



Minister  
Edukacji i Nauki

**ORE** OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

# KONGRES EDUKACJI KLASYCZNEJ

Patronat honorowy  
Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej  
Andrzeja Dudy

Warszawa, 24 listopada 2021 r.  
Sala Wielka Zamku Królewskiego





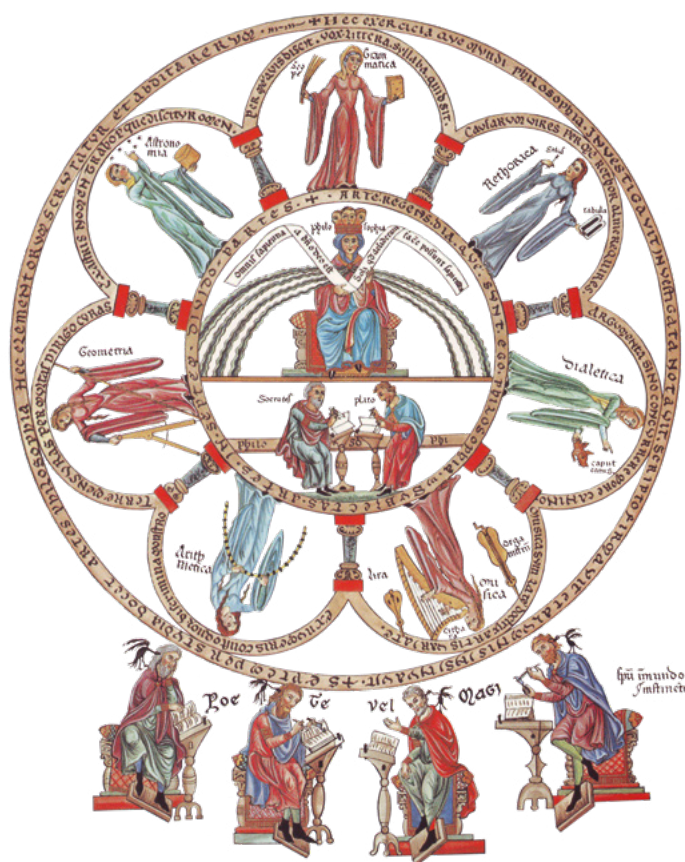
---

# KONGRES EDUKACJI KLASYCZNEJ

---

Patronat honorowy  
Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej  
Andrzeja Dudy

Warszawa, 24 listopada 2021 r.  
Sala Wielka Zamku Królewskiego



Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Warszawa 2022

Opracowanie zawiera materiały z Kongresu Edukacji Klasycznej,  
który odbył się 24 listopada 2021 r. w Warszawie  
w Sali Wielkiej Zamku Królewskiego

Redakcja merytoryczna  
Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich  
**dr Monika Brenner-Zawierucha**  
**Agnieszka Karczewska-Gzik**

Redakcja i korekta  
**Elżbieta Gorazińska**

Projekt okładki i layout,  
redakcja techniczna i skład  
**Wojciech Romerowicz**

Fotorelacja z obrad kongresu  
**Artur Wyroślak**

Element graficzny na okładce i w programie kongresu:  
Herrada z Lansbergu Ogród przyjemności  
[https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Hortus\\_Deliciarum,\\_Die\\_Philosophie\\_mit\\_den\\_sieben\\_freien\\_K%C3%BCnsten.JPG](https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Hortus_Deliciarum,_Die_Philosophie_mit_den_sieben_freien_K%C3%BCnsten.JPG)

© Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Warszawa 2022  
Wydanie I

ISBN 978-83-66830-53-0

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

Wstęp.....	4
Program Kongresu Edukacji Klasycznej.....	5
Dr Artur Górecki Wprowadzenie do tematyki Kongresu Edukacji Klasycznej.....	6
Dialog o autorach Konrada z Hirsau w interpretacji Jarosława Gajewskiego .....	8
Dr Paweł Milcarek Edukacja dla sprawności umysłu i woli.....	10
Prof. dr hab. Gościwit Malinowski Sztuki wyzwolone w curriculum edukacji europejskiej.....	22
Dr Peter A. Kwasniewski Sztuki wyzwolone we współczesnej edukacji – przykład amerykański.....	30
Dr Katarzyna Ochman Kulturowe i edukacyjne znaczenie łaciny .....	48
Dariusz Zalewski Sprawności moralne u podstaw wychowania.....	58
Jacek Banaś O potrzebie filozofii we współczesnej edukacji.....	68
O autorach – prelegentach Kongresu Edukacji Klasycznej.....	78
Fotorelacja.....	80

# WSTĘP

## **Szanowni Państwo,**

w związku z szerokim zainteresowaniem edukacją klasyczną, z ogromną przyjemnością oddajemy w Państwa ręce publikację z Kongresu Edukacji Klasycznej, który zorganizowany został przez Ośrodek Rozwoju Edukacji – Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich, we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki.

Celem naszej publikacji jest rozpropagowanie treści i podkreślenie znaczenia edukacji klasycznej dla nauczycieli, pedagogów, metodyków i wszystkich zajmujących się nauką i oświatą. Ideą organizatorów i prelegentów było także przypomnienie – doniosłej i okrzepłej już w historii – roli edukacji klasycznej dla rozwoju „ciała i ducha” dzieci i młodzieży, roli w kształtowaniu postaw i poszukiwaniu uniwersalnych prawd, która towarzyszy naszej cywilizacji od wieków.

Mamy nadzieję, że zebrane materiały przybliżą problematykę i będą inspiracją do prowadzenia interesujących dyskusji, zajęć i wycieczek edukacyjnych.

