

# Dariusz Zalewski

---

## Klasycyzm zamiast modernizmu : rzecz o edukacji

---

Człowiek w Kulturze 12, 81-91

---

1999

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dariusz Zalewski

## **Klasycyzm zamiast modernizmu. Rzecz o edukacji**

### **Oblicza kryzysu**

Odejście od klasycznej filozofii spowodowało gwałtowne zmiany w różnych dziedzinach działalności człowieka. Można dostrzec je na przykład w sposobie uprawiania polityki, teologii, czy we współczesnym pojmowaniu sztuki. Modernizm dokonał także potężnych spustoszeń w sferze edukacji, wypierając stopniowo antyczo-łacińskie ideały kształcenia. Skutkiem tego są współczesne kryzysy oświatowe, które próbuje się od lat leczyć poprzez nieudolne reformy.

### **1. Dwa wzorce**

W polskim szkolnictwie po roku 1989 funkcjonują praktycznie dwa wzorce wychowawcze. Pierwszy, to skrywany za osłoną psychoanalitycznych teorii o bezstresowym wychowaniu, ideał euro-anarchisty. Wzorzec ten rzadko występuje w czystej postaci (za wyjątkiem szkół eksperymentalnych), promieniując na systemy oświatowe w formie tolerancyjno-bezstresowych neologizmów w programach szkolnych oraz siejąc mentalność fałszywie pojętej wolności od obowiązków i operując frazeologią "dzieci kwiatów" z końca lat sześćdziesiątych. Owocem takiego kształcenia jest młodzieniec w "dżinsach", z kółczykiem w nosie i uszach, z włosami pomalowanymi na zielono i puszką piwa w ręku. Do kształcenia euro-anarchisty poddanego w niewolę własnych kaprysów zmierzają przede wszystkim spadkobiercy naturalizmu J. J. Rousseau, wyznawcy psychoanalizy oraz postmoderniści, negujący w ogóle potrzebę wychowania.

Drugi to ideał euro-spryciarza. Podstawową motywacją jego działania jest zdobycie umiejętności kombinowania i zarabiania dużych pieniędzy. Swoją uwagę koncentruje na celach ekonomicznych i pragmatycznych. Euro-spryciarz pojawia się na wyższych etapach kształcenia. Jego włosy mają już naturalny kolor, ale sterczący w uszach kolczyk i przedłużony kosmyk włosów na plecach zdradza jego wcześniejsze ideały. Teraz w garniturze i z telefonem komórkowym w kieszeni wpatruje się w komputer oraz wertuje książki z zakresu reklamy i marketingu.

Mania kształcenia komputerowców i ekonomistów wdziera się szturmem także do liceów ogólnokształcących, co jest widowym znakiem, że ideał euro-spryciarza schodzi na niższe szczeble edukacji wypierając euro-anarchistę. Nie ulega jednak wątpliwości, że oba wzorce uzupełniają się w swym anty chrześcijaństwie i amoralizmie. Oba też wyznają unijny kosmopolityzm, gardzą tradycją i bezgranicznie wierzą w zjednoczoną na tych wartościach Europę.

## **2. Ideologizacja i praktycyzm**

W edukacji, już od czasów F. Bacona, znane są tendencje do pragmatyzacji kształcenia. Wychowanie spryciarzy wspomagane jest przez cały system szkolny ukierunkowany na użyteczność nauczania. Dydaktyka akcentująca zdobywanie umiejętności praktycznych zawsze skierowana była do niewolników, którzy musieli uczyć się "zawodowo", by służyć swoim panom. Tyrani mieli tendencję do podporządkowywania sobie mas odmawiając im wszechstronnego wykształcenia. Historia się powtarza. Na przełomie wieku XX/XXI kolejni władcy starają się rozwijać szkolenie niewolników, przygotowując do służby zastępy komputerowców, ekonomistów oraz specjalistów od marketingu i reklamy. W efekcie z roku na rok w społeczeństwo wchodzi kolejne pokolenie słabo wykształconych i dyspozycyjnych, dla elit politycznych, obywateli.

