

MIECZYŚLAW MAJEWSKI SDB

EWOLUCJA ODNOWY WYCHOWANIA RELIGIJNEGO

W czasie, gdy wychowanie religijne przeżywało pewien kryzys, zauważano małą jego skuteczność w rozwoju wiary, pojawiła się i dojrzewiała świadomość odnowy pedagogicznej. W przeciwieństwie do okresu wczesnego chrześcijaństwa i średniowiecza, w których wychowanie kościelne torowało drogę wychowaniu świeckiemu i wywierało zasadniczy wpływ na jego ukierunkowanie, począwszy od XVIII w. zaczęło się dokonywać gruntowne przewarstwienie, a mianowicie wychowanie świeckie znacznie poszerzyło zakres swoich wpływów, które dały się zauważyć również w wychowaniu religijnym. Całościowa jednak odnowa wychowania religijnego dokonywała się stopniowo, ewolucyjnie, przy ciągłym otwarciu się na nowe prądy i podtrzymaniu tradycji kościelnej.

Zadaniem niniejszego artykułu będzie prześledzenie i ukazanie procesu odnowy wychowania religijnego, zapoczątkowanego w okresie odrodzenia i osiagającego swoją względną pełnię w naszych czasach. Świadomie pominie się różne szczegóły zawarte w opracowaniach monograficznych, a zwróci się uwagę na ewolucję odnowy i jej centralne idee. Przy takim założeniu trzeba będzie odsłonić wartości religijne u teoretyków wychowania świeckiego, podpatrzyć przemiany dokonujące się w wychowaniu u pedagogów religijnych, by zatrzymać się nad wizją współczesnego wychowania religijnego wyprowadzoną z dokumentów kościelnych.

1. ELEMENTY ODNOWY U TEORETYKÓW WYCHOWANIA ŚWIECKIEGO

W ruchu odnowy wychowania świeckiego można wyróżnić fazę odnowy opartej na: (1) intuicji wychowawczej i (2) refleksji naukowej. Przedstawiciele odnowy intuicyjnej zwracają uwagę na zjawiska pedagogiczne, które gromadzą w jednej syntezie i wydają o nich całościowy sąd opierając się na naturalnym odczuciu. Teoretycy pedagogiki natomiast próbują wskazywać na podstawy wychowania, podejmują analizy procesu pedagogicznego i próbują przewidywać przyszłość wychowania. W grupie

pierwszej znajdują się J. J. Rousseau, H. Pestalozzi i F. Foebel, a drugą reprezentują J. Dewey, E. Key, M. Montessori i G. Kerschensteiner.

Wbrew poglądom epoki, że człowiek z natury jest zły i dopiero systematyczny wpływ pedagogiczny może go uczynić dobrym, Rousseau twierdził wprost przeciwnie, iż dziecko przychodzi na świat jako istota dobra i posiada naturalne tendencje rozwojowe w kierunku dobra. Jeżeli natomiast faktycznie spotyka się ludzi złych, to dlatego, że wychowanie oddziaływujące na nich zawiera w sobie rozkładowe elementy cywilizacji i kultury. Chcąc więc osiągnąć zamierzone rezultaty należy dokonać przemian w koncepcji wychowania, a mianowicie zamiast intensyfikować wpływy pedagogiczne, usuwać je maksymalnie od dziecka, które pozostawione samorozwojowi naturalnemu, zdobędzie najwyższą doskonałość¹.

Stawiając wzmożenie sił duchowych jako zasadnicze zadanie wychowania, Pestalozzi proponował jego realizację w powiązaniu z całym rozwojem osobowym, wychowaniem rodzinnym i nauczaniem instytucjonalnym, które powinny utrzymywać stały związek z otaczającą rzeczywistością. Pomimo że wychowanie — w jego odczuciu — ma charakter społeczny, to jednak z naciskiem podkreślał, że indywidualność dziecka jest „święta” i nie można jej podporządkowywać celom zewnętrznym, lecz przeciwnie, cele wychowawcze powinny się koncentrować na dziecku. Nie podzielał zdania jemu współczesnych, którzy sądzili, że karność może być osiągnięta tylko za pomocą zastraszania, gróźb i kar. Uważał, że wychowanie włączone w rozwój osobowy dziecka, kształtując w nim właściwą harmonię, stwarza również mocne podstawy do wyłaniającej się stopniowo i przybierającej formę świadomej dyscypliny, karności osobowej. Metody wychowania — a opowiadał się za ich wielością — wyprowadzał z miłości i ukierunkowywał na miłość².

