

Tezy o edukacji klasycznej dla cywilizacji chrześcijańskiej

Paweł Milcarek

1 Ideał wychowania, który nazywamy edukacją klasyczną, jest bezsprzecznie najtrwalszym z metaprogramów edukacji w naszym kręgu kulturowym: wytworzony w epoce hellenistycznej – w środowisku niemogącym jeszcze znać chrześcijaństwa, a dalekim od kultury biblijnej – został przejęty bez większych zastrzeżeń i zmian w świecie chrześcijańskim szukającym kultury pomocnej w poznaniu Objawienia, stając się w kolejnych wiekach, z natchnienia Augustyna, Kasjodora i Boecjusza, własnym ideałem edukacyjnym *Christianitas*. Jego pierwszą konkurentką stała się edukacja humanistyczna typu renesansowego – jednak, zwłaszcza w swej najbardziej wpływowej postaci szkoły jezuickiej, konkurentka ta dzieliła z edukacją klasyczną większość założeń, a nawet – na sposób właściwy „odrodzeniu” – licytowała się z nią w wierności hellenistycznemu klasycyzmowi, przy okazji jednak poddając w wątpliwość klasycyzm dziedzictwa nieantycznego, czyli „średniowiecznego”. Mimo tego napięcia między chrześcijańską tradycją edukacji klasycznej a wychowawczymi programami humanizmu renesansowego dopiero programy oświeceniowe i pozytywistyczne wytworzyły konkurencję zapowiadającą prawdziwy zwrot w samych fundamentach edukacji. Ów zwrot polegał w warstwie najgłębszej na usunięciu orientacji teologicznych i na zmianie fundamentu antropologicznego, zaś w warstwie operacyjnej przekładał się na stopniowe usuwanie kolejnych metod i przedmiotów. Dzisiejszy stan edukacji publicznej w Europie – oglądany z perspektywy jego założeń i wektorów rozwojowych – należy uznać za doprowadzenie do końca dzieła owego zwrotu: w obecnie dominującej szkole nie ma już owego, charakterystycznego dla wieku XIX i pierwszej połowy XX, przemieszania inspiracji

„klasycznej” i „modernistycznej”. Już niemal wszystko, co klasyczne, zostało bądź wyeliminowane, bądź sprowadzone do pozycji reliktu mogącego jedynie zabawić snobów, a wystraszyć zwykłych ludzi. W ten sposób i języki klasyczne, i teoretyczny wykład gramatyki, i euklidesowskie podejście w matematyce, i podstawy logiki, i muzyka inna niż głos emocji, i nawet coś tak, zdawałoby się, niepodważalnego, jak pełny wykład historii oparty na zdolności mierzenia czasu i orientacji geograficznej oraz kanon literacki traktowany jako zespół wzorcowych niezmienników moralnych i estetycznych naszej kultury – wszystko to zniknęło bądź właśnie znika, traci substancję lub kontury, czasami przy pewnych odruchach zdziwienia lub nawet protestu w środowiskach rodziców i nauczycieli, przypominających nic więcej niż pęcherzyki powietrza pozostające na powierzchni wody po utopionym, przez chwilę. To na nasze czasy przypadł całkowity zanik edukacji klasycznej w głównym nurcie edukacji narodów Europy. Proces kiedyś uruchomiony na naszych oczach domyka się.

- 2 Obecne w aktualnej debacie publicznej negatywne oceny stanu głównego nurtu edukacji rzadko wychodzą poza warstwę czysto reaktywną: reaguje się bądź na ingerencje wprowadzające do edukacji system zepsucia moralnego, bądź punktowo na kolejne redukcje w kanonie lektur czy w programie historii. Te ruchy protestu – choć ważne dla odparcia tej czy innej dewastacji lub choćby dla zadeklarowania oporu w jakiejś skądinąd ważnej sprawie – z reguły nie przekładają się na tworzenie przemyślanej alternatywy. Zresztą w roli owej alternatywy wielu umieściłoby zapewne jedynie którąś z wcześniejszych, mniej konsekwentnych, „mniej złych” wersji systemu nieklasycznego: ci najmniej refleksyjni zateknią np. do szkoły swojej młodości („choć w PRL-u, ale nie była taka zła”), a ci bardziej obeznani w historii wskażą na „dobrą, przedwojenną szkołę” („która zdała swój egzamin w pokoleniu Zośki i Rudego”). Trudno byłoby odmówić tym nostalgicznym odniesieniom pewnej słuszności i realizmu. Jednak w żadnym razie nie mogą to być horyzonty dla prawdziwej odbudowy edukacji. Edukacja znana nam z pamięci lub kojarząca się z biografiami bohaterów wieku XX nie była niczym więcej niż edukacją czasu przejściowego: gdy

cieszono się jeszcze czymś, co już jedynie czekało na eliminację wymaganą przez logikę nadrzędnych założeń rewolucji. Eliminacja ta przychodziła zaś najpierw przez podcięcie uzasadnień dla dalszego istnienia tego czy innego elementu – a następnie przez cięcie administracyjne wobec obiektu, w którego sensowne trwanie już niemal nikt nie wierzył. Przejście tej samej drogi w odwrotnej kolejności trudno dziś sobie wyobrazić.