Programy edukacyjne rok za rokiem odchodzą od kształcenia ogólnego i moralnego. To zaniedbanie przynosi opłakane skutki. Wyposażanie w powierzchowną wiedzę ukierunkowaną na pragmatyzm, przy lekceważeniu sfery moralności, musiało doprowadzić do załamania kondycji moralnej ludzkości. "Wyostrzony intelekt - jak ktoś zauważył - bez wysubtelnionego sumienia tworzy tylko Mefi-

stofelesów"<sup>103</sup>. W sytuacji, gdy zarzuciło się - zarówno w domu jak i w szkole - pracę nad charakterem, prasowe wieści o młodych zwyrodnialcach nie powinny dziwić, gdyż są zwykłą konsekwencją zaniedbań wychowawczych.

### 3. Aktywizacja i indywidualizm

Zmiany w sferze ideałów i treści edukacyjnych uzupełniane są odpowiednią korektą metod nauczania. Akcent na umiejętności, pragmatyzm, wymusza niejako pogardę dla dorobku całej kultury. O ile tzw. encyklopedyzm w zakresie przedmiotów ścisłych czy biologicznych może powodować nadmierne i niekoneczne obciążenia, to znajomość literatury ojczystej i historii nikomu jeszcze nie zaszkodziła. Co więcej, tzw. przedmioty humanistyczne w największym zakresie przekazują kody kulturowe, od których odcięcie wschodzących pokoleń, miałyby tragiczne skutki dla kultury narodowej.

Subiektywizm poznawczy i relatywizm moralny sprzyja modzie na aktywne wychowanie. Wolność w kreowaniu "swojej prawdy" zakłada specyficzne sposoby jej stwarzania, oparte na samodzielności i pogardzie dla przodków, mozolnie zbierających przez wieki doświadczenia i wiedzę. W szkołach coraz częściej preferuje się dyskusje (przed wykładem!) i psychodrame, w wyniku których uczniowie mają samodzielnie stwarzać prawdę. Preferuje się także metody pozornie uaktywniające, które pojmowane zbyt bałwochwalczo służą jedynie rozleniwieniu uczniów, np. pogładowość. Ciągłe zastępowanie książki kasetą wideo, usypia rozum, popycha w bierność i ogólnie rozleniwia organizm<sup>104</sup>.

Zarzucenie klasycznego modelu nauczania wykład - dyskusja wiąże się też z akcentowaniem tzw. indywidualizacji nauczania. Indywidualizacja stwarza zastępy egoistów, nie potrafiących zaakceptować niewygód i trudności<sup>105</sup>. Sprawia, że młodzież nadmierne celebrytuje własne *ego* i koncentruje uwagę na nastrojach dominujących w danej chwili<sup>106</sup>.

<sup>103</sup> Cyt. za.: F. W. Foerster, *Szkola i charakter*, Kraków 1919.

<sup>104</sup> Por. F. Bednarski, *Postulaty nowoczesnej pedagogiki w świetle zasad św. Tomasa z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. Alina Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 94.

<sup>105</sup> Por. F. W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938, s. 194.

<sup>106</sup> Por. F. W. Foerster, *Szkola i charakter*, j.w., s. 100.

Nie znaczy to, że wszelkie dążenia zmierzające do aktywizacji oraz indywidualne podejście do ucznia należy odrzucać. Rzecz w tym, ażeby znalazły się na właściwym miejscu i nie pretendowały do miana bożków, którym wszyscy muszą oddawać w szkole bałwochwalczo cześć. Aktywność powinna przejawiać się w pilności odnośnie pracy nad własnym charakterem oraz w realizacji zadań samokształceniowych. Duże pole do popisu ma ona również w działalności samorządowej, ale pod dwoma warunkami. Po pierwsze, gdy nie będzie wykraczała poza ramy roztropnie skomponowanych statutów szkolnych. Po drugie - nie stanie się elementem wychowania ideologicznego, tzw. "wdrażania do demokracji".