W mniemaniu Foebela wychowanie dzieciństwa rzutuje w zasadniczym stopniu na proces rozwojowy całego życia ludzkiego, stąd z całą świadomością i odpowiedzialnością należałoby dążyć do jego pogłębionego rozeznania, odpowiadając na pytania: co jest najistotniejsze w wychowaniu, jaką należy w nim zająć postawę i jakimi posługiwać się metodami w realizacji celu. Autor stwierdza, że zgubne przysługi świadczą ci, którzy zarzucają małe dzieci nadmiarem wpływów pedagogicznych, których ze względu na wielką ilość i obcość, gdyż pochodzą ze świata dorosłych, dziecko nie jest w stanie wchłonać. Ono dla swojego rozwoju potrzebuje przede wszystkim swobody, w której stopniowo mogą dojrzewać wartości zakorzenione przez Stwórcę. W jego osobie, instynktach, dążeniach, zaangażowaniu, pracy, nauce i artyzmie, tkwi siła Boża, która w należyj swobodzie może się rozwinać, a przez wpływy ludzkie można ją zagłuszyć.

¹ *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław 1955.

² *Pisma pedagogiczne*. Pod red. R. Wroczyńskiego. Wrocław 1972.

W stosunku do tych, którzy proponują zharmonizowany rozwój przez podporządkowanie mu instynktów, występuje z zasadą ich rozwoju. W nim bowiem tkwi szczególna dynamika, która powinna dojść w pełni do znaczenia³.

Według Deweya proces wychowawczy zawiera w sobie treść indywidualną i społeczną. Wychowanie zaś wychodzi od wychowanka i wprowadza go w życie społeczne. W pełni rozwinięta osobowość wzbogaca swoimi wartościami społeczeństwo i dzięki temu, poprzez rozwój wychowawczy, dokonuje się odnowa społeczna, podnosi się poziom jego życia. W takim jednak spojrzeniu na wychowanie trzeba dokonać gruntownej przemiany w ramach procesu wychowawczego. Wychowawca, zajmujący dotychczas centralne miejsce i przez swoje nadmierne wpływy hamujący proces wychowania, powinien zejść na ubocze, by w centrum procesu wychowania znalazł się wychowanek ze swoim bogatym światem możliwości rozwojowych. Zadaniem wychowawcy w nowym układzie będzie pomoc, w zależności od potrzeb, wychowankowi w jego samorozwoju. Usankcjonowana aktywność naturalna wychowanka — w tym ujęciu — w sposób zasadniczy może zdynamizować proces wychowawczy, którego rezultatem będą bogatsze niż dotychczas wyniki. Właśnie w takim wychowaniu może ukształtować się zaangażowanie, aktywność, świadomość i odpowiedzialność, jako cechy istotne dla życia osobowego i społecznego⁴.

Wychowanie instytucjonalne (w tym również wychowanie religijne) a szczególnie szkolne — w mniemaniu Ellen Key — nie zdało egzaminu, gdyż nie zdołało wytworzyć środowiska odpowiadającego życiu i rozwojowi dziecka. W poszukiwaniu nowego, idealnego środowiska, bez którego nie ma wychowania, autorka wskazała z całą usilnością na rodzinę. Mówiąc zaś o niej, a zwłaszcza o tym, że wychowaniem zajmują się oboje rodzice, matce przypisuje wyższą rangę, gdyż ona posiada naturalny kontakt z dzieckiem, umie wzbudzić zaufanie, wytworzyć klimat życzliwości i serdeczności, a to są przecież istotne i wewnętrzne elementy wychowania. Domagając się szacunku dla dziecka, jego swobody, aktywności i radości, jednocześnie wołała o przywrócenie matce jej właściwej roli, tzn. roli rodzicielki i wychowawczynie. Jej zdaniem wychowanie tylko wówczas będzie właściwie ustawione i ukierunkowane na maksymalne rezultaty życiowe, gdy zachowa, rozwinie i ukaże charakter wychowania rodzinnego⁵.

