

Edukacja dla sprawności umysłu i woli

PAWEŁ MILCAREK*

Kwartalnik „Christianitas”, Polska

Od dawna poszukuje się innej niż encyklopedyczna zasady wykształcenia ogólnego. Artykuł ukazuje syntetycznie historię tych poszukiwań, zastanawiając się, czy taką zasadą nie mogłaby się stać na nowo edukacja klasyczna. Tekst przedstawia charakterystykę natury edukacji klasycznej w czterech aspektach, traktując kolejno o jej rdzeniu, obszarze-korpusie, macierzystym środowisku kulturowym oraz o ramie wyższych zasad.

SŁOWA KLUCZOWE: artes, edukacja, edukacja klasyczna, macierz kulturowa, trivium.

Wprowadzenie

Deal wychowania, który nazywamy edukacją klasyczną, jest bezsprzecznie najtrwalszym z metaprogramów edukacji w naszym kręgu kulturowym. Wytworzony w epoce hellenistycznej – w środowisku, które nie mogło jeszcze znać chrześcijaństwa i 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*.

Ta zdumiewająca trwałość formuły, nazywanej przez Greków *paideia*, przez Rzymian – *humanitas*, a współcześnie niekiedy – edukacją liberalną, nie świadczy bynajmniej o jej sztywnej niezmienności. Wręcz przeciwnie, formuła ta, zachowując wierność kilku podstawowym założeniom, niejako zbierała doświadczenia i nabierała solidności w długiej drodze zmieniających się wewnątrz ideałów moralnych czy religijnych, uwarunkowań społecznych oraz wspólnot i instytucji edukacyjnych.

1. Krótka charakterystyka edukacji klasycznej

W starożytnym greckim punkcie wyjścia było to kilka praktyk szkolnych – które swego słynnego kompletu siedmiu sztuk dopracowały się dopiero dobre kilka wieków później, w hellenistycznej kulturze cywilizacji rzymskiej. Próbuąc bardzo różnych proporcji sztuk literacko-logicznych (*trivium*) i matematycznych (*quadrivium*) oraz wahając się między raczej retoryczną i raczej dialektyczno-filozoficzną orientacją całej edukacji, formuła edukacji klasycznej odnalazła się pewnego dnia jako program szkolny świata chrześcijańskiego. A tutaj – po raz pierwszy w swych dziejach – miała być drogą jedynie wstępnej inicjacji dla ludzi, którzy już wyznają i praktykują społecznie „prawdziwą filozofię”, zatem potrzebują wsparcia w przygotowaniu się do odczytania i zgłębienia czegoś, co już posiadają w ortodoksji kultu

* E-mail: milcarek@gmail.com

i wiary. I tak edukacja przez *artes* została wpasowana w drogę do filozofii – i oczywiście do teologii. Postawiono ją ponadto obok sztuk mechanicznych, które – niewątpliwie z racji chrześcijańskiego szacunku dla pracy ręcznej – przestały być jedynie zadaniem niewolników lub ludzi niewykształconych.

Dwie epoki dawnego świata – tę starożytną około Marcjana Kapelli i tę średniowieczną między Alkuinem i wiktorynem Hugonem – zwykliśmy traktować jako wiek złoty edukacji klasycznej. Czas jej intensywnej żywotności i rozwoju pokrywa się z epoką katedr i uniwersytetów. Co surowszy strażnik tego kanonu za jego pierwszą poważną konkurentkę uzna już edukację humanistyczną 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 poddawała w wątpliwość klasyczność dziedzictwa nieantycznego, czyli średniowiecznego. Jednak mimo tego napięcia między chrześcijańską tradycją edukacji klasycznej a trochę antykwarycznymi programami humanizmu renesansowego dopiero programy oświeceniowe i pozytywistyczne wytworzyły konkurencję zapowiadającą prawdziwy zwrot w samych fundamentach edukacji.

Dzisiaj widzimy to najgłębsze sedno zmiany, po której istotnie nic nie było takie jak wcześniej: zwrot polegał na usunięciu orientacji teologicznych i na zmianie fundamentu antropologicznego. Jednak w XVII czy XVIII w. zderzenie między nową dydaktyką i starą szkołą odbywało się jeszcze głównie w sporze o odrębne metody nauk przyrodniczych i znaczenie wiedzy eksperymentalnej. Młody empiryzm wygrał tamten spór – i to zasadniczo wedle niego umodelowano nową szkołę, tworzoną pod kuratelą nowoczesnych państw. Stara edukacja liberalna była odtąd coraz bardziej zawężana i przetwarzana, aż stała się niczym więcej niż edukacją klasyczną w rozumieniu studium starożytnych języków i literatur.

