



Rafael Santi, *Szkola Ateńska*, Watykan, Stanza della Segnatura (fot. za: G. Reale, *Raffaello. La „Scuola di Atene”*, Rusconi, Milano 1997).



Platon i Arystoteles, Rafael Santi, Szkoła Ateńska, fragment.

OD REDAKCJI

ROZUM ZAPOZNANY

Na znanym fresku *Szkoła Ateńska* Rafaela widzimy postacie największych filozofów doby antyku: Sokratesa, jego uczniów Ksenofonta, Alkibiadesa, Diogenesa i Platona oraz Arystotelesa, myślicieli, którzy nie byli co prawda Ateńczykami, ale pozostawali z myślą ateńską w kontakcie: Parmenidesa, Zenona z Elei, a także filozofów późniejszych, na przykład Epikura. Obok nich na fresku uwiecznieni zostali: Pitagoras, Aischines, Heraklit, Euklides i Ptolemeusz. Ciekawa jest obecność wśród filozofów greckich Zoroastra, myśliciela perskiego, który żył wiele lat przed powstaniem ateńskiej szkoły filozofii, a także Awerroesa, arabskiego filozofa okresu średniowiecza, który w swojej myśli nawiązywał do dziedzictwa Arystotelesa. Freskiem z watykańskiej Stanzы della Segnatura Rafael zdaje się mówić, że szkołę ateńską można w istocie odnaleźć w miejscach i czasach odległych od starożytnych Aten. Przez zgromadzenie tak wielu postaci różnych filozofów „w jednym miejscu i w jednym czasie” malarzowi udało się oddać harmonijną jedność, która leży u podstaw jakże odmiennych dróg ludzkiego rozumu zmierzającego ku mądrości poprzez poznawanie prawdy o świecie.

W centrum fresku widzimy nauczyciela i ucznia, którzy spokojnie krocząc, zatopieni są w dialogu: Platon wskazuje palcem na niebo, a w dłoni trzyma księgę *Timajos*. Arystoteles kieruje dłoń ku ziemi, a w drugiej ręce niesie tom pism etycznych. Nie ulega wątpliwości, że dociekanie prawdy o powstaniu wszechświata oraz studia nad istotą dobrego życia i szczęścia były podstawowymi zagadnieniami dla filozofów doby starożytnej – i takimi pozostały do dzisiaj. Historia filozofii ukazuje jednak, że w pewnym punkcie Arystoteles przestał się zgadzać ze swoim mistrzem, w obawie, że Platon pograża się w czystej, oderwanej od życia spekulacji. Dowodził więc, że idee w sposób immanentny przynależą do rzeczywistości, a cnoty, które są niezbędne dla dobrego i szczęśliwego życia, można praktykować już tutaj, na tym świecie.

Owe dwa nurty w myśleniu: teoretyczny i praktyczny, tak wyraźnie widoczne w rozejściu się myślenia platońskiego i arystotelesowskiego, na zaw-

sze pozostały w ludzkiej kulturze, a także w tym narzędziu jej zachowywania i przekazywania, którym jest edukacja. W historii różnie oceniano ich doniosłość. Bywały okresy, na przykład średniowiecze, w których niepodważalny był prymat wiedzy teoretycznej, uznawanej za niezbędny warunek wszelkiej spekulacji i dokonywania rozstrzygnięć praktycznych. W innych epokach z kolei, na przykład w oświeceniu czy pozytywizmie, znacznie większą wagę przykładano do praktycznej strony życia, a w edukacji promowano metodę pogładową i empiryzm. O ile jednak można powiedzieć, że we fresku Rafaela wyczuwamy ducha jedności: spokojny dialog filozofów wskazuje, że teoretyczne i spekulatywne zainteresowania Platona i bardziej praktyczne podejście do filozofii, reprezentowane przez Arystotelesa, stanowią całość, która poddaje się duchowi racjonalności, o tyle w dziejach obserwujemy stopniowe rozchodzenie się tych dwóch nurtów myślenia, a w czasach obecnych wręcz przeciwstawianie ich sobie. Zjawisko to w sposób szczególny obserwujemy w ewolucji filozofii edukacji, która w coraz mniejszym stopniu postrzegana bywa jako przekazywanie kultury i formowanie szeroko pojętej sfery duchowej w człowieku. W dzisiejszych czasach nasila się bowiem w filozofii edukacji tendencja, aby wiedzę traktować instrumentalnie, jako narzędzie służące wyłącznie celom praktycznym, samo w sobie nieprzedstawiające żadnej wartości. Wiedza, której nie można „zastosować” w życiu, zazwyczaj określana nieco pogardliwie jako teoria, uważana jest za niepotrzebną, a młodych ludzi coraz częściej naucza się, że poznanie nie jest w swej istocie bezinteresowne i powinno zawsze łączyć się z realizacją jakiegoś praktycznego celu.

