

ARTYKUŁY

Tomasz Tokarz

Dolnośląska Szkoła Wyższa

KRYTYKA EDUKACJI PRAGMATYCZNEJ W POLSKIEJ PUBLICYSTYCE KONSERWATYWNEJ

Przemiany edukacyjne, następujące w Polsce w ostatnich latach, mają zarówno gorliwych zwolenników, jak i zdecydowanych krytyków. Do tych ostatnich należą komentatorzy reprezentujący konserwatywną opcję ideową¹. Wyrażają przekonanie o kryzysie polskiej oświaty, którego przejawem jest, w ich przekonaniu, upadek autorytetu szkoły i nauczyciela oraz spadek poziomu wiedzy ogólnej uczniów.

Jedną z przyczyn takiej sytuacji jest, według konserwatystów, odrzucenie przez reformatorów klasycznego modelu edukacji i zastąpienie go modelem edukacji pragmatycznej², postulującym dostosowanie kształcenia do potrzeb

¹ Należy podkreślić, że pojęcia „konserwatyzm” czy „konserwatywna opcja ideowa” są wieloznaczne i różnie definiowane. Niemniej można wyróżnić charakterystyczny dla konserwatyzmu katalog poglądów i wartości (tj. przywiązanie do tradycji, pochwała porządku i dyscypliny, organiczna i hierarchiczna wizja społeczeństwa itd.). W odniesieniu do edukacji (celów, metod i treści kształcenia) konserwatyści zajmują stanowisko oparte na antynaturalizmie (w opozycji do naturalizmu), perenializmie (w opozycji do progresywizmu), esencjalizmie (w opozycji do pragmatyzmu) i personalizmie (w opozycji zarówno do indywidualizmu, jak i kolektywizmu).

² Świadomy uproszczeń w artykule używam pojęcia „edukacja pragmatyczna” w znaczeniu potocznym jako synonimu terminu „edukacja służąca zadaniom/celom praktycznym”.

współczesnego świata. Zakłada on, że podstawowym celem szkoły powinno być wyposażenie młodego człowieka w informacje i umiejętności jak najbardziej użyteczne, które mógłby wykorzystać w codziennym życiu (przede wszystkim ułatwiające mu odnalezienie się na rynku pracy). W konsekwencji nacisk położony powinien zostać np. na zajęcia zapoznające uczniów z nowoczesną techniką (obsługą komputera, Internetu) czy z wiedzą o finansach i zarządzaniu, kosztem przedmiotów humanistycznych. Takie tendencje konserwatyści przypisali przede wszystkim środowiskom liberalnym (neoliberalnym). Za ich modelowy przykład uznano projekty reform przedstawione przez minister edukacji Katarzynę Hall (zapowiadały m.in. specjalizację kształcenia na poziomie szkół ponadgimnazjalnych)³.

Interpretowane w ten sposób przemiany zostały przez publicystów konserwatywnych przyjęte negatywnie. W ich przekonaniu podporządkowanie edukacji doraźnym potrzebom, zamiast uniwersalnym, ponadczasowym ideałom, stanowiło konsekwencję zdominowania debaty publicznej przez czynniki ekonomiczne, uznania ich nadrzędności nad innymi sferami życia społecznego. Instytucje wychowawcze i kształcące sprowadzono do roli służebnej wobec potrzeb gospodarki. Tym samym zachwiana została tradycyjna rola edukacji, czyli dążenie do harmonijnego duchowego i intelektualnego rozwoju człowieka.

Takie stanowisko zajmuje chociażby Dariusz Zalewski, publicysta związany ze środowiskiem „Naszego Dziennika”. Według niego reformy oświaty realizowane przez polityków liberalnych (a opracowane, jak zauważał, w myśl oczekiwań Unii Europejskiej⁴) służyły podporządkowaniu edukacji celom i interesom ekonomicznym. *Plan sprowadza się do nasycenia szkoły przedmiotami, które umożliwią zdobywanie i interpretację danych związanych z funkcjonowaniem rynku pracy, handlu, giełd, banków, systemu podatkowego itp.*⁵ W konsekwencji, jak zauważał, rozwój osobowy wychowanka stał się drugorzędny – kształcenie odbywało się z punktu widzenia przydatności do realizacji określonych projektów

³ Zob. m.in. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z 23 grudnia 2008 r.*

