Założenia reformy polskiej edukacji *ab imis fundamentis*

Artur Górecki

Centrum Edukacyjne
Ordo Iuris

Centrum Edukacyjne
Ordo Iuris

Synteza

Reforma[1] polskiej edukacji: odnowa u podstaw w imię prawdy, autentycznej wolności i dziedzictwa kulturowego

Niniejszy dokument to propozycja gruntownej reformy systemu edukacji w Polsce, reformy wychodzącej od diagnozy głębokiego kryzysu, który dotknął naszą kulturę, przekładając się także na życie społeczne i polityczne. Proponowana reforma polskiej szkoły musi mieć charakter kompleksowy i systemowy oraz być zakorzeniona w klasycznym rozumieniu człowieka, państwa, edukacji i kultury. Jej celem jest odbudowanie ładu intelektualnego, moralnego i duchowego poprzez edukację, która będzie formować człowieka ku dojrzałości, prawdzie i dobru.

1. Główne założenia

Podstawą proponowanej reformy jest realistyczna antropologia oparta na filozofii klasycznej. Odrzuca się nowoczesny relatywizm, konstruktywizm i utylitaryzm, które sprowadziły człowieka do roli konsumenta, a edukację do procesu produkcji i certyfikacji. Edukacja, która jest fundamentem odbudowy kultury narodowej i przywrócenia właściwego ładu w życiu społecznym i politycznym, ma być procesem formowania charakteru, a nie tylko przekazywania wiedzy czy umiejętności. Ma kształtować w uczniach cnoty (sprawności do dobrego działania), porządkować ich intelekt, formować wolę i emocje w odniesieniu do prawdy i dobra. Realizację tych ideałów umożliwi postulowany powrót do klasycznego ideału szkoły zakorzenionego w grecko-rzymskim i chrześcijańskim dziedzictwie cywilizacyjnym.

2. Krytyka obecnego systemu

Obecny system oświaty jest zideologizowany, zdominowany przez relatywizm, technokratyzm, zależność od instytucji międzynarodowych oraz uproszczone, testocentryczne podejście do edukacji. Szkoła została podporządkowana agendom „postępu" oraz ideologiom gender, ekologizmu i nowoczesnej psychologii odrywającej dziecko od rzeczywistego świata i jego własnej natury oraz wynikającego z niej celu ludzkiego życia.

Krytyce poddano między innymi wpływy organizacji międzynarodowych (UNESCO, OECD, UE), które próbują ingerować w treści i założenia edukacyjne w duchu laickim i antynarodowym. Szkoła straciła swoją misyjność (służbę dobru człowieka) i tożsamość (zakorzenienie w uniwersalizmie cy-

1 W kontekście oświaty dość ryzykowne wydaje się mówienie o reformie, gdyż wciąż słyszymy o reformowaniu szkoły, mamy wręcz do czynienia z „łataniem" szkoły reformami. Mimo tego odważę się tu mówić o reformie, pamiętając, że słowo to pochodzi od łacińskiego revolvere, czyli nawracać, powracać. Chodzi tu o powrót do właściwego stanu rzeczy. Właściwego, czyli zgodnego z istotą danej rzeczy. Owo reformatorskie nastawienie, przeciwstawne do idei opisywanej przeze mnie reformy, oparte jest na postoświeceniowym przekonaniu, że wszystkie instytucje i praktyki to tylko prowizoryczne twory, które można rewidować w zależności od zmieniających się wymogów. Zob. P. Tonnies, *Gemeinschaft und Geselltschaft*, Leipzig 1887. W celu adekwatnego opisania aktualnej sytuacji w oświacie można posłużyć się metaforą góry, która jęczy, rodząc mysz. Warto też wspomnieć, że podejście takie ma duży związek z refleksją rozwijaną na gruncie tzw. pedagogiki krytycznej, gdzie konkretny kształt edukacji na każdym jej poziomie nie ma być arbitralnie ustalony, lecz permanentnie negocjowany i zgodnie z przebiegiem dialogu rekonstruowany i przebudowywany. Ma być kwestią otwartą, pozbawioną ostatecznej wizji i zupełnego spełnienia. Aktualne stadium rozwoju prowadzić ma do kolejnych. Zdezorientowani poszukiwacze ziemi obiecanej edukacji, twierdzą, że choć nie wiedzą, gdzie ona jest, to jednak widzą „potrzebę jej poszukiwania i nazywania". Por. A. Murawska, *Gdzie jest ziemia obiecana edukacji? Kontekst edukacji akademickiej*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2023, Nr 24, s. 283–297.

wilizacji łacińskiej), została zbiurokratyzowana i odcięta od rodziny, wspólnoty lokalnej i dziedzictwa narodowego. A przede wszystkim od prawdy o tym, kim jest człowiek i jaki jest cel jego życia.

3. Najważniejsze postulaty reformy

1. System prawny i organizacyjny

- Opracowanie *Konstytucji polskiej edukacji* jako podstawowego aktu regulującego system oświaty.
- Ograniczenie biurokracji i nadzoru pedagogicznego; wzmocnienie roli dyrektora i samorządów oraz autonomii nauczycieli.
- Powołanie jednej instytucji edukacyjnej w miejsce CKE, IBE i ORE, a także restrukturyzacja MEN.

2. Autonomia i pluralizm edukacyjny

- Gwarancja równego finansowania edukacji publicznej, niepublicznej i domowej.
- Wsparcie edukacji klasycznej, katolickiej oraz innych modeli kształcenia przy zachowaniu ich misyjnego charakteru.
- Odrzucenie idei „edukacji włączającej" w obecnym kształcie – uznanie potrzeby istnienia szkół specjalnych.

3. Treści programowe

- Realistyczna antropologia i klasyczna filozofia jako fundamenty podstaw programowych.
- Szkoła jako miejsce kształtowania cnót, sprawności intelektualnych i moralnych, a nie tylko kompetencji.
- Położenie nacisku na przekaz kanonu kultury łacińsko-chrześcijańskiej cywilizacji, w tym kultury narodowej: język polski, historia, filozofia klasyczna, łacina.
- Powrót do idei siedmiu sztuk wyzwolonych (*trivium* i *quadrivium*).

4. Nauczyciel

- Wzmocnienie pozycji nauczyciela jako przewodnika czerpiącego swój autorytet z prawdy, do której winien prowadzić swych uczniów.
- Powiązanie wynagrodzeń nauczycieli ze średnią krajową.
- Zwiększenie autonomii dyrektora szkoły w polityce kadrowej.
- Liberalizacja przepisów dotyczących kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

5. Rodzina i wychowanie

- Edukacja jako uzupełnienie – nie zastępstwo – wychowania rodzinnego.
- Respektowanie prawa rodziców do wpływu na program wychowawczy szkoły.
- Budowanie systemu oświaty na fundamencie idei szkoły jako wspólnoty aksjologicznej, a nie instytucji socjalizacyjnej.

6. **Nauczanie religii**

- Przywrócenie i zagwarantowanie dwóch godzin religii tygodniowo na każdym poziomie edukacji.
- Poszanowanie prawa do nauczania w szkole religii wyznaniowej, za którą odpowiadają Kościół katolicki i inne kościoły oraz związki wyznaniowe.
- Zapewnienie ochrony przed deprecjonowaniem religii w szkole.

7. **Krytyka „testomanii"**

- Ograniczenie roli testów w egzaminowaniu – szczególnie w przedmiotach humanistycznych.
- Egzaminy jako narzędzie wspierające – nie dominujące – proces edukacyjny.
- Odejście od rankingów opartych na wynikach egzaminów.

8. **Technologie w edukacji**

- Traktowanie technologii jako narzędzia pomocniczego, nie cel sam w sobie.
- Sprzeciw wobec cyfryzacji narzucanej odgórnie (na przykład wobec wprowadzania tabletów zamiast zeszytów czy umieszczania gier edukacyjnych w wykazach lektur itp.).
- Umożliwienie wprowadzenia zakazu używania smartfonów w szkołach.

4. Cel strategiczny reformy

Celem edukacji nie jest „produkcja absolwenta", lecz uformowanie dojrzałego, rozumnego i cnotliwego człowieka zakorzenionego w dziedzictwie kulturowym i zdolnego do wolnego działania w prawdzie. Szkoła nie ma być instrumentem państwa ideologicznego, ale przestrzenią kultury służącej człowiekowi. Reforma opiera się na wizji szkoły jako wspólnoty osób, z hierarchią autorytetu, służącej realizacji dobra wspólnego.

Odcięcie od naszego dziedzictwa kulturowego i tradycji skutkuje duchową degradacją społeczeństwa. Apelujemy o odwagę, długomyślność i determinację reformatorską, która będzie przeciwwagą dla doraźnych interesów i ideologii. Edukacja to dziś najważniejsza inwestycja – strategiczny obszar odbudowy narodowej tożsamości, rozumu i wolności.

Wprowadzenie

> „Człowiek współczesny, który zbiega w dół zbocza, będąc popędzanym przez człowieka osiemnastego wieku i przez Rewolucję, w coraz większym stopniu wyrzeka się swego rozumu spekulatywnego (który podejmuje wysiłek, by właściwie postrzegać rzeczywistość istot i rzeczy), jak również swego rozumu praktycznego (starającego się dostosować środki, których używa, do ostatecznego celu życia ludzkiego, który go do siebie przyciąga), i przywiązuje coraz większą wagę do swego rozumu technicznego, który fabrykuje nowy świat, nowe społeczeństwo, jakiś nowy rodzaj sztucznego człowieka. [...]
>
> W przypadku tej mutacji pojęcia prawdy i dobra, pojmowane przez rozum spekulatywny i praktyczny, są złożone w ofierze na rzecz woli panowania człowieka, obecnie zaślepionego intelektualnie i moralnie, który podbija kosmos i rozciąga swą władzę nad samym rodzajem ludzkim, próbując go przemodelować."
>
> Marcel De Corte, *Rozum w śmiertelnym niebezpieczeństwie*[2]

Państwo, jak stwierdza Arystoteles, nie jest „zespoleniem ludzi na pewnym miejscu dla zabezpieczenia się przed wzajemnymi krzywdami i dla ułatwienia wymiany towarów. Wszystko to, co prawda być musi, jeśli państwo ma istnieć, jednakowoż jeśli nawet to wszystko jest, to i tak nie jest to jeszcze państwo, bo jest ono wspólnotą szczęśliwego życia, obejmującą rodziny i rody, dla celów doskonałego i samowystarczalnego bytowania"[3]. Zgodnie z arystotelesowskimi kryteriami życie w *polis* winno być zorganizowane podług wspólnego celu, którym jest doskonałość. Istota państwa tkwi głębiej niż jedynie w zapewnianiu bezpieczeństwa i tworzeniu warunków sprzyjających wymianie towarów. A skoro tak, to kształtowanie człowieka[4], czym zajmuje się właśnie edukacja, stanowi istotny element w drodze do osiągnięcia owej doskonałości, jej zaś celem nie może być tylko doraźna korzyść. Chodzi zatem nie o to, aby żyć (w znaczeniu czysto biologicznym), ale przeżyć swoje życie dobrze. Wiedzieli już o tym starożytni Grecy[5]. Było dla nich czymś oczywistym, że wzorce owego sposobu życia przekazywane są na drodze edukacji. W jej wyniku następuje uwewnętrznienie zarówno podzielanych przez członków wspólnoty przekonań, jak i specyficznych obywatelskich cnót. Więź, która spaja obywateli, ma charakter moralny, opiera się na cnocie. Jeśli indywidualne i społeczne życie ma rozwijać się w rozumnym kierunku, to musi być zbudowane na rozumieniu prawdy i dobra. Relatywizm[6] i zawarty w nim sceptycyzm godzą w podstawy zaufania do intelektu.

---

2 M. De Corte, *Rozum w śmiertelnym niebezpieczeństwie*, Andegavenum 2024, s. 6.

3 Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa 2004, 1280b, 34–39. Dodajmy, że charakterystycznym elementem umysłowości starożytnych Greków było poszukiwanie w każdej dziedzinie życia jakichś wzorców doskonałości, możliwie najlepszych reguł dla osądu i czynu ludzkiego. Idealną normę czy miarę starano się ustalić zarówno w życiu indywidualnym (mądrość życiowa, etyka), jak i rodzinno-domowym (ekonomika), a także w wymiarze najszerszym, państwowym (polityka).

4 Przez kształtowanie rozumiemy tu proces usprawnienia intelektu i wychowania woli, które prowadzą do prawdy i do dobra – tak, aby człowiek potrafił kierować się ku temu, co słuszniejsze i lepsze. Należy wszak pamiętać, że nasze człowieczeństwo przejawia się w rozumności i wolności. „Rozumność pozwala samodzielnie poznawać, wolność pozwala podejmować decyzje. Poznanie umożliwia człowiekowi kierowanie się do prawdy, decyzje wiążą nas z dobrem" – pisze prof. Mieczysław Gogacz (idem, *Człowiek i jego relacje*, „Studia Philosophiae Christianae" 1981, 17/2, s. 185–198).

5 Swoją książkę *Szczęście a życzliwość* Robert Spaemann rozpoczyna między innymi takimi słowami: „Tam bowiem, gdzie w grę wchodzą sprawy dobrego życia, naprawdę nowe jest tylko to, co fałszywe". Dlatego w kwestiach, o których tu piszemy, należy sięgać do najstarszego w naszym kręgu kulturowym metaprogramu wychowania i kształcenia, jakim jest edukacja klasyczna.

6 Allan Bloom w *Umyśle zamkniętym* napisał, że dziś przekonanie ludzi do tego, że „[b]ez relatywizmu nie ma otwartości na inność, tej wielkiej cnoty, jedynej cnoty, której krzewieniu od pięćdziesięciu lat oddaje się szkolnictwo podstawowe i średnie [autor odnosi to do szkolnictwa amerykańskiego – A.G.]. Otwar-

> **Kształtowanie człowieka, czym zajmuje się właśnie edukacja, stanowi istotny element w drodze do osiągnięcia owej doskonałości, jej zaś celem nie może być tylko doraźna korzyść. Chodzi zatem nie o to, aby żyć (w znaczeniu czysto biologicznym), ale przeżyć swoje życie dobrze.**

Dotyczy to nie tylko nauk humanistycznych, teologii, filozofii czy też moralności, ale również nauk przyrodniczych, które próbuje się redukować do poziomu kulturowych konwencji[7]. Człowiek zerwał kontakt z realnym światem i zaczął szukać prawdy we własnych myślach[8]. Współczesne koncepcje liberalne, które nastawione są na skuteczność, przyjemność i ekonomiczny sukces, propagują egoistyczną koncepcję człowieka żyjącego w duchowej pustce[9]. Zgodnie z tą koncepcją ludzki umysł jest niezdolny do poznania czegokolwiek innego poza własnymi stanami. Dokonuje się zerwanie kontaktu z realnym światem i subiektywizacja poznania, co przejawia się chociażby w różnych współczesnych ideologiach, na przykład w genderyzmie. W takiej sytuacji odróżnienie właściwego porządku od nieładu jest niemożliwe, a poznanie stało się, co najwyżej, autonomicznym światem dyskursu[10]. Dzisiaj to, co uznaje się za kulturę, produkuje myśli jak fabryka przedmioty[11]. Człowiek współczesny, który stawia na aktywizm, który nie potrafi już kontemplować, nie dostrzega też w otaczającej go rzeczywistości piękna. Piękna rozumianego nie tylko jako piękno estetyczne (kolory, formy), ale piękna polegającego na postrzeganiu przez umysł porządku i harmonii w całej strukturze bytu.

Gustave Thibon napisał: „Nie interesuje mnie przeszłość dla samej przeszłości. Czyż nie wiecie, że kiedy ubolewam nad zerwaniem z tradycją, myślę przede wszystkim o przyszłości. Gdy widzę, że gniją korzenie, współczuję kwiatom, które jutro uschną z braku soków”[12]. Słowa te nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do edukacji i zerwań, które w jej obrębie się dokonały[13]. Warto również zauważyć, że współczesnemu kryzysowi poznania (sceptycyzmowi) towarzyszy, co ciekawe, postawa kreowania rzeczywistości, a nie nabieranie do niej dystansu.

