

CHRZEŚCIJAŃSTWO, KULTURA KLASYCZNA A FORMACJA MŁODZIEŻY

M. T. L. *Jako uczoney od dawna zajmujący się filozofią starożytną, lepiej i bardziej niż inni może pan mówić o sensie i znaczeniu świata klasycznego i kultury humanistycznej.*

G. R. Co oznaczają dzisiaj te określenia: „świat klasyczny” i „kultura humanistyczna”? Łacinnicy wyjaśniali je bardzo dobrze. Kultura humanistyczna oznacza kulturę tworzącą człowieka. A zatem kultura klasyczna jest kulturą formującą człowieka jako człowieka. Dotyczy ona nie tyle aspektów technicznych lub szczególnych zdolności zawodowych i — powiedzmy — branżowych, ile kwestii ludzkiego wnętrza: kim ja jestem, skąd pochodzę, dokąd podążam, jaka jest moja natura? Właśnie w tym tkwi problem: jaka jest moja natura i co powinienem czynić, aby zaktualizować siebie samego, aby urzeczywistnić siebie — jak mawiali Grecy — w swej *arete*? Termin ten tłumaczymy jako „cnotę”, ale w języku greckim wskazuje on na coś o wiele mocniejszego; nie oznacza tylko cnoty, lecz ukazuje samą istotę rzeczy. Czynności spełniane przez człowieka są podporządkowane funkcji całkowitego urzeczywistnienia swej istoty, co je odróżnia od wszystkich innych rzeczywistości. W tym miejscu — jak sądzę — doszliśmy do problemu wolności, społecznego współżycia, sensu życia w kosmicznej strukturze, jak również dotykamy wszystkich pytań z nim związanych.

* Giovanni Reale jest profesorem zwyczajnym historii filozofii starożytnej na Katolickim Uniwersytecie *Sacro Cuore* w Mediolanie. Jest autorem licznych dzieł o wielkich filozofach starożytnych, jak również tłumaczem i komentatorem *Dialogów* Platona. Kieruje sekcją *Filosofia classico e tardo-antica* w serii *Classici del pensiero*, wydawanej przez wydawnictwo Rusconi. Pomędzy wieloma jego książkami na szczególną uwagę zasługuje pięciotomowe dzieło: *Storia della filosofia*, Milano 1975-1980, wydane już w różnych językach świata. Jego przekładu na język polski podjął się E. I. Zieliński. Do tej pory ukazały się w Polsce trzy tomy: *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1993-.

Maria Teresa Liminta uzyskała doktorat z literatury klasycznej na Katolickim Uniwersytecie w Mediolanie. Specjalizuje się w zagadnieniach starożytności klasycznej. Zajmuje się filozofią Platona. Jest redaktorką tłumaczenia jego *Siedmiu dialogów* i *Dzieł wybranych* oraz przetłumaczyła, napisała wprowadzenie i przypisy do dzieła *Ippia maggiore*. Ponadto uczy języka łacińskiego i greckiego w liceum klasycznym.

W naszych czasach wielu ludzi okazuje żywe zainteresowanie kulturami klasycznymi, bogatymi w wartości kulturowe i duchowe; a pośród nich — bez wątpienia kulturą łacińską i jeszcze bardziej grecką.

Zależy to w dużym stopniu od tego, co inteligentni odbiorcy uczynili z pseudoideami wyrażonymi przez serię — nazwijmy ich tak — filozofów albo tych, którzy za takich się podawali. Dziś bestsellerami, książkami, które najlepiej się sprzedaje, są właśnie teksty klasyczne: pośród autorów greckich dużą popularnością cieszy się Platon, a wśród pisarzy łacińskich — Seneka. Fakt ten jest niezwykle wymowny. Człowiek szuka u tych autorów tego, czego pisarze współcześni mu już nie dają, tzn. odniesienia do istotnych punktów i prawd, do trwałych idei, podczas gdy myśl filozofów współczesnych, nawet tych bardzo inteligentnych, dostarcza nam jedynie problematycyzmu, świadczącego o jej słabości. Jej pustka polega przede wszystkim na tym, że potrafi ona burzyć, ale nie jest w stanie budować.

Oznacza to, że dzisiejszy człowiek poszukuje pewników?

Ma pani rację. Z tym powrotem do starożytności łączy się fakt, że człowiek usiłuje dzisiaj dojść do pewników. Podam tego dwa przykłady, które pomogą to zrozumieć.

Swego czasu zapytałem polskiego tłumacza mojej historii filozofii starożytnej: „Ta praca będzie wymagała od pana ogromnego wysiłku. Przecież jest tu aż pięć tomów! Dlaczego pan podjął się takiego zadania?” On mi dał taką odpowiedź: „U nas pojawiła się bezwzględna potrzeba: od nihilizmu marksistowskiego przeszliśmy do nihilizmu konsumistycznego, w związku z czym nasza młodzież, w przeważającej części właśnie młodzież, odczuwa pod każdym względem pustkę. Ci, którzy wierzą, napełniają się wiarą, ale ci, którzy nie wierzą, doświadczają w swym wnętrzu wielkiej próżni. Czym zatem napełnić te dusze?” A potem jeszcze dodał: „W Polsce nie wszyscy i nie wszystkim zabraniali mówić o Platonie i Arystotelesie, ale było obowiązkiem mówić, że nie odgrywają oni żadnego znaczenia dla dzisiejszego człowieka. Natomiast w pańskiej historii filozofii odkrywam kogoś, kto wierzy w idee tamtych ludzi i kto je pomaga zrozumieć. A właśnie tego nam potrzeba”