Pragniemy także poinformować, że integralną część Kongresu stanowił panel dyskusyjny „Edukacja klasyczna w obronie cywilizacji”, w którym udział wzięli: minister Przemysław Czarnek, profesor Mieczysław Ryba, redaktor Paweł Lisicki oraz redaktor Wojciech Reszczyński. Do obejrzenia dyskusji zapraszamy na stronę internetową <https://www.ore.edu.pl/>

Z życzeniami satysfakcjonującej lektury  
dr Monika Brenner-Zawierucha

# KONGRES EDUKACJI KLASYCZNEJ

24 LISTOPADA 2021 R.  
ZAMEK KRÓLEWSKI W WARSZAWIE  
SALA WIELKA

## PROGRAM

- 9:00 Rejestracja Gości
- 10:00 Otwarcie Kongresu i przywitanie Gości
- Wprowadzenie  
dr Artur Górecki
- Dialog o autorach Konrada z Hirsau* w interpretacji  
Jarosława Gajewskiego
- Edukacja dla sprawności umysłu i woli*  
dr Paweł Milcarek
- Sztuki wyzwolone w curriculum edukacji europejskiej*  
prof. Gościwit Malinowski
- Sztuki wyzwolone we współczesnej edukacji – przykład  
amerykański*  
dr Peter A. Kwasniewski
- 12:35 Przerwa kawowa
- 13:00 *Kulturowe i edukacyjne znaczenie łaciny*  
dr Katarzyna Ochman
- Sprawności moralne u podstaw wychowania*  
Dariusz Zalewski
- O potrzebie filozofii w edukacji współczesnej*  
Jacek Banaś
- Dyskusja z udziałem prelegentów
- 15:00 Lunch
- 15:45 *Wystąpienie Ministra Edukacji i Nauki*  
prof. Przemysław Czarnek  
Wręczenie medali KEN
- Panel dyskusyjny: *Edukacja klasyczna w obronie cywilizacji*  
prof. Przemysław Czarnek, prof. Mieczysław Ryba,  
red. Paweł Lisicki, red. Wojciech Reszczyński
- 17:00 Zakończenie Kongresu  
Zwiedzanie wystawy *Caravaggio i inni mistrzowie*

Prowadzący: red. Krzysztof Ziemięc



DR ARTUR GÓRECKI

## WPROWADZENIE DO TEMATYKI KONGRESU EDUKACJI KLASYCZNEJ

*Głupoty straszna potęga:  
Ziemię burzy, piekła sięga.*  
Aleksander Fredro

Słowa Aleksandra Fredry można odnieść do degradacji naszej kultury, co polega na odcięciu jej od korzeni, od tego, co ponaddoczesne, oraz wyizolowaniu od tej bazy edukacji, która zatraciła orientację teologiczną, a także realistyczne odniesienie antropologiczne i metafizyczne.

Wiemy jednak, że żywotne soki mogą znaleźć drogę do martwych, jak mogłoby się zdawać, gałęzi i przywrócić je do życia. Kongres zorganizowany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji jest próbą wskazania na ową żywicę, którą stanowi edukacja klasyczna rozumiana jako dziedzictwo greckiej *paidei* i rzymskiej *humanitas*, przejętej i dopełnionej przez chrześcijaństwo, które następnie uczyniło z niej swój własny program edukacyjny. Współcześnie ta formuła edukacji, która pozwoliła rozwinąć się cywilizacji łacińskiej – prawdziwej, bo opartej na naturze samych rzeczy – bywa nazywana edukacją liberalną.

Ten najtrwalszy w naszym kręgu kulturowym model edukacji został zachwiany już u progu nowożytności, ale zerwanie nastąpiło dopiero za sprawą programów oświeceniowych i pozytywistycznych. Dzisiaj niemal wszystko, co klasyczne, zostało z edukacji wyeliminowane, ewentualnie pozostało w jakiejś szczątkowej postaci, która postrzegana jest jako ciało obce we współczesnej szkole.

Czasami edukacja klasyczna bywa utożsamiana z narodzinami nowoczesnej pedagogiki i zmianami, które weszły do szkolnictwa na początku XIX w. na fali reform Wilhelma von Humboldta i popularności pedagogiki Johanna Friedricha Herbarta, redukującymi klasyczny model kształcenia do studium języków i literatury.

Tymczasem jedyną realną alternatywę dla edukacji podporządkowanej celom utilitarnym, w tym wymogom rynku pracy, a także encyklopedyzmowi, stanowi edukacja klasyczna w zarysowanym wyżej rozumieniu. Jest tak przede wszystkim dlatego, że opiera się ona na prawdzie antropologicznej, dostrzegającej w człowieku określone predyspozycje (potencjalności), które ten musi rozwijać (aktualizować), aby osiągnąć cel swojego życia – szczęście, a nie na projekcji tego, na jakiego człowieka jest właśnie zapotrzebowanie. Zakłada ona istnienie rzeczywistości przyczynowo-zewnętrznej i niezależnej wobec poznania, którego prawdziwość lub fałszywość jest przez nią warunkowana.



Tylko tak rozumiana edukacja stanowi alternatywę dla nieustannych poszukiwań nowatorskich rozwiązań w obszarze wychowania i kształcenia, opartych częstokroć na wątpliwych podstawach filozoficznych, pedagogicznych oraz psychologicznych, przynoszących zmiany, które prawie zawsze dokonywane są pod kątem niewłaściwie rozumianych ułatwień i demokratyzacji. Zmiany te prowadzą nie tylko do upadku autorytetu szkoły i nauczyciela, ale także do relatywizmu moralnego i poznawczego, są samobójstwem intelektu, który jest władzą ludzką *par excellence*.

Przedłożenia kongresowe traktują przede wszystkim o sposobach usprawnienia intelektu i woli, ze szczególnym wskazaniem miejsca i roli sztuk wyzwolonych, będących ćwiczeniami w praktykowaniu sprawności rozumienia. Dopiero owa sprawność otwiera dostęp do właściwie rozumianej wiedzy i mądrości. Wykładowcy starają się odpowiedzieć na pytania, w jaki sposób ukierunkować człowieka na prawdę i dobro, tak aby nie tylko je rozpoznawał, ale chciał i potrafił je wybierać; w jaki sposób i co można zaczerpnąć z wielowiekowej tradycji edukacji europejskiej i jej kanonu w celu budowania solidnych podstaw polskiej szkoły – cały czas pamiętając, że aktywność rozumu nie zamyka się jedynie w obszarze myśli, ale ogarnia również te dziedziny ludzkiego życia, które są przez myśl kształtowane, przede wszystkim – nasze postępowanie.