#### 4. Pułapki koedukacyjne

Wśród problemów organizacyjnych oświaty mających realny wpływ na edukację, jest jeszcze kwestia koedukacji, czyli wspólnego wychowywania chłopców i dziewcząt. Słowo koedukacja stosuje się dziś dość szeroko, obejmując nim także sferę nauczania (kiedyś w odniesieniu do nauki mówiono o koinstrukcji). Pierwsze projekty wspólnego wychowania dziewcząt i chłopców pojawiły się już pod koniec XVIII wieku w USA i Anglii. W XIX wieku ruchy emancypacyjne wzmagaly takie żądania. Ale bezpośrednią przyczyną pojawienia się pierwszych szkół o łączonych klasach były trudności finansowe. Koinstrukcja z całą pewnością była mniej kosztowna, a to ułatwiało mchom kobiecym zwycięstwo w walce o wspólne nauczanie obu płci i tym samym "ubogacenie" kultury "pierwiastkiem kobiecym". W USA koedukacja pojawiła się w szkołach średnich w 1858 r., a w Polsce w latach 30 mijającego wieku. Nie znaczy to, że zjawisko wspólnego nauczania nie występowało wcześniej w historii. Szczególnie na poziomie podstawowym spotykano takie szkoły. Wymuszała je często praktyka życiowa. Świadczy o tym choćby nakaz Synodu diecezji chełmińskiej, który już w 1642 roku zalecał szkołom parafialnym, żeby dziewczęta nie uczyły się razem z chłopcami<sup>107</sup>.

Na podstawie J. Fondaliński, *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*, Poznań 1936.

Wspólne nauczanie i wychowanie dziewcząt oraz chłopców przypomina parę koni ciągnącą wóz w dwie różne strony<sup>108</sup>. Dziewczęta szybciej dojrzewają, zaczynają się stroić, kokietować kolegów, którzy, będąc jeszcze na poziomie fascynacji przygodami Robinsona Cruoe, Terminatora czy Rambo, nagle zostają wyrwani z naturalnego rytmu swego rozwoju. Następuje przedwczesne zainteresowanie płcią przeciwną i tym samym odwrócenie uwagi od nauki. Ten niebezpieczny (dla zwolenników koedukacji) argument został przy pomocy psychoanalizy "obroniony" poprzez zastosowanie hipotezy *katharsis*. Psychologowie przejęci wymysłami pacjentów Z. Freuda doszli do wniosku, że rodzący się popęd seksualny jest sublimowany w koleżeństwie i nie osiąga fazy flirtu. Ale nawet zdroworozsądkowa obserwacja rzeczywistości szkolnej pokazuje nam coś innego. Wielość wzajemnych spotkań powoduje zwiększenie prawdopodobieństwa przedwczesnego rozwijania sfery erotycznej i dlatego bardzo trudno jest dziś utrzymać tezę o pozostawianiu młodzieży na "etapie sublimacji" i nie osiągnięciu "fazy flirtu"<sup>109</sup>.

Inny koronny argument stosowany przez koedukatorów, tj. rozwijanie "prawidłowych stosunków interpersonalnych", poprzez obycie z drugą płcią, w istocie prowadzi do odarcia wzajemnych relacji z pewnej subtelności i tajemniczości<sup>110</sup>. Dziewczyny stają się dla chłopaków "kumpelkami", a to uczy jedynie powierzchownego poznania drugiej płci. Znany pedagog F. W. Foerster zauważył, iż niekobiecte kobiety i niemęscy mężczyźni poprzez koedukację powstrzymują prawdziwy rozwój partnera<sup>111</sup> i uzasadniał to w następujący sposób: "... każda płeć osobna musi stać się sobą i własny swój typ odrębny rozwinąć w całej czystej pełni zanim stać się będzie mogła siłą wychowawczą dla płci drugiej"<sup>112</sup>.