Niniejszy tekst, choć daleki od zestawienia wszystkich koniecznych zmian, stanowi zbiór postulatów, na których można oprzeć kompleksową, bo sięgającą samych fundamentów, zmianę polskiego systemu oświaty[14], który przez liberalno-lewicową dyktaturę został zaangażowany w służbę „postępu”. Tekst ten pisany jest w nadziei, że taki dogodny moment, połączony z wolą polityczną rządzących, niebawem nadejdzie. Ci, którzy chcieliby rzeczywiście przywrócić właściwą treść i formę naszego życia narodowego, muszą uznać edukację za sprawę priorytetową, stanowiącą najpilniejszą i najważ-

tość jest wielkim odkryciem naszych czasów – a wraz z nią relatywizm, który stanowi jedyną możliwą postawę w obliczu rozmaitości roszczeń do prawdy, sposobów życia i ludzkich charakterów” (Poznań 1987, s. 28).

7 O konsekwencjach, które pociągają za sobą idee, zob. np. M.J. Adler, *Dziesięć błędów filozoficznych*, Warszawa 1995.

8 Następuje odejście od korespondencyjnej teorii prawdy na rzecz koherencyjnej i performatywnej teorii.

9 Jako jedno ze źródeł tych koncepcji można wskazać romantyczny sentymentalizm J.J. Rousseau, który podkreślał wartość emocjonalnego temperamentu człowieka i irracjonalną spontaniczność wyborów i działań. Pozytywizm i utylitarny racjonalizm J. Benthama i J.S. Milla dodały do tej koncepcji naukowe i czysto ilościowe standardy zachowań moralnych zakorzenione w hedonistycznej psychologii.

10 Dyskursu, który według założeń wyartykułowanych chociażby przez Michela Foucaulta „to żywioł wolności, przygodności i spontaniczności”. Por. M. Podniesiński, *Prawda i władza. Myśl Michela Foucaulta w latach 1956–1977*, Kraków 2012, s. 65. Tak rozumiany dyskurs to nieskończona możliwość kreacji, niemających jakiegokolwiek zakotwiczenia w obiektywnej rzeczywistości.

11 L. Althusser, *From Capital to Marx's Philosophy* [w:] L. Althusser, E. Balibar, Reading capital, London 1970, s. 43.

12 Cyt. za: G. Calvet, *Jutro chrześcijaństwa*, Poznań 2001, s. 126.

13 Zob. A. Górecki, *Edukacja narzędziem odgrodzenia człowieka od rzeczywistości – zwrot przeciwko kulturze*, Warszawa 2025 (wersja cyfrowa: https://ordoiuris.pl/sites/default/files/inline-files/Edukacja_narzedziem_odgrodzenia_czlowieka_od_rzeczywistosci_%E2%80%93_zwrot_przeciwko_kulturze.pdf, dostęp: 22 maja 2025 r.).

14 Por. A. Górecki, *Dezyderat. Pożądane zmiany w systemie edukacji*, „Christianitas” 2015, Nr 62, s. 25–43 (wersja cyfrowa: https://christianitas.org/news/dezyderat-pozadane-zmiany-w-systemie-edukacji/, dostęp: 14 kwietnia 2025 r.) oraz: idem, *Dezyderat z 2015 roku a dzisiejszy stan edukacji – kilka refleksji*, Christianitas, 12 grudnia 2023 r., https://christianitas.org/news/dezyderat-z-2015-roku-dzisiejszy-stan-edukacji-kilka-refleksji/, dostęp: 14 kwietnia 2025 r., a także: P. Milcarek, *Jaka szkoła?*, Christianitas, 14 września 2016 r., https://christianitas.org/news/jaka-szkola/, dostęp: 14 kwietnia 2025 r.

niejszą inwestycję dla rodziny i państwa. Muszą być oni zdeterminowani do odwrócenia wyreżyserowanego i skutecznie przeprowadzonego procesu, który zapewnił siłom antyporządku („dyktaturze relatywizmu”[15]) zdobycie hegemonii kulturalnej i politycznej[16]. Owi przyszli reformatorzy musieliby jednocześnie wznieść się ponad typowy dla współczesnego konstruktywizmu etatyzm i naprawiać oświatę, nieustannie pamiętając, by przypisać państwu tylko tyle władzy i kompetencji, ile wymaga porządek kształtowany na podstawie zasady pomocniczości.

> **Niniejszy tekst, choć daleki od zestawienia wszystkich koniecznych zmian, stanowi zbiór postulatów, na których można oprzeć kompleksową, bo sięgającą samych fundamentów, zmianę polskiego systemu oświaty**

Takie podejście wymaga długomyślności, a nie tylko kierowania się korzyściami krótkoterminowymi, które osiąga się poprzez mające konkretne zastosowanie umiejętności[17]. Konieczna jest również postawa nieulegania różnorakim siłom, których kierunek działania na pewno nie jest wyznaczany przez prawdę i troskę o suwerenność naszego narodu. Do tego potrzeba jednak ludzi, których działanie zaprzeczy słowom T.S. Eliota, że „zawód polityka wyklucza przywiązywanie bacznej uwagi do właściwych znaczeń w każdych okolicznościach”[18]. Nie może to też być postawa, którą Gilbert Keith Chesterton opisał w następujący sposób: „Nie umiemy rozstrzygnąć, co jest dobre, ale dajmy to naszym dzieciom” (*Heretycy*).

Planowane zmiany muszą być zakorzenione w naszym dziedzictwie kulturowym[19], które każe nam dostrzec, że szkoła wyrasta z kultury klasycznej i chrześcijaństwa. Chrześcijaństwa, które zbudowało cywilizację łacińską[20], zapewniając jej także sukces w wymiarze doczesnym. Szkoła powinna uzdalniać człowieka do właściwego odczytywania rzeczywistości, nie może zatem przejść do porządku dziennego nad tym dziedzictwem, w którym się ukształtowała[21]. Ona sama jest ważnym elementem owej spuścizny, od której zaczęto się stopniowo odcinać już u zarania epoki nowożytnej. Dlatego postulujemy oparcie kształcenia i wychowania na realistycznej antropologii[22] oraz filozofii klasycznej.

---

15 Określenie używane przez Benedykta XVI. Kardynał Ratzinger już w przemówieniu na otwarcie konklawe powiedział w homilii, że powstaje „dyktatura” relatywizmu, której nie można lekceważyć, bo nie uznaje niczego za ostatecznie obowiązujące i za ostateczny wzorzec czy podstawę, a liczy się tylko własne „ja” i jego życzenia. Por. *Missa pro eligendo Romano Pontifice*, 19 kwietnia 2005 r. O relatywizmie papież pisze w pierwszej swej encyklice społecznej *Caritas in veritate* czterokrotnie, i to w czterech obszarach: w odniesieniu do prawdy, w dziedzinie społecznej, w sferze kultury i na polu wychowania (ibidem, 2, 4, 26, 61). Można też mówić o siłach sekularyzmu czy też socjalliberalizmu (za Augustem del Noce).

16 Zjawisko „kontrkultury”, które miało podważyć zastane struktury, stało się punktem odniesienia dla współczesnej kultury – czy też tego, co za nią się dzisiaj uważa.

17 Przykładem książki opisującej naukę definiowaną jako kapitał jest: A. Wojciuk, *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej*, Warszawa 2016. Autorka pisze między innymi: „Edukacja i nauka są takimi dziedzinami polityki publicznej, w których na efekty trzeba czekać minimum dziesięć lat; z tego powodu łatwo padają one ofiarą innych przedsięwzięć, bardziej efektownych w krótkim terminie”. W innej pracy czytamy: „W społeczeństwie, które uczyniło sobie niemalże fetysz z krótkiego terminu czy też bliskiej perspektywy czasowej, branie pod uwagę dłuższej perspektywy jest problemem” – R. Sternberg, J. Glück, *Mądrość. Psychologia mądrych myśli, słów i czynów*, Łódź 2023, s. 33.

18 T.S. Eliot, *Uwagi ku definicji kultury*, Kraków 2021, s. 13–14 (przypis 1). Kontekstem dla wypowiedzi Eliota jest rozumienie pojęcia kultura.

19 Przypomnijmy, ponieważ w kwestii tej panuje duże zamieszanie, że pierwotny sens łacińskiego słowa cultura (jej odpowiednikiem w języku greckim była paideia) wiązał się z uprawą roli. Na podstawie tego rozumienia Cyceron zbudował pewną analogię: „I podobnie jak pole, […] chociaż żyzne, nie może być urodzajne bez uprawy, również i dusza bez nauki. Jedna rzecz bez drugiej jest więc bezsilna. Uprawą duszy zaś jest filozofia: ono wyrywa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy przyniosły jak najbardziej obfite owoce”). Cyceron, *Rozmowy tuskulańskie*, II, 5, tłum. J. Śmigaj [w:] Cyceron, *Pisma filozoficzne*, t. II, Warszawa 1960. Kultura oznacza uprawę ludzkiej natury. Zob. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2025; R. Scruton, *Przewodnik po kulturze nowoczesnej dla inteligentnych*, Łódź 2006, s. 9 i n.; P. Milcarek, *Otwarte okna. Szkice z humanizmu katolickiego*, Dębogóra 2022. Jakże to odległe od chociażby marksistowskiego postrzegania kultury jako ubocznego produktu sił materialnych.

20 T.S. Eliot napisał: „Nie wierzę, że kultura Europy jest w stanie przetrwać całkowity zanik wiary chrześcijańskiej” (idem, op. cit., s. 164).

21 Choć rozumiemy część argumentacji, która przeciwstawia się tak zwanemu pruskiemu modelowi szkoły, to jednak nie uznajemy szkoły, jako instytucji, za pruski wynalazek – co najwyższej, w grę może tu wchodzić określony nowożytny jej model.

22 Postoświeceniowy sposób postrzegania człowieka „wyraźnie kontrastuje z imponującą stabilnością chrześcijańskiej antropologii poprzednich osiemnastu stuleci. W momencie gdy zerwany zostaje transcendentalny punkt zaczepienia, upadek od racjonalnej do zwierzęcej natury jest – jak się wydaje – nieunik-

Postulujemy oparcie kształcenia i wychowania na realistycznej antropologii oraz filozofii klasycznej.

Szkoła nie może być instytucją, która prowadzi swych wychowanków do *regio dissimilitudinis*[23], czyli do krainy, gdzie wszystko jest na opak. Nie może być miejscem, w którym prowadzi się dyskursy (i przygotowuje uczniów do ich prowadzenia), które nie są ukierunkowane na prawdę. Prawda nie jest wówczas postrzegana jako to, co wspólne, ale staje się „narzędziem dyscyplinowania dyskursu, narzędziem wykluczania i wyznaczania granic"[24]. „Dla przebudzenia się rozumu charakterystyczne jest natomiast odkrycie, że istnieje to, co inne, to, czemu nie odpowiadają moje wewnętrzne stany mentalne, a co uświadamiam sobie właśnie jako niezrozumiałe"[25]. Tymczasem celem edukacji jest to, aby – jak zauważa Arystoteles – uczeń lubił to, co lubić powinien, i nie lubił tego, czego lubić nie powinien[26].

Myśląc o modelu oświaty, należy pytać o to, co w człowieku jest stałe i niezmienne. O to, co pozwala mu trwać niezależnie od kontekstu czasowego czy geograficznego, a także o to, co pozwala mu ów kontekst przekraczać. Tylko takie podejście umożliwia również inne niż wyłącznie użytecznościowe spojrzenie na pojęcie dobra[27]. Dobro rozpoznajemy nie abstrakcyjnie, ale poprzez odniesienie do natury ludzkiej[28]. Dlatego należy odrzucić wszystkie projekcje, w których owego odniesienia brakuje[29] (vide przygotowywany przez obecne władze MEN tak zwany profil absolwenta). Prowadzą one do nieludzkiej oświaty opartej na uprzedmiotowieniu ucznia. Na uznaniu, że ludzkie poznanie to tylko biologiczny mechanizm, który pozwala przetrwać.

Myśląc o modelu oświaty, należy pytać o to, co w człowieku jest stałe i niezmienne. O to, co pozwala mu trwać niezależnie od kontekstu czasowego czy geograficznego, a także o to, co pozwala mu ów kontekst przekraczać.

Konieczne jest odrzucenie założenia, że jedynymi wartościowymi metodami poznania są te, które stosują nauki przyrodnicze[30]. Właściwie uformowany człowiek rozpoznaje prawdę i dąży konsekwentnie do

niony. Niestabilność wewnątrzświatowych „historii świętych" jest cechą charakterystyczną nowej epoki: od czasów Woltera wielkie systemy dogmatyczne rzadko żyją dłużej niż pokolenie, które je stworzyło" – E. Voegelin, Od oświecenia do rewolucji, Warszawa 2011, s. 27.

23 Określenie zaczerpnięte od św. Augustyna (*Confessiones*, 7.10).

24 R. Spaemann, *To, co naturalne. Eseje antropologiczne*, Łódź 2022, s. 137–141.

25 Ibidem, s. 141.

26 Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1104 b, w: idem, Dzieła wszystkie, Warszawa 2000, s. 107.

27 Sokrates mówi: „Nie przyjacielu; zobacz, że szlachetność i dobro są czymś innym, niż ratowanie od niebezpieczeństwa siebie i innych" (Platon, *Gorgias. Menon*, tłum. Paweł Siwek, Warszawa 1991, s. 110).

28 Konieczne jest tu zastrzeżenie, że spojrzenie to różni się od tego, jakie w XVIII wieku zaproponował Jean Jacques Rousseau, dla którego natura była czystą początkową daną, radykalnie wyabstrahowaną od wszelkich uwarunkowań społecznych i kulturowych, stąd topos szlachetnego dzikusa – istoty pierwotnie niezepsutej. Teorie głoszone przez J.J. Rousseau odegrały i wciąż odgrywają dużą, choć negatywną, rolę w podejściu do kwestii wychowania.

29 W tym kontekście warto wspomnieć o książce, którą napisał Rémi Brague, *Królestwo człowieka. Geneza i klęska projektu nowożytnego*, Warszawa 2020. Francuski filozof dowodzi tam, w jaki sposób nowoczesność czerpiąca z filozofii kartezjańskiej uwznioślila naukę i postęp, zaś człowieka, którego miała przy tym wywyższyć, faktycznie zmarginalizowała, żeby nie powiedzieć – zniszczyła. Robert Spaemann pisze: „Nowożytna nauka pojawiła się jako radykalne uprzedmiotowienie świata i jego równie radykalne podporządkowanie naszym celom. Ponieważ była antropocentryczna, musiała zakazać wszelkiego antropomorfizmu. Res extensa nie mogła mieć nic wspólnego z res cogitans, a tym bardziej nie mogła mieć «celów»" (idem, *To, co naturalne*..., s. 23–24).