Edukacja klasyczna wskazuje nam, że – używając słów Chestertona – „prawdziwe wykształcenie polega na tym, by sięgać wzrokiem poza pospolitą dla własnych czasów symbolikę i maszynę, dostrzegając elementarną prostotę u źródeł wszystkich cywilizacji, widząc takie życie, które nie sprowadza się do konsumowania, i takie ciało, które nie zależy od szaty”.

Miejmy nadzieję, że Kongres Edukacji Klasycznej, zorganizowany 24 listopada 2021 r. na Zamku Królewskim w Warszawie, zbliży nas choć o krok do mądrości rozumianej jako poznanie w świetle najgłębszych przyczyn.

## DIALOG O AUTORACH KONRADA Z HIRSAU W INTERPRETACJI JAROSŁAWA GAJEWSKIEGO

Z *Dialogu o autorach* benedyktyna Konrada z Hirsau, mnicha z XII wieku

Przełożył: Mieczysław Brożek

**Uczeń:** Widzę, że długo już korzystasz z wolnego czasu i spokoju, ale dla mojej niewiedzy zupełnie bezowocnego. Nadarza mi się więc okazja, by cię jako dłużnika wezwać do wywiązania się wreszcie z obietnicy. Przy tym nie tyle twojej pragnę tu chwały z rozumnej uczoności, ile własnego zysku – z ogłady języka czy umysłu. [...]

**Mistrz:** O wielu rzeczach ja z tobą rozmawiałem, przechodzących nawet moje siły, ale nie przypominam sobie dobrze, z jakiej to obietnicy winien bym ci się teraz wywiązać powtarzaniem nauki. A przy tym do tej poprzedniej naszej nauki przyczepiła się tak wielka złośliwość zazdrośników, [różnych] Bawiuszy i Mewiuszy, że zniechęca mnie to do wszelkiego dzielenia się z tobą moimi prywatnymi zainteresowaniami naukowymi. Nędza to prawdziwie godna pożałowania – nie chceć się uczyć, czy nie chceć nauczać, a u drugich jedno i drugie zabijać uczuciem zawiści.

**U:** Oczywiście, nic brzydszego, nic bardziej ponurego niż oko zawistnika, dla którego korzyścią jest poniżanie innych. [...]

**M:** Lepsza wobec tego bezczynność w spokoju niż narażanie się drugim przez nasze studia.

**U:** Niczego takiego się nie bój! Nałożę na ciebie brzemię tak odpowiadające twoim siłom, że ani chwały wielkiej nie zyskasz, jeśli się utrzymasz na nogach, ani na wielki nie narazisz się wstyd, gdybyś się potknął.

**M:** Biorę więc na siebie ten ciężar, ale pod tym niewzruszonym warunkiem, że jeśli mi się jakoś powiedzie, nie dam się porwać pustej chwale, a jeśli nie, zasłużę na wyrozumiałość. Pytaj zatem, o co chcesz, [...]

**U:** Obiecałeś kiedyś udzielić mojej ciężkiej głowie podstawowych wiadomości z zakresu nauki świeckiej, [...]

**M:** Zniewolony twoją niewczesną prośbą, pójdę ci na rękę. Podzielimy się z tobą tym, cośmy nabyli od innych, prosząc o zwrócenie nam uwagi i poprawienie, gdybyśmy się mylili. [...]

Uważaj! Dla duszy nie ma większego szczęścia na tym tu świecie, niż karmić się słowem bożym... Dlatego zawsze trzeba się przykładać do nauk filozoficznych, które polegają nie tylko na słowach, ale na rzeczywistości...

**U:** Po cóż doradzasz nam studium filozofii, jeśli inną drogą możemy dojść do poznania istoty śmierci i życia?

**M:** Jedną i drugą drogę bardzo doradzam: żebyś się ćwiczył w naukach mądrości i żebyś z pomocą studiów filozoficznych pragnął osiągnąć cnoty. [...] Zostaliśmy powołani do wolności, słuźmy [więc] Panu naszemu przez sztuki wyzwolone.

[...]

Ale lepiej zrozumiesz, o czym mówimy, gdy podamy definicję danych dyscyplin.

Gramatyka wzięła nazwę od liter; litery po grecku – *grammata*. Stąd gramatyka to jakby nauka o literach. Jest zaś ona nauką poprawnego mówienia; podstawą i fundamentem nauk wyzwolonych, bo jak nieznający liter mógłby egzekwować usługi tychże liter w pozostałych dyscyplinach?

Retoryka to także nazwa grecka, od *rhetoridzein*, tj. od zdolności mówienia. Retor to mówca, a retoryka to sztuka wymowy.

Dialektyka to nauka stworzona dla jasnego ujmowania przedmiotu spraw. Nazwa jej, dialektyka, to jakby *dualis dictio*, dwustronne mówienie, zdolne pytać, roztrząsać, definiować. Dialektyka idzie za retoryką, bo mają dużo z sobą wspólnego.

A więc: w gramatyce uczymy się poprawnego mówienia; w retoryce dowiadujemy się, jak to, cośmy poznali, wyrazić; w dialektyce nabywamy umiejętności odróżniania prawdy od fałszu.

### KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA EDUKACJI KLASYCZNEJ

Ideał wychowania, który nazywamy edukacją klasyczną, jest bezsprzecznie najtrwalszym z metaprogramów edukacji w naszym kręgu kulturowym. Wytworzony w epoce hellenistycznej – w środowisku, które nie mogło jeszcze znać chrześcijaństwa i dalekim od kultury biblijnej – został przejęty bez większych zastrzeżeń i zmian w świecie chrześcijańskim, szukającym kultury pomocnej w poznaniu Objawienia, stając się w kolejnych wiekach, z natchnienia Augustyna, Kasjodora i Boecjusza, własnym ideałem edukacyjnym *christianitas*.

Ta zdumiewająca trwałość formuły, nazywanej przez Greków *paideia*, przez Rzymian – *humanitas*, a współcześnie niekiedy – edukacją liberalną, nie świadczy bynajmniej o jej sztywnej niezmienności. Wręcz przeciwnie, formuła ta, zachowując wierność kilku podstawowym założeniom, niejako zbierała doświadczenia i nabierała solidności w długiej drodze zmieniających się wewnątrz ideałów moralnych czy religijnych, uwarunkowań społecznych oraz wspólnot i instytucji edukacyjnych.