3 Wbrew obiecującym pozorom alternatywą dla aktualnych rozwiązań w edukacji nie jest ucieczka niektórych zdesperowanych chrześcijan w stronę konceptu czysto religijnej edukacji „poza światem”, z Biblią zamiast wszelkiej innej kultury. Droga ta może się wydać sympatyczna w swym nonkonformizmie – jednak doświadczenie radykalnego chrześcijaństwa pierwszych wieków nie daje podstaw, by twierdzić, że misją chrześcijan jest tworzenie sobie programów edukacji czysto biblijnej, na wzór szkół rabinackich. Wręcz przeciwnie, w obrębie naszej cywilizacji chrześcijanie – choć na co dzień tak dbali i tak zmuszeni do oddzielenia się od pogan – nigdy nie poszli drogą znaną im z judaizmu: zamiast więc wietrzyć zagrożenie w szkole, gdzie czytano Homera i Owidiusza, przyjęli jej strukturę, zachowali kanon – z czasem podporządkowując to wszystko Wierze. To dziejowe świadectwo nie daje oczywiście podstaw, by sądzić, że chrześcijanom ma być obojętne, jak uczy się ich dzieci – a można być pewnym, że nie da się dzisiaj pogodzić wierności chrześcijańskiej z wieloma treściami i metodami narzucanymi w szkołach państw europejskich, tak że nieraz jedynym dobrym rozwiązaniem może być wyjście z „normalnego” systemu szkolnego. Jednak przykład chrześcijan pierwszych wieków nie daje też absolutnie żadnych podstaw do uznania za ideał wierności szkoły obchodzącej szerokim łukiem mity, filozofie i literaturę piękną z tym uzasadnieniem, że kryją one podstępny „ludzkiej mądrości” albo i coś gorszego. Paradoks naszej obecnej sytuacji może natomiast polegać na tym, że wymuszona sytuacją chrześcijańska „ucieczka do Egiptu” powiedzie do ratowania wraz z wiarą Chrystusa także gramatyki, czyli połączonej już kiedyś „miłości nauk i pragnienia Boga”.

4 Prawdziwą alternatywą dla obecnego stanu edukacji jest jedynie edukacja klasyczna: jej założenia i podstawowe orientacje

realizacyjne. Jednak każdy, kto spróbuje wyciągnąć wnioski praktyczne z takiej diagnozy, staje natychmiast wobec zasadniczej trudności: po wielu dziesięcioleciach wypychania edukacji klasycznej z systemu edukacji nie dysponujemy dziś niczym, co w istniejącej infrastrukturze myśli i praktyki edukacyjnej byłoby gotową wersją edukacji klasycznej do zastosowania w dzisiejszej szkole, choćby i po niewielkiej aktualizacji. Nie, czegoś takiego nie ma. Wszyscy więc skazani jesteśmy najpierw na odszukanie przerwane szlaku (tam, gdzie urywa się on jeszcze w swej własnej dobrej formie, zanim rozmyje się wśród innych barw), a następnie – na zaaplikowanie tego, co znaleźliśmy, do aktualnego świata. To ostatnie zaś zakłada dokładne przemyślenie i odróżnienie w ideale edukacji klasycznej tego, co jest jego nienaruszalnym założeniem, następnie tego, co tworzy jego strukturę łączącą niezmiennie ze zmiennym, i wreszcie tego, co jest w zasadzie zmiennym materiałem. Taką pracę przemyślenia i odróżnienia podejmuje się dzisiaj wszędzie tam, gdzie – jak np. w niektórych szkołach w USA – próbuje się rzeczywiście kształcenia dzieci i młodzieży w duchu edukacji klasycznej. Bez tego próby te przemieniłyby się natychmiast nie tylko w to, co widzą w nich zawsze uprzedzeni krytycy: w budowanie sekt na marginesie społeczeństw – ale i w kultywowanie antykwaryzmu redukującego pracę umysłu do zadowalania się zabawą wyszukanymi przedmiotami.

