

STEFAN KUNOWSKI

KERYGMATYCZNA REALIZACJA
ODNOWY WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Powrót do ewangelicznych źródeł wychowania powoduje wydobyć ze skarbcza prawd „rzeczy starych i nowych”, wartości znanych i ukrytych lub zapomnianych. Następuje więc pogłębienie samopoznawcze, w którym Kościół poznaje sam siebie i swoje dziedzictwo, gdyż sprawdza się często przysłowie, iż „sami nie wiecie, co posiadacie”. Pogłębienie zaś, owo Janowe „*approfondimento*”, ma służyć do tego, by na tej podstawie unowocześnić, udzisiejszyć zastosowanie wychowania chrześcijańskiego do problemów epoki, czyniąc je bardziej skutecznym i owocniejszym. Tymczasem postulowane „*aggiornamento*” wcale nie jest łatwe, gdyż w wyniku pogłębienia w poznaniu wartości wychowawczych Ewangelii zamiast spodziewanego uproszczenia powstaje kłopot z bogactwa, prawdziwy „*ambaras de richesse*”. Wielość bowiem przypomnianych celów, środków, metod i instytucji wychowania chrześcijańskiego, jakie dają się odczytać z kart Ewangelii,¹ może wywołać jakby zawrót głowy z wrażenia chaosu nie do ujęcia, z którego wyjściem pozostawałaby jedynie dowolność wyboru. Ale wówczas trud pogłębienia byłby zmarnowany i niepotrzebny, chociaż w istocie bez tego wysiłku ewangelizacji żadna odnowa wychowania nie jest możliwa. Koniecznością więc dla zrealizowania zadań chrystianizacji wychowania w warunkach współczesności staje się poszukiwanie koncentracji, tj. znalezienie takiej idei przewodniej, która by zogniskowała wielość części w jedność i w ten sposób kształtowałaby widzenie pełnej rzeczywistości. W koncentracji tej jednakże bogactwo składników nie może przesłonić całości ani też całość nie może zagubić żadnej z części składowych. Okazuje się wszakże, że sprawa idei koncentrującej, umożliwiającej realizację wartości ewangelicznych w życiu, nie jest prosta.

Dowodem tego staje się choćby dotychczasowa droga, jaką już przebyło odradzanie się wychowania chrześcijańskiego w Europie, zapoczątkowane w XIX wieku. Nie pora tu na szczegóły, dlatego trzeba będzie nam pominąć pierwsze próby wznowienia tradycji tego wychowania, jak dzieło o. G. Girarda († 1850) w Szwajcarii, o. H. Lacordaire'a

¹ Por. S. Kunowski, *Powrót do ewangelicznych źródeł wychowania* (maszynopis).

(† 1860) we Francji, św. Jana Bosko († 1888) we Włoszech,² a u nas Edmunda Bojanowskiego († 1871) w Poznańskim,³ ks. Bronisława Markiewicza († 1912) w Galicji⁴ czy generałowej Jadwigi Zamoyskiej († 1922) w Zakopanem⁵ i szeregu innych wybitnych wychowawców. Krótka natomiast prześledzimy rodzenie się nauki wychowawczej Kościoła. Pierwsza faza odnowy wychowania chrześcijańskiego zaczęła się od przypomnienia ideału i wartości tradycji wychowawczej, czego dokonał bp Dupanloup († 1878) we Francji, kard. J. Newman († 1890) w Anglii, bp Spalding († 1916) w USA,⁶ bp Knecht († 1921) w Niemczech,⁷ a u nas abp J. Bilczewski († 1924).⁸ Druga zaś faza tego procesu dziejowego polegała na szukaniu dla wychowania chrześcijańskiego podstaw filozoficznych w tomizmie, co zapoczątkował prof. Otto Willmann († 1920) w Austrii, a rozwinął kard. D. Mercier († 1926) w Belgii,⁹ a u nas wprowadził o. Jacek Woroniecki († 1949).¹⁰ Dopiero w trzeciej fazie rozwoju po pierwszej wojnie światowej rozległo się pierwsze wołanie Bernberga

² L. Riboulet, *Histoire de la Pédagogie*, Lyon—Paris 1941, s. 497—532.

³ Ks. W. Muchowicz, *Żywot Edmunda Bojanowskiego, założyciela ochronek na ziemiach polskich i Zgromadzenia SS. Służebniczek B. R. D. N. P.*, Tarnów 1933; ks. K. Gibasiewicz, *Edmund Bojanowski jako wychowawca*, Lublin 1965 — maszynopis pracy magisterskiej, Archiwum KUL; S. A. Szelażewicz, *Edmund Bojanowski i jego dzieło*, Poznań 1966.

⁴ Ks. W. Michułka, *Książd Bronisław Markiewicz*, Londyn 1954; M. Winowska, *Aux portes du Royaume*, Paris 1963; ks. M. Głowacki, *Markiewicz — wychowawca*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 7 (1964), nr 3, s. 39—52.

⁵ J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Poznań 1937; F. Suchodolska, *Jadwiga z Działyńskich Zamoyska — służebnica Pańska*, Katowice 1936; M. Zaplicka, *Moje wspomnienia. Szkoła Domowej Pracy w Zakopanem-Kuźnicach*, „Nasza Przeszłość”, 1964, t. XIX.

⁶ F. De Hovre, *Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie*, Bruxelles 1930, s. 78—282; L. Siemieńska, *Główne kierunki współczesnej pedagogiki — pedagogika katolicka*, Lwów 1936.

⁷ F. J. Knecht, *Gnade und Erziehung, Lexikon der Pädagogik*, Freiburg im Br. 1913, t. II, s. 431; W. Haerten, *Knecht Friedrich Justus, Lexikon der Pädagogik*, Freiburg 1954, t. III, s. 1—2.

⁸ Ks. J. Bilczewski, *Katecheta szkoły średniej jako duszpasterz uczniów*, Lwów 1908; tenże, *Charakter — list pasterski*, Warszawa 1920; ks. M. Tarnawski, *Arcybiskup Józef Bilczewski*, Lwów 1924; ks. J. Dajczak, *Arcybiskup Bilczewski jako pedagog*, „Homo Dei”, (1951), nr 2—3, s. 267—276.

⁹ F. De Hovre, op. cit., s. 283—396.