Montessori była zgodna z twierdzeniem Rousseau, że dziecko z natury jest dobre, jednak nie podzielała stanowiska, że wychowanie ma za zada-

³ O. Alvin. *Die Erziehung des Kleinkindes im Rahmen einer Weltanschauung bei F. Fröbel und E. Kriek*. Leipzig 1940.

⁴ J. Dewey. *Demokracja i wychowanie*. Warszawa 1963.

⁵ E. Key. *Stulecie dziecka*. Warszawa 1928.

nie przede wszystkim usuwać wpływy cywilizacyjne, które je psują. W jej rozumieniu właśnie wychowanie przez wpływy społeczne i kulturowe ma się przyczyniać do rozwoju naturalnych energii i potencji, będących bogactwem osoby i społeczności. Zaznacza jednak, że taki rozwój poprzez różne wpływy może się dokonać tylko w sprzyjającym środowisku. Dziecko potrzebuje więc własnego środowiska, a może je znaleźć w domach dziecięcych, gdzie przebywają jego rówieśnicy, są do dyspozycji odpowiednie pomieszczenia i narzędzia aktywności. Według propozycji Montessori dziecko już od wczesnych lat powinno być wprowadzane do różnych zajęć i pracy, oczywiście w takim stopniu i zakresie na ile pozwalają jego możliwości rozwojowe, gdyż praca jest zasadniczym czynnikiem rozwojowym i wychowawczym ⁶.

Na zagadnienie pracy zwrócił uwagę i wykazał jej konieczność w wychowaniu twórca szkoły pracy, G. Kerschensteiner. Jako zwolennik pragmatyzmu twierdził, że u podstaw myślenia leży działanie, i tezę tę przeniósł również na teren wychowania, zwłaszcza wychowania szkolnego. Oceniając krytycznie dotychczasowe wychowanie oskarżył je, że jest dalekie od życia i nie posiada swojego właściwego miejsca. Proponując zaś niezwłoczną jego reformę, radzi otworzyć je na różne dziedziny życia, związać ze szkołą i realizować przez pracę, i to pracę zawodową. Pod wpływem tej koncepcji praca w postaci zajęć ręcznych, lepienia, wycinania i uprawy grządek w ogródkach weszła na teren szkoły, by z niej uczynić środowisko życia i działania ludzkiego ⁷.

Związanie wychowania z podstawowymi potrzebami człowieka, otwarcie go na cały podmiot pedagogiczny, ze szczególnym zaangażowaniem wychowawca, wprowadzenie zasadniczych wartości z życia rodzinnego i zawodowego to oczywiście idee wychowania świeckiego. Trzeba jednak dodać, że są one zarazem ideami wychowania religijnego, które próbuje rozwijać całego człowieka, docierać do jego centralnych warstw, integrować wewnętrznie i otwierać perspektywy pełnego życia. Jednakże do tak rozumianego wychowania w Kościele prowadziła droga stopniowej odnowy.

2. PRZEMIANY W PROCESIE WYCHOWANIA U PEDAGOGÓW RELIGIJNYCH

Kościół stał na stanowisku, że treść i metoda wychowania podane przez Jezusa Chrystusa, stopniowo zaś rozwijane przez tradycję w poszczególnych epokach historycznych, nie powinny budzić wątpliwości. Zgodnie z tak przyjętym założeniem w odnowie wychowania szukano bar-

⁶ F. Pinesowa. *System wychowawczy dr M. Montessori*. Warszawa 1931.