⁴ Chodziło tu m.in. o dostosowanie systemu oświaty w państwach członkowskich do wymagań tzw. strategii lizbońskiej – planu rozwoju Unii Europejskiej przyjętego przez Radę Europy w 2000 r. Celem strategii lizbońskiej było uczynienie Europy najbardziej dynamicznym i konkurencyjnym regionem gospodarczym na świecie. Zakładano, że drogą do osiągnięcia korzyści ekonomicznych (m.in. wzrostu miejsc pracy) jest intensyfikacja nakładów na badania naukowe i edukację. Zob. D. Zalewski, *Szkoła na równi pochyłej*, 12 I 2009, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/1292>

⁵ Według autora zawarty w strategii lizbońskiej postulat przekazu kultury ogólnej pełnił jedynie funkcję „listka figowego” (D. Zalewski, *Spoleczeństwo pseudowiedzy*, 18 XII 2005, dostępny na: <http://www.dlapolski.pl/Spoleczenstwo-pseudowiedzy-art201.html>)

społecznych⁶. Uczniowie zostali zdegradowani do roli mało znaczącego elementu wielkiej maszyny polityczno-gospodarczej. *Nasze dzieci w unijnej nowomowie to „zasoby ludzkie”, a więc mają być kształcone przede wszystkim w kontekście przydatności dla gospodarki! (...) Uczeń kształci się, by być przede wszystkim trybikiem w gospodarce, by „radzić sobie na rynku pracy” – oto jego cel i zadania życiowe. Poznanie prawdy i dobra, zrozumienie kultury, mechanizmów funkcjonowania cywilizacji i historii narodu schodzi na drugi plan (jeśli w ogóle jeszcze jest na jakimś planie)*⁷. Zalewski przypisywał zwolennikom takich priorytetów materialistyczny redukcjonizm oraz skażenie scjentyzmem, wynikającym z przekonania, że tylko to, co mierzalne i policzalne było warte zainteresowania⁸. Człowiek – utrzymywał autor – *według unijnej polityki oświatowej żyje dla „rynku pracy”, „zrównoważonego rozwoju” i jako mikroskopijny „kapitał ludzki” właściwie nie ma w życiu innych celów*⁹. W jednym z tekstów ironicznie podsumował: *Poznanie dla samego poznania, dla „kontemplowania prawdy”, jak mawiali klasycy, jest w tym kontekście co najwyżej niezrozumiałą fanaberią w obliczu grożącej recesji czy krachu na rynkach finansowych*¹⁰.

Krytyczną postawę wobec obserwowanych tendencji zajął także Adam Wielomski (prezes Klubu Zachowawczo-Monarchicznego, założyciel portalu www.konserwatyzm.pl). Analizując projekty zmian przedstawiane przez minister K. Hall sugerował, że za cel stawiały one kształcenie specjalistów o wąskim, fachowym światopoglądzie. Chodziło o produkowanie *humanoidów, wedle darwinowskich definicji człowieka, w rodzaju „istota z rzędu naczelnych posługująca się narzędziami”*. Wytwory takiej edukacji – *humanoidy/wykształciuchy*, jak ich określał Wielomski, *mają być wyłącznie menedżerami i mają umieć obsługiwać maszyny, szczególnie komputery*¹¹.

Ryszard Legutko, filozof i publicysta związany z Prawem i Sprawiedliwością, już kilka lat temu konstatował w jednym z tekstów, że według założeń reformatörów idealnym produktem współczesnej edukacji miał być człowiek pozbawiony głębszej wiedzy o literaturze, historii, matematyce i teoretycznych aspektach wiedzy przyrodniczej, a jednocześnie potrafiący napisać podanie, wypełnić zeznanie

⁶ Tenże, *Szkolnictwo prywatne a edukacja klasyczna*, 12 IV 2008, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/865>. Por. tenże, *Oświata po rewolucji – i co dalej?*, „Cywilizacja”, 2008, nr 23.

⁷ Tenże, *Uczeń jako trybik w maszynie państwowej*, 14 X 2008, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/1073>.

⁸ Tenże, *Spółczesność pseudowiedzy...*

⁹ Tenże, *Szkola na równi pochylej...*

¹⁰ Tenże, *Badania PISA a pedagogika klasyczna*, 2007, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/638>.