¹⁰ O. J. Woroniecki, *Katolickość tomizmu*, Lublin 1924; tenże, *Pædagogia perennis — św. Tomasz a pedagogika nowożytna*, Lwów 1924; tenże, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, Włocławek 1947, odb. z „Ateneum Kapłańskiego”; tenże, *Katolicka etyka wychowawcza*, Kraków 1948, t. 2; O. F. Bednarski OP, *Uniwersalizm pedagogiczny o Jacka Woronieckiego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, 6 (1960), z. 1—2, s. 59—75; ks. M. Gosek, *Działalność wychowawcza i poglądy pedagogiczne o Jacka Woronieckiego na tle prądów pedagogicznych XX wieku*, Lublin 1966 (maszynopis pracy doktorskiej KUL).

o powrót w wychowaniu katolickim do źródła, do samej nauki Chrystusa.¹¹ Jednakże Bernberg (pseud. J. Berrenberga) w Niemczech żądał, by pedagogika katolicka została utworzona jako gałąź teologii, przy tym centrum tej czystej pedagogiki teologicznej Bernberg widział w katechetyce i w pedagogice cnót, aretologii. Natomiast u nas o. Woroniecki pragnął stworzyć nie pedagogikę teologiczną, lecz teologię pedagogiczną, ujmującą sprawy wychowania w świetle objawienia, a pedagogikę uważał tylko za część etyki, ponieważ cel wychowania pokrywa się, jego zdaniem, co do istoty z celem etycznym, którym jest „nabycie usprawnień do czynów, odpowiadających naturze ludzkiej i jej przeznaczeniu przyrodzonemu i nadprzyrodzonemu.”¹² Zaznaczyły się więc pęknięcia i rozbieżności w fundamentach budującego się gmachu pedagogiki katolickiej. Dopiero encyklika Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży z r. 1929 przełamała trudności i przyniosła nową orientację, określając istotę wychowania jako „współdziałanie z łaską Bożą nad wyrobieniem człowieka na prawdziwego i doskonałego chrześcijanina, tj. żeby w ludziach odrodzonych przez chrzest urobić i odtworzyć Chrystusa według dosadnych słów Apostoła: «Dziatek moje, które znowu bolejąc rodzę, ażeby był Chrystus w was ukształtowany» (Gal 4, 19). Stąd prawdziwy chrześcijanin powinien kształtować swe życie na wzór Chrystusa, który jest życiem naszym (Kol 3, 4). [...] Stąd prawdziwy chrześcijanin wychowany według wzoru ewangelicznego jest człowiekiem nadprzyrodzonym [...] oświeconym nadnaturalnym światłem przykładów i nauki Chrystusa. Innymi słowy: jest to człowiek o pięknym charakterze.”¹³ Encyklika więc nawoływała do urabiania życia i cnoty nadprzyrodzonej „według wzoru Chrystusowego, gdyż Boski nasz Mistrz i Pan Jezus Chrystus jest tego życia i cnoty źródłem i dawcą, a przez swój przykład wzorem dla wszystkich ludzi różnego stanu, szczególnie zaś dla młodzieży.”¹⁴ Od czasów tej encykliki, nazwanej „magna charta educationis christianae” (Pius XII), idąc za wskazaniem papieskimi, zaczęto odkrywać, że Chrystus sam, a za Nim Apostołowie byli głosicielami Dobrej Nowiny zbawienia. To radosne przepowiadanie Ewangelii stało się już przed drugą wojną światową podstawą odnowionej katechetyki.¹⁵

11 J. Bernberg, *Zurück zur Erziehungslehre Christi*, Regensburg 1921; tenże, *Umriss der katholischen Pädagogik*, Regensburg 1923.

12 O. J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, s. 12, przypis 11; por. S. Kunowski, *Teologia a potrzeby pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie”, 51 (1959), nr 300—302, s. 236 nn.

13 Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (tł. z łac.), Kielce 1947, s. 66—67.

14 Tamże, s. 68—69.

15 J. A. Jungmann, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936.

Treść zaś tego przepowiadania, że w Jezusie Chrystusie królestwo Boże przyszło na świat, nazwano kerygmą (od gr. keryks, znaczącego herolda ogłaszającego wieści od króla ludowi).¹⁶ Z kolei po wojnie ruch odnowy kerygmatycznej ogarnął nie tylko teologię,¹⁷ katechetykę,¹⁸ homiletykę,¹⁹ liturgikę,²⁰ ale także musi objąć całość wychowania chrześcijańskiego, szczególnie w ujęciu duszpasterskim.²¹ W związku z tym kerygmatyczna odnowa pedagogiki katolickiej powinna na podstawie wartości ewangelicznych sformułować całościowo: a) cele wychowania chrześcijańskiego, b) środki prowadzące do tych celów, c) metody postępowania wychowawców, d) instytucje, które wychowanie chrześcijańskie mają zrealizować, ale ukształtować je tak, by zapewnić omówione warunki koncentracji, bez której realizacja odnowy wychowania nie będzie prawidłowa. Kolejno więc rozpatrzmy te zagadnienia.

1. CHRYSTOCENTRYCZNA KONCENTRACJA CELÓW WYCHOWANIA

Problem koncentracji najdotkliwiej występuje w nauczaniu szkolnym, które na skutek poszufladkowania wiedzy na odrębne przedmioty domaga się jej syntezy.²² Kształcenie umysłowe potrzebuje więc jednej istotnej zasady, przenikającej różnorodne treści nauczania.²³ Tak samo nauczanie religii od dawna odczuwało potrzebę koncentracji²⁴ zbyt wielu przedmiotów katechetycznych, jak Pismo św., katechizm, liturgia, historia Kościoła, dogmatyka, etyka.²⁵ W praktyce jednakże problem koncentracji w katechetyce okazał się bardziej złożony, gdyż nie polega on tylko na zwykłej koncentracji logicznej wszyst-

¹⁶ J. A. Jungmann, *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft*, Innsbruck 1963, s. 59—60.

¹⁷ Ks. B. Pylak, *Teologia kerygmatyczna*, [W:] ks. W. Granat, *Dogmatyka katolicka. Tom wstępny*, Lublin 1965, s. 179—195.

¹⁸ Ks. M. Finke, *Odnowa katechetyczna*, [W:] *Pod tchnieniem Ducha Św., Współczesna myśl teologiczna*, Poznań 1964; tenże, *Jednostka metodyczna w katechezie kerygmatycznej*, „Katecheta”, 7 (1963), nr 5, s. 226—231; G. Weber, *Religionsunterricht als Verkündigung*, Braunschweig 1961.

¹⁹ D. Grasso, *Il kerygma e la predicazione*, „Gregorianum”, 41 (1960) 424—450.

²⁰ Ks. M. Finke, *Katecheza kerygmatyczno-liturgiczna*, „Katecheta”, 6 (1962) nr 1 (27), s. 11—20.

²¹ S. Kunowski, *Podstawy wychowania duszpastersko-katechetycznego*, „Katecheta”, 6 (1962), nr 4, s. 204—215.

