

ROZPRAWY

GRZEGORZ KUCHARCZYK¹

CHRISTIANITAS A EDUKACJA WSPÓŁCZESNA

1. *Christianitas* — cywilizacja „szczęśliwych syntez”. 2. *Christianitas* i jej wrogowie.
3. Przewyciężenie kryzysu — rola edukacji klasycznej.

Abstrakt

W artykule postawiono pytanie: czy można wrócić do modelu *christianitas* w szeroko rozumianej edukacji? Wydaje się, że zmiany kulturowe, które zaszły w społeczeństwach uformowanych przez ideologie oświecenia i totalitarne socjalizmy XX wieku uniemożliwiają taki powrót, ponieważ post człowiek zbyt oddalił się od jej zasad. *Christianitas* jako cywilizacja „szczęśliwych syntez”, cywilizacja katedr i uniwersytetów, dokonała demitologizacji kosmosu i kultury, rozwinęła poznanie naukowe i intelektualne (filozofia klasyczna), odkryła osobę i jej godność, odróżniła władzę świecką od duchowej oraz dokonała rozwoju edukacji i szkolnictwa. Zatem wydaje się, że w zaistniałej sytuacji jedynym remedium na kryzys kultury jest powrót do edukacji klasycznej.

Słowa kluczowe: *christianitas*, edukacja klasyczna, *fides et ratio*, kryzys kultury i edukacji

¹ Prof. dr hab., Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie, Polska Akademia Nauk, historyk, autor wielu książek, prowadzi kanał na You Tube: „Po prostu historia”, ORCID: 0000-0002-3046-7555.

1. *Christianitas* — cywilizacja „szczęśliwych syntez”

Łacina jako język liturgii i nauki, architektura romańska bądź gotycka, etos rycerski oraz instytucja uniwersytetu — zasięg ich występowania wyznaczał *limes* cywilizacji *christianitas*; cywilizacji, która wyrosła jako uboczny efekt ewangelizacyjnej pracy Kościoła. *Christianitas* nie była równoznaczna z Kościołem, ale jej powstanie i kondycja były ściśle uzależnione od duchowej i moralnej kondycji, w której znajdował się Kościół, tak jak siła i czystość nurtu rzeki jest związana z siłą, z jaką bije źródło oraz z tym, czy płynie z niego krystalicznie czysta woda.

Przemawiając w 1988 roku przed ważnymi instytucjami europejskimi św. Jan Paweł II przypomniał o kluczowej roli chrześcijaństwa dla ukształtowania cywilizacji europejskiej (zachodniej). Przemawiając do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy Ojciec Święty podkreślił:

Wiera w Boga Stwórcę zdemitologizowała kosmos, otworzyła go przed racjonalną docieklivością ludzkości. Poprzez opanowanie swojego ciała i przez podporządkowanie sobie ziemi człowiek rozwija z kolei możliwości stwórcze: według wizji chrześcijańskiej człowiek daleki jest od pogardzania wszechświatem fizycznym, lecz dysponuje nim w sposób wolny i bez bojaźni².

Zasługą chrześcijaństwa było zaszczepienie na grunt europejski pojęcia osoby ludzkiej jako obrazu stworzenia uczynionego na „obraz i podobieństwo” Boga. Przemawiając w 1988 roku w Strasburgu Jan Paweł II zauważył, że

biblijna wizja człowieka pozwoliła Europejczykom rozwinąć głębokie poczucie godności osoby ludzkiej, pozostającej podstawową wartością także dla tych, którzy nie wyznają żadnej wiary religijnej. Kościół stwierdza, że istnieje w człowieku świadomość, której nie można sprowadzać do oddziałujących na nią warunków. Jest to świadomość zdolna do poznania swej godności i otwarcia się na absolut, świadomość będąca źródłem fundamentalnych wyborów, którymi kieruje poszukiwanie dobra — zarówno dobra innych, jak i własnego; świadomość ta jest miejscem odpowiedzialnej wolności³.

² Przemówienie Jana Pawła II do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, Strasburg, 8 października 1988, [w:] *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*, red. S. Sowiński, R. Zenderowski, Wrocław 2003, s. 217.

³ Tamże, s. 218.