¹¹ A. Wielomski, *Produkcja wykształciuchów*, kwiecień 2008, dostępny na: <http://www.konserwatyzm.pl/publicystyka.php/Artykul/443/>

podatkowe, zinterpretować informacje giełdowe, obsługiwać podstawowe programy komputerowe oraz porozumiewać się w języku angielskim. W założeniu ów młody człowiek nie ma wiedzy zwanej pogardliwie „teoretyczną”, „scholastyczną”, „encyklopedyczną”, natomiast posiada tzw. umiejętności, które sprawiają, iż jeśli będzie chciał, to będzie się mógł zainteresować czymś konkretnym w zależności od swoich planów życiowych. Wie on więc niewiele lub zgoła nic o Mickiewiczu, wojnie trojańskiej czy mechanice kwantowej, ale posiada narzędzia, by – jeśli mu przyjdzie ochota – z tymi wszystkimi rzeczami się zapoznać. Według Legutki takie założenie było fałszywe. Dla większości ludzi, pisał, szkoła była jedynym miejscem, w którym zdobywali ogólne informacje o dorobku kulturowym ludzkości. Kto nie uczył się w szkole o poematach Mickiewicza, ten nigdy do nich nie sięgnie, a treść utworów i ich przesłanie pozostaną poza jego świadomością. W świecie zdeteterminowanym przez umiejętności nie ma i nie będzie żadnej presji, by poznać „Pana Tadeusza” lub nauczyć się na pamięć arcydzieł poetyckich; nie ma i nie będzie wstydu, że się tych rzeczy nie zna; nie ma i nie będzie publiczności, która taką wiedzę mogłaby docenić¹².

Według konserwatystów, przyjęcie w edukacji priorytetu użyteczności niosło ze sobą poważne niebezpieczeństwa. Przede wszystkim prowadziło do kształtowania ludzi zainteresowanych jedynie osobistą (materialną) korzyścią i według takiego kryterium oceniających przekaz ze strony nauczyciela/wychowawcy. Pytanie: a do czego mi się to przyda? (np. lekcja historii czy literatury) automatycznie generowało kolejne: w jaki sposób zamienię tę wiedzę na pieniądze? W ten sposób formowano pokolenie zorientowane przede wszystkim na zysk finansowy. Produktem edukacji stawał się swoisty *homo economicus*, przyjmujący postawę konsumpcyjną. Nie ulegało wątpliwości, przekonują publicyści konserwatywni, że było to działanie niewłaściwe. Edukacja nie mogła ulec fetyszowi profitów ekonomicznych. Jej priorytetem był rozwój intelektualny i moralny jednostki¹³.

Pragmatyzacja edukacji, utrzymują konserwatyści, ewidentnie szkodziła interesowi publicznemu. Skoncentrowanie zadań szkoły na przekazie wąsko rozumianej wiedzy praktycznej było, wbrew założeniom, działaniem antyspołecznym, godzącym w dobro wspólnoty. Skutkowało osłabieniem, czy wręcz zerwaniem, więzi kulturowych w społeczeństwie (albowiem – pisał D. Zalewski – to właśnie kształcenie ogólne, przede wszystkim humanistyczne, przez wieki spajało duchowo poszczególne pokolenia Polaków, a także dawało pewien kod kulturowy i moralny¹⁴). Andrzej Nowak, redaktor pisma „Arcana”, ostrzegał, że zrealizowanie

¹² R. Legutko, *W stronę umysłowej pospolitości*, „Rzeczpospolita”, 9 XII 2001.

¹³ Ł. Michalski, *Szkolna historia. Notatki za pola bitwy*, [w:] R. Kostro, T. Merta (red.), *Pamięć i odpowiedzialność*, Kraków 2005, s. 91.

¹⁴ D. Zalewski, *Uczeń jako trybik...*

w szkole średniej idei specjalizacji (oznaczającej w konsekwencji zniesienie obowiązkowego kształcenia historycznego) doprowadzi do *drastycznej redukcji kanonu porozumiewania się nowych pokoleń Polaków oraz rozpoznawania pewnych znaków i symboli, które wynosimy ze szkoły, znaków i symboli, od których zależy kształt naszej wspólnoty*¹⁵. Taka sytuacja musiała skutkować ogólnym spadkiem poziomu kulturalnego społeczeństwa. *Coraz trudniej, zauważał we wspomnianym już tekście Ryszard Legutko, jest nawiązać intelektualny kontakt z młodymi ludźmi, jeśli najbardziej podstawowy zestaw pojęć wymaga wyjaśnienia, a więc jeśli trzeba tłumaczyć, kto to był Homer czy Szekspir lub kiedy mieliśmy oświecenie. Dla znacznej części młodzieży tego rodzaju informacje wydają się zbędne i zupełnie oderwane od życia. Taka sytuacja mogła w konsekwencji doprowadzić do zniszczenia polskiej inteligencji. Grozi nam więc sytuacja, gdy polski inteligent nie będzie już inteligentem w tradycyjnym polskim rozumieniu, a więc kimś, kto interesuje się kulturą i kto posiada w tym zakresie niezłą orientację. Zmieni się w akulturalnego fachowca w wąskiej dziedzinie, fachowca, z którym trudno będzie nawiązać kontakt intelektualny wykraczający poza przekaz telewizyjny i inne formy kultury masowej. Ten niezwykle fenomen polskiej obyczajowości, zwany inteligentem lub człowiekiem kulturalnym, odejdzie w historyczny niebyt, i to nie dlatego, iż okazał się nieprzydatny w nowych czasach, ale po części dlatego, że został zniszczony przez edukacyjnych szkodników*¹⁶.