⁷ G. Kerschensteiner. *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig 1930.

dziej inspiracji wewnętrznych, niż otwierano się na osiągnięcia pedagogiki świeckiej. Mówiąc zaś o otwarciu się na świecki postęp pedagogiczny trzeba zauważyć dwie fazy: zachowanie ujęcia tradycyjnego, z podjęciem jedynie koniecznych elementów, i otwarcie się na postęp, celem wzbogacenia wychowania religijnego i pozostawienia wartości religijnych w wychowaniu świeckim. Pod wpływem takiego stanowiska zrodził się najpierw lokalny, a później powszechny ruch odnowy wychowania religijnego.

Gdy chodzi o odnowę jednostkową i lokalną, to można w niej wyróżnić fazę przypominania wartości tradycji chrześcijańskiej w wychowaniu (reprezentują ją między innymi: F. Dupanloup we Francji, J. Newman w Anglii, J. Spalding w USA) fazę szukania podstaw filozoficznych w tomizmie dla nowego wychowania (w tej grupie znajdują się O. Willmann w Austrii, D. Mercier w Belgii, J. Woroniecki w Polsce) i fazę właściwej odnowy, która znajduje swój wyraz w encyklice *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, dokumentach Soboru Watykańskiego II i twórczości współczesnych teoretyków.

Nowe prądy społeczno-kulturowe — mające początek w oświeceniu — przyczyniły się do innego niż dotychczas patrzenia na życie społeczne, rodzinę, a w niej na kobietę i dziecko. W modernizmie widziano niemałe niebezpieczeństwo dla życia Kościoła i wychowania religijnego. Dlatego też, podkreślając wartość tradycji, zdecydowanie odsuwano się od wpływów, które ze sobą wnosił nowy prąd kulturowy. Na terenie Francji odnowę wychowania ściśle powiązanego z tradycją podejmował Dupanloup. Wbrew poglądom Rousseau, propagującego naturalną dobroć człowieka, wysuwał twierdzenie, że po grzechu pierworodnym w człowieku działają tendencje do dobra i zła, które w konkretnych sytuacjach decydują o jego postawie. Nie wykluczał możliwości, że historia mogła zniekształcić podstawowe linie wychowania, ale jednocześnie stał na stanowisku, że przede wszystkim tradycja posiada niezastąpione wartości wychowawcze. Ona bowiem wiąże wychowanie przeszłości z wychowaniem terażniejszości sprawiając, że proces wychowawczy się dopełnia, weryfikuje i otwiera ku nowym zadaniom. Problemem centralnym w jego teorii pedagogicznej była rodzina, rozdarta przez cywilizację i kulturę, a tak bardzo czekająca na wychowanie, które by jej pomogło się zintegrować. Jeżeli do tego dołączy się twierdzenie, że rodzina na pierwszym miejscu ma prawo do wychowania, może mu dać najsilniejsze podstawy i najwłaściwiej ukierunkować na życie, to potrzeba zajęcia się nią staje się tym wyraźniejsza⁸.

Indywidualizm i liberalizm pedagogiczny postawiły przed wychowaniem dotąd nie znany ideał, którego treść wyrażała się w znajomości

⁸ F. Dupanloup. *De l'education*. Paris 1897.

współczesnej kultury, umiejętności towarzyskiego bycia i rycerskości biorącej w obronę pokrzywdzonych. Obserwacja życia ludzi wychowanych na takim ideale i wnikliwe rozważania teoretyczne doprowadziły Newmana do wniosku, że posiada on swoją podstawę w estetyce i jest wytworem kultury pewnej grupy ludzi. Zdaniem Newmana ludzie wychowani na ideale estetycznym są wprawdzie na zewnątrz radośni, uprzejmi, usłużni i pełni poświęcenia, w rzeczywistości nie posiadają odpowiednika wewnętrznego. Ich postawa nie jest zakotwiczona w głębi osobowej, ale jedynie w zmiennej modzie i opinii społecznej. Według Newmana podstawą nauki o ideałach wychowawczych powinna być etyka, która stawiając przed młodym człowiekiem wzór postępowania sięga do sumienia ludzkiego, prawa Bożego i wskazań Kościoła wynikających z życia Bożego, które się w nim rozwija. Dopiero wychowanie oparte na etyce jest w stanie wejść do najgłębszych warstw istnienia ludzkiego, doprowadzić do ciągłej przemiany i przyczynić się do harmonii społecznej między ludźmi. Ideał ukazany w ewangelii, pielęgnowany w tradycji Kościoła i realizowany przez wiernych, a zwłaszcza przez świętych, jest jedyny, posiada swoistą trwałość i w niczym niepodważalną aktualność⁹.