W starożytnym greckim punkcie wyjścia było to kilka praktyk szkolnych – które swego słynnego kompletu siedmiu sztuk dopracowały się dopiero dobre kilka wieków później, w hellenistycznej kulturze cywilizacji rzymskiej. Próbując bardzo różnych proporcji sztuk literacko-logicznych (*trivium*) i matematycznych (*quadrivium*) oraz wahając się między raczej retoryczną i raczej dialektyczno-filozoficzną orientacją całej edukacji, formuła edukacji klasycznej odnalazła się pewnego dnia jako program szkolny świata chrześcijańskiego. A tutaj – po raz pierwszy w swych dziejach – miała być drogą jedynie wstępnej inicjacji dla ludzi, którzy już wyznają i praktykują społecznie „prawdziwą filozofię”, zatem potrzebują wsparcia w przygotowaniu się do odczytania i zgłębienia czegoś, co już posiadają w ortodoksji kultu i wiary. I tak edukacja przez *artes* została wpasowana w drogę do filozofii – i oczywiście do teologii. Postawiono ją poza tym obok sztuk mechanicznych, które – niewątpliwie z racji chrześcijańskiego szacunku dla pracy ręcznej – przestały być jedynie zadaniem niewolników lub ludzi niewykształconych.

Dwie epoki dawnego świata – ta starożytna około Marcjana Kapelli i ta średniowieczna między Alkuinem i wiktorynem Hugonem – zwykliśmy traktować jako wiek złoty edukacji klasycznej. Czas jej intensywnej żywotności i rozwoju pokrywa się z epoką katedr i uniwersytetów. Co surowszy strażnik tego kanonu za jego pierwszą poważną konkurentkę uzna już edukację humanistyczną typu renesansowego, jednak – zwłaszcza w swej najbardziej wpływowej postaci szkoły jezuickiej – konkurentka ta dzieliła z edukacją klasyczną większość założeń, a nawet – na sposób właściwy odrodzeniu – licytowała się z nią w wierności hellenistycznemu klasycyzmowi. Przy okazji jednak poddawała

w wątpliwość klasycyzm dziedzictwa nieantycznego, czyli średniowiecznego. Jednak mimo tego napięcia między chrześcijańską tradycją edukacji klasycznej a trochę antykwarycznymi programami humanizmu renesansowego dopiero programy oświeceniowe i pozytywistyczne wytworzyły konkurencję zapowiadającą prawdziwy zwrot w samych fundamentach edukacji.

Dzisiaj widzimy to najgłębsze sedno zmiany, po której istotnie nic nie było takie jak wcześniej: zwrot polegał na usunięciu orientacji teologicznych i na zmianie fundamentu antropologicznego. Jednak w XVII czy XVIII wieku zderzenie między nową dydaktyką i starą szkołą odbywało się jeszcze głównie w sporze o odrębne metody nauk przyrodniczych i znaczenie wiedzy eksperymentalnej. Młody empiryzm wygrał tamten spór – i to zasadniczo wedle niego umodelowano nową szkołę, tworzoną pod kuratelą nowoczesnych państw. Stara edukacja liberalna była odtąd coraz bardziej zawężana i przetwarzana, aż stała się niczym więcej niż edukacją klasyczną w rozumieniu studium starożytnych języków i literatur.

Z perspektywy ponad dwustu lat zauważymy dzisiaj, że wielki zwycięzca tamtego przełomu sam jest teraz na cenzurowanym: oczywiście nikt nie kwestionuje wagi nauk szczegółowych – ale też nie ma chyba obecnie większego przekleństwa w dyskusjach o szkole niż encyklopedyzm. Dawne, ufundowane na *Encyklopedii*, hasło światopoglądu naukowego pojawia się już tylko w charakterze ideologicznego upióra. O wiele skromniejsze wymaganie, żeby edukacja była głównie sprawozdaniem ze stanu wiedzy naukowej, upada właśnie jako ów encyklopedyzm, czyli usilne pompowanie uczniom porcjami wiadomości z mnóstwa dziedzin. Od dawna poszukuje się więc innej niż encyklopedyczna zasady wykształcenia ogólnego. Poszukiwania te są naznaczone modernistycznym przesądem „nowego lepszego”, więc z zasady nie można w ich granicach postawić tego prostego pytania: co byłoby, gdyby tą zasadą stała się jednak edukacja klasyczna, tym razem uwolniona od anachronicznego sporu o fizykę Arystotelesa i pozostająca w dialogu z naukami szczegółowymi?

Pytanie to zakłada możliwość nie tylko przekroczenia przesądów modernizmu, ale i ujrzenia edukacji klasycznej poza jej zupełnie przebrzmiałym kontekstem dziejowym. Czy to rzeczywiście możliwe? I czy warto?

Wołałbym, żeby każdy próbował odpowiedzieć na te pytania dopiero po rozważeniu tego, czym jest edukacja klasyczna – nie tylko na podstawie rozmaitych skojarzeń, które wszyscy wiążemy z brzmieniem nazwy tej tradycji szkolnej. Spróbuję tu wykonać pracę, która może nas przybliżyć do spełnienia tego warunku.

Charakterystykę natury edukacji klasycznej (EK) przeprowadzę w czterech aspektach, mówiąc kolejno o jej rdzeniu, obszarze-korpusie, macierzystym środowisku kulturowym oraz o ramie wyższych zasad.

## RDZEŃ

Rdzeniem EK są sztuki (*artes*). Sztukami nazywamy, zgodnie z tradycyjnym określeniem, takie praktyki, których wykonanie skutkuje pewnym wytworem czy dziełem (*opus*), mającym znaczenie z perspektywy uzyskiwania określonych dóbr – zewnętrznych i wewnętrznych. Sztuki właściwe edukacji nazwano kiedyś wyzwolonymi (*liberales*), co niezależnie od wielu różnych interpretacji tego określenia zawsze zmierza do zaznaczenia, że chodzi o takie sztuki, których dzieła nie są niezbędnymi do zabezpieczenia podstawowych potrzeb materialnych (z którymi wiążą się tzw. sztuki słuźebne – *serviles*).

