

REMIGIUSZ T. CIESIELSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Nauk Społecznych

Współczesne konteksty edukacji. Czy pamięć o chrześcijańskiej *disciplina arcani* ma jeszcze sens?

Przyglądając się obecnej dyskusji o problemach współczesnej edukacji, która odbywa się przeważnie w kontekście bądź publikacji wyników egzaminów, bądź powiązanych z nią sfer materialnej czy politycznej, można odnieść wrażenie, że żyjemy w świecie, w którym wszystko jest grą, czy to grą pozorów, czy interesów, czy też gombrowiczowską grą na gęby. Jeżeli w tych grach jest ukryty jakiś sens, to pewnie jest nim jedynie stawka, to, o co gramy: o pozycję, o przewagę, o wrażenie, na pewno stawką tej gry nie jest sens i na szczęście nią nie jest. Dlatego w szkicu tym chciałbym przedstawić kilka powodów, moim zdaniem najważniejszych, które doprowadziły do kryzysu współczesnego pojmowania relacji edukacyjnej w kulturze.

Gry edukacją i w edukację

Zestawiając pojęcie edukacji z kategorią gry, nie sposób pominąć cytatu z jednej z wersji polskich tłumaczeń *Alicji w krainie czarów*: „Ta gra sensu nie ma, bo sens nie wchodzi w grę” (Marianowicz 1977).

Gra w sens czy też precyzyjniej gra sensem edukacji przybiera czasem dość zaskakujące formy. W ankietach ewaluacyjnych zajęcia prowadzone na poziomie uniwersyteckim często można spotkać dość zaskakującą prośbę skierowaną do studentów: Oceń, czy wykładowca był przygotowany merytorycznie do zajęć. W kontekście tak stawianego słuchaczom wykładów zadania aż trudno nie postawić pytania, dlaczego po akcie immatrykulacji nie wydaje

się dyplomów, skoro ocenia się, że kompetencje studenta uzdalniają do wykonania tak postawionego polecenia. A może powinno ono brzmieć: Oceń, czy ten wykład wystarczająco dobrze bawił studenta. Trawestując tytuł bardzo ważnej w kontekście sensu edukacji pracy Neila Postmana (2006), może należałoby zapytać studenta: Czy zabawiłeś się na śmierć?

Absurd tego pytania jest tym bardziej bolesny, jeżeli zestawimy się go z rokiem 430, rokiem końca świata św. Augustyna z Hippony, który umiera w czasie, gdy Wandalowie zniszczyli cały jego świat. Były wtedy dwa pomysły, dwa scenariusze tego, jak zachować się w obliczu nadchodzącej katastrofy, św. Augustyn proponował uporządkowanie wnętrza, duchowej sfery człowieka, a Marcjanus Kapella proponował, by uratować całą wiedzę, jaka była znana w V wieku, i co więcej zgromadził ją w 9-tomowym dziele *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, skąd wyłoniły się znane wszystkim *trivium* i *quadrivium* – siedem sztuk wyzwolonych (Ciesielski 2018, s. 106 i nn).

Dzisiaj, znając historię tego końca świata, wiemy, że każda z obranych strategii okazała się dobra, ale tylko razem wzięte, a więc zarówno droga uporządkowania duszy, jak i uporządkowania wiedzy, pozwalały na sprawne przekazanie skarbu św. Augustyna i Kapelli przyszłym pokoleniom. Tylko razem tworzyły one swoisty dialog, który działy się pomiędzy nauczycielem, uczniem a tym, co było ukryte w pracach Augustyna i Kapelli.

Być może właśnie z połączenia depozytu wiedzy i duchowości rodziło się pojęcie sensu, które zaowocowało całym dorobkiem zarówno myśli filozoficznej, jak i technicznej średniowiecznej Europy. Niestety wraz z kryzysem średniowiecza duchowość została mocno odseparowana od pojęcia wiedzy. Proces ten można prześledzić, obserwując przemieszczanie się miejsca i roli modlitwy w procesie wychowania człowieka Zachodu. Być może to w tym momencie odrywania wiedzy od wartości, ale i umiejętności duchowych, poszukiwać należałoby procesu wyciekania sensu z zabiegów edukacyjnych.

Poszukiwania współczesnej *disciplina arcana*

Modlitwa – niezbywalny element duchowości Zachodu, poprzez procesy sekularyzacyjne, którym od czasów przynajmniej Marcina Lutra była poddawana Europa – była stopniowo wyłączana z zasobu *disciplina arcana* w chrześcijaństwie (Gajewski, Górka 2012). Stała się bardziej metodą radzenia sobie z problemami natury psychologicznej bądź narzędziem wspomagającym skupienie lub wyciszenie niż umiejętnością podejmowania relacji z Bogiem. Modlitwa indywidualna czy też wspólnotowa mają jednak kontekst pedagogiczny, który jako taki jest możliwy do uchwycenia w badaniach kulturoznawczych,

a który jednak był pomijany w praktykach nowożytnej edukacji europejskiej (Ciesielski 2018, s. 107).