Wydaje się, że nie ma w dzisiejszym myśleniu o edukacji miejsca dla antycznego pojęcia *paidei*, które w książce pod tym właśnie tytułem przybliżył współczesnemu czytelnikowi Werner Jaeger¹. W starożytnej Grecji *paideia* oznaczała formowanie człowieka, ze wskazaniem na jedność takich aspektów, jak cywilizacja, kultura, tradycja, literatura i wychowanie. Wychowanie traktowane było przy tym nie jako jedynie formalne umiejętności czy abstrakcyjna teoria, ale jako wewnętrzny i niezbywalny element rozwoju sfery duchowej człowieka. Za najcenniejszy element kultury i wychowania starożytni uważali literaturę, sądzili bowiem, że to w niej zarówno umiejętności, jak i teoria znajdują swój najpełniejszy wyraz. Jaeger podkreśla, że w późniejszym rozwoju historycznym dzięki takiej właśnie formacji duchowej Hellada, „straciwszy wszystko, co liczy się na tym świecie: państwo, potęgę, wolność i życie obywatelskie w klasycznym rozumieniu tego słowa, mogła mimo wszystko powiedzieć za swoim ostatnim wielkim poetą Menandrem «To, czego nikt nie może zabrać

¹ Zob. W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001. Zob. też: tenże, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, tłum. K. Bielawski, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002.

człowiekowi, to paideia»². Ideał paidei, który ukształtował się w epoce klasycznej, miał bowiem tak wielką siłę, że odegrał decydującą rolę również w rozwoju późniejszej cywilizacji grecko-rzymskiej. Ukształtowane przez greckich geniuszy wychowania „ideały kulturowe przetrwały niepodległy byt polityczny narodu i przeszły w posiadanie innych ludów starożytnych oraz ich następców jako najdoskonalszy wyraz humanizmu”³.

Rozejście się dwóch nurtów poznania: teoretycznego i praktycznego, co obserwujemy w czasach współczesnych, jest – jak się wydaje – wyrazem tendencji odwrotnej w stosunku do zasady organicznej jedności i ciągłości, zgodnie z którą rozwijała się kultura grecka w swoim postrzeganiu świata jako całości. Można powiedzieć, że to właśnie dzięki jedności aspektu teoretycznego i praktycznego w myśli greckiej ówczesna filozofia, matematyka, muzyka i rzeźba stanowiły swoistą jedność w różnorodności. Co więcej, spajający wszystkie te dziedziny ideał paidei sprawiał, że najwyższe zdobycze kultury na każdym etapie jej rozwoju wywierały wpływ na kolejne pokolenia, to zaś – niejako przez sprzężenie zwrotne – stymulowało jej harmonijny rozwój i ciągłość.