Chrześcijaństwo przyniosło Europie rozróżnienie między władzą świecką a władzą duchowną (kościelną), a więc coś, co do tej pory (także w świecie grecko-rzymskim) było zupełnie nieznanie. Przekazane w Ewangeliach polecenie Zbawiciela, by „oddać Cezarowi to, co należy do Cezara, a Bogu to, co należy do Boga” było wezwaniem do poszukiwania harmonijnego ułożenia relacji między tymi dwiema autonomicznymi sferami. Jednak — jak mówił św. Jan Paweł II podczas swojego przemówienia w Parlamencie Europejskim w 1988 roku — Chrystusowe wezwanie, aby Bogu oddawać to, co należy do Boga, a Cezarowi to, co należy do Cezara, nie tylko przyniosło rozróżnienie między sferą władzy duchownej i świeckiej.

Po Chrystusie — mówił papież — nie jest już możliwa absolutyzacja społeczeństwa jako wartości kolektywnej, która wchłania ludzką jednostkę wraz z jej niezwykłym przeznaczeniem. Społeczeństwo, państwo, władza polityczna należą do rzeczy tego świata, zmiennych i zawsze podlegających udoskonaleniu. Żaden program społeczny nie ustanowi nigdy Królestwa Bożego, to znaczy stanu eschatologicznej doskonałości na ziemi. [...] Struktury, jakie nadają sobie społeczeństwa, nie mają nigdy wartości najwyższej; nie mogą też same zapewnić wszystkich dóbr, których pragnie człowiek. W szczególności nie mogą one zastąpić jego sumienia ani zaspokoić potrzeby prawdy i absolutu⁴.

W ten sposób św. Jan Paweł II opisał filary, na których wspierała się cywilizacja „szczęśliwych syntez”, jak o *christianitas* mawiał papież Benedykt XVI. Cywilizacja afirmująca zarówno wiarę i rozum, prawdę i wolność, dobro i piękno⁵. Syntetyczny opis tej cywilizacji znajduje się w prologu do encykliki św. Jana Pawła II *Fides et ratio* (1998):

Wiarą i rozumem są jak dwa skrzydła, na których **duch ludzki** unosi się ku **kontemplacji prawdy**. Sam Bóg zaszczerpił w ludzkim sercu **pragnienie poznania prawdy**, którego

⁴ Przemówienie Jana Pawła II w Parlamencie Europejskim, Strasburg, 11 października 1988. Tamże, s. 227–228.

⁵ Przemówienie Benedykta XVI do profesorów europejskich uniwersytetów, Rzym 23.06.2007, [w:] w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2007/june/documents [stan z dn. 28.06.2016]. Podczas tego przemówienia papież zauważył, że u progu XXI wieku można w kulturze świata zachodniego zaobserwować ekspansję „fałszywej dychotomii”, która „przeciwstawia Boże prawo ludzkiej wolności”.

ostatecznym celem jest poznanie Jego samego, aby człowiek — **poznając Go i miłując** — mógł także dotrzeć do **pełnej prawdy o sobie** (zaznaczenia — G.K.)⁶.

Zaznaczone w tym fragmencie papieskiego dokumentu słowa kluczowe odnoszą się do istoty wysiłku edukacyjnego podejmowanego w wiekach rozkwitu cywilizacji „szczęśliwych syntez”, która równie dobrze może być nazywana cywilizacją katedr i uniwersytetów. Jej rozkwit przypadający na XII i XIII wiek po Chrystusie był czasem, gdy łacińska Europa pokrywała się płaszczem wspaniałych gotyckich katedr oraz siecią uniwersytetów, instytucji powstających z inicjatywy i dzięki opiece Kościoła, mocno wierzącego, że prawy rozum (*recta ratio*) otwarty na transcendencję jest sprzymierzeńcem wiary, że nie ma „prawdy wiary” i „prawdy rozumu”, że w naturę człowieka jest wpisane dążenie do poznania prawdy oraz wiedzącego, że „każda prawda jest katolicka”⁷.