Z perspektywy ponad 200 lat zauważymy dzisiaj, że wielki zwycięzca tamtego przełomu sam jest teraz na cenzurowanym: oczywiście nikt nie kwestionuje wagi nauk szczegółowych – ale też nie ma chyba obecnie większego przekleństwa w dyskusjach o szkole niż encyklopedyzm. Dawne, ufundowane na *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej*, hasło światopoglądu naukowego pojawia się już tylko w charakterze ideologicznego upiora. O wiele skromniejsze wymaganie, żeby edukacja była głównie sprawozdaniem ze stanu wiedzy naukowej, upada właśnie jako ów encyklopedyzm, czyli usilne pompowanie uczniom porcjami wiadomości z mnóstwa dziedzin. Od dawna poszukuje się więc innej niż encyklopedyczna zasady wykształcenia ogólnego. Poszukiwania te są naznaczone modernistycznym przesądem „nowego lepszego”, więc z zasady nie można w ich granicach postawić tego prostego pytania: co byłoby, gdyby tą zasadą stała się jednak edukacja klasyczna, tym razem uwolniona od anachronicznego sporu o fizykę Arystotelesa i pozostająca w dialogu z naukami szczegółowymi?

Pytanie to zakłada możliwość nie tylko przekroczenia przesądów modernizmu, ale i ujrzenia edukacji klasycznej poza jej zupełnie przebrzmiałym kontekstem dziejowym. Czy to rzeczywiście możliwe? I czy warto? Wołałbym, żeby każdy próbował odpowiedzieć na te pytania dopiero po rozważeniu tego, czym jest edukacja klasyczna (EK) – nie tylko na podstawie rozmaitych skojarzeń, które wszyscy wiążemy z brzmieniem nazwy tej tradycji szkolnej. Spróbuję tu wykonać pracę, która może nas przybliżyć do spełnienia tego warunku. Charakterystykę natury edukacji klasycznej przeprowadzę w czterech aspektach, mówiąc kolejno o jej rdzeniu, obszarze-korpusie, macierzystym środowisku kulturowym oraz o ramie wyższych zasad.

2. Rdzeń

Rdzeniem EK są sztuki (*artes*). Sztukami nazywamy, zgodnie z tradycyjnym określeniem, takie praktyki, których wykonanie skutkuje pewnym wytworem czy dziełem (*opus*), mającym znaczenie z perspektywy uzyskiwania określonych dóbr – zewnętrznych i wewnętrznych. Sztuki właściwe edukacji nazwano kiedyś wyzwolonymi (*liberales*), co niezależnie od wielu różnych interpretacji tego określenia zawsze zmierza do zaznaczenia, że chodzi o takie sztuki, których dzieła nie są niezbędne do zabezpieczenia podstawowych potrzeb materialnych (z którymi wiążą się tzw. sztuki służebne – *serviles*).

Można to było rozumieć różnie, lecz proponuję interpretację następującą: właściwe EK sztuki wyzwolone to praktyki, które dobiera się i adaptuje do szkoły ze względu na określone dobro wewnętrzne, spodziewane po wykonaniu dzieła danej sztuki. Tym dobrem wewnętrznym jest sprawność umysłowa ucznia, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie by się realizowała.

Rdzeń EK jest więc obecny wszędzie tam, gdzie podstawą dydaktyki jest takie ćwiczenie, czyli działanie (praktyka) uczniów, którego dobro mierzy się równocześnie poprawnością wykonanego dzieła i uzyskiwaniem związanej z nim kultury usprawnień. Z punktu widzenia istoty EK (choć na pewno nie z punktu widzenia np. systemu promocji etc.) jest rzeczą co najmniej drugorzędną uzyskanie przy tym efektu zewnętrznego w postaci sukcesu egzaminacyjnego, prestiżu, bezpośredniego dostosowania do rynku pracy, dobrego samopoczucia czy wreszcie nagromadzenia wiadomości, zapewnienia innym rozrywki etc.

Na pierwszy rzut oka te zastrzeżenia wyglądają na edukacyjną oczywistość – ale w rzeczywistości są skrajnie subwersywne względem systemu działającego przez permanentne przygotowanie do egzaminu końcowego przy pomocy ćwiczeń całkowicie podporządkowanych utylitarystycznemu imperatywowi uzyskania wysokiej noty.