30 Tak o kwestii tej pisał Benedykt XVI: „Tylko ten rodzaj pewności, który jest wynikiem współdziałania matematyki i empirii, pozwala mówić o naukowości. To, co chce być uznane za naukę, musi się zmierzyć z tym kryterium. W konsekwencji również nauki o sprawach ludzkich, takie jak historia, psychologia, socjologia i filozofia, starały się zbliżyć do tego kanonu naukowości. Dla naszej refleksji istotny jest jednak również fakt, że sama ta metoda wyklucza problem Boga, sprawiając, że jawi się on jako problem nienaukowy lub przednaukowy. W ten sposób jednak dochodzi do zawężenia horyzontu nauki i rozumu, czego zasadność należy zakwestionować. [...] jeśli cała nauka sprowadza się tylko do tego, to także sam człowiek zostaje umniejszony. W takim wypadku bowiem właściwe człowiekowi pytania, typu: „skąd?" i „dokąd?" – dociekania z dziedziny religii i etyki, nie znajdują już miejsca w przestrzeni wspólnego rozumu określonego przez tak pojmowaną „naukę" i muszą zostać zepchnięte w sferę subiektywizmu. [...] nowożytny rozum naukowy, typowy dla nauk przyrodniczych, z właściwym sobie elementem platońskim, nosi w sobie pytanie, które przerasta jego samego i jego możliwości metodologiczne. On sam musi po prostu przyjąć, że materia ma strukturę racjonalną i że istnieje odpowiedniość między naszym duchem a racjonalnymi strukturami działającymi w naturze, jako niepodważalny fakt, który stanowi podstawę jego metodologii. Ale pytanie o przyczyny tego faktu istnieje i nauki przyrodnicze muszą je powierzyć filozofii i teologii, a więc refleksji prowadzonej na innych płaszczyznach i innymi sposobami" (Benedykt XVI, *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*, Kraków 2017, s. 16–18).

właściwego mu dobra – jest samosterowny, jeśli chodzi o myślenie i moralność. To jest zdecydowanie coś więcej niż proponowana nam przez obecny system edukacji utylitarna perspektywa postrzegająca człowieka tylko jako konsumenta i producenta dóbr. Trzeba zatem tworzyć i wspierać przestrzenie, w których owe założenia nieutylitarnej edukacji ległyby u podstaw nowego curriculum szkolnego. Warto przy tym pamiętać o przestrodze T.S. Eliota, że „perspektywa społeczeństwa rządzonego i sterowanego wyłącznie przez tych, którzy przeszli określone egzaminy bądź zdali testy opracowane przez psychologów, nie jest bynajmniej świetlana: choć może wyłowić ukryte talenty, pewnie skryje inne, redukując tych, którzy mogliby oddać wielkie przysługi społeczeństwu. [...] co więcej, ideał jednorodnego systemu, w którym każdy zdolny przyjąć wyższy poziom edukacji, musi ją dostać, prowadzi [...] do obniżenia standardów, które ta rozdmuchana ilość kandydatów jest w stanie osiągnąć”[31].

Oczywiście najlepsza nawet szkoła nie spełni pokładanych w niej nadziei, jeśli jej oddziaływanie nie będzie się dokonywało w harmonii z rodziną i całym środowiskiem społeczno-kulturowym, w którym żyje dziecko. Szkoła nie może stanowić instytucji zagospodarowującej całe życie dziecka, nie powinna też być postrzegana przez rodziców głównie przez pryzmat jej funkcji opiekuńczej (jako miejsce, do którego oddają dzieci, aby mieć czas na inne sprawy).

> **Najlepsza nawet szkoła nie spełni pokładanych w niej nadziei, jeśli jej oddziaływanie nie będzie się dokonywało w harmonii z rodziną i całym środowiskiem społeczno-kulturowym, w którym żyje dziecko.**

I jeszcze jedna niezwykle ważna uwaga. Proponowane tu rozwiązanie dotyka kwestii fundamentów kształcenia i wychowania, których właściwe ułożenie umożliwia wykorzystanie – do wznoszenia kolejnych elementów tego edukacyjnego gmachu – również wszystkich dobrych rozwiązań proponowanych przez współczesną pedagogikę. Nie propagujemy kształcenia, które obejmowałoby tylko elity, nawet w najlepszym tego słowa znaczeniu, ale pamiętamy, że są one niezbędnym elementem prawdziwej cywilizacji. Dlatego kształcenie nie może, jak doświadczamy tego we wdrażanych obecnie założeniach edukacji włączającej, równać w dół, powinno raczej z pełną delikatnością i metodologiczną precyzją wyławiać i rozwijać potencjał każdego ucznia stosownie do jego możliwości. Grupa studentów zwiedzających Mesnil-Saint-Loup – jak relacjonuje Dom Calvet – miała zadać następujące pytanie: „Jakimi ludźmi byli średniowieczni budowniczowie katedr i uniwersytetów, a zwłaszcza twórcy hymnów i śpiewów gregoriańskich?”. W odpowiedzi usłyszeli, że „byli to tacy sami ludzie jak my, z tą samą skłonnością do pójścia na łatwiznę, która jest przekleństwem wszystkich społeczeństw wszystkich czasów. «Gdyby mogli wybierać między antyfoną gregoriańską a piosenkami Tino Rossiego [...], wybraliby Tino Rossiego». Jednak wówczas istniała elita, która czuwała nad poziomem i eliminowała – lub tylko odsuwała w czasie – skłonności dekadenckie. To właśnie ta elita strzegła dzieł ludzkich i religijnych w państwie bądź klasztorze, pilnowała przestrzegania prawa, obrzędów i obyczajów”[32].

> **Kształcenie nie może, jak doświadczamy tego we wdrażanych obecnie założeniach edukacji włączającej, równać w dół, powinno raczej**

31 T.S. Eliot, op. cit., s. 131. Co ciekawe, a w tym kontekście szczególnie warte uwagi, Eliot dalej pisze, że „dogmat równych szans [...] byłby w pełni do zrealizowania, gdyby instytucja rodziny przestała się cieszyć szacunkiem, a rodzicielska kontrola i odpowiedzialność zostały przekazane państwu. [...] Zamiast klepać się z zadowoleniem po plecach z powodu naszej postępowości za każdym razem, kiedy szkoła przejmuje kolejny rodzaj odpowiedzialności do tej pory spoczywający na rodzicach, może powinniśmy przyznać, że doszliśmy do takiego etapu cywilizacyjnego, w którym rodzina jest pozbawiona odpowiedzialności, nie ma kompetencji i jest w gruncie rzeczy bezradna [...]” (ibidem, s. 135–136).

32 G. Calvet, *Jutro chrześcijaństwa*, Poznań 2002, s. 124–125.

z pełną delikatnością i metodologiczną precyzją wyławiać i rozwijać potencjał każdego ucznia stosownie do jego możliwości.

Jak rozumiemy edukację?

Człowiek staje się tym, czym naprawdę jest – zgodnie ze swoją naturą – we wspólnocie z innymi. Nie sposób wykształcić rozumnej natury człowieka bez innych osób. Ten społeczny wymiar życia człowieka wymaga w tym miejscu szczególnego podkreślenia.

Słowo „edukacja" wywodzi się z łaciny[33], ale jego sens zakorzeniony jest w kulturze greckiej. Oznacza całość działań i zabiegów związanych z formowaniem fizycznym i umysłowym, a także moralnym dziecka. Przyjmijmy zatem, że edukacja to proces kształtowania dojrzałego człowieka, na który składają się dwa aspekty: kształcenie i wychowanie. Wychowanie ma zaprawić do czynu nasze władze pożądawcze, kształcenie zaś usprawnić władze poznawcze i wzbogacić je o konieczną wiedzę. „Rezultatem pracy wychowawczej jest powiązanie wszystkich moralnych czynników w człowieku w jeden całokształt, który nazywamy charakterem"[34]. Choć proces ten może odbywać się w rodzinie bez bezpośredniego udziału instytucji zewnętrznych, to jednak dobra szkoła, świadoma swych prawdziwych celów i starająca się je realizować, może stanowić istotne wsparcie w procesie edukacji młodego człowieka, przede wszystkim w aspekcie kształceniowym. Celem edukacji jest zatem porządkowanie ludzkiego intelektu i wszelkiego nieładu, z którym intelekt mógłby się spotkać. Św. Jan od Krzyża mówił, że „myślenie jako takie jest wydobywaniem na jaw i światłem".

> **Edukacja to proces kształtowania dojrzałego człowieka, na który składają się dwa aspekty: kształcenie i wychowanie. Wychowanie ma zaprawić do czynu nasze władze pożądawcze, kształcenie zaś usprawnić władze poznawcze i wzbogacić je o konieczną wiedzę.**

O strukturze szkolnictwa

Reforma struktury szkolnictwa zapoczątkowana w 2016 r. przywróciła ośmioletnią szkołę podstawową, czteroletnie liceum i pięcioletnie technikum, a także dokonała zmian w szkolnictwie zawodowym, wprowadzając szkoły branżowe I i II stopnia. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat (zniesiono obowiązek szkolny dla sześciolatków). Są to rozwiązania, które wydają się w naszych warunkach optymalne i nie ma potrzeby zmian w tym zakresie.

33 *Educare* – karmić, hodować, opiekować się; educere – wyprowadzać, wydobyć, podnosić, wychować; *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać. Łacińskie *educatio*; od: *educare* — karmić, hodować, opiekować się; także od: *educere* — wyprowadzić, wydobyć, podnosić, wychować. Zob. *Zarys dziejów edukacji* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii* – wersja internetowa, https://www.ptta.pl/pef/pdf/e/edukacja.pdf, dostęp: 24 kwietnia 2025 r. Niektórzy wskazują, że geneza łacińskiego terminu wywodzi się z greckiego pojęcia *paidagogía*, które wskazywało na nieodzowność całościowego formowania dziecka pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym.

34 J. Woroniecki OP, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 30.

Postulaty

„Najgorsze z wszystkich są pomyłki intelektu:
prawie zawsze płaci się za nie krwią."

Charles Maurras[35]

1. Zagwarantowanie pełnej autonomii polskiemu systemowi oświaty względem instytucji międzynarodowych

Polski system oświaty musi być niezależny od wpływu instytucji międzynarodowych, takich jak chociażby UNICEF, OBWE, ONZ. Wpływ tych instytucji ma najczęściej charakter pośredni. Dokonuje się poprzez wyznaczane przez nie cele i programy, które Polska jako państwo członkowskie wspiera i realizuje[36], a objawia się między innymi w zmianach programowych i propagowaniu rozwiązań, które godzą w tradycyjny ład, w tym w rodzinę i państwa narodowe. Koncepcje te realizuje się chociażby poprzez tak zwaną edukację globalną. Ingerencja następuje również poprzez finansowanie różnorakich inicjatyw dotyczących szeroko rozumianego obszaru kształcenia i wychowania, w tym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dotyczy to także edukacyjnych badań międzynarodowych organizowanych chociażby pod auspicjami OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju). Podobne zagrożenia stwarza współpraca Ministerstwa Edukacji Narodowej i jego agend (na przykład ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji, IBE – Instytut Badań Edukacyjnych) z organizacjami, których cele i źródła finansowania wskazują na dążenie do likwidacji autonomii systemu oświaty państw narodowych[37]. Wszystkie te działania są jednocześnie „pasami transmisyjnymi" dla różnorakich niebezpiecznych ideologii[38], takich jak genderyzm, klimatyzm, ekologizm[39]. Stanowią one w istocie rzeczy surogat religii, która została zepchnięta do sfery prywatnej, a w jej miejsce w życiu społecznym wprowadzono „państwowe ideologie".

> **Polski system oświaty musi być niezależny od wpływu instytucji międzynarodowych, takich jak chociażby UNICEF, OBWE, ONZ.**

Nie można też w tym miejscu nie wspomnieć o Europejskim Obszarze Edukacyjnym, którego wprowadzenie jest związane z planowanymi zmianami w zapisach traktatów europejskich przyznających nowe, szerokie kompetencje Komisji Europejskiej. Realizacja tego założenia oznaczałaby, że polityka

35 Cyt. za: G. Calvet, op. cit., s. 38.

36 Przypomnijmy tylko, że ONZ i Fundusz Ludnościowy ONZ (UNFPA) odgrywają kluczową rolę w promowaniu i wspieraniu dostępu do antykoncepcji na całym świecie.

37 Nie mówiąc już o kwestiach związanej z dyscypliną finansów publicznych.

38 Przez ideologię rozumiemy tu zespół twierdzeń i postulatów wynikających z przyjętego przez zwolenników danej ideologii obrazu świata, na podstawie którego próbuje się – za pomocą polityki – zmieniać rzeczywistość, dostosowując ją do owych przekonań.

39 Mówimy tu oczywiście o zideologizowanym podejściu do tych kwestii, a nie w ogóle o zasadności podejmowania takich tematów jak chociażby ochrona środowiska. Na przykład Roger Scruton w *Zielonej filozofii. Jak poważnie myśleć o naszej planecie* (Poznań 2014) dowodzi, że konserwatyzm ma o wiele większe od liberalizmu czy socjalizmu predyspozycje, by stawić czoło problemom związanym z ekologią. Zdaniem filozofa naturę należy chronić nie tylko ze względów antropocentrycznych, lecz także przez wzgląd na jej piękno, które jest wartością autoteliczną i nieinstrumentalną. Oczywiście z wieloma tezami stawianymi przez Scrutona można dyskutować, ale jego propozycja pokazuje, że troska o środowisko przyrodnicze nie musi mieć lewicowych konotacji. Pięknie o tym pisze chociażby Nicolas Diat w książce *Wielkie szczęście. Życie mnichów*, w której opowiada o benedyktyńskim klasztorze w Fontgombault (Warszawa 2021).

oświatowa, która dotąd pozostawała w gestii rządów poszczególnych państw, stanie się częścią polityki unijnej i zarządzana byłaby z poziomu Brukseli. W przypadku przyjęcia wspomnianych traktatów kontrolę nad polskim szkolnictwem przejmie zatem Unia Europejska.

2. Wypracowanie „Konstytucji polskiej edukacji"

Zmiany wymaga lewicowo-liberalny sposób myślenia o edukacji. Należy uprościć cały system prawa oświatowego. Ramy prawne winna wyznaczać ustawa oświatowa regulująca najważniejsze kwestie dotyczące edukacji. Postulujemy opracowanie „Konstytucji edukacji w Polsce", która powinna zastąpić najważniejsze akty prawa oświatowego. Ograniczeniu powinien ulec zakres spraw regulowanych centralnie, czy to na poziomie ustawowym, czy też w odniesieniu do przepisów wykonawczych. Powinno się to przyczynić w istotny sposób do ograniczenia szkolnej biurokracji i zwiększenia autonomii szkół, dyrektorów i nauczycieli, a także organów prowadzących placówki edukacyjne.

> **Należy uprościć cały system prawa oświatowego. Ramy prawne winna wyznaczać ustawa oświatowa regulująca najważniejsze kwestie dotyczące edukacji. Postulujemy opracowanie „Konstytucji edukacji w Polsce", która powinna zastąpić najważniejsze akty prawa oświatowego.**

Postulowana ustawa powinna zawierać opis systemu oświaty, jego struktury, zasad finansowania i powoływania szkół, roli organów prowadzących, dyrektorów szkół i kuratoriów, statusu zawodu nauczycielskiego, ogólnych zasad oceniania, promowania i klasyfikowania, a także przepisy regulujące tryb przeprowadzania egzaminu kończącego edukację na poziomie szkoły średniej, tak zwanej matury. Postulujemy likwidację egzaminu ósmoklasisty. W miejsce Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Instytutu Badań Edukacyjnych oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji (a być może także ORPEG-u, czyli Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą) powinna być powołana jedna jednostka o jasno sprecyzowanych zadaniach oraz znacząco zredukowanej liczbie pracowników[40]. Jeśli kuratoria oświaty miałyby pozostać, to ich głównym zadaniem w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego powinno być udzielanie wsparcia szkołom – zmiany wymaga cała koncepcja nadzoru pedagogicznego, który powinien dotyczyć tylko najważniejszych kwestii natury formalnej i w innym zakresie dotyczyć szkół publicznych, a w innym szkolnictwa niepublicznego.

> **Zmiany wymaga cała koncepcja nadzoru pedagogicznego, który powinien dotyczyć tylko najważniejszych kwestii natury formalnej i w innym zakresie dotyczyć szkół publicznych, a w innym szkolnictwa niepublicznego.**

Warto podkreślić, że prawdziwy sukces szkoły nie powinien być mierzony w skalach staninowych ani zestawieniach rankingowych, gdyż stanowi o nim rozwój uczniów adekwatny do ich obiektywnych możliwości. Fałszywe jest zatem założenie, że w obszarze wychowania i kształcenia wszystko da się zmierzyć i wyrazić za pomocą liczb. Decydującymi czynnikami są tu potencjał intelektualny każdego z uczniów, środowisko społeczne, wsparcie edukacyjne ze strony rodziny czy też instytucji

40 Zmiany powinny objąć również Ministerstwo Edukacji Narodowej, którego struktura organizacyjna, zakres zadań poszczególnych departamentów i wydziałów, ich liczba, wymaga dogłębnego przemyślenia.

i osób trzecich, innych niż szkoła. Ocenianie jakości pracy szkoły tylko na podstawie pomiaru wiedzy i umiejętności uczniów i zestawianie tych wyników z wynikami uczniów z innych placówek wydaje się wielce niemiarodajne. Należy wziąć pod uwagę, że ten sam nauczyciel będzie osiągał bardzo różne wyniki w pracy z uczniami w zależności od owych czynników[41].