Manilio Sodi (2012, s. 140 i nn) w tekście *Wychowanie do liturgii drogą do właściwego jej przeżywania*, w którym odwołuje się do koncepcji integralnej formacji człowieka w kulturze, jednoznacznie wskazuje, że wychowawcza funkcja modlitwy wspólnotowej jest związana z kształtowaniem uczestnika modlitwy do bycia w pełni chrześcijaninem. Drogę do realizacji tego celu Sodi wyznacza poprzez wykorzystanie najważniejszych założeń edukacyjnych, których sens znajduje w określeniach:

- liturgia jako źródło formacji,
- stopniowe wchodzenie w doświadczenie poszczególnych celebracji liturgicznych,
- znajomość reformy liturgicznej,
- skuteczne mediatyzowanie treści liturgicznych adekwatne do usposobienia uczestników liturgii,
- wykorzystywanie trójmianu: celebrazione, zgromadzenie, księga liturgiczna, który gwarantuje powodzenie formacji.

Uczestnictwo w liturgii Sodi rozumie przede wszystkim jako udział w praktykach modlitwy wspólnotowej. Autor nie rości pretensji do indywidualizowania zachowań możliwych do uchwycenia także w tej formie modlitwy. Sposób realizacji procesu edukacyjnego dla osób uczestniczących w liturgii (modlitwie wspólnotowej) proponowany przez Sodiego prowadzi przede wszystkim do możliwości opisu powstania spłotu kultu z kulturą, w którym wydarzenia modlitewne mają miejsce. Proponuje on, by ten punkt styczny rytuału z miejscem i czasem jego wydarzania się został wykorzystany poprzez zwrócenie w nim uwagi m.in. na: historyczne konteksty rozwijania się kultu chrześcijańskiego; wskazanie na relację dziejącą się pomiędzy Biblią, modlitwą wspólnotową a kulturą; rolę postaci historycznych przepowiadających podobne treści; pobożność ludową, uwarunkowania literatury powstałej w tym kręgu kulturowym (lustro literatury); zbieżną dla modlitwy wspólnotowej i kultury terminologię oraz na konteksty estetyczne, wychowanie do piękna.

Taki sposób rozumienia edukacyjnego wymiaru modlitwy jest zakorzeniony w trzech płaszczyznach: w swoistej formie *disciplina arcani* – stopniowego wtajemniczania w znaczenia ukryte w modlitwie, w odczytywaniu Biblii oraz w historii i kulturze społeczności, w której wydarza się akcja modlitwy liturgicznej. Być może takie rozumienie edukacji, która ma źródło w modlitwie, w sposób najbardziej wyraźny wskazuje na jednoznaczne oderwanie jej od chrześcijańskiego ideału wychowania, od edukacji klasycznej, wywodzącej się jeszcze z epoki hellenistycznej, wyłożonej w powstałym w reakcji na upadek Rzymu przywoływanym wcześniej dziele prokonsula Marcjanusza

Kapelli *De nuptiis Philologiae et Mercuri*, prezentującym siedem sztuk wyzwolonych.

W kontekstach zasad edukacji klasycznej

Jak zauważa Paweł Milcarek (2014, s. 7-14), konkurentką edukacji klasycznej stała się edukacja humanistyczna typu renesansowego. Jednak dopiero programy oświeceniowe i pozytywistyczne doprowadziły do prawdziwego zwrotu w rozumieniu fundamentów edukacji. Polegał on na usunięciu orientacji teologicznych i na zmianie fundamentu antropologicznego. Niemal wszystko, co klasyczne, zostało bądź wyeliminowane, bądź sprowadzone do pozycji reliktu mającego za jedyny cel zabawić snobów, a wystraszyć zwykłych ludzi. Autor dodaje, że sensem takiego rozumienia edukacji jest zwrócenie uwagi przede wszystkim na stronę reaktywną procesu edukacji.

Jak słusznie zauważa P. Milcarek, ratując stan współczesnej edukacji, ignoruje się zupełnie sferę duchowości w przypadku diagnozowania kondycji edukacji. Bardziej uzasadnia się sens istniejących już elementów w koncepcji edukacji współczesnej, a te, które nie znajdują wystarczającego uzasadnienia, są administracyjnie eliminowane. To, co miało być efektem przejściowym w nauczaniu w Polsce po 1989 roku, stało się jedynym wzorem, wobec którego analizuje się kolejne stadia ewolucji, którym ta przejściowa w swej genezie koncepcja edukacji podlega. Brak świadomości istnienia jakiegokolwiek idealnego systemu edukacji (no może poza „mitycznym” sukcesem modelu edukacji w Finlandii) generuje kolejne problemy, którym ten przejściowy model, pewnie przez zastanie odczytywany jako model wzorcowy, podlega. Co więcej w skuteczność tego modelu i tak już dziś nikt nie wierzy.

Milcarek jednak nie utyskuje nad tym stanem, widzi drogę wyjścia z kryzysu edukacji, z której wyciekł sens. Twierdzi, że wciąż możliwy jest powrót do założeń, jaki miała tzw. edukacja klasyczna. Co prawda współcześnie już samo używanie nazwy „edukacja klasyczna” grozi skazaniem się na ośmieszanie, jednak można by podjąć próbę odszukania zagubionej drogi do źródeł edukacji europejskiej, a następnie zacząć prace nad dostosowaniem zapomnianych praktyk edukacyjnych do wymogów wrażliwości człowieka współczesnego.

