

## IDEA LICEUM

### 1. Czym jest formacja licealna?

Nazwy: „liceum”, „gimnazjum”, „gimnazjum wyższe” istnieją jeszcze w większości szkolnych systemów europejskich, zarówno w krajach „łacińskich”, jak też w Europie Środkowej (w tym także po części w krajach słowiańskich), podczas gdy na obszarze anglosaskim używa się innych terminów, które zresztą nie różnią się od nich w swej treści. Niezależnie od konkretnych szczegółowych zmian dokonujących się w ciągu historii, jaki jest wspólny mianownik, który pozwala na to, by różne programy nauczania można było nazwać „licealnymi”? Jaka jest zatem charakterystyczna cecha „licealności”, rozumiejąc ten termin w jego ogólniejszej konotacji pedagogicznej, pomijając zaś fakt, iż w określonych kontekstach historyczno-społecznych lub geopolitycznych niektórzy woleli zastępować go innymi nazwami? Czy istnieje swego rodzaju *pedagogia perennis*, dziedzictwo idei i wartości, które może być natchnieniem do ponownego sformułowania idei liceum? Nie wchodząc w rozważania o charakterze historycznym i biorąc pod uwagę nowość zaistniałą wraz z wprowadzeniem masowego przekazywania wiedzy, z czysto dydaktyczno-społecznego punktu widzenia terminem „licealny” określa się ten stopień nauczania, który zaczyna się w wieku młodzieńczym i prowadzi ku progom uniwersyteckim, a który nie znajduje swej racji istnienia w osiągnięciu określonych umiejętności technicznych lub zawodowych, lecz stanowi raczej okres ogólnego kształcenia, zachowując charakter specyficznie przeduniwersytecki i przyjmując różne profile (klasyczo-humanistyczny, lingwistyczny, matematyczno-fizyczny, artystyczny, itp.).

Taka definicja pozwala odróżnić licealny model od innych kierunków dydaktyczno-formacyjnych, a na pierwszym miejscu od szkół o charakterze zawodowym lub technicznym, które choć otwierają drogę do studiów uniwersyteckich, to jednak odznaczają

\* Giuseppe Reguzzoni, ur. w 1959 r., po uzyskaniu doktoratu z nowożytnej literatury włoskiej na Katolickim Uniwersytecie w Mediolanie studiował filozofię i teologię. Obecnie prowadzi wykłady z literatury włoskiej i łacińskiej w liceach i jako tłumacz współpracuje z wydawnictwem San Paolo. Jest członkiem włoskiej redakcji *Communio*.

się w sposób szczególny tym, że mają za zadanie nauczyć określonych umiejętności zawodowych. W szkołach technicznych i zawodowych młodzież uczy się — albo powinna się uczyć — coś „robić”, a poprzez określone czynności przygotowujące do przyszłej pracy uczeń ma dojrzeć i uformować własną osobowość. W szkole o charakterze licealnym — wręcz przeciwnie — uczeń ma nie tyle „coś robić”, ile powinien osiągnąć „ogólne wykształcenie”, które w pierwszym rzędzie nie ma nic wspólnego z wymiarem postępowania, lecz z wymiarem bycia. Do idei ogólnego wykształcenia należy natomiast podchodzić całkowicie na serio: ponieważ każda osoba, w okresie dorastania i pierwszej młodości (jak również, na inny sposób, także później), jest powołana do „formacji własnej”, szczególny charakter formacji licealnej zawiera się właśnie w tym otwarciu na całościowe poznanie („ogólne”, ale nie „ogólnikowe”!) rzeczywistości, którą antropologicznie możemy nazwać *kulturą*.