A oto drugi przykład. Niedawno temu wyszedł w Rosji czwarty tom mojej historii filozofii, którą napisałem z Antiserim. Drukarnia wydała go w nakładzie 23 tysięcy egzemplarzy. I oto wydarzyło się coś naprawdę zdumiewającego: księgarnie sprzedały cały ten nakład przez jeden tylko dzień. „Jak to się stało”? — zapytałem tłumaczkę. Odpowiedź była całkowicie analogiczna: „Do-

strzeżę się u nas silne zapórzębowanie na idee, które by pomogły zrekonstruować myśl całkowicie zniszczoną przez kulturę marksistowską”. I mogę powiedzieć, że właśnie tę operację rząd radziecki potraktował jako pierwszoplanową i uruchomił dla niej wielki aparat (przypomnijmy sobie choćby o krążących podręcznikach ateizmu). Tłumaczka mówiła mi zawsze, że to, co oni nazywają „koroną wielkich katedr” (sądzę, że korona odgrywa tu rolę wymownej metafory), zostało zniszczone, a budowle, jedna po drugiej, zostały zamienione w magazyny lub sale taneczne. Na miejscu najpiękniejszej z nich, całkowicie zrównanej z ziemią, otworzono basen.

Obecnie usiłują ją jakoś zrekonstruować.

Tak więc to zainteresowanie światem greckim i łacińskim staje się coraz bardziej widoczne nie tylko na Zachodzie, ale również w tych krajach, które w gruncie rzeczy mają tradycję słowiańską i z lingwistycznego punktu widzenia nie miały tak bardzo ścisłego związku z cywilizacją grecką i łacińską.

Jeśli chodzi o grecką, to tak. Kiedy niedawno temu przyjechała do mnie pewna profesorka z Sankt Petersburga, przywożąc mi w darze drugi tom nowego rosyjskiego tłumaczenia dzieł Dionizego Areopagity z zamieszczonym greckim tekstem, zapytałem ją ze zdumieniem: „Dlaczego? Jest to tekst przepiękny, ale tak bardzo trudny, tak skomplikowany...” Wtedy ona mi odpowiedziała: „Ale jest źródłem naszej duchowości” i wyjaśniła: „Niektórzy profesorzy matematyki i fizyki, którzy nie byli związani ze starą ideologią, zapisali się na teologię, która jeszcze kilka lat temu była całkowicie nieznana. Podobnie też przedtem było zabronione pisanie prac doktorskich, poruszających problemy teologiczne lub religijne, a dzisiaj znalazły się w centrum zapotrzebowania”. Fakty te są znakiem nowych czasów i dają wiele do myślenia. Na Wschodzie szuka się źródeł greckich, ponieważ w pewnym sensie kultura grecka stanowi podstawę także ich cywilizacji. Można jednak powiedzieć, że oni na nowo odkrywają też Zachód, na przykład św. Augustyna, i stawiają sobie ambitny cel przetłumaczenia wszystkich dzieł podstawowych.

Oni na nowo odkrywają Zachód?

Tak właśnie jest. Oto inny fakt zdumiewający i na swój sposób wzruszający: przez kilka miesięcy książka Realego i Antiseriego — jak już powiedziałem — znajdowała się na pierwszym miejscu pośród bestsellerów różnych dzieł kulturalnych; na drugim miejscu, choć ja wolałbym, aby były na miejscu pierwszym, a my

na drugim, najlepiej sprzedawaną książką były *Kwiatki św. Franciszka*.

Jeśli można, chciałabym otworzyć w tym miejscu mały nawias. W świecie katolickim, począwszy od lat sześćdziesiątych, a w świecie protestanckim jeszcze wcześniej, pojawiła się tendencja odhellenizowywania teologii chrześcijańskiej i dowartościowywania — z jednej strony — źródeł semickich, zaś z drugiej strony — dwudziestowiecznej filozofii egzystencjalnej. Czy ta tendencja — według pana — ma podstawę naukową? I jaki wpływ wywarła lub może wyrzucić na chrześcijańską kulturę jako taką?

To, czy ma ona jakieś podstawy, zależy od tego, co się rozumie przez taką podstawę, tzn. jeśli oznacza ona motywację...

...właśnie motywację, powód...

Nie, powiedziałbym właśnie, że nie, i w tym kontekście dodałbym jeszcze inną obserwację. Nie chodzi tu tylko o przywilej przyznany filozofii egzystencjalnej. Ta tendencja uważa psychoanalizę za naukę i zastępuje nią filozofię. To jednak nie ma żadnego sensu, jeśli bowiem ktoś odrzuca podstawy filozoficzne, takie jak myśl grecka, musi odrzucić wszystkie podstawy filozoficzne i przyjąć samą wiarę, jak to czynią luteranie. Jednakże właśnie pewien luteranin wywołał we mnie wielkie zdumienie w książce, którą napisał na temat św. Augustyna, stwierdzając w niej, że najlepszy Augustyn to ten duchowy, który opiera się na wierze, zaś najgorszy, a niekiedy nawet negatywny to ten, który czerpie natchnienie z platonizmu i neoplatonizmu. Szkoda jednak, że autor ten potem popełnia błąd tak karygodny, że powinien on stanowić dla wszystkich dowód fałszywości jego stanowiska: interpretuje *Wyznania* i relację Augustyna z jego matką Moniką w świetle kompleksu Edypa, zaczerpniętego od Freuda. Tak więc na początku mi mówi, że wiara nie powinna posługiwać się greckimi narzędziami pojęciowymi, gdyż w przeciwnym razie staje się hellenistyczna, a następnie używa narzędzi Freuda, który stracił już swą aktualność. Idea Freuda, co jest rzeczą znaną, popadła w głęboki kryzys (nawiasem mówiąc, jeden z największych wydawców tekstów i dzieł psychoanalitycznych otworzył serię filozoficzną, twierdząc, że obecnie niewielu już ludzi kupuje dzieła z dziedziny psychoanalizy i że zainteresowanie nimi już się skończyło).