Inny z komentatorów, Ryszard Sziler, zaznaczał, że przyjęcie modelu pragmatycznego uderzało w tradycję polskiej szkoły, której celem, według autora, było wychowanie człowieka wolnego, rozumnego, chrześcijanina otwartego na świat, patrioty głęboko osadzonego w tradycji europejskiej. Publicysta dokonując zestawienia ideologii komunistycznej i liberalnej, wskazywał, że obie skupiały zainteresowanie na tzw. praktyczności. W okresie PRL służyło to ewidentnej manipulacji: *Celem szkoły stało się nie odwieczne pro publico bono, lecz dobro garstki samowolnych wybrańców*. Dlatego też w czasach komunistycznej dyktatury usunięto nauczanie greki, łaciny i religii, zawierających treści nieprzydatne w budowaniu „nowego człowieka”. Chodziło o odcięcie Polaków od tradycji. Niestety podobne tendencje, sugerował Sziler, można zauważyć także obecnie. Edukacja zorientowana na utylitaryzm tworzyła ludzi pozbawionych wiedzy o kontekście kulturowym. Zamykała młodym ludziom dostęp do wielkich osiągnięć myśli ludzkiej. *W konsekwencji takiego stanu rzeczy będziemy mieli (już mamy!) fachowców wyalienowanych z polskiej i europejskiej tradycji,*

¹⁵ *Wróćmy do solidarności*, z Andrzejem Nowakiem rozmawia Mariusz Bober, „Nasz Dziennik”, 3–4 I 2009. Zob. też: *Jak nie zamienić polskiej szkoły w fabrykę*, z Andrzejem Nowakiem rozmawia Piotr Zaremba, „Dziennik”, 9 II 2009.

¹⁶ R. Legutko, dz. cyt.

*złączonych ze społecznością jedynie powierzchowną kulturą konsumpcyjną. Może o to właśnie chodzi? O wychowanie bezmyślnego konsumenta podsuwanych mu produktów, wyznającego pseudowartości?*¹⁷.

W publicystyce konserwatywnej przekonywano, że pragmatyzacja kształcenia godziła bezpośrednio w dobro samych uczniów. Prowadziła do ich zubożenia moralnego i intelektualnego. Pozbawiała młodego człowieka narzędzi służących zachowaniu niezależności myślenia, umiejętności formułowania samodzielnych sądów. *Brak mądrości w klasycznym rozumieniu plus bełkot informacyjny oraz płytki praktycyzm prowadzą do upowszechniania się zjawiska wiedzy pozornej. W wielu przypadkach posiadana wiedza jest infantylna i prymitywnie praktyczna, zauważał Dariusz Zalewski*¹⁸. Szkoła zbudowana na projekcie pragmatycznym stawiała się fabryką technokratów, pozbawionych szerszych horyzontów, niezdolnych do pogłębionych refleksji. Braki w ogólnym wykształceniu, będące jej skutkiem, umożliwiały dowolną manipulację konsumentem i wyborcą. *Europejski obywatel, pisał autor, zredukowany do wymiaru „ekonomiczno-informatycznego”, to doskonały materiał na robotnika-niewolnika dla wielkich koncernów, a także wymarzony pochłaniacz reklam i propagandy politycznej*¹⁹.

