zawodowych na Śląsku rozpatruje obecnie ks. A. Szkróbka, a badania analogiczne w stosunku do młodzieży wiejskiej rozpoczyna M. Przydacz. Pod koniec 1976 r. został przeprowadzony sondaż na Śląsku, mający na celu zorientowanie się, jakimi tematami najbardziej zainteresowana jest tamtejsza młodzież i jakie wysuwa pod tym względem propozycje. Sondażowi poddano ponad 1000 osób.

⁷¹ J. Pawliczek. *Postulaty młodzieży dotyczące spotkań katechetycznych*. „Katecheta” 20:1976 nr 4 (114) s. 157.

⁷² *Współdział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa 1975 s. 5.

⁷³ J. Pawliczek, jw.; A. Słowik. *Model spotkań katechetycznych proponowany przez młodzież klas ósmych*. Warszawa 1976 (mps Archiwum ATK).

Zrelacjonowanym powyżej badaniom naukowym mogą i powinny towarzyszyć organizowane przez poszczególnych katechetów praktyczne próby wciągnięcia grup młodzieży (a także dzieci) im powierzonych do twórczej współpracy. W ten sposób katechumeni nasi dobrze przygotowują się do samodzielnego podjęcia dzieła ewangelizacji w przyszłości.

2° Dialog personalno-egzystencjalny

Przedmiotem dialogu rzeczowo-twórczego jest rzeczywistość oraz jej badanie i przekształcanie. Dialog natomiast personalny zwraca się przede wszystkim ku osobom partnerów. Nazwiemy go także egzystencjalnym wtedy, gdy zostaje zaangażowana w pełnym wymiarze — bez reszty — cała egzystencja prowadzących dialog osób, gotowych do zupełnego wzajemnego oddania.

Zazwyczaj ta druga forma dialogu wyrasta z pierwszej na drodze powolnej ewolucji, niekiedy przyspieszonej nieoczekiwanymi wydarzeniami.

Wydaje się, że dialog personalno-egzystencjalny bardzo rzadko powstaje na terenie katechezy w jej dzisiejszej postaci. Natomiast wiele danych wskazuje na to, że będzie on niejako naturalnie rodził się w katechezie przyszłości. Dotychczasowe bowiem nauczanie religii na ogół niewiele różni się od modelu szkolnego: odbywa się na zasadzie indoktrynacji, tzn. w myśl założeń programowych przekazuje się całość nauki chrześcijańskiej, rozłożoną planowo na poszczególne lata. Przyszłość katechetyczna idzie jednak raczej w kierunku zasady konscyentyzacji, która polega na wychodzeniu od konkretnej świadomości katechumena, by podnieść ją na wyższy poziom, „przechrystusować” na drodze wspólnotowego wysiłku i poddania się łasce.

„Przy metodzie konscyentyzującej — pisze S. Wilkanowicz — programu nauczania (z góry ustalonego) w zasadzie nie ma, wysiłek kieruje się na wzajemne poznanie się i wywołanie chęci rozwoju, otwierania się na głębsze wartości, odkrywanie osobowego Boga, na życie chrześcijańskie tu i teraz”⁷⁴.

Otóż katecheza konscyentyzująca nie jest możliwa bez dialogu personalno-egzystencjalnego. Prowadzi on do niej i z niej wyrasta. Naszkicujmy teraz kilka jego form, etapów rozwoju.

Zżycie się wspólnotowe grupy katechumenów

J. P. Sartre pisze: „Co czwartek matka prowadziła mnie do Instytutu księdza Dibildos, uczyłem się tam religii, otoczony jakimiś nieznanymi dziećmi” Przyszły słynny filozof jako mały chłopiec obco czuje się w tym gronie. Wreszcie decyduje: „[...] z początkiem roku szkolnego postanowiłem na swoim: nie pójdę tam więcej”⁷⁵.

Otóż wydaje się, że opisany wypadek jest dość symptomatyczny: jeśli przycho-

⁷⁴ *Świat widziany z Asyżu*. „Tygodnik Powszechny” 28:1974 nr 43 (1344).