W tej epoce tajemnica „źródła i szczytu wiary Kościoła”, jaką jest Przenajświętsza Eucharystia, opisywana jest ludzkim rozumem, sięgającym do odkrywanego przez takich wielkich tytanów ducha i intelektu jak św. Tomasz z Akwinu skarbcza myśli antycznej (por. pojęcie „transsubstancjacji”, opisujące moment zaistnienia realnej obecności Ciała i Krwi Chrystusa w Sakramencie Ołtarza, nawiązujące wprost do aparatu pojęciowego stosowanego przez Arystotelesa)⁸. Ileż odważnej wiary trzeba było, aby stawiać wielkie gotyckie katedry (odwagi całkiem dosłownej, zważywszy konieczność pracy na wielkich wysokościach bez zabezpieczeń technicznych znanych dopiero naszym czasom)! ale bez osiągnięć rozumu zgłębiającego tajemnice fizyki (statyka, obciążenia, *etc.*) sama, nawet najodważniejsza wiara nie wystarczałaby.

A wszystko to dlatego, że „źródło” biło mocno krystalicznie czystą wodą. Nie było przypadkiem, że złote wieki cywilizacji *christianitas* zostały poprzędzone wiekami ciężkiej pracy nad odnową duchową, moralną oraz intelektualną Kościoła, która rozpoczęła się na początku dziesiątego wieku (początek rozwoju

⁶ Jan Paweł II, *Encyklika fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem*, Żąbki 1998, nr 1.

⁷ Przemawiając do wychowawców 18 marca 1961 roku w warszawskim kościele św. Józefa Prymas Polski bł. kardynał Stefan Wyszyński podkreślał, że „każda rzeczywista prawda jest katolicka, bo jeśli jest prawdą, jest Boża. Tak samo katolicką prawdą jest prawda o Bogu w Trójcy Świętej Jedynym, jak i prawda, że dwa razy dwa jest cztery”. Stefan Kardynał Wyszyński, *Dzieła zebrane*, t. VII, Warszawa 2008, s. 82.

⁸ L. P. Wandel, *The Eucharist in the reformation. Incarnation and liturgy*, Cambridge 2006, s. 36.

kluniackiej kongregacji benedyktyńskiej), a znalazła swoje zwieńczenie w ostatniej ćwierci jedenastego wieku za pontyfikatów wielkich papieży — św. Grzegorza VII oraz bł. Urbana II, którzy dali również ożywczy impuls dla rozwoju etosu chrześcijańskiego rycerstwa (początek zbrojnych pielgrzymek do Ziemi Świętej).

Odnowiony duchowo i moralnie Kościół z wielką ufnością nawiązuje do wielkiej tradycji afirmowania ludzkiego intelektu, którą wieki wcześniej zapoczątkowali uczniowie św. Benedykta w swoich klasztornych skryptoriach, mnisi iroszkoccy oraz twórcy „karolińskiego renesansu”. Trzeci sobór laterański (1179) nakazał, by w każdej stolicy biskupiej istniała szkoła katedralna. Nakaz ten był właściwie zaleceniem, by przenieść na całą *christianitas* to, co w wielu miejscach już istniało od dłuższego czasu i było zaczynem ożywczego rozwoju umysłowego (por. szkołę katedralną w Chartres), przygotowującego grunt pod rozwój uniwersytetów.

W wiekach swojego rozkwitu *christianitas* wykształca pojęcie edukacji, które obejmuje zarówno wykształcenie (pedagogika w ścisłym tego słowa rozumieniu) pojmowane jako „trafne rozpoznawanie prawdy i dobra jako przejawów istnienia każdego bytu” oraz wychowanie jako nabycie „sprawności trwałego wiązania się człowieka z prawdą i dobrem”⁹. W tym ujęciu edukacja w szerszym rozumieniu, a więc jako zintegrowane z sobą wychowanie i wykształcenie, jest „zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność”¹⁰.

Wraz z kolejnymi falami rewolucji uderzającymi w podstawy cywilizacji *christianitas* tak pojmowana edukacja była poddawana stałym procesom delegitymizacji. Używając sformułowania Benedykta XVI można powiedzieć, że te rewolucje miały charakter „fałszywych dychotomii”, czyli tworzenia fałszywych z gruntu przeciwieństw między wiarą a rozumem, wolnością a prawdą, dobrem a pięknem. Taki charakter miała rewolucja reformacji protestanckiej, która ustami swojego twórcy (Marcin Luter) głosi, że człowiek wierzący, nie może być człowiekiem rozumnym. Luter w swoich pismach nazywa ludzki rozum „nierządnicą” (wersja literacka oryginalnego określenia, które było znacznie mocniejsze), a jednym z dowodów, według niego, że Kościół rzymski stał się

⁹ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 28.