Zagadnieniem ideału pedagogicznego na terenie USA zajmował się Spalding. Doceniając takie cechy Amerykanina, jak: inicjatywa, wiara we własne siły, dążenie do wolności i demokratyzacji życia — ich znaczenie widział tylko w ścisłym związku z życiem religijnym i moralnym. Wychowanie ukierunkowane na ideał chrześcijański dociera bowiem do wnętrza, z którego wydobywa na zewnątrz to, co jest najbardziej wartościowe. W przeciwnym wypadku, jeżeli wychowanie będzie wyłącznie działaniowe, techniczne i użyteczne, a nie zajmie się osobowością człowieka, ze szczególnym zaakcentowaniem sumienia, przygotowuje jedynie człowieka do załatwiania określonych interesów i pobieżnych kontaktów międzyludzkich, co jest niewystarczające w obecnej rzeczywistości¹⁰.

W drugiej fazie odnowy wychowania chrześcijańskiego myśl pedagogiczna ustosunkowuje się przychylnie do nowych wartości wychowawczych, ale zarazem szuka dla nich filozoficznych i teologicznych podstaw, z których wyprowadza zasady i linie kierunkowe wychowania, by ono nie było dziełem przypadku, lecz procesem zamierzonym, zorganizowanym i świadomie realizowanym. Odnowa w tej fazie wiąże się z nowymi prądami filozofii chrześcijańskiej w postaci neoscholastyki, nawiązującej do filozofii św. Tomasza z jednej strony i otwartej na prądy współczesne z drugiej. Ta właśnie filozofia zajmująca się problemami współczesności stwarzała szanse uzasadnienia i otwarcia wychowania na przyszłość. Re-

⁹ F. Fardival. *John H. Newman éducateur*. Paris 1937.

¹⁰ J. Spalding. *Thoughts and Theories of Life and Education*. Chicago 1904.

prezentantami tego kierunku myśli pedagogicznej są: Mercier, Willmann i Woroniecki. Po wzmiankowanym rozwijał się jednak jeszcze inny nurt, który nie w filozofii, ale w nowej teologii widział perspektywę odnowy wychowania religijnego. Reprezentowali go: J. Sailer, B. Overberg i J. Hirscher.

Zainteresowania i potrzeby wychowanków, stosunkowo mało brane pod uwagę w pedagogii tradycyjnej, zostały wyraźnie podkreślone w koncepcji pedagogicznej Merciera. Jego zdaniem takie cechy, jak żywotność, entuzjazm, dążenie do wolności i demokratyzacja życia, są wyrazem dojrzałości ludzkiej, dlatego powinny się znaleźć w centrum uwagi pedagogicznej. Doceniając udział młodzieży w wychowaniu i wagę jej problemów, Mercier równocześnie podkreślał rolę wychowawcy, od którego domagał się, by był człowiekiem Bożym, miał trafne rozeznanie rzeczywistości, ukierunkowywał się na dobro wychowawcze i był zdolny zapalić wychowanków do ideału ¹¹.