⁷⁵ *Słowa*. Wyd. 2. Warszawa 1968 s. 81.

dzące na katechizację dzieci lub młodzi ludzie nie stanowią jednej klasy szkolnej (co ma u nas miejsce jedynie na wsi lub w małych miastach), nie odczuwają zwykle bliższej wzajemnej łączności. Sytuacja wręcz paradoksalna. Jak można uczyć miłości do ludzi, co jest podstawą chrześcijaństwa, skoro nie otworzy się zgromadzonych na katechizację uczniów w stosunku do siebie wzajemnie? Ale wysiłki katechetów idą raczej w kierunku mniej lub bardziej teoretycznego nauczania doktryny niż urzeczywistniania jej na najbliższym terenie. Jest więc pilną koniecznością zapoznanie katechetów z rozwijającą się dziś tzw. dynamiką grupy, by nauczyli się pomagać w przeobrażaniu przypadkowo zebranych na „lekcję religii” dzieciom w prawdziwą małą wspólnotę, wprowadzając je również w społeczność Kościoła parafialnego i powszechnego⁷⁶.

Dzielenie się słowem Bożym

Pierwszy etap dialogu personalno-egzystencjalnego wchodzi stopniowo w następny, czyli w dzielenie się słowem Bożym, znane i praktykowane często w tzw. grupach nieformalnych. Może wyjaśnimy na przykładzie. W pewnej grupie katechumenów, prowadzonej zasadą konscientyzacji, wysunięto propozycję tematyczną: sens cierpienia. Katecheta nie wystąpił — jak nakazywałaby zasada indoktrynacji — z wykładem o cierpieniu. Zastosował on metodę sondażu, zapytując zebranych, kto zna człowieka bardzo cierpiącego oraz czy który z nich doznał poważnych cierpień w swoim życiu. Nastąpiły zwierzenia, zaskakujące w swej szczerości, które przerodziły się w swobodną, bezpośrednią rozmowę. Przez kilka kolejnych spotkań — zgodnie z życzeniem katechizowanych — dalej rozpatrywano tajemnicę cierpienia w zestawieniu z wszechmocą i dobrocią Boga. Wreszcie doszło do dzielenia się słowem Bożym. Zostały odczytane odpowiednie fragmenty ze Starego i Nowego Testamentu (Księga Hioba; Iz 53, 1-8; 2 Kor 7-10), po czym każdy mógł wypowiedzieć się, jak rozumie usłyszane słowo oraz w jaki sposób widzi możliwość wprowadzenia go w życie osobiste. Katecheta dokonał pewnej syntezy. Modlitwa powszechna, w której wymieniano znane sobie osoby cierpiące oraz kategorie ludzi dotkniętych szczególnymi cierpieniami, a potem wspólne *Ojcze nasz*, gdy wszyscy obecni trzymali splecione wzajemnie ręce, zakończyła spotkanie. Oczywiście podany przykład jest tylko jednym z możliwych.

Kontakty pozakatechizacyjne

Pójście drogą dialogu personalno-egzystencjalnego niesie z sobą pewne ryzyko. Godzinę lekcyjną może „odrobić” zarówno nauczyciel, jak uczeń. Natomiast prawdziwy, głęboki kontakt personalny rozsadza ramy czasowe i nie zna ograniczeń

⁷⁶ K. Frielingsdorf. *Lernem in Gruppen. Gruppendynamische Aspekte der Religionspädagogik und des Theologiestudiums*. Zürich—Einsiedeln—Köln 1973 s. 17-41; P. Przybylski. *Wpływ grupy rówieśniczej na wychowanie religijne młodego człowieka*. „Katecheta” 16:1972 nr 5 (91) s. 193-198; 17-1973 nr 2 (94) s. 55-62; T. Osiński. *Rola i miejsce dziecka we wspólnocie kościoła parafialnego*. Tamże 16:1972 nr 5 (91) s. 205-209.

przestrzeni. Wychodzi więc poza salę katechetyczną oraz czas przeznaczony na wspólne spotkania. Pojawia się potrzeba przedłużania kontaktu aż do wystąpienia przyjaźni. Oczywiście — strzec się należy niebezpieczeństwa apoteozowania osoby „swojego” katechety, który może przesłaniać Boga. Stąd konieczność przyjmowania przez katechetę roli Jana Chrzciciela, który przygotowuje tylko drogę Oblubieńcowi, a sam gotów jest zniknąć: „Potrzeba, by On wzrastał, a ja się umniejszał” (J 3,30).