¹⁰ Tamże, s. 23.

„sługą antychrysta”, było zaadoptowanie przez katolicką filozofię dorobku filozofów pogańskich na czele z Arystotelesem¹¹.

2. *Christianitas* i jej wrogowie

Epoka oświecenia, która — by użyć tutaj słów św. Jana Pawła II — była jednym wielkim głosem sprzeciwu wobec tego, „czym Europa stała się w wyniku ewangelizacji”¹², upowszechniała odmienny stereotyp głoszący, że człowiek rozumny nie może być człowiekiem wierzącym. Do tego doszło przekonanie, że to państwo (oczywiście odpowiednio „oświecone”) miało przejąć organizację, kierownictwo (w tym wyznaczanie celów) szeroko rozumianej edukacji. W ten sposób, jeszcze w ramach *ancien regime*’u, działali władcy budujący system tzw. absolutyzmu oświeceniowego, zarówno w krajach katolickich, jak i protestanckich. Tego rodzaju polityka, wzmocniona ideologicznym nakazem walki z „fanatyzmem i zabobonem” (czytaj: z religią objawioną), była kontynuowana w czasie rewolucji francuskiej.

Jeden z przywódców rewolucji Georges Danton mówił bez ogródek: „Dzieci najpierw należą do Republiki, a dopiero potem do swych rodziców” i dodawał zaraz: „któż mi zagwarantuje, że dzieci urabiane przez pełnych egoizmu ojców nie staną się niebezpieczne dla Republiki?”¹³.

Ten sposób myślenia („państwo wie lepiej od rodziców, jak należy wychowywać ich dzieci”) był charakterystyczny dla twórców rewolucyjnej „totalitarnej demokracji”¹⁴. Jeden z jakobińskich deputowanych (Deleyre) w broszurze zatytułowanej *Myśli o edukacji narodowej* pisał: „Stworzone zostały prawa na użytek narodu; teraz chodzi o to, aby stworzyć naród [podkr. G.K.] na użytek

¹¹ Szerzej na temat kluczowej roli rewolucji religijnej, jaką była reformacja protestancka dla „sekularyzacji wiedzy” (odrzućenia dziedzictwa *christianitas* w zakresie edukacji) zob. B. S. Gregory, *The unintended revolution. How a religious revolution secularized society*, Cambridge (Mass.) 2012, s. 298–364.

¹² Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 101.

¹³ J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993, s. 82, 83.

¹⁴ Określenie izraelskiego historyka Jacoba L. Talmona. Zob. Tegoż, *Źródła demokracji totalitarnej*, tłum. A. Ehrlich, Kraków 2015.

tych praw, a to drogą publicznej edukacji”¹⁵. Z kolei markiz de Sade, jako autor pornograficznych powieści pozostający w awangardzie politycznej i seksualnej rewolucji jeszcze przed 1789 rokiem, w podobnym duchu wzywał po obaleniu monarchii: „Francuzi, zadajcie tylko pierwsze ciosy [katolicyzmowi — G.K.], reszty dopełni oświata publiczna”¹⁶.

Edukacja (kształcenie i wychowanie) nie miała już służyć podążaniu za prawdą, aby dzięki temu odkryć mądrość. Miała służyć ideologii (jak pisze J. Talmon w istocie rzeczy totalitarnej) ujętej w formule „rządów cnoty” (Robespierre) i republice pojmowanej jako „żarliwa wspólnota” (Saint-Just), która doprowadzi do „odnowienia narodu na stosach trupów”¹⁷. Również zdaniem tego profofaszysty, „dzieci należą do matki do czasu osiągnięcia lat pięciu, jeśli je żywiła, potem zaś do republiki, aż do śmierci”¹⁸. W tym sensie można mówić, że rewolucja francuska była matrycą dla wszystkich kolejnych form cywilizacji „fałszywych dychotomii”, instrumentalizujących edukację wedle potrzeb kolejnych emanacji „ducha czasu”.