Zasadne wydaje się pozostawienie nadzoru pedagogicznego w gestii dyrektora i organów prowadzących szkołę. Dyrektor jest osobą, której najbardziej powinno zależeć na jakości pracy szkoły, dobru uczniów i nauczycieli, a także dobrych relacjach ze środowiskiem lokalnym. Jeśli chodzi o system oceniania, przepisy oświatowe powinny określać tylko skalę ocen stosowanych na świadectwach promocyjnych i końcowych, a także zasady przeprowadzania egzaminów klasyfikacyjnych. Natomiast ustalenie skali, metod i zasad bieżącego oceniania pozostawione winno być decyzji szkoły. Działaniom tym przyświeca koncepcja, że celem istnienia szkoły nie jest zdobywanie ocen, ale wydobywanie potencjału obecnego w każdym z uczniów i stworzenie dla nich miejsca do uczenia się i poznawania realnego świata. Ocena ma pomóc w uzyskiwaniu przez uczniów coraz większej dojrzałości, a nie w „produkowaniu" uczniów wzorowych.

> **Celem istnienia szkoły nie jest zdobywanie ocen, ale wydobywanie potencjału obecnego w każdym z uczniów i stworzenie dla nich miejsca do uczenia się i poznawania realnego świata.**

Kuratoria oświaty powinny ogrywać rolę doradczą i wspomagającą wobec placówek edukacyjnych. Wizytatorzy powinni być doradcami przypisanymi do konkretnych szkół – ich funkcja kontrolna ma ograniczać się do weryfikacji poprawności prowadzenia dokumentacji oświatowej (statut szkoły, arkusze ocen i dzienniki lekcyjne). W sporze między szkołą a rodzicami kuratorium powinno weryfikować sprawę w aspekcie prawnym, szanując jednak autonomię szkół.

3. Uznanie edukacji za najważniejszą inwestycję i przedmiot troski państwa z poszanowaniem zasady pomocniczości

Należy odrzucić założenie, że życie społeczne polega na państwowej socjalizacji człowieka, a celem państwa jest zrównanie realnych ludzi z jakąś przyjętą ideą człowieka[42]. Rola państwa jest służebna wobec rodziny i wychowania. Musi ono respektować prawa wychowawcze rodziny. Jego zadaniem powinno być stworzenie ram prawno-instytucjonalnych pozwalających na wsparcie rodziny w procesie edukacji dzieci. Państwo ma stać na straży prawa rodziców do wyboru takiego modelu edukacyjnego dla swoich dzieci (szkoła publiczna, szkoła niepubliczna, edukacja domowa), który uznają za najlepszy.

> **Rola państwa jest służebna wobec rodziny i wychowania. Musi ono respektować prawa wychowawcze rodziny. Jego zada-**

41 Podejścia tego nie należy identyfikować z forsownym dziś przez władze oświatowe tak zwanym projektowaniem uniwersalnym, którego nie jesteśmy tu w stanie omówić, ale które sprowadza się do założenia, że każda treść, a także forma i metoda jej podania, musi być dostosowana, już na etapie planowania, do każdego ucznia. Koncepcja ta opiera się na błędnej antropologii i realizuje cele służące gruntownej, destrukcyjnej przebudowie społeczeństwa, do czego służy tak zwana inkluzja.

42 Por. H. Kiereś, *Człowiek i cywilizacja*, Lublin 2007, s. 131.

niem powinno być stworzenie ram prawno-instytucjonalnych pozwalających na wsparcie rodziny w procesie edukacji dzieci.

To rodzina obdarzona jest autorytetem stanowiącym niezbędny element ładu powszechnego. Prawa, które rodzina posiada do wychowania dzieci, nikt nie może jej odebrać. Wychowanie dokonuje się przede wszystkim w rodzinie, jest ona wzorem i źródłem uprawnień dla innych instytucji, takich jak na przykład szkoła. Ta ostatnia towarzyszy rodzinie w edukacji dzieci, ma ją wspierać, ale nie zastępować. Szkoła niejako poszerza kontekst wychowawczy, w którym wzrasta młody człowiek i w którym kształtuje się jego charakter. Celem działania zarówno rodziny, jak i szkoły jest kształtowanie dziecka ku dojrzałości i wolności rozumianych jako przywiązanie do prawdy i dobra. Rodzina i szkoła, mając za przedmiot i podmiot swojego działania to samo dziecko, muszą w ten sam sposób rozumieć to, kim jest człowiek i jaki jest cel jego życia. Wynika z tego, że rodzice powinni znać program wychowawczy szkoły i mieć na niego wpływ. Mają oni też prawo do odmowy udziału ich dzieci w zajęciach, które obejmowałyby treści nieakceptowalne.

Rodzice powinni znać program wychowawczy szkoły i mieć na niego wpływ. Mają oni też prawo do odmowy udziału ich dzieci w zajęciach, które obejmowałyby treści nieakceptowalne.

4. Zagwarantowanie istnienia różnych modeli edukacji (publicznej, niepublicznej, edukacji domowej) z należnym im zakresem autonomii organizacyjnej i programowej na poziomie samorządu, szkoły i nauczyciela

Prawo powinno gwarantować istnienie różnych modeli edukacji, zarówno publicznej, jak i niepublicznej, w tym szkół wyznaniowych, a także tak zwanej edukacji domowej. Wolność nauczania zakłada więc istnienie systemu szkolnego, w którym funkcjonują prawnie uznane dwa sektory szkolnictwa: publiczne i niepubliczne (w różnych wariantach: prywatne, społeczne itd.)[43].

Wolność nauczania zakłada istnienie systemu szkolnego, w którym funkcjonują prawnie uznane dwa sektory szkolnictwa: publiczne i niepubliczne (w różnych wariantach: prywatne, społeczne itd.).

Owe gwarancje muszą przekładać się na sprawiedliwy sposób finansowana każdej z tych form i być oparte na określeniu kwoty, która przypada na dziecko niezależnie od wybranej drogi kształcenia[44].

43 Zapisy dotyczące wolności nauczania w prawodawstwie poszczególnych państw europejskich są różnie sformułowane, niekiedy mogą być także interpretowane w odmienny, zależny od orientacji politycznej, sposób. Szczególnie dotyczy to dostępności szkolnictwa prywatnego. Niektóre konstytucje określają warunki zakładania i funkcjonowania szkolnictwa prywatnego (np. Holandia, RFN), inne takich warunków nie precyzują (np. Belgia, Dania). Również zasady finansowania szkolnictwa prywatnego nie są jednolite. Na przykład konstytucja włoska uznaje pluralizm instytucji szkolnych i sankcjonuje ich istnienie, jednak „bez zobowiązań państwa". Zupełnie inaczej jest w Holandii, gdzie państwo łoży w takiej samej mierze zarówno na szkolnictwo publiczne znajdujące się w gestii jego lub gmin, jak i na szkoły prywatne, tak wyznaniowe, jak i bezwyznaniowe – zob. W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w świecie*, Warszawa 2000.

44 Problem oczywistej nierówności szans we współzawodnictwie szkół niepublicznych (w tym wypadku katolickich) ze szkolnictwem publicznym (państwowym) dostrzegał, w kontekście doświadczeń francuskich, Étienne Gilson: „Dlaczego nie będziemy mogli zachować naszych szkół? Ponieważ nie da się walczyć z konkurencją państwa. Szkoły publiczne są darmowe, szkoły wolne płatne. Większość katolickich ojców rodzin nie może więcej za nie płacić; oto brutalna rzeczywistość" (idem, *Szkoła katolicka dla wszystkich*, Christianitas, 10 lipca 2014 r., https://christianitas.org/news/szkola-chrzescijanska-dla-wszystkich/, dostęp: 24 kwietnia 2025 r.).

Konieczna jest również realna, a nie deklarowana, autonomia organizacyjna i programowa. Regulacje programowe nie powinny iść w stronę zastępowania programów nauczania tworzonych przez nauczycieli na poziomie szkoły przez podstawy programowe, co de facto już teraz się odbywa. Szkoły i nauczyciele powinny mieć znaczną autonomię w zakresie sposobów organizowania zajęć szkolnych (na przykład długości trwania lekcji), a także w zakresie doboru podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Założenie szkoły niepublicznej i jej prowadzenie nie powinno wymagać żadnego zezwolenia. Samorząd powinien dokonywać wyłącznie wpisu do prowadzonej przez siebie ewidencji takich placówek.

> **Szkoły i nauczyciele powinny mieć znaczną autonomię w zakresie sposobów organizowania zajęć szkolnych (na przykład długości trwania lekcji), a także w zakresie doboru podręczników i innych materiałów dydaktycznych.**

Samorządy powinny być żywotnie zainteresowane dbaniem o właściwy stan edukacji na podległym im terenie. Powinny one w tym zakresie posiadać niezbędny zakres autonomii. Postulujemy ułatwienie i upowszechnienie przekazywania szkół publicznych wszystkich szczebli do prowadzenia osobom fizycznym i prawnym innym niż jednostki samorządu terytorialnego (na przykład stowarzyszeniom, fundacjom, parafiom), przy jednoczesnym zakazie przekazywania tych placówek spółkom komunalnym. Należy dążyć do utrzymania – a nie likwidacji – małych szkół, które odgrywają niezwykle ważną rolę integrującą niewielkie wspólnoty. Oczywiście konieczna jest tutaj roztropność polegająca na doborze właściwych środków do realizacji określonych celów.

> **Postulujemy ułatwienie i upowszechnienie przekazywania szkół publicznych wszystkich szczebli do prowadzenia osobom fizycznym i prawnym innym niż jednostki samorządu terytorialnego (na przykład stowarzyszeniom, fundacjom, parafiom), przy jednoczesnym zakazie przekazywania tych placówek spółkom komunalnym.**

Należy też odrzucić wdrożoną w ostatnich latach do polskiego systemu oświaty edukację włączającą[45] rozumianą jako model edukacji, który zakłada, że wszyscy uczniowie, niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych, powinni uczęszczać do tych samych szkół. Uczniowie powinni otrzymywać wsparcie dostosowane do ich indywidualnych potrzeb, a zatem powinny istnieć również szkoły, które są w sposób specjalny przygotowane do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. Wymagają oni odpowiedniej kadry pedagogicznej i adekwatnych programów nauczania. Istnienie szkół specjalnych jest zatem konieczne. Szkoła nie może przekształcić się w poradę psychologiczno-pedagogiczną, z czym dzisiaj de facto mamy do czynienia.

45 W 1994 r. na Światowej Konferencji w Salamance przedstawiciele władz z 92 krajów, w tym z Polski, podpisali deklarację przyjęcia zaprezentowanego przez UNESCO programu „włączenia edukacyjnego". Natomiast ogłoszona w 2012 r. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych nie przewidywała już żadnego odstępstwa od zasady inkluzji. W 2016 r. Agenda ONZ na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 wprowadziła zapis: „Cel 4. Zapewnić wszystkim edukację włączającą na wysokim poziomie i promować uczenie się przez całe życie". Rządy zostały zobowiązane do „zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, sprawiedliwego i włączającego wszystkich do tego procesu, na wszystkich jego poziomach – edukacji przedszkolnej, nauki w szkole podstawowej, średniej oraz kształcenia technicznego i zawodowego". Na poziomie europejskim została powołana Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Kluczowy jest tu dokument: Umowa partnerstwa dla realizacji polityki spójności 2021 – 2027 w Polsce. Został on opublikowany 30 czerwca 2022 r. przez Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. Umowa partnerstwa jest odpowiedzią na rozporządzenie Parlamentu Europejskiego oraz Rady UE z 2021 r., które ustanowiły szereg nowych wspólnych przepisów unijnych związanych ze wspólnymi funduszami. Dotyczą one także edukacji.

Należy odrzucić wdrożoną w ostatnich latach do polskiego systemu oświaty edukację włączającą rozumianą jako model edukacji, który zakłada, że wszyscy uczniowie, niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych, powinni uczęszczać do tych samych szkół.

5. Realistyczna antropologia fundamentem podstaw programowych

Środkami ludzkiego doskonalenia się są sprawności, które prowadzą do wolności rozumianej jako zdolność do podejmowania działań charakterystycznych dla człowieka[46]. Zasadniczym celem edukacji powinno być dążenie do uzyskania przez uczniów owych sprawności, czyli trwałych dyspozycji do prawidłowego myślenia i działania. Podmiotem tych sprawności jest dusza oraz jej władze duchowe (rozum[47] i wola[48]), a także zmysłowo-duchowe (pożądawcze, pożądliwe i gniewliwe)[49]. Sprawności ulepszają działanie poszczególnych władz oraz stanowią niejako strategie dyktujące działania. Św. Tomasz pisze, że cnota doskonali nas w podążaniu za naszymi naturalnymi skłonnościami we właściwy sposób[50]. Wychowanie powinno prowadzić do takiego współdziałania władz umysłowych i zmysłowych, aby rozum i wola mogły w pełni korzystać z bogactwa sfery uczuciowej człowieka. Emocje mają ułatwiać człowiekowi racjonalne działanie. Celem nie jest zatem zniszczenie uczuć, ale doprowadzenie do przesiąknięcia tychże pierwiastkiem racjonalnym. Władze umysłowe nie zmieniają struktury bytowej uczuć, ale mogą je wychowywać na przykład poprzez rozwój trwałych dyspozycji do dobrego działania.

Zasadniczym celem edukacji powinno być dążenie do uzyskania przez uczniów sprawności, czyli trwałych dyspozycji do prawidłowego myślenia i działania.

Nie zyskują uznania te teorie pedagogiczne, które głoszą, że w celu wyzwolenia potencjału ucznia wystarczy jedynie zapewnić mu swobodę nieskrępowanego działania, gdyż człowiek dla swojego rozwoju potrzebuje nie tylko usuwania przeszkód, które utrudniają realizację danego zadania, ale nabycia czegoś, czego w nim wcześniej nie było – trwałej łatwości wykonywania czynności. Działanie

46 We współczesnych metodach wychowawczych dominuje moralny relatywizm, który zakłada, że skoro nie ma żadnych możliwych do uzasadnienia twierdzeń prawdziwościowych, więc nie ma też w ogóle tego, co słuszne lub niesłuszne – istnieją jedynie preferencje poszczególnych kultur i jednostek. Człowiek sam tworzy siebie (aż po transhumanizm) i określa, co jest dobre, a co złe. Nie ma w takim ujęciu miejsca na szlachetność bytu ludzkiego i jego wewnętrzną celowość. Dochodzi do zanegowania ludzkiej natury. Rację ma Étienne Gilson, pisząc, że ziarna skrajnego irracjonalizmu, relatywizmu poznawczego i antyhumanistycznego nihilizmu zostały zasiane z chwilą, gdy Hobbes, Kartezjusz, Locke, Berkeley i Hume odłączyli intelekt od rzeczy realnych i przedmiotem wiedzy uczynili idee i stany świadomości. Widać tu genetyczny związek modernizmu z postmodernizmem, gdyż postmodernizm powstał na fundamencie sceptyckich i relatywistycznych założeń filozofii nowożytnej (modernizmu). „Nie mamy ani za sobą, ani przed sobą, w jasnej dziedzinie wartości, żadnego usprawiedliwienia czy wytłumaczenia. Jesteśmy sami, bez usprawiedliwienia. Wyraziłem się już na ten temat, mówiąc, że człowiek jest skazany na to, aby być wolny... człowiek, bez żadnego wsparcia i bez żadnej pomocy, jest w każdej chwili skazany na to, aby wymyślać człowieka" – pisał Sartre, wyciągając ostateczne konsekwencje z „logicznie ateistycznego stanowiska".