Myśląc o celach nauczania w szkole, koncentrujemy uwagę na uzyskiwaniu sprawności intelektualnych takich jak pojętność (*intellectus*), wiedza i mądrość, ale utrzymujemy w polu uwagi także to, co stanowi bliższy cel wychowania: uzyskiwanie cnót, takich jak roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Sprawności umysłowe, które ma na względzie edukacja klasyczna, nie są

ani mechanicznie wypracowanymi nawykami, ani wyeksponowanymi elementami wrodzonych predyspozycji jednostkowych, ani nagromadzonym doświadczeniem praktycznym lub zasobem wiadomości, ani tylko samymi umiejętnościami technicznymi. Są umiejętnościami umysłowymi, które z jednej strony wymagają dłuższego etapu cierpliwego wyćwiczenia (a nie błyskawicznego mechanicznego wytrenowania), a z drugiej strony – udzielają człowiekowi większej samodzielności w działaniu (a nie tylko uruchamiania gotowych wariantów rozwiązań). [...] Edukacja klasyczna jest właśnie takim systemem. Ograniczony w swych antycznych początkach jedynie do „ludzi wolnych” system ten został wraz z nadejściem cywilizacji chrześcijańskiej rozszerzony potencjalnie na każdego (Milcarek 2014, s. 13).

Sprawności wskazywane w uwagach poczynionych przez P. Milcarka to przede wszystkim cnoty rozumiane na sposób św. Augustyna i to one są podstawowym celem edukacji klasycznej, który może być łatwo realizowany na sposób wypracowany przez Kapellę w dziele zawierającym siedem „sztuk wyzwolonych”. Milcarek podkreśla, że *artes liberales* nazywa się czasami edukacją liberalną. Uzupełnia przy tym, że sztuki te powinno rozumieć się przede wszystkim jako umiejętności, a nie jako przedmioty.

Edukacja oparta na uzyskaniu przez ucznia biegłości w powyższych sztukach jest najistotniejszym wstępem do uzyskiwania wiedzy rozumianej już jako kategoria współczesna.

Historia uczy, że w starożytnych ośrodkach edukacji zamiast założonego w ideale programu *enkyklios pajdeja*, czyli harmonijnego połączenia humanistyki i matematyki – realizowano w praktyce edukację jednostronnie „literacką”, z zaniedbaniem „matematyk”. Podobnie, już w obszarze *trivium* z reguły łatwiej było rozbudowywać studium na rzecz retoryki, a dość pobieżnie przechodzić przez dialektykę czy filozofię. Tak bywało w rzeczywistości, z różnych przyczyn – a przecież nigdy nie oznaczało to świadomego zarzucenia ideału, w którym jeden i ten sam człowiek powinien otworzyć swój umysł zarówno na mowę słów, jak i na mowę liczb (Milcarek 2014, s. 8).

Milcarek jest przekonany, że odrodzenie modelu edukacji, w której chrześcijańska tradycja edukacji klasycznej doszłaby w pełni do głosu, jest możliwe. Trudniej jest jednak aplikować do tego modelu treści, które są powiązane z rzeczywistym sensem edukacji opartej nie tylko na koncepcji siedmiu sztuk wyzwolonych, ale i na podnoszonym w tym tekście postulatcie duchowości wypracowanej przez św. Augustyna. Problemy te są dostrzegane przez wspomnianego wcześniej Sodi. Widzi on je np. w wykorzystywaniu modlitwy wspólnotowej w kontekście wychowawczym. Przestrzega, że może to niestety prowadzić także do nieprzemyślnych efektów edukacyjnych, np. związanych

z emocjonalnym podejściem do tego typu modlitwy, które powstało w kręgach szeroko pojmowanych duchowości protestanckich. Edukacja obecna w praktyce modlitwy wspólnotowej jako przedmiot niczym niezakłóconego procesu w powyższym kontekście może stać się jedynie fasadą *disciplina arcani*, gdyż jest przede wszystkim podporządkowana swoistemu wezwaniu do spokoju w przestrzeni przekazów, wynikających z różnorodnych procesów edukacyjnych, dziejących się w przestrzeni danej wspólnoty.

Edukacja zanurzona w emocjach

Również Bruno Cescon (2012, s. 136-137) w pracy *La liturgia nel postmoderno* zwraca uwagę na ewolucję rozumienia etyki, i to zarówno w kontekście obecności eucharystycznej Ofiary w nowoczesnych społeczeństwach, jak i w jej wykorzystywaniu edukacyjnym. W znaczeniach wywoływanych przez Ofiarę wciąż są obecne, ale na bardzo dalekim planie, wspomnienia rzeczywistej symboliki rytuału, co jest dostrzegane dopiero w wydobywaniu z Ofiary głębszych sensów i znaczeń. Jednak bez tego wyraźnego religijnego pośrednictwa Ofiary jako takiej używany w modlitwie liturgicznej symbol po prostu przyjąłby etyczną funkcję zbiorowego rozkazu. Takie rozumienie symbolu co prawda pomaga w sprawnej regulacji stosunków społecznych, ale utrudnia odkrycie głębiej ukrytych wartości w przekazie liturgicznym. Ma to ogromne znaczenie dla szeroko rozumianego procesu edukacji w kulturze współczesnej.