Jedną z postaci tego kulturowego przeciwstawienia się cywilizacji „szczęśliwej syntezy” były dziwiętnastowieczne „wojny kulturowe” (*Kulturkampfy*), które rozpoczęły się w pierwszych latach po Wiośnie Ludów nad Półwyspie Apenińskim (Piemont), a zakończyły się wraz z ogłoszeniem laickiej republiki w Portugalii w październiku 1910 roku. Wszędzie wzorzec był ten sam: pierwszym etapem narzucania przez liberalną większość w parlamencie laicyzacyjnej ideologii wiodącej ostatecznie do „rozdzielenia Kościoła od państwa” było usuwanie jakiegokolwiek wpływu Kościoła na sferę edukacji. Promotorzy *Kulturkampfov* postępowali szlakiem wytyczonym przez „oświeconych” absolutystów i rewolucyjnych profofaszystów (Danton, Saint-Just) i dążyli do całkowitego monopolu państwa (laickiego) nad edukacją. W zlaicyzowanych szkołach nie miało już być miejsca na model edukacji nawiązującej do *christianitas*. W dobie *Kulturkampfov* historia po raz kolejny potwierdziła prawidłowość opisaną przez św. Jana Pawła II, że „prawda i wolność albo razem istnieją, albo też razem marnie giną”¹⁹.

¹⁵ Tamże, s. 39.

¹⁶ D. A. F. de Sade, *Pisma polityczne*, tłum. B. Banasiak, Warszawa 1997, s. 207.

¹⁷ F. Rouvillois, *Saint-Just faszystą?*, [w:] *Czarna księga rewolucji francuskiej*, red. R. Escande, tłum. J. Gruszka, Dębogóra 2015, s. 221–256 (cytat na s. 250).

¹⁸ Tamże, s. 238.

¹⁹ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, dz. cyt., nr 90.

Jak mówił na początku dwudziestego wieku premier Emile Combes — skutecznie forsujący w III Republice ustawy „rozdział Kościoła od państwa” (1905), który stał się wzorcowym modelem naśladowanym następnie przez wszystkich laicyzatorów, od Portugalii po bolszewicką Rosję,

wolność kształcenia nie należy do istotnych praw przynależnych obywatelowi [...]. Nie jest ona jedną ze swobód naturalnych czy też koniecznych, która stanowiłaby integralną część praw obywatela. [...] Nie ma przyczyny, dla której państwo nie mogłoby zakazać nauczania osobom indywidualnym czy też zbiorowiskom, których doktryny oraz interesy są w absolutnej sprzeczności z fundamentalnymi doktrynami i ogólnymi interesami, nad którymi ono [państwo — G.K.] czuwa²⁰.

Combes w takich poglądach nie był odosobniony. Według laicyzatorów, wybierana przez rodziców edukacja prowadzona w katolickich instytucjach edukacyjnych była pogwałceniem praw dzieci „do życia fizycznego i psychologicznego rozwoju”²¹. Jak mówił w 1902 roku jeden z liberalnych parlamentarzystów we francuskim Zgromadzeniu Narodowym (F. Buisson): „to, czego żąda się od nas pod pozorem wolności [wolności wyboru modelu nauczania — GK] jest właściwie wolnością korumpowania sumień. Otóż Republika uznaje wszystkie swobody, z wyjątkiem swobody dobrowolnego popadnięcia w niewolę”²². A niewolą było uczęszczanie do katolickiej szkoły.

Po kilkunastu latach dziedzictwo Combesa *et consortes* podjęli propagatorzy kolejnej fazy „wojny kulturowej”, twórcy totalitarnych form ustrojowych, począwszy od najwcześniejszej — Rosji bolszewickiej od 1917 roku. Ambicje totalitaryzmów, czy to w wydaniu sowieckim (komunistycznym), czy narodowo-socjalistycznym (hitlerowskim), wyrastały z tego samego gruntu, co ambicje totalitarnej demokracji czasów rewolucji francuskiej, czyli chęci „uczynienia świata na nowo”²³. Edukacja

²⁰ Cyt. za: G. Kucharczyk, *Kielnią i cyrklem. Laicyzacja Francji w latach 1870–1914*, Warszawa 2006, s. 130–131.