Dążenie do unowocześnienia wychowania, postulaty zaangażowania wychowanka w wychowaniu, wprowadzenie go za pomocą wychowania w życie społeczne w praktyce doprowadziły do relatywizmu pedagogicznego. Na niebezpieczeństwo płynące z takiej postawy zwrócił uwagę Willmann, podkreślając konieczność zasad i współdziałania pedagogicznego. Uważał on, że wówczas, gdy nowoczesność zespoli się z tradycją, a wychowawcy nie tylko rozumieją, ale czynnie podejmą współpracę z wychowankami, można spodziewać się prawdziwego postępu pedagogicznego. To jednak może zaistnieć tylko wtedy, gdy wychowanie otwórzy się na ewangelię, znajdzie swoje miejsce w życiu Kościoła i skoncentruje się na Chrystusie ¹². Myśli te konsekwentnie w naszym środowisku rozwijał Woroniecki w swojej *Etyce wychowawczej*, w której kształtowanie sumienia moralnego należało do naczelných problemów pedagogicznych ¹³.

Jeżeli wychowanie moralno-religijne jest najbardziej istotne, gdyż dzięki niemu kształtuje się postawę chrześcijańską, to trzeba równocześnie docierać do wnętrza wychowanka, szukać najbardziej odpowiedniego środowiska i podejmować działania, przez które będzie ono skuteczne. Na te ostatnie, zwłaszcza zaś na katechezę, ale odnowioną przez wejście w Pismo św., życie Kościoła i liturgię zwrócili uwagę Overberg, Sailer i Hirscher ¹⁴.

¹¹ F. J. Martin. *L'education par la liturgie*. Paris 1931.

¹² P. Wenzel. *Otto Willmann der Pedagoge der Gegenwart*. Düsseldorf 1930.

¹³ F. Bednarski. *Uniwersalizm pedagogiczny o. Jacka Woronieckiego*. Lublin 1960.

¹⁴ M. Majewski. *Katecheza antropologiczna na tle współczesnych tendencji katechetycznych*. Lublin 1977.

Druga faza odnowy wychowania religijnego charakteryzuje się otwartością na prądy świeckie, dopełnianiem przez ich wartości, a zarazem wchodzeniem w wychowanie świeckie celem zajęcia w nim centralnej — bo wewnętrznej — pozycji. W tym układzie — jak wykazało doświadczenie — wychowanie religijne stało się bardziej znaczące, pogłębiło swoją tożsamość i otwarło sobie nowe możliwości rozwojowe.

3. WIZJA NOWEGO WYCHOWANIA W WSPÓŁCZESNYCH DOKUMENTACH KOŚCIELNYCH I LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ

Z dotychczasowej analizy wynika, że odnowa wychowania religijnego odbywała się fragmentarycznie i powoli, ale jej proces ciągle przybierał na sile. Z niepewnej i cząstkowej — weszła obecnie w fazę pełnego postępu pedagogicznego, w którym zdobyła sobie centralne miejsce. Nie podważając zasady wyciągania wniosków z przeszłości, współczesne wychowanie religijne oparte jest na przyszłościowej wizji świata i człowieka. Koncepcję tego wychowania znajdujemy w dokumentach Kościoła, nauce papieży i komentarzach pedagogów.

Całościowe koncepcje odnowy wychowania religijnego znajdują się w encyklice Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* i *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II. Encyklika podkreśla wartość i konieczność postępu pedagogicznego, ale zarazem przestrzega przed błędnymi kierunkami, powstającymi we współczesności, które różnicując wychowanie podważają jego integralność, a dostosowując je do współczesnego życia, w rzeczywistości sprowadzają je do naturalizmu. W tym kontekście wychowanie chrześcijańskie integrujące i uwewnętrzniające proces pedagogiczny wydaje się wprost nieodzowne. Chodzi w nim przede wszystkim o chrystianizację nowo powstałych ujęć pedagogicznych, o odniesienie ich do ewangelii i skoncentrowanie na Chrystusie. Zdaniem Piusa XI wychowanie powinno mieć przed oczyma realnego człowieka, w którym równocześnie współistnieją tendencje do dobra i zła, a wybór i ukierunkowanie na dobro należy do jego istoty. By to ważne, a zarazem trudne zadanie zrealizować, istnieje potrzeba współdziałania czynników naturalnych i nadprzyrodzonych, harmonijnego wspomaganie środowiska rodzinnego, szkoły i Kościoła. Tę samą, całościową problematykę wychowania, ale w bardziej jeszcze nowoczesnym ustawieniu, ukała *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w której pozytywnie odniesiono się do całokształtu osiągnięć pedagogicznych, dowartościowano wymiar antropologiczny, a wśród środowisk na pierwszym miejscu postawiono środowisko rodzinne¹⁵.