b) Autentyczność

Ale prowadzenie dialogu podczas katechezy jest możliwe jedynie wtedy, gdy zarówno katecheta, jak jego uczniowie są autentyczni. A sprawa ta budzi niekiedy wątpliwości. Katechizowani myślą bowiem czasami o uczącym: czy mówi on z własnego przekonania, czy dlatego że tak musi? Katecheci zaś nieraz wyczuwają nieszczerłość w postawie młodzieży, a nawet dzieci: milczeniem pokrywają one swoje wątpliwości lub obojętność, a wypowiedzi uczniów są niejako „na zamówienie” Inne dla nauczycieli w szkole, a jeszcze inne dla rodziców. W tej sytuacji staje się rzeczą zrozumiałą, że warunkiem skuteczności procesu wychowania oraz jednym z ważniejszych jego zadań jest autentyczność.

Termin ten można rozumieć obiektywnie lub subiektywnie. W pierwszym z podanych znaczeń jest to zgodność z jakimś wzorem (oryginałem). W drugim natomiast znaczeniu autentyczność zachodzi wtedy, gdy pewną rzeczywistość przeżywa się bardzo intensywnie, w pełnej harmonii z wewnętrznym, osobistym nastawieniem, aż do przyjęcia najdalej wynikających konsekwencji (sens pozytywny), wyzwalając się od wszelkich presji zewnętrznych (sens negatywny). W naszych rozważaniach mamy na myśli znaczenie subiektywne autentyczności.

1° Nacisk środowiska

Psychologia rozwojowa stwierdza, że dziecko ok. 7 roku życia wchodzi zazwyczaj w stan „konfliktowego zmagania się tendencji rozwojowych”, który szczególnie przejawia się na terenie twórczości plastycznej. Mianowicie rozpoczyna się wtedy u dziecka zanik ekspresji spontanicznej, wyrażanej zwłaszcza w rysunku. Dotychczasowa swobodna twórczość dziecięca spotyka się bowiem teraz z krytyką wychowawców i rówieśników w środowisku szkolnym. Walczą więc ze sobą w dziecku dwa przeciwstawne dążenia: wypowiadać siebie albo uzyskać aprobatę otoczenia. Ta druga tendencja stopniowo zwycięża, dziecko przestaje być spontaniczne, i to nie tylko w dziedzinie plastyki⁷⁷.

Oczywiście nie możemy utożsamiać spontaniczności z autentycznością.

Ale obie te właściwości mocno są ze sobą związane. Mianowicie presja otoczenia

⁷⁷ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Pod red. M. Żebrowskiej. Warszawa 1975 s. 549-556.

najpierw hamuje spontaniczność dziecka, a potem bierze w niewolę młodego i dorosłego człowieka, pozbawiając go autentyczności. Dobrą ilustracją takiego właśnie stanu w wieku młodzieńczym jest gwarowe uczniowskie wyrażenie „mówić tekstem”, czyli tak jak życzy sobie nauczyciel, w przeciwstawieniu do mówienia „od siebie”, tzn. tego, co się myśli naprawdę⁷⁸.

Uzależnienie człowieka od wpływów otoczenia stało się — jak wiadomo — przedmiotem wielu analiz w filozofii egzystencjalnej. Zostało ono określone jako alienacja, czyli wyobcowanie, które zachodzi, gdy wytwory człowieka przejmują nad nim władzę, co z kolei prowadzi do reifikacji (urzeczowienia). Człowiek wtedy „jest” na wzór przedmiotów, przestaje (lub nie zaczął) istnieć po ludzku.

Różne czynniki mogą alienować człowieka. A więc przede wszystkim opinia (słynne *man Heideggera*), której staje się niewolnikiem, stąd konformizm, snobizm, moda. Odczłowieczająco działają także automatyzmy dnia powszedniego, np. codzienna monotonia pracy i troska o chleb (Camus), albo też funkcje pełnione, upodabniające nas do segregatorów, którymi się otaczamy, a wreszcie wszelkie schematy i abstrakcje, rządzące w stehnicyzowanym świecie (Marcel). Alienacja nie jest jednak czymś wyjątkowym, ale raczej cechuje postawę wielu ludzi, którzy nie potrafią tego stanu przekroczyć.

Zakłamanie, panujące w świecie dorosłych, powoduje u młodzieży postawę nieufności i zamknięcia się w sobie. Następuje jakby założenie maski, czyli utożsamienie się z odgrywaną rolą zgodnie z życzeniami środowiska, co wywołuje znużenie, a nawet staje się przyczyną nerwic⁷⁹.