3. Obszar przedmiotowy

Skoro powiedzieliśmy o rdzeniu EK, narzuca się pytanie, czym jest jej cały obszar przedmiotowy? Nazwiemy tak wszystkie materie, których dotyczy i wobec których rozwija się owe ćwiczenia i prace właściwe sztukom wyzwolonym. Groźną rafą, którą należy tu wyminąć, jest najpierw proste przypisanie samym sztukom pozycji przedmiotów szkolnych. Chyba każdy, kto spotyka się z tradycją EK, odczuwa pokusę skopiowania do swego idealnego ramowego planu przedmiotów treści podręcznikowej – tabelki z wykazem siedmiu sztuk wyzwolonych. Najpierw *trivium*: gramatyka, retoryka, dialektyka (brzmi dobrze – z wyjątkiem owej tajemniczej dialektyki, ale przerabiamy ją sobie w myślach na logikę). Do tego, kto odważny, doda *quadrivium*: geometria, arytmetyka – na razie idzie pozornie łatwo – ale do tego jeszcze astronomia i... muzyka.

Na tym etapie – próbując zrozumieć, o co chodzi, na podstawie własnych szkolnych wspomnień o gramatyce, arytmetyce czy muzyce – większość z nas zapewne odczuwa jeszcze jakieś zainteresowanie dziwnymi zapachami tego nieznanego świata, ale przeczuwamy też bezsilność w próbie umieszczenia tego zestawu w dzisiejszym schemacie przedmiotów szkolnych. Mamy – słuszne – przecucie, że po pierwsze niewykonalne jest zmieszczenie naszych obecnych przedmiotów w ramach siedmiu sztuk (gdzie historia? gdzie geografia? gdzie biologia?), a po drugie – że mechaniczne poddanie zakresu nauczania pod kryterium wzięte ze szkół starożytnych i średniowiecznych musi się skończyć utratą istotnego dorobku nauk doświadczalnych, ważnego i w szkole, i w dzisiejszym świecie.

Dlatego ci najbardziej przekonani czy pociągani przez wdzięk EK zdecydują się zapewne na coś innego: będą starali się wydzielić w siatce godzin jakieżś z konieczności niewielkie klitki dla skromniutkiej prezentacji tego, co ukochali. Można przewidywać, że dość szybko owe klitki wypadną tak, jak wpadły – gdyż wszystko będzie działało przeciw nim (przede wszystkim logika utylitarna rządząca naszymi szkołami), a one same dadzą wyjątkowo marne doświadczenie owocności. Na pewno powinniśmy podążać innymi drogami niż usilne kopiowanie pradawnych list przedmiotów, ale też innymi niż tworzenie bezpłodnych, ciekawostkowych kół zainteresowań, z retoryką i dialektyką na marginesie rzeczywiście docenianych i premiovanych ważnych przedmiotów.

Jeśli więc sztuki wyzwolone są rdzeniem EK, to jej obszarem przedmiotowym nie są one same, lecz wszystkie przedmioty nauczania, których dydaktyka wchłania zasadę sztuk lub jest przez nią formowana. Przez obecność *artes* te rozmaite przedmioty stają się jakby jednym korpusem zróżnicowanej wiedzy i umiejętności. W praktyce mogą oraz powinny to być wszystkie główne przedmioty nauczania w szkole, włącznie z tymi, których w żaden sposób nie skojarzymy historycznie z programami szkół przednowoczesnych, tak ciekawe i ważne jak fizyka, chemia, historia, geografia itp.

Przedstawiane tu uwagi i wnioski zawdzięczają bardzo dużo pracy włożonej kilka lat temu przez grono przyjaciół w realne, szkolne zastosowanie sztuk – co ukierunkowało i przyspieszyło refleksję w tej dziedzinie. Wówczas jeden z nas – na kanwie swoich wtedy bardzo intensywnych doświadczeń w dydaktyce retoryki, dialektyki i filozofii – zaproponował szereg rozstrzygnięć i sprecyzowań, które były pomocą również przy sformułowaniu niniejszego przedłożenia. To właśnie od Piotra Kaznowskiego (bo o nim wspominam wyżej) pochodzi m.in. pojęcie *connexio atrium*, czyli powiązanie sztuk (analogiczne do Tomaszowej *connexio virtutum*) – wszystkie sztuki wyzwolone należy traktować jak różne aspekty jednego procesu kształcenia (Kaznowski, bdw). Przy czym wielość sztuk wyzwolonych nie powinna nas zmylić, co podpowiada nam Hugo ze św. Wiktora: w rzeczywistości tak jak jedno (z *trivium*) z nich sprowadzają się do wieloaspektowej pracy ze słowem (i mogą być uznane za różne modalności logiki), tak inne (z *quadrivium*) są ćwiczeniami z liczbą czy wielkością (i można je uznać za modalności matematyki). Chodzi nam jednak teraz przede wszystkim o zwrócenie jeszcze raz uwagi na to, że sztuki są praktykami do zaaplikowania wobec treści różnych przedmiotów szkolnych – gdyż ćwiczone przez nie umiejętności odnoszą się do wszystkich miejsc, w których pozyskuje się wiedzę, analizuje dostępne treści, buduje dowody i perswazuje.