W przekonaniu konserwatystów tzw. edukacja praktyczna (wbrew założeniom) nie wyposażała odbiorców w narzędzia ułatwiające rozumienie świata. Nie stanowiła antidotum na kłopoty trawiące szkołę²⁰. Nowoczesne technologie nie były w stanie zastąpić solidnej wiedzy teoretycznej i znajomości kulturowego dorobku ludzkości. Nie prowadziły do automatycznej poprawy jakości kształcenia, rozwoju intelektu, wzrostu świadomości uczniów i ich zdolności pojmowania. Nie pomagały w rozwiązywaniu najbardziej podstawowych dylematów, jakie stawiała przed nimi rzeczywistość. Przeciwnie. Pragmatyzacja kształcenia, zauważają publicyści konserwatywni, powodowała pogłębienie aksjologicznego chaosu charakterystycznego dla współczesnego świata. *Bezpośrednim skutkiem oparcia szkoły na technice „zarządzania informacją” – pisał Zalewski – jest odcięcie od tradycyjnej kultury europejskiej i jej kanonów cywilizacyjnych. Jeśli młody człowiek nie dowie się w ławie szkolnej, czym są Prawda, Dobro i Piękno, ale będzie zmuszony – zgodnie z postmodernistyczną modą – poszukiwać ich po omacku „w sieci” i w innych mediach, to efekt tych poszukiwań z góry będzie przesądzony*²¹. W efek-

¹⁷ R. Sziler, *Z zamyśleń nad polską szkołą*, 2007, dostępny na: http://www.informacje.int.pl/polska_szkola.

¹⁸ D. Zalewski, *Wiedza pozorna*, 17 XI 2005, dostępny na: <http://www.dlapolski.pl/Wiedza-pozorna-art107.html>.

¹⁹ Tenże, *Spółczesność pseudowiedzy...*

²⁰ M. Torbic, *Liberalny projekt, czyli szkic o współczesnej szkole*, „Cywilizacja” 2003, nr 7.

²¹ D. Zalewski, *Wiedza pozorna...*

cie wychowanek pozostanie bezradny wobec skomplikowanego świata. Osoba posiadająca wyższe ambicje intelektualne, pozbawiona punktów orientacyjnych, mogła stać się, co najwyżej, *sprawnym „żonglerem idei”, porażonym intelektualnym daltonizmem, nieumiejącym odróżnić prawdy od fałszu, dobra od zła. (...) Niejednemu magistrzowi świat jawi się jako nieposkładana mozaika. Nie zna on tak naprawdę przyczyn powstawania idei rządzących życiem społecznym i nie jest także świadomy ich konsekwencji. Wskutek tego nie jest zdolny do sformułowania niezależnego sądu w danej sprawie, a opiera się jedynie na zasłyszanych sloganach, uznając je za swoje. Brak samodzielnego myślenia sprawia, że ślizga się po powierzchni problemów i nie potrafi „ciąć myślą” w głąb oraz docierać do istoty rzeczy. (...) Młody człowiek, który nawet teoretycznie posiada pewne umiejętności logicznego wnioskowania, nie będzie w stanie dotrzeć do przyczyn zjawisk społecznych czy trafnie rozwiązać podstawowe dylematy moralne*²².

* * *

W przekonaniu konserwatystów odpowiedzią na negatywne konsekwencje pragmatyzacji kształcenia musiał być powrót do tradycji, wykorzystanie wielowiekowych doświadczeń edukacji klasycznej. Adam Wielomski zauważał, że w edukacji klasycznej *celem szkoły jest wszechstronna edukacja, gdzie największy nacisk kładzie się na przedmioty humanistyczne, które mają za zadanie wykształcić młodego człowieka na świadomego obywatela, który nie tylko posiada wiedzę, ale także wie, kim jest, czym jest dobro, zło, sprawiedliwość lub jej brak. Wedle tej koncepcji, szkoła ma przede wszystkim wychować młodego człowieka*²³.

Konserwatyści utrzymują, że celem edukacji powinien być ogólny rozwój wychowanka, jego doskonalenie poprzez kształtowanie umysłu, cnoty, charakteru. Nie chodziło o przygotowanie specjalisty, lecz o tworzenie szlachetnego i wrażliwego człowieka, osoby moralnej i racjonalnej, potrafiącej odróżniać dobro od zła, prawdę od fałszu. Miało się to dokonać przez zapoznanie uczniów z dziedzictwem przeszłości, dorobkiem myśli ludzkiej – wybitnymi dziełami filozoficznymi, literackimi i historycznymi zawierającymi idee, które inspirowały ludzkość przez stulecia. W szkole nacisk powinien być położony zatem na literaturę i historię (powszechną oraz ojczystą²⁴). Należało także wprowadzić

²² Tamże.