²² B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957², s. 330 nn.; tenże, *Synteza w nauczaniu*, „Chowanna”, 1930, s. 23—24.

²³ Fr. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München 1930³, s. 121 n.

²⁴ J. A. Jungmann, *Katechetik*, Wien 1958, s. 115—119.

²⁵ Ks. J. Dajczak, *Katechetyka*, Warszawa 1956, s. 141—196.

kich przedmiotów nauczania wokół jednego podstawowego, którym dzisiaj według *Konstytucji liturgicznej* w nauczaniu seminaryjskim staje się liturgika,²⁶ ale potrzebuje koncentracji psychologicznej przez wpływanie na rozum, uczucie i wolę ucznia, na całą jego osobowość, następnie koncentracji etycznej jako jedności między wiedzą a postawą życiową w odpowiedzi na otrzymaną naukę, a także koncentracji światopoglądowej, czyli jedności między życiem religijnym a innymi wartościami życiowymi, wreszcie potrzebna jest koncentracja wychowawcza jako jednolitość oddziaływań wychowawców.²⁷

Na przykładzie koncentracji w katechetyce widzimy, że podstawą scalenia w nauce religii jest pedagogiczne działanie w taki sposób, by stworzyć zarówno jedność przedmiotów nauki, jak i jedność w rozwijaniu składników osobowości, jedność między wiarą i życiem oraz jedność między wiedzą teoretyczną a czynną postawą w praktyce, a także jedność działania wychowawców. Jak więc stworzyć taką wychowawczą integrację wszystkiego, by w nauczaniu katechetycznym osiągnąć wymienione koncentracje: logiczną, psychologiczną, etyczną, światopoglądową? Jest to problem ostatniej doby, która czyni gorączkowe poszukiwania idei scalającej wychowanie chrześcijańskie i nauczanie religii.

Wyniki można prześledzić na przykładzie układu w katechizmie współczesnym. Przechodzi on stopniową przemianę w stosunku do neoscholastycznego katechizmu Deharbe'a z połowy XIX wieku, któremu zarzuca się, że stanowił jedynie kompendium traktatów teologii, a chrześcijaństwo ujmował jako sumę obowiązków nałożonych przez Boga na człowieka, nie uwzględniając objawienia Bożego i tego, co dla nas zrobił Pan Bóg.²⁸ Było to ujęcie moralizatorskie, wysuwające na czoło katechizmu cel człowieka i sposób jego osiągnięcia. Dzisiaj w opracowaniu katechizmu zwycięża podejście materialno-kerygmaticzne, które wychodzi od historii zbawienia,²⁹ koncentrującej się wokół osoby Chrystusa. Jednakże i w tym kerygmaticznym opracowaniu możliwe są różne

²⁶ Paweł VI, *Konstytucja o liturgii świętej* (tł. z łac.), „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie”, 1964, nr 8—12, art. 16; por. A. Burgardmeier, *Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht*, Düsseldorf 1955, s. 157 nn.

²⁷ Ks. F. Blachnicki, *Koncentracja w katechezie*, „Katecheta”, 8 (1964) 263—265.

²⁸ J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius zur Gegenwart*, Innsbruck 1937; Fr. Weber, *Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenburg von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Freiburg 1939; por. ks. St. Bizuń, *Współczesny katechizm na tle historycznym*, „Katecheta”, 6 (1962), nr 3, s. 124—125.

²⁹ B. Truffer, *Das material-kerygmatische Anliegen in der Katechetik der Gegenwart*, Freiburg 1962.

określenia idei centralnej zbawienia. Może to być podkreślanie nauki Chrystusa o Ojcu niebieskim, że Bóg jest naszym Ojcem, a my dziećmi Bożymi. W ten sposób wysuwa się na czoło idea dziecięstwa Bożego, jak to uczyniono w jednolitym katechizmie niemieckim, który zaczyna się po wprowadzeniu od części pierwszej o „Bogu naszym, Ojcu niebieskim”.³⁰ Ale oprócz dziecięstwa Bożego można z powodzeniem użyć idei pośrednictwa Chrystusa, Jego Ciała Mistycznego albo idei królestwa Bożego.³¹ Da się także zastosować sama idea świadczania o Bogu, jak to nakazywał sam Chrystus i Apostołowie.³² W koncentracji katechetycznej występowały poza tym: służba Bogu, eucharystia, Trójca Przenajświętsza. Dziś jednak uważa się słusznie, że zamiast tych poszczególnych promieni prawdy objawionej najlepiej skierować ich źródło, jakby całe słońce, stąd w centrum głoszenia nauki zbawczej należy wstawić samego Chrystusa.³³

Chrystus bowiem nie tylko jest „drogą, prawdą i żywotem” (J 14, 6), ale jedynie On objawił tajemnice Ojca niebieskiego: „łaska i prawda przez Jezusa Chrystusa się stała. Boga żaden nigdy nie widział: jednorodzony syn, który jest na łonie ojcowskim, on opowiedział” (J 1, 17-18). Dlatego też Chrystus jest treścią Starego i Nowego Testamentu. „Rozbierajcie Pisma, bo się wam zda, że w nich żywot wieczny macie, a one są, które świadectwo dają o mnie” (J 5, 39), tak to Mojżesz „o mnie pisał” (J 5, 46), mówi Jezus. On też jest w Kościele i przyjdzie przy końcu świata. „Jezus Chrystus wczoraj i dziś, tenże sam i na wieki”, wyznaje św. Paweł (Hbr 13, 8), a ponieważ jest Bogiem, „Ja i Ojciec jedno jesteśmy” (J 10, 30), więc „z Niego, przez Niego i w Nim jest wszystko: Jemu chwała na wieki” (Rz 11, 36).

Z tego wynika, że chrystocentryzm ujmuje szereg faktów, jak to, że Chrystus jest Bogiem wśród nas (Emanuel — Bóg z nami, Mt 1, 22-23), jest On pośrednikiem między Bogiem i ludźmi, jest Głową i Panem Mistycznego Ciała, jest przyczyną każdej łaski (bo „beze mnie nic uczynić nie możecie”, J 15, 5), jest treścią przepowiadania apostolskiego.³⁴ Stanowi więc ognisko, z którego promieniają wszystkie prawdy dotyczące osoby, nauki i czynów Chrystusa. Jeśli więc wśród celów wychowania chrześcijańskiego, mających stopniowo realizować w Chrystusie prze-

³⁰ *Katechizm katolicki* (tł. z niem.), Katowice 1957.

³¹ Th. Filthaut, *Das Reich Gottes in der katechetischen Unterweisung*, Freiburg 1958; J. Stelzenberger, *Lehrbuch der Moraltheologie. Die Sittlichkeitslehre der Königsherrschaft Gottes*, Paderborn 1953.

