

# Skazani na przypadkowość?

Rozmowa z dr. Arturem Góreckim,  
dyrektorem Kolegium Świętego Benedykta

**„Christianitas”:** *Czym właściwie dla Ciebie jest edukacja, nauczanie?*

**Artur Górecki:** Bliskie mi jest klasyczne rozumienie edukacji jako troski o integralny rozwój całego człowieka. Dokonuje się to poprzez pracę „uprawę” (natury) umysłu, woli i popędów. W starożytności celem, do którego dążono, był człowiek moralnie piękny, łączący dobro i piękno (*kalokagathia*), posiadający cnoty moralne i wynikającą z nich wewnętrzną harmonię. Ów ideał kulturowy i wychowawczy nazwano *paideia*. Nie możemy jednak zapominać o celu nadprzyrodzonym naszego życia, który wskazało chrześcijaństwo. Za Piusem IX można powiedzieć, że „sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka – jakim być powinien, jak powinien postępować w tym ziemskim życiu, żeby osiągnąć ów wzniosły cel, dla którego został stworzony”.

**„Ch”:** *Ze względu na ten ideał zostałeś nauczycielem, a potem dyrektorem szkoły?*

**AG:** Pierwsza myśl o tym, żeby zostać nauczycielem, pojawiła się dość wcześnie, jeszcze w szkole podstawowej. Później,

mimo że pojawiały się inne plany, jakoś mi towarzyszyła – z różną intensywnością. Oczywiście o wspomnianych „ideałach” wtedy mowy nie było (poza pragnieniem służenia prawdzie). Edukację klasyczną zacząłem odkrywać już jako praktykujący nauczyciel, dostrzegając niedomagania systemu szkolnego, w którym przyszło mi funkcjonować. Stwierdziłem, że wiele proponowanych we współczesnej dydaktyce rozwiązań nie przynosi zakładanych efektów (np. wszechobecny nacisk na tzw. metody aktywizujące, które nie prowadzą do krytycznej analizy poznawanych pojęć, sprzyjają też kształtowaniu postawy relatywistycznej). Mierzyły mnie teorie mówiące nie o rozumnym kształtowaniu uczuć, ale o konieczności ich wyrażania. Zacząłem wyciągać wnioski z moich doświadczeń pedagogicznych, słuchać mądrych ludzi i czytać o tym, jak bywało drzewiej. Warto na przykład pamiętać, że ideały to nie to samo co cele. Ojciec Jacek Woroniecki w *Katolickiej etyce wychowawczej* (t. 1, s. 65) porównuje ideały do drogowskazów, które wskazują na cel, ale same „pobudką do działania nie są [...] w dziedzinie myśli ideały są pierwsze, ale w działaniu czynu – cele”.

**„Ch”:** *Jak to jest – czy bardziej liczy się w edukacji osoba nauczyciela, czy jakiś system – edukacja klasyczna czy inny jej typ? Nawet w klasycznej edukacji istotne wydaje się modelowanie, czyli naśladownictwo. Czy zatem edukacja nie jest zajęciem dla doświadczonych starców, podczas gdy my dziś jesteśmy po prostu przekazicielami wiedzy?*

**AG:** Pedagogika to spotkanie osób. Rola nauczyciela – mistrza, za którym podąża uczeń, jest nie do przecenienia (*verba docent, exempla trahunt*). Istotą jest to, aby ów mistrz wiedział, kim jest człowiek, co jest celem jego życia, aby sam poszukując i podążając do prawdy, innych też tam prowadził. Sama charyzma zatem nie wystarczy, bo może być ona zaprzęgnięta w służbę kłamstwa i deprawacji. Potrzebna jest mądrość, tu nie wystarczy sama wiedza, która oczywiście jest ważna, ale jest tylko środkiem do celu. Nie można wychowywać i kształcić młodego człowieka, nie udzielając odpowiedzi na pytanie, kim on (człowiek) jest, nie posiadając realistycznej koncepcji człowieka (antropologii filozoficznej). A z tym mamy ogromny problem. Nie wystarczą koncepcje psychologiczne, teorie osobowości itp. Brak tego odniesienia to skutek odejścia od realistycznej filozofii (głównie Arystotelesa i św. Tomasza). Zgadzam się ze stanowiskiem, które głosi, że starożytna *paideia* nie była uwarunkowana li tylko przyczynami społecznymi, które miały drugorzędne znaczenie, ale wynikała przede wszystkim ze znajomości natury

ludzkiej. To jest jedyna droga do właściwego, czyli realistycznego modelu edukacji. Modelu ponadczasowego. Mimo wszystko modelu, gdyż wszyscy mamy wspólną naturę, a naszym celem jest świętość. Poszczególne modele edukacji wynikają z różnego rozumienia natury człowieka. Klasyczna filozofia postrzega człowieka jako jedność duchowo-cieleśną. Boecjusz zdefiniował osobę jako jednostkową substancję rozumnej natury. Edukacja klasyczna bazuje na sprawnościach (cnotach), które uczeń ma rozwijać pod kierunkiem mistrza. Oczywiście to wszystko realizuje się w niezwykłym bogactwie darów, talentów, powołań, jakimi obdarzeni są ludzie. Dlatego nie istnieją proste recepty, trzeba poznawać ogólne zasady i z pomocą roztropności aplikować je w poszczególnych przypadkach. Bł. Jan z Saksonii (XIII w.) pisał: „Do każdego się dostosować, nie tracając swej formy ducha” – słowa te możemy odnieść do każdego wychowawcy.

Chrześcijaństwo wnosi tu pewne uzupełnienie: naturę dopełnia kultura, a naturę i kulturę – łaska. Bo cele człowieka – jak już powiedzieliśmy – są nadprzyrodzone, przekraczają naturę. Dlatego nie można zapominać o modlitwie za naszych wychowanków i za nas samych.

**„Ch”:** *Czy w dzisiejszej szkole jest miejsce na mistrzostwo? Kojarzy się on raczej z życiem mniszym, kształtującym całe życie człowieka. Tymczasem szkoła to zespół przedmiotów, gdzie relacja nauczyciela i ucznia często jest epizodyczna. Do tego*

*nakłada się relacja szkoła – dom. Jak to połączyć, by uzyskać efekt paidei?*

**AG:** Już chyba Arystoteles twierdził, że uczeń winien ufać nauczycielowi, a św. Tomasz uważał go za kogoś, kto łączy życie kontemplacyjne z życiem czynnym. Tylko mistrz poszukuje prawdy i dzieli się nią z innymi. Potem jednak pojawia się lęk przed nauczycielem, którego autoritet obniża się do granic możliwości (co obserwujemy dziś), przejawem tego jest mnożenie w szkołach regulaminów, kodeksów praw ucznia etc. Mają one chronić ucznia przed zagrożeniem, jakim są nauczyciel i szkoła. O mistrzu tu już mówić nie można, nauczyciel staje się partnerem. A skoro nie ma już obiektywnej prawdy, to jest on, co najwyżej, partnerem w dyskusji. Jednak jeśli nie godzimy się na to, jeśli chcemy formować człowieka zgodnie z jego prawdziwym przeznaczeniem, to potrzebni są mistrzowie prowadzący innych do prawdziwej wolności. Ludzie nie tylko o dużych sprawnościach intelektualnych, ale o ogromnych przymiotach moralnych.

Powiedziałbym, że „epizodyczność” owych kontaktów jeszcze bardziej to wymusza. Choć z nią też bym nie przesadzał, gdyż uczniowie jednak spędzają przez pięć dni w tygodniu po kilka godzin w szkole, a więc ze swoimi nauczycielami. W tym miejscu trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że podstawowym i naturalnym środowiskiem wychowawczym dla dziecka nie jest szkoła, tylko dom. Szkoła ma

sobie właściwe funkcje i zadania, ale nie zastąpi rodziny. I nie wolno jej tego robić. Szkoła (będąca w istocie sztucznym środowiskiem) nie powinna rościć sobie pretensji do bycia drugim domem i zawłaszczając „przestrzeni” przynależnej tylko rodzinie (także w sensie czasowym, nawet jeśli sami rodzice tego oczekują). W drugą stronę to już jednak tak nie działa, gdyż rodzina bez szkoły może dać sobie radę (nie mówię w tej chwili o regulacjach prawnych). Jeśli jednak dziecko jest edukowane także (bo przecież nie jedynie) w środowisku szkolnym, to konieczne jest wzajemne zaufanie rodziców do szkoły i nauczycieli, a szkoły do rodziców. We wzajemnych relacjach potrzeba wiele pokory i roztropności. Na zakończenie chcę też podzielić się własnym doświadczeniem. Na drogach mojej edukacji spotkałem prawdziwych mistrzów, którym zawdzięczam bardzo wiele. Chciałbym, aby w środowiskach szkolnych, które współtworzę, też można było takich spotkać.