¹⁵ Pius XI. *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*. B.m. 1932.

Deklaracja jest bardziej postępową niż encyklika. Uznaje bowiem za własne wiele wartości znajdujących się w różnych systemach pedagogicznych i pragnie wzbogacić nimi wychowanie religijne. Formułując cel bierze pod uwagę całego człowieka bytującego cieleśnie i duchowo, rozwijającego się w swojej jednostkowości i kontaktach z innymi ludźmi. Zwraća również uwagę na człowieka kształtowanego przez historię i tworzącego jej nową epokę, zaangażowanego w sprawy ziemskie i otwartego na rzeczywistość nadprzyrodzoną, stworzonego przez Boga i zmierzającego do Niego przez świadomy i dobrowolny udział we wspólnocie Kościoła i rodziny ludzkiej. Różne wspólnoty, tak świeckie jak i religijne, ale przede wszystkim rodzina i parafia, w tej koncepcji przyczyniają się do intensywnego i skutecznego wychowania. Życie religijne w tym dokumencie rozumie się jako formę ubogacenia i uwznioślenia życia w ogóle. Szkoła katolicka, tak bardzo podnoszona w tradycji, stała się jednym, ale nie jedynym środowiskiem wychowawczym. Przed nią na czoło wysunięto środowisko rodzinne, które daje podstawy wychowania, a jego duch i atmosfera ma przenikać każdy rodzaj wychowania¹⁶.

Niewątpliwie *Deklaracja* zawiera w sobie wiele cennych wartości postępu pedagogicznego, odniesiona jednak do innych dokumentów soborowych, rozwijającej się literatury świeckiej, a zwłaszcza do problemów współczesnego świata, nie nasuwa zbyt optymistycznych wniosków. Wnioski takie można natomiast wyprowadzić wówczas, gdy zinterpretuje się ją w kontekście całej nauki soborowej. W takim ujęciu cel wychowania wyraża się w pełnym rozwoju człowieka ukierunkowanym na Boga, Jego podmiotem jest cały lud Boży, środowiskiem — współczesny świat, treściami — dobra kulturowe i wartości religijne, metodami — różne sposoby oddziaływania, wypracowane przez Kościół i pedagogikę świecką.

Wychowanie pełnej osobowości wyzwala inicjatywę i aktywność, świadomość posłannictwa ludzkiego i odpowiedzialność za jego realizację, otwarcie się na wspólnotę kościelną i społeczność ludzką, inwencję twórczą w budowie nowego świata i jego ukierunkowaniu na Boga. Człowiek kontaktuje się z Bogiem przez całe życie na różny sposób i za pomocą różnych czynników, jednakże szczególnie przez sakramenty święte, pośród których sakrament chrztu, jako sakrament inicjacji eklezjalnej, i sakrament Eucharystii, jako sakrament jedności i miłości, odgrywają szczególną rolę. Za wychowanie odpowiedzialny jest cały lud Boży. Najskuteczniej jednak realizuje je rodzina. Podnosząc różnorodność wpływów w rozwoju osobowości i dojrzałej postawy wiary, podkreśla się udział w nim wychowanka, który otwarty na działanie łaski Bożej, jest najbardziej decydującym czynnikiem skuteczności wychowania. Wychowanie religijne dziś

¹⁶ DWCH 1-6.

winno realizować się w środowisku świata i Kościoła, i tam też przygotowuje do życia i zawodu. Treściami, które służą rozwojowi osobowości, tworzeniu wspólnoty oraz kształtowaniu postawy świadectwa i uczestnictwa w pracy zawodowej, są dobra kulturowe i wartości objawienia. Osoba ludzka włączona w bogactwo kultury i objawienia, odczytuje wezwanie skierowane do niej, by przedłużać przedsięwzięcia ludzkie i partycypować w apostołstwie miłości. Nie negując przydatności instytucji *Deklaracja* podkreśla personalny i wspólnotowy charakter wychowania.