²¹ M. O. Partin, Waldeck-Rousseau, *Combes and the Church: the politics of anticlericalism, 1899–1905*, Durham (N.C.) 1969, s. 59–60.

²² Cyt. za: M. Ozouf, *L'Ecole, l'Eglise et la Republique, 1871–1914*, Paris 1963, s. 202.

²³ W 1790 roku jeden z deputowanych w rewolucyjnym Zgromadzeniu Narodowym deklaratorem: „Z całą pewnością jest w naszej mocy zmienić religię”. Cyt. za: M. Ozouf, *Święto rewolucyjne 1789–1799*, tłum. A. Siemek, Warszawa 2008, s. 356.

rozumiana jako kształcenie i wychowanie, podobnie jak we francuskim pierwowzorze, nie miała służyć poznawaniu prawdy o świecie i człowieku, ale miała służyć celom ideologicznym, odpowiednio wychowywaniu „sowieckiego człowieka”²⁴ i „przedstawiciela rasy panów”²⁵.

Chęć zredukowania edukacji do służebnej roli wobec aktualnie modnych i wpływowych prądów ideologicznych nie zniknęła wraz z upadkiem ustrojów totalitarnych²⁶. Dość wspomnieć tzw. rewolucję 1968 roku. W ostatnich dwóch dekadach XX wieku przedstawiciele „pokolenia 1968 roku” dokonali zwycięskiego marszu przez polityczne, medialne oraz edukacyjne instytucje świata zachodniego. Podobnie jak ich ideowi poprzednicy z czasów rewolucji francuskiej i *Kulturkampfów*, uważają, że edukacja nie ma służyć prawdzie i dobru, ale zaspokajaniu rozmaitych postaci ideologicznego zapotrzebowania (polityczna poprawność, inkluzywność, walka z „mową nienawiści”, wielokulturowość, teoria gender czy ostatnio wokeizm)²⁷. W tym celu ma być poddana coraz bardziej skrupulatnej kontroli czynnika politycznego. W tym ostatnim przypadku nie chodzi już tylko o instytucje państwowe (dość wspomnieć coraz większe zaangażowanie instytucji unijnych w promowanie „inkluzywnego” modelu edukacji na obszarze UE).

3. Przewyciężenie kryzysu — rola edukacji klasycznej

Jak wyjść z tego kryzysu? Jak powrócić do modelu *christianitas* w zakresie szeroko rozumianej edukacji? Do dawnych struktur społecznych nie powrócimy. Możemy jednak powracać, krok po kroku, do edukacji klasycznej. T. S. Eliot w swoim eseju *Kto to jest klasyk?* napisał, że klasyk (w rozumieniu twórcy)

²⁴ M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się sowiecki człowiek*, Paryż 1988.

²⁵ R. Pipes, *Rosja bolszewików*, tłum. W. Jeżewski, Warszawa 2005, s. 337–342; H. Scholtz, *Schule unterm Hakenkreuz*, [w:] *Schule und Unterricht im Dritten Reich*, red. R. Dithmar, Neuwied 1989, s. 1–20.

²⁶ O upadku totalitaryzmów i to upadku rozłożonym w czasie można mówić tylko w odniesieniu do Europy, gdzie niemiecki narodowy socjalizm upadł w 1945 roku (militarna klęska Rzeszy Niemieckiej), a sowiecki komunizm implodował w 1991 roku w swym imperialnym centrum (rozpad ZSRS), wcześniej wycofując się z Europy Środkowej (1989). Jednak komunizm na innych kontynent trwa nadal (por. Chiny, Kuba).

²⁷ Por. M. Bock-Cote, *Multikulturalizm jako religia polityczna*, tłum. M. Chojnacki, Warszawa 2017; C. Del-sol, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2018 (zwłaszcza s. 217–273).

reprezentuje w swoich dziełach dojrzałość (stylu, języka, obyczaju i umysłu)²⁸. Do dojrzałości umysłu i charakteru wiedzie edukacja, którą nazywamy klasyczną. Wprawia intelekt i wolę do poszukiwania i radości z prawdy i dobra.