**„Ch”:** *Czy uczeń jest kawałkiem kamienia, który rzeźbiarz ma ukształtować, czy jednak jest w człowieku potencjał rozwoju, który należy uwolnić? Często w kontaktach z osobami przyznającymi się do tego, co sami nazywają edukacją klasyczną, widzę silny przechył w stronę pierwszej opinii, a wręcz lęk przed drugą – ponieważ pachnie im ona „edukacją demokratyczną”. Moim zdaniem jest to pewnego rodzaju nieporozumienie – częściowo wynikające z ideologizacji stanowisk w różnych obozach myślenia o edukacji. Jak Ty to widzisz?*

**AG:** Cyceron pisał, że nawet żyzne pole może być urodzajne bez uprawy, a dusza bez nauki. Czyli – pozostając przy tym porównaniu – nie wystarczy ani sama podatność, ani sama uprawa. Aby człowiek mógł osiągnąć właściwą sobie miarę doskonałości, potrzebne jest wychowanie. Aby człowiek nauczył się odróżniać prawdę od fałszu i dobro od zła, potrzebna jest ogromna praca. Nie wystarczy tylko nie przeszkadzać, gdyż nasza natura jest skazona na skutek grzechu pierworodnego. Wychowując, nie można brać w nawias prawdy (relatywizm) i dobra (tolerancja jako obojętność na zło), co czynią na przykład zwolennicy naturalizmu pedagogicznego (progresywizmu).

**„Ch”:** *Czy jednak naturalizm pedagogiczny jest dużym problemem? Od kiedy zajmuję się tematem edukacji i wychowania, właściwie nie spotykam go w czystej postaci – zawsze chodzi o jakiś rodzaj formowania postaw lub metodę. To, co wydaje się zagrożeniem, to raczej przekonanie, że dziecko można kształtować zupełnie dowolnie wedle schematów ideologicznych, sprzecznych z naturą.*

**AG:** Według definicji encyklopedycznej „naturalizm pedagogiczny postuluje dostosowanie procesu wychowania do naturalnego, spontanicznego rozwoju dziecka, a rolę wychowawcy ogranicza do opieki nad tym procesem”. Przywołując „naturalizm pedagogiczny”, chciałem wskazać na to, co legło niejako u podstaw niszczenia klasycznej pedagogiki w no-

wożytności, a więc przede wszystkim na myśl Rousseau (oczywiście można sięgać głębiej, np. do nominalizmu) i jego spadkobierców, którzy widzieli w człowieku pokłady źródłowej autentyczności, tłumione rzekomo przez tradycję i kulturę. Z tego źródła wyrósł ruch „nowego wychowania”, którego początki wiąże się najczęściej z Ellen Key (zm. w 1926 r.) i jej książką *Stulecie Dziecka*, której przesłanie zmierza ku samowoli w wychowaniu. Kolejne „etapy” to np. pragmatyzm Johna Deweya (zm. w 1952 r.), Célestina Freineta (zm. w 1966 r.) i wreszcie postmodernizm, który zanegował samą potrzebę wychowania (antypedagogika – przyjmuje ona pelagiańskie założenie, że natura ludzka jest doskonała w tym właśnie, że ona sama najlepiej wie, co dla niej jest dobre – zauważa to prof. Piotr Jaroszyński). Z drugiej strony szkoła, poczynając od rewolucji protestanckiej, jest stopniowo zawłaszczana przez państwo i ulega ideologizacji. W kulturze dominuje dziś idealizm i postmodernizm, który zakwestionował prawie wszystko z dziedzictwa kultury klasycznej. Człowiek nie tylko jest już *Persona est id quod est perfectissimum in tota natura* – jak definiował go św. Tomasz z Akwinu – ale w ogóle nie ma określonej „natury”, a zatem można formować go jak plastyczną masę wedle przyjętego modelu uwarunkowanego najczęściej pragmatycznymi względami. Względami podporządkowanymi takiej bądź innej ideologii. Ludzie mają się dogadywać i tworzyć „ogólnokulturowe uniwersalia”, tylko że – zacytuję słowa prof.

Henryka Kieresia: „[...] z ludzkich rojeń i konwencji nie wynika prawda i dobro moralne!”. W praktyce w obszarze edukacji mamy: jednostronne wychowanie bazujące na urojeniach dotyczących wpływu spontanicznego działania ucznia na jego rozwój; niedoceniając planowanego wysiłku w zdobywaniu wiedzy; swobodę przed karnością; stawianie materii przed duchem; afirmację chwilowych potrzeb; doświadczenie indywidualne stawiane przed społecznym; negowanie celu i porządku w naturze. A także psychologiczną organizację nauczania stawianą nad konsekwencje logiczne; inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela; ograniczenie zajęć zapewniających usystematyzowaną wiedzę o świecie; zakłócenie kontaktu między rodzicami a dziećmi – żeby ograniczyć się tylko do najczęściej formułowanych zarzutów. Sądzę, że wiele z tych elementów wynika jednak z naturalizmu pedagogicznego, wykorzystywanego jako narzędzie przez różnej maści ideologów śniących o kolejnej wersji „raju na ziemi”.

**„Ch”:** *Skoro jesteśmy przy modelach edukacyjnych, usystematyzujmy wiedzę o nich.*

**AG:** Bliska mi jest klasyfikacja, której na gruncie filozofii dokonał wspomniany już prof. Jaroszyński. Podstawowym kryterium jest w niej sposób rozumienia natury człowieka. Obejmuje ona sześć modeli: 1. model klasyczny bazuje na sprawnościach, które uczeń rozwija pod kierunkiem mistrza; 2. model katolicki, który dopełnia

naturę kulturą i dodaje cele nadprzyrodzone; 3. model protestancki zakłada, że nie da się ludzkiej natury ulepszyć – same nakazy i zakazy; 4. model pelagiański zakłada doskonałą naturę człowieka i neguje rolę edukacji na rzecz nieprzeszkadzania; 5. model indywidualny zakłada niczym nieskrępowaną wolność, odrzucenie Boga i swobodne tworzenie własnej natury; 6. model socjalistyczny zakłada brak natury i podmiotowości człowieka, więc realizuje programowanie go pod kątem funkcji potrzebnych społeczeństwu.

Szkoła przestała być miejscem poszukiwania prawdy, stała się za to – jak już stwierdziliśmy wcześniej – przestrzenią ścierania się rozmaitych ideologii, w której uczeń postrzegany jest jako „surowiec do obróbki”. Dlatego zgadzam się z twierdzeniem, że podstawowym kryterium, według którego należy dokonywać klasyfikacji filozofii wychowania, jest ich realistyczny bądź idealistyczny opis rzeczywistości. W ten podział wpisują się wszystkie teorie i nurty wychowania, historyczne i współczesne.

**„Ch”:** *Jakie jest miejsce kary? Czym ona jest? Sam użyłeś sformułowania „konsekwencje logiczne”, którym często dziś (obok „konsekwencji naturalnych”) zastępuje się karę kojarzoną z nieracjonalnym i emocjonalnym oddziaływaniem na dziecko bez odniesienia do przedstawionych mu zasad. Mam wrażenie, że kara sprawiedliwa mieści się właśnie pomiędzy naturalnymi a logicznymi konsekwencjami działania.*

**AG:** „Nie kocha syna, kto różgi żałuje, kto kocha go – w porę go karci” (Prz 13,24), „W sercu chłopięcym głupota się mieści, różgą karności wypędzi ją stamtąd” (Prz 22,15) i „Karcenia chłopcu nie żałuj, gdy różgą uderzysz – nie umrze. Ty go uderzysz różgą, a od Szeolu zachowasz mu duszę” (Prz 23,13-14).