Zatrzymajmy się przy *trivium*, czyli logice. Posłużę się przy tym krótkimi charakterystykami sformułowanymi przez tego samego autora praktyka¹. Gramatyka „uczy dostrzegać strukturę języka i mowy [...], rozwija wrażliwość na znaczenia [...], tłumaczy figury poezji [...], uczy dostrzec *logos* w micie [...], uczy czytać i komentować każdy tekst [...]” (Kaznowski, bdw). Dialektyka „uczy dostrzegać powiązanie języka z rzeczywistością oraz zapośredniczenie sensów w pojęciach (relacja między słowami, powszechnikami oraz rzeczami), uczy reguł dociekania i dowodzenia, wprowadza umiejętność naukową” (Kaznowski, bdw). Retoryka, „łącząc elementy poetyki i dialektyki, uczy, jak skutecznie przekonywać w dziedzinach spornych (prawdopodobnych, gdzie dociekanie naukowe nie ma miejsca), tj. uczy społecznej i politycznej wrażliwości językowej” (Kaznowski, bdw).

Jest dość jasne, że gramatyka pozostanie sztuką właściwą dla przedmiotów wprowadzających w język i literaturę. Za to promieniowanie dwóch pozostałych sztuk nie jest tak samo

¹ Por. Piotr Kaznowski, *Zarys programów dla zajęć: Retoryka, Dialektyka, Kultura antyczna, Historia filozofii* (materiał niepublikowany, udostępniony mi przez autora).

zlokalizowane i jest naturalnie oczekiwane w szeregu przedmiotów szkolnych. W praktyce wydaje się więc – co prawda nadal niezbędne – żeby w ramowym programie nauczania przewidzieć też osobne wprowadzenia do *artes* (zwłaszcza może do retoryki i dialektyki), ale ich zaistnienie tam ma sens przede wszystkim wtedy, gdy operacje i dzieła właściwe sztukom wejdą do dydaktyki innych przedmiotów – gdzie jest ich miejsce i gdzie powinny wydawać swoje owoce usprawnień. Oto godna naszych czasów linia aktualizacji tradycyjnego programu *artes* – a równocześnie zasilenie nimi tego, co w różnych przedmiotach racjonalne, argumentatywne, wiedzotwórcze, rzeczywiście naukowe, właściwe umysłowi pociąganemu ciekawością prawdy.

Należałoby przy tym wspomnieć, że już, zwłaszcza na etapie swego rozkwitu w średniowieczu, sztuki wyzwolone były po prostu i jedynie wstępem do wiedzy – tyle że wiedzą całościującą była filozofia, z kolei wprowadzająca do wiedzy świętej, czyli teologii. Te orientacje pozostają z pewnością aktualne również dzisiaj, szczególnie w szkołach o zdefiniowanym fundamencie konfesyjnym. W wymiarze szerszym ważna powinna być dla szkoły jako takiej myśl o zapewnieniu wymiaru mądrościowego poprzez obecność filozofii jako osobnego przedmiotu.

4. Macierz kulturowa (kanon)

Środowiskiem macierzystym EK jest kontekst kulturowy, w którym wyłoniła się i rozwinęła ta tradycja edukacyjna. W sposób automatyczny identyfikuje się więc tę kulturową macierz z dziedzictwem tzw. kultury antycznej. Jest to określenie równocześnie częściowo usprawiedliwione i praktycznie szkodliwe. Szkodliwe dlatego, że zabija EK w skrzynce filologiczno-historyzującej: EK staje się jedynie nauką języków starożytnych w celu czytania autorów starożytnych w oryginale. Natomiast nie zmienia to faktu, że rzeczywiście kulturową macierzą edukacji liberalnej jest ta kultura, w której klasykami są Homer, Platon, Arystoteles, Ciceron, Owidiusz, Wergiliusz, Liwiusz, ale też Hieronim, Augustyn, Prudencjusz, Boecjusz, Seduliusz, Alkuin i jakże wielu innych.