Tutaj mamy dwa istotne terminy, które służą jako punkty odniesienia: *rozum* i *tradycja*. Rozum oznacza zdolność otwarcia się na rzeczywistość i na jej poznanie. Tradycja zaś stanowi świadomość własnej jedności z historią, przez co terażniejszość nie jest czystym zbiorem danych, lecz staje się procesem rozwoju historycznego, doświadczeniem historycznym, które wybiega w przyszłość. Szczególnym celem kierunku licealnego jest zatem to, by młody człowiek nauczył się wielostronnie patrzeć na rzeczywistość, dostrzegając w niej jednoczące ogniwo, nawet na drodze o charakterze kategorialnym, oraz mając świadomość, że takie poznanie ma swe pierwsze miejsce gnozeologiczne w tradycji, jak to stwierdza Jan z Salisbury w słynnym aforyzmie: *quasi nanos gigantium humeris insidentes*. W tym rozumieniu liceum „wychowuje”, ponieważ jawi się jako doświadczenie, a ściślej mówiąc jako praca, która wychowuje, gdyż z całą powagą przekazuje doświadczenie osobiste i społeczne. Patrząc od strony ucznia, liceum będzie na tyle odgrywało rolę formacyjną, na ile będzie zawierało w sobie wszystkie cechy nowego doświadczenia pracy, bardziej intelektualnej niż fizycznej, a pośród nich gotowość do powtarzania (i poszukiwania) tego, co zostało w nim zaproponowane, aż do autentycznego przyswojenia jego treści w nieuniknionym wysiłku, który pociąga za sobą *studium* (*studeo* oznacza „starać się usilnie o coś”, „trudzić się”, „przykładać się do nauki”). Natomiast patrząc od strony instytucji szkolnej, liceum, aby osiągnąć własny cel, musi umieć pełnić funkcję — przynajmniej intencjonalnie — „wspólnoty naukowej”, zdolnej do kierowania i towarzyszenia wysiłkom tego, kto jemu powierza siebie na swej drodze formacyjnej.

W tym miejscu, aby uniknąć ewentualnych nieporozumień, należy przypomnieć, iż o ile prawdą jest, że liceum (albo w ogóle szkoła jako taka) stanowi pewną przestrzeń formacyjną, o tyle nie można się zgodzić z tym, że szkoła i życie całkowicie pokrywają się ze sobą zakresowo. Obie te rzeczywistości spotykają się ze sobą, przez co szkoła staje się fragmentem ludzkiego życia i ma wobec niego charakter funkcjonalny. Posługując się obiegowym słownictwem, można rzec, iż szkoła jest *jedną* z agencji formacyjnych obok wielu innych (zachowując rozróżnienie między autorytetem dydaktycznym a naturalnym autorytetem formacyjnym<sup>1</sup>). Funkcja całego nauczania szkolnego — a w naszym przypadku nauczania licealnego — polega właśnie na tym, że jest ono swego rodzaju laboratorium, w którym młody człowiek uczy się krytycznie odczytywać rzeczywistość we wszystkich jej aspektach, materialnych i duchowych, kierując się podziwem wobec niej i godząc się z tym trudem, który w sposób nieunikniony towarzyszy tej wspinaczce.

## 2. Antropologiczne podstawy pojęcia licealności

Zanim opiszemy charakterystyczne linie różnych kierunków licealnych, musimy zastanowić się nad antropologicznymi podstawami tej *ogólności*, którą wyróżniliśmy jako istotę formacji licealnej. Mówiąc konkretnie, ogólne wykształcenie obejmuje wielość dyscyplin i dziedzin naukowych (w odróżnieniu od studiów uniwersyteckich, które mają charakter specjalistyczny). Jego celem jest bowiem umożliwienie uczniowi krytycznego otwarcia się (bezpośrednio poprzez rozum) na złożoną rzeczywistość, które przygotowuje się do ujęcia form specyficznych i w konsekwencji kategoryalnych w istotową i transcendentną jedność świata rzeczy (*reductio ad unum*). To zaś zakłada dwa istotne postulaty:

1. Rzeczywistość w całej swej złożoności nie jest „zła”, nie jest wroga człowiekowi, a w związku z tym jest poznawalna, tak że można odczytać jej znaczenie, tajemnicze i pełne uroku.