Moja odpowiedź jest następująca: dehellenizacja jest pewnym rodzajem irracjonalizmu. Dlaczego? Rzecz jest bardzo prosta. Jeśli ktoś ma wiarę, wystarczy mu wiara, ale jeśli ten człowiek następnie chce dokonywać refleksji nad wiarą i wyjaśnić przy pomocy rozumu niektóre podstawowe zasady swej wiary, musi po-

sługiwać się kategoriami filozoficznymi. I tym sposobem dojdziemy do wniosku, że tylko klasyczne kategorie filozoficzne najlepiej się nadają do racjonalnego przedstawienia chrześcijaństwa.

Nie tylko kategorie, ale także język. Nie można zapominać o tym, że orędzie chrześcijańskie miało możliwość wyrazić się i dać się poznać precyzyjnie i adekwatnie właśnie za pośrednictwem języka greckiego, który jest bardzo abstrakcyjny i nadaje się do pojęciowej syntezy, podczas gdy byłoby rzeczą niezwykle trudną bezpośrednio oddać jego treść w języku łacińskim, bardziej konkretnym i pragmatycznym.

Bez wątpienia. Problem bowiem polega właśnie na tym: jeśli usiłuję przy pomocy rozumu wyrazić treści wiary, rozum może tylko i wyłącznie korzystać z pojęć, a pojęcia ja sam muszę ukształtować. Jeśli ktoś przed zaistnieniem wiary utworzył pojęcia, którymi mogę się posługiwać, aby nimi rozumowo wyrazić treści wiary, to w jakim sensie i w jakim stopniu powinienem je odrzucać albo obywać się bez nich? Ale powiem pani coś więcej: Luter całkowicie obalił Arystotelesa, uważając jego naukę za zło, a w ślad za nim to samo czynili przez długi czas luteranie. Jednakże dzisiaj pośród luteran mówi się nawet, że ktokolwiek podzielałby poglądy Platona, jest heretykiem, i że tylko heretyk może być platończykiem. W takiej postawie dostrzega się straszliwe nieporozumienie, ponieważ — według nich — aby być platonikiem, trzeba przyjąć wędrówkę dusz, metempsychozę. Nie pojęli oni silnej dynamiki, która drzemie w refleksji nad wiarą, dokonanej przy pomocy pojęć filozoficznych. Przede wszystkim zaś nie doceniają innej fundamentalnej kwestii: ten, kto wierzy, prawdziwie wierzy, wie doskonale, iż wiara jest ponad wszelką kulturą ludzką i że mimo wszystko, jeśli chce znaleźć ludzki sposób wyrazu, musi odnieść się do jakiegoś narzędzia kultury ludzkiej. Chrystus nie korzystał z żadnego pojęcia filozoficznego, ponieważ mówił rzeczy, które znajdują się ponad wszystkimi kulturami filozoficznymi. Jest to oczywiste...

...ale ich nie odrzucił...

Absolutnie nie. I odrzucić je oznacza przekreślić sam rozum, który On nam dał. Błąd, którego ewentualnie można uniknąć, a który może zapoczątkować ów ruch dehellenizacji, jest taki: nie przesadzajcie w racjonalizowaniu wiary w systematycznych formach, czyli unikajcie nadmiaru.

Jak mi się zdaje, na tę ostatnią tendencję teologiczną silny wpływ wywarł Heidegger...

Heidegger jednak, ze swej strony, jest postacią problematyczną. Jego filozofia jest „meontologią” (teorią nieistnienia), a nie ontologią. Moja odpowiedź zatem jest następująca: wspomniana wyżej tendencja jest formą irracjonalizmu, negacją niektórych zdolności rozumu ludzkiego w wyrażaniu również rzeczy, które pochodzą z góry.

Czy przypomina pan badania, które wiele lat temu prowadziliśmy nad tekstem Cullmanna o nieśmiertelności duszy lub zmartwychwstaniu ciała, nad niektórymi terminami charakterystycznymi dla chrześcijaństwa, takimi jak na przykład zmartwychwstanie i jego znaczenie w języku greckim?