Modne dziś teorie wychowania odrzucają zarówno kary, jak i nagrody – brak nagrody jest wszak karą. Upraszczając, można powiedzieć, że Kantowi zawdzięczamy uprzedzenie do nagród, a Rousseau do kar. „Konsekwencje naturalne” (czy kara naturalna), rozumiane jako ponoszenie przez dziecko nieuniknionych skutków jego działań, są obecne w procesie wychowania. Dziecko uczy się w oparciu o próby i błędy. Ale pozostanie tylko przy tej metodzie to głupota, która może być niebezpieczna dla samego dziecka, którego – w myśl tej zasady – nie powinniśmy powstrzymywać np. przed wejściem w ogień. Kary (w ich aspekcie resocjalizacyjnym i oczyszczającym) są nieodzownym elementem wychowania, ich zadaniem jest także zabezpieczanie pewnego porządku. Kary nie mogą jednak być rodzajem zemsty ze strony rodzica czy nauczyciela, którzy są w tym momencie strażnikami porządku. Ich obowiązkiem jest zachowanie roztropności przy wymierzaniu kar. Celem każdego działania jest formowanie charakteru dziecka. Ojciec Jacek Woroniecki podkreśla w *Katolickiej etyce wychowawczej*, że kara nie może być wymierzana „nigdy pod wpływem gniewu lub

zniecierpliwienia [...]. Trzeba, aby mały winowajca wiedział, że kara, jaką ponosi, to [...] wymierzenie sprawiedliwości za przewinienie”. Nie wolno też wypominać przewinień, za które kara została już wymierzona. Dziecko powinno też znać powód kary.

Kiedy wspomniałem o „konsekwencjach logicznych”, chciałem wskazać na fakt, że bardziej dziś pracuje się „nad umysłem dziecka” niż umiejętnością nabywania uporządkowanej wiedzy o świecie, poszukiwaniem prawdy. Odnosiłem go bardziej do obszaru nauczania niż wychowania jako takiego. „Konsekwencje logiczne”, odniesione do aspektu wychowawczego oznaczają przekonanie, że jeśli uczniowie nie znają wcześniej konsekwencji stosowanych za łamanie zasad, uznają je za niesprawiedliwe i będą im się przeciwstawiać, kiedy nauczyciel będzie próbował je wprowadzić. Sformułowanie to służy dziś do tworzenia różnorodnych kontraktów: grupowych (np. zawieranych z klasą) i indywidualnych (z pojedynczym uczniem). Niebezpieczeństwo, które tu dostrzegam, polega na tym, że niektórzy mogą dojść do wniosku, że wszystko jest wynikiem arbitralnych ustaleń i podlega negocjacji. Wracając jednak do zagadnienia kary i jej miejsca we współczesnym systemie oświaty, chciałbym zacytować wypowiedź prof. Aleksandra Nałaskowskiego zaczerpniętą z jednego z wywiadów udzielonych Katolickiej Agencji Informacyjnej: „Obecnie nie ma mowy o jakimkolwiek systemie kar, gdyby próbowano je przywrócić,

niezwłocznie odezwaliby się lewicowi politycy i działacze oskarżający o stosowanie przemocy. Znajdą się dyżurni psychologowie i osoby wróżące z fusów, którzy w studiach telewizyjnych będą wbrew faktom przekonywać, że to kary generują przemoc, że nie wolno karać, że tylko łagodność przynosi efekty [...]. Szkoła stanie się systemem tak niewydolnym, miejscem młodzieżowego bandytyzmu i wówczas będą musiały znaleźć się jakieś rozwiązania, tak jak szuka się rozwiązań na stadionach, otaczając je specjalnymi ogrodzeniami i bramkami, monitoringiem. To samo grozi szkołom, a ludzie będą szukać małych, kameralnych szkół bez monitoringu, przy kościołach i zgromadzeniach zakonnych, z wyraźnym systemem wartości, a także kar i nagród za podjęty przez uczniów wysiłek”. Sądzę, że ona bardzo dobrze oddaje nastroje panujące w środowisku edukacyjnym „głównego nurtu” w odniesieniu do obecności i roli kary w wychowaniu.

Ze względu na szczególnie bliskie mi dziedzictwo tradycji benedyktyńskiej, która współkształtowała średniowieczną cywilizację chrześcijańską, nie mogę powstrzymać się przed poczynieniem odniesienia do niej. Otóż już św. Benedykt zalecał ostrożność w stosowaniu środków dyscyplinarnych. W jednym z komentarzy do *Reguły św. Benedykta*, autorstwa Hildemara, znajdujemy między innymi następujące rady dla nauczycieli: mają oni działać powściągliwie, nie stosować chłosty, gdyż dzieci zaraz po skarceniu wracają

do swych głupstw. Zbyt surowe metody mogą doprowadzić do tego, że dziecko będzie gorsze niż wcześniej (w VIII wieku pisał o tym także Paweł Diakon, który wskazywał też na konieczność zapewnienia odpowiedniego wyżywienia, ubrania, ogrzewanego zimą pomieszczenia). Większa ostrożność wskazana jest w odniesieniu do nastolatków, w których rodzi się pożądlivość płciowa. Winni oni pozostawać pod stałym nadzorem. W podejściu do karności wobec dzieci przejawia się realizm zasad benedyktyńskich znamionujący całą *Regułę*. O owej „benedyktyńskiej powściągliwości” w stosowaniu kar wobec wychowanków warto pamiętać i dziś.

**„Ch”:** *Napisałeś dla „Christianitas” artykuł o jezuickim Ratio studiorum. Dlaczego? Raz, że to zamierzchła przeszłość edukacji i inny kontekst społeczny, a dwa, że tradycja jezuicka podlega, moim zdaniem, słusznej krytyce, ponieważ oddzieliła teologię od poznania naturalnego i poznania świata – charakterystyczna jest rezygnacja z wykładu kosmologii, tak jakby ten porządek nie był konieczny w integralnym modelu wiedzy i wychowania. Można w tym zobaczyć źródła nowoczesnego fideizmu, ale i naturalizmu.*

**AG:** Moim celem nie było wskazanie na system edukacji wypracowany przez jezuitów, także przecież pod wpływem haseł renesansowych, jako na model idealny. Zgadzam się z krytyką faktycznie mającego tu miejsce zawężenia rozumienia klasycznego wychowania [już w okresie

rzymskim do programu szkoły średniej (gramatycznej) włączono geometrię, arytmetykę, astronomię, a w pewnym zakresie także dialektykę], dopełnionego następnie przez chrześcijaństwo, do wymiaru bliższego temu, co dzisiaj rozumiemy pod pojęciem humanistyki, czy też zbytniego wyakcentowania znaczenia retoryki. Być może dokonało się pewne pęknięcie w harmonii wiary i rozumu. Przyglądając się dyskusji, która toczyła się w trakcie prac nad *Ratio* (ostateczna wersja ogłoszona została w 1599 r.), widać napięcie między zwolennikami tradycyjnego wykładu teologii w oparciu o św. Tomasza i metody scholastyczne a tymi, którzy chcieli tę drogę porzucić. Wtedy też pojawiły się w głosach jezuitów z prowincji postulaty (ostatecznie niezrealizowane) wprowadzenia do programu kolegiów, np. kosmologii. Wymowny jest również spór o łaskę i usprawiedliwienie między jezuitami a dominikanami toczący się na przełomie XVI i XVII wieku.

Nie potrafię odpowiedzieć na pytanie, na ile szkolnictwo jezuickie wprost przyczyniło się do powstania współczesnych form fideizmu. Wymaga to bardziej gruntownych badań. Bez wątplenia edukacja jezuicka tworzyła pewien sprzyjający klimat dla kształtowania się określonych przekonań. *Ćwiczenia duchowe*, które uczyniono fundamentem wychowawczej pedagogiki jezuickiej, mogły doprowadzić do przecenienia roli wewnętrznego doświadczenia człowieka w odkrywaniu prawd nadprzyrodzonych i podważania

roli rozumu. Pewne zdziwienie mogą budzić też zapisy obecne w *Ratio* odnoszące się do życia religijnego, np. z przewidzianej modlitwy przed zajęciami rezygnowano, jeśli „okoliczności były niesprzyjające” (pozwoliło to „odwojować” z rąk protestantyzmu znaczną część szlacheckiej młodzieży w Rzeczypospolitej). Dość częstym dziś zjawiskiem jest wiązanie wyznania bardziej z doświadczeniem religijnym niż doktrynalnym nauczaniem kościelnym. Sprzyjało temu owo „oddzielenie teologii”, o którym wspominałeś w pytaniu.