Człowiek poznający rytuały obecne we wspólnotowej modlitwie liturgicznej, w takiej atmosferze upraszczania symbolu, w momencie odkrycia jego mocy zamyka się w sobie, co może prowadzić do wybuchu konfliktu między jego wolnością wynikającą z odkrywania prawd religijnych a respektowanymi we wspólnocie ogólnymi zasadami społecznymi. W atmosferze niespójnej edukacji nie ma możliwości, aby edukacja wspólnotowej modlitwy liturgicznej i edukacja publiczna spotkały się i uzupełniły, zatem by były zgodne co do istoty i kierunku. Cescon postuluje, aby te dwa różniące się od siebie rodzaje edukacji funkcjonujące w danej społeczności starały się omijać punkty sprzeczne, obecne w ich przekazach. Proponuje on, aby modlitwa liturgiczna w symbolicznym wymiarze odczytywania rytuału poszła w stronę antropologii i etyki społecznej rozumianej przez niego w kontekście szeroko pojętej pomocy socjalnej. Także ten kontekst rozpatrywania badań kulturoznawczych nad obecnością i rolą modlitwy w badanej społeczności powinien być wyraźnie dostrzegany i opisywany.

Warto w tym kontekście przypomnieć ustalenia Richarda Schaefflera (2007, s. 117-118). W pracy *O języku modlitwy* mówi o różnorodnych formach modlitwy, a ich klasyfikacja służy rozróżnieniu głównych treści obecnych

w modlitwie, jak: chwała Boża, dziękczynienie bądź prośba, nierzadko łączona ze skargą. Jednak, co zauważa także Hennig Graf Reventlow (2009) w pracy o modlitwie w Starym Testamencie, w wielu modlitwach treści te ściśle się ze sobą łączą. Niezbędne staje się zatem odtworzenie relacji, dzięki którym te treści łączą się w jedność modlitwy. Można zatem przyjąć hipotezę, zgodnie z którą skarga, podzięką, prośba oraz inne treści modlitewne rozwijają się, jeśli chodzi o ich specyficznie religijne znaczenie, na gruncie działania językowego. Mogą się przy tym uwidaczniać ogólne związki – nieograniczone do modlitwy – które wszakże w kontekście modlitwy uzyskują specyficzną postać. Zagadnienie to jest bardzo ważne w dookreśleniu znaczenia modlitwy, zarówno w jej kontekstach historycznych, filologicznych, jak i psychologicznych. Samo przesłедzenie treści modlitwy jako opowieści doprecyzowuje akt relacji modlitewnej; sądzę jednak, że sama obserwacja tego aktu może doprowadzić do istotnego zaburzenia autentyczności modlitwy, zwłaszcza jeśli jest to obserwacja jawna uczestnicząca – zauważana przez osobę modlącą się (Ciesielski 2012; 2014).

Relacyjna strona procesów edukacyjnych; odbudowa dialogu

Sądzę, że analogie komunikacyjne związane z praktykowaniem modlitwy w katolicyzmie mogą być nie tylko pomocne, ale i inspirujące, w procesie zrozumienia nie tylko tego, jak powinny wyglądać skutecznie prowadzone działania pedagogiczne i edukacyjne, ale i tego, jak odbudować jej prawdziwą funkcję, jaką pełni ona w kulturze – dowartościowanie sensu, który powinien stanowić główny cel tego procesu (Ciesielski 2015).

Warto w tym miejscu odwołać się do ustaleń dotyczących tego, czym jest sens i jego znaczenie przywołanych w tekście Krzysztofa Śnieżyńskiego (2008, s. 216-217) *Filozofia sensu jako odpowiedź na kryzys metafizyki*. Autor, przywołując m.in. ustalenia Paula Tiedemanna, zauważa, że utożsamienie sensu i celu pokazuje, jak trudno jest nadać pojęciu „sensu” jakieś samodzielne znaczenie. Jesteśmy przyzwyczajeni do tego, aby nasze istnienie usprawiedliwiać przez bycie pożytecznym dla kogoś lub czegoś. Czynimy to wtedy, gdy kierujemy się w stronę celów, którym służymy. Śnieżyński stawia zasadnicze dla rozumienia celu edukacji współczesnej pytanie: Czy pojęcie sensu ma jakieś samodzielne znaczenie i jak je odróżnić od jakiegoś celu? Odpowiedź na tak postawione pytanie być może jest ukryta w ważnym dla współczesnej filozofii obszarze znaczeń nadanych kategoriom przez język niemiecki. Germańska etymologia słowa „sens”, tak jak relacjonuje ją Śnieżyński, jest oparta na słowie *Sinn* (‘sens’), które sięga do gockiego wyrażenia