- 4 Wśród nienaruszalnych założeń edukacji klasycznej znajduje się prawda antropologiczna o predyspozycji człowieka do uzyskiwania sprawności umysłowych, wśród których są i te niedające się źle użyć w działaniu, czyli cnoty. Myśląc o celach nauczania w szkole, koncentrujemy uwagę na uzyskiwaniu sprawności intelektualnych, takich jak pojętność (*intellectus*), wiedza i mądrość, ale utrzymujemy w polu uwagi także to, co stanowi bliższy cel wychowania: uzyskiwanie cnót, takich jak roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Sprawności umysłowe, które ma na względzie edukacja klasyczna, nie są ani mechanicznie wypracowanymi nawykami, ani wyeksponowanymi elementami wrodzonych predyspozycji jednostkowych, ani nagromadzonym doświadczeniem praktycznym lub zasobem wiadomości, ani tylko samymi umiejętnościami

technicznymi. Są umiejętnościami umysłowymi, które z jednej strony wymagają dłuższego etapu cierpliwego wyćwiczenia (a nie błyskawicznego, mechanicznego wytrenowania), a z drugiej strony – udzielają człowiekowi większej samodzielności w działaniu (a nie tylko uruchamiania gotowych wariantów rozwiązań). Różnicę między sprawnościami i tym, co zwykle nazywa się dzisiaj kompetencjami miękkimi (tak cenionymi na rynku pracy), można by – bez niepotrzebnego ich przeciwstawiania sobie – krótko podsumować tak, że sprawności są rzeczywistymi sterownikami w używaniu kompetencji, w związku z czym posiadanie samych kompetencji (nawet takich jak zewnętrzny „dynamizm” i „kreatywność”) nie czyni samosterownym (umysłowo i moralnie), choć może czynić skutecznym w wykonaniu jakiegoś projektu. W systemach edukacji zmierzających głównie do ukształtowania kadr do wykonywania prac i zadań będzie się więc zabiegało o uzyskanie przez wszystkich pewnych rudymenarnych „kompetencji twardych” (znajomość języków obcych, posiadanie prawa jazdy...) oraz o wyselekcjonowanie posiadaczy określonych „kompetencji miękkich”, równocześnie samobieźnych w wykonywaniu zadań i jednak zewnątrzsterownych. Natomiast w systemach edukacji zmierzających przede wszystkim do ludzkiej dojrzałości wychowanków będzie się zabiegało głównie o sprawności, a o kompetencje także, lecz niejako mimochodem, dbając o to, by powstawały w powiązaniu ze sprawnościami, a nie zamiast nich. Edukacja klasyczna jest właśnie takim systemem. Ograniczony w swych antycznych początkach jedynie do „ludzi wolnych”, system ten został wraz z nadejściem cywilizacji chrześcijańskiej rozszerzony potencjalnie na każdego.

- 5 Wskazanie na sprawności opisuje celowość przyjętą w edukacji klasycznej. Gdy zaś zapytamy o sposób zoperacjonalizowania tej celowości, każdy wskaże *curriculum* zawierające siedem „sztuk wyzwolonych” (*artes liberales* – właśnie z tej racji edukację klasyczną nazywa się czasami, nie bez budzenia nieporozumień, *edukacją liberalną*). Trzeba przyznać, że zarówno nazwa, jak i znajdujący się pod nią zespół dyscyplin (z *trivium* i *quadrivium*: gramatyka, dialektyka i retoryka oraz arytmetyka, geometria, muzyka i astronomia) robią od razu wrażenie narzędzi wydoby-

tych z jakiegoś innego świata. Próbując oswoić te, po części nieznane, obiekty, odruchowo traktujemy owe „sztuki” tak, jakby chodziło po prostu o zestaw naszych przedmiotów szkolnych. Nie musi to być poprawne, zwłaszcza jeśli miałyby to w konsekwencji oznaczać porzucenie tych przedmiotów znanych z obecnej szkoły, które nie są odpowiednikami poszczególnych *artes*. Byłoby chyba lepiej powiedzieć, że „sztuki” są bardziej umiejętnościami niż przedmiotami. Owszem, w szkole hellenistycznej, rzymskiej i średniowiecznej trochę mieszało się jedno z drugim. Dzisiaj nie musimy trwać przy tym zmieszaniu. Powiedzmy więc tak: sztuki wyzwolone to nie obszary wiedzy, lecz sposoby uruchomienia umysłu. W zespole sztuk nazywanym *trivium* uruchamia się umysł przez skupienie uwagi na słowie, w *quadrivium* – przez koncentrację na liczbie.