Można to było rozumieć różnie, lecz w naszym obecnym wykładzie proponuję interpretację następującą: właściwe EK sztuki wyzwolone to praktyki, które dobiera się i adaptuje do szkoły ze względu na określone dobro wewnętrzne, spodziewane po wykonaniu dzieła danej sztuki. Tym dobrem wewnętrznym jest sprawność umysłowa ucznia, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie by się realizowała.

Rdzeń EK jest więc obecny wszędzie tam, gdzie podstawą dydaktyki jest takie ćwiczenie, czyli działanie (praktyka) uczniów, którego dobro mierzy się równocześnie poprawnością wykonanego dzieła i uzyskiwaniem związanej z nim kultury usprawnień. Z punktu widzenia istoty EK (choć na pewno nie z punktu widzenia np. systemu promocji etc.) jest rzeczą co najmniej drugorzędną uzyskanie przy tym efektu zewnętrznego w postaci sukcesu egzaminacyjnego, prestiżu, bezpośredniego dostosowania do rynku pracy, dobrego samopoczucia, czy wreszcie nagromadzenia wiadomości, zapewnienia innym rozrywki etc.

Na pierwszy rzut oka te zastrzeżenia wyglądają na edukacyjną oczywistość – ale w rzeczywistości są skrajnie subwersywne względem systemu działającego przez permanentne przygotowanie do egzaminu końcowego przy pomocy ćwiczeń całkowicie podporządkowanych ułitylarystycznemu imperatywowi uzyskania wysokiej noty.

## OBSZAR PRZEDMIOTOWY

Skoro powiedzieliśmy o rdzeniu EK, narzuca się pytanie, czym jest jej cały obszar przedmiotowy? Nazwiemy tak wszystkie materie, których dotyczy i wobec których rozwija się owe ćwiczenia i prace właściwe sztukom wyzwolonym.

Groźną rafą, którą należy tu wyminąć, jest najpierw proste przypisanie samym sztukom pozycji przedmiotów szkolnych. Chyba każdy, kto spotyka się z tradycją EK, odczuwa pokusę skopiowania do swego idealnego ramowego planu przedmiotów treści podręcznikowej – tabelki z wykazem siedmiu sztuk wyzwolonych. Najpierw *trivium*: gramatyka, retoryka, dialektyka (brzmi dobrze – z wyjątkiem owej tajemniczej dialektyki, ale przerabiamy ją

sobie w myślach na logikę). Do tego, kto odważny, doda *quadrivium*: geometria, arytmetyka – na razie idzie pozornie łatwo – ale do tego jeszcze astronomia i... muzyka.

Na tym etapie – próbując zrozumieć, o co chodzi, na podstawie własnych szkolnych wspomnień o gramatyce, arytmetyce czy muzyce – większość z nas zapewne odczuwa jeszcze jakieś zainteresowanie dziwnymi zapachami tego nieznanego świata, ale przeczuwamy też bezsilność w próbie umieszczenia tego zestawu w dzisiejszym schemacie przedmiotów szkolnych. Mamy – słuszne – przecucie, że po pierwsze niewykonalne jest zmieszczenie naszych obecnych przedmiotów w ramach siedmiu sztuk (gdzie historia? gdzie geografia? gdzie biologia? itd.), a po drugie – że mechaniczne poddanie zakresu nauczania pod kryterium wzięte ze szkół starożytnych i średniowiecznych musi się skończyć utratą istotnego dorobku nauk doświadczalnych, ważnego i w szkole, i w dzisiejszym świecie.

Dlatego ci najbardziej przekonani czy pociągani przez wdzięk EK zdecydują się zapewne na coś innego: będą starali się wydzielić w siatce godzin jakieś z konieczności niewielkie klitki dla skromniutkiej prezentacji tego, co ukochali. Można przewidywać, że dość szybko owe klitki wypadną tak, jak wpadły – gdyż wszystko będzie działało przeciw nim (przede wszystkim logika utylitarna rządząca naszymi szkołami), a one same dadzą wyjątkowo marne doświadczenie owocności.

Na pewno powinniśmy podążać innymi drogami niż usilne kopiowanie pradawnych list przedmiotów, ale też innymi niż tworzenie bezpłodnych, ciekawostkowych kół zainteresowań, z retoryką i dialektyką na marginesie rzeczywiście docenianych i premiiowanych ważnych przedmiotów.

Jeśli więc sztuki wyzwolone są rżeniem EK, to jej obszarem przedmiotowym nie są one same, lecz wszystkie przedmioty nauczania, których dydaktyka wchłania zasadę sztuk lub jest przez nią formowana. Przez obecność *artes* te rozmaite przedmioty stają się jakby jednym korpusem zróżnicowanej wiedzy i umiejętności. W praktyce mogą oraz powinny to być wszystkie główne przedmioty nauczania w szkole, włącznie z tymi, których w żaden sposób nie skojarzymy historycznie z programami szkół przednowoczesnych, tak ciekawe i ważne jak fizyka, chemia, historia, geografia itp.

Przedstawiane tu uwagi i wnioski zawdzięczają bardzo dużo pracy włożonej kilka lat temu przez grono przyjaciół w realne, szkolne zastosowanie sztuk – co ukierunkowało i przyspieszyło refleksję w tej dziedzinie. Wówczas jeden z nas – na kanwie swoich wtedy bardzo intensywnych doświadczeń w dydaktyce retoryki, dialektyki i filozofii – zaproponował szereg rozstrzygnięć i sprecyzowań, które były pomocą również przy sformułowaniu niniejszego przedłożenia.

To właśnie od Piotra Kaznowskiego (bo o nim wspominam wyżej) pochodzi m.in. pojęcie *connexio atrium*, czyli powiązanie sztuk (analogiczne do Tomaszowej *connexio*

*virtutum*) – wszystkie sztuki wyzwolone należy traktować jak różne aspekty jednego procesu kształcenia. Przy czym wielość sztuk wyzwolonych nie powinna nas zmylić, co podpowiada nam Hugo ze św. Wiktora: w rzeczywistości tak jak jedne (z *trivium*) z nich sprowadzają się do różnoaspektowej pracy ze słowem (i mogą być uznane za różne modalności logiki), tak inne (z *quadrivium*) są ćwiczeniami z liczbą czy wielkością (i można je uznać za modalności matematyki).