47 Władzę rozumu można określić jako wrażliwość na prawdę (*fronesis*). Jej zadaniem jest bowiem zdawanie sobie sprawy z czegoś, co nie jest tym samym, co odczuwanie bądź odnoszenie wrażenia (*aisthesis*). Uprzytomnianie sobie pewnych prawd (np. to, że wzeszło słońce) określano terminem nous lub intellectus, a zdolność do rozumowania („przechodzenie od jednej rzeczy pomyślanej do drugiej, celem poznania prawdy uchwytnej myślą" – jak pisał Tomasz z Akwinu w S.Th. I, q. 79, a. 8) – *logos i ratio*. Obok poznawczej władzy rozumu istnieją jeszcze zmysłowe władze poznawcze, np. wzrok, dotyk, słuch. Błędem jest postrzeganie umysłu, funkcjonującego jako władza poznawcza, jako władzy całkowicie zmysłowej, pozbawionej „wszelkich śladów intelektualności" (M.J. Adler, op. cit., s. 44), co obecnie jest powszechne.

48 Wola to zdolność dążenia do czegoś, co rozum rozpoznał jako pewne dobro. Można mówić o chceniu czegoś jako celu (*voluntas*) i wybraniu czegoś jako środka do celu, pewnej opcji realizacji celu (*liberum arbitrium*). Jeszcze inną możnością niż wola są akty emocjonalne, których podstawą jest zmysłowe przedstawienie przedmiotu dążenia, bez uznania go za coś, do czego będziemy dążyć.

49 Za Arystotelesem wyróżnia się: władze wegetatywne, zmysłowe władze poznawcze (pięć zmysłów zewnętrznych, zmysł wspólny, wyobraźnię, pamięć), władze emocjonalne (uczuciowość) wreszcie rozum i wolę.

50 Tomasz z Akwinu, *Summa theologiae* II–II, q. 108, a. 2.

dyktowane sprawnością jest wykonywane z odpowiednią łatwością i upodobaniem (przyjemnością), odznacza się stabilnością i regularnością. Aby tak było, potrzebna jest właściwie rozumiana pokora, która zasadza się na uznaniu „istotnej niewystarczalności" człowieka i przeciwstawia się powszechnemu dziś pragnieniu pełnej jego autonomii, także w obszarze moralności[51].

> **Człowiek dla swojego rozwoju potrzebuje nie tylko usuwania przeszkód, które utrudniają realizację danego zadania, ale nabycia czegoś, czego w nim wcześniej nie było – trwałej łatwości wykonywania czynności.**

Należy mieć na uwadze, że bez ukształtowania woli i emocji samo „uświadamianie" (na przykład czym jest dobro[52]) nie przyniesie oczekiwanych efektów wychowawczych. Konieczne jest kształtowanie cnót, które umożliwiają człowiekowi dobre działanie. Dopiero na tej bazie można mówić o kształtowaniu, tak modnych we współczesnej edukacji, kompetencji. Dlatego też podstawa programowa powinna zawierać tylko ogólny opis celów i treści nauczania dla danego etapu edukacyjnego (czy też przedmiotu). Musi być realistyczna, to znaczy odpowiadać realnym możliwościom uczniów, stąd istotnym staje się urzeczywistnienie zasady *non multa, sed multum* [nie dużo, ale gruntownie]. Podstawa programowa ma stanowić tylko ogólną ramę dla swobodnie kształtowanych na poziomie szkoły programów nauczania. Zarówno podstawa programowa, jak i programy nauczania winny koncentrować się na rzeczywistości, a nie fikcyjnym świecie idei. Poza tym nie mogą być one tak obszerne, że niemożliwością staje się ich realizacja. Powinny one podkreślać możliwość poznania prawdy, rozumianej jako zgodność intelektualnego pojmowania z obiektywnym porządkiem rzeczy, a także rozpoznania oraz wyboru właściwego dobra[53]. Przekazywane treści i kształtowane umiejętności nie mogą pozytywnie wpływać na kształtowanie wśród uczniów życiowej postawy nazwanej przez prof. John Senior „barbarzyńską", czyli taką, „która jest przeciwna kulturze i nie popiera niczego poza tym, co nazywa praktycznym i naukowym. Jej jedyną troską jest radzenie sobie w świecie"[54]. Złą praktyką jest również to, co wspomniany autor nazywa „restrukturyzacją w dół", którą powinno zastąpić poszanowanie dla integralności i autonomii działania niższych szczebli edukacyjnych. Oznacza to, że każdy etap edukacyjny ma sobie właściwe zadania i nie powinien ulegać" inwazji z góry"[55]. W praktyce, w polskich realiach oświatowych, znaczy to, że szkoła podstawowa nie powinna stawać się quasi liceum, a liceum mini uniwersytetem.

> **Podstawa programowa powinna zawierać tylko ogólny opis celów i treści nauczania dla danego etapu edukacyjnego (czy też przedmiotu). Musi być realistyczna, to znaczy odpowiadać realnym możliwościom uczniów, stąd istotnym staje się urzeczywistnienie zasady *non multa, sed multum* [nie dużo, ale gruntownie].**

Niezwykle ważne jest utrzymanie właściwej relacji między uczniem a danym przedmiotem, czy też obszarem poznania (dyscypliną). Trzeba uszanować zarówno strukturę danego przedmiotu, metody

51 Pokora „jest oczywiście najpierw, przeciwnie niż we wszelkiej «metafizyce samozadowolenia», uznaniem naszej sytuacji bytów stworzonych" – H. de Lubac, *O naturze i łasce*, Kraków 1986, s. 35.

52 Dodajmy, że dobro (*bonum*) jest własnością, która przysługuje każdemu realnemu bytowi. Dlatego może być ono przedmiotem wyboru. Dobro nie jest zawartością bytu, ale własnością transcendentalną, która przysługuje każdemu bytowi. Przyczyną dobra jest sam byt poprzez urzeczywistnienie aktu manifestowania się jako rzecz, która może być wybrana i akceptowana.

53 Josef Pieper pisze, że „istota poznania zasadza się nie na wysiłku myśli, lecz w tym, że uchwytuje ono istniejące rzeczy, że odsłania rzeczywistość" (*Tomasz z Akwinu*, tłum. Z. Włodkowa, Kraków 1966, s. 25). W tym kontekście warto przypomnieć, że greckie słowo σχολή (*scholé*), od którego pochodzi wyraz – szkoła, oznacza odpoczynek. A zatem szkoła powinna być przestrzenią wolną od codziennych trosk, od tego, co ma wymiar czysto utylitarny.

54 J. Senior, *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021, s. 184.

55 Por. ibidem, s. 185.

właściwe danej dziedzinie poznania, jak i rozwój ucznia jako osoby. Dla lepszego zobrazowania, a przez to zrozumienia tego, o czym mowa, posłużę się dłuższym cytatem: „Dorosłemu trudniej jest nauczyć się nazw i dat historycznych, kontynentów i stolic na geografii czy łacińskich paradygmatów niż dziecku. Jeśli dziecko pominie geografię, by dyskutować o politycznych i militarnych problemach Azji, może nigdy się nie dowiedzieć, gdzie jest Azja; i będzie cierpieć z powodu zaburzeń, coraz powszechniejszej dezorientacji, która na zawsze wypaczy jego późniejsze poglądy polityczne. Profesor języka angielskiego [w polskich realiach, polskiego – przyp. A.G.] jest boleśnie świadomy «zaawansowanego» geniusza poetyckiego, który nie nauczył się gramatyki, tak jak profesorowie sztuki muszą być świadomi kubistów i abstrakcyjnych impresjonistów, którzy nigdy nie nauczyli się rysować. I odwrotnie, skoro polityka zakłada etykę, a etyki nie da się pojąć bez doświadczenia w świecie, to co dzieci mają w ogóle powiedzieć o Wietnamie czy Taszkiencie? [...] Dwunastolatek może zasłużyć na szóstkę na studiach, nawet w tak dojrzałej dziedzinie jak polityka, ponieważ potrafi powtarzać formułki. Zda egzamin, ale to wcale nie świadczy o tym, że opanował materiał ani – co ważniejsze – że dyscyplina opanowała jego”[56].

Konieczny jest powrót do realizmu i obiektywizmu w edukacji, a także niezbędnym wydaje się przywrócenie należnego miejsca wiedzy mądrościowej (poznawaniu i rozumieniu rzeczywistości w świetle jej pierwotnych przyczyn), a szczególnie klasycznej filozofii realistycznej. Mądrość[57] będąca cnotą oznacza integrację całego doświadczenia człowieka i odnosi się do „królestwa celów”, a nie jedynie do „królestwa środków”. Filozofia zaś jest matką i jednocześnie królową nauk – to ona może pomóc w demaskowaniu sceptycyzmu oraz jego zgubnych konsekwencji[58]. Filozofia powinna także pełnić funkcję scalającą zarówno dla nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych. W polskiej szkole nie może oczywiście zabraknąć należnego miejsca łacinie[59]. Warto zadbać również o przywrócenie, na określonych etapach edukacyjnych, takich przedmiotów, które przyczyniają się do usprawniania manualnego (od kaligrafii poczynając, a na właściwie zorganizowanych zajęciach technicznych kończąc[60]). I wreszcie, co niezwykle istotne, program realizowany w polskiej szkole powinien umożliwić powiązanie kultury intelektualnej z chrześcijańskim postrzeganiem świata.

> **Program realizowany w polskiej szkole powinien umożliwić powiązanie kultury intelektualnej z chrześcijańskim postrzeganiem świata.**

56 Ibidem, s. 186–187. Należy dodać jeszcze jeden przykład związany z pewnymi niebezpiecznymi trendami obserwowanymi także wśród przedstawicieli prawej strony sceny politycznej. W nauczaniu historii nie można skupić się na historii najnowszej, lekceważąc wcześniejsze dzieje, w tym starożytność i średniowiecze. Niezwykle ważne jest ukazanie całej perspektywy czasowej uchwytnej dla historyka, a nie tylko przedstawienie tego wycinka dziejów, który mocno naznaczony jest rewolucyjnymi próbami obalenia doczesnego porządku ukształtowanego przez Christianitas. Trzeba dodać, że owe próby w znacznej mierze zakończyły się powodzeniem.

57 Mądrość zleca woli postępowanie, które chroni osobę. Stanowi w intelekcie umiejętność konfrontowania prawdy z dobrem i dobra z prawdą. Pomaga trafnie rozpoznać dobro, ku któremu należy dążyć, oraz dobrać właściwe do tego celu środki.

58 Sceptycyzm jest również jedną z istotnych przyczyn erozji szkoły, gdyż pozbawił odpowiedzialnych za nią ludzi zdolności uzasadnienia różnych rodzajów poznania i wiedzy.

59 Przypomnijmy, że obecnie istnieją w polskich szkołach następujące możliwości nauczania łaciny: język łaciński i kultura antyczna w zakresie rozszerzonym (240 godz.) w liceach ogólnokształcących i technikach; język łaciński i kultura antyczna w zakresie podstawowym (30 godz.) w liceach ogólnokształcących i technikach; język łaciński jako drugi język obcy w zakresie podstawowym (120 godz.) w VII i VIII klasie szkoły podstawowej; język łaciński jako drugi język obcy w zakresie podstawowym (240 godz.) w liceach ogólnokształcących i technikach w dwóch wariantach: – nauka języka od podstaw lub kontynuacja nauki ze szkoły podstawowej. Łacina jako drugi język obcy została wprowadzona na mocy poniższych aktów prawnych: rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2023 r. poz. 312); rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2023 r. poz. 314).

60 W pracach ręcznych powinnny się łączyć pożytek i piękno. Nie mogą to być działania pozbawione celu, działania, w których wysiłek byłby oderwany od efektu widocznego dla pracujących.

6. Zagwarantowanie właściwego miejsca lekcjom religii

Joseph de Maistre pisał przed ponad stu laty w *Eseju o sprawczym źródle konstytucji politycznych i innych dokonań ludzkich*: „I wkrótce jeden głos (głos rewolucji), na który składa się wiele głosów zjednoczonych we wspaniałym unisono, wykrzyknie Bogu w samym środku karygodnej Europy: Zostaw nas! Czyż wiecznie mamy trząść się na widok księży i wysłuchiwać ich pouczeń? W całej Europie prawda ukrywa się w oparach kadzidła. Czas, żeby wyszła z tego dymu. Nasze dzieci więcej już o tobie nie usłyszą. Mamy zamiar wszystko zbudować i wszystko odbudować bez Ciebie. Opuść nasze zgromadzenia, nasze akademie, wyjdź z naszych domów: wystarczy nam rozum. Zostaw nas”[61]. Powyższe postulaty realizowane są obecnie na naszych oczach w Polsce.

Tymczasem Benedykt XVI wskazuje: „Czysto pozytywistyczna kultura, dla której pytanie o Boga należałoby jedynie do dziedziny subiektywizmu, jako nienaukowe, byłaby kapitulacją rozumu, rezygnacją z jego najwyższych możliwości, a tym samym porażką humanizmu, i to o poważnych następstwach. To, co było podstawą kultury Europy, poszukiwanie Boga i gotowość, by Go słuchać, również dzisiaj pozostaje fundamentem każdej prawdziwej kultury”[62]. Dodajmy rzecz niezwykle istotną dla tematu niniejszego tekstu, otóż katolicyzm, który kształtował naszą państwowość i kulturę narodową przez wieki, jest głęboko zakorzeniony w realizmie ontologicznym[63] zakładającym, że rzeczy istnieją realnie, niezależnie od poznającego podmiotu. Wydaje się, że dzisiaj – szczególnie właśnie w obszarze edukacji – zostało to zapomniane dlatego katolickie nauczanie traktowane jest jak ciało obce w dzisiejszej szkole.

> **„Czysto pozytywistyczna kultura, dla której pytanie o Boga należałoby jedynie do dziedziny subiektywizmu, jako nienaukowe, byłaby kapitulacją rozumu, rezygnacją z jego najwyższych możliwości, a tym samym porażką humanizmu, i to o poważnych następstwach” – Benedykt XVI, *Poznanie prawdy. Wykłady papieskie*.**

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje, zdecydowanie należy odrzucić wszelkie działania mające na celu usunięcie ze szkoły bądź zdeprecjonowanie lekcji religii[64]. Czyniąc to, społeczeństwo pozba-

61 J. de Maistre, *Esej o sprawczym źródle konstytucji politycznych i innych dokonań ludzkich*, tłum. A. Płonka [w:] *O rewolucji, suwerenności i konstytucji politycznej*. Wybór pism, red. J. Kloczkowski i A. Płonka, Kraków 2019.

62 Benedykt XVI, *Poznanie prawdy…*, s. 43.

63 Nie wchodząc w tym miejscu w zawiłe definicje filozoficzne, można powiedzieć, że realizm to otwarte i ciekawe spojrzenie na rzeczywistość bez jakichkolwiek supozycji. Proces w filozofii odchodzenia od realizmu poznawczego ma odległą genezę. Jest nią nominalizm. Realistyczny sposób rozumienia rzeczywistości, poznania i języka w XIV wieku odrzucił William Ockham. Wówczas kultura semantyczna właściwie przestaje istnieć. Paradygmatem staje się relacja zastępowania (suppositio) a nie relacja znaczenia (*significatio*). Z koncepcji języka i wiedzy znika kwestia odnoszenia się pojęć do rzeczywistości (kwestia znaczenia), miejsce paradygmatów zastępują terminy, między którymi należy ustalić relacje. Język nie znaczy esencjalnie (z istoty), lecz znaczenia są nadawane leksemom intencjonalnie. Korespondencyjna koncepcja prawdy zostaje zastępowana przez koherencyjną, zamiast komentarza coraz częściej pojawia się krytyka. Jest to niebagatelny problem, który ma bezpośrednie przełożenie na kształcenie, a oderwanie pedagogiki od filozofii spowodowało, że niewiele osób jest tej erozji nauki świadomych. Zakładam, że najwyżej 5% nauczycieli wie, o czym w tym miejscu jest mowa.