²³ A. Wielomski, *Produkcja wykształciuchów...*

²⁴ Człowiekowi – pisał ks. Mieczysław Krąpiec – *jest potrzebna prawda, którą zdobywa się w poznawaniu ojczystego języka, ojczystej kultury, ojczystych dziejów. Prawda bowiem okazuje się w poznaniu rzeczywistych zdarzeń własnego narodu, własnej kultury tak niezwykle bogatej* (M. Krąpiec, *Spełniać dobro*, Lublin 2000, s. 26–27).

zajęcia z kultury klasycznej, propedeutyki filozofii oraz języków antycznych: łaciny oraz greki²⁵. Takie zaplecze, zapewniano, umożliwiało wychowankowi odnalezienie się w większości sytuacji życiowych i podołanie wyzwaniom, jakie stawiał przed nim świat.

Najbardziej konsekwentnie pochwałę edukacji klasycznej głosi, wspomniany już wielokrotnie, Dariusz Zalewski. Podkreślał, że jej istotą było dopełnianie natury, uszlachetnianie wychowanka poprzez usprawnienie rozumu, woli i pojęć²⁶. Służyła formowaniu człowieka samodzielnie myślącego i działającego. Publicysta zwracał uwagę, że przedmioty stanowiące fundament edukacji klasycznej nieprzypadkowo określane były przez starożytnych mianem „sztuk wyzwolonych” (*artes liberales*), nauk przeznaczonych dla ludzi wolnych. Tymczasem przedmioty praktyczne uznawano za „sztuki niewolnicze” (*artes serviles*), których adresatami byli ludzie niskiego stanu. *W sztukach niewolniczych główne zadanie sprowadzało się do wykorzystania zwinności i siły do wytworzenia przedmiotów użytkowych. Były to umiejętności o charakterze praktycznym, przy wykorzystaniu określonych, powtarzalnych czynności. Działo się to oczywiście kosztem rozwoju intelektualnego*²⁷. Współcześni, twierdził publicysta, powinni wyciągnąć z tego właściwy wniosek. Nie wolno zastępować edukacji o charakterze wysokim, nastawionej na osobowy rozwój ucznia, edukacją niewolniczą, przystosowaną do służby rządzącym. *Wolny człowiek powinien usprawniać swoją naturę w wymiarze duchowym, intelektualnym, moralnym i fizycznym, a nie zaprawiać się od urodzenia do służby*²⁸.

Edukacja szkolna, pisał autor, musiała preferować przedmioty wzmacniające duchowo-moralny aspekt funkcjonowania w społecznej rzeczywistości. Celem kształcenia powinno być zapoznanie młodych ludzi ze źródłami, z których uformowała się cywilizacja chrześcijańska i kultura narodowa. Należało skoncentrować się na tradycyjnych przedmiotach humanistycznych. Matematyka i nauki przyrodnicze powinny jedynie uzupełniać wykształcenie²⁹.

Zalewski nie zgadzał się z tezą o nieprzystawalności edukacji klasycznej do wymogów epoki informatycznej. Przeciwnie, argumentował, niesione przez nią

²⁵ Jeden z publicystów pisał: *znajomość tych języków (wraz z wiedzą zdobywaną podczas zajęć z filozofii i kultury klasycznej) umożliwia bezpośredni dostęp i rozumne (krytyczne) ubogacenie się wielowiekowym dziedzictwem kulturowym Europy. To z kolei gwarantowało zachowanie ciągłości cywilizacyjnej naszego narodu, którą próbowała odbudować II Rzeczpospolita* (J. Banaś, *Jaki model kształcenia?*, 14 XII 2006, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/102>).

²⁶ D. Zalewski, *Wiedza pozorna...*

²⁷ Tenże, *Uczeń jako trybik...*

²⁸ Tamże.

²⁹ D. Zalewski, *Humanistyka czy nauki ścisłe? – spór o prymat w edukacji*, „Cywilizacja” 2005, nr 14, s. 65.

wartości były obecnie szczególnie potrzebne – stanowiły odpowiedź na narastający zamęt aksjologiczny, zagubienie jednostki w coraz bardziej niejednoznacznym świecie. Kształcenie klasyczne dawało możliwość uchwycenia pewnych stałych modeli postępowania, niezależnych od zmieniających się okoliczności. Przekazywało człowiekowi wzór, do którego mógł podstawiać nowe dane i wyciągać wnioski, bez polegania na opinii środków masowego przekazu³⁰. Zalewski zwracał uwagę, że już w starożytnych kulturach elity kształcono na bazie rodzimej tradycji, wierzeń, mitów, bajek, ojczywej historii. Tego rodzaju wiedza sprzyjała poznawaniu niezmiennych zasad (niezależnych od epoki), dając szersze spojrzenie na prawa rządzące życiem ludzkim³¹. Podobnie dzisiaj – zapoznanie młodego pokolenia z dorobkiem kultury grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej przysposobiłoby je do dogłębnego zrozumienia rzeczywistości, *poprzez przekazanie pewnych klasycznych kodów w ramach określonych kontekstów religijnych, kulturowych, etycznych, politycznych*. Taka edukacja transmitowała w przeszłość mądrość zdobytą wysiłkiem wielu pokoleń³². Argument o braku czasu, wymuszającym ograniczenie przedmiotów humanistycznych był, według Zalewskiego, nieprzekonujący. Wytwory humanistyki, zauważał, niejednokrotnie okazywały się bardziej aktualne niż nauki ścisłe: *dzieła Adama Mickiewicza czy Henryka Sienkiewicza nie podlegają „przeterminowaniu”*. *Wzorce płynące z klasycznej literatury i filozofii oraz (przede wszystkim!) z religii pozostają w swojej podstawowej osnowie nienaruszone*³³.