Warto przy tym pamiętać, że ideał greckiej paidei oparty był na przekonaniu, że „przekazywanie kultury nie jest możliwe bez wyobrażenia sobie ideału człowieka, jakim być powinien, przy czym nieważny, a w każdym razie nieistotny staje się wzgląd na praktyczny pożytek, natomiast miarodajne okazuje się to kalon, tj. piękno jako ideał zobowiązujący i pociągający do naśladowania”⁴. Kontynuację tej idei odnajdujemy w cywilizacji chrześcijańskiej, która przejąwszy najcenniejsze osiągnięcia doby antyku, wskazywała, że owym ideałem i wzorem zobowiązującym do naśladowania jest Chrystus, Syn Boży, a zarazem „najpiękniejszy z ludzi”⁵. Już we wczesnym chrześcijaństwie wychowanie postrzegane było jako świadomie podejmowane pielęgnowanie ideału doskonałości ludzkiej, jako proces podobny do budowania, którego istotę dobrze oddaje niemieckie słowo „Bildung”, oznaczające zarazem kształtowanie i kształcenie. Chociaż kultura greckiego antyku – jak również kultura chrześcijańska w pierwszych okresach swojego rozwoju – należała w zasadzie do warstw wyższych, jej istotnymi współczynnikami były racjonalizm i uniwersalizm, które predestynowały ją do tego, by stała się kulturą ogólnoludzką. „Jeśli kultura ma być «przywilejem» należnym «szlachetnemu urodzeniu», to nie ma słuszniejszych uprawnień do tego przywileju niż te, które leżą w naturze człowieka jako stworzenia rozumnego. Dzięki temu zamiast doprowadzić do zwulgaryzowania tego, co było szlachetne w kulturze greckiej, potrafiła ona uszlachetnić cały rodzaj ludzki, dając mu program i wzór wyższej formy życia, życia zgodnego

² Tenże, *Paideia*, s. 10.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 48.

⁵ Kard. J. Ratzinger, *Zraniony strzałą piękna. Krzyż i nowa „estetyka” wiary*, tłum. J. Męrecki SDS, „Ethos” 17(2004) nr 1-2 (65-66), s. 18.

z rozumem”⁶. To właśnie z greckiego przekonania o godności człowieka, przekonania ubogaconego również późniejszymi wpływami rzymskimi, a przede wszystkim „rewolucją”, którą dla myślenia o człowieku stanowiło chrześcijaństwo, wyrosło pojęcie zindywidualizowanej osobowości, będące podstawą dzisiejszej psychologii i pedagogiki. Podkreślając godność i niepowtarzalną wartość każdej osoby ludzkiej, chrześcijaństwo podkreślało zarazem, że życie ludzkie na ziemi jest dążeniem ku ostatecznemu celowi człowieka – Bogu, a istotnym instrumentem tego dążenia, wyznaczającym zarazem jego całościowy kierunek, jak i konkretne drogi ludzkiego postępowania, jest poznanie. W słowach wypowiedzianych przez Chrystusa, „najpiękniejszego z ludzi”: „I poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli” (J 8, 32), odnajdujemy chrześcijańskie związanie z sobą teoretycznego i praktycznego aspektu ludzkiego poznania, kulminujące w poznaniu Boga.