64 Abp Adam Stefan Sapieha pisał w 1945 roku: „Obowiązkiem naszym jako Polaków i katolików jest stanowczo żądać, aby młodzież nasza była wychowywana i kształcona na zasadach katolickich, aby nauka wiary w szkołach należne i pierwszorzędne miejsce zachowała. Wszelkie niezgodne z tym zamiary musimy bezwzględnie odpierać” – *List pasterski*, „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 22. Powojenne dzieje lekcji religii w naszej ojczyźnie są bardzo złożone. Pierwszą próbę usunięcia tychże zajęć z programu szkolnego komuniści podjęli już w 1949 r. W tym kontekście przypomnijmy tylko jedno, ale niezwykle znaczące wydarzenie: 28 czerwca 1956 r. w Poznaniu, w czasie słynnej antykomunistycznej demonstracji, zastrzelony został Roman Strzałkowski – 13-letni chłopiec, który niósł transparent z postulatem przywrócenia nauki religii w szkołach. Definitywne usunięcie religii ze szkół nastąpiło w 1961 r. Temat powrotu lekcji religii do szkół pojawił się po 1989 r. Z taką inicjatywą wystąpił episkopat w maju 1990 r., a 3 sierpnia 1990 r. ówczesny minister edukacji podjął w tej sprawie ostateczną decyzję. Katechizacja miała odbywać się w szkołach podstawowych i średnich w wymiarze dwóch lekcji tygodniowo. Przepisy umożliwiały organizację lekcji religii wszystkim związkom wyznaniowym. We wrześniu 1990 r. niemal 96 procent uczniów zadeklarowało chęć uczestniczenia w lekcjach religii. W kolejnych latach regulacje prawne dotyczące organizacji lekcji religii zmieniały się (szerzej na ten temat zob. A. Górecki, *Przepisy regulujące nauczanie religii w szkole*, https://christianitas.org/news/przepisy-regulujace-nauczanie-religii-w-szkole/, dostęp: 30 kwietnia 2025 r.). Bezpardonowy atak na lekcje religii w placówkach oświatowych został przypuszczony przez osoby, które objęły kierownictwo MEN po wyborach parlamentarnych na jesieni 2023 r.

wia się jednego z ostatnich przyczółków mogących służyć obronie elementarnych prawd o Bogu, człowieku i otaczającym go świecie, co więcej daje przyzwolenie tym, którzy chcieliby ukształtować człowieka bez śladów Boga[65]. W efekcie powstaje kultura czysto świecka[66], która porzuca normatywność odwołującą się do wyższego porządku[67]. Pamiętajmy, że – jak przypomniał nam Benedykt XVI – „wiara jest «tak» powiedzianym prawdzie. [...] można uznać, że dzisiejszy «kryzys prawdy» jest zakorzeniony w «kryzysie wiary»"[68].

Należy przywrócić dwie godziny lekcji religii w wymiarze tygodniowym na każdym etapie edukacji. Lekcje te nie mogą być w żaden sposób dyskryminowanie również od strony organizacyjnej (to w efekcie czyni przykładowo nakaz umieszczania ich na pierwszych lub ostatnich godzinach w planie zajęć). Muszą mieć one charakter wyznaniowy. Za kwestie programowe i organizacyjne odpowiada Kościół i związki wyznaniowe prawnie uznane w Polsce, które tego rodzaju zajęcia prowadzą w szkołach. Oczywiście powinny one dołożyć wszelkiej staranności, aby zapewnić odpowiedni poziom tych zajęć i to zarówno od strony formacyjno-wychowawczej, jak i naukowej.

> **Należy przywrócić dwie godziny lekcji religii w wymiarze tygodniowym na każdym etapie edukacji. Lekcje te nie mogą być w żaden sposób dyskryminowanie również od strony organizacyjnej.**

Kwestia obligatoryjności odbywania się lekcji religii w szkołach katolickich, także publicznych, powinna być regulowana na poziomie statutu. Rodzic, wybierając szkołę dla swojego dziecka, przyjmuje do wiadomości i akceptuje obowiązujące w niej zasady.

7. Harmonia myśli i rzeczywistości, czyli zagwarantowanie ogólnokształcącego charakteru szkoły na każdym etapie edukacyjnym

Należy przywrócić założenia edukacyjne, które zostały wypracowane w ramach europejskiej, chrześcijańskiej cywilizacji grecko-rzymskiej, od greckiej paidei poczynając. Jej celem było formowanie dobrego i pięknego człowieka, człowieka szlachetnego. Rdzeniem kształcenia stało się ostatecznie siedem sztuk wyzwolonych (*septem artes liberales*), czyli takich, które są godne człowieka wolnego i prowadzą ku prawdziwej wolności, gdyż uwalniają od ignorancji i błędu. *Trivium* (usprawnienia „w obszarze słowa"[69]) i *quadrivium* (usprawnienia „w obszarze liczby") harmonizowały zasady kształcenia. Człowiek miał zrozumieć otaczającą go rzeczywistość, uchwycić harmonię panującą w świecie, by następnie móc w nim prawidłowo działać czy tworzyć, doprowadzając ostatecznie

65 Zob. A. Comte, *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, tłum. B. Skarga, Warszawa 1973, s. 235.

66 „Nowoczesna literatura, sztuka i muzyka mówią o wyizolowanej jednostce, o szukaniu przez nią ojczyzny i społeczności albo o pogrążeniu się w samotności i wyobcowaniu. Jest tak, jak gdyby wysoka kultura naszego społeczeństwa, przestawszy być medytacją nad wspólną religią, stała się medytacją nad jej brakiem" – pisze Roger Scruton w *Przewodniku po kulturze nowoczesnej dla inteligentnych*.

67 Zob. J. Ratzinger, *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, tłum. S. Czerwik, Kielce 2005.

68 „Wiara chrześcijańska nie jest nigdy jedynie comprehensive religious doctrine, [...] lecz siłą oczyszczającą sam rozum i pomagającą mu być bardziej sobą. [...] Przesłanie chrześcijańskie ze względu na swe korzenie powinno być zawsze bodźcem do dochodzenia prawdy, a tym samym siłą przeciwstawiającą się presji władzy i interesów" – Benedykt XVI, *Poznanie prawdy...*, s. 26–27, 31.

69 Warto dodać, że gramatyka – jedna ze sztuk wchodzących w skład *trivium*, obok retoryki i dialektyki – pojmowana była szerzej niż jej współczesny odpowiednik, obejmując szereg umiejętności składających się na szeroko rozumiane czytanie ze zrozumieniem: od rozszyfrowywania liter, po elementy poetyki i teorii literatury. Podstawową jej ideą było dostrzeżenie logicznych struktur języka jako narzędzi do rozumienia wypowiedzi oraz kształtowanie poczucia piękna przez kontakt z kanonicznymi lekturami.

swoje życie do celu właściwego ludzkiej naturze. Dziedzictwo to zostało niestety zaprzepaszczone. Zanegowano znaczenie metafizyki, ograniczono i wypaczono rolę teologii, za jedyne godne uwagi uznano nauki przyrodnicze[70]. Edukacja nabrała charakteru empirycznego i utylitarnego. To, co nazywamy humanistyką[71] miało coraz mniejsze znaczenie w procesie wychowania i kształcenia człowieka. Postmodernizm jeszcze bardziej wszystko skomplikował. Współcześnie pozostało natomiast, obecne wciąż w dyskusjach o edukacji, napięcie między tak zwanym encyklopedyzmem (wymaganie od uczniów definicyjnej, słownikowej wiedzy z ogromnej ilości dziedzin naukowych)[72], a modnymi dziś kompetencjami, które nie są tym samym co sprawności intelektu czy też woli[73]. Każda z tych dróg jest błędna, gdyż redukuje człowieka do jednego z wybranych aspektów, a nie prowadzi do aktualizacji pełni człowieczeństwa.

> **Należy przywrócić założenia edukacyjne, które zostały wypracowane w ramach europejskiej, chrześcijańskiej cywilizacji grecko-rzymskiej, od greckiej paidei poczynając. Jej celem było formowanie dobrego i pięknego człowieka, człowieka szlachetnego.**

Sprawą pierwszorzędnej wagi jest zatem przywrócenie i zachowanie równowagi między różnymi kategoriami przedmiotów (w tym pomiędzy tak zwanymi przedmiotami humanistycznymi i ścisłymi), a także połączenie kultury umysłowej z umiejętnościami manualnymi. Trzeba przekierować całą edukację ku kształtowaniu sprawności poznawczych i moralnych (nie wystarczy nawet to, co dzisiaj nazywa się „wychowaniem ku wartościom"). Tylko ogólnokształcący charakter szkoły służy ogólnemu rozwojowi człowieka we wszystkich sferach życia. Edukacja nie może jedynie koncentrować się na przygotowaniu jednostki do określonego zawodu, bo na edukację *stricte* zawodową przychodzi czas później. Oczywiście taki charakter szkoły inaczej będzie się przejawiał w programie liceum, a inaczej w programie technikum, czy też szkoły branżowej. Jednakże w żadnej z nich nie można zrezygnować z elementów o charakterze ogólnoformacyjnym. Należy też pamiętać, że szkoła powinna wprowadzać uczniów w kanon kultury[74], który winien być przyswajany, przyczyniając się

70 Przypomnijmy, że Platon i Arystoteles wyróżniali dwa typy poznania: poznanie naukowe i poznanie doksalne (opinia, mniemanie). Tylko pierwsze z nich uznawali za niepowątpiewalne, zawsze prawdziwe, bo opierające się na zasadach rzeczy (substancji bądź istoty). Jego zwieńczeniem jest mądrość. Natomiast drugiemu przysługuje, co najwyżej, prawdopodobieństwo, gdyż dotyczy ono zmiennej rzeczywistości. Samo w sobie jest zatem zmienne, bo oparte na aktualnym poznaniu zmysłowym. Jednak okazuje się ono niezbędne w życiu człowieka, który doświadcza zmiennych okoliczności. Natomiast nie jestono w stanie doprowadzić do poznania najwyższych zasad rzeczywistości i jej wyjaśnienia. Poznanie wymaga specjalnego wysiłku i określonej metody postępowania. Wiedza naukowa to poznanie rzeczywistości poprzez odkrycie jej przyczyn. Filozof wymieni cztery: materialną, formalną, sprawczą i celową. Wszystko, co dzieje się w świecie, ma swoją przyczynę. Kres poznania stanowią pierwsze przyczyny i zasady, gdyż są samozrozumiałe i samodzielnie istniejące. Zob. np. Arystoteles, *Analityki drugie*, 89a16 i nn.; 79a23; 100b5. Tenże, *Metafizyka*, 993b19. Warto zwrócić uwagę, jak bardzo odmienne jest od tego rozumowania współczesne pojmowanie nauki i poznania w ogóle.

71 „Musimy z całą mocą przypominać, że humanistyczne wykształcenie nie jest i nigdy nie było, jedynie wiedzą. Jest wyjaśnianiem, spekulacją, analizą, interpretacją, inspiracją, światopoglądem, krytyką i interwencją. Dzięki filozofii jest zarówno racjonalnością jak i sztuką i działaniem, wtajemniczeniem w kulturę, społeczną kompetencją, a jednocześnie duchową drogą, dzięki której człowiek może odnaleźć odpowiedź na najważniejsze pytania." – J. Grzybowski, *O konieczności humanistyki w świecie technokracji i biznesu*, https://teologiapolityczna.pl/ks-prof-jacek-grzybowski-o-koniecznosci-humanistyki-w-swiecie-technokracji-i-biznesu-tpct-21-#_ftn15, dostęp: 20 maja 2025 r.

72 „[...] nowożytność i nowoczesność wprowadzały i w końcu wprowadziły «nauki realne» lub «nauki doświadczalne» i «nauki humanistyczne» niejako w miejsce «sztuk» jako fundament edukacji szkolnej, z którego startuje się do dziś do coraz szybszych i coraz węższych specjalizacji. Skończyło się to potężną masą encyklopedyzmu, z którego w ostatnich dziesięcioleciach wycofywano się już trochę bez ładu i składu, pokładając z kolei ufność w «kompetencjach» i coraz bardziej zawężonych specjalizacjach." – P. Milcarek, *Tezy o edukacji klasycznej dla cywilizacji chrześcijańskiej*, „Christianitas" 58, s. 12.

73 „W systemach edukacji zmierzających głównie do ukształtowania kadr do wykonywania prac i zadań będzie się więc zabiegało o uzyskanie przez wszystkich pewnych rudymentarnych «kompetencji twardych» (znajomość języków obcych, posiadanie prawa jazdy...) oraz o wyselekcjonowanie posiadaczy określonych «kompetencji miękkich», równocześnie samobieżnych w wykonywaniu zadań i jednak zewnątrzsterownych. Natomiast w systemach edukacji zmierzających przede wszystkim do ludzkiej dojrzałości wychowanków będzie się zabiegało głównie o sprawności, a o kompetencje także, lecz niejako mimochodem, dbając o to, by powstawały w powiązaniu ze sprawnościami, a nie zamiast nich." – P. Milcarek, *Tezy o edukacji klasycznej*..., s. 10.

74 „[...] nauka powinna postępować według pewnego porządku. Można go postrzegać dwojako. Istnieje porządek rozumienia: musimy doskonalić swoje zdolności intelektualne w odpowiedniej kolejności – przykładowo zaczynając od logiki, przejść do gramatyki i retoryki; zacząć od filozofii naturalnej i psychologii racjonalnej, zanim przejdziemy do metafizyki oraz zacząć od etyki, zanim przejdziemy do polityki. Istnieje również porządek historii i kultury: zanim przejdziemy do dzieł nowożytnych, dobrze jest najpierw zapoznać się z twórczością wcześniejszych poetów, artystów i myślicieli, z uwagi na prowadzoną przez nich «wielką rozmowę», w której późniejsi twórcy nawiązywali do twórczości swoich poprzedników, wchodzili z nimi w interakcje, rozwijali ich myśli. Każdy myśliciel, poeta czy intelektualista Zachodu dołączył do toczącej się własnym życiem rozmowy, która rozpoczęła się na długo przed jego narodzeniem i która będzie trwała długo po jego śmierci" – P. Kwasniewski, *Sztuki wyzwolone we współczesnej edukacji – przykład amerykański*, „Edukacja" 2021, 4(159), s. 42.

jednocześnie do doskonalenia jednostki, gdyż barbarzyńcą jest człowiek pozbawiony przeszłości i tradycji[75]. Każda kultura to pamięć, ale też świadomość przejmowanego dziedzictwa (ojcowizny) i obowiązku podjęcia tej spuścizny w zgodności z wyznaczonym przez nią porządkiem, także porządkiem pracy nad jej dalszym rozwojem. Szkoła musi zatem wyposażyć uczniów w podstawowy zestaw pojęć, który umożliwi nawiązanie kontaktu z naszym kulturowym dziedzictwem i będzie wykraczał poza kwestie czysto utylitarne czy też pewne tylko formy kultury masowej. Zakorzenienie człowieka w owym dziedzictwie, z którego wyrasta, może się dokonać tylko poprzez przekazanie owego kanonu kultury będącego miarą naszego człowieczeństwa. Kanonu, który odnosi człowieka do prawdy o Bogu, świecie i samym sobie. Może on być przekazywany w ramach różnych przedmiotów, choć oczywiście język polski i historia są do tego celu specjalnie predestynowane. Znaczenie poszczególnych przedmiotów powinno zależeć od ich ogólnokształcącej wartości.

> **Należy też pamiętać, że szkoła powinna wprowadzać uczniów w kanon kultury, który winien być przyswajany, przyczyniając się jednocześnie do doskonalenia jednostki, gdyż barbarzyńcą jest człowiek pozbawiony przeszłości i tradycji.**

8. Język polski jako przedmiot organizujący cały porządek kształcenia

Szkoła ma nauczyć czytania, poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie, poprawnego myślenia i wyposażyć człowieka w wiedzę ogólną (kulturową), której przekazywaniu powinien towarzyszyć rozwój umysłu ucznia. Niezbędna do tego jest dyscyplina w egzekwowaniu wiedzy. Przedmiotem, wokół którego winny ogniskować się te działania, jest język polski. Nie umniejsza to znaczeniu matematyki i nauk przyrodniczych, lecz bez jasności i ścisłości języka nie może być mowy o postępie w innych naukach[76].