2. Rzeczywistość jest „uporządkowana”, a jako taka poprzedza człowieka, który w niej „odkrywa” (a nie ustanawia) porządek za pośrednictwem swego rozumu, rozumianego tu jako otwarcie się, jako zdolność do odkrywania i spotkania, idące w ślad za doświadczeniem podziwu nad tym, co jest zastane.

<sup>1</sup> Por. między innymi G. Reguzzoni, *Senza repressione? Educazione cristiana, autorità e disciplina*, *Communio* 146 (1996) 70-77.

W odniesieniu do rzeczywistości formacja licealna nie ma bezpośrednio na celu korzyści lub pożytku, lecz badanie poznawcze. Zagadnienie pożytku należy bowiem do techniki, podczas gdy czyste badanie poznawcze charakteryzuje kulturę naukową (*scientia*), oznaczającą poznanie rozumowe, które się kieruje ścisłymi regułami metodologicznymi. W tym sensie nauka w niczym się nie przeciwstawia kulturze, gdyż różni się od niej metodą i przedmiotem, ale nie ostatecznym celem. Jednym z najbardziej dramatycznych aspektów naszego wieku jest to, że zaczął on rozumieć naukę zasadniczo jako coś, co udostępnia technice podstawowe zasady, podporządkowując tym samym naukę technice, czyniąc z tej ostatniej prawdziwy wspólny mianownik całego społeczeństwa w świecie<sup>2</sup> i sprowadzając konsekwentnie formację szkolną do formacji technicznej (w której stawia się pytanie: „czemu to służy?”, „na ile jest to użyteczne?”, a na koniec: „co ja z tego będę miał?”). Tym sposobem — jak pisze Aldous Huxley w książce *Nowy wspaniały świat* — ostatecznie nakłada się „kaganiec” nauce, czyniąc z niej służebnicę techniki oraz narzędzie totalitaryzmu, redukcji funkcjonalnego czynnika ludzkiego do elementu stabilnego, tzn. do ekonomicznej produkcji i władzy politycznej<sup>3</sup>. Trzeba zauważyć, że ponieważ otwarcie się na rzeczywistość charakteryzuje człowieka jako takiego, czyli każdego, tym, co odróżnia kierunki licealne, jest właśnie nastawienie na naukę (*scientia*) w całej jej rozciągłości i specyfice, jak również w wymogach stawianych metodzie i treści, na naukę oznaczającą poznanie osiągalne pośrednio i przy pomocy refleksji, różniące się od poznania bezpośredniego i opartego na doświadczeniu, które jest darem życia i staje się dostępne każdemu człowiekowi, o ile daje się on zainteresować i sprowokować tym, co przeżywa. To oczywiście nie zmienia faktu, że formacja licealna — empatycznie przyswojona — może i powinna także podmiotowo wyrażać się w bezpośrednim

<sup>2</sup> Odnośnie do tego zob. spostrzeżenia kardynała Ratzingera, wyrażone w różnych miejscach wywiadu udzielonego Peterowi Seewaldowi (w języku polskim został on wydany w przekładzie G. Sowińskiego: J. Ratzinger, *Sól ziemi. Chrześcijaństwo i Kościół katolicki na przełomie tysiącleci*, Kraków 1997 — przyp. tłum.).

<sup>3</sup> Zarządca stwierdza: „Nie tylko sztuka jest nie do pogodzenia ze szczęśliwością. Nauka także. Nauka jest niebezpieczna; musimy jak najbardziej czujnie trzymać ją na łańcuchu i w kagańcu”. „Co? — zdumiał się Helmholtz. — Ale my przecież na każdym kroku powtarzamy, że nauka jest wszystkim. To hipotetyczny aksjomat (...) I cała propaganda nauki, jaką robimy w Instytucie...” „Zgoda, ale jaka nauka?” — odpowiada sarkastycznie Zarządca. A. Huxley, *Nowy wspaniały świat* (tłum. B. Baran), Warszawa 1997, s. 216-217.

poznaniu doświadczalnym (*sapientia*), co jest nawet specyficznym celem harmonijnego i integralnego wychowania.