Jak ukazuje historia, wraz z rozchodzeniem się nurtu poznania teoretycznego i praktycznego – początki tego zjawiska odnaleźć można już w myśli renesansowej, a punkt zwrotny w teorii i praktyce społecznej doby oświecenia – w kulturze zarysowywać się zaczyna nowa koncepcja człowieka. Przestaje on być postrzegany jako przede wszystkim byt rozumny, byt, którego zasadniczym wyróżnikiem – obok jego niepowtarzalnej godności – jest intelekt służący interioryzacji wiedzy i umożliwiający posługiwanie się nią za pomocą operacji logicznych, intuicji i empatii. W szeroko pojętej nowej koncepcji antropologicznej, którą chętnie przejmują współcześni metodolodzy nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych, człowiek jest postrzegany jako byt przede wszystkim emotywny, kierujący się tak w poznawaniu świata, jak i w postępowaniu emocjami, które są również pośrednikami w nabywaniu przez niego wiedzy (myśl ta jest szczególnie widoczna choćby w nowoczesnych koncepcjach metodycznych dotyczących nauczania języków). Nauczanie jest zatem rozumiane jako oddziaływanie zwłaszcza na sferę emocjonalną, mniej zaś na intelektualną. Obserwujemy w nim również odchodzenie od metod dedukcyjnych, które zastępowane są ćwiczeniem przez uczniów – już na najniższym poziomie kształcenia – umiejętności wnioskowania indukcyjnego, zdaniem teoretyków, przyczynia się ona bowiem do rozwoju samodzielności młodych ludzi i do tworzenia przez nich własnych uogólnień. Jednocześnie zdobywana w ten sposób wiedza przestaje służyć wyrażaniu myśli, interpretowaniu świata i uzasadnianiu przyjmowania określonych postaw życiowych (choćby takich, jak wybór partii politycznej w wyborach), a staje się narzędziem pozwalającym sprawnie poruszać się w świecie, na poziomie życia praktycznego, bez konieczności czynienia wysiłku jego rozumienia. Można zaryzykować stwierdzenie, że w czasach współczesnych edukacja uległa spłaszczeniu: jej wymiar duchowy – tak mocno podkreślany przez Greków w pojęciu *paideia* i stanowiący następnie podstawę

⁶ Jaeger, *Paideia*, s. 51.

kultury chrześcijańskiej – uległ redukcji do wymiaru psychologicznego. Wydaje się, że dla wielu dzisiejszych teoretyków, decydujących tak o „obowiązującej” filozofii kształcenia, jak i o konkretnych wzorcach i metodach nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych, człowiek w pewnym sensie przestał być tajemnicą, a stał się bytem, który działa według określonych mechanizmów – przewidywalnych i możliwych do szczegółowego poznania. Być może dlatego w dzisiejszej polskiej (choć nie tylko polskiej) szkole tak niewiele jest miejsca dla wielkiej literatury, która – zdaniem Greków – ujawniała to, co w człowieku najgłębsze. Być może dlatego na lekcjach języków obcych uczniowie nie zdobywają już umiejętności wyrażania swoich myśli i poglądów ani rozumienia sensów językowych, ale ćwiczą, jak praktycznie poruszać się w świecie nieznanym im kultury, właściwie „reagować” na usłyszane wypowiedzi i „konstruować” wypowiedzi własne. Być może też dlatego na egzaminach pisemnych z języka polskiego sprawdzający nie ma możliwości docenienia twórczego charakteru pracy ucznia, gdyż ci, którzy układają testy, nie uważają tej cechy wypowiedzi za istotną dla całościowej oceny egzaminu.

Problem „nowej edukacji”, który podejmujemy w niniejszym numerze „Ethosu”, dotyczy jednak nie tylko szerokiego filozoficzno-kulturowego tła, na jakim zachodzą obecne przemiany w myśleniu o wychowaniu, ale również całego szeregu kwestii znacznie częściej podnoszonych przez nauczycieli-praktyków, którzy zadanie edukacji i wychowania młodzieży realizują na co dzień w szkołach różnego stopnia. Pierwszą z nich jest już sam egalitaryzm, który wkroczył do instytucji edukacyjnych nie tylko w naszym kraju. Niegdyś elitarna i z tego względu wysoko ceniona, edukacja – wraz z upowszechnieniem praw człowieka, w tym również prawa do wykształcenia – straciła obecnie swój uprzywilejowany w społeczeństwie charakter. W polskich warunkach widzimy, jak spada prestiż powszechnej edukacji jako takiej: ludzie nie cenią sobie tego, co zdobywają bez wysiłku, na co nie muszą zasłużyć ani zapracować (choć z drugiej strony cenione są umiejętności praktyczne, które można zdobyć w szkole i które ułatwiają znalezienie pracy). Szkoły są często miejscem „uśrednienia” młodzieży (poziom nauczania rzadko dostosowywany bywa do uczniów lepszych), a nawet demoralizacji, co jest zjawiskiem szczególnie bolesnym w przypadku małych dzieci, które dopiero rozpoczynają naukę na poziomie podstawowym. Często zagubiona zostaje w szkole indywidualność poszczególnych uczniów, którzy stają się dla nauczycieli – niebędących w stanie poznać wszystkich swoich wychowanków – numerami w dzienniku lekcyjnym. Powstaje zatem nieco prowokacyjne pytanie, czy powszechny obowiązek szkolny rzeczywiście służy edukacji. Z pytaniem tym łączy się inna kwestia: Czy szkoły, od podstawowych poczynając, a na wyższych kończąc, oraz inne instytucje edukacyjne powinny pozostawać własnością państwa? Czy – z drugiej strony – całkowicie prywatne szkolnictwo oznaczałoby, że w szkołach zaniknie element wychowawczy, a staną się one usługowymi instytucjami kształceniowymi, które