Wartość *Ratio* upatrywałbym w tym, że mimo wszystko kolegia jezuickie wdrażały w kanon cywilizacji łacińskiej, bardzo mocno akcentowały znaczenie gramatyki, a spraw wychowania nie wypierały z obszaru swoich zainteresowań, czyniąc z nich nawet główne swoje zadanie. Jestem przekonany, że z *Ratio* można zaczerpnąć wiele inspiracji dla działań na polu pedagogicznym również i dziś. Oczywiście nie chodzi tu o ślepe naśladowanie czy brak krytycyzmu wobec tych elementów „konstytucji jezuickiego szkolnictwa”, których nie da się obronić. Jeśli jednak *Ratio* porównamy z obecnym systemem szkolnictwa, to można za nią zatęsknić.

**„Ch”:** *Czy mógłbyś przybliżyć plusy i minusy Ratio studiorum z dzisiejszej perspektywy? Czego, jeśli tak można powiedzieć, nauczyłeś się dzięki studiom nad formowaniem się tego programu, czym różnił się on*



*od edukacji średniowiecznej (oprócz odrzucenia elementów przyrodniczych)?*

**AG:** Jeśli celem pedagogiki jest aktualizacja w człowieku przysługujących mu z natury doskonałości, to celem działań pedagogicznych nie może być nic, co jest sprzeczne z ostatecznym celem życia człowieka. Działalność wychowawcza, niemająca odniesienia do tego najwyższego celu musi być skazana na przypadkowość i ulegać różnym chwilowym modom lub naciskom ideologicznym. Mimo wszystko jezuicka *Ratio* była mocno osadzona na fundamencie cywilizacji łacińskiej. Szkoły jezuickie w znacznej mierze przyczyniły się do uratowania w czasach nowożytnych łaciny będącej swoistym „pasem transmisyjnym” owej cywilizacji, formą wyrazu dla kultury klasycznej. W tym widzę jej największą zasługę. Absolwent kolegium wychowany był na klasykach: Horacym, Wergiliuszu, Cyцерonie; mówił i pisał po łacinie. Akcentowano wartość klasycznej tradycji w tym wymiarze, który był do zaakceptowania z punktu widzenia nauki katolickiej. Warto może dodać, że generał jezuitów Klaudiusz Aquaviva, ten, który zatwierdził w 1599 roku *Ratio studiorum*, był dość sceptycznie nastawiony do autorów klasycznych i fascynacji nimi przez część profesorów. *Ratio* cechuje też realizm i roztropność, np. w zakresie obowiązków wyznaczanych uczniom. Nie dostrzegam także w *Ratio* tego, co przynosi reformacja, która sprowadza pedagogikę do zagadnień dydaktycznych (kształcenia), a w cień usuwa wychowanie moralne.

Wcześniej, co zauważa ojciec Woroniecki, „w starożytności i średnich wiekach nauka o wychowaniu moralnym zajmowała swe właściwe miejsce jako rozdział etyki lub teologii moralnej; jednocześnie dydaktyka, słabiej jednak rozwinięta w tamtych czasach, była traktowana jako rozdział psychologii”. Renesans owe zagadnienia zaczął traktować jako odrębną dziedzinę wiedzy, która uległa intelektualizmowi moralnemu. Trzeba też pamiętać, że w samym zakonie nurt realistycznej filozofii arystotelesowsko-tomistycznej był obecny dość wyraźnie (w 1706 r. XV Kongregacja Generalna nakazała powrót do arystotelizmu; na Kartezjusza natomiast patrzoneo bardzo podejrzliwie). Jeśli chodzi o stosowane metody nauczania, wspomniabym też o roli powtórzeń. Metoda ta nawiązywała do średniowiecznej zasady, którą znajdujemy u Jana z Salisburyskiego: „dzień dzisiejszy uczniem dnia wczorajszego”, czy też do ćwiczeń nazywanych *collatio* (rekapitulacja nabytej wiedzy).

Wreszcie nie można zapominać o znaczeniu szkół jezuickich w walce z wpływami rewolucji protestanckiej. Dzięki kolegom, o czym wcześniej wspomniałem, na przykład w Rzeczypospolitej znaczna część szlachty wróciła do katolicyzmu. Wskazując słabe strony jezuickich założeń edukacyjnych, należy wspomnieć o odrzuceniu przedmiotów przyrodniczych, dominację retoryki bez obecności przedmiotów takich jak np. dialektyka, która w średniowieczu zajmowała bardzo ważne miejsce w programie *artes liberales*. Dialektyka

(sztuka rozumowania, która wymaga dyskusji, rozmowy, wymiany myśli) razem z gramatyką (która obejmowała także to, co dziś nazywa się literaturą) i retoryką należała do *trivium*. Zaś *trivium* i *quadrivium* (arytmetyka, astronomia, geometria, muzyka) składały się na sztuki wyzwolone, obejmujące wszystkie kierunki ówczesnej wiedzy i pozwalające na późniejsze studiowanie innych gałęzi wiedzy. Chyba w niewystarczającym stopniu podjęto też średniowieczną metodę nauczania, którą była lektura tekstu (*lectio*). Czytanie tekstu oznaczało jego studiowanie i komentowanie. Czytanie prowadziło do dialogu między uczniami i mistrzem, rodziła się dysputa będąca odrębną częścią ćwiczeń szkolnych. Jednak trzeba jednocześnie zauważyć, że dysputy odgrywały również ważną rolę w kolegiach jezuickich. Już Arystoteles przestrzegał, że mały błąd na początku jest wielkim błędem na końcu. Ten „mały błąd” może polegać na błędnym odczytaniu rzeczywistości i prawdy o człowieku. Wydaje się, że szkolnictwo jezuickie przed nim się uchroniło.

**„Ch”:** *Jaki jest sens studiowania dziejów Ratio studiorum dzisiaj?*

**AG:** Żartobliwie można odpowiedzieć, że po to, aby dowiedzieć się, że w szkołach jezuickich stosowana była skala ocen: od 1 do 6 (wcześniej chyba niestosowana) oraz anonimowość podczas egzaminów. Zupełnie tak jak w obecnym systemie edukacji w Polsce.

Bez znajomości założeń, które legły u podstaw pedagogiki jezuickiej, tak na prawdę nie jesteśmy w stanie zrozumieć nowożytnego systemu szkolnictwa, którego ważnym nurtem były przecież kolegia prowadzone przez Towarzystwo. Szkoły te przez długi czas służyły także za wzorzec dla innych zakonnych (i nie tylko zakonnych, a nawet nie tylko katolickich) placówek edukacyjnych, choć same czerpały inspirację z innych źródeł, o czym trochę piszę we wspomnianym wcześniej przez Ciebie tekście. Studiując *Ratio*, widzimy, jakie skutki przyniosło oddzielenie teologii od poznania naturalnego, o którym mówiliśmy. Studia te pomagają nam też zrozumieć proces, który obserwujemy od czasów renesansu: filozofia zaczyna być sprowadzana albo do *trivium* (filozofia języka), albo do *quadrivium* (kult matematycznego obrazu świata). Nie udało się jezuitom podtrzymać powiązania humanistyki z naukami matematycznymi, obecnego w układzie *trivium* i *quadrivium*.

Nauczaniu humanistycznemu, proponowanemu także przez jezuitów, zaczęto zarzucać werbalizm. Krytyka ta doprowadziła do kontrpropozycji w postaci oparcia nauczania na oglądzie i doświadczeniu (Bacon, Komeński), czemu sprzyjał rozwój nauk przyrodniczych i indukcyjnych metod w poznaniu naukowym.

Podjmując dziś próbę powrotu do sprawdzonych wzorców edukacji klasycznej, warto wiedzieć o tym, że nie można jej utożsamiać z systemem szkolnictwa jezu-

ickiego wypracowanego w XVI wieku, nawet jeśli jego ocena, w porównaniu z dzisiejszym systemem oświaty, musi wypaść bardzo korzystnie.

**„Ch”:** *Co przyczyniło się do kryzysu edukacji modelu jezuickiego i co nastąpiło po niej?*

**AG:** Odpowiedź na pytanie zacznę od krótkiej powtórki z filozofii. Wydaje mi się to koniecznym dla zrozumienia tego, co stało się z edukacją w kolejnych wiekach aż po czas nam współczesne.