Charakter tej intuicyjnej listy wymaga natychmiastowego sprecyzowania w dwóch aspektach. Po pierwsze: kulturową macierzą EK są przecież nie tylko dzieła klasyfikowane dziś jako literatura piękna, ale tak samo dzieła mądrościowe, traktaty naukowe i polityczne, pomniki retoryki, dzieła historyczne, kompozycje muzyczne, a na pewno również te artefakty materialne, które są też świadectwem wysokiego poziomu kultury duchowej. Po drugie: oprócz tego poszerzenia poza granice literackie – w wąskim znaczeniu tego przymiotnika – nasza lista potrzebuje jeszcze podkreślenia, że nie zamyka się w dziejowych granicach starożytności, nawet wydłużanej wyraźnie poza ramy podręcznikowego antyku. Należałoby raczej powiedzieć, że naturalną macierzą kulturową EK jest również ta twórczość średniowieczna i nowożytna – nawet nam współczesna – która zawdzięcza swój charakter i swój kształt formacyjnemu wpływowi EK. Trzeba to powiedzieć, gdyż nawet wtedy i tam, gdzie EK przestawała być propozycją masową czy dominującą, trwała jej obecność i wpływ – skoncentrowany lub rozproszony, integralny lub cząstkowy.

Idąc dalej lub głębiej, powiedzmy jeszcze, że we właściwej dla edukacji liberalnej czci dla *Auctores* chodzi nie o umiejscowienie się w wieży tzw. klasycyzmu, lecz o posługiwanie się równocześnie *ratio* i *auctoritas*: obcowanie z tekstami Autorów to zapoznanie się z genealogią odkryć, wiedzy i innych osiągnięć oraz możliwość przejścia ich dróg jako ćwiczeń własnego umysłu. Tak jak czytanie wielkiej literatury bywa przecież okazją do znalezienia się wobec dylematów i decyzji ich bohaterów.

5. Rama wyższych zasad

Sprawa owego bardziej inkluzywnego, bardziej rozległego określenia macierzy kulturowej EK jest ważna, zwłaszcza na tle schematu kultury antycznej, jednak o wiele ważniejsze jest zarysowanie ramy wyższych pojęć dotyczących człowieka i jego celu. Oczywiście edukacja klasyczna to praktyka, a nie porcja założeń filozoficznych. Kulturowana przez wieki, poprawiana i doskonalona na mocy wielu doświadczeń, edukacja przez *artes* pozostaje zawsze domeną empiryka, czyli artysty-rzemieślnika, technika znającego niezbędne ćwiczenia obecne w dziedzinie. Jest z nią po trosze tak jak z muzyką tradycyjną (którą zwykliśmy nazywać muzyką ludową): prym wiodą w niej nie teoretycy grania, lecz umiejętni grajkowie, w których gra tradycja grania. Niemniej, ta mało teoretyzowana tradycja racjonalnej edukacji ma właściwe sobie ramy określonych założeń dotyczących człowieka i jego celu.

5.1 Człowiek

Wszystkie znane od starożytności próby określenia człowieczeństwa posługują się – w różnym wyborze i zestawieniu – trzema lub czterema elementami czy aspektami. Jednym z nich jest biologiczna naturalność czy po prostu zwierzęcość. Innym – rozumność, jako „nadzwierzęca” zdolność poznawania rzeczy i podejmowania decyzji różnych od odruchów i emocji. Jeszcze innym – więź społeczna, traktowana jako wchodząca do samej natury człowieka. Docierając ponownie, od innej strony, do początku tego wyliczenia, trzeba by do tych trzech klasycznych aspektów antropologii dodać jeszcze jeden, znowu biologiczny: cielesną ograniczoność, kruchość, śmiertelność jednostki. Właściwie każdy z tych aspektów miał czasy i miejsca swojej hegemonii, czyli podporządkowania sobie wszystkich innych. Również podręczniki dziejów pedagogiki są pełne koncepcji, które wynikały lub wynikają z niekoniecznie świadomego uznania tej czy innej hegemonii w pojmowaniu człowieka.

Wróćmy jednak do EK i jej ramy antropologicznej, której niezwykłość polega na tym, że zbiera wszystkie wspomniane motywy określenia człowieka – łącząc je. W tradycji macierzystej EK określenia te zwykle chodzą jakby parami, w których podstawą jest wskazanie na żywą cielesną naturę – a jako sprecyzowanie jej bytu dodaje się któreś z pozostałych. Tak zbudowana jest jedna z najbardziej filozoficznych i potocznych definicji: *animal rationale* – żywa istota rozumna. Podobnie zabrzmiało określenie stosowane jakby zamiennie z tym ostatnim: *animal sociale, sive politicum*. Interesującym przypadkiem jest też trójelementowe określenie: *animal rationale mortale* – żywa istota rozumna śmiertelna, przy czym śmiertelność jest tu tyleż określeniem aktu zamykającego procesy życiowe, ile najostrzejszym akcentem ograniczoności i niesamowystarczalności jednostki.