działają kierowane wyłącznie prawami rynku? Jak na tym tle oceniać wprowadzaną aktualnie w Polsce reformę edukacji? Zmierza ona bowiem nie tylko do upowszechnienia obowiązku szkolnego na poziomie podstawowym, ale do zwiększenia liczby obywateli legitymujących się wykształceniem średnim i wyższym, a to dzieje się najczęściej kosztem uśrednienia poziomu nauczania i zaniedbania zdolności uczniów najlepszych.

Autorzy artykułów zamieszczonych w obecnym numerze naszego kwartalnika – często praktycy na co dzień zajmujący się edukacją – podejmują wiele kwestii bezpośrednio bądź pośrednio związanych z postawionymi tu pytaniami. Szczegółowe analizy dotyczą przede wszystkim realizowanej aktualnie reformy edukacji i jej kulturowych konsekwencji (zob. artykuły G. Lecha, J. Wojtysia-ka, R. Doktora i M. Marzec). Kwestia ta jest tym trudniejsza, że obecnie znaleźliśmy się w centrum zjawiska, które na potrzeby tego tomu określamy mianem nowej edukacji, a którego opis jest z konieczności niepełny i nie zawsze cechuje się niezbędnym do jego obiektywnego ujęcia dystansem. Artykuły, które stanowią filozoficzne tło dla podejmowanych rozważań praktycznych, dotyczą szerzej pojętej filozofii wychowania i kształcenia (zob. teksty G. Realego, F. Pesciego, W. Starnawskiego, W. Chudego, K. Jasińskiej, P. Kawalca, K. Olbrycht, A. Lekkiej-Kowalik i A. Folkierskiej). Podjęliśmy również szczegółowe kwestie, jak problem edukacji domowej czy wychowanie młodzieży poprzez jej aktywność w organizacjach pozaszkolnych (zob. artykuły M. Budajczaka i A. F. Barana).

Wydaje się, że przesłanie płynące z zamieszczonych w obecnym numerze „Ethosu” tekstów streszczają najlepiej słowa, które wypowiedział w rozmowie z Patrycją Mikulską długoletni lubelski wychowawca młodzieży Michał Bobrzyński: „Szkoła ma wychowywać poprzez rzetelne uczenie. Szkoła dobrze wypełnia swoją funkcję wychowawczą, gdy solidnie uczy, gdy wymaga spełnienia obowiązku, a to zakłada i rzetelność, i uczciwość – czyli wychowanie”. Słowa te wskazują dziś na potrzebę powrotu do paidei, która – jak przypomina Jaeger, cytując Menandra – „jest portem schronienia dla każdego człowieka”⁷. Być może odzyskanie jej idei pozwoliłoby również myślicielom naszego czasu umieścić się w ponadczasowej harmonijnej wspólnocie miłośników mądrości, tak przekonująco sportretowanej przez Rafaela w jego pięknym fresku.

D. Ch.

⁷ Tamże, s. 10.