³² J. Cantinat, *La Pédagogie du Christ*, Paris 1962, s. 17 nn.

³³ J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg im Br. 1939.

³⁴ Ks. J. Nowaczyk, *Chrystocentryzm pedagogiczny w nauce Piusa XII*, Lublin 1965, maszynopis pracy doktorskiej, s. 103—105.

mianę wewnętrzną człowieka ochrzczonego (metanoja), występują do osiągnięcia cele etapowe, jak dziecięstwo Boże, młodość duchowa, dobro i zbawienie duszy, królestwo niebieskie i doskonałość na wzór doskonałości Boga, to z tej wielości nie wolno dobierać, co się komu podoba, wedle widzimisię. Każdy z tych celów odpowiada określonemu etapowi rozwoju wychowawczego, ale nigdy nie zastąpi całości. Tylko idea chrystocentryzmu wyjaśnia je, uzasadnia i scala w sobie. Stąd kerygmaticzna odnowa celów wychowania katolickiego musi mieć orientację chrystocentryczną, a z niej dopiero wypływa zasada chrystocentryzmu w nauczaniu katechetycznym, w wychowaniu religijno-moralnym i w naśladownictwie wzorów Chrystusowych. Skuteczna przeto realizacja celów wychowania chrześcijańskiego w sposób koncentryczny to jedynie chrystocentryczne potraktowanie dziecięstwa i młodości Bożej, dobra duszy i królestwa Bożego oraz szczytów doskonałości.

2. MORALISTYCZNA KONCENTRACJA ŚRODKÓW WYCHOWANIA

Przechodząc do zagadnienia integracji środków wychowawczych chrześcijaństwa, trzeba zaznaczyć, że występuje w tej dziedzinie znacznie większa różnorodność i bogactwo narzędzi, wśród których łatwo się zgubić. Najpierw grupa środków nadprzyrodzonych rozpada się na ogólne, jak modlitwa błagalna, pochwalna, dziękczynna, jak post, jałmużna, wyrzeczenie się i ofiara, oraz na środki sakramentalne, jak msza święta z uczcą ofiarną eucharystii oraz pozostałe sakramenty inicjacji chrześcijańskiej: chrzest i bierzmowanie oraz cztery dalsze związane z różnymi stanami życia ludzkiego. Koncentracja tak katechetyczna, jak i liturgiczna środków wychowawczych została już zdecydowana na soborze w *Konstytucji o świętej liturgii*, która stwierdza, że z liturgii mszy św., a głównie z eucharystii, jako ze swego źródła, spływa na nas łaska i dokonuje się uświęcenie człowieka i uwielbienie Boga.³⁵ Przy tym jako wskazane określono udzielanie podczas mszy świętej sakramentu bierzmowania, małżeństwa oraz łączenie ze mszą świętą innych obrzędów. Koncentracja środków liturgicznych w wychowaniu chrześcijańskim ma więc charakter misterium paschalnego uobecnienia męki, śmierci i zmartwychwstania Chrystusa i w celach swoich zgodna jest z chrystocentryzmem.

Inaczej zgoła przedstawia się sprawa środków przyrodzonych, wypracowanych postaw ludzkich, których żąda Chrystus od uczniów. Nie ma tu gotowych rozstrzygnięć Urzędu Nauczycielskiego w Kościele, wy-

³⁵ P a w e ł VI, *Konstytucja o liturgii świętej* (tł. z łac.), „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie”, 1964, nr 8—12, art. 10.

stępuje natomiast co najmniej dziewięć zasadniczych środków-postaw, takich jak pokora, ubóstwo, czystość, prostota, służba, praca, pokuta, cierpienie i miłość Boga wraz z miłością bliźniego. Tradycja życia doskonałego stworzyła najstarszą koncentrację w postaci trzech rad ewangelicznych, do których należą: ubóstwo, czystość i posłuszeństwo (wynikające z pokory), pozostałe zaś środki zbawienia i doskonalenia formowały odrębne w historii kształty duchowości zakonnej,³⁶ jak np. służba w szkole lub w szpitalu; praca fizyczna i umysłowa („ora et labora” benedyktynów i cystersów), pokuta i cierpienie w zakonach pokutniczych, miłość bliźniego wraz z miłosierdziem w zgromadzeniach czynnych, a miłość i służba Bogu w kontemplacyjnych.

Nie tylko praktyka doskonałości ascetyczno-mistycznej zróżnicowała drogi do uświęcenia, lecz także teologia moralna i etyka wychowawcza w swej teorii przyłożyły się do rozbieżności w traktowaniu środków perfekcjonizmu chrześcijańskiego. Na przykład przedwojenne podręczniki etyki katolickiej dla szkół średnich stały się skrótem traktatów teologii moralnej, która rozprawiała filozoficznie o celu człowieka, woli, czynach ludzkich, obowiązku, prawie naturalnym i boskim, o cnotach, grzechu i wadach, a następnie szczegółowo omawiała dekalog i przykazania kościelne.³⁷ Tymczasem krytyka wykazała, że trzymanie się tylko dekalogu i strony negatywnej, byle nie grzeszyć, nie wyczerpują moralnej nauki Chrystusa,³⁸ dlatego też od dość dawna szukano właściwej podstawy koncentracji w nauczaniu etyki. U nas pierwszy o. J. Woroniecki, odrzucając kazuistykę moralną, próbował uczynić tomizm z jego nauką o sprawnościach moralnych (habitus), cnotach kardynalnych i pochodnych jako zasadę pozytywnego nauczania teologii moralnej.³⁹ Z czasem więc sama sprawność etyczna w pełnieniu czynów dobrych, osiągnana przez stałe powtarzanie działania, zaczęła się wysuwać na czoło jako podstawa całej doskonałości moralnej, koncentrującej w sobie wszystkie cnoty kardynalne i naturalne oprócz boskich cnót wlnych. Uzasadnia się to tym, że „zagadnienie sprawności należy do najbardziej podstawowych i najważniejszych w etyce wychowawczej, gdyż usprawienie stanowi właściwą istotę wychowania”.⁴⁰ Sprawność duchowa wprawdzie nie jest nawykiem czy przyzwyczajeniem automatycznym, lecz także powstaje na drodze nieustannego ćwiczenia przez rozważną

³⁶ J. K ł o c z o w s k i, *Wspólnoty chrześcijańskie*, Kraków 1964, s. 73 nn.

³⁷ Ks. J. D a j c z a k, *Katechetyka*, Warszawa 1956, s. 188—189.

³⁸ G. G ö t z e l, *Auf dem Wege zu einem neuen Katechismus*, Freiburg 1944.