Przy całym bogactwie rozbieżności filozoficznych u autorów teoretyzujących klasyczne definicje człowieka – we właściwej dla EK macierzy kulturowej – wyłonił się zarys oparty na harmonizowaniu wymienionych wyżej aspektów. W jego centrum znajduje się najszerzej podzielane przeświadczenie, że w świecie istot żywych człowieczeństwo wyróżnia się rozumnością, czyli logosem pozwalającym mu odzwierciedlić w swej wiedzy ład rzeczy w świecie – odzwierciedlić, czyli poznać prawdę o rzeczywistości. Co więcej, rozumność jest tu traktowana niemal jednomyślnie jako udział w prerogatywach boskich, a w każdym razie jako podobieństwo lub pokrewieństwo z wyższym światem boskim.

W każdym razie z faktu nie zwierzęcej, ale specyficznie ludzkiej racjonalności wynika niesłychanie ważne dla kształtu EK przeświadczenie, że poznaniu ludzkiemu dostępny jest ogół rzeczywistości, i to nie wyłącznie jako zbiór rzeczy, lecz także jako ich

ujęcia uniwersalne, włącznie z transcendentaliąmi prawdy w ogóle i dobra w ogóle. Po zostaje to nie w napięciu, lecz w ścisłym powiązaniu z przeświadczeniem o społecznej naturze człowieka: bycie w społeczeństwie i odniesienie do dobra wspólnego jest dla człowieka nie skutkiem racjonalnej kalkulacji i negocjacji, lecz konsekwencją tego, kim jest człowiek.

Wrodzona przynależność społeczna człowieka jest traktowana nie jako coś biegunowego względem jego racjonalnej samodzielności, lecz jako modus racjonalności. Aspekt społeczny samego bytu istoty rozumnej sprawia, że i tradycje wspólne społecznościom traktuje się jako pewne przejawy racjonalności, naświetlenia niekiedy wspomagające, a niekiedy uprzedzające znacznie efektywność poszukiwań i odkryć pojedynczych ludzi. Na uwagę zasługuje tu odróżnienie wymiaru synchronii (związek z rozpoznaniem i życiem ludzi z naszych wspólnot dzisiaj) i diachronii (związek z tym samym w ciągłości dziejowej).

EK jest praktyką społeczną – zakłada życie wewnątrz wspólnoty tradycji i wspólnoty praktyk. Jednym z aspektów tego jest związek EK ze wspólnotami takimi jak szkoły. Jest to zresztą o wiele ważniejsze niż zmitologizowany i idealizowany motyw relacji mistrza i ucznia (intensywność i ekskluzywność tego ideału spełniała się bodaj najbardziej w spartańskim motywie szkolnej pederastii, ale przecież nie myślą o tym dzisiejsi piewcy ideału). Edukacja klasyczna potrzebuje szkoły, czyli wspólnoty, zespołu uczniów – i pośród nich nauczyciela, bardziej rzemieślnika-artysty niż oderwanego wirtuoza.

5.2 Cel

Razem z określeniami natury człowieka ramą dla EK jest głęboko osadzone przekonanie o istnieniu pewnego *telos* – wpisanego w człowieczeństwo celu nadrzędnego. Posługujemy się w związku z tym tradycyjnym pojęciem eudajmonii – które jednak nawet w swoim łacińskim odpowiedniku *beatitudo* nie oznacza po prostu szczęścia jako stanu przeżyć. Oznacza realizujące się spełnienie tego, co było potencjalnością ludzkiej natury w konkretnym człowieku. Chodzi więc właśnie o cel będący spełnieniem natury ludzkiej w człowieku, a nie tylko o cel czy cele wybierane dla zadowolenia aktualnego interesu lub apetytu jednostek.

Racja teleologiczna jest zasadniczą podporą jednej z głównych zasad fundujących edukację jako akt wspólnotowy: tylko bowiem przekonanie o istnieniu wspólnej i wrodzonej celowości związanej z człowieczeństwem uprawomocnia wewnętrznie tworzenie i egzekwowanie wspólnych zasad kierunkowych edukacji. Wspólne każdej rzetelnej edukacji i przeświadczeniu teleologicznemu jest przekonanie o istnieniu obiektywnych racji dla hierarchizowania dóbr i ich selekcjonowania na swej drodze ze względu na dobro wyższe i najwyższe. Wiąże się z tym dwa motywy podstawowych cnót: sprawiedliwości poruszającej do wykonania dobrych należności oraz roztropności (*phronesis*) wiążącej dobra mniejsze z większymi, tak jak środki z celami.