W tym przypadku jednak Cullmann miał swoje racje, ponieważ każdy, kto słyszy słowo „dusza”, myśli natychmiast o chrześcijaństwie, i także dziś wielu go powtarza i są do niego przekonani, ale rzecz ma się zupełnie inaczej: pojęcie duszy nie jest chrześcijańskie. Chrześcijaństwo zaczerpnęło je z kultury greckiej, aby określić nim pewien element, który w najlepszym przypadku mógł być nazwany właśnie tak. Wszakże chrześcijaństwo zamiast mówić o wieczności, o nieśmiertelności duszy, wyraża się o wiele mocniej: mówi o *zmartwychwstaniu* ciała, co znaczy: całego człowieka. Plotyn, który w tej kwestii podzielał w pełni poglądy Platona, powiadał: wy chrześcijanie się mylicie (zresztą z pogardy do nich nawet nie nazywał ich tym imieniem), nie powinniście mówić o *zmartwychwstaniu ciała*, lecz o *powstaniu z ciała*, z którego dusza ulatuje, uwalniając się jak z więzów. Ten punkt widzenia stanowi pewną antytezę w stosunku do chrześcijaństwa, lecz chrześcijaństwo, gdy posługuje się pojęciami greckimi, nie czyni tego w taki sposób, aby stać się ofiarą ich twórców, ale przetwarza je i przekazuje im złożoną dynamikę. Dzięki temu pojęcia te, służące wierze, przyjmują zupełnie nową wartość i niezwykle bogactwo.

Przejdźmy do innego zagadnienia. Niemalże w zaprzeczeniu tego, co powiedzieliśmy na początku, w ostatnich dziesięcioleciach, można by rzec: po latach kontestacji, w szkole włoskiej dało się zauważyć — z jednej strony — pewne przeszeregowania w nauczaniu przedmiotów klasycznych, zaś z drugiej strony — stopniową degradację nauczania tychże dyscyplin. Skutek tego jest taki, że nastąpiło ogólne zubożenie kulturowe i ludzkie.

Wchodzimy tu w bardzo trudne i złożone zagadnienie. Ja, który jestem wielkim obrońcą świata starożytnego, ale znam też bardzo dobrze uwarunkowania dzisiejszej młodzieży, także dlate-

go, że przez czternaście lat uczyłem w liceach, wiem doskonale, a w tych ostatnich latach jeszcze lepiej to sobie uświadomiłem, jak bardzo się obniżyły zdolności młodzieży. Z jednej strony zatem zdecydowanie bronię kultury klasycznej, którą powinno się chronić wszelkimi sposobami, ale z drugiej strony jestem głęboko przekonany, że nie da się już dzisiaj uczyć młodzieży języka łacińskiego i greckiego tak, jak się go uczyło pięćdziesiąt, czy też nawet trzydzieści lat temu. Nie można już czynić z łaciny lub greki ćwiczenia pomagającego w uczeniu się języków. Pamiętam, że mój profesor z języka greckiego, skądinąd bardzo dobrze do tego przygotowany, wyjaśnił mi *Medeę*, nie usiłując absolutnie przekazać mi sensu tragedii, jej orędzia kulturowego, lecz zajął się jedynie o zachowanie formy lingwistycznej i metryki, ponieważ całe nauczanie i przygotowanie w przedmiotach klasycznych opierało się właśnie na tym. Dzisiaj natomiast takie podejście nie ma już żadnego sensu...

...i nie miało już sensu wtedy...

W rzeczy samej także wtedy nie miało już wielkiego sensu. Dlatego osmielałem się wysunąć taką propozycję, stanowiącą zresztą treść tezy, której broniłem przed ministrem i którą on zaakceptował: w dzisiejszej szkole kultura klasyczna powinna być obecna w możliwie najszerszym zakresie; wszyscy powinni ją znać w jakimś stopniu, ponieważ stoi u podstaw cywilizacji europejskiej. Europa powstała na bazie mentalności Greków i Rzymian: jest to fakt, którego nie da się zmienić.

Kiedy pan mówi „wszyscy”, co dokładnie ma na myśli?

Uczniów wszystkich szkół, także przed liceum. We wszystkich szkołach średnich powinno się przekazywać istotne elementy kultury greckiej, do której — na przykład — należą poematy Homera. Ponadto, jeśli chodzi o liceum, ja wymagałbym od młodzieży, by znała doskonale nie tyle język, ile elementy tego języka; potem dla tych, którzy chcą, ale tylko fakultatywnie, możliwe byłoby pogłębienie języka na poziomie wyższym. Tutaj jednak należy wejść na płaszczyznę wolności i wyboru dokonywanego przez samą młodzież.

Nie chciałbym, aby ktokolwiek z rodziców mi mówił, jak to się często zdarza: „Mój syn chce być inżynierem; a zatem do czego mu będzie potrzebny język grecki? Nie zapiszę go do liceum klasycznego”. „Mój syn będzie lekarzem; do czego mu są potrzebne przedmioty klasyczne?” Pomijam już to, że lekarz z bardzo wielu motywów powinien dostrzegać korzyści płynące ze znajo-

mości języka i kultury greckiej, ale mentalność wielu jest właśnie taka.

Aczkolwiek dzieci lekarzy w większości uczęszczają jeszcze do liceum klasycznego.

Niektórzy, tylko niektórzy. W każdym razie mówiłem wówczas: należy ukierunkować nauczanie przedmiotów klasycznych i świata klasycznego na przekazywanie orędzia, które on pozostawił, na jego treści, którym będą towarzyszyły i które będą wspierały elementy języka. Wydaje mi się, że w tym tkwi istota rzeczy. Następnie byłyby dostępne fakultatywnie, dla których, którzy ich chcą i je wybiorą, lekcje poszerzające i pogłębiające także znajomość samego języka. Można by przytoczyć tego następujący przykład. Jak mi mówiono, w Niemczech, w *Humanistisches Gymnasium*, ci, którzy tego pragną, mają możliwość uczenia się języka greckiego, ale tworzy się kurs dopiero wtedy, gdy jest więcej niż pięciu chętnych. Zdarza się często, że nie przekraczają oni tej liczby, a wtedy kurs nie dochodzi do skutku. Mówię o niemieckim liceum klasycznym. My jednak nie możemy dojść do takiego stanu: powinniśmy poznawać i skłaniać do poznawania zarówno świata greckiego, jak też łacińskiego, lecz — powtarzam — z elementami języka łacińskiego i greckiego. Z drugiej jednak strony — bądźmy szczerzy — w wielu liceach udaje się jedynie przekazać i nauczyć jedynie elementarnych podstaw. Niejednokrotnie studenci przychodzą na Uniwersytet i mi mówią: „Wiem to, co wiem, dzięki temu, czego mnie nauczono, na ile i jak mnie odpytywano; zdarzyło się to *tylko jeden raz na semestr*”, a zatem...