Pomiędzy płciami występują także różnice spowodowane odmiennymi zainteresowaniami i predyspozycjami umysłowymi. Już w okresie wczesnego dzieciństwa chłopcy wolą bawić się w Indian, a dziewczęta wybierają lalki. Później w szkole na lekcjach historii

Por. C. Piotrowski, *Podstawy psychospołeczne odrębnego wychowania młodzieży męskiej i żeńskiej*, Poznań 1937, s. 38.

<sup>109</sup> Por. A. Prumbs, *Koedukacja a światopogląd katolicki*, Poznań 1936, s. 15.

<sup>110</sup> Tamże, s. 16.

<sup>111</sup> Por. F. W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie*, Warszawa 1920, s. 165.

<sup>112</sup> Tamże, s. 159.

dziewczęta preferują wątki społeczno-obyczajowe, a chłopcy chętniej słuchają o wojnach i bohaterskich czynach. Ponadto odmienne tempo rozwoju umysłowego obu płci świadczy o potrzebie ułożenia dwóch różnych programów z danego przedmiotu<sup>113</sup>. W tym kontekście dosyć kuriozalnie brzmi argument o indywidualizacji nauczania w ustach modernistów - koedukatorów<sup>114</sup>.

Powrót do tradycyjnych form kształcenia wydaje się więc być potrzebą chwili, gdyż - jak pisał Ojciec Święty, Pius XI, w encyklice *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* - mężczyzna i kobieta powołani są do wspólnego życia w rodzinie i małżeństwie, ale nie w szkole.

## II

### Klasyczny ideał nauczania i wychowania

Zadaniem wszystkich pedagogów świadomych głębokości i rozległości kryzysu w oświacie musi być odrzucenie lub marginalizowanie wpływu wyżej wymienionych trendów. Ponowne odkrycie i zasymilowanie w programach szkolnych klasycznej pedagogiki wydaje się szczególnie ważne w czasach, gdy modernizm pragnie się reformować postmodernizmem. Powrót do źródeł cywilizacji łacińskiej pozostaje w tej sytuacji jedyną nadzieją na uzdrowienie szkolnictwa.

Ideałem wychowawczym starożytnych Greków był człowiek moralnie piękny (*kalokagathia*) - wszechstronnie wykształcony oraz udoskonalony przez zdobywane cnoty i sprawności. Ale, ktoś, kto zmierza do pełni szczęścia musi wybiegać myślą poza doczesność. Dopiero chrześcijańskie spojrzenie na teorię cnót nadaje jej transcendentálny wymiar. Wspominany już W. F. Foerster zanotował w związku z powyższym, że "chrześcijaństwo jest (...) największym zdarzeniem w pedagogice"<sup>115</sup>. Perspektywa wieczności sprawia, że życie ludzkie odnajduje sens. Po Chrystusie usprawniamy ciało i ducha, nie tylko na tę krótką, ziemską chwilę, ale przede wszystkim by być dysponowanym do zdobywania wieczności.

<sup>113</sup> Por. J. Fondaliński, *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*, jw., s. 85.

<sup>114</sup> Por. A. Prumbs, *Koedukacja a światopogląd katolicki*, jw., s. 11.

<sup>115</sup> F. W. Foerster, *Religja a kształcenie charakteru*, Poznań 1930, s. 104.

Klasyczne podręczniki etyki wychowawczej szczegółowo opisują dziedziny życia, które powinny być usprawnione: umysł (sprawności teoretyczne oraz praktyczne), sfera moralno-obyczajowa (nabycie cnót, czyli pewnych zdolności władzy psychicznej w spełnianiu czynów moralnych), ciało (sprawności fizyczne). Praca nad usprawnianiem nie jest pełna, gdy pomija rozwój religijny (cnoty teologalne). Całe życie człowieka związane jest bowiem immanentnie z Bogiem. Poniżej pokrótce przypomnimy ten antyczny-faciński ideał wychowawczy, do którego wychowanek tym bardziej będzie się upodabniał, im bardziej opanuje poszczególne sprawności i cnoty-