Renesans zapoczątkował sformułowaną dopiero w oświeceniu ideologię nowoczesności (modernizm). Filozofem, który w XVII wieku położył pod nią fundament, był Kartezjusz. Świat ma być przebudowywany według zasad, które odkrywa w sobie myśl ludzka. Owe uniwersalne zasady trzeba zastosować w odniesieniu do rzeczywistości, aby ją przekształcić (redukcja egzystencji ludzkiej do matematycznych zasad). Reakcją na takie postawienie sprawy były narodziny tzw. filozofii życia, której początek dał Pascal. Szkoły filozoficzne, które z jednej strony poddały krytyce myśl kartezjańską, ale same poszły torem poszukiwań „niewzruszonych zasad”, to: neopozytywizm (w poznaniu empirycznym), fenomenologia (w świadomości), filozofia analityczna (w języku), strukturalizm (w „ideach”), cybernetyka (w algorytmach myślenia), marksizm (w dziejach). Zaś postmodernizm „to atak na roszczenia modernizmu i zarazem zwrot ku filozofii życia repre-

zentowanej przez egzystencjalizm, hermeneutykę, dialogizm, filozofię lingwistyczną i psychoanalizę”.

Szkolnictwo jezuickie rozwijało się bardzo dynamicznie. Nie można jednak zapominać, że edukacja katolicka doby potrydenckiej nie ograniczała się do kolegiów jezuickich. Wspomnijmy tylko o działalności zakonu pijarów, któremu przypisuje się inicjatywę rozbudzania ducha obywatelskiego w uczniach, czy też zaangażowaniu Karola Boromeusza w Mediolanie na rzecz edukacji elementarnej, zakładania „małych” i „wielkich” seminariów duchownych, edukacji dziewcząt i kobiet.

Krytyka kształcenia humanistycznego, także szkolnictwa jezuickiego, pojawiała się już w wieku XVII (np. Franciszek Bacon, no i oczywiście Kartezjusz), a Montaigne humanistyczne wychowanie krytykował z punktu widzenia poszukiwania „praktycznej mądrości” już w wieku XVI. Coraz częściej pojawiało się hasło zgodności z naturą, pogładowego poznawania rzeczy (np. Komeński popadał w tym względzie w sensualizm), ograniczenia łaciny (albo rewolucja w metodzie jej nauczania – Komeński) na rzecz języków narodowych. Podkreślało się też konieczność dostosowania metod nauczania do psychologii dziecka (znowu Komeński). Bardzo konkretnie w szkolnictwo jezuickie godzili janseniści, którzy zarzucali im brak prawdziwie religijnego ducha, zbytne skupianie się na zewnętrznych elementach religijności, formalizm etc.

Janseniści dążyli do uproszczenia nauki (wprowadzili jako metodę nauki czytania „sylabizowanie przez głosowanie”), zaś ich pesymistyczne spojrzenie na naturę człowieka doprowadziło do bardzo rygorystycznych zasad wychowawczych. W parze z tym szła, postępująca wraz z ich rozwojem, fascynacja naukami ścisłymi, w których w sposób złudny szukało się odpowiedzi na niemal wszystkie pytania nurtujące człowieka. Towarzyszyła temu upowszechniająca się wiara w nieustanny postęp ludzkości, który zakończy się zbudowaniem rajy na ziemi. Typ racjonalizmu wywodzący się od Kartezjusza koncentrował uwagę człowieka głównie na bezosobowych prawach rządzących światem przyrody, wyrażonych przez język matematyki. To on zaczął nadawać ton całej nowej epoce, która stawała się na wskroś świecka. Dotyczyło to także, a może przede wszystkim, oświaty, ze znaczenia której (dla wcielania nowych ideologii) zdawano sobie doskonale sprawę (zaznaczmy, że wszyscy rewolucjoniści próbowali zawłaszczyć obszar edukacji poprzez ideę szkolnictwa przymusowego i państwowego). Dla prawdziwej kultury humanistycznej także nie było już miejsca. John Locke sprowadzał potrzebę nauki do wymiaru praktycznego: praca w zawodzie, umiejętność konwersacji, zapewnienie sobie chleba. Wcześniej prawdę warto było poznawać dla niej samej, teraz liczył się użyteczny aspekt poznania. Kształcenie ogólne straciło na znaczeniu, zyskało kształcenie zawodowe i matematyczno-przyrodnicze.

Oświecenie (przynajmniej kontynentalne) przyniosło ideał oświaty jednolitej, państwowej, powszechnej, a także wychowania obywatelskiego, wykształcenia realnego i działalności na rzecz oświecania dorosłych. Etatystyczne państwo „rodziło” etatystyczny model edukacji. Claude Helvétius (jeden z twórców *Encyklopedii*), jeszcze przed rewolucją we Francji, pisał w sposób niezwykle przewidujący: „Sztuka wychowania ludzi we wszystkich krajach tak ściśle wiąże się z formą rządów, że nie można chyba wprowadzić żadnej zasadniczej zmiany w systemie edukacji, nie zmieniając jednocześnie ustroju państwa”. W Rzeczypospolitej narzędziem służącym do odebrania Kościołowi (często zresztą rękoma ludzi Kościoła, którzy byli nimi najczęściej tylko formalnie) wpływu na edukację i zawłaszczenia jej przez aktualnie sprawujących władzę była Komisja Edukacji Narodowej. Hugo Kołłątaj pisał: „[...] Nie dano na to baczenia, że szkoły zakonne [...] nie należąc wcale do żadnej świeckiej krajowej zwierzchności, były właśnie jak nasłane od dworu rzymskiego, żeby wychowywały młodzież w samych tylko widokach rzeczonemu dworowi dogodnych”. Bardzo mocno podkreślono różnice między edukacją „moralną” a „chrześcijańską”, podkreślano utylitarne znaczenie religii. Sama obecność duchownych i ich liczba (prawie dwie trzecie „pisarzy oświecenia” w Rzeczypospolitej stanowili duchowni) nie powinny nas uspokajać. Zdecydowana krytyka działalności Komisji Edukacji Narodowej pojawiła się podczas ob-

rad sejmików poselskich już w latach 90. XVIII wieku.

Pod koniec XVIII wieku Immanuel Kant zapoczątkował spojrzenie na człowieka jako na byt wewnętrznie rozdarty, pogrążony w konfliktach między przyjemnością a szczęściem, między obowiązkiem a moralnością. Filozof z Królewca definitywnie zerwał z klasycznym myśleniem o etyce: człowiek nie jest w stanie ująć intelektualnie swej własnej natury. Nastąpiło utożsamienie etyki z prawem. Konsekwencją przyjęcia założeń, że to podmiot określa byt, że dostępna jest tylko sfera zjawiskowa, była postawa agnostyczna (nie ma racjonalnej możliwości poznania Absolutu, a także dotarcia do prawdy). Załamał się realizm poznawczy. Nie było fundamentu, na którym mogłoby dojść do spotkania rozumu i cudu łaski w postaci wiary. Na tych przekonaniach zbudowany został późniejszy nurt subiektywizmu (Schelling), a następnie idealizmu (Hegel). W konsekwencji cały porządek doczesny został wyłączony spod wpływów Kościoła. Miał on wynikać jedynie z prawa państwowego. Sfera religii została sprowadzona do uczucia.

Jezuici starali się jakoś dostosować do zmieniających się realiów, modyfikowali swoje programy zgodnie z duchem oświeceniowym. Od początku XVIII stulecia w kolegiach polsko-litewskich nauczano nowożytnych języków obcych. Połowa XVIII wieku to moment, gdy szkoły jezuickie w Rzeczypospolitej stały już

dość mocno na gruncie nauk doświadczalnych, a w swoim wychowaniu kładły nacisk na wartości obywatelskie. Filozofia została zredukowana do logiki i nauk przyrodniczych.