Jednakże jest dla nas ważne to, co ta kultura pozostawiła po sobie, to, że ta właśnie kultura ukształtowała mentalność, z której zrodziła się Europa.

Należałoby uzyskać — z jednej strony — ilościowe uczestnictwo w tej wiedzy, jak również — z drugiej strony — ocalić także przynajmniej niektóre sektory jakościowe, tak, by każdy, kto tego pragnie, mógł głębiej poznać te dyscypliny.

Pogłębienie jest rzeczą ze wszech miar słuszną, ale w związku z tym należałoby wprowadzić w szkole pewną liczbę przedmiotów fakultatywnych, które uczniowie i studenci mogliby wybierać w sposób wolny i studiować z satysfakcją proporcjonalnie do swych zdolności.

Zagraża jednak ryzyko, że stanie się to, co się wydarzyło w szkole średniej, gdzie przed laty nauczano podstaw języka łacińskiego, związanych z nauką języka włoskiego, a potem stopnio-

wo, coraz bardziej zmniejszano jego zakres, aż w końcu przedmiot ten zanikł zupełnie.

Mówiąc o tym problemie, należy wziąć pod uwagę także odpowiedzialność nauczycieli oraz fakt, że nie ma kontroli nad tym, co oni robią, podczas gdy taka kontrola byłaby bardzo potrzebna.

Powracając do wcześniej poruszonego zagadnienia, muszę powiedzieć, że niektóre sytuacje są już nie do utrzymania i zostały całkowicie przewyciężone. Pamiętam, że w liceum klasycznym nie mogłem się uczyć angielskiego. Na początku była możliwość wyboru, ale dyrektor szkoły postanowił, że klasa żeńska będzie miała lekcje z języka angielskiego, zaś klasa męska — z języka francuskiego i — jak wciąż jeszcze jest w gimnazjum — tylko przez dwa lata.

Skończyłem liceum, znając bardzo dobrze łacinę i grekę, trochę francuskiego, zupełnie nic z angielskiego i niemieckiego. Musiałem przez kilka lat wyjeżdżać do Niemiec, aby uczyć się języka. Czy jest to możliwe, aby w naszych czasach ktoś opuszczał liceum i nie znał dobrze przynajmniej jednego nowożytnego języka obcego? Jeśli jednak człowiek poświęca temu tyle czasu, podobnie jak również nauce innych zagadnień, które stały się niezbędne, podczas gdy kiedyś takimi nie były, to nie może obciążać umysłu, przykładając się do łaciny i greki w tak wielkim stopniu, jak to się czyniło kiedyś. Należy zaprowadzić nową dynamikę, właśnie po to, by ocalić te dyscypliny, które — tak, jak dzisiaj ich się naucza i przyswaja — okazują się tak bardzo uciążliwe i nie przynoszą satysfakcjonujących rezultatów. W każdym razie jest nie do pomysłenia, aby uczeń kończący liceum klasyczne nie znał dobrze przynajmniej jednego języka obcego.

Osoby, które dokonują tych zmian w programach nauczania, powinny ponosić odpowiedzialność za swe decyzje. Tymczasem zaś w wielu szkołach, przynajmniej w tych, gdzie nauczyciele byli bardziej wrażliwi, musieli sami na własną rękę dokonywać eksperymentów, aby zapełnić tę lukę, ale z wielkim wysiłkiem i uzupełniając rażące braki.

Bez wątpienia odpowiedzialność taka istnieje. Odnosi się to również do stanu zaniedbania, w którym się pozostawiło i w którym nadal się znajduje ludzka i zawodowa postać nauczyciela. Profesor powinien na nowo stać się postacią kulturalną, wychowawczą, jak również polityczną (w greckim sensie tego terminu) o szczególnie wielkim znaczeniu, ponieważ ma on właśnie taki status. Powinno się go przy tym postawić w sytuacji ekonomicznej odmiennej od obecnej, która nie pozwala mu — ze względu

na płace niewiele większe od zarobków szkolnego woźnego — na kupienie książek i narzędzi służących mu w pracy, nie mówiąc o już ciągłym dokształcaniu się.

Sądzę, że odpowiedź na ostatnie pytanie, które mam zamiar zadać, już została częściowo zawarta w tym, co do tej pory powiedzieliśmy: jakie miejsce mogą i powinny mieć takie dyscypliny, jak łacina i greka, w szkole 2000?

Jak już mówiłem, nie możemy się obyć bez tych dwóch kultur, nie dlatego, że stanowią coś uprzywilejowanego lub godnego szczególnej uwagi, ale ponieważ właśnie one ukształtowały mentalność Europy. Jeśli więc zbliżamy się do Europy roku 2000, jak możemy nie uczyć o podstawach jej cywilizacji, o tym, co ją zrodziło, co sprawiło, że człowiek zaczął myśleć w taki, a nie inny sposób, dlaczego kultura grecka i łacińska utworzyły pewne struktury myślenia. Dzisiejsza młodzież powinna absolutnie otrzymać te podstawy.