6 Pierwsze poważne zadanie w aktualizacji ideału edukacji klasycznej polega zatem nie na sprowadzeniu całego programu do siedmiu sztuk (np. przez upychanie na siłę wielu treści wiedzowych, nieznanych klasykom w ramach poszczególnych ze sztuk) – lecz na kultywowaniu sztuk na terenie obecnie przyjętych przedmiotów nauczania. W sposób dość naturalny ćwiczenia w gramatyce i retoryce zostaną przypisane zwłaszcza przedmiotom językowym (w tym głównie językowi ojczystemu i językom klasycznym), a ćwiczenia z arytmetyki i geometrii trafią do szkolnej matematyki. Muzyka z *quadrivium* zostanie spasowana z muzyką obecną w programie szkolnym. Bardziej problematyczne jest usytuowanie *dialektyki* – wygląda na to, że należałoby w tym jednym przypadku wydzielić w programie miejsce dla przedmiotu obecnie nieistniejącego, odpowiadającego jakoś tradycyjnej „logice mniejszej” lub po prostu semiotyce. Należałoby także znaleźć odpowiednie miejsce dla astronomii traktowanej jako jedna ze sztuk z *quadrivium*.

7 W całej tej operacji nie wolno zagubić sensu posługiwania się „sztukami wyzwolonymi”: są one sposobami uruchomienia rozumu, a nie tylko wprowadzeniem w poprawne posługiwanie się językiem i bezbłędne rozwiązywanie zadań. Są to ćwiczenia w praktykowaniu sprawności rozumienia (*intellectus*), której używanie otwiera dostęp do wiedzy i mądrości. Zapewne potrzeba będzie dużo samokontroli nauczycieli i opieki

naukowej ekspertów świadomych wyzwania, żeby nie wpaść w koleiny, w których znajduje się szkoła obecnie. Trwanie w tych koleinach może wydać się i łatwiejsze, i oczywistsze, zwłaszcza nauczycielom o mocnej rutynie, a zmotywowanym obecnie jedynie do wypracowywania wspomnianych wyżej „kompetencji”. Tymczasem „sztuki wyzwolone” to raczej coś jak kościec nadająca kształt całości – a nie egzotyczny dodatek dorzucany po wyrobieniu „zwykłego” programu nauczania przedmiotu. Z tej racji programy powinny zostać z całą świadomością problemu opracowane na nowo – tak aby np. solidny wgląd gramatyczny w języki lub myślenie aksjomatyczne w stylu Euklidesa nie były tam tylko dodatkiem.

8 Ćwiczenie w „sztukach” jest wstępem do uzyskiwania wiedzy: o całej rzeczywistości, o człowieku, o jego twórczości. W schemacie edukacji klasycznej rzeczy te zostawiano dopiero etapowi kształcenia wyższego; średniowiecze widziało na to wszystko miejsce na uniwersytecie, po zapoznaniu się ze „sztukami”, w dwóch pojemnych obszarach opisywanych nazwami: filozofia i teologia. Natomiast nowożytność i nowoczesność wprowadzały i w końcu wprowadziły „nauki realne” lub „nauki doświadczalne” i „nauki humanistyczne”, niejako w miejsce „sztuk”, jako fundament edukacji szkolnej, z którego do dziś startuje się do coraz szybszych i coraz węższych specjalizacji. Skończyło się to potężną masą encyklopedyzmu, z którego w ostatnich dziesięcioleciach wycofywano się już trochę bez ładu i składu, pokładając z kolei ufność w „kompetencjach” i coraz bardziej zawężonych specjalizacjach.

Gdy myślimy dzisiaj o aktualizacji edukacji klasycznej, powinniśmy oczywiście uniknąć ślepej uliczki encyklopedyzmu, ale też nie lekceważyć tego, co – w erze nowoczesności – wniósł rozwój wiedzy np. w naukach przyrodniczych. Trudnością o stopniu porównywalnym z implementacją „sztuk” do przedmiotów szkolnych będzie tu uwolnienie tej solidnej wiedzy doświadczalnej spod panowania pewnych ideologii materialistycznych (np. delikatna operacja wykładu biologii bez dawania nadmiernego i bezmiernego kredytu ewolucjonizmowi, narzucającemu się dziś wszędzie jako swoista „filozofia pierwsza” dla każdej nowoczesności).