2^c Środki zaradcze

Powstaje pytanie, jak dopomóc naszym uczniom w uwolnieniu się od alienacji spowodowanej działaniem środowiska, do zdercia krępujących masek.

Pewien katecheta opowiada, że po postawieniu zagadnienia opuszcza na pewien czas katechumenów, pozwalając im na swobodną dyskusję. Gdy wraca po 15-20 minutach na katechezę, ktoś referuje mu głosy obecnych bez określania osób. Następuje podsumowanie i wyjaśnienie. Okazuje się podobno, że młodzi mówią wtedy takie „herezje”, których w obecności katechety zapewne nie ośmieliliby się wypowiadać.

Taką metodę można niekiedy stosować na zasadzie eksperymentu. Nie trzeba jednak zapominać, że młodych ludzi nie tylko krępuje osoba katechety, ale czują się oni często nieswojo wobec własnych kolegów i koleżanek, zwłaszcza nieznanomych lub górujących nad nimi inteligencją czy błyskotliwością wypowiedzi.

Katecheta powinien doprowadzić stopniowo do takiego stanu rzeczy, by jego obecność nie ciążyła, ażeby nie wyprowadzały go z równowagi żadne nieortodoksyj-

⁷⁸ L. Gontarski. *Mówić tekstem czy od siebie*. „Sztandar Młodych” 1976 nr 303.

⁷⁹ J. Tarnowski. *Wychowanie do autentyczności*. „Chrześcijanin w świecie” 1974 nr 3 (29) s. 67-72.

ne sformułowania wysuwane przez uczniów, które zawsze mogą stać się nową pobudką do poszukiwań. Pewną pomoc mogą stanowić już wspomniane anonimowe sondaże, organizowane przez rozpoczęciem jakiegoś tematu lub po jego zakończeniu.

Wydaje się, że ten katecheta pomaga młodym do przyjęcia postawy autentyzmu, który liczy się z ich rozwojowym okresem, nie znoszącym jakiegokolwiek przymusu i daje im czas na wahania, wątplenie, niewiarę, towarzysząc przyjaźnie w walkach i zmaganiach⁸⁰.

Liczyć się również trzeba z zarzutem, często kierowanym przez młodzież pod adresem wychowawców: „zaszczepiają nam prawdy, w które sami niezbyt wierzą” Dlatego jest sprawą niezwyklej wagi, aby tak rodzice, jak katecheci byli autentyczni w sensie pozytywnym, tzn., aby swą wiarę przeżywali intensywnie, w pełnej harmonii ze swoim wewnętrznym, osobistym nastawieniem, będąc gotowymi do przyjęcia najdalej wynikających z niej konsekwencji. Zresztą postulat ten nie tylko obejmuje rodziców i katechetów, ale wszystkich chrześcijan. Mówi o tym *Ogólna instrukcja katechetyczna* w sposób następujący: „Najlepszym sposobem, w jaki wierni mogą dopomóc zateizowanemu światu dojść do Boga, jest świadectwo ich życia zgodnego z orędziem miłości Chrystusowej oraz żywej i dojrzałej wiary, która ujawnia się w uczynkach sprawiedliwości i miłości” (nr 49)⁸¹.

2. ANGAŻUJĄCE SPOTKANIE Z BOGIEM

Omówiony poprzednio mechanizm autentycznego dialogu, jak już było to zaznaczone wyżej, stanowi zarówno element startu, jak też czynnik towarzyszący całemu przebiegowi katechezy egzystencjalnej, który nie ustaje nawet po jej zakończeniu przez tworzenie nowych sytuacji wychowawczych. Dlatego jego analizie poświęciliśmy tak wiele miejsca. Obecnie przechodzimy do „serca” katechezy egzystencjalnej: do angażującego spotkania z Bogiem.

a) Spotkanie

Coraz częściej słyszy się głosy duszpasterzy, a także rodziców, wyrażające ubolewanie, że z katechezy współczesnej nic w umysłach i pamięci dzieci i młodzieży nie pozostaje. Dawniej znały one wiele definicji katechizmowych, młodzież umiała historię Kościoła i poszczególne części mszy św. Dzisiaj po wielu latach katechizacji młody człowiek nie umie pacierza.

Postuluje się więc powrót do „katechizmu”, czyli memoryzacji najbardziej podstawowych formuł, które by na zawsze utrwały istotną treść wiary katolickiej.