Oczywiście. Konieczność ta powstaje także z innej przyczyny. Zgodnie z rozwojem sytuacji, młodzież ta za kilka lub kilkanaście lat będzie musiała się zderzyć z różnymi innymi kulturami. Jeśli więc ogołocimy ją ze swojej, niewiele jej pozostanie do skonfrontowania z innymi w celu wzajemnego ubogacenia i integracji.

W zupełności się z panią zgadzam.

Jednakże — według pana — czy można dojść do takiego nauczania i uczenia się tych przedmiotów, które by przynosiło określony pożytek, pomijając znajomość samych struktur językowych? Często widać w kulturze związek z naturą języka i obszaru językowego, do którego ona należy.

W liceach zawsze uczyliśmy się historii filozofii bez znajomości niemieckiego i angielskiego; czy zatem naprawdę nie da się uczyć historii cywilizacji bez wchodzenia w problemy lingwistyczne? Nie mówię naturalnie o liceach klasycznych, lecz o wcześniejszej fazie szkolnej i ewentualnie o innych typach studiów. Jest wiele bardzo dobrych tłumaczeń; nie bez celu ludzkość wymyśliła technikę przekładu. Oczywiście, język, wraz ze swą strukturą i sposobem formułowania myśli, wyraża pewne upodobania, czy też mentalność narodu. Jest to prawda, ale taki typ studiów będzie możliwy tylko w liceum i na podstawie wolnego wyboru dokonanego przez ucznia, a zatem tylko przez niektórych. Jeśli jednak nie przyjmemy zaproponowanej postawy i pozostaniemy na etapie zmuszania wszystkich do takiej nauki, nie uzyskamy żadnego pożytku, a tylko same szkody. Jeśli ktoś nie interesuje się rzeczą, którą

mu się narzuca, traci wymiar prawdziwości i jakości. Fakt ten zdarza się także wtedy, gdy uczeń sam wybiera tę rzecz, ale bez rzeczywistej świadomości, dlatego powinien on jak najprędzej spostrzec, że nie posiada narzędzi lub zdolności odpowiednich do kontynuowania obranego kierunku. Wielu młodych ludzi na przykład nie ma zdolności zapamiętywania; natychmiast wszystko całkowicie zapominają, a ich wysiłek uczenia się staje się bezowocny.

Należy ponadto odnowić wartość kultury pisanej, którą powinno się zachować i której się powinno uczyć nie przy okazji innej formy kulturowej, lecz tuż obok niej, nie alternatywnie, ale komplementarnie. Może się zdarzyć, że używanie narzędzi informatycznych będzie prowadziło do zapomnienia sztuki pisania, jeśli bowiem do komputera wrzucam śmieci, wydobywam zeń także śmieci.

Chciałabym się dowiedzieć czegoś na temat spełnianej przez pana funkcji eksperta w Ministerstwie Nauczania Publicznego: jakie zrodziły się z niej perspektywy, co dało spotkanie z innymi osobami, z którymi przyszło panu pracować?

Muszę na samym początku powiedzieć, że otrzymałem nominację z zaskoczenia, ponieważ minister osobiście dokonał wyboru, i nie wiem, z jakich motywów zwrócił się właśnie do mnie, jako że mamy całkowicie odmienną formację. Muszę jednak powiedzieć, że nie tylko mnie wysłuchał, ale gdy zauważył, że moje twierdzenia są ze sobą spójne, włączył je w program reformy. Minister Berlinguer jest typem umysłu bardzo nowoczesnego. Obok tej nominacji zostałem ponadto włączony do ekipy przygotowującej obchody 2000 rocznicy urodzin Seneki i mającej zdecydować, w jaki godny sposób powinno się uczcić tę datę. Zostałem zaproszony na spotkanie organizacyjne, ale po nim już przestałem się tam pokazywać, gdyż znalazłem się w gronie osób rozumiejących według kryteriów dziewiętnastowiecznych. Zupełnie nie mogłem dojść do porozumienia z klasycystami. Nawet zostałem zaatakowany, chociaż tylko *implicite*, przez jednego z nich, ponieważ — jego zdaniem — wraz z ministrem Berlinguerem nie broniłem adekwatnie świata klasycznego. Jednakże uczestniczyłem we wszystkich posiedzeniach „mędrców” ministra Berlinguera, a następnie zostałem włączony do grona „super-mędrców”. Staralem się być zawsze obecnym i muszę powiedzieć, że na tych posiedzeniach spotkałem osoby niezwykle inteligentne. Często reprezentowały one stanowiska całkowicie przeciwstawne, nie miały żadnego pojęcia o szkole, były jednak płodne i umiały wnieść nowego ducha. Z przyjemnością słuchałem nowych idei. Podstawowy błąd wielu

polega na tym, iż nie zrozumieli oni, że nowy paradygmat kulturowy ma fundamenty i struktury całkowicie odmienne od struktur świata klasycznego i że nie da się nim zmodyfikować kulturowego paradygmatu pisma. Jak powiedziałem ministrowi, paradygmat pisma i kultury musi ulec przeobrażeniu tak, by mógł wejść w synergę z innym paradygmatem.