³⁹ O. J. W o r o n i e c k i, *Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922; t e n ż e, *Nawyk czy sprawność. Centralne zagadnienia pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom”, II (1939) 319—347.

⁴⁰ O. F. B e d n a r s k i, *Przedmiot etyki w świetle zasad św. Tomasza z Akwiny*, Lublin 1956, s. 142.

i dobrowolną pracę nad sobą. W związku z tym w działaniu człowieka zgodnie z dobrem, czyli w sprawnościach moralnych, szukano podstawy dla etycznego doskonalenia człowieka, które nazwano perfekcyjizmem.⁴¹ Takie filozoficzne podejście tomistów dawało sprawnościową koncentrację w etyce, ale jeszcze bardziej oddalało ją od nauki Chrystusa i teologii.

Dlatego też program odnowy etycznych podstaw wychowania poszedł w kierunku uwydatnienia źródeł ewangelicznych moralności chrześcijańskiej, związku jej z nauką o wartościach (aksjologia) i ich wpływu na kształtowanie osobowości. W szczegółowej zaś części omawia się teraz przykazanie miłości, nadane przez Chrystusa, a następnie przykazania dekalogu oraz dodaje się naukę o cnotach chrześcijańskich według ośmiu błogosławieństw, wśród których znalazły się jedynie pokora, łagodność, cierpliwość, miłosierdzie, przebaczenie oraz życie radosne.⁴² W ten sposób współczesną podstawą koncentracji środków wychowania chrześcijańskiego staje się prawo i nauka Chrystusa, które przebudowują układ i ducha teologii moralnej.⁴³ Jest to zgodne z zasadą chrystocentryzmu, gdyż Chrystus występuje jako prawodawca moralny, lecz jeszcze nie rozwiązuje sprawy koncentracji wielu środków prowadzących do doskonałości (takich jak: nowe prawo Chrystusa, dekalog, błogosławieństwa, dary i owoce Ducha Świętego, przykazania kościelne), obracających się jednakże wokół zespołu dziewięciu postaw wymaganych od chrześcijanina. Zasada koncentracji tych właśnie postaw, cnót czy sprawności doskonalących moralnie człowieka jest przez Chrystusa wyraźnie wskazana jako prawo miłości Boga i bliźniego, na których zawisł cały Zakon i prorocy. Mimo to w nauce moralnej i w praktyce przychodzi się późno do tego zrozumienia, które np. o. Woroniecki wyraził dopiero pod koniec swego życia.⁴⁴ Wreszcie ostatnio tomiści zaczęli wykazywać, że istotą doskonałości chrześcijańskiej jest samo życie miłości, zaś praktyka cnót oraz działanie darów, błogosławieństw i owoców Ducha Świętego stanowią tylko jej integralną całość.⁴⁵

41 Ks. K. Wojtyła, *W poszukiwaniu perfekcyjizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne”, 5 (1957), z. 4, s. 303—317.

42 Ks. St. Olejnik, *Współczesne kierunki, zagadnienia i postulaty teologiczno-moralne*, „Collectanea Theologica”, (1952), z. 1—2, s. 66—114.

43 B. Häring, *Das Gesetz Christi*, Freiburg 1959⁵; polski przekład pt. *Nauka Chrystusa*, Poznań 1962—1966, t. 6.

44 O. J. Woroniecki, *La place des préceptes de charité dans l'enseignement du catéchisme*, „Angelicum”, 25 (1948) 18—26; po polsku: *Miejsce przykazań miłości w nauczaniu katechizmu*, „Homo Dei”, 18 (1949) 28—36; także: *Przykazanie miłości w nauczaniu katechizmu*, „Życie i Myśl”, (1956), nr 1, s. 1—6.

45 O. W. K. Szymański OP, *Istota i integralne pojęcie doskonałości chrześcijańskiej*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, 6 (1960), z. 1—2, s. 222—223.

W ten sposób i w dziedzinie moralizmu chrześcijańskiego z chrystocentryzmu wynika koncentracja wszystkich środków-postaw tworzących cnoty jedynie w duchu miłości Boga i bliźniego. Tak więc wychowanie do pokory, ubóstwa, czystości, prostoty, pracy, służby, pokuty, cierpienia udaje się dopiero wtedy, gdy postawy te wyrastają z doskonalącej się miłości Boga i bliźniego. Inaczej są niemożliwe do osiągnięcia, a z powodu ich wielkiej ilości łatwo są zapoznavane i pomijane. Zasada moralizmu chrześcijańskiego, pojmowana dziś jako pozytywne życie w łasce i rozwijanie cnót, a nie tylko jako walka z grzechem, zmierza do realizacji miłości w kontemplacji i zaangażowaniu życiowym i dlatego stanowi podstawę koncentracji dla środków wychowania chrześcijańskiego. Moralne wychowanie doskonalące człowieka musi więc współcześnie objąć w swym programie całkowity zespół postaw chrześcijańskich, bez pomijania żadnej z nich, a praktyczną realizację tego programu oprzeć na nowym Chrystusowym przykazaniu miłości.

3. PERSONALISTYCZNA KONCENTRACJA METOD WYCHOWAWCZYCH

Znajomość koncentracji celów i środków wychowania obecnie nie wystarcza dla skutecznego działania. Wychowanie bowiem to długotrwały proces rozwojowy, w którym wychowawcy muszą stale pomagać albo usuwając trudności, albo pobudzając do dalszego doskonalenia się wychowanków. Konieczne jest więc konsekwentne postępowanie dostosowane do warunków i właściwości wychowywanego. Taki systematyczny sposób postępowania nazywamy metodą.

Gdy pytamy o metody wychowawcze Ewangelii, stwierdza się we współczesnych badaniach, że są one bardzo liczne, zależnie od potrzeb i stosunku Jezusa do dzieci, do faryzeuszów, grzeszników, kobiet czy Apostołów, i dlatego tworzą barwny wachlarz metod dydaktycznych, psychologicznych, społecznych, pedagogicznych. Żeby nie zgubić się w tym lesie szczegółów, trzeba i tutaj znaleźć ideę ogólną, łączącą wszystkie metody w jednolitą całość.