Chodzi nam jednak teraz przede wszystkim o zwrócenie jeszcze raz uwagi na to, że sztuki są praktykami do zaaplikowania wobec treści różnych przedmiotów szkolnych – gdyż ćwiczone przez nie umiejętności odnoszą się do wszystkich miejsc, w których pozyskuje się wiedzę, analizuje dostępne treści, buduje dowody i perswazuje.

Zatrzymajmy się przy *trivium*, czyli logice. Posłużę się przy tym krótkimi charakterystykami sformułowanymi przez tego samego autora praktyka<sup>1</sup>.

Gramatyka „uczy dostrzegać strukturę języka i mowy..., rozwija wrażliwość na znaczenia..., tłumaczy figury poezji..., uczy dostrzec *logos* w mowie..., uczy czytać i komentować każdy tekst...”.

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”.

Retoryka, „łącząc elementy poetyki i dialektyki, uczy, jak skutecznie przekonywać w dziedzinach spornych (prawdopodobnych, gdzie dociekanie naukowe nie ma miejsca), tj. uczy społecznej i politycznej wrażliwości językowej”.

Jest dość jasne, że gramatyka pozostanie sztuką właściwą dla przedmiotów wprowadzających w język i literaturę. Za to promieniowanie dwóch pozostałych sztuk nie jest tak samo zlokalizowane i jest naturalnie oczekiwane w szeregu przedmiotów szkolnych.

W praktyce wydaje się więc – co prawda nadal niezbędne – żeby w ramowym programie nauczania przewidzieć też osobne wprowadzenia do *artes* (zwłaszcza może do retoryki i dialektyki), ale ich zaistnienie tam ma sens przede wszystkim wtedy, gdy operacje i dzieła właściwe sztukom wejdą do dydaktyki innych przedmiotów – gdzie jest ich miejsce i gdzie powinny wydawać swoje owoce usprawnień.

Oto godna naszych czasów linia aktualizacji tradycyjnego programu *artes* – a równocześnie zasilenie nimi tego, co w różnych przedmiotach racjonalne, argumentatywne, wiedzotwórcze, rzeczywiście naukowe, właściwe umysłowi pociąganemu ciekawością prawdy.

<sup>1</sup> Por. Piotr Kaznowski, *Zarys programów dla zajęć: Retoryka, Dialektyka, Kultura antyczna, Historia filozofii* (materiał niepublikowany, udostępniony mi przez autora).



Należałoby przy tym wspomnieć, że już zwłaszcza na etapie swego rozkwitu w średnio-wieczu sztuki wyzwolone były po prostu i jedynie wstępem do wiedzy – tyle że wiedzą całościującą była filozofia, z kolei wprowadzająca do wiedzy świętej, czyli teologii. Te orientacje pozostają z pewnością aktualne również dzisiaj, szczególnie w szkołach o zdefiniowanym fundamencie konfesyjnym. W wymiarze szerszym ważna powinna być dla szkoły jako takiej myśl o zapewnieniu wymiaru mądrościowego poprzez obecność filozofii jako osobnego przedmiotu.

### **MACIERZ KULTUROWA (KANON)**

Środowiskiem macierzystym EK jest kontekst kulturowy, w którym wyłoniła się i rozwinęła ta tradycja edukacyjna. W sposób automatyczny identyfikuje się więc tę kulturową macierz z dziedzictwem tzw. kultury antycznej. Jest to określenie równocześnie częściowo usprawiedliwione i praktycznie szkodliwe. Szkodliwe dlatego, że zabija EK w skrzynce filologiczno-historyzującej: EK staje się jedynie nauką języków starożytnych w celu czytania autorów starożytnych w oryginale. Natomiast nie zmienia to faktu, że rzeczywiście kulturową macierzą edukacji liberalnej jest ta kultura, w której klasykami są Homer, Platon, Arystoteles, Cyceon, Owidiusz, Wergiliusz, Liwiusz, ale też Hieronim, Augustyn, Prudencjusz, Boecjusz, Seduliusz, Alkuin i jakże wielu innych.

Charakter tej intuicyjnej listy wymaga natychmiastowego sprecyzowania w dwóch aspektach. Po pierwsze: kulturową macierzą EK są przecież nie tylko dzieła klasyfikowane dziś jako literatura piękna, ale tak samo dzieła mądrościowe, traktaty naukowe i polityczne, pomniki retoryki, dzieła historyczne, kompozycje muzyczne, a na pewno również te artefakty materialne, które są też świadectwem wysokiego poziomu kultury duchowej. Po drugie: oprócz tego poszerzenia poza granice literackie – w wąskim znaczeniu tego przymiotnika – nasza lista potrzebuje jeszcze podkreślenia, że nie zamyka się w dziejowych granicach starożytności, nawet wydłużanej wyraźnie poza ramy podręcznikowego antyku. Należałoby raczej powiedzieć, że naturalną macierzą kulturową EK jest również ta twórczość średniowieczna i nowożytna – nawet nam współczesna – która zawdzięcza swój charakter i swój kształt formacyjnemu wpływowi EK. Trzeba to powiedzieć, gdyż nawet wtedy i tam, gdzie EK przestawała być propozycją masową czy dominującą, trwała jej obecność i wpływ – skoncentrowany lub rozproszony, integralny lub cząstkowy.

Idąc dalej lub głębiej, powiedzmy jeszcze, że we właściwej dla edukacji liberalnej czi dla *Auctores* chodzi nie o umiejscowienie się w wieży tzw. klasycyzmu, lecz o posługiwanie się równocześnie *ratio* i *auctoritas*: obcowanie z tekstami Autorów to zapoznanie się z genealogią odkryć, wiedzy i innych osiągnięć oraz możliwość przejścia ich dróg jako ćwiczeń własnego umysłu. Tak jak czytanie wielkiej literatury bywa przecież okazją do znalezienia się wobec dylematów i decyzji ich bohaterów.