⁸⁰ Ciekawie pisze na ten temat J. Moingt w „Etudes” — streszczenie: „Więź” 18:1975 nr 7-8 (207-208) s. 110-111.

⁸¹ „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 63:1973 nr 2 (615) s. 65.

Co sądzić o tego rodzaju propozycjach?

Otóż niewątpliwie należy dążyć w katechezie do zbudowania trwałych podstaw wiary dziecka, która wciąż powinna rozwijać się i dojrzewać. Ale czy taką rolę będą mogły pełnić zapamiętane formułki? Wskrzeszanie dawno przewyżzonego w katechizacji werbalizmu byłoby poważnym błędem. Zresztą człowiek współczesny, tak jak go trafnie rysuje filozofia egzystencjalna, nie tyle troszczy się o abstrakcyjne pojęcia, ile szuka konkretności i rozwiązania swoich dramatów życiowych.

Rzeczywiście, należy starać się o zakorzenienie w umyśle, a także w sercu dziecka, już nie tylko definicji katechizmowych, ale samego Boga. Jeśli to nie nastąpi, może powtórzyć się historia. J. P. Sartre'a, który uczęszczał wprawdzie na katechizację, ale tak mówi o Bogu: „Nie zapuściwszy korzeni w moim sercu, wegetował czas jakiś, a potem umarł”⁸².

Znamy przecież ateistów, którzy ucząc się jeszcze w szkole religii, uzyskiwali bardzo dobre z niej oceny i do dziś pamiętają daty Soborów, imiona papieży itp. Widać stąd, jak ważną jest rzeczą, aby uczniowie nasi nie mijali się z Bogiem. Pomóc do spotkania z Nim to jedno z głównych zadań katechezy dzisiejszej.

1° Znaczenie

Podobnie jak odróżnia się potoczny sens wyrazu „dialog” od egzystencjalnego ujęcia tego terminu, również „spotkanie” inaczej rozumiemy w języku codziennym niż w znaczeniu egzystencjalnym. W pierwszym więc sensie jest to „umówione zejście się lub zjazd w celu zobaczenia się z kimś”⁸³. Pedagogika i katecheza egzystencjalna posługuje się oczywiście węższym, ściślejszym określeniem. Jedną z najbardziej trafnych definicji spotkania zawdzięczamy O. Bollnowowi, według którego jest to [...] natknięcie się człowieka na jakąś rzeczywistość, która trafia go w sam rdzeń egzystencji i doprowadza do świadomości, że nie istnieje on autonomicznie, czyli sam z siebie”⁸⁴.

A zatem zostały wyraźnie zarysowane 3 momenty:

1. egzystencjalny wymiar — trafienie w rdzeń egzystencji — nie ma więc spotkania, jeśli zaszło jakieś powierzchowne zdarzenie,
2. różnica między przeżyciem (wydarzenie w obrębie podmiotu, subiektywne) a spotkaniem (przyjęcie jakiejś rzeczywistości obiektywnej jako współtworzącej podmiot) — jest rzeczą jednak oczywistą, że skutkiem spotkania jest zawsze głębokie przeżycie,
3. zarysowanie konieczności decyzji, dotyczącej zasadniczej przemiany życia jako wyniku spotkania — zachodzi tu więc jakiś rodzaj nawrócenia.

⁸² *Słowa* s. 82.

⁸³ *Słownik języka polskiego*. Red. W. Doroszewski. T. 8. Warszawa 1966 s. 601-602. Wydaje się jednak, że moment umówienia się niekoniecznie zawiera się w treści słowa „spotkanie”

⁸⁴ Cyt. za: J. Tarnowski. *Spotkanie z Bogiem jako zasadniczy kierunek wychowania chrześcijańskiego*. „Collectanea Theologica” 43: 1973 fasc. 2 s. 51-63.

Należałoby jeszcze wyjaśnić, jak rozumieć trafienie „w rdzeń egzystencji” Według interpretacji L. Prohaski sprawa staje się bardziej jasna, gdy rozróżnimy 3 sfery w człowieku: fizyczną, psychiczną i duchową. Spotkanie zdarza się dopiero wtedy, gdy zostaje poruszona ta trzecia, najgłębsza sfera⁸⁵.