### 1. Teoretyczne sprawności umysłu

Podstawowym celem nauczania powinno być zdobycie mądrości, która jest szczególnym rodzajem wiedzy, łączonym niegdyś z metafizyką, bądź filozofią<sup>16</sup>. Nadrzędności mądrości w stosunku do innych sprawności umysłu, wynika z tego, że jej zadaniem jest przeniknięcie niezmiennych, wiecznych prawd, wpływających na życie świata i ludzi. Dlatego już w starożytnych kulturach, a nawet wśród prymitywnych plemion pogańskich, elity kształcono w oparciu o tradycję, wierzenia, mity, bajki, ojczyzną historię. Ów "powrót do najprostszych form pierwotnych (...) kultury, polityki, historii"<sup>17</sup> sprzyja poznawaniu niezmiennych zasad, niezależnych od epoki, dając szersze spojrzenie na prawa rządzące życiem ludzkim.

Obecnie w szkołach kładzie się jednak nacisk na zdobycie wiedzy. Wiedza "doskonali umysł" w poznaniu "pewnego rodzaju rzeczy"<sup>18</sup> i wspomaga go w drodze do mądrości. Oparta jednak na przedmiotach matematyczno - przyrodniczych, utwierdza ucznia w pewnej mechaniczystycznej wizji świata, która wdraża do postaw agnostycznych<sup>19</sup>.

W tradycji klasycystycznej wyróżniano jeszcze jedną sprawność rozumu, pojętność lub, jak wolą inni, inteligencję (greckie *sinesis*). Chodzi o pewną błyskotliwość w myśleniu i pojmowaniu,

J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, T. 1, Lublin 1986, s. 339.

<sup>17</sup> F. W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, jw., s. 128.

<sup>18</sup> Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, O sprawnościach*, t. 11, Londyn 1965, s. 96.

<sup>19</sup> Por. P. Jaroszyński, *Patrzymy na rzeczywistość*. Warszawa 1998, s. 126.



równoległą do prasumienia (synderezy) w moralności. I choć tę sprawność można w pewnym stopniu wyćwiczyć, w dużej mierze ma ona charakter wrodzony.

## **2. Praktyczne sprawności umysłu**

Obok teoretycznych dyspozycji umysłu, filozofowie opisywali jego praktyczne umiejętności zwane sztukami. Już w ramach sztuk wyzwolonych wyróżniano umiejętność mówienia i argumentowania (retoryka), pisanie, czytanie, logicznego rozumowania i wnioskowania (gramatyka, dialektyka), liczenia (arytmetyka), rysowania, wykreślenia (geometria), grania na instrumentach muzycznych (muzyka).

Przyjęło się jednak dzielić praktyczne sprawności umysłu na dwie główne grupy: sztuki artystyczne (np. rzeźbiarstwo) i techniczne (np. budowa samochodów, szycie butów). Współczesne wytyczne ministerialne kładą co prawda silny nacisk na kształcenie umiejętności, lecz podporządkowują je celom ideologicznym, gospodarczym i politycznym, zamiast ogólnokształcącym. Programy preferują umiejętności praktyczne kosztem mądrości, a nawet wiedzy. Dlatego euro-spryciarz, choć nie posiadał w wyniku edukacji mądrości, to jednak opanował wiele umiejętności, np. erystycznych (tzw. sztuka negocjacji). Z punktu widzenia współczesnej filozofii nauczania i wychowania, takie wykształcenie wystarcza by osiągnąć sukces i zadowolenie w tym życiu. Jednak z klasycznego punktu widzenia jest to bardzo niebezpieczne myślenie, które w dalszej perspektywie unieszczęśliwia wielu ludzi.

## **3. Cnoty obyczajowe**

Wszelkoniemnie wykształcony umysł powinien być wspierany mocnym charakterem, który pomoże wytrwać przy poznanej prawdzie i dobru. Trzeba zmierzać zatem do opanowania woli, uczuć i popędów, poprzez kształcenie cnot obyczajowych: sprawiedliwości, wstrzemięźliwości, męstwa.