Zwykle wydaje się, że takiej idei nie da się określić, gdyż postępowanie wychowawcze ze względu na zranienie natury ludzkiej przez grzech pierwotny musi być zawsze podwójne: łagodne dla dobrej strony, a surowe dla złej. Tak właśnie Chrystus używa powrózka i straszliwego „biada” potępienia na faryzeuszów obok błogosławieństw i obietnicy wiecznej nagrody dla czyniących dobrze. W takim dwojakim postępowaniu objawia się „dobroć i surowość Boga: surowość dla tych, którzy upadli, a dobroć Boża względem ciebie, jeżeli trwasz w dobroci, bo inaczej i ty będziesz wycięty” (Rz 11, 22). I dlatego Apostoł Narodów zwracał się z rozterką do Koryntian: „Czegoż chcecie? Czy mam

przybyć do was z różgą, czy też z miłością i w duchu łagodności?" (1 Kor 4, 21). Wprawdzie — podobnie jak i inni Apostołowie w swych listach powszechnych — i św. Paweł używa metody potępienia zła (a n a t e m e z y). Na przykład wobec tego, który miał żonę swego ojca, nakazuje: „Na zgromadzeniu waszym z duchem moim i mocą Pana naszego Jezusa wydajcie takiego szatanowi na zatracenie ciała, aby duch był zbawiony w dzień Pana naszego Jezusa Chrystusa" (1 Kor 5, 4), lub: „Gdyby wam ktokolwiek głosił Ewangelię inną od tej, którąście otrzymali — niech będzie przeklęty" (Gal 1, 9). Jednakże przeważnie Apostoł Narodów posługuje się metodą p a r e n e z y, czyli budowania duchowego wiernych „z władzy naszej, którą Bóg dał nam na budowanie was, a nie na zgubę" (2 Kor 10, 8). Owa podwójność wychowawcza, surowość i zarazem łagodność, pochodzi w ogóle stąd, że wychowanie opiera się na władzy i mocy, na autorytecie wychowawcy, czyli na jego postawie zwanej i m p e r i u m, ale z drugiej strony wymaga ono stosunku polegającego na religijnym poszanowaniu i zaufaniu do dziecka (Maxima debetur puero reverentia — jak określił Juvenalis), co znów mianuje się postawą p i e t a s. ⁴⁶

Zachodząca odnowa duszpasterstwa w Kościele, idąc w kierunku irenizmu i ekumenizmu, unika metody potępienia i rzucania gromów, usuwa z liturgii obraźliwe zwroty, jak „przewrotni Żydzi", a nawet uwalnia Żydów od zarzutu „bogobójstwa", gdyż usprawiedliwia on tych, którzy go stawiają, a przecież cała ludzkość zawiniła grzechem i zabiła Boga-Człowieka jako ofiarę przebłagalną (felix culpa). W tym świetle soborowych dokumentów wydaje się, że w wychowaniu nastąpi wyłączenie środków łagodnych, tzw. „środków ubogich" ⁴⁷ Jednakże istnieje autorytet Kościoła, potrzeba karność wiernych i konieczność kary, nie można więc będzie zupełnie wyzbyć się środków karcenia i braterskiego upominania, zaleconych przez Chrystusa (Mt 18, 15-17), można co najwyżej usunąć ich preferencję na korzyść bardziej skutecznych środków łagodności. Tak czy inaczej, pozbyć się dwoistości metod wychowania chrześcijańskiego nie da się całkowicie i bez reszty, a z tego wynika, że jednolita koncentracja wszystkich metod działania pedagogicznego, dydaktycznego, psychologicznego itd. jest nie do pomyślenia. Mimo to problem koncentracji ze względów ludzkich możliwości opanowania wielości i niewypadania w chaos oraz w rozprzężenie pozostaje absolutną koniecznością.

Z pomocą w tym zakresie przychodzi Ewangelia, do której, jako do

⁴⁶ S. K u n o w s k i, *Podstawy wychowania duszpastersko-katechetycznego*, „Katecheta", 6 (1962), nr 4, s. 214—215.

⁴⁷ J. M a r i t a i n, *Środki bogate i środki ubogie*, „Tygodnik Powszechny", (1958), nr 34(500).

swego źródła, pedagogika chrześcijańska obecnie powraca. Przykład Chrystusa w odnoszeniu się do wszystkich ludzi wykazuje zawsze poszanowanie każdego człowieka ze względu na wartość i godność duszy ludzkiej. „A nie bójcie się tych, którzy zabijają ciało, a duszy zabić nie mogą” (Mt 10, 28). „Nie bójcie się tedy, lepsiście wy niż wiele wróbli” (Mt 10, 31), które chociaż niewiele są warte („izali dwóch wróbli na pieniądze nie sprzedają” — Mt 10, 29), ale żaden z nich nie upadnie bez woli Bożej. Taki właśnie stosunek Chrystusa do człowieka dziś nazywamy *personalizmem*,⁴⁸ ponieważ każdy człowiek jest osobą (persona) jako istota rozumna i wolna, która dlatego też posiada określone prawa.⁴⁹ Z tego też względu stosunek do człowieka musi mieć charakter *responsoryjny* i *dialogowy*, uważający pilnie na wolność osoby i jej dobrowolną decyzję. Stąd Chrystus nie zniewala nawet do doskonałości, lecz stawia naprzód warunek („Jeśli chcesz” — Mt 19, 21), pozostawiając wolność odpowiedzi. W konsekwencji i koncentracja wszystkich metod wychowania chrześcijańskiego powinna mieć charakter *personalistyczny* zarówno w wykonywaniu imperium wychowawcy w surowości i karaniu, jak też w jego postawie *pietas*, która musi się liczyć z ludzką stroną wychowanka jako rozwijającą się do pełni praw osobą.

Wiąże się z tym w praktyce trudny problem wzrastania wolności wychowanka, który współcześnie stara się szybko wyemancypować spod zależności od wychowawców i być w życiu samodzielnym, choćby bez wykształcenia, bez wyrobienia charakteru moralnego i bez przygotowania do zawodu i życia małżeńskiego.⁵⁰ Przy tym problem wolności w Kościele nabrzmiewa dziś nową aktualnością,⁵¹ wysuwa i dyskutuje sprawę granic tolerancji zła i wolności religijnej,⁵² ponieważ z istoty chrześcijaństwo nie jest „pod Zakonem, ale pod łaską” (Rz 6, 14), a „gdzie Duch Pański, tam wolność” (2 Kor 3, 17), „którą to wolnością Chrystus nas obdarował” (Gal 4, 31). Jednakże stawiając postulaty całkowitej wolności i daleko idących zmian na tej podstawie w „nowej fali” katolików⁵³ i progresizmu zapomina się, że wolność chrześcijańska

⁴⁸ E. Mounier, *Qu'est-ce que le personnalisme?*, Paris 1947; tenże, *Co to jest personalizizm?* (tł. z franc. wyboru prac), Warszawa 1960.

⁴⁹ J. Maritain, *The Rights of Man and Natural Law*, London 1945.

⁵⁰ S. Kunowski, *Proces emancypacji współczesnej młodzieży*, „Znak”, (1961), nr 84, s. 770—790.