Człowiek klasyczny to inaczej człowiek szlachetny. A więc taki — jak pisał nasz wieszcz Zygmunt Krasiński w 1848 roku — który jest

człowiekiem zupełnym, mającym w pamięci przeszłość, podstawę swą, w terażniejszości wolę swą, w przyszłości wiarę i nadzieję swą, tj. człowiek nieuległy modzie wiotkich mózgow i swawolnych wściekłych brzuchów, pragnącej, by przeszłość odcięta była z kategorii czasu, czyli żeby wyrzekli się ludzie znających matki matek swych²⁹.

W naszych czasach szlachetność jest więc porzucaniem zwiotczających mózg i odwołujących się do najniższych instynktów mózgu, szacunkiem (*pietas*) wobec przeszłości, wolą, która nie odwraca się od wyzwania terażniejszości.

Aby to było możliwe, konieczne jest podejmowanie na nowo systematycznych wysiłków na rzecz (od)budowy środowiska kulturowego, którą Prymas Polski bł. kard. Stefan Wyszyński nazywał „wspólną prawdą”:

Musi być ogromna kategoria ludzi związanych wewnętrzną wspólną prawdą i prawdomównością, społeczną wspólną traktowania wszystkich ludzi w prawdzie: nie oglądasz się na ludzi tak czy inaczej pytających, w niewiedzy czy podstępnie, bo jesteś ze wspólnoty „w prawdzie”. Nie masz względu na osobę! Dlaczego? Bo masz wzgląd na prawdę. [...] Jest to cudowna wspólnota prawdy, wyrastająca z naturalnej postawy i psychiki osoby ludzkiej, uratowanej — rzecz znamiennej — nawet po doświadczeniu grzechu pierworodnego. Chociaż bowiem po grzechu pierworodnym łatwość poznania jest w człowieku bardzo utrudniona, jednak cierpliwie i wytrwale, poprzez tysiące pomyłek i błędów, przebija się on do prawdy³⁰.

²⁸ T. S. Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, tłum. M. Heydel, M. Niemojowska, H. Pręczkowska, M. Żurkowski, Kraków 1998, s. 66, 72.

²⁹ List Z. Krasińskiego do A. Cieszkowskiego z 14 listopada 1848, [w:] Z. Krasiński, *Listy do Cieszkowskiego, Jaroszyńskiego, Trentowskiego*, opr. Z. Sudolski, t. I, Warszawa 1988, s. 397.

³⁰ Konferencja dla nauczycieli Prymasa Polski Stefana kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 6 listopada 1960, [w:] Stefan Kardynał Wyszyński, *Dzieła zebrane*, t. VI, Warszawa 2007, s. 411.

Drogę do odbudowy tej „wspólnoty prawdy” wskazał kilkadziesiąt lat temu św. Jan Paweł II w swoich wielkich encyklikach: *Veritatis splendor* oraz *Fides et ratio*, wskazując na konieczność afirmacji prawa naturalnego oraz filozofii opartej na metafizyce. W pierwszym z tych dokumentów papież pisał:

Jest rzeczą słuszną i dobrą — zawsze i dla wszystkich — służyć Bogu, oddawać Mu należną cześć i prawdziwie szanować rodziców. [...] Normy negatywne prawa naturalnego mają moc uniwersalną, obowiązują wszystkich i każdego, zawsze i w każdej okoliczności³¹.

Z kolei w *Fides et ratio* podkreślał wciąż aktualną wartość filozofii tomistycznej, przypominając, że „zamiarem Magisterium było — i nadal jest — ukazanie św. Tomasza jako autentycznego wzoru dla wszystkich poszukujących prawdy”³². W innym miejscu tego dokumentu św. Jan Paweł II pisał o pilnej potrzebie zwrotu ku „filozofii o zasięgu prawdziwie metafizycznym, to znaczy umiejaczej wyjść poza dane doświadczone, aby w swoim poszukiwaniu prawdy odkryć coś absolutnego, ostatecznego, fundamentalnego”³³.

Tego powrotu do bytu oraz prawa naturalnego potrzebuje nie tylko formacja przyszłych kapłanów i teologów. Na tych dwóch filarach powinna wspierać się „wspólnota prawdy”, dzięki której można myśleć o przewyciężeniu współczesnego kryzysu edukacji.