sinps = „Gang” (‘chód’, ‘krok’, ‘przechadzka’, ‘bieg’) i sinpan = „gehen” (‘iść’). W języku starowysokoniemieckim spotykamy słowo sinnan = reisen (‘podróżować’) i sind = Heerzug, Reise (‘przemarsz wojska/armii’, ‘podróż’). W języku nowowysokoniemieckim łączy się z tym słowo senden w sensie jemanden gehen machen (‘posyłać kogoś’). W znaczeniu przenośnym sinnan już w starowysokoniemieckim znaczy także geistig einer Sache nachgehen (‘wnikać intelektualnie w jakąś kwestię’). Z tego podstawowego znaczenia powstają dwa odmienne specjalne znaczenia, a mianowicie: znaczenie pierwsze, Sinn („sens”) jako „podążanie za” w formie duchowego zwrócenia się podmiotu do świata w sposób kognitywny – w odniesieniu do świata zewnętrznego mówimy o zmyśle dotyku lub zmysłowości; w odniesieniu do świata wewnętrznego mówimy o namyśle (Gesinnung) lub sposobie myślenia (Sinnesart); znaczenie drugie, Sinn („Sens”) jako interpretacja stosunku, w jakim człowiek znajduje się wobec swojego świata (Śnieżyński 2008, s. 217).

Aby dobrze przeprowadzić tę interpretację, potrzebny jest dialog z przewodnikiem, kimś, kto pomaga zrozumieć, kto jest odpowiedzialny za edukację. Mam wrażenie, że w praktyce oceny skutków procesów edukacyjnych, strona relacji dialogu w edukacji jest umniejszana kosztem oceny opisu efektów, uzyskanych umiejętności czy kompetencji.

Odbudowanie miejsca intymnego, rzeczywiście relacyjnego dialogu ja – ty (mistrz – uczeń) w edukacji jest jeszcze możliwe. Może on mieć miejsce wtedy, kiedy w zgłębianiu poznawania świata uczniowi będzie towarzyszył prawdziwy przewodnik, nauczyciel pełen pasji, a nie poszukiwany ze względu na braki kadrowe pracownik w placówce edukacyjnej. Mistrz ten będzie miał kompetencje podobne do przewodnictwa duchowego rozumianego tutaj w klasycznym sensie najstarszych przekazów chrześcijańskich o sposobach nauczania. Szukając takiego modelu edukacji, należałoby zatem przyjrzeć się metodom podejmowanym np. w procesach edukacyjnych ojców pustyni.

Warto zauważyć, że ojcowie pustyni nie opracowali jakiegś teoretycznej metody nauczania, oni byli przede wszystkim wiarygodnymi świadkami wypowiadanych przez nich słów w praktyce ich codziennego życia. Odpowiedzi ojców na stawiane im przez uczniów pytania nie były ani teoretyczne, ani przepełnione prostym psychologizowaniem, treść ich była możliwie krótka i przyjmowała formę zwięzłych sentencji, których właściwym celem było odniesienie praktyczne. Co więcej, ważnym walorem tych praktycznych odniesień było ich zindywidualizowanie, podkreślić należy – pozbawione odniesień psychologicznych. Jak podkreśla Stanisław Łucarz¹ w doskonałym szkicu poświęconym kierownictwu duchowemu okresu patrystycznego:

¹ S. Łucarz, *Kierownictwo duchowe w pierwszych wiekach Kościoła*, <http://czechowice.jezuici.pl/?p=608>

Ojcowie byli przede wszystkim znawcami ludzkiego serca z jego wewnętrzną duchową walką, której aspekty psychologiczne są jednym i to niekoniecznie najważniejszym elementem. Gdy zaś mówimy tu o sercu, to mamy na myśli jego biblijne i starożytne znaczenie jako centrum osoby, gdzie zapadają najważniejsze decyzje i gdzie też toczy się walka pomiędzy dobrem a złem. Dziś zagraża nam psychologiczny redukcjonizm, przed którym przestrzega Henri de Lubac, który tak pisze: „Czysta psychologia nie jest zdolna, w każdym razie w najsztudniejszych przypadkach, do wykrycia różnicy pomiędzy tym, co autentyczne a tym co tandetne, pomiędzy rzeczywistością duchową a iluzją. Przytłacza jedno i drugie, wspaniale nad nimi tryumfując. Myli upojenie alkoholowe lub narkotyczne z upojeniem Duchem Świętym”. Ojcowie byli na antypodach takiego myślenia².

Idąc tropem wyników badań uzyskanych przez S. Łucarza, po analizie pism ojców pustyni można nakreślić trzy najważniejsze cechy metody edukacyjnej opartej przede wszystkim na akceptacji sensu nauczania przez nauczyciela prowadzącego proces edukacyjny: wolność ucznia, prawda o sobie i rozeznanie.

Poszanowanie wolności ucznia nie wynika z intelektualnych rozważań o godności czy prawach ucznia. Ojcowie mieli pełną świadomość tego, że wolność musi być ciągle na nowo zdobywana, a raczej otrzymywana i odbierana jako łaska.