Z tych względów, argumentował Zalewski, kształcenie zawodowe i specjalistyczne powinno być drugorzędne wobec kształcenia charakteru i umysłu³⁴. Autor zaznaczał, że nie chodziło mu o podważenie zasadności kształcenia użyteczno-zawodowego, czy pomniejszenie roli matematyki (tym bardziej, że w polskiej szkole technologizacja, matematyzacja czy tzw. zarządzanie informacją nie stały na wysokim poziomie). Kadry techniczne były potrzebne w gospodarce. Należało jednak odpowiednio rozłożyć akcenty, skupić się na priorytetach. Podstawowym celem edukacji powinna być formacja ogólna wychowanka i dopiero na jej podbudowie należało go wdrażać do właściwej profesji³⁵. *Najpierw, twierdził Zaleski, trzeba usprawnić człowieka (wyzwolić) w ramach indywidualnych potencjalności, a dopiero później kształcić w kierunku sprawności użytecznych*

³⁰ Tenże, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2006, s. 46.

³¹ Tamże, s. 47.

³² D. Zalewski, *Wiedza pozorna...*

³³ Tenże, *Spółczesność pseudowiedzy...*

³⁴ Tenże, *Humanistyka czy nauki ścisłe? – spór o prymat w edukacji*, „Cywilizacja” 2005, nr 14, s. 65.

³⁵ Tenże, *Spółczesność pseudowiedzy...*

(zawodowych). Preferowanie „praktycznej edukacji” i zaniedbywanie ogólnej, choćby najwznioślej motywowane, zawsze rodzi podejrzenie o chęć ideologizacji kształcenia i takie wyedukowanie obywateli, by łatwiej realizowali z góry wyznaczone cele polityczne, w praktyce podporządkowane budowaniu kolejnej utopii społecznej³⁶.

* * *

Podsumowując – stanowisko konserwatystów można streścić następująco: głównym zadaniem edukacji szkolnej nie jest przekaz wąsko rozumianej wiedzy praktycznej, nie jest wykształcenie specjalisty. Zasadniczym celem szkoły powinna być ogólna formacja uczniów, wprowadzenie ich do dojrzałości poprzez rozwój ich intelektualnego i duchowego potencjału, kształtowanie umysłu, cnoty i charakteru. Takie zadania realizowała edukacja klasyczna, oparta na przedmiotach humanistycznych.

Co interesujące zbliżone poglądy wyrażane są także przez środowiska zajmujące przeciwną (w odniesieniu do konserwatystów) stronę sceny ideowej. Także we współczesnej publicystyce lewicowej (przedstawianej m.in. na łamach „Krytyki Politycznej”) widoczna jest krytyka procesu pragmatyzacji kształcenia, przede wszystkim w aspekcie podporządkowania edukacji potrzebom gospodarki kosztem rozwoju intelektualno-duchowego ucznia³⁷. Ukazanie opinii polskiej lewicy na temat przemian edukacyjnych wychodzi jednak poza ramy niniejszego artykułu.