Konieczna jest w tym miejscu pewna uwaga. Otóż niezbędne wydaje się wprowadzenie przedmiotu, który odpowiadałby roli, jaką w dawnej strukturze kształcenia pełniła dialektyka[77] będąca jednym z elementów *trivium*, czyli zespołu sztuk służących zasadniczo usprawnieniu władz intelektualnych w obszarze słowa. Dialektyka „uczy dostrzegać powiązanie języka z rzeczywistością oraz zapośredniczenie sensów w pojęciach (relacja między słowami, powszechnikami oraz rzeczami), uczy reguł dociekania i dowodzenia, wprowadza umiejętność naukową"[78]. W tym wypadku pożądaną wartością jest wynikająca z dialektyki sztuka dyskusji, która opiera się na przekonaniu o obiektywizmie prawdy i wynikającym z niego postulacie uzasadnienia głoszonych i wyznawanych poglądów[79]. Jest to zada-

75 „Cechą charakterystyczną barbarzyństwa jest brak ciągłości" – G. Calvet, op. cit., s. 110. Z kolei Szekspir napisał: „Cała wzburzona, bezwzględna woda mórz nie jest w stanie zmyć balsamu, którym namaszczony został król" (*Król Ryszard II*, tłum. Leon Urlich, https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/krol-ryszard-ii.html, dostęp: 18 czerwca 2025 r.

76 Por. J. Woroniecki, *Około kultu mowy ojczystej*, Komorów 2010, s. 9.

77 Ważne są jednak pewne zastrzeżenia, które tak wyraził Piotr Kaznowski w przygotowanym przez siebie programie nauczania dialektyki dla jednej ze szkół pracującej w oparciu 0 model edukacji klasycznej: „[...] używamy określenia „dialektyka" w klasycznym sensie. Etymologia sugeruje, że sztuka ta powinna się zajmować umiejętnością dyskutowania (od gr. *dialegesthai*) i tak często prezentowana jest ona w popularnych podręcznikach. Jest to pogląd słuszny, o ile weźmie się pod uwagę kontekst powstania dialektyki jako sztuki prowadzenia dyskusji, nie należy jednak mylić jej z popularną dziś erystyką (która w klasycznej dialektyce miała swój odpowiednik w analizie sofizmatów)", a w innym miejscu dopowiada, że: „Współcześnie częściej można spotkać się z użyciem „dialektyki" w kontekście ontologii (Hegel, Marks), gdzie oznacza ona rozwój jakiegoś procesu, w którym kluczowe jest ścieranie się przeciwieństw" – materiał w posiadaniu autora niniejszego artykułu.

78 P. Milcarek, *Edukacja dla sprawności umysłu i woli*, „Edukacja" 2021, 4(159), https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-04/PDF/1_Milcarek_pl.pdf, dostęp: 30 kwietnia 2025 r.

79 Dodajmy jeszcze kilka zdań Kaznowskiego opisujących metody pracy na zajęciach z dialektyki: „Podobnie jak na zajęciach z pozostałych sztuk wyzwolonych wykład dialektyki powinien czerpać z tekstów klasycznych, jednak z innym rozłożeniem akcentów. Zwłaszcza w przypadku zajęć teoretycznych bowiem próba oparcia się wyłącznie na tekstach np. Arystotelesa mogłaby kończyć się dydaktycznym fiaskiem z powodu zbyt dużego ich skomplikowania. Teksty te powinny pojawiać się we fragmentach i z odpowiednim komentarzem nauczyciela, aby uczynić zadość postulatowi źródłowości wiedzy, sam jednak wykład

nie trudne, gdyż wymaga tego, aby wypracowane w ramach dialektyki umiejętności miały później zastosowanie również w ramach innych przedmiotów (dotyczy to również gramatyki czy też retoryki).

> **Niezbędne wydaje się wprowadzenie przedmiotu, który odpowiadałby roli, jaką w dawnej strukturze kształcenia pełniła dialektyka będąca jednym z elementów *trivium*, czyli zespołu sztuk służących zasadniczo usprawnieniu władz intelektualnych w obszarze słowa.**

Konieczne jest szczególne zaakcentowanie znaczenia mowy ojczystej, z którą związane są właściwe umiejętności umysłowe. Przedmiot ten powinien również służyć wykazaniu, że to myśl kontroluje język, a nie język kontroluje myśl, jak zdaje się sądzić współczesna filozofia lingwistyczna[80].

Wykaz lektur powinien zawierać dzieła kanoniczne (wzorcowe) i być traktowany jako „minimum" do opcjonalnego rozszerzenia przez nauczycieli. Powinien obejmować klasyków, ale oprócz tak zwanej literatury pięknej winny się w nim znaleźć również dzieła filozoficzne, teologiczne, traktaty polityczne, moralne itd.[81] Zasadne jest czytanie i analizowanie tychże dzieł pod kątem ich treści uniwersalnych, ponadczasowych, rzucających światło na życie, na ludzkie problemy, podkreślając te treści, które zawsze są aktualne, bo prawdziwe. Ma to prowadzić ucznia do samodzielnego poszukiwania prawdy.

> **Wykaz lektur powinien zawierać dzieła kanoniczne (wzorcowe) i być traktowany jako „minimum" do opcjonalnego rozszerzenia przez nauczycieli.**

9. Funkcja wychowawcza szkoły wynikająca z zasady programowej

Zasada programowa winna wynikać z założenia, że nie ma wychowania bez elementu kształcącego, ale też każde kształcenie zawiera w sobie przynajmniej elementy wychowawcze. Trudno jest jednak mówić o wychowaniu i budowaniu wspólnoty narodowej bez oparcia działań pedagogicznych na rozpoznaniu rzeczywistego celu ludzkiego życia i wynikającej z niego troski o właściwie rozumiane dobro wspólne. Nie powinno się pozwolić, aby – używając słów Allana Blooma – „słowa «twórczość» i «osobowość»" zastąpiły takie pojęcia, jak „cnota, zapobiegliwość, roztropność i charakter", oddziałując na ludzkie sądy i wyznaczając cele wychowawcze[82].

teoretyczny powinien opierać się na tekstach prostszych (stanowiących już efekt pracy dydaktycznej stuleci, jak np. *Traktaty logiczne* Piotra Hiszpana). Teksty klasyczne będą stanowić natomiast nieoceniony materiał ilustrujący strategie argumentacyjne".

80 Stąd hasło: „nie szukaj znaczenia; szukaj zastosowania". Na ten temat zob. M.J. Adler, op. cit., s. 79.

81 Doskonałą pomocą i inspiracją mogą tu być kolejne trzy tomy *Breviarium Kanonu Kultury* opracowane przez Pawła Milcarka i wydawane przez Wydawnictwo Dębogóra.

82 A. Bloom, op. cit., s. 217.

10. Odejście od testowania jako szczególnie uprzywilejowanej metody weryfikacji efektów uczenia się, a także wiary w „magię" liczb jako narzędzia pomiaru jakości i efektów kształcenia[83] (tak zwanej testomanii)

Celem nie jest rezygnacja z pomiaru postępów uczniów. Autorowi artykułu przyświeca głębokie przekonanie, że testowa metoda weryfikacji wiedzy nie jest jedyną ani najlepszą. Nie sprawdza się szczególnie w odniesieniu do takich przedmiotów jak język polski czy historia, gdzie może być wykorzystywana tylko w ograniczonym zakresie. Poza tym sprzyja ona czysto technicznemu traktowaniu edukacji, jako produkcji specjalistów czy fachowców zdobywających odpowiednie certyfikaty. Prowadzi do tworzenia zideologizowanego społeczeństwa, które pozbawione jest perspektyw intelektualnych i moralnych oraz treningu w rozumieniu podstawowych problemów życia ludzkiego. Do opisania tego narzędzia służącego ocenie uczniów zasadne jest użycie metafory „prokrustowego łoża"[84], czyli dostosowanie czegoś do sztywnego schematu.

> **Metoda testowa prowadzi do tworzenia zideologizowanego społeczeństwa, które pozbawione jest perspektyw intelektualnych i moralnych oraz treningu w rozumieniu podstawowych problemów życia ludzkiego.**

Istnieje wiele innych narzędzi[85], które można wykorzystać w procesie mierzenia postępów uczniów, w tym także zepchnięte dzisiaj na margines egzaminy ustne, które mogą być przeprowadzane w różnej formie. Zmiany w tym zakresie powinny dotyczyć przede wszystkim egzaminów zewnętrznych, w tym egzaminu maturalnego, którego formuła zawsze będzie stanowiła punkt odniesienia w pracy dydaktycznej nauczycieli. Dzisiaj efekt jest taki, że na przykład literatura nie zajmuje w programie języka polskiego należnego jej miejsca, ale jest jedynie elementem przygotowania do matury. Tymczasem porządek ten powinien być odwrócony. Nauczyciel ma nauczyć przede wszystkim historii, a nie przygotować do egzaminu z tego przedmiotu. Egzamin powinien być tak skonstruowany, aby poradzić sobie z nim mógł uczeń, który poznał dany przedmiot w odpowiednim zakresie, a nie ten, który zyskał biegłość w technice rozwiązywania testów. Raz jeszcze należy podkreślić, że problem ten w mniejszym stopniu dotyczy matematyki i przedmiotów przyrodniczych, gdzie metoda testowa wydaje się mieć większe zastosowanie.

> **Egzamin powinien być tak skonstruowany, aby poradzić sobie z nim mógł uczeń, który poznał dany przedmiot w odpowiednim zakresie, a nie ten, który zyskał biegłość w technice rozwiązywania testów.**

Szkoła nie powinna być miejscem, które jest postrzegane przede wszystkim jako instytucja rozdająca certyfikaty (świadectwa) będące przepustką do kolejnego etapu edukacyjnego, a następnie do zajęcia określonej pozycji w społeczeństwie. Zjawisko „testomanii" wzmacniane jest dodatkowo przez

83 Przypomnijmy, że egzaminy zewnętrzne zostały wprowadzone w Polsce w 1999 r. przez Mirosława Handkego. Od tamtej pory typy egzaminów, a także ich formuła, ulegały wielokrotnym zmianom. Poza egzaminem maturalnym mieliśmy egzamin gimnazjalny, a następnie, po likwidacji gimnazjów, egzamin ósmoklasisty.

84 W mitologii greckiej Prokrust to okrutny rozbójnik, który „udoskonalał" swoich gości na specjalnym posłaniu, rozciągając ich lub przycinając im kończyny.

85 Zaznaczmy, że w literaturze przedmiotu terminy takie jak „ocena" i „ewaluacja" nie są ścisłymi synonimami i najczęściej opisują dwa różne procesy, choć granica między nimi jest dość płynna. Najczęściej można się spotkać z następującym stanowiskiem, że ocenę często stosuje się w celu określenia mocnych i słabych stron jednostek lub grup, natomiast ewaluację stosuje się w celu ustalenia skuteczności i jakości programów lub interwencji. Termin „ewaluacja" upowszechnił się w Polsce na skutek wpisania tego narzędzia jako elementu nadzoru pedagogicznego (ewaluacja wewnętrzna i ewaluacja zewnętrzna). Na szczęście w 2021 r. zniesiono ewaluację zewnętrzną, wewnętrzną oraz monitorowanie jako formy nadzoru pedagogicznego.

patologię edukacyjnych rankingów, które bazują nie tylko na liczbowych wynikach egzaminów, ale również na takich kryteriach, jak chociażby otwartość na środowiska LGBT[86].

11. Odbudowanie właściwych relacji między nauczycielem a uczniem

Należy uznać, że szkoła nie jest instytucją demokratyczną, lecz społecznością, której hierarchiczna struktura winna być oparta na autorytecie rodziców i nauczycieli z zachowaniem i poszanowaniem odmienności ról wychowywanych i wychowujących. Dopiero przywrócenie właściwego porządku rzeczy w tym obszarze może stanowić punkt wyjścia do odbudowania autorytetu nauczycieli. Nie będzie to możliwe tak długo, jak długo sądy prawdziwościowe kojarzone będą z czymś autorytarnym i niedemokratycznym, a wszelkie sądy wartościujące będą uznawane za niedozwolone. Wszak prawda jest sądem wartościującym.

> **Należy uznać, że szkoła nie jest instytucją demokratyczną, lecz społecznością, której hierarchiczna struktura winna być oparta na autorytecie rodziców i nauczycieli z zachowaniem i poszanowaniem odmienności ról wychowywanych i wychowujących.**

Zapewne nie wszyscy nauczyciele staną się mistrzami dla swoich wychowanków i tego nawet nie możemy oczekiwać. Jednakże wszyscy powinni być ukierunkowani na poszukiwanie prawdy i dążenie do dobra. Wszyscy muszą posiąść niezbędne minimum związane ze sztuką pedagogiczną (nie mylić z formalnym przygotowaniem do zawodu) oraz odznaczać się ponadprzeciętna kulturą osobistą.

Uporządkowania wymaga zarówno opisanie, jak i stosowanie przepisów związanych z tak zwanymi prawami ucznia oraz partycypowania społeczności uczniowskiej w określonych procesach decyzyjnych podejmowanych w szkole[87]. Prawa powinny być jasno powiązane z obowiązkami i powinnościami, które na kimś ciążą. Trzeba zerwać z kształtowanym dzisiaj od etapu szkolnej edukacji destruktywnym przeświadczeniem, że wolność to nic więcej jak swoboda od obowiązków. Trzeba uczyć zasad, wyznaczać granice, rozpoznawać racje stojące za regułami i zaprawiać się do dobrego działania. Konieczny jest powrót do odpowiedzialności, dyscypliny i zdrowego autorytetu. Nigdy dość przywoływania zdania z Kroniki mistrza Wincentego Kadłubka, który pisze, że „źle innym rozkazuje, kto sam sobie nie nauczył się rozkazywać”[88].

> **Trzeba zerwać z kształtowanym dzisiaj od etapu szkolnej edukacji destruktywnym przeświadczeniem, że wolność to nic więcej jak swoboda od obowiązków.**

86 Decyzją Kapituły Rankingu Liceów i Techników od 2026 r. przy przyznawaniu punktów dla poszczególnych szkół będzie brane pod uwagę nowe kryterium: „otwartość”. Będzie miało ono wagę 5 proc. Na stronie FEP czytamy: „Otwartość odzwierciedlać będzie pozaedukacyjne aspekty działalności szkoły i pokazywać jej aktywność w wymiarze europejskim (uczestnictwo szkół w Programie Erasmus+), kształtowanie umiejętności wspólnej realizacji przez uczniów zadań projektowych (w oparciu o inicjatywę Zwolnieni z Teorii) oraz sukcesy szkół w kształtowaniu postaw przyjaznych, otwartych i tolerancyjnych (w oparciu o inicjatywę Szkoły Przyjazne LGBT+ Fundacja GrowSPACE)”.

87 Przy tej okazji warto przypomnieć, że w społeczeństwie, w którym indywidualistami są wszyscy, nie jest nim nikt.

88 Mistrz Wincenty Kadłubek, *Kronika polska*, tłum. i oprac. Brygida Kürbis, Wrocław 2003, s. 20.

12. Zabezpieczenie odpowiedniego statusu zawodowego i materialnego nauczycieli

Banałem jest powtarzanie, że nie będzie dobrej szkoły bez dobrych nauczycieli, a dobrych nauczycieli bez zapewnienia im godziwych warunków płacowych oraz zadbania o prestiż tego zawodu. Nie jest dobrze, gdy kwestia wynagrodzeń w oświacie staje się wyłącznie kartą przetargową w rozgrywkach politycznych w oderwaniu od całościowego myślenia o szkole. Oczywiście o statusie zawodowym nie decyduje jedynie kwestia wynagrodzeń, ale jest ona ważną jego składową. Być może jednym z rozwiązań, które byłoby warto rozważyć, jest powiązanie „tabeli nauczycielskich wynagrodzeń" ze średnią płacą krajową. Oczywiście ważne jest również takie uelastycznienie przepisów, które pozwoliłyby dyrektorowi na prowadzenie mądrej polityki płacowej, doceniającej tych pedagogów, którzy na to zasługują. Nie zawsze najwłaściwszym kryterium jest stopień awansu zawodowego i staż pracy. Nie bez znaczenia jest oczywiście wpływ, jaki na nauczycielskie wynagrodzenia, nawet w aktualnym stanie prawnym, mogą mieć samorządy.