Jest jednak punkt, w którym całkowicie się zgodziłem z ministrem: większość ludzi uważa, iż reforma szkoły oznacza reformę liceum, a jest to karygodnym błędem, ponieważ liceum reprezentuje tylko bardzo niewielki skrawek tego, co nazywamy szkołą, a co obejmuje obecnie rozległe obszary, których liceum jest jedynie małą częścią.

W naszych czasach należy dać wielkiej liczbie młodzieży dobre przygotowanie oparte na innych podstawach, ponieważ świat pracy nie potrzebuje już koniecznie silnych ramion, ale czegoś zupełnie innego. A zatem co powinniśmy im dać? Należy bez wątplenia ustanowić taki typ szkoły, w której ta młodzież będzie się uczyła tego, co dzisiaj jest niezbędne i co należy znać, aby móc znaleźć pracę i w niej się utrzymać. Podam taki oto przykład. W pewnym dużym wydawnictwie oznajmiono mi, że cztery lub pięć lat temu postanowiono dokonać w nim restrukturyzacji. Była w nim jeszcze typografia z tradycyjnym systemem linotypowym, który stał się już zupełnie przestarzały. Firma opłaciła zatem sześciomiesięczny kurs szkoleniowy, aby pracownicy mogli się przygotować do używania nowej technologii. Jednakże po trzech miesiącach ich brygadzista, najlepszy z nich wszystkich, razem z jeszcze jednym pracownikiem, napisał podanie z prośbą o zwolnienie go z tego obowiązku i przeniesienie na niższy poziom, nic bowiem nie rozumiał z nowych systemów.

Musiał poniekąd pójść na makulaturę...

Och, i nie był stary, miał około czterdziestu lat! Dlaczego opowiedziałem ten epizod? Należy bowiem formować młodzież z „plastycznym” umysłem, a nie zamkniętą w schematy. Ten brak elastyczności jest czymś bardzo dramatycznym, ale większość dziennikarzy piszących artykuły w gazetach jeszcze tego nie rozumiała. Kiedy słyszą o reformie, myślą o liceach, ponieważ uczęszczali do liceum i dla nich istnieje tylko ten typ szkoły. Reforma natomiast obejmuje obszar o wiele szerszy. Chłopak, który wyjdzie ze szkoły w wieku piętnastu lat, będzie musiał być gotowy, w ramach podjętej przez siebie pracy, na zmianę metody — po wiele razy, i to nawet często. Będzie musiał dostosowywać się, jeśli się

to okaże konieczne, do nowych kryteriów, sposobów i struktur, ponieważ tak wygląda dzisiaj praca.

Trzeba zatem poddawać się ciągłej formacji i być zawsze gotowym na odnowę. Jakie jednak narzędzia — pańskim zdaniem — mogą pomóc chłopakowi, który jest jeszcze w wieku formacyjnym, w osiągnięciu takiej plastyczności, takiej elastyczności umysłu?

Przede wszystkim musimy skończyć z kulturą, która wtłacza w schematy. Następnie w miarę możliwości otworzymy dzisiejszego człowieka na treści świata klasycznego, które — jak już mówiłem — formują ludzi. Należy koniecznie mu pomóc w zrozumieniu tego świata. Jeśli kultura klasyczna kształtuje ludzi, to kształtowanie człowieka nie oznacza poddania mu schematów, aby umiał wykonywać ten lub tamten zawód, lecz uformowanie dynamicznego umysłu, zdolnego powiedzieć: to, co czynię, ma wartość „tu” i „teraz”, ale nie musi jej mieć w innych okolicznościach. Liczy się otwartość umysłu, a tę otwartość się nabywa przede wszystkim poprzez określone treści. Dlatego dajmy młodzieży te treści, choć w sposób tylko przybliżony. Ukazujemy ich istnienie i pomagajmy je poznać. Nie wybierajmy pustki, ponieważ alternatywą owych treści jest właśnie pustka.

Albo tylko lektura autorów współczesnych, którzy dla dorosłych mogą stanowić pewien bodziec, ale dla młodego człowieka nie mają wartości wychowawczej.

Często rzeczywiście jej nie mają, ponieważ przeważnie nie dają punktów odniesienia, pewników. Ale to, co już powiedziałem wcześniej, zostało zaakceptowane, a wśród zwolenników tej tezy o obronie autorów klasycznych i myśli filozoficznej, sformułowanej zresztą w sposób bardzo mocny, był sam Scalfari.

Inna ważna — według mnie — propozycja jest następująca. Ja nauczałbym podstaw filozofii wszystkich, mówię oczywiście o podstawach, a nie o historii filozofii, chyba że w określonych typach szkoły. Z jakiego motywu? Ponieważ kultura o charakterze scjentystycznym, albo mówiąc inaczej: nauki uczą tego, czego uczą, w taki sposób, jakby zawierały absolutną prawdę, podczas gdy wykazuje się bardzo jasno, że nauka nie ma żadnej prawdy i że prawda jest rzeczywistością o wiele bardziej złożoną. Nauka zawiera idee spójne i zwarte w tym oto systemie, w tej oto dziedzinie... A zatem kto może dać krytyczną mentalność? Skąd pochodzą te podstawy? Na pewno nie z nauk. W takim razie skąd? Z kultury klasycznej, z kultury tradycyjnej i z filozofii, która uczy tak, jakby myślenie miało w sobie tę dynamikę i tę różno-

rodność perspektyw i jak gdyby należało podążać w kierunku anty-dogmatycznym. Mój profesor z liceum mawiał: podobnie jak suma kątów wewnętrznych trójkąta wynosi 180° , tak samo jest z prawdą o Bogu. Tymczasem taki rachunek jest prawdziwy w geometrii Euklidesa, ale nie w innych systemach.