Na czym jednak polega „pośredni” charakter formacji licealnej? To, co jest „dane”, nie jest tylko tym „co mam przed sobą”, ale jest właśnie złożoną rzeczywistością: minioną, teraźniejszą i przyszłą. Oznacza to zatem, że dostępność świata realnego zakłada na płaszczyźnie synchronicznej poznać spotkanie zjawisk, poprzez które objawia mi się rzeczywistość, podczas gdy na płaszczyźnie diachronicznej należy postawić sobie pytanie dotyczące przeszłości. Co więcej: nawet gdy problem zasadza się na płaszczyźnie kategoryjalnej (na przykład w przypadku nauk przyrodniczych), nie da się wyeliminować bezpośredniego związku z tradycją. Bezpośredniego, ponieważ metoda badań została mi przekazana przez nauczyciela, przez „mistrza”, bądź też przez kogoś, kto przekazuje mi to, co ze swej strony sam otrzymał od innych. A idąc jeszcze bardziej w głąb, ponieważ to poznanie kategoryjalne ma swą historię (nie ja pierwszy stawiam sobie określone pytanie). Tym, za pośrednictwem czego zostaje udokumentowana niezbywalna więź z tradycją, jest przede wszystkim *tekst* (rozumiany w szerokim sensie, jako wszystko to, co pełni funkcję „świadczenia”, bądź też jako fenomenologiczne wyłanianie się otrzymanej od innych kultury). Tekst mnie wychowuje, ponieważ mnie poprzedza i domaga się ode mnie wyjaśnienia, włącza mnie w dialog, a tym sposobem prowadzi do poznania. Tekst niewątpliwie nie wyczerpuje tradycji, a tym bardziej rzeczywistości, lecz stanowi specyficzną cechę nauczania licealnego, w którym nie przez przypadek sam nauczyciel nazywał się swego czasu „lektorem” (*lettore*): tym, który „czyta” (*legge*), który prowadzi lekcję (*lezione*), nie jako akt mechaniczny i powtarzający się, lecz „prowadząc” tego, kto mu się powierza, poprzez podziw, którego on jako pierwszy doświadcza w stosunku do przeżywanych osobiście prawd. Ta zdolność wchodzenia w relację z tekstami stanowiącymi osobliwe świadectwo, czytania ich, powtarzania i tworzenia na nowo, sprawiania tego, że one zaczynają „przemawiać” w odniesieniu do ludzkiej nowości doświadczanej przez własnych współromówców, jest jednym z charakterystycznych i koniecznych elementów doświadczenia licealnego. A w zbieraniu tego, o czym „świadczy” tekst, w krytycznym ustosunkowywaniu się do niego dokonuje się owo „ogólne” kształcenie, nieodzowne do dobrego startu i dalszej formacji dokonującej się w czasie studiów uniwersyteckich.

### 3. Dyscyplinarne aspekty pojęcia licealności

Różne kierunki licealne znajdują swą specyficzną rację istnienia w przewadze określonych dyscyplin naukowych, zachowując aktualność wspólnego mianownika „ogólnego kształcenia”, dokonującego się za pośrednictwem tekstu, który jest wyrazem tradycji, oraz za pośrednictwem refleksji rozumu otwierającego się na rzeczywistość. Kryterium przewagi wynika zatem ze specyfiki kierunku. Gdy na przykład przeważają przedmioty lingwistyczne, wówczas można mówić o „profilu humanistycznym”. Wszakże w każdym specyficznym kierunku rozstrzygające znaczenie zdaje się mieć obecność niektórych dyscyplin naukowych. Ściślej mówiąc, oprócz — co jest oczywiste — nauki własnego języka macierzystego, jego gramatyki i literatury, rzeczą nieodzowną jest spotkanie się, chociaż na różne sposoby i w różnej formie, z trzema wielkimi konstytutywnymi obszarami dyscyplinarnymi: należy do nich nauka dająca pierwszeństwo łacinie i dziedzictwu kultury starożytnej, matematyka i nauki historyczno-filozoficzne.