O człowieku naprawdę wykształconym napisał Robert Spaemann (2006, s. 540), że „prawie wszystko jest dla niego interesujące, ale tylko nieliczne rzeczy są rzeczywiście ważne”. Doprawdy niezwykła jest ta harmonia szerokiego zaciekawienia całym światem i nielicznych mocnych zakorzenień i życiowych wyborów. Podobnie jak w przypadku zasady antropologicznej, tak i w związku z zasadą teleologiczną edukacja otrzymuje horyzont znajdujący się poza jej praktykami i przedmiotami, w świecie dorosłości. Zmierzając do swych dzieł, sztuki są pośrednio warsztatami dla dóbr wewnętrznych tych, którzy się w nich ćwiczą. Ale te przecież zyskuje się nie po to, żeby coraz sprawniej rozwiązywać zadania szkolne – lecz żeby po promieniu tych zadań pójść do zadań godnego życia. Jak daleko prowadzi ta droga?

Odnosząc się do uwarunkowania edukacji przez telos, Alasdair MacIntyre zarysowuje dynamikę odsłaniania się jego kolejnych horyzontów: „Żyć dobrze to postępować tak, żeby zmierzać do osiągnięcia najlepszych dóbr, znajdujących się w naszym zasięgu, i stać się osobą zdolną do osiągnięcia tych dóbr. [...] Doskonałość i spełnienie życia polegają na tym, że osoba wytrwała w drodze ku najlepszym dobrom, jakie zna, nie zatrzymuje się na nich. A zatem zakłada się istnienie jakiegoś dalszego dobra, obiektu pragnień wykraczającego poza wszelkie konkretne i skończone dobra, dobra, ku któremu skierowane jest nasze pragnienie, niezaspokojone przez nawet najbardziej pożądane skończone dobra, osiągnane w dobrym życiu” (Kaźmierczak, 2019, s. 46). Formuła zaproponowana przez MacIntyre’a pozwala zobaczyć problem ukonkretnienia ludzkiego celu życia w kategoriach po prostu racjonalnych i etycznych. Ta jej zaleta jest również jej ograniczeniem: w praktyce życiowej nikt lub mało kto z nas odbywa taką modelową drogę, w której dobro większe odsłania się dopiero wraz z przesunięciem horyzontu po osiągnięciu mniejszego celu. Ten proces jest zawsze niezbędny w osobistym potwierdzeniu lub odrzuceniu doświadczenia wcześniej nam przekazanego – ale to jednak właśnie ono, czyli określona tradycja, ustala nam zwykle dalsze dobro czy wręcz dobro najwyższe, zanim ewentualnie sami do niego dotrzemy. Trudno więc pojąć rzeczywistość edukacji bez odniesienia do konkretnych tradycji. Tradycje zaś są własnością wspólnot. A tradycje trudno pojąć bez ich transcendentnego „pozahoryzontu”, bez odniesienia do religii i wiary.

5.3 Znaczenie wyższych zasad

Tak jak powiedziano wyżej, opisywana tu rama, czyli antropologiczno-teleologiczna osnowa pojęciowa, nie wchodzi do praktyk EK. Można być adeptem sztuk wyzwolonych, a nawet ich mistrzem-praktykiem bez świadomości wielu tych zagadnień, a zwłaszcza bez chęci i zdolności ich werbalizowania. W świecie wspólnot kultuwujących tradycje oparte implicite na naszej osnowie można było lub można by nadal uprawiać *artes* zupełnie owocnie, bez wchodzenia w teorię człowieka i celów ludzkich.

Jednak zlekceważenie realnego, choć niemanifestowanego związku sztuk i ramy antropologiczno-teleologicznej (lub zakładającej ją tradycji intelektualno-obyczajowej), wprowadza ryzyko oddania sztuk wyzwolonych w niewolę (!) nieklasycznych pedagogik nowoczesności, które z reguły przenoszą akcent oczekiwań z dóbr wewnętrznych edukacji na jej dobra zewnętrzne. Cytowany już wyżej Alasdair MacIntyre mówi o trzech charakterystycznych postaciach emotywistycznej, czyli postoświeceniowej kultury nowoczesności: bogatym estecie, terapeutce i menedżerze. Można powiedzieć, że – razem z pogardzanym przez nich trzech oświeceniowym encyklopedystą – te „osobowości wzorcowe” są też patronami konkurencyjnych (lecz wspólnie antyklasycznych) odmian edukacji współczesnej.