## RAMA WYŻSZYCH ZASAD

Sprawa owego bardziej inkluzywnego, bardziej rozległego określenia macierzy kulturowej EK jest ważna, zwłaszcza na tle schematu kultury antycznej, jednak o wiele ważniejsze jest zarysowanie ramy wyższych pojęć dotyczących człowieka i jego celu.

Oczywiście edukacja klasyczna to praktyka, a nie porcja założeń filozoficznych. Kulturowana przez wieki, poprawiana i doskonalona na mocy wielu doświadczeń, edukacja przez *artes* pozostaje zawsze domeną empiryka, czyli artysty-rzemieślnika, technika znającego niezbędne ćwiczenia obecne w dziedzictwie. Jest z nią po trosze tak jak z muzyką tradycyjną (którą zwykliśmy nazywać muzyką ludową): prym wiodą w niej nie teoretycy grania, lecz umiejętni grajkowie, w których gra tradycja grania. Niemniej, ta mało teoretyzowana tradycja racjonalnej edukacji ma właściwe sobie ramy określonych założeń dotyczących człowieka i jego celu.

## CZŁOWIEK

Wszystkie znane od starożytności próby określenia człowieczeństwa posługują się – w różnym wyborze i zestawieniu – trzema lub czterema elementami czy aspektami. Jednym z nich jest biologiczna naturalność czy po prostu zwierzęcość. Innym – rozumność, jako nadzwierzęca zdolność poznawania rzeczy i podejmowania decyzji różnych od odruchów i emocji. Jeszcze innym – więź społeczna, traktowana jako wchodząca do samej natury człowieka. Docierając ponownie, od innej strony, do początku tego wyliczenia trzeba by do tych trzech klasycznych aspektów antropologii dodać jeszcze jeden, znowu biologiczny: cielesną ograniczoność, kruchość, śmiertelność jednostki.

Właściwie każdy z tych aspektów miewał czasy i miejsca swojej hegemonii, czyli podporządkowania sobie wszystkich innych. Również podręczniki dziejów pedagogiki są pełne koncepcji, które wynikały lub wynikają z niekonięcznie świadomego uznania tej czy innej hegemonii w pojmowaniu człowieka.

Wróćmy jednak do EK i jej ramy antropologicznej, której niezwykłość polega na tym, że zbiera wszystkie wspomniane motywy określenia człowieka – łącząc je. W tradycji macierzystej EK określenia te zwykle chodzą jakby parami, w których podstawą jest wskazanie na żywą cielesną naturę – a jako sprecyzowanie jej bytu dodaje się któreś z pozostałych.

Tak zbudowana jest jedna z najbardziej filozoficznych i potocznych definicji: *animal rationale* – żywa istota rozumna. Podobnie zabrzmi określenie stosowane jakby zamiennie z tym ostatnim: *animal sociale, sive politicum*. Interesującym przypadkiem jest też trójelementowe określenie: *animal rationale mortale* – żywa istota rozumna, śmiertelna, przy czym śmiertelność jest tu tyleż określeniem aktu zamykającego procesy życiowe, ile najostrejszym akcentem ograniczoności i niesamowystarczalności jednostki.

Przy całym bogactwie rozbieżności filozoficznych u autorów teoretyzujących klasyczne definicje człowieka – we właściwej dla EK macierzy kulturowej – wyłonił się zarys oparty na harmonizowaniu wymienionych wyżej aspektów. W jego centrum znajduje się najszerzej podzielane przeświadczenie, że w świecie istot żywych człowieczeństwo wyróżnia się rozumnością, czyli logosem pozwalającym mu odzwierciedlić w swej wiedzy ład rzeczy w świecie – odzwierciedlić, czyli poznać prawdę o rzeczywistości. Co więcej, rozumność jest tu traktowana niemal jednomyślnie jako udział w prerogatywach boskich, a w każdym razie jako podobieństwo lub pokrewieństwo z wyższym światem boskim.

W każdym razie z faktu nie zwierzęcej, ale specyficznie ludzkiej racjonalności wynika niesłychanie ważne dla kształtu EK przeświadczenie, że poznaniu ludzkiemu dostępny jest ogół rzeczywistości, i to nie wyłącznie jako zbiór rzeczy, lecz i jako ich ujęcia uniwersalne, włącznie z transcendentiami prawdy w ogóle i dobra w ogóle.

Pozostaje to nie w napięciu, lecz w ścisłym powiązaniu z przeświadczeniem o społecznej naturze człowieka: bycie w społeczeństwie i odniesienie do dobra wspólnego jest dla człowieka nie skutkiem racjonalnej kalkulacji i negocjacji, lecz konsekwencją tego, kim jest człowiek.

Wrodzona przynależność społeczna człowieka jest traktowana nie jako coś biegunowego względem jego racjonalnej samodzielności, lecz jako *modus* racjonalności. Aspekt społeczny samego bytu istoty rozumnej sprawia, że i tradycje wspólne społecznościom traktuje się jako pewne przejawy racjonalności, naświetlenia niekiedy wspomagające, a niekiedy uprzedzające znacznie efektywność poszukiwań i odkryć pojedynczych ludzi. Na uwagę zasługuje tu odróżnienie wymiaru *synchronii* (związek z rozpoznaniem i życiem ludzi z naszych wspólnot dzisiaj) i *diachronii* (związek z tym samym w ciągłości dziejowej).

EK jest praktyką społeczną – zakłada życie wewnątrz wspólnoty tradycji i wspólnoty praktyk. Jednym z aspektów tego jest związek EK ze wspólnotami takimi jak szkoły. Jest to zresztą o wiele ważniejsze niż zmitologizowany i idealizowany motyw relacji mistrza i ucznia (intensywność i ekskluzywność tego ideału spełniała się bodaj najbardziej w spartańskim motywie szkolnej *pederastii*, ale przecież nie myślą o tym dzisiejsi piewcy ideału). Edukacja klasyczna potrzebuje szkoły, czyli wspólnoty, zespołu uczniów – i pośród nich nauczyciela, bardziej rzemieślnika-artysty niż oderwanego wirtuoza.