Cóż może doprowadzić do zrozumienia tych rzeczy, jeśli nie studium podstaw myśli, filozofii? W liceach nie powinno się buzyć historii filozofii, która jest olbrzymią, ale jest rzeczą oczywistą, że nie można jej wykładać wszystkim.

Wracając do postawionego problemu, podążamy ku przyszłości, która wymaga dobrego przygotowania u młodzieży, dającego jej bogactwo nie tyle treści w sensie banalnym, ile owych elementów, które zrodzą w niej dynamikę myślenia płodnego, otwartego, zdolnego do ciągłego przekraczania siebie i doskonalenia się. A jest to rzecz z pewnością trudna, także dla nauczyciela, który nie jest przyzwyczajony do takiej dynamiki i nierzadko się zamyka w sztywne schematy.

Jest to prawda, ale niekiedy właśnie w tym schematyzmie profesor czuje się pewny. W naszych czasach nauczyciel przeżywa tak głęboki kryzys z bardzo wielu różnych powodów, że kurczowo się trzyma tych formuł tak bardzo standaryzujących, niczym kotwicy.

Zwłaszcza u nas. W Niemczech na przykład sytuacja nauczyciela jest zupełnie inna. To prawda, że istnieje kontrola jego działania i jeśli on się okazuje niezdolny do wypełniania swoich zadań, prosi się go o odejście i wybranie sobie innej pracy. Dlaczego nie mamy także my odwagi do wprowadzenia takiej dynamiki selekcji w gronie nauczycielskim? Ponadto powinniśmy dowartościować go i uznać jego godność, zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak też ekonomicznej. Faktem jest, że we Włoszech nauczyciele nie szanują samych siebie, ponieważ nie są szanowani przez innych. Doszliśmy zaś do takiego stanu przez nic innego, jak przez zgubny mechanizm, który — *ope legis* — wprowadził do szkoły bez rzeczywistej weryfikacji osoby nie zawsze przygotowane i nadające się do tego zawodu, a następnie wszystkich zrównał ze sobą, sprowadzając dobrych i miernych na ten sam poziom, czego konsekwencje są ciągle widoczne.

Jeśli jeszcze chodzi o problem reformy, sędzę, że był to dobry pomysł ministra, by jak najszerzej otworzyć szkołę na sugestie i propozycje napływające z różnych stron, ponieważ tym sposobem pozwolił na stworzenie pewnego podłoża z tego, co do szkoły

może wejść i to może służyć w przyszłych latach. Czy potem będziemy umieli je wprowadzić w życie, to już inny problem.

Chciałbym przy tym wyjaśnić jeszcze inny ważny punkt widzenia. Gdy się przygotowuje lub proponuje jakąś reformę, nie powinniśmy decydować o jej dobru na podstawie opinii określonych partii, które są nią zainteresowane. Szkoła jest ponad partiami. Jest rzeczywistością tak bardzo ważną, że należy ją wspomóc, wychodząc ponad wszystko. Nie ma żadnego znaczenia to, że należymy do różnych partii. Trzeba się zjednoczyć i zająć się problemem z całym zaangażowaniem i powagą. Jest dla mnie rzeczą zdumiewającą to, że pośród sześciu wybranych doradców jeden różni się od drugiego o 100 procent, ale gdy musieliśmy zasiąść do jednego stołu i coś napisać jako końcową syntezę dokonanych prac, wszyscy byliśmy zgodni, być może nie zawsze co do poszczególnych sformułowań, ale na pewno co do istoty rzeczy.

Jest to na pewno wielki pozytyw...

I nieunikniony. Wszyscy kochamy szkołę. Sam minister w sposób wolny wybrał tych sześciu doradców i — muszę także to powiedzieć — nikt im nic nie płaci za ich pracę. Pracowali przecież we wspólnym interesie przyszłej szkoły. W opracowywaniu dokumentu, o który nas proszono, szkicu opartego na wygłoszonych wcześniej referatach i dyskusjach 44 ekspertów, nie mieliśmy problemów i na jego napisanie wystarczył nam jeden dzień intensywnej pracy w Mediolanie, poprzedzony wcześniej jednym dniem w Rzymie. Minister chciał, abyśmy określili syntentycznie, czego nie powinno brakować w szkole 2000.

Być może właśnie teraz zaczyna się wreszcie uważać szkołę za ważną inwestycję, której skutków nie da się natychmiast zobaczyć lub uchwycić, ale gdy się ujawniają, są nieodwracalne.

I to za jaką inwestycję! Chodzi tu przecież o rzeczywistość, która przynosi długoterminowe zyski. Potrzeba tu jednak także współpracy ze strony rodzin, a te często nie akceptują drogi wychowawczej, która jest bez wątpienia mozolna i uciążliwa, ale dziecko musi ją przejść, aby dojrzeć i otrzymać odpowiednie przygotowanie. Niekiedy wydaje się im, że je chronią i mu pomagają, eliminując z jego życia, albo przynajmniej zmniejszając wysiłek, i nie zdają sobie sprawy z tego, że oddają swemu dziecku złą przysługę, za którą będzie ono musiało spłacać dług któż wie jak długo i w jaki sposób!

tłum. ks. Franciszek Mickiewicz SAC