"Woźnicą cnot" jest jednak roztropność umieszczana zazwyczaj gdzieś na granicy pomiędzy sprawnościami umysłu praktycznego a cnotami obyczajowymi. W swej istocie jest ona, jak podkreślają znawcy przedmiotu, "umiejętnością działania" i "pokierowania własnym życiem". W literaturze wyróżnia się trzy zasadnicze cnoty jej

## Klasycyzm zamiast modernizmu

pokrewne: rozważę, która "usprawia do dobrego namysłu", oraz rozsądek i przytomność umysłu (*gnome*), dokonujące osądu nad daną rzeczą<sup>120</sup>. Warto podkreślić, że często wiedza na dany temat nie wystarcza do dokonania właściwego wyboru życiowego, potrzebna jest właśnie owa umiejętność namysłu i rozsądzania. Pracę nad wychowaniem roztropności powinny wspierać również cnoty wspomagające, takie jak: pamięć, gotowość na pouczenie, domyślność, zmysł rzeczywistości itd..

Roztropność wskazuje cel cnotom obyczajowym. W przypadku sprawiedliwości ukierunkowuje wolę na dobro i obowiązki konieczne do spełnienia. Obejmuje ona między innymi nakazy sumienia względem Boga, Ojczyzny, rodziny i pozostałych bliźnich. W perspektywie wieczności należy wychowywać dzieci, tak by pogłębiały swoją miłość do Stwórcy, unikały bałwochwalstwa czy gorliwie spełniały przykazania i wiodły pobożne życie. Z kolei wdrażanie do patriotyzmu powinno akcentować posłuszeństwo prawu społecznemu, poznanie i szanowanie kultury narodowej, solidne spełnianie obowiązków zawodowych, czy przestrzeganie praw kraju<sup>121</sup>. Skoro zaś naród jest "rodziną rodzin", zatem prawidłowe wychowanie narodowe niemożliwe jest z pominięciem wdrażania młodzieży do posłuszeństwa, wdzięczności i szacunku w stosunku do rodziców, dziadków i dalszej rodziny. Wreszcie sprawiedliwość wymaga usposabiania młodzieży do prawego zachowania względem bliźnich, np. przez poszanowanie ich zdrowia oraz mienia, czy nie szkodenie im przez obmowy i kłamstwa<sup>12</sup>.

Kształcenie prawej woli, powinno być uzupełniane dążeniem do panowania nad popędem do przyjemności (umiarkowanie) oraz popędem zdobywczym (męstwo). Pomijanie wstrzeźliwości przez postępowych pedagogów jest przejawem pewnej niekonsekwencji. Z jednej strony wciąż mówią o dialogu i tolerancji, z drugiej tolerują obżarstwo, opilstwo (nie tylko alkoholowe), rozwiązłość seksualną czy pychę, np. poprzez milczącą akceptację egoistycznych ekstrawagancji w ubiorze młodzieży. Jak człowiek, którego myśli zaprzątane są troską o własne "ja", będzie tolerował potrzeby dru-

Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, O sprawnościach*, t. 11, jw., s. 105.

F. W. Bednarski OP, *Katechizm harcerski*, Rzym 1963, s. 30.

Tamże, s. 22-30.

giego człowieka, w sytuacji zaistnienia konfliktu interesów? Braki w dziedzinie umiarkowania automatycznie wykluczają "dialog i tolerancję"!

Ważną rolę w ukształtowaniu mocnego szkieletu moralnego odgrywa także cnota męstwa. Trudno wyobrazić sobie pełnię człowieczeństwa bez takich zalet charakteru jak: cierpliwość, długomyślność, odwaga cywilna czy wielkoduszność. Niewątpliwie wzrost liczby samobójstw oraz ogólne osłabienie kondycji psychicznej ludzkości w ostatnim śmieciu koreluje z zaniedbaniami w wychowaniu męstwa.