Bibliografia

- Baszkiewicz J., *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993.
- Bock-Cote M., *Multikulturalizm jako religia polityczna*, tłum. M. Chojnacki, Warszawa 2017.
- de Sade D. A. F., *Pisma polityczne*, tłum. B. Banasiak, Warszawa 1997.
- Delsol C., *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, tłum. M. Kowalska, Kraków 2018.
- Eliot T. S., *Kto to jest klasyk i inne eseje*, tłum. M. Heydel, M. Niemojowska, H. Pręcłowska, M. Żurowski, Kraków 1998.

³¹ Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Wrocław 2021, nr 52.

³² Tenże, *Fides et ratio*, dz. cyt., nr 78.

³³ Tamże, nr 83.

- Gogacz M., *Podstawy wychowania, Niepokalanów* 1993.
- Gregory B. S., *The unintended revolution. How a religious revolution secularized society*, Cambridge (Mass.) 2012, s. 298 — 364.
- Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paryż 1988.
- Jan Paweł II, Encyklika Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem, Żąbki 1998.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Wrocław 2021.
- Konferencja dla nauczycieli Prymasa Polski Stefana kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 6 listopada 1960*, [w:] Stefan Kardynał Wyszyński, *Dzieła zebrane*, t. VI, Warszawa 2007.
- Kucharczyk G., *Kielną i cyrklem. Laicyzacja Francji w latach 1870 — 1914*, Warszawa 2006.
- List Z. Krasińskiego do A. Cieszkowskiego z 14 listopada 1848*, [w:] Z. Krasiński, *Listy do Cieszkowskiego, Jaroszyńskiego, Trentowskiego*, opr. Z. Sudolski, t. I, Warszawa 1988.
- M. Ozouf, *Święto rewolucyjne 1789 — 1799*, tłum. A. Siemek, Warszawa 2008.
- Ozouf M., *L'Ecole, l'Eglise et la Republique, 1871 — 1914*, Paris 1963.
- Partin M. O., *Waldeck — Rousseau, Combes and the Church: the politics of anticlericalism, 1899 — 1905*, Durham (N.C.) 1969, s. 59–60.
- Pipes R., *Rosja bolszewików*, tłum. W. Jeżewski, Warszawa 2005.
- Przemówienie Benedykta XVI do profesorów europejskich uniwersytetów, Rzym 23.06.2007*, [w:] w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2007/june/documents [stan z dn. 28.06.2016].
- Przemówienie Jana Pawła II do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, Strasburg, 8 października 1988*, [w:] *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*, red. S. Sowiński, R. Zenderowski, Wrocław 2003.
- Rouvillois F., *Saint — Just faszystą?*, [w:] *Czarna księga rewolucji francuskiej*, red. R. Escande, tłum. J. Gruszka, Dębogóra 2015, s. 221–256.
- Scholtz H., *Schule unterm Hakenkreutz*, [w:] *Schule und Unterricht im Dritten Reich*, red. R. Dithmar, Neuwied 1989, s. 1–20.
- Stefan Kardynał Wyszyński, *Dzieła zebrane*, tom VII, Warszawa 2008.
- Talmona J. L., *Źródła demokracji totalitarnej*, tłum. A. Ehrlich, Kraków 2015.
- Wandel L. P., *The Eucharist in the reformation. Incarnation and liturgy*, Cambridge 2006, s. 36.

CHRISTIANITAS AND THE CONTEMPORARY EDUCATION

Summary

In the paper the question has been asked: Is it possible to return to the model of christianitas in education in a broad sense? It seems that cultural changes which have taken place in societies founded on the ideologies of the enlightenment and the totalitarian socialism of the 20th century make such a return impossible because the „post human” has strayed too far from its principles. Christianitas as a civilisation of „happy syntheses”, cathedrals and universities, demythologized the cosmos and culture, developed scientific and intellectual knowledge (classical philosophy), discovered the person and personal dignity, distinguished secular from spiritual power and developed education and schooling. Therefore, it seems that in the current situation the only remedy for the cultural crisis is a return to classical education.

Keywords: *christianitas, classical education, fides et ratio, crisis of culture and education*