Dokumenty soborowe opowiadają się za pluralizmem w zakresie metod i środków oddziaływania wychowawczego. Pluralizm ten jest jednakże właściwy tylko wówczas, gdy wyrasta z jedności Kościoła i do niej zmierza. Gdy jeszcze w encyklice wychowanie było ujmowane w relacji: wychowawca—wychowanek, to w dokumentach soborowych daje się zauważyć kierunek: wychowanek—środowisko—wychowawca. Sobór podaje całościowy, ale mimo wszystko ogólny obraz wychowania, zachęca wychowawców do jego dopełniania przez własne przemyślenia i doświadczenia, przy uwzględnianiu jednak przedstawionej wizji.

P. Guyon zajmując się analizą *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* konstatuje, że wychowania, a w nim również wychowania religijnego domaga się natura człowieka nastawiona na rozwój. Celem jego jest doprowadzenie w pełni rozwiniętej ludzkiej osoby do spotkania z Bogiem. Odpowiedzialne za wychowanie jest całe społeczeństwo, ale szczególna rola przypada Kościołowi, w nim zaś rodzinie¹⁷.

Zdaniem F. Bednarskiego wychowanie ma na celu doprowadzenie człowieka do zjednoczenia z Bogiem, przy pełnym rozwoju psychofizycznym i zaangażowaniu tak w sprawy ziemskie, jak i nadprzyrodzone. Udzielając pomocy wychowanekowi, który jest jego pierwszym podmiotem i realizatorem, koncentruje się na kształtowaniu świadomości, wolności i odpowiedzialności. Zjednoczenie z Bogiem dokonuje się dzięki naturalnemu rozwojowi wszystkich potencji cielesno-duchowych, ale w sposób szczególny przez dary Ducha Świętego, sakramenty i cnoty moralne. Wychowanie naturalne domaga się wychowania nadprzyrodzonego, dzięki któremu rozwijane dary czynią człowieka nowym stworzeniem, dzieckiem Bożym powołanym do rozwoju Kościoła jako wspólnoty ludu Bożego. Autor zauważa, że *Deklaracja* podważając autonomizm i heteronomizm pedagogiczny, opowiada się za uniwersalizmem, w którym chodzi z jednej strony o wyzwalamie potencji rozwojowych, z drugiej zaś o kształtowanie sumienia zdolnego wybierać, akceptować i rozwijać dobro¹⁸.

¹⁷ P. Guyon. *L'educazione cristiana alla luce del Vaticano II*. Torino 1969.

¹⁸ F. Bednarski. *Educazione cristiana*. Firenze 1967.

*

W ewolucji odnowy wychowania religijnego przedstawiono trzy fazy. Pierwsze dwie były cząstkowe, ostatnia zaś względnie pełna. Zaczęła się ona od wydobywania i przyswajania niektórych wartości pedagogiki świeckiej, by przejść do wydobywania nowych wartości pedagogicznych u pedagogów religijnych. Jedna i druga, jakkolwiek przyczyniała się znacznie do postępu, to jednak ukazywała go jedynie fragmentarycznie. Ze względnie pełną odnową wychowania spotykamy się dopiero współcześnie, a jej podstawą są dokumenty kościelne Soboru Watykańskiego II.

EVOLUTION OF CHRISTIAN EDUCATION'S REVIVAL

Summary

In the evolution of catechesis — in the present article — three stages are presented: the first two as partial, and the third one as comparatively full. It started from extracting and adopting some values of the laic pedagogics, in order to pass on to extracting new educational values in religious educationists. They both, certainly contributing to progress, did not comprise the whole revival in themselves. A relatively full revival is shown only in the third stage begun by the issue of Pius XI's encyclical *About the Christian Youth Education*, and passing on to the present treatment of the religious education referring to the *Declaration about Christian education* and other documents of the Vatican Council II.