Wszystko, co zostało wyżej powiedziane, można odnieść zarówno do spotkań międzyludzkich, jak też do spotkania z Bogiem. Zdaniem wielu jednak autorów pojęcie spotkania ma ze swej natury charakter religijny lub przynajmniej metafizyczny. T. Kampmann sądzi, że spotkanie można uznać za główną kategorię objawienia i historii zbawczej, ponieważ Bóg objawia się i przynosi zbawienie w formie bosko-ludzkich spotkań. Kampmann przedstawia jako prototyp spotkań biblijnych zetknięcie Mojżesza z Jahwe na Górze Horeb (Wj 3 i 4, 1-17) oraz św. Pawła z Kyriosem (Dz 9, 1-9), ale również przytacza on wiele faktów przemiany wewnętrznej z historii Kościoła w wyniku spotkania z Chrystusem: św. Augustyn, św. Franciszek z Asyżu, św. Franciszek Ksawery, Pascal, Kierkegaard.

Zresztą — dodaje Kampmann — nie ma jakościowej różnicy między wielkimi świętymi a zwykłymi chrześcijanami. Dotyczy ona raczej stopnia niż istoty. Wielcy święci są jak gdyby modelami tego, co zachodzi w pomniejszeniu albo w cieniu niepoznania u zwykłych chrześcijan. Łaska spotkania nie musi być bynajmniej udziałem wybranych, lecz należy do istoty egzystencji chrześcijańskiej⁸⁶.

Tak właśnie pojęte spotkanie z Bogiem stanowi jedno z głównych zadań wychowania chrześcijańskiego.

2 Wychowanie

Ale teraz wyłania się zasadnicza trudność. Otóż nawet ludzkiego spotkania (w sensie egzystencjalnym) nie da się zaplanować, spowodować ani wymusić. Tym bardziej bezsilne są ludzkie zabiegi, by „wyreżyserować” spotkanie z Bogiem swoim wychowankom. Zależy ono bowiem od łaski i wolnej woli człowieka. Czyż więc wysiłki katechety należy pod tym względem z góry przekreślić?

Oczywiście, oddziaływanie bezpośrednie (*causa efficiens*) jest wykluczone. Natomiast interwencja pedagogiczno-katechetyczna może i powinna mieć charakter pośredni (*causa instrumentalis*). Polegać ona będzie głównie na postawieniu katechumena wobec Boga oraz na kształtowaniu czujności na Jego słowo, a więc wprowadzeniu w stan dialogu.

Poza tym katecheta będzie zmierzał w kierunku usuwania przeszkód, a więc pozbywania się przez katechumena złych dyspozycji, jak np. nieszczerości czy egoizmu, a wyrabiania odpowiednich, mianowicie gotowości do szukania autentycznego sensu swego życia oraz do całkowitego zaangażowania. Zadania te można

⁸⁵ L. Prohaska. *Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*. Freiburg—Basel—Wien 1961 s. 11-23.

⁸⁶ *Erziehung und Glaube*. München 1960 s. 80-109.

by najkrócej ująć słowami Kierkegaarda: „Uczynić miejsce, aby mógł przybyć Bóg”⁸⁷.

Czy w wychowaniu do spotkania z Bogiem, przez katechezę, niezbędny jest jakiś program?

Nie kwestionując bynajmniej krajowych programów katechetycznych, musimy zawsze pamiętać o ich służebnej, pomocniczej roli. Pierwszym, żywym programem jest nasz katechumen (wraz z grupą, do której on należy), a więc jego najgłębsze, egzystencjalne pragnienia.

Ale samo odpowiadanie na potrzeby katechumenów nie może wystarczyć; należy jeszcze budzić ich nie uświadomione, drzemiące niekiedy tęsknoty. Do tego właśnie celu służy orientacyjny zbiór nie tyle teoretycznych twierdzeń, ile raczej wyrażonych w formie hasłowej zdań określających egzystencjalne postawy, do których kształtowania katecheta powinien pomagać swoim wychowankom. Oto one:

1. Bóg mnie kocha, ma plan zbawczy wobec mnie.
2. Mój grzech jest udaremieniem tego planu. Sam nie wyzwolę się od grzechu. Potrzebuję łaski nawrócenia.
3. Bóg posyła swego Syna, Jezusa Chrystusa, abym nawiązał z Nim łączność.
4. Pragnę Go przyjąć jako mego osobistego Zbawiciela.
5. Chrystus zsyła swego Ducha, w którym otrzymuję światło i moc.