O ile matematyka wprowadza nas w powszechną strukturę logiczną myśli ludzkiej, o tyle nauka przedmiotów historycznych ma na celu ocalenie historycznej pamięci cywilizacji oraz uzyskanie świadomości przynależności do określonej tradycji. Z przyczyn analogicznych nauka języka łacińskiego jawi się jako istotna i wyróżniająca cecha wymiaru licealnego, ponieważ chodzi tu o ponad tysiącletni język cywilizacji zachodniej, nie mówiąc już o tym, że stanowi on lingwistyczny punkt odniesienia, niezbywalny w przekazywaniu wartości tej cywilizacji oraz niezbędnie potrzebny do zrozumienia i autentycznego opracowania jej tożsamości. Ponadto nie da się pominąć jego wkładu w pogłębienie lingwistycznego zjawiska jako takiego (zwłaszcza w krajach kultury łacińskiej)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Mówienie o kulturze klasycznej, ukazywanej ogólnymi terminami „wszystkim” i „niezależnie od nauki języka” (jak to się czyni w *Dokumentacie roboczym* opracowanym przez ekspertów włoskiego Ministerstwa Nauczania Publicznego: Rzym, 8 kwietnia 1998, nr 7), objawia postawę pseudodemokratyczną (kultura powinna być jednakowa dla wszystkich!), która w rzeczywistości jest autorytatywnym orzeczeniem (wszyscy mają być równi i zgodni z kulturą oficjalną), bez brania pod uwagę faktu, że trudno jest oddzielić język od treści, które go kształtowały poprzez wieki i dla których nie jest on tylko bezwiednym przekaznikiem, ale życiową jednością (von Humboldt stwierdził: „Nie mówi się językiem, ale nim się żyje”). Któż ośmieliłby się zaproponować poważne i pogłębione studium literatury północnoamerykańskiej, nie biorąc pod uwagę języka angielskiego?

#### 4. Łacińskość a Zachód: dlaczego nie da się zerwać więzi z kulturą klasyczną?

Na płaszczyźnie czysto dydaktycznej i fenomenologicznej motywy te są w zupełności wystarczające do uzasadnienia obecności łaciny w nauczaniu licealnym; w tym kontekście jednak konieczna wydaje się jeszcze dodatkowa refleksja. Historia i tradycja kultury zachodniej są przekazywane głównie przez język łaciński, ale nie przez język Cyserona i Liwiusza, choć dominuje on w szkole począwszy od okresu humanizmu, a jeszcze bardziej od neoklasycyzmu, lecz przez język Wulgaty, nieco prostszy. Łacina pozostała językiem cywilizacji zachodniej, ponieważ była (i wciąż jeszcze jest, przynajmniej urzędowo) językiem Łacińskiego Kościoła Katolickiego. Nie znaczy to wcale, że nauka tego języka *wyczerpuje* relację z tradycją (nauka języka greckiego charakteryzuje ten profil liceów, który zwykle się nazywać „klasycznym”, bądź też — w niektórych krajach — „humanistycznym”). Oznacza jedynie, że poprzez całą historię *zachodnią* więź istniejąca między tradycją a językiem łacińskim była tak ścisła, że sama łacina została przez nią stopniowo przekształcona w swej strukturze. W tym miejscu należy poczynić dwa spostrzeżenia.