- 9 W efekcie złożenia „sztuki” i „wiedzy” otrzymujemy niekiedy przedmiot szkolny o takiej dwuwarstwowej strukturze. Nie jest to zupełna nowość. Dokładnie tak było od zawsze z „gramatyką”: dla Greków i Rzymian przedmiot ten był równocześnie „sztuką słowa” i obszarem „czytania autorów”. Tak powinno być dzisiaj i w nauczaniu języka ojczystego, i w nauczaniu łaciny, i – już w inny sposób – w nauce innych języków obcych: równoległe ze studium gramatycznym powinno posuwać się wtajemniczenie w kanon kulturowy. W sposób analogiczny będzie to dotyczyło również matematyki, też złożonej z warstwy „sztuki” i „wiedzy”.
- 10 Ideał edukacji klasycznej był zawsze czymś innym niż jego konkretne realizacje. Należy zatem pamiętać, by – będąc przygotowanym także na deficyty naszych własnych realizacji – inspirować się dzisiaj bardziej owym ideałem niż tylko przykładem z tego czy innego wieku lub miejsca. Historia uczy, że w starożytnych ośrodkach edukacji zamiast założonego w ideale programu *enkyklios pajdeja*, czyli harmonijnego połączenia humanistyki i matematyki – realizowano w praktyce edukację jednostronnie „literacką”, z zaniedbaniem „matematyk”. Podobnie już w obszarze *trivium* z reguły łatwiej było rozbudowywać studium na rzecz retoryki, a dość pobieżnie przechodzić przez dialektykę czy filozofię. Tak bywało w rzeczywistości, z różnych przyczyn – a przecież nigdy nie oznaczało to świadomego zarzucenia ideału, w którym jeden i ten sam człowiek powinien otworzyć swój umysł zarówno na mowę słów, jak i na mowę liczb. Właśnie ten ideał powinien przemawiać do nas mocno, gdy z pomocą edukacji klasycznej chcemy przeciwstawić się dzisiaj żarłocznym specjalizacjom rozrywającym umysły „humanistów” i „ściślaków” już na progu liceum.
- 11 Na zakończenie tego wykazu niezbędnych prac wskażemy rzecz jasna, *last but not least*, i to, co wiąże się z dokonaniem w przeszłych wiekach procesem wewnętrznej chrystianizacji systemu edukacji klasycznej. Zgodnie z tym, co powiedziano wyżej w punkcie 3. o *desinterressement* chrześcijaństwa dla tworzenia sobie szkoły czysto religijnej, ów dziejowy proces chrystianizacji nie oznaczał wytwarzania takiej szkoły,

w której Biblia zastąpiła Homera. To jednak nie znaczy, że przyjmując dobrodziejstwo „sztuk” i czytania „klasyków”, nie miano na względzie wyćwiczenia się w „wiedzy chrześcijańskiej” i czytania świętej Księgi. Program wytyczony przez Augustyna, Boecjusza i Kasjodora zmierzał wyraźnie do takiego powiązania pełnej kultury umysłowej z religijnym, w świetle Objawienia, widzeniem zarówno losów ludzkości, jak i powołania jednostek i ludów.

To samo powinniśmy czynić konsekwentnie dzisiaj: ucząc się łaciny dla zrozumienia języka Wulgaty i modlitw Kościoła rzymskiego; przechodząc przez historię i geografę także po śladach rosnącego Kościoła i jego świętych; czytając literaturę z wrażliwością na to, że bywa ona glossą do Słowa Bożego; poznając świat z myślą, że ukształtował go Logos, itp. W szkole budowanej dzisiaj w duchu cywilizacji chrześcijańskiej nie wolno ani zawęzić światła religii do samej katechezy i do solennych deklaracji czy zdawkowych zapewnień – ani próbować przekształcać wszystkiego w religię. W życiu takiej szkoły religia – z jej kultem, wykładem i świadectwem – powinna być jak słońce umieszczone w środku codzienności, oświetlające życiodajnie planety o własnym kształcie, biegu i życiu.

- 12 Powstanie szkoły, w której chrześcijańska tradycja edukacji klasycznej doszłaby w pełni do głosu, jest możliwe. Powinno to być dla nas źródłem nadziei i wyzwaniem: w naszych czasach wielkich kryzysów i zaniku niemal wszystkich pozostałości po *christiana tempora* wciąż możliwe jest wykonanie pracy, którą kiedyś – z ostrą świadomością „końca świata” – wykonywali ci, którzy stworzyli *Christianitas*. Poza przemyślanym projektem i pewnym niezbędnym quantum środków potrzeba do tego pokory, cierpliwości, wielkoduszności i męstwa. ■

Tekst w wersji rozszerzonej dostępny w serwisie christianitas.org