Dla szkolnictwa katolickiego było coraz mniej miejsca w sekularyzującej się rzeczywistości społeczno-politycznej. A w 1773 roku Klemens XIV na skutek nacisków politycznych dokonał kasaty Towarzystwa Jezusowego. Zakon przywrócono do istnienia w 1814 roku (tylko władcy Prus i Rosji odmówili publikacji bulli kasacyjnej *Dominus ac Redemptor Noster*). W Austrii i Rzeczypospolitej jezuita otrzymali pensje i mogli kontynuować edukacyjne zaangażowania (wielu z nich było zatrudnionych w szkołach podlegających Komisji Edukacji Narodowej). W protestanckich Prusach, już po reaktywacji zakonu, zakazano jego działalności. Zakaz obowiązywał do początku wieku XX. Warto dodać, że Rzeczpospolita była szczególnie „jezuickim państwem” w Europie. W latach 1759-1776 około jednej ósmej wszystkich europejskich członków Towarzystwa stanowili Polacy. Kolejne pokolenia szlachty formowane były w kolegiach jezuickich, które wbrew utartym przekonaniom nie cieszyły się popularnością tylko szlachty konserwatywnej.

**„Ch”:** *A wiek XIX i XX to dalsza ewolucja modeli oświatowych? Jakie prądy i tendencje doprowadziły nas do dzisiejszego stanu oświaty w Polsce?*

**AG:** Okres ten przyniósł dominację filozofii naturalistycznej, która we Francji szerzyła się pod nazwą pozytywizmu. Prawdziwą wiedzą stała się wiedza naukowa, weryfikowalna za pomocą metody empirycznej. Cała rzeczywistość wyjaśniana była za sprawą przyczyn naturalnych. Warte uwagi były tylko tematy użyteczne. Pozytywizm wystrzegał się twierdzeń absolutnych. Orientacja pozytywistyczna (naturalistyczna) w pedagogice wyeliminowała z myślenia o edukacji kontekst filozoficzny, historyczny i teoretyczny. Człowiek jest wynikiem przypadku. Liczy się wytwarzanie wiedzy przydatnej w rozwiązywaniu konkretnych problemów, a nie poszukiwanie prawdy dla niej samej. W wymiarze koncepcji pedagogicznych oznaczało to wiarę w to, że można projektować działania w oparciu o wiedzę pozwalającą w sposób pewny przewidywać zachowania ludzi. Pedagogika została sprowadzona do wytwarzania „wiedzy pozytywnej”. Monopol na prawdę zaczął przysługiwać naukom przyrodniczym i stosowanym przez nie metodom: obserwacji, eksperymentowi, indukcji. Nastąpiło przeciwstawienie rozumowi wierze. W myśleniu o człowieku przeważały koncepcje kolektywistyczne, nastąpiła próba uwolnienia nauki od wartościowań estetycznych i etycznych. Myślenie pozytywistyczne postawiło przed pedagogiką zadanie w postaci tworzenia i wdrażania w praktyce projektów edukacyjnych i oświatowych. Pedagogika staje się zespołem środków i metod wychowawczych stosowanych przez nauczycieli.

„Szkoła tradycyjna” (za twórcę pedagogiki naukowej uchodzi Johann Friedrich Herbart, zm. w 1841 r.) opierająca swoją wizję człowieka na idealizmie filozofii niemieckiej (Kant, Hegel) wyznaczyła mu jego życiową rolę w oparciu o specyficzne rozumienie otaczającego świata. Całe życie psychiczne człowieka składa się z wyobrażeń. Skutkiem tego w nauczaniu, uznanym za środek do kształcenia charakteru, nacisk położony został na tworzenie sieci różnorodnych skojarzeń, które mają wydobywać z „pokładów podświadomości” obecne tam wcześniejsze wyobrażenia. Herbart wyróżnił cztery stopnie formalne przyswajania treści: jasność, kojarzenie, system, metoda. Jego uczniowie wypracowali ich pięć: przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie, zastosowanie.

Przełom XIX i XX wieku przyniósł odrodzenie naturalizmu, które nastąpiło pod wpływem darwinizmu i psychologii. Jednak początek XX stulecia przyniósł też krytykę haseł naturalizmu (np. Émil Boutroux, zm. w 1921 r.; Rudolf Eucken, zm. w 1926 r.; Max Scheler, zm. w 1928 r.).

W sposobie patrzenia na człowieka pierwsza połowa XX wieku przyniosła zwycięstwo irracjonalizmu i woluntaryzmu. Życie człowieka zaczęło być postrzegane jako swobodny, dokonujący się ewolucyjnie proces.

Przełom stuleci był też świadkiem narodzin ruchu „nowe wychowanie”, o którym wspominałem wcześniej. Miał on

być reakcją na rygorizm, zbytni intelektualizm i formalizm szkoły tradycyjnej. Odpowiedzią miało być traktowanie dziecka jako podmiotu w procesie edukacji, z uwzględnieniem jego psychiki, indywidualnych potrzeb, aktywności.

Destrukcyjną rolę również w dziedzinie edukacji odegrała tzw. szkoła frankfurcka (nawiązująca do pragmatyzmu Deweya), dla której wrogiem numer jeden była zachodnia kultura (chrześcijaństwo, rodzina, hierarchia, moralność, tradycja etc.), a celem przekształcenie świadomości ludzi. Aby tego dokonać, trzeba było zdobyć wpływ na edukację, co na Zachodzie – w znacznym stopniu – im się udało. Działania pedagogów (tzw. pedagogika krytyczna) związanych z tym nurtem charakteryzowało podkreślanie obecności mechanizmów dominacji w edukacji. Remedium miało stanowić poszerzenie przestrzeni wolności i sprawiedliwości.

Jak już powiedzieliśmy, modernizm przyniósł kult rozumu, swoiście pojętej racjonalności i postępu, ubóstwienie osoby ludzkiej jako kreatora świata. Postmodernizm zaś (druga połowa XX w.), który sam siebie uważał za remedium na kryzys kultury modernistycznej, głosił chaos, skrajny indywidualizm, sceptycyzm, relatywizm, irracjonalizm. A nihilizm, do którego ostatecznie doprowadził, w efekcie dał utratę kontaktu z rzeczywistością (obiektywną prawdą).

W ten sposób dochodzimy do dnia dzisiejszego, także w polskiej oświacie. Oczywiście wskazałem tylko pewien kierunek czy dominujący trend w podejściu do edukacji. Wywodowi temu daleko do systematycznego wykładu na temat historii wychowania czy omówienia poszczególnych modeli edukacyjnych. Osoby zainteresowane zgłębieniem tych zagadnień pozostaje tylko odesłać do istniejących na ten temat opracowań.

Ważne dla nas jest dostrzeżenie, jak dalece odeszliśmy od założeń edukacji klasycznej. Od przekonania, że człowiek jest integralną częścią świata rozumianego jako pewna całość, od przekonania o złożoności tego świata. Od uznania, że to rzeczywistość jako pierwsza oddziałuje na człowieka. Świata, który mamy poznać za pomocą rozumu, aby zrozumieć swoje w nim miejsce i zadania, które zostały przed nami postawione. Edukacja miała służyć temu właśnie celowi. „*Paideia* oznaczała istnienie określonego ładu, do którego mógł przystąpić człowiek na odpowiednim poziomie moralnym i umysłowym, osiągalnym jedynie na drodze wieloletniego treningu (*askesis*) i po przewyciężeniu – nieodłącznie związanych z młodością – nieodpowiedzialności, nieroztropności i podatności na manipulację”.

**„Ch”:** *Ale nieustanne reformy naszego systemu oświaty sprawiają, że nawet zarzut postmodernizmu wydaje się niezastużonym komplementem wobec decydentów w ministerstwach...*

**AG:** Rzeczywiście, mamy do czynienia z permanentną reformą reformy. Jednakże u podłoża wszystkich tych zmian leży idealizm, który wszystko chce przerabiać według założonych idei. Szkoła stała się miejscem przeprowadzania eksperymentów z zakresu inżynierii społecznej, a nauczyciel funkcjonariuszem państwowym, który ma wcielać w życie ideologie. Wszystko sprowadza się do użyteczności, ewentualnie przyjemności. Dlatego też nie zgadzam się, że w tych działaniach nie ma celu. System edukacyjny ma wypuszczać bezrefleksyjnych producentów i konsumentów niepotrafiących myśleć krytycznie (mylących prawdziwość z racjonalnością), wycutych z kultury, niewidzących siebie w perspektywie celu ostatecznego. Ma on produkować ludzi bez zasad czy to w obszarze poznania, czy w sferze moralności. To są założenia postmodernistyczne. U uczniów nie wypracowuje się sprawności, które pozwalałyby im w prawdziwej wolności kierować własnym życiem. Ze szkół wychodzą osoby, które co najwyżej potrafią operować pojęciami, jak automaty. Ludzie, których nauczono tylko ilościowego patrzenia na świat. Takimi osobami bardzo łatwo manipulować. Tworzony jest system edukacji, który nie liczy się z rzeczywistością. Ważne są cele i idee, zapomina się natomiast o samym człowieku. Nauki przyrodnicze traktowane są jako jedyne kryterium poznawania rzeczywistości. Tego, co nie podpada pod metodę naukową, po prostu nie ma. W wychowaniu chodzi tylko o realizację wyznaczonych wzorów.