Doprowadzanie ucznia do prawdy o sobie miało na celu przezwycięzenie iluzji ucznia co do siebie samego i uświadomienie mu, jak jest on do tej iluzji bardzo przywiązany. Ojcowie mieli pełną świadomość tego, że proces rozwoju edukacyjnego ucznia zostanie zablokowany, jeśli nie uświadomi on sobie owej głębokiej prawdy o sobie, która odziera go z tych iluzji. Metodą, jaką uzyskiwali ten efekt, było stawianie istotnych dla ucznia pytań o nim samym i świecie, w jakim żyje, i jak go postrzega. Dialog, który się rodził na kanwie tak postawionych zagadnień, nie był przysłuchiwaniami się czy wyjaśnianiem stanów rzeczy, ale aktywną interwencją, umocnieniem w wypowiedzeniu tego, o co właściwie chodzi w dochodzeniu do dojrzałości człowieka w kulturze.

Rozeznawanie to kluczowy element procesu edukacyjnego. Łucarz przywołuje tu ustalenia poczynione przez Gabriela Bunge: „Bardzo subtelnie zarysowuje się tutaj granica między działaniem ludzkim i Bożym: ludzki, duchowy ojciec prowadzi ku cnocie i poznaniu Boga, lecz dopiero sam Pan udziela Bożej mądrości. Zatem ojciec duchowy nie rodzi swoich synów dla siebie, lecz dla (ze względu na) cnoty i poznania Boga”³. Takie kompetencje, ale i przyzwolenia, jakie nadaje się nauczycielowi, są oparte na wskaźniku aksjologicznym, busoli moralnej, jaka powinna cechować nauczyciela. Cechy

² Cyt. za: tamże.

³ Cyt za: tamże.

te wydają się naturalne dla człowieka, któremu powierza się nauczanie już od starożytności chrześcijańskiej. Łucarz znajduje tego dowody w jakże ważnym dla rozumienia edukacji Zachodu dziele Augustyna *Wyznania*⁴.

Augustyn dziękuje Bogu, że dał mu oparcie w roztropności nauczyciela Symplicjana.

Zesłałeś mi wówczas natchnienie, dzięki któremu uznałem, że należy się udać do Symplicjana. Wiedziałem, że jest to dobry Twój sługa, jaśniejący Twoją łaską. Powiedziano mi też, że od wczesnej młodości był bezgranicznie Tobie oddany. A zdążył już się postarzyć. Skoro tak długo kroczył po dobrej, przez Ciebie wyznaczonej drodze, musi być bardzo doświadczony i bardzo wiele wiedzieć. W tym się nie myliłem. Chciałem, aby Symplicjan duchem wniknął w moją udrętkę i wytłumaczył, w jaki sposób taki jak ja człowiek mógłby stać się zdolny do kroczenia ową drogą Twoją⁵.

Relacja nauczyciel – uczeń niedoceniana przez zarządzających współczesnymi sposobami edukacji stanowi, moim zdaniem, najważniejszy problem w ocenie efektywności procesów pedagogicznych. Uczniom powinno się gwarantować możliwość jak najczęstszych indywidualnych rozmów ze swymi nauczycielami, nie zapominając o tym, że rzeczywistym celem tych rozmów powinno być rozeznanie, które pozwala uciec uczniowi od posiadanych przez niego iluzji o jego sytuacji w procesie edukacji, co kieruje go w stronę rzeczywistej oceny siebie.

Poszukiwania rozwiązań

Doskonale sens powyższych założeń edukacyjnych podsumował kard. Joseph Ratzinger (2009, s. 197) w przemówieniu z okazji wręczenia nagrody Gaurdiniego. Pozwolę sobie w tym miejscu na przytoczenie ważnych, moim zdaniem, fragmentów tego wystąpienia.

Czymże jednak właściwie jest „dialog”? Dialog nie polega na tym tylko, że się mówi. Sama gadanina jest wręcz zaprzestaniem dialogu, jego porażką. Dialog nawiązywany jest tam, gdzie nie tylko padają słowa, ale gdzie też się słucha mówiącego, i gdzie poprzez wzajemne słuchanie się dochodzi do spotkania, a poprzez spotkanie do relacji, zaś poprzez relację do zrozumienia w znaczeniu pogłębienia i przemiany własnego jestestwa” (Ratzinger 2009, s. 197).

⁴ Tamże.

⁵ Cyt za: tamże.

Ratzinger, przemawiając do społeczności bawarskiej Akademii Teologicznej, zauważa znaczenie, jakie ma kategoria dialogu w sposobie interpretowania poznawanej rzeczywistości. Dialog nie jest jedynie rozmową, aby zaistniał, muszą zostać spełnione konstytuujące go wymogi. Ratzinger tak je charakteryzuje.

Najpierw słuchanie. Jest to proces otwierania się, stawania się otwartym na inność i na innego. Winniśmy mieć świadomość, jak wielką sztuką jest umiejętność słuchania. To nie to, co zręczność potrzebna do obsługi maszyny, ale to umiejętność angażująca całą osobę – umiejętność bycia sobą. Słuchanie oznacza poznanie i uznanie drugiego, dopuszczenie go w przestrzeń własnego „ja”, gotowość do wchłonięcia – jako własnych – jego słów i jego bytu. I odwrotnie: oznacza gotowość do bycia zasymilowanym przez niego. Akt słuchania sprawia więc, że staję się kimś innym, że mój własny byt zostaje wzbogacony i pogłębiony, ponieważ zespala się z bytem drugiego, a przez to z bytem świata (Ratzinger 2009, s. 197).