Bogaty esteta, symbol kultury konsumpcjonizmu, zajmuje się jedynie zaspokajaniem upodobań (niekoniecznie tylko swoich). Niewątpliwie jest to dobry patron antypedagogiki lub edukacji pojętej jako nieautorytarne towarzyszenie naturalnemu rozwojowi, czyli pielęgnowanie witalności biopsychicznej, z natury różnej i bardziej przeżywanej niż komunikowanej. Szkoła zaprogramowana przez bogatego estetę mogłaby docenić edukację klasyczną – ale w wersji elitarnych smaczków „kultury wyższej”. Terapeuta jest rzecznikiem psychologicznej skuteczności, zastępującej zainteresowanie prawdą obiektywną. Jego panowanie nad edukacją zmierza do podporządkowania jej zapewnianiu dobrego samopoczucia nawet wobec oczywistych braków i niedomagań. Menedżer interesuje się jedynie skutecznymi technikami osiągania zaprogramowanych celów (których nie dyskutuje i nie kwestionuje). W dziedzinie

edukacji menedżer reprezentuje Boga i władcę w postaci pożytku społecznego, z czego wynika edukacja jako technologia produkcji typów ludzkich aktualnie potrzebnych państwu (lub – w wymiarze bardziej uniwersalnym – także nowego człowieka, odpowiedniego dla naszych czasów). Doprawdy strzeżmy się oddać nasze dzisiejsze kielkujące intuicje, dotyczące potrzeby edukacji klasycznej, w ręce bogatego estety, terapeuty czy menedżera.

6. Natura, czyli duch

Przechodząc przez kolejne punkty charakterystyki EK, uzyskiwaliśmy stopniowo obraz jej natury. W centrum znajdują się zawsze praktyki sztuk wyzwolonych – czyli ćwiczenia, których dzieła, a uogólniając: dzieła logiczne i matematyczne, przynoszą wykonawcy pewne dobra wewnętrzne, czyniące zeń człowieka podążającego drogą wykształcenia, zdolnego do posługiwania się językiem argumentowania i przekonywania, rzeczowej debaty i myślenia naukowego. Tu jednak warto wyrazić ostrzeżenie przed pragmatyzmem „czystej sztuki” (np. w nowej retoryce).

Jednak praktyki sztuk wyzwolonych nie odbywają się w próżni lub obok zwykłych przedmiotów współczesnej szkoły – ale wewnątrz nich. Materiałem współnaturalnym dla tradycji EK jest co prawda najpierw klasyka tzw. kultury dawnej (tu: ostrożnie z antykwaryzmem), ale bez zupełnego zamykania takiej ramy czasowej. Mówiąc: bez tej ramy, istotne dla EK jest wprowadzanie ucznia w kontakt z materiałem źródłowym wysokiej jakości, którego ćwiczenie daje satysfakcję obcowania z czymś poznawczo wartościowym, ze szczególnym uwzględnieniem źródeł świadczących o sposobie dochodzenia do pewnych odkryć oraz przechowujących zapis wzorcowych rozwiązań problemów. Jest w tym aspekt tradycyjności EK, genealogii osiągnięć.

Ramą zabezpieczającą integralność EK jest antropologia podkreślająca znaczenie rozumu, naturalność, rozumność społeczeństwa (i tradycji) oraz istnienie celu – telos. Tu jednak ostrzeżenie przed teoretyzowaniem lub ideologizowaniem i abstrakcyjnym moralizowaniem – choć z drugiej strony same sztuki nie spełniają swego zadania, działają wewnątrz korpusu, z właściwym materiałem i ochroną swojej ramy.

7. Owocność. Podsumowanie

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 EK, 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 człowieka samosterownym (umysłowo i moralnie), choć może czynić skutecznym w wykonaniu jakiegoś projektu. W systemach edukacji, zmierzających głównie do ukształtowania kadr wykonujących prace i zadania, będzie się więc zabiegało o uzyskanie przez wszystkich pewnych rudymenarnych kompetencji twardych (znajomość języków obcych, posiadanie prawa jazdy etc.) 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, 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.

Bibliografia

- Kaznowski, P. (bdw.) *Zarys programów dla zajęć: Retoryka, Dialektyka, Kultura antyczna, Historia filozofii* [materiał niepublikowany, udostępniony przez autora].
- Każmierczak, P. (2019). *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre'a*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Spaemann, R. (2006). *Granice. O etycznym wymiarze działania*. Przeł. J. Merecki, Warszawa: Oficyna Naukowa.