Tymczasem pedagogika realistyczna, która winna stanowić kontrpropozycję dla idealizmu, polega – pozwolę sobie użyć słów prof. Mieczysława Gogacza: „na budowaniu rozumienia i decyzji” – „miłości nie uczą instytucje, lecz człowiek kochający i mądry”.

**„Ch”:** *Czyli edukacja nastawiona na konsumeryzm dotyczy też osób z tzw. średniego pokolenia? Często chwali się mimo wszystko szkołę z czasów PRL-u – także z takiej perspektywy mówi się o dzisiejszym upadku szkolnictwa.*

**AG:** I wtedy, i dziś nie chodzi w wychowaniu o nawiązanie relacji z tym, co prawdziwe i dobre, a także słuszne. I w PRL-u, i teraz celem jest zmiana mentalności człowieka między innymi poprzez edukację (wtedy dokonywało się to pod przymusem, dziś dzieje się to rzekomo z własnej woli). Ideologia odnoszona jest do dziedziny praktycznej, do życia społecznego i politycznego, a jej celem jest zmiana relacji i stosunków społecznych.

Zmiany w polskim systemie edukacji dokonujące się od lat 90. XX wieku, nawet w swych zewnętrznych przejawach, mają bardzo wiele wspólnego z dziedzictwem poprzedniej epoki. Zrealizowana niedawno w polskich szkołach reforma programowa nawiązuje do pomysłu „dziesięciolatki”, który pojawił się w latach 70. poprzedniego wieku w zamiarach ówczesnych władz komunistycznych (przypomnijmy: w 1961 r. w miejsce modelu



jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego wprowadzono model 8+4, wtedy też definitywnie usunięto religię ze szkół; w latach 70. w liceach klasy sprofilowane). Kształcenie zwane dziś na wyrost ogólnym kończy się po dziesięciu latach nauki, w pierwszej klasie liceum; klasa druga i trzecia to już edukacja sprofilowana. Również w PRL-u pojawiły się pomysły zastąpienia tego, co jeszcze pozostało z tradycyjnego wychowania, teoriami Johna Deweya (amerykański przedstawiciel progresywizmu). Od lat 80. wieku XX obserwujemy przejawy poważnego kryzysu wychowawczego, który reforma szkolnictwa wdrażana po 1989 roku tylko pogłębiła. W wymiarze kształcenia skutki widać chociażby w tym, że szkoła nie jest w stanie przygotować młodych ludzi do podjęcia studiów akademickich. W wymiarze wychowawczym nie kształtuje człowieka w kierunku podejmowania odpowiedzialnych, życiowych decyzji w perspektywie wieczności. Szkoła nastawiona jest na wyrabianie tzw. kompetencji (nie należy ich mylić ze sprawnościami kształtowanymi przez edukację klasyczną, które polegają na przemianie wewnętrznej, umożliwiającej kierowanie samym sobą, a wynikają z realistycznych założeń antropologicznych), które zasadniczo sprawdzają się do umiejętności przydatnych na rynku pracy. Edukacja jako sposób produkowania człowieka jest czymś radykalnie innym od pomocy udzielanej uczniowi w „uprawie” umysłu, woli, popędów. Bez wątplenia pod względem ogólnej wiedzy o świecie absolwent liceum z czasów PRL-

-u górował nad dzisiejszym, przeciętnym maturzystą (oczywiście trzeba pamiętać o umasowieniu „wykształcenia średniego”, które się dokonało w ostatnich latach, a ilość nie idzie w parze z jakością). Modna za to jest postmodernistyczna zabawa kontekstami, która z prawdziwą mądrością nie ma nic wspólnego. Między innymi dlatego możemy mówić o upadku szkolnictwa nawet z perspektywy PRL-u. Jedna i druga szkoła jest zideologizowana, jedna i druga nie kształtuje też właściwego odniesienia do ojczyzny. Jedna i druga ma redukcjonistyczną wizję człowieka. Choć oczywiście w tym porównaniu trzeba zachować właściwe proporcje. I to, co chyba najważniejsze, jedna i druga (być może wychodząc z innych założeń, częściowo innymi metodami) rozrywa powiązanie między wiarą i rozumem.

Wbrew powszechnie przyjętemu przekonaniu po 1989 roku wcale nie nastąpiło odejście od centralizmu programowego czy też kontrolnego w polskich szkołach. Wbrew zapisom *Ustawy o systemie oświaty* z 1991 roku, gwarantującej respektowanie chrześcijańskiego systemu wartości, przywróceniu religii do szkół, nie można powiedzieć, że dzisiejsza szkoła jest bezpiecznym środowiskiem wychowawczym dla dzieci, których rodzice są zatroskani o ich katolickie wychowanie. Pewną nadzieję pokładano w możliwości powoływania szkół niepublicznych. Wydaje się jednak, że ostatnie działania władz oświatowych mają na celu ograniczenie pewnej istniejącej wciąż autonomii tego typu szkół.

**„Ch”:** *Mimo to decydujesz się pracować w edukacji i w tym systemie byłeś i jesteś dyrektorem szkoły. Jak to więc jest – można jeszcze dobrze uczyć i dobrze prowadzić placówki edukacyjne?*

**AG:** Jest to dość trudne, ale nie niemożliwe. Gdyby było inaczej, nie rozmawialiśmy dziś na ten temat. Będąc nauczycielem, a następnie również dyrektorem szkoły, marzyłem o tym, aby stworzyć środowisko edukacyjne, do którego wszyscy rodzice zatroskani o kształcenie i wychowanie swoich dzieci będą mogli je spokojnie posłać. Środowisko, które czerpiąc z doświadczeń pokoleń, potrafi przygotować swoich wychowanków do odkrycia i odpowiedzenia na Boże powołanie w realiach współczesnego świata. Sądzę, że w jakimś stopniu do tej pory mi się to udawało. Ostatni rok przyniósł jednak w moim życiu zawodowym nowe, niespodziewane wyzwania. Wraz z grupą osób zaczęliśmy organizować nową szkołę (gimnazjum i liceum) o nazwie Kolegium Św. Benedykta. Organem prowadzącym szkoły jest Fundacja Św. Benedykta. Jak możemy przeczytać na stronie internetowej szkoły: „to zupełnie nowa propozycja, spoza znanych schematów. Dookoła pełno dziś szkół, które rozczarowują rutyną, bezdusznym podejściem, przypominają fabryki, nie szkoły. Znamy też takie szkoły-eksperymenty, które silą się na awangardę i bezpośredniość, a zostawiają w głowach uczniów głównie chaos. Na tym tle Kolegium to coś zupełnie nowego: oaza energii i porządku. Nowe

nie musi być niedoświadczone i skazane na eksperymentowanie. Kolegium Świętego Benedykta jest nowe – ale idzie drogą wielowiekowego doświadczenia edukacji klasycznej, korzystając ze sprawdzonych wzorów”. Wierzę, że znajdują się ludzie, którzy zechcą dołączyć do tego dzieła i współtworzyć Kolegium Św. Benedykta. Osoby, dla których najważniejsze nie są rankingi szkół, pogoń za nowymi „trendami edukacyjnymi”, jak najwcześniejsze profilowanie ścieżek edukacyjnych dzieci czy tzw. bezstresowe wychowanie – ale te, które biorą sobie do serca słowa Papieża Leona XIII: „Rodzice z natury mają prawo kształcenia tych, których zrodzili, z tym obowiązkiem, by wychowanie i nauka dzieci były zgodne z celem, dla którego z łaski Boga otrzymali potomstwo”. Kolegium chce być miejscem właśnie dla nich. Jesteśmy też otwarci na współpracę z rodzinami, które decydują się na tzw. edukację domową.