⁵¹ J. Leclercq, *Katolicy i wolność myśli* (tł. z franc.), Kraków 1964.

⁵² A. Hartmann SJ, *Toleranz und christlicher Glaube*, Frankfurt 1955; J. Leclercq SJ, *Histoire de la tolérance au siècle de la Réforme*, Paris 1955, t. 2.; przekład polski pt. *Historia tolerancji w wieku reformacji*, Warszawa 1965, t. 2.

⁵³ Por. W. Daim, F. Heer, A. M. Knoll, *Kościół i przyszłość* (tł. z niemieckiego), Warszawa 1964, s. 13—48; J. ESKA, *Kościół otwarty*, Warszawa 1964.

jest wewnętrznym skutkiem przede wszystkim prawdy Bożej, zgodnie ze słowami Zbawiciela: „poznacie prawdę, a prawda was wyswobodzi” (J 8, 32), stąd jako chrześcijanie jesteśmy „wezvani ku wolności, byle-bycie tylko tej wolności nie obrócili na podniecie dla ciała, ale na usługę wzajemną przez miłość Ducha” (Gal 5, 13). Nie pamięta się także zasady Pawłowej, że „wszystko mi wolno, ale nie wszystko pożyteczne [...]. Wszystko mi wolno, ale nie wszystko buduje” (1 Kor 10, 22-23), ani przestrogi jego: „Baczenie jednakże, aby snadź ta wolność wasza nie stała się zgorszeniem dla słabych” (1 Kor 8, 9). Dlatego też problem wolności chrześcijańskiej można rozwiązać tylko personalistycznie, przez własną odpowiedzialność za nią, by nie było jej nadużycia, przez osobiste ograniczenie własnej wolności ze względu na dobro i miłość bliźniego.

W ten sposób personalistycznie ukształtowana koncentracja wszystkich metod postępowania wychowawczego łącznie z surowością imperium i łagodnością pietas, z uwzględnieniem wolności osoby ludzkiej, wynikającej z chrystocentryzmu i przykładu Jezusa Chrystusa, stanie się warunkiem skutecznej realizacji sposobów oddziaływania wychowawczego na dzieci, młodzież i dorosłych.

4. HUMANISTYCZNE SCALENIE INSTYTUCJI WYCHOWAWCZYCH

Dla realizacji odnowy wychowania chrześcijańskiego pozostaje jeszcze do omówienia sprawa współdziałania licznych instytucji wychowawczych, wśród których, jak wiadomo, istnieją napięcia i walka, gdyż rodzina, szkoła, państwo i Kościół inaczej widzą swe zadania wychowawcze i dążą do innych modeli tzw. „nowego człowieka”.⁵⁴ Walce o rozdział między nieodzownymi dla pełnego rozwoju człowieka instytucjami wychowującymi przeciwstawia Kościół w encyklice Piusa XI *Divini illius Magistri* konieczność współdziałania harmonijnego, które z natury rzeczy jest możliwe, gdyż wychowanie młodzieży „jakkolwiek w różny sposób” i w różnym zakresie, należy i do rodziny, i do państwa, i do Kościoła.⁵⁵ Wykonanie jednakże w praktyce tego postulatu napotyka na coraz większe przeszkody, ponieważ często brakuje zainteresowanym motywu ideowego, który by stanowił płaszczyznę porozumienia ludzi dobrej woli. A nawet w ramach samego wychowania chrześcijańskiego nie zagrożonego żadną obcą i wrogą ideologią trudność realizacji harmonijnego współdziałania wychowawców jest duża, gdyż ilość in-

⁵⁴ K. R a h n e r, *Das Christentum und der „Neue Mensch“*, Schriften zur Theologie, t. V, Einsiedeln 1962, s. 159—179.

⁵⁵ P i u s X I, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, s. 42—46.

stytucji współpracujących z wychowaniem w obecnej dobie coraz bardziej wzrasta.⁵⁶ Nie tylko rodziny, parafie, organizacje i szkoły biorą w nim udział, lecz także włączają się do wychowania narody, państwa, organizacje międzynarodowe, nie mówiąc już o Kościele powszechnym wraz z Kościołami odłączonymi. Współpraca tej wielości instytucji wychowujących, łącznie z instytucjami kultury masowej, wymaga głębokiej idei koncentrującej oddziaływanie ich w jednolitym kierunku.

I znów chrystocentryzm odnowy kerygmatycznej przynosi właściwe rozwiązanie problemu koncentracji. Chrystus, Zbawiciel świata, „propter nos homines et propter nostram salutem descendit de coelis” (Credo), dla dobra ludzi stał się człowiekiem, bo „tak Bóg umiłował świat, że syna swego jednorodzonego dał” (J 3, 16). Jest więc idea *humanizmu Chrystusowego*, z której wynika to, że wszystkie instytucje wychowawcze powinny pracować humanistycznie dla dobra człowieka, gdyż mają zaspokoić rozliczne potrzeby ludzkie, począwszy od biologicznych — głodu i pragnienia, ruchu i zabawy, przez psychiczne, jak potrzeba wiedzy i umiejętności, rozrywki i wypoczynku, społeczne, jak potrzeba oparcia, uznania i bezpieczeństwa, kulturalne — w zakresie ekspresji i piękna, wreszcie na potrzebach religijnych kultu Boga i zbawienia kończąc. Instytucje wychowawcze muszą się specjalizować w określonych zadaniach zaspokajania przeróżnych potrzeb dzieci, młodzieży, dorosłych i starców, jednakże nie według własnego przewidzenia i dowolnego programu, lecz zgodnie z potrzebami zdrowej i niespaczonej natury ludzkiej, która jedynie dzięki temu rozwija się do pełni swego człowieczeństwa.

Do zaspokojenia tych potrzeb rozwojowych osoba ludzka ma naturalne prawo. Przy tym uprawnienia te obejmują sześć grup potrzeb ludzkich, które encyklika Jana XXIII *Pacem in terris* wymienia jako: a) prawo do życia i środków do utrzymania poziomu życia godnego człowieka, jak żywność, odzież, mieszkanie, wypoczynek, opieka zdrowotna i świadczenia społeczne ubezpieczające od wypadków w życiu, b) prawo korzystania z wartości moralnych i kulturalnych, jak szacunek, dobra opinia, wolność w poszukiwaniu prawdy, wypowiedzania poglądów, swobodnej twórczości artystycznej z zachowaniem porządku moralnego i dobra ogółu, prawo do wiedzy i wykształcenia podstawowego, zawodowego czy wyższego, c) prawo do oddawania czci Bogu prywatnie i publicznie zgodnie z wymaganiami prawego sumienia, d) prawo do wolnego wyboru stanu i swobody życia rodzinnego oraz wychowania dzieci, e) prawa w dziedzinie gospodarczej do odpowiedniej pracy zarobkowej,

⁵⁶ S. K u n o w s k i, *Co współczesna pedagogika mówi o wychowaniu*, „Homo Dei”, (1963), nr 4, s. 238 nn.

do działalności gospodarczej i posiadania na własność dóbr i środków ich wytwarzania, f) prawa obywatelskie do zrzeszania się, do migracji, udziału w życiu publicznym i do ochrony swych praw.⁵⁷ Jak widzimy, w ramach tych praw osoby ludzkiej mieści się działanie wychowawcze rodziny, szkoły, parafii, stowarzyszeń, narodu, państwa i Kościoła. Humanistyczna zaś koncentracja ich zadań dla dobra człowieka umożliwi jedynie wszechstronny rozwój pełni człowieczeństwa.