Pojęcie tradycji poniosło dotkliwą szkodę na skutek wyłonienia się tendencji klasycystycznej, i to na płaszczyźnie zarówno lingwistycznej, jak też treściowej. „Może to wydawać się rzeczą dziwną, ponieważ Odrodzenie jest okresem, w którym rozpoczęto na nowo pielęgnować naukę łaciny klasycznej. Ale właśnie ten zabieg uczynił z łaciny klasycznej język martwy. Łacina średniowieczna, łacina ludowa, była językiem względnie żywym i praktycznym, który się dostosowywał do potrzeb średniowiecznej myśli i nauki. Gardząc nim i powracając do języka autorów klasycznych, którzy pisali 1500 lat wcześniej, humaniści uczynili z niego język, którego jedynym walorem był aspekt estetyczny”<sup>5</sup>. Kultura klasyczna nie jest klasycyzmem, który jest raczej jej osobliwą interpretacją historyczną. O ile jednak humanizm epoki Odrodzenia, choć stronił od tradycji średniowiecznej przez wprowadzenie filologii, nadal się karmił kulturą i łacińsko-chrześcijańską syntezą Średniowiecza, o tyle o wiele bardziej dramatyczny rozłam nastąpił w wieku XVIII, w okresie działalności neoklasyków, którzy dokonywali „archeologicznej” próby rekonstrukcji świata grecko-rzymskiego, krańcowo wyidealizowanego, a tym samym też nie-realnego. Nie jest przypadkiem, że ideologiczne założenia Neo-

<sup>5</sup> E. Auerbach, *Introduzione alla filologia romanza*, Torino 1982<sup>11</sup>.

klasycyzmu mają charakter iluministyczny. Zupełnie paradoksalnie Neoklasycyzm i jego rzymskie dziedzictwo duchowe (Carducci) zadały śmiertelną ranę kulturze klasycznej, usiłując oddzielić ją od jej życiowego nośnika, którym było chrześcijaństwo, a nawet przeciwstawiając sobie te dwie rzeczywistości. Kościół Santa Maria sopra Minerva<sup>6</sup> jawi się zatem jako hybryda archeologicznie niezrozumiała. Monstrancja uczyniona ze starożytnych złocen gorszy. Wergiliusz Dantego i Średniowiecza staje się niejasną i mętną alegorią. Ale czyż to nie Wergiliusz był właśnie „przewodnikiem” Dantego i całej epoki przez to, że jego Czwartą Eklogę odczytywano jako prorocstwo, a teraźniejszość odczuwano jako wypełnienie się starożytności? Dantejska egzegeza tekstów Wergiliusza nie miała i nie mogła mieć charakteru historycznego, lecz paradygmatyczny, a tym samym życiowy. Takie podejście, filologicznie być może niepewne, pozwoliło kulturze średniowiecznej uniknąć tego, by starożytność stała się dla niej wielkością samą w sobie spełnioną i doskonałą, lecz przez ten sam fakt dającą się utożsamiać z „przeszłością” już zamkniętą, stanowiącą odległy przedmiot melancholijnych dążeń.

Pojęciu tradycji wyrządziła również szkodę jego deformacja, do której doszło w „tradycjonalizmie”, czy też historycystycznym sakralizowaniu przeszłości absolutyzowanej w jej formach najbardziej przygodnych, a przez to niezdolnej do spotkania się z teraźniejszością i do przekazania jej nowych inspiracji. Ze ściśle chrześcijańskiego punktu widzenia nie można bowiem zapominać o tym, że „powszechność chwały biblijnej”, tzn. jej zwracanie się do każdego człowieka, w każdym czasie i miejscu, „spotyka się z konieczności z powszechnością właściwą duchowi ludzkiemu, już obecną w świecie stworzeń, właściwą duchowi człowieka, który ze swej natury jest otwarty swą myślą na istnienie wszelkiego bytu”<sup>7</sup>. Spotkanie między tymi dwiema powszechnościami ma charakter historyczny, ponieważ — mówiąc językiem teologicznym — objawienie jest historią i ma swą historię przekazywaną (a zatem przyjmującą także formę „tekstu”) za pośrednictwem określonych nośników językowych. I te właśnie nośniki powinny przypominać nam o tym, że nauczanie języków klasycznych, a zwłaszcza łaciny, nie może wchodzić na obszar zawężony do specjalistów, którego adresatami są „antykwarjusze” Ze względu

<sup>6</sup> Czyli „Święta Maryja na Minewrze”. Nazwa ta pochodzi stąd, że kościół ten został zbudowany na ruinach dawnej świątyni Minewry — przyp. tłumacza.