b) Zaangażowanie chrześcijańskie

Dochodzimy do kresu naszych rozważań. Gdy obserwuje się niekiedy młodych ludzi, którzy dość regularnie uczęszczali na katechizację, wydaje się, że ślady trudu zarówno uczących, jak nauczanych są dość nikłe. Brak umiejętności modlitwy, nieznamość (często zupełna) Pisma św., niezdolność do udziału w ofierze mszy św. i wreszcie postawa konsumpcyjna w życiu codziennym. Winę za taki stan rzeczy ponosi nie tylko katecheza. Niemniej wolno, a nawet należy postawić pytanie: jak prowadzić naszych katechumenów ku postawie zaangażowania chrześcijańskiego?

1° Znaczenie

„Zaangażowanie” — słowo przejęte z codziennego języka, zakorzeniło się ostatnio tak mocno w publikacjach pedagogicznych, że bez przesady można je określić jako nową kategorię procesu wychowania. Czemu zawdzięcza „zaangażowanie” swą karierę pedagogiczną? Można ją chyba wytłumaczyć współczesnym kryzysem teorii i praktyki wychowawczej. Niezbyt odległe są bowiem czasy, gdy sprowadzano — przynajmniej potocznie — cały proces wychowania do dwu elementów: pouczać i kształtować dobre nawyki. Okazało się jednak, że oba te

⁸⁷ Cyt. za: G. Hansemann. *Katechese als Dienst am Glauben*. Freiburg 1960 s. 128.

sposoby nie są dzisiaj skuteczne. Słowa nie trafiają bowiem już do znacznej części wychowanków, a zaszczepione nawyki nie wytrzymują próby wobec pluralizmu poglądów i obyczajów otoczenia, zmieniającego się gwałtownie. Dlaczego tak się dzieje? Bo wychowanek nie chce się angażować w kierunku mu ukazany i pozostaje wciąż obojętny. A zatem, wychowanie tylko wtedy osiągnie trwałe wyniki, gdy wywoła rzeczywiste zaangażowanie u tych, do których zostało zaadresowane.

Sam wyraz „zaangażowanie” pochodzi od słowa francuskiego *engagé*, które oznaczało pierwotnie żołnierza, zaciągającego się ochotniczo do służby wojskowej. Dziś rozumie się ten termin szerzej. Tak więc zaangażowanie można pojmować jako pochodzące z wolnego wyboru zupełne oddanie się pewnej sprawie lub osobie⁸⁸.

Tak sformułowane pojęcie zaangażowania ma charakter ideologicznie neutralny. Nam chodzi oczywiście o zaangażowanie chrześcijańskie, z którego wynikać będzie wiele konkretnych wniosków, jak np. wciąż rozwijająca się łączność z Chrystusem przez modlitwę, słuchanie słowa Bożego, udział w mszy św. i w sakramentach św., a także życie godne ucznia Jezusa. Jak prowadzić katechumenów ku takiemu zaangażowaniu?

2^o Wychowanie

Niejednokrotnie utożsamia się wychowanie z administrowaniem, fałszywie przypuszczając, że jeśli jakaś czynność zostanie zarządzona i wykonana, tym samym nastąpiło oddziaływanie wychowawcze. Tymczasem nie ma wychowania bez interioryzacji, czyli uznania przez ucznia za swoje celów i zadań, jakie przed nim się stawia. Zasada powyższa szczególnie jaskrawo uwidacznia się w odniesieniu do inspirowania postaw zaangażowania. Nie wolno mianowicie ulegać złudzeniom, że powstaną one w wyniku „zakomenderowania” Całkiem przeciwnie, tego rodzaju zabiegi budzą w wychowaniu głęboki wstręt do wymuszonej czynności, niekiedy pokryty pozorem posłuszeństwa.

Zaangażowanie chrześcijańskie może powstać jedynie od wewnątrz, nie na drodze zarządzania, lecz przekazywania własnych religijnych doświadczeń. Stąd jakże prawdziwa jest wizja duszpasterza ukazana przez kard. F. Königa:

„Duszpasterz nadchodzących dni będzie musiał być przede wszystkim duchownym, tzn. człowiekiem, który sam dysponuje bogatym, głębokim doświadczeniem religijnym. Przyszły duszpasterz będzie miał tyle autorytetu, ile wykaże doświadczenia religijnego, by prowadzić ludzi do osobistych doświadczeń religijnych [...] Samo tylko 'przemawianie', samo tylko 'głoszenie' zupełnie nie wystarczy”⁸⁹.