Tak przedstawia się podstawowa zasada bycia w relacji mistrz – uczeń. Otwieranie się na siebie wzajemnie to podstawa dialogu także w kontekście edukacyjnym.

Wszystko opiera się na założeniu, że słowa drugiej osoby – wypowiedzane w dialogu – nie należą tylko do sfery jakiejś wiedzy, nie są zwykłą informacją, czymś, co dotyczy pewnej zewnętrznej możliwości. Mówiąc o dialogu w istotnym sensie, mamy na myśli słowa wyrażające w jakiejś mierze sam byt, samą osobę, powiększające nie tylko zasób wiedzy czy możliwości, ale dotyczące istoty bytu osoby ludzkiej, oczyszczające i pogłębiające zdolność do takiego zaistnienia (Ratzinger 2009, s. 197).

Kolejnym elementem dialogu jest mówienie, odpowiedzialne wypowiadanie słów. Joseph Ratzinger odwołuje się tutaj do uwag Augustyna.

Oto spoglądając wstecz i analizując te rozmowy, Augustyn dochodzi do wniosku, że wspólnota przyjaciół dlatego potrafiła nawzajem słuchać się i rozumieć, ponieważ wszyscy razem wsłuchiwali się w wewnętrznego mistrza – w prawdę. Ludzie są w stanie nawzajem się rozumieć, gdyż nie są odizolowanymi wyspami bytu, lecz komunikują się w kontekście tej samej prawdy. Spotykają się ze sobą tym bardziej, im bardziej dotykają tego, co ich w istocie łączy, czyli prawdy. Dialog pozbawiony owego wewnętrznego wsłuchiwania się we wspólne źródło, pozostałby jedynie dysputą pomiędzy głuchymi (Ratzinger 2009, s. 198).

Mówienie staje się sprawnością dopiero wtedy, kiedy zarówno mówiący, jak i wysłuchujący słów komunikują się w tym samym systemie znaczeń, w kontekście wynikającym z tej samej prawdy.

Drugim elementem związanym z dialogiem opisywanym w kontekście edukacyjnym jest wolność. Ratzinger rozumie wolność w sposób dualny.

Wolność oznacza przy tym w istocie dwie sprawy. Jest to najpierw możliwość pomyślenia wszystkiego, pytania o wszystko oraz powiedzenia wszystkiego, co w toku zmagania o prawdę jawi się jako godne powiedzenia, zapytania czy pomyślenia. Do tego miejsca w pełni poruszamy się w obszarze tego, co dzisiaj każdy, przynajmniej w teorii, uznaje i czego gotów byłby bronić. Trzeba jednak zapytać: Co usprawiedliwia ten – w pewnych okolicznościach tak niebezpieczny – wymiar wolności? Na czym on się zasadza? Po co podejmuje się to ryzyko? Odpowiedź – jedynie zadowalająca – brzmi: sama prawda jest na tyle cenna, że uzasadnia takie postępowanie; poza nią nie ma innego uzasadnienia (Ratzinger 2009, s. 199).

To sens wynikający i zakorzeniony w prawdzie definiuje obszar wolności. Niezbywalny element dialogu zostaje więc ograniczony do tego, co używając zwrotu Herbertowskiego, ukryte jest dziś w bardzo subiektywnie pojmowanej „kwestii smaku”.

*

Starałem się wskazać na, moim zdaniem, najistotniejsze problemy związane ze współczesnym pojmowaniem kryzysu edukacji. Sądzę, że wskazane w tekście konteksty powiązane z edukacją pojmowaną jako swojego rodzaju dydaktyczna rozrywka, którą nauczyciel jest winny słuchaczowi, prowadzi do wyznaczenia przynajmniej trzech sfer, wokół których warto prowadzić refleksje nad współczesną edukacją i wyciekającym z niej prawdziwym sensem, którym jest obiektywna prawda. Być może rozwiązaniem problemu współczesności jest ponowne przemyślenie dróg proponowanych przez Augustyna i Kapellę u progu całkowitego zniszczenia Europy przez plemiona Wandalów, więc powrót do zasad edukacji klasycznej, dostosowanej do zasad wrażliwości kultury współczesnej. Na tych zasadach możliwe jest odrodzenie rozumienia sensu opisywanego w edukacji poprzez odrodzenie klasycznych ram duchowości katolickiej, a więc także takiego praktykowania modlitwy, które jest przede wszystkim ćwiczeniem, a nie emocją jej praktykowania.

Być może wystarczy wrócić w edukacji do poprawnie rozumianego prawdziwie relacyjnego dialogu opartego zarówno na konkretnych kompetencjach, jakie powinien mieć współczesny nauczyciel, ale i na zasadach, jakich przestrzegać powinien dzisiejszy uczeń.

Myślę, że problem edukacji jest także zawarty w poczuciu pamiętania tego, co traci się, będąc nieprzygotowanym do dialogu z nauczycielem bądź mając w edukacji myśli zaprzątane sprawami zbyt bieżącymi, by miały one

możliwość obiektywnego postrzegania rzeczywistości. Sytuację tę doskonale uchwycił Sandor Marai (2018, s. 358), snując refleksje nad tekstem Henry'ego Jamesa *Bestia w dżungli*.