W godle Kolegium znajduje się dewiza, która składa się z dwóch słów: *Ausculata + Pervenies* = Słuchaj + Dojdiesz. Jest to pierwsze i ostatnie słowo *Reguły św. Benedykta* – oba doskonale nadają się, by opisać stawkę edukacji: jej podstawowy warunek i obietnicę. Wiemy, czego wymagamy, wiemy, co obiecujemy.

**„Ch”:** *Czym ta szkoła różni się od innych szkół, które określamy mianem katolickich?*

**AG:** Przede wszystkim silnym nawiązaniem do założeń edukacji klasycznej. Po-

zwól, że znów posłużę się cytatem z naszej strony: „Rozdzielna edukacja dziewcząt i chłopców, solidna baza gramatyki i matematyki dla wszystkich, łacina kształtująca precyzję myślenia (już od gimnazjum), czytanie autorów klasycznych, rozwijanie myślenia historycznego, warsztaty prac ręcznych, wychowawcza rola muzyki, modlitwa w szkole... – to tylko niektóre ze składników naszych założeń”. Chcemy, aby Kolegium kształtowało człowieka w każdym wymiarze jego egzystencji. Aby jego absolwenci byli ludźmi potrafiącymi dobrze mówić, pisać, czytać, myśleć i rozumieć to, co się wokół nich dzieje (dlatego nie zabraknie wśród oferowanych przez nas zajęć np. dialektyki i filozofii). Pomóc w tym winna gruntowna wiedza kulturowa (a nie ta wynikająca z wytycznych ministerialnych, np. w postaci „kanonu lektur”), którą w Kolegium będziemy chcieli przekazać.

W naszych szkołach nie ma koedukacji (wprowadzonej do systemów szkolnictwa z powodów ideologicznych i ekonomicznych – jest tańsza – a nie racji merytorycznych), dziewczęta i chłopcy uczą się i przebywają w oddzielnych przestrzeniach (wyjątkiem będą rozszerzenia w liceum realizowane w grupach mieszanych). Chodzi o to, aby program dydaktyczny i wychowawczy był lepiej dostosowany do potrzeb i rytmu rozwoju każdej z płci. Proszę mi uwierzyć, że chłopcy i dziewczęta różnią się od siebie. Nieuwzględnianie tego w procesie kształcenia jest poważnym błędem. Jednak

nie ma u nas „segregacji płciowej”, np. ci sami będą nauczyciele. Chłopcy mają wyrosnąć na mężczyzn, a dziewczęta na kobiety. Naszym staraniem będzie troska o to, aby każdy z uczniów uzyskiwał postępy proporcjonalne do zdolności każdego z nich. Uczniowie będą mogli na przykład wybrać sobie spośród przedstawicieli grona pedagogicznego opiekuna naukowego (tutora).

Szkoła ma charakter katolicki, który dla nas nie oznacza prywatnej życzliwości dla Kościoła czy zagwarantowania „oprawy liturgicznej” uroczystościom szkolnym. „Katolicki charakter szkoły oznacza szczerść i uczciwość w traktowaniu także kwestii wiary i moralności. Proces dydaktyczny może być tak zorganizowany, aby w realizacji poszczególnych przedmiotów nie zabrakło odniesień do pytań o prawdę i fałsz, dobro i zło, do kwestii istnienia Boga i prawa moralnego, do bogactwa cywilizacji chrześcijańskiej, do roli odgrywanej w dziejach i współczesności przez Kościół i jego świętych”.

Wybór naszego patrona też nie jest przypadkowy, gdyż założenia wychowawcze w dużej mierze czerpiemy z tradycji benedyktyńskiej. Swoją ofertę w szczególny sposób kierujemy do rodzin katolickich, przywiązanych do łacińskiej tradycji liturgicznej i duchowej Kościoła. Jesteśmy jednak otwarci na wszystkich, pod warunkiem że akceptują jasno określony w naszych dokumentach (Statut, Reguła Szkół) charakter szkoły.

Naszym celem jest pomoc, a nie zastąpienie rodziców w wychowaniu i kształceniu ich dzieci. Znamy swoją rolę i miejsce. Dlatego nie będziemy oferowali niekończącej się listy zajęć dodatkowych. Nie chcemy urządzić życia rodzinie. Przyznam ze smutkiem, że czasami takie są oczekiwania samych rodziców wobec szkoły. Wmówiono im, że od kształcenia i wychowania jest przede wszystkim szkoła. Tymczasem szkoła pełni funkcję pomocniczą wobec rodziny, jeszcze raz chcę to mocno podkreślić.

**„Ch”:** *Jak rozumiem, chodzi o szkołę jedyną w swoim rodzaju. Jak uformowany człowiek ma ją opuścić? Czy będzie potrafił sobie poradzić na rynku pracy, czy odnajdzie się na współczesnym uniwersytecie?*

**AG:** To właśnie obecny system edukacji, rezygnujący między innymi z wiedzy ogólnej na rzecz edukacji praktycznej, traktujący człowieka przede wszystkim jako byt emotywny, sprawia, że ludzie są zagubieni i kompletnie nieprzygotowani do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie. System ten nie uczy rozumienia rzeczywistości, nie pomaga w kształtowaniu całego człowieka, daje za to bardzo fragmentaryczny i zdeformowany obraz świata, a także osoby ludzkiej. Większość młodych ludzi opuszczających szkołę średnią z maturą w kieszeni nie jest przygotowana do podjęcia studiów akademickich (w tradycyjnym ich rozumieniu). Ci młodzi ludzie nie tylko nie mają odpowiednich „instrumentów intelektualnych” do tego, ale naj-

częściej w ogóle nie rozumieją, na czym polega istota studiowania. Nikt nigdy nie rozbudził w nich pragnienia poszukiwania prawdy. Nie spotkali na swej drodze mistrzów (a w każdym razie niewielu miało takie szczęście), którzy potrafiliby wskazać im perspektywę wykraczającą poza sprawy czysto utylitarne, nie mówiąc już o wymiarze nadprzyrodzonym. Umiejętności, które posiadli, pozwalają im poruszać się na poziomie życia praktycznego, bez konieczności jego rozumienia. Edukacja pozbawiona została wymiaru duchowego, który obecny był już w greckiej *paidei*. Człowiek staje się tylko jedną z wielu rzeczy, bez świadomości transcendencji. Z systemu kształcenia wyparto większość kodów kulturowych, co jest przejawem dokonującej się dehumanizacji. Za zbędne uważa się myślenie i wysiłek zdobywania wiedzy. Trzeba też dodać, że dzisiejszy uniwersytet, rozumiany jako autonomiczna wspólnota uczniów i mistrzów, strzeżony przez wieki przed zakusami władzy politycznej, przeżywa poważny kryzys. Uniwersytet przestaje być szkołą myślenia, środowiskiem, w którym człowiek poznaje samego siebie, kształtuje swój charakter i postawę moralną. Ztracił swój integralny charakter polegający na skupianiu całej kultury ludzkiej, tej materialnej i tej duchowej (uniwersytet średniowieczny koncentrował się na Bogu, naturze i człowieku, łączył kształcenie ogólne z zawodowym).

Tymczasem edukacja klasyczna, na której założeniach bazuje Kolegium Św. Benedykta, zakłada konieczność formowania

całego człowieka (harmonia duchowo-cieleśna), nabycie odpowiednich sprawności i cnót (usprawnianie umysłu, kształtowanie charakteru i duchowości, rozwijanie sprawności fizycznych), a dopiero później przyuczanie do zawodu. Człowiek odpowiednio „usprawniony” (wszystkie uzdolnienia człowieka winny być doprowadzone do rozkwitu) będzie potrafił zdobywać potrzebną mu wiedzę specjalistyczną – o to byłbym spokojny. A do tego będzie mógł działać roztropnie i mądrze, będzie

rozumiał otaczający go świat. Naszym celem jest to, aby nasze absolwentki i nasi absolwenci (kobiety i mężczyźni) byli ludźmi potrafiącymi odnieść się dojrzałe do spraw życia i śmierci, wybierać i osiągać swe cele życiowe w świetle zmierzania do Boga jako Celu ostatecznego. Jestem spokojny o ich przyszłość, pamiętając jednocześnie, że źródłem życia i wszelkich łask jest Bóg. ■

*Rozmawiał Tomasz Rowiński*