<sup>7</sup> H. U. von Balthasar, *Gloria. Un'estetica teologica*, t. IV: *Nello spazio della metafisica. L'antichità*, Milano 1977, s. 20.



na swój wymiar historyczny chrześcijaństwo, a wraz z nim cała nasza cywilizacja, są „zbawiennie” powiązane ze swymi źródłami historycznymi, które nie dają się zrozumieć genialnie lub przez kontakt ogólnikowy i powierzchowny, ale tylko „w pokornym słuchaniu w Duchu Świętym pierwotnego słowa”; z tego względu „rzeczywistość chrześcijańska powinna mieć sens tradycji ludzkiej”<sup>8</sup>.

## 5. Dziedzictwo klasyczne a opór na odgórne orzeczenia: świadectwo

Na zakończenie tego artykułu dobrze będzie jeszcze przypomnieć sobie, że taki sens tradycji ludzkiej, który jest ponadto jednym z konstytutywnych aspektów *communio sanctorum*, jest także ze swej natury gwarancją wolności oraz podstawą zdrowego dynamizmu twórczego. Przypomniiał o tym w ostatnim czasie kardynał Józef Ratzinger w swej autobiografii, nawiązując do lat gimnazjalnych, przeżywanych właśnie wtedy, gdy reżim socjalizmu narodowego dokonał w Niemczech radykalnej reformy szkoły, sprowadzając ją do symbolu centralizmu państwowego i do technicznego modelu formacji szkolnej: „Łaciny uczono z tradycyjną surowością i dokładnością, i traktowano ją jako podstawę wszystkich zajęć lekcyjnych. Dzięki temu później jako teolog nie miałem żadnych trudności w studiowaniu materiałów źródłowych w języku łacińskim i greckim. (...) Również w gimnazjum w Traunstein socjalizm narodowy chwilowo nie mógł wiele wskórać. Mimo wzrastającego nacisku nikt ze starej gwardii filologów nie zapisał się do partii. Wkrótce po tym jak rozpocząłem naukę w gimnazjum, został odsunięty od pracy drugi dyrektor do spraw nauki, ponieważ nie odpowiadał nowym panom. Spoglądając wstecz wydaje mi się, że kształcenie bazujące na dorobku starożytności greckiej i łacińskiej tworzyło duchową postawę, która odpierała zniewolenie przez totalitarną ideologię. (...) Ale już w rok po moim wstąpieniu do gimnazjum nadeszła decydująca «reforma». Do tej pory gimnazjum i szkoła realna (z nastawieniem na nauki ścisłe) istniały jako dwie niezależne instytucje. Teraz zespolono je w jeden typ szkoły, tak zwaną szkołę średnią, w której całkowicie zniknęły zajęcia z greki, a łacina została znacząco ograniczona i rozpoczynała się dopiero od trzeciego roku. Za to duże znaczenie otrzymały języki nowożytnie, szczególnie angielski, oraz nauki przyrodnicze. Wraz z nowym typem szkoły przyszło również nowe, młode pokolenie nauczycieli. Można w nim było od-

<sup>8</sup> Tamże, s. 25-26.

należć wspaniałe osobistości, ale również przodujących działaczy nowego reżimu. W ciągu następnych trzech lat usunięte zostały ze szkoły lekcje religii, a w ich miejsce wprowadzono więcej zajęć sportowych”<sup>9</sup>.

tłum. ks. Franciszek Mickiewicz SAC

<sup>9</sup> J. Ratzinger, *Moje życie. Wspomnienie z lat 1927—1977* (tłum. polskie: W. Wiśniowski), Częstochowa 1998, s. 25-26.