Sensem życia jest nie to, co przeżywamy, tylko to, co zaprzepaszczamy; naturalnie nie chodzi o możliwości i szanse, tylko o to, że spotkaliśmy w życiu coś istotnego – człowieka albo zadanie – i byliśmy zbyt egoistyczni, leniwi, opieszali, wygodni, by zbliżyć się do tego czegoś w chwili, gdy znajdowało się obok nas, na wyciągnięcie ręki. Ta osoba czy zadanie było istotne, dlatego że właśnie my, obojście i jedynie my, mogliśmy nadać temu kształt, bo należało tylko do nas, nam było przeznaczone. Ale zignorowaliśmy to. I pod koniec życia uświadamiamy sobie, że to był nasz największy grzech, „opieszałość w czynieniu dobra”.

Może więc najważniejszym celem w dyskusjach o współczesnej edukacji jest odtworzenie świadomości, że w poszukiwaniach nowych dróg w rozwoju sprawności procesów edukacyjnych można było zrobić coś lepiej, roztropniej. Skutki nagłych unowocześnień procesów edukacyjnych najmocniej uobecniają się w społecznej świadomości tego, jaka jest kondycja współczesnej edukacji. Niestety skutki te są także widoczne zarówno w świadomości ucznia, jak i nauczyciela.

CONTEMPORARY EDUCATION CONTEXTS. DOES THE CONCEPT OF MEANING STILL MAKE SENSE?

SUMMARY

The aim of the text is to indicate the possible causes that led to the crisis of modern education. Replacing the dialogue with speaking and knowledge with news has led to a change of the teacher's place in contemporary culture and upbringing. However, one can find ways out of this crisis to renew the teacher's role as a master and learn to put knowledge at the forefront of this process. The author finds this path in rethinking the principles of education and classical and early Christian culture.

Keywords: education; prayer; manners; dialogue; culture; religion; liturgy

Słowa kluczowe: edukacja; modlitwa; wychowanie; dialog; kultura; religia; liturgia

BIBLIOGRAFIA

- Cescon B. (2012), *La liturgia nel posmoderno*, Vatican 2012.
- Ciesielski R.T. (2012), *Bal w świątyni: sakralizacja profanum i profanacja sacrum*, „Przegląd Religioznawczy” 4, s. 53-64.
- Ciesielski R.T. (2014), *Oczekiwanie cudu. Subiektywne konteksty doświadczenia rzeczywistości religijnej*, „Przegląd Religioznawczy” 1, s. 83-94.
- Ciesielski R.T. (2015), *Liturgia rzymskokatolicka w kontekście edukacyjnym*, „Przegląd Religioznawczy” 1, s. 145-154.
- Ciesielski R.T. (2018), *Kulturowe i społeczne konteksty modlitwy katolickiej. Problemy badawcze i propozycje ujęć*, Poznań.
- Gajewski W., Górka B. red. (2015), *Disciplina arcani w chrześcijaństwie*, Kraków.
- Łucarz S., *Kierownictwo duchowe w pierwszych wiekach Kościoła*, <http://czechowice.jezuici.pl/?p=608> [dostęp: 25.07.2019].
- Márai S. (2018), *Dziennik 1957-1966*, tłum. T. Worowska, Warszawa.
- Marianowicz A. (1977), *Alicja w Krainie Czarów – adaptacja*, Warszawa, na podstawie L. Carroll, 1977, *Alicja w Krainie Czarów*, tłum. A. Marianowicz, Warszawa.
- Milcarek P. (2014), *Tezy o edukacji klasycznej dla cywilizacji chrześcijańskiej*, „Christianitas” 58, s. 6-14.
- Postman N. (2006), *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa.
- Ratzinger J. (2009), *Wykłady bawarskie z lat 1963-2004*, tłum. A. Czarnocki, Warszawa.
- Reventlow H. Graf (2009), *History of Biblical Interpretation*, vol. 1: *From the Old Testament to Origen*, Atlanta.
- Schaeffler R. (2007), *O języku modlitwy*, tłum. G. Sowiński, Kraków.
- Sodi M. (2012), *Wychowanie do liturgii drogą do właściwego jej przeżywania, opartego na integralnej formacji liturgicznej*, w: *Wychowanie do liturgii i przez liturgię*, red. A. Żądło, Katowice, s. 139-153.
- Śnieżyński T. (2008), *Filozofia sensu jako odpowiedź na kryzys metafizyki. W stronę nowej „filozofii pierwszej”*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 22, s. 215-234.

Remigiusz T. Ciesielski – historyk i kulturoznawca, pracownik naukowy Instytutu Kulturoznawstwa UAM, autor monografii: *Metamorfozy maski. Koncepcja Josepha Campbella, Kulturowe i społeczne konteksty modlitwy katolickiej. Problemy badawcze i propozycje ujęć*. Prowadzi badania nad miejscem i znaczeniem modlitwy oraz liturgii i rytuału w kulturze współczesnej, w tym nad koncepcją hermeneutyki rytuału M. Auge. Jego zainteresowania badawcze odnoszą się także do zagadnień związanych z historią kultury i religii.