Inaczej mówiąc, duszpasterz czy katecheta, który doświadczył spotkania z Bogiem, to *conditio sine qua non* wychowania do zaangażowania chrześcijańskiego.

⁸⁸ J. Tarnowski. *Zaangażowanie chrześcijańskie — nowa kategoria pedagogiki*. „Collectanea Theologica” 45:1975 fasc. 1 s. 122-124.

⁸⁹ Cyt. za: J. Pałyga. *Doświadczenie religijne celem duszpasterstwa*. „Tygodnik Powszechny” 31:1977 nr (1458).

Czy jest to jednak warunek wystarczający? Czy jest możliwe przekazanie własnego doświadczenia komuś innemu?

Oczywiście, w ścisłym znaczeniu nie da się tego osiągnąć. Psychologia zna jednak mechanizm identyfikacji, czyli utożsamienia się z osobą szanowaną, cenioną, kochaną. Znakomitą ilustrację tego rodzaju przeniesienia doświadczeń podaje F. Dostojewski w epilogu swej *Zbrodni i kary*.

Oto Raskolnikow po dokonaniu morderstwa przebywa na Syberii, gdzie odbywa katorgę. Towarzyszy mu jego ukochana Sonia, głęboko wierząca. Nie narzuca ona Raskolnikowowi — ateście swej religii. Sam on wreszcie poprosił raz Sonię o Ewangelię. „Dotychczas nie otwierał jej wcale” — pisze Dostojewski. „Nie otworzył jej i teraz także, lecz pewna myśl mignęła mu w głowie: Czyż jej przekonania mogą teraz nie być moimi przekonaniem? A przynajmniej uczucia jej, jej dążności [...]”⁹⁰.

Zresztą nie tylko katecheta może i powinien „zarazić” uczniów swoim doświadczeniem religijnym i płynącym z niego zaangażowaniem. Rodzice, przyjaciel, ktoś najbliższy często stają się narzędziem w ręku Boga, „egzystencjalnymi wychowawcami”. Właśnie miłość spełnia się w zaangażowaniu, na tym polega jej istota. Następuje skutek zaangażowania przejście w stosunku do Boga od „ja — On” na „ja — Ty”, a potem obejmując wszystkich ludzi dochodzi do: ja — Ty — my⁹¹.

Warto by jeszcze dodać, jakimi drogami powinno przejawiać się zaangażowanie chrześcijańskie. Jest to jak gdyby kontynuacja podanych wyżej istotnych momentów dotyczących drogi spotkania z Bogiem. Ograniczmy się znów do pięciu zdań:

1. Modłę się (medytacja, modlitwa własnymi słowami, udział w modlitwie powszechnej).
2. Słucham słowa Bożego (karmienie się i dzielenie się z innymi ewangelią).
3. Biorę żywy udział w liturgii (msza św. centrum życia).
4. Żyję po chrześcijańsku (chrystianizacja środowiska).
5. Jestem we wspólnocie (małe grupy, parafia, Kościół).

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że katecheza egzystencjalna znajduje się dopiero w stadium tworzenia. Dlatego myśli tutaj podane należy traktować jako szkic orientacyjny, wymagający dalszych badań i pogłębienia.

⁹⁰ Wyd. 5. Warszawa 1971 s. 318-319

⁹¹ F. Kamecki. *Katecheza spotkania osobowego*. „Katecheta” 20:1976 nr 4 (114) s. 145-149.

RELIGIOUS EDUCATION IN EXISTENTIAL CATECHESIS

Summary

Educational theories are closely related to trends in philosophy. Existential concept of man originated by St. Augustine has become particularly pertinent in recent years, having great impact upon shaping of a specific educational attitude. It is characterized above all by concentration on the actual human existence with its particular determinants, drawing on the pupil's experience, both human and Christian, and introduction of new educational theories, such as authenticity, dialogue, encounter and involvement.

Religious education in existential catechesis comprises two elements, pre-catechesis expressed through a genuine dialogue and catechesis proper. The latter consists in the encounter with God, utterly involving, both individually and socially. Existential catechesis is just being developed. The present stage should be considered as initial, demanding completion and augmentation.