5. WNIOSKI KOŃCOWE

Ewangelizacja, czyli powrót do źródeł wychowania, pogłębiła poznanie wartości wychowawczych w Ewangeliach, umożliwiła „*approfondimento*”, ukazując wielość i bogactwo celów, środków, metod i instytucji potrzebnych dla wychowania chrześcijańskiego. Realizacja zaś tych wartości w życiu wymaga chrystianizacji współczesnych warunków wychowania, domaga się udzisiejszenia w sposobach zastosowania poznanych wartości, ale „*aggiornamento*” stawia dalszy postulat scalenia i koncentracji w tej wielości, aby uniknąć chaosu i dowolności wyboru.

Jak widzieliśmy, kerygmatyczne odnowienie pedagogiki chrześcijańskiej umożliwia właśnie znalezienie idei owej koncentracji tak, że z chrystocentrycznej koncentracji celów wychowawczych wynika dalsza moralistyczna integracja środków wychowania z nastawieniem ku doskonaleniu człowieka na podstawie miłości (perfekcjonizm), następnie personalistyczne scalenie wszystkich metod postępowania wychowawczego oraz humanistyczna koncentracja w zgodnym współdziałaniu wszystkich instytucji wychowujących. Odkrycie więc w Ewangeliach podstawowych idei i zasad chrystocentryzmu, moralizmu, personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego uwydatnia nawet ich symboliczne podobieństwo do „czworga zwierząt” przed tronem Baranka (Obj 4, 6-7), które stały się emblematami Ewangelistów. Gdy więc chrystocentryzm niewątpliwie cechuje Ewangelię według św. Jana (orzeł w locie), moralizm zaś przebija u św. Mateusza (wół ofiarny), to znów personalizm da się wykryć u św. Marka (wolny lew), a humanizm wybitnie u św. Łukasza (oblicze człowieka).

Jednakże samo określenie podstaw koncentracji potrzebnych elementów wychowania chrześcijańskiego nie wyczerpuje jeszcze wszystkiego. Do przeprowadzenia do końca odnowy wychowania w Kościele wciąż jeszcze wiele brakuje. I tak katecheci i duszpasterze sami prak-

⁵⁷ Jan XXIII, *Pacem in terris* — encyklika o pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności (tł. z łac.), Kraków 1963, s. 9—13.

tycznie mają za zadanie wypracować drogi właściwego zastosowania. Ale także i nauki, jak teologia kerygmatyczna, teologia moralna, katechetyka, pedagogika katolicka, muszą wciąż jeszcze opracowywać poszczególne cele: dziecięstwa i młodości Bożej, dobra duszy, królestwa Bożego i doskonałości. Mają one dokładniej określić realizację takich środków postawy chrześcijanina, jak pokora, ubóstwo, prostota, czystość, służba, praca, pokuta, cierpienie (dzisiaj jakoś przemilcza się sprawę krzyża), miłość, oraz głębiej zdefiniować metody wychowawcze i ich współdziałanie, jak też zadania i obowiązki wszystkich instytucji wychowawczych, a szczególnie rozwinąć pedagogikę i duszpasterstwo rodziny, parafii, seminarium duchownego i szkoły, stowarzyszeń, narodu, państwa i Kościoła wraz ze wszystkimi jego urządami, łącznie z urzędem biskupim. Do wykonania tego obszernego programu poznawczego konieczna jest przebudowa samych nauk teologicznych i pomocniczych w duchu czterech idei Chrystusowych z uwzględnieniem kerygmy oraz responsorycznego stosunku w dialogu Boga z człowiekiem. Wreszcie dopełnia te postulaty konieczność metanoi nie tylko wewnętrznej każdego człowieka, ale także specjalnej metanoi naukowców w stosunku do nauk teologicznych, polegającej na zmianie sposobu myślenia z tradycyjno-scholastycznego na myślenie duszpasterskie, a więc całościowe — wychowawcze i zarazem kerygmatyczne.

RENOUVEAU KERYGMATIQUE DE L'EDUCATION CHRETIENNE

Le renouveau de l'éducation chrétienne, qui se fait par le retour aux sources évangéliques, conduit à la découverte de la richesse des fins, des moyens, des méthodes et des institutions nécessaires pour une éducation chrétienne de l'homme. Cette richesse postule à son tour des idées concentrant le tout de telle sorte qu'il n'en résulte ni chaos, ni arbitraire dans le choix, ni pluralité de directions dans la pédagogie catholique. Ces idées sont apportées par l'annonce kerygmatique de la Bonne Nouvelle du salut. Ainsi, l'idée-maîtresse du christocentrisme soteriologique concentre toutes les fins particulières des étapes successives du développement du chrétien: l'état d'enfant de Dieu, d'adolescent de Dieu, le bien de l'âme ou le Royaume de Dieu. Le principe de l'amour de Dieu et du prochain, comme idée du moralisme positif selon le Christ, embrasse tous les moyens d'éducation sous la forme d'attitudes et de vertus chrétiennes telles que l'humilité, le service, le travail, la pureté, la souffrance etc. L'idée du personnalisme chrétien, dérivée elle aussi du christocentrisme, lie en le respect de la dignité et de la liberté de la personne, des méthodes aussi divergentes que la sévérité du châtement dans l'*imperium* éducatif et la douceur dans la *pietas* de l'éducateur. Enfin, la multiplicité des institutions d'éducation telles que la famille, l'école, l'Etat, la paroisse, l'Eglise, peut concentrer son activité pour le bien de l'éduqué en accord avec l'idée de l'humanisme chrétien. Ce n'est donc qu'ensemble que le christocentrisme, le moralisme, le personnalisme et l'humanisme chrétiens constituent les conditions nécessaires pour la réalisation du renouveau de l'éducation chrétienne.