> **Nie jest dobrze, gdy kwestia wynagrodzeń w oświacie staje się wyłącznie kartą przetargową w rozgrywkach politycznych w oderwaniu od całościowego myślenia o szkole.**

W tym kontekście niezwykle ważną rzeczą jest zwrócenie uwagi na nazbyt szczegółowe regulacje dotyczące kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Na obecnych rozwiązaniach prawnych w tym zakresie korzystają uczelnie wyższe prowadzące różnego rodzaju studia podyplomowe. Zasadna byłaby znacząca liberalizacja tych przepisów, zmierzająca w stronę szerszego uznawania kwalifikacji nauczycieli, także w zakresie przygotowania pedagogicznego. Całkiem dobrym rozwiązaniem, choć zarzucano mu niekonstytucyjność, była zniesiona w 2009 r.[89] instytucja zbliżenia kwalifikacji nauczyciela dokonywana przez dyrektora szkoły na zasadzie uznania pokrewieństwa między ukończonym kierunkiem (specjalnością) studiów z prowadzonymi lekcjami lub zajęciami.

Konieczną są również zmiany w zakresie odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli. Większe kompetencje w tej sferze winien posiadać dyrektor placówki oświatowej, po to, aby sprawy, które tego nie wymagają, nie trafiały do komisji dyscyplinarnych. Przypomnijmy, że obecnie, jeśli dojdzie do naruszenia praw lub dobra dziecka, dyrektor ma 14 dni kalendarzowych na zawiadomienie o zdarzeniu rzecznika dyscyplinarnego. Termin ten liczy się od dnia powzięcia informacji o zdarzeniu. Wielu dyrektorów zgłasza nawet bardzo błahe sprawy, które można byłoby skutecznie rozstrzygnąć na poziomie szkoły, bojąc się o własną odpowiedzialność w tym zakresie. Dzisiaj komisje owe są skutecznym sposobem na zastraszanie i dręczenie wielu nauczycieli tylko dlatego, że chcą oni czegoś wymagać od uczniów oraz prezentować jednoznaczne stanowisko w fundamentalnych kwestiach moralnych.

To dyrektor powinien być osobą konstruującą zespół nauczycielski w szkole. Musi on posiadać niezbędną w tym zakresie autonomię oraz konieczne do tego narzędzia prawne.

Punkt ten należy zakończyć ważną konstatacją dotyczącą rozumienia roli nauczyciela i tego, czym jest nauczanie. Otóż św. Tomasz z Akwinu uważa, że nie jest ono głoszeniem rezultatów własnych

89 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2015 r. poz. 1264).

przemyśleń, nie jest wywoływaniem podziwu u ucznia. Albo inaczej, jest tym wszystkim, ale w tym celu, „by słuchacz rozumiał, że to, co słyszy, jest prawdziwe, i by pojął, dlaczego tak jest”[90]. A zatem to prawda powinna być podstawą tej relacji i autorytetu samego nauczyciela. Nauczanie to ukazywanie prawdy[91]. Tylko w tym kontekście można mówić o relacji mistrz-uczeń, licząc na to, że przynajmniej część pedagogów będzie w stanie temu wyzwaniu sprostać. Od wszystkich natomiast należy oczekiwać rzetelnego opanowania nauczycielskiego rzemiosła i właściwej postawy moralnej.

Prawda powinna być podstawą relacji uczeń-nauczyciel i autorytetu samego nauczyciela. Nauczanie to ukazywanie prawdy o świecie.

13. Nowoczesne technologie w szkole jako narzędzie pomocnicze

Należy przeciwstawić się nieprzemyślanemu wdrażaniu do szkół nowych technologii w różnorakiej postaci: zapisy w podstawach programowych, tablety zastępujące zeszyty, cyfrowe podręczniki[92], gry edukacyjne, wykorzystanie algorytmów zwanych sztuczną inteligencją, technologie AR, czyli rozszerzona rzeczywistość i VR – wirtualna rzeczywistość, itd. Czyni się to pod hasłem nadążania i dostosowywania szkoły do zmieniającego się świata. Nie bierze się pod uwagę tego, co w ludzkiej naturze trwałe i niezmienne oraz właściwego celu edukacji. Działania te przynoszą często więcej szkód niż korzyści (na przykład nie znam topografii miasta, bo mam nawigację w smartfonie). Prezentowane w niniejszym artykule stanowisko nie ma nic wspólnego z próbą wyrzucenia ze szkoły wspomnianych wyżej technologii, stanowi jedynie próbę umieszczenia ich we właściwym miejscu całego procesu dydaktycznego realizowanego w szkole i przypisania im funkcji narzędzi, którymi są w istocie. Komputer jest po prostu pomocą dydaktyczną. Warto pamiętać, że każda technologia implementowana do szkoły powinna być funkcją dobrej dydaktyki. Z narzędzi tych trzeba jednak korzystać świadomie i mądrze, a konieczność ich stosowania nie powinna być narzucana szkołom i nauczycielom odgórnie, na przykład poprzez zapis w podstawie programowej. Nie możemy pozwolić na to, aby cyfrowa technologia przekształciła się z narzędzia, którego używamy, w środowisko, w którym żyjemy[93].

Istotną kwestią dotyczącą obecności technologii w szkole jest prawne uregulowanie zasad używania smartfonów w szkołach, łącznie z jego zakazem[94].

90 J. Pieper, op. cit., s. 29.

91 „Nie jest to jednak tylko głoszenie prawdy i powodowanie, by słuchacz przyswoił ją sobie jako wiedzę. Jest to raczej przy pomocy nauczającego wrastanie słuchacza w myślenie orientowane prawdą. Jest to więc wrastanie w myślenie nauczającego, lecz jego myślenie nie jest celem nauczania. Jest pośredniczeniem. [...] Nauczający wobec tego to ktoś, kto rozpoznał i pojął prawdę dzięki kontemplacyjnemu z nią kontaktowi, gdyż tylko na tej drodze, w uważnym, radującym poznaniu, staje się ona bliska, cenna i własna. Z kolei nauczający dzieli się tym, czym żyje, właśnie umiłowaną prawdą. [...] Aby to uzyskać, nauczający musi cenić ucznia jako szansę przekazania mu prawdy i zwracać się do niego ze stałą przyjaźnią, gdyż tylko wtedy uczeń zaufa nauczającemu, jego myśleniu i jego umiłowaniu prawdy. [...] uczeń to ktoś, kto właśnie wrasta w myślenie nauczającego, w jego radość i miłość do prawdy, „w duchową rzeczywistość”, której jeszcze w pełni nie pojmuje, której jednak oczekuje ufając nauczającemu, jego intelektualnej dojrzałości i jego wierności prawdzie” – pisze prof. Mieczysław Gogacz, zauważając jednocześnie, w odniesieniu do uczniów, że: „Nie są wrażliwi na to, co prawdziwe, Sprawdzają wszystko takimi wartościami, jak użyteczność, moda, efekt artystyczny. Nie przemawia do nich trafność ujęcia, rozumowanie” (*Z zagadnień dydaktyki. Nauczanie akademickie*, Studia Philosophie Christianae ATK, 17(1981)1, s. 235–236).

92 Czy też cyfrowe odzwierciedlenia podręczników.

93 „Teraz wkraczamy w to, co nazywam «stanem gazowym» technologii. Urządzenia stają się tak małe i niewidoczne — technologia ubieralna (okulary), inteligentne głośniki, potencjalnie nawet implanty. Przestajemy zauważać, że w ogóle z nich korzystamy. Są tak splecione z naszym życiem, że korzystanie z nich staje się jak oddychanie. Bez jedzenia przeżyjesz kilka dni, bez picia jeden - dwa dni, ale bez oddechu – tylko kilka minut. Technologia jest dziś tak obecna i aż tak stajemy się od niej uzależnieni” – stwierdza Diego Hidalgo (*„Technologia zaczyna za nas czuć, myśleć, kochać”: Diego Hidalgo Demeusois o ryzyku utraty człowieczeństwa [wywiad]*, https://pl.aleteia.org/2025/06/12/technologia-zaczyna-za-nas-czuc-myslec-kochac-diego-hidalgo-demeusois-o-ryzyku-utraty-czlowieczenstwa-wywiad/?fbclid=IwY2xjawK3j6BleHRuA2FlbQIxMABicmlkETBLaFhIb0Z4OG4xRWZYcENUAR44B1ppEEhjyrFTq3mAYzx7KGyuStBnsqI433wu889jImjxRBBWjVUjvc1MRw_aem_qfuBmqAMOJo9zDXUeRlQxg, dostęp: 12 czerwca 2025 r.).

94 Nawet UNESCO przygotowało w 2023 r. raport na ten temat. Dostrzeżono w nim wyraźną korelację między obecnością smartfonów w szkole i spadkiem wyników uczenia się. Dokument stwierdza, że samo posiadanie telefonu w plecaku pogorszyło wyniki konkretnego ucznia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723/PDF/385723eng.pdf.multi, dostęp: 6 maja 2025 r.

Zakończenie

Pozostaje mieć nadzieję, że przyjdzie taki moment, że udrożnionymi kanałami stanowiącymi nasze cywilizacyjne i narodowe dziedzictwo popłyną życiodajne soki, które przyniosą odrodzenie kultury służącej rzeczywistemu dobru człowieka. Zebrane wyżej postulaty mogą stanowić istotną w tym pomoc. Warto jednak wciąż pamiętać o słowach Gilsona zapisanych w eseju *Terror roku dwutysięcznego*: „miejmy odwagę poszukać zła i lekarstwa na nie tam, gdzie one istnieją. Gubiąc Boga, człowiek zgubił swój rozum: nie odzyska go ponownie, zanim wcześniej nie odnajdzie Boga". Skoro edukacja jest przekazywaniem prawdy – jak mawiał Chesterton – to jej celem nie jest przekazywanie opinii na temat życia (wąsko rozumiana socjalizacja), ale właśnie prawdy. „O ile dawna edukacja była wtajemniczeniem, o tyle nowa byłaby jedynie «warunkowaniem». Dawna traktowała uczniów tak, jak dorosły ptak traktuje młode ptaki, ucząc je latać; nowa traktowałaby ich raczej jak hodowca drobiu, który stara się uzyskać u młodych ptaków pewne cechy z powodów, o których one same nie mają pojęcia. Jednym słowem – w jej wyniku ludzie przekazywali człowieczeństwo innym ludziom; nowa to jedynie propaganda" – pisał C.S. Lewis[95]. Obyśmy potrafili to zmienić, przywracając właściwy porządek rzeczy w obszarze edukacji. Porządek, który nie oznacza „ciągnięcia za kwiat, aby rósł szybciej", ale „życie w znamienitej glebie"[96]. Porządek oparty na rzeczywistości rozumianej jako „świat" sensów, a nie przestrzeń obiektów, które trzeba uporządkować. Porządek prowadzący od poznania, poprzez rozumienie, do działania – a nie tylko do przekształcania i zmiany.

95 C.S. Lewis, *Ludzie bez torsów* [w:] *Koniec człowieczeństwa*, s. 30–31.

96 Zob. J. Senior, op. cit., s. 189. Aby było to możliwe „[t]rzeba na nowo otworzyć szeroko okna, winniśmy na nowo zobaczyć cały świat, niebo i ziemię oraz nauczyć się korzystać z tego wszystkiego we właściwy sposób. [...] musimy poważnie zastanowić się nad całością i wszyscy powinniśmy zapytać o podstawy samej naszej kultury. [...] człowiek ma naturę, którą winien szanować i którą nie może manipulować według swego uznania. [...] Człowiek nie stwarza sam siebie. Jest on duchem i wolą, ale jest też naturą, a jego wola jest słuszna wtedy, kiedy szanuje naturę, słucha jej i akceptuje siebie takiego, jakim jest, to, że sam siebie nie stworzył. Właśnie w ten sposób i tylko w ten sposób urzeczywistnia się prawdziwa ludzka wolność. Wróćmy do natury i rozumu, podstawowych koncepcji, od których wyszliśmy." (Benedykt XVI, *Poznanie prawdy*..., op. cit., s. 48).

Autor
Artur Górecki

Redakcja językowa
Agnieszka Bernacińska
Monika Radecka

Opracowanie graficzne, skład i łamanie
Ursines – Agencja Kreatywna. Błażej Zych
www.ursines.pl

Wydawca
Fundacja na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris
ul. Zielna 39, 00-108 Warszawa
www.ordoiuris.pl

ISBN (e-book): 978-83-68211-72-6

Cataloging-in-Publication (CIP) – Biblioteka Narodowa:
Górecki, Artur
Założenia reformy polskiej edukacji
ab imis fundamentis / Artur Górecki.
- Warszawa : Centrum Edukacyjne Ordo
Iuris, copyright 2025

© Copyright 2025 by Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris

WSPARCIE DARCZYŃCÓW

Instytut Ordo Iuris jest fundacją i zakres naszej aktywności jest ściśle uzależniony od funduszy, które pozyskamy na działalność statutową. Ceniąc sobie niezależność, nie korzystamy ze środków publicznych i grantów, których pozyskanie mogłoby ją ograniczać. Naszą działalność prowadzimy tylko dzięki hojności naszych Darczyńców, zwłaszcza tych, którzy wspierają nas regularnie co miesiąc w ramach Kręgu Przyjaciół (więcej na: www.przyjaciele.ordoiuris.pl)

RAZEM MOŻEMY REALNIE WPŁYWAĆ NA RZECZYWISTOŚĆ!

DAROWIZNĘ MOŻNA PRZEKAZAĆ NA KONTO

32 1160 2202 0000 0002 4778 1296

Fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris
ul. Zielna 39, 00-108 Warszawa
oraz za pomocą przelewów internetowych
Tpay i PayPal (szczegóły na stronie www.ordoiuris.pl)

Niniejszy dokument to propozycja gruntownej reformy systemu edukacji w Polsce wychodzącej od diagnozy głębokiego kryzysu, który dotknął naszą kulturę. Reforma polskiej szkoły musi mieć charakter kompleksowy, sięgający samych jej fundamentów. Winna być ona zakorzeniona w realistycznej antropologii oraz klasycznym rozumieniu życia społecznego i państwowego, a także edukacji i kultury. Jej celem powinno być odbudowanie ładu intelektualnego, moralnego i duchowego poprzez edukację, która będzie formować człowieka ku dojrzałości, prawdzie i dobru.

dr Artur Górecki – dyrektor Centrum Edukacyjnego Ordo Iuris, nauczyciel i wieloletni dyrektor placówek edukacyjnych różnych szczebli, wykładowca akademicki, były rektor i profesor Uczelni Collegium Intermarium, rzeczoznawca MEN do spraw podręczników, były pełnomocnik Ministra Edukacji i Nauki ds. podstaw programowych i podręczników oraz dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8799-1530

Jak zaradzić kryzysowi edukacji i kultury, a szerzej naszej cywilizacji? Jak ratować nasze dzieci przed liberalno-lewicowym szaleństwem, które coraz śmielej wkracza do szkół?

Odpowiedzi już są. W wielu krajach mniejsze i większe środowiska rozwijają szkoły odwołujące się do tradycji edukacji klasycznej. Instytut Ordo Iuris i jego Centrum Edukacji pod kierownictwem doktora Artura Góreckiego, czerpiąc z najlepszych wzorów, stwarza w Polsce płaszczyznę do tego, żeby strategicznie myśleć o przyszłości. Bo dziś walczymy ze złym ministerstwem i złymi programami – ale jutro trzeba będzie stworzyć dobrą szkołę. Jutro trzeba będzie stworzyć dobrą edukację dla polskich dzieci i dlatego już dzisiaj inwestujemy w ten strategiczny cel.

Adw. Jerzy Kwaśniewski – Prezes Zarządu i współzałożyciel Instytutu Ordo Iuris, Przewodniczący Rady Fundacji. Twórca Centrum Interwencji Procesowej Instytutu. Adwokat i partner zarządzający w Kancelarii Parchimowicz & Kwaśniewski (zał. 2008). Absolwent Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, stypendysta na Uniwersytecie Kopenhaskim (międzynarodowe prawo handlowe, prawo konstytucyjne porównawcze).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3271-9004

CENTRUM EDUKACYJNE
ORDO IURIS

ISBN 978-83-68211-72-6

edukacja.ordoiuris.pl