#### **4. Sprawności fizyczne**

Koncentrując się na dyspozycjach umysłowych i obyczajowych, nie można zaniedbywać pracy nad usprawnianiem ciała. Starożytność dawała wychowaniu fizycznemu priorytetowe znaczenie. Pierwsze systemy wychowawcze opierały się na ćwiczeniach cielesnych spsobiających do służby wojskowej. Czasy nowożytne wypaczyły znaczenie sportu przez włączenie go w maszynę s/zow-biznesu.

Zadaniem wychowania fizycznego jest hartowanie ciała, by wspomagało rozwój duchowy młodzieży. O. Feliks W. Bednarski definiuje kulturę fizyczną jako "organiczny zespół przymiotów i sprawności, wytworzonych pracą człowieka, a doskonalących ciało ludzkie przez jego opanowanie celem usprawnienia go w służbie dla kultury duchowej"<sup>12</sup>. Sport powinien odrywać od telewizorów, pomagać walczyć z gnuśnością, lenistwem i ospałością. Wychowanie fizyczne ma także ważną rolę do spełnienia w kontekście zagrożeń dla zdrowia wynikającej ze swoistej mody na obżarstwo (kultura *coca-coli* i MacDonalda). Wielu pedagogów nie zdaje sobie sprawy z tych zagrożeń i kulturę fizyczną albo bagatelizuje, albo traktuje w kategoriach osiągnięć sportowych.

#### **5. Cnoty teologiczne**

Szkoła nie powinna pomimo liberalnych haseł zaniedbywać religijnego wychowania młodzieży. Propagandowe slogany o neutralności światopoglądowej sprawiają, że wielu nauczycieli zachowuje się na

F. W. Bednarski OP, *Sport i wychowanie fizyczne w świetle etyki św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1962, s. 28.

lekcjach, jak ateści, nauczając w oderwaniu od zasad swojej wiary. Z kolei uczniowie często mają pogardliwy i zmanierzowany soc-liberalnymi sloganami stosunek do Kościoła. Kształtowanie wiary, nadziei i miłości, jest zatem szczególnie utrudnione. Najczęściej praca nad cnotami teologicznymi ma miejsce na lekcjach religii. Uświadamianie młodzieży czym jest wiara, nadzieja i miłość musi odbywać się jednak w korelacji z innymi przedmiotami. Krytyka Kościoła na lekcjach historii (przy okazji omawiania inkwizycji czy wypraw krzyżowych) czy na języku polskim (lektury o antykatolickiej wymowie) skutecznie rozbija pracę nad wychowaniem religijnym.

Mądrość, wiedza, roztropność życiowa, silny i moralny charakter, patriotyzm, sprawność fizyczna, a nade wszystko żarliwa wiara w Boga i widzenie życia w kontekście wieczności, oto podstawowe cele wychowawcze, gwarantujące dojście do pełni człowieczeństwa. Na pewno nie przystają one do modelu anarcho-spryciarza lansowanego przez soc-liberalizm i jego sekty.

### III

#### **Wnioski końcowe**

Liberalni ideolodzy boją się powrotu do klasycznego wychowania, gdyż ono w dużym stopniu ograniczyłoby im zdolność manipulowania społeczeństwem. Podobnie soc-biznes dostrzega tu zagrożenie dla swoich interesów. Na przykład większa odporność na obżarstwo i pijaństwo zminimalizuje skuteczność reklamy, a tym samym dochodowość wielu firm.

Powrót do klasyki w edukacji może być zatem wyjątkowo trudny. Ale, aby był w ogóle możliwy reformy szkolne muszą posuwać się w następujących kierunkach: a) w filozofii nauczania należy odchodzić od praktycyzmu i akcentować konieczność wszechstronnego rozwoju osoby; b) w metodach nauczania i wychowania odrzucać tępy naturalistyczny aktywizm i indywidualizmu; c) w organizacji szkolnictwa odchodzić od koedukacji lub przynajmniej ją w miarę możliwości ograniczać; d) wskrzeszać i propagować antycznolacińską teorię sprawności i cnót.