Stanowisko prezentowane przez konserwatystów budzi niejednoznaczne reakcje. Część argumentów brzmi przekonująco. Można zgodzić się z diagnozą, że podporządkowanie edukacji bieżącym potrzebom ekonomicznym prowadzi do instrumentalnego postrzegania szkoły jako swoistej fabryki dyplomów – przepustek do kariery zawodowej i dobrych zarobków. W takim modelu niewiele miejsca pozostawiało na bezinteresowne poszukiwanie prawdy, dobra i piękna. Z drugiej strony kształcenie nie może być oderwane od aktualnych problemów współczesnego świata (politycznych, społecznych, ekonomicznych). Jednym z zadań szkoły jest przygotowanie młodego człowieka do wyzwań realnego życia. Dla realizacji tego celu konieczne jest wyposażenie wychowanka w narzędzia (wiedzę, umiejętności) pozwalające mu na samodzielne zapewnienie sobie podstaw egzystencji. Zasadne wydaje się zatem poszukanie kompromisu, złotego

³⁶ Tenże, *Uczeń jako trybik...*

³⁷ Zob. m.in. A. Delick, *Racja Izokratesa*, „Krytyka Polityczna”, 15.08.2005; S. Sierakowski, *Produkcja zasobów zamiast kształcenia ludzi*, „Krytyka Polityczna”, 20.08.2005; J. Majmurek, *Po co nam kanon?*, „Krytyka Polityczna”, 16.02.2009.

środku między sokratejskim idealizmem, bliskim konserwatystom, a sofistycznym pragmatyzmem, charakterystycznym dla współczesnej myśli neoliberalnej.

BIBLIOGRAFIA

- Banaś J., *Jaki model kształcenia?*, 14 XII 2006, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/102>, otwarty 4.12.2008.
- Delick A., *Racja Izokratesa*, „Krytyka Polityczna”, 15.08.2005, dostępny na: <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/Po-co-nam-kanon/menu-id-197.html>
- Krapiec M., *Spełniać dobro*, Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2000.
- Legutko R., *W stronę umysłowej pospolitości*, „Rzeczpospolita”, 9 XII 2001, dostępny na: http://new-arch.rp.pl/artukul/368269_W_strone_umyslowej_pospolitosci.html, otwarty 4.12.2008.
- Majmurek J., *Po co nam kanon?*, „Krytyka Polityczna”, 16.02.2009, dostępny na: <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/Po-co-nam-kanon/menu-id-197.html>, otwarty 2.03.09
- Michalski Ł., *Szkolna historia. Notatki za pola bitwy*, [w:] R. Kostro, T. Merta (red.), *Pamięć i odpowiedzialność*, Kraków 2005, s. 91.
- Nowak A., *Jak nie zamienić polskiej szkoły w fabrykę*, z Andrzejem Nowakiem rozmawia Piotr Zaremba, „Dziennik”, 9 II 2009.
- Nowak A., *Wróćmy do solidarności*, z Andrzejem Nowakiem rozmawia Mariusz Bober, „Nasz Dziennik”, 3–4 I 2009.
- Sierakowki S., *Produkcja zasobów zamiast kształcenia ludzi*, „Krytyka Polityczna”, 20.08.2005, dostępny na: <http://www.krytykapolityczna.pl/Teksty-poz-KP/Produkcja-zasobow-zamiast-ksztalcenia-ludzi/menu-id-129.html>, otwarty 2.03.09
- Sziler R., *Z zamyśleń nad polską szkołą*, dostępny na: http://www.informacje.int.pl/polska_szkola, otwarty 4.12.2008.
- Torbicz M., *Liberalny projekt, czyli szkic o współczesnej szkole*, „Cywilizacja” nr 7.
- Wielomski A., *Produkcja wykształciuchów*, 2008, dostępny na: <http://www.konserwatywizm.pl/publicystyka.php/Artykul/443/>, otwarty 4.12.2008.
- Zalewski D., *Badania PISA a pedagogika klasyczna*, 2007, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/638>, otwarty 4.12.2008.
- Zalewski D., *Humanistyka czy nauki ścisłe? – spór o prymat w edukacji*, „Cywilizacja” 2005, nr 14.
- Zalewski D., *Oświata po rewolucji – i co dalej?*, „Cywilizacja” 2008, nr 23.
- Zalewski D., *Spółczesność pseudowiedzy*, 18 XII 2005, dostępny na: <http://www.dlapolski.pl/Spoleczenstwo-pseudowiedzy-art201.html>, otwarty 4.12.2008.
- Zalewski D., *Szkoła na równi pochyłej*, 12 I 2009, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/1292>
- Zalewski D., *Szkoły prywatne a edukacja klasyczna*, 12 IV 2008, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/865>, otwarty 4.12.2008.

Zalewski D., *Uczeń jako trybik w maszynie państwowej*, 14 X 2008, dostępny na: <http://ien.pl/index.php/archives/1073>, otwarty 4.12.2008.

Zalewski D., *Wiedza pozorna*, 17 XI 2005, dostępny na: <http://www.dlapolski.pl/Wiedza-pozorna-art107.html>, otwarty 4.12.2008.

Zalewski D., *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2006.