## CEL

Razem z określeniami natury człowieka ramą dla EK jest głęboko osadzone przekonanie o istnieniu pewnego *telos* – wpisanego w człowieczeństwo celu nadrzędnego.

Posługujemy się w związku z tym tradycyjnym pojęciem eudajmonii – które jednak nawet w swoim łacińskim odpowiedniku *beatitudo* nie oznacza po prostu szczęścia jako

stanu przeżyć. Oznacza realizujące się spełnienie tego, co było potencjalnością ludzkiej natury w konkretnym człowieku. Chodzi więc właśnie o cel będący spełnieniem natury ludzkiej w człowieku, a nie tylko o cel czy cele wybierane dla zadowolenia aktualnego interesu lub apetytu jednostek.

Racja teleologiczna jest zasadniczą podporą jednej z głównych zasad fundujących edukację jako akt wspólnotowy: tylko bowiem przekonanie o istnieniu wspólnej i wrodzonej celowości związanej z człowieczeństwem uprawomocnia wewnątrznie tworzenie i egzekwowanie wspólnych zasad kierunkowych edukacji.

Wspólne każdej rzetelnej edukacji i przeświadczeniu teleologicznemu jest przekonanie o istnieniu obiektywnych racji dla hierarchizowania dóbr i ich selekcjonowania na swej drodze ze względu na dobro wyższe i najwyższe. Wiążą się z tym dwa motywy podstawowych cnót: sprawiedliwości poruszającej do wykonania dobrych należności oraz roztropności (*phronesis*) wiążącej dobra mniejsze z większymi, tak jak środki z celami.

O człowieku naprawdę wykształconym napisał Robert Spaemann, że „prawie wszystko jest dla niego interesujące, ale tylko nieliczne rzeczy są rzeczywiście ważne”<sup>2</sup>. Doprawdy niezwykła jest ta harmonia szerokiego zaciekawienia całym światem i nielicznych mocnych zakorzenień i życiowych wyborów.

Podobnie jak w przypadku zasady antropologicznej, tak i w związku z zasadą teleologiczną edukacja otrzymuje horyzont znajdujący się poza jej praktykami i przedmiotami, w świecie dorosłości. Zmierzając do swych dzieł, sztuki są pośrednio warsztatami dla dóbr wewnętrznych tych, którzy się w nich ćwiczą. Ale te przecież zyskuje się nie po to, żeby coraz sprawniej rozwiązywać zadania szkolne – lecz żeby po promieniu tych zadań pójść do zadań godnego życia. Jak daleko prowadzi ta droga?

Odnosząc się do uwarunkowania edukacji przez telos, Alasdair MacIntyre zarysowuje dynamikę odsłaniania się jego kolejnych horyzontów: „Żyć dobrze to postępować tak, żeby zmierzać do osiągnięcia najlepszych dóbr, znajdujących się w naszym zasięgu, i stać się osobą zdolną do osiągnięcia tych dóbr. (...) Doskonałość i spełnienie życia polega na tym, że osoba wytrwała w drodze ku najlepszym dobrom, jakie zna, nie zatrzymując się na nich. A zatem zakłada się istnienie jakiegoś dalszego dobra, obiektu pragnień wykraczającego poza wszelkie konkretne i skończone dobra, dobra, ku któremu skierowane jest nasze pragnienie, niezaspokojone przez nawet najbardziej pożądane skończone dobra, osiągnane w dobrym życiu”<sup>3</sup>.

Formuła zaproponowana przez MacIntyre’a pozwala zobaczyć problem ukonkretnienia ludzkiego celu życia w kategoriach po prostu racjonalnych i etycznych. Ta jej zaleta jest

<sup>2</sup> Robert Spaemann, *Granice. O etycznym wymiarze działania*, tłum. J. Merecki, Warszawa 2006, s. 540.

<sup>3</sup> Cyt. Paweł Kaźmierczak, *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre’a*, Kraków 2019, s. 46 i in.

również jej ograniczeniem: w praktyce życiowej nikt lub mało kto z nas odbywa taką modelową drogę, w której dobro większe odsłania się dopiero wraz z przesunięciem horyzontu po osiągnięciu mniejszego celu. Ten proces jest zawsze niezbędny w osobistym potwierdzeniu lub odrzuceniu doświadczenia wcześniej nam przekazanego – ale to jednak właśnie ono, czyli określona tradycja, określa nam zwykle dalsze dobro czy wręcz dobro najwyższe, zanim ewentualnie sami do niego dotrzemy.

Trudno więc pojąć rzeczywistość edukacji bez odniesienia do konkretnych tradycji. Tradycje zaś są własnością wspólnot. A tradycje trudno pojąć bez ich transcendentnego poza-horyzontu, bez odniesienia do religii i wiary.

### ZNACZENIE WYŻSZYCH ZASAD

Tak jak powiedziano wyżej, opisywana tu rama, czyli antropologiczno-teleologiczna osnowa pojęciowa, nie wchodzi do praktyk EK. Można być adeptem sztuk wyzwolonych, a nawet ich mistrzem-praktykiem bez świadomości wielu tych zagadnień, a zwłaszcza bez chęci i zdolności ich werbalizowania. W świecie wspólnot kultywujących tradycje oparte *implicite* na naszej osnowie można było lub można by nadal uprawiać *artes* zupełnie owocnie, bez wchodzenia w teorię człowieka i celów ludzkich.

Jednak zlekceważenie realnego, choć niemanifestowanego związku sztuk i ramy antropologiczno-teleologicznej (lub zakładającej ją tradycji intelektualno-obyczajowej), wprowadza ryzyko oddania sztuk wyzwolonych w niewolę (!) nieklasycznych pedagogik nowoczesności, które z reguły przenoszą akcent oczekiwań z dóbr wewnętrznych edukacji na jej dobra zewnętrzne.

Cytowany już wyżej Alasdair MacIntyre mówi o trzech charakterystycznych postaciach emotywistycznej, czyli postoświeceniowej kultury nowoczesności: bogatym estecie, terapeutie i menedżerze. Można powiedzieć, że – razem z pogardzanym przez nich trzech oświeceniowym encyklopedystą – te „osobowości wzorcowe” są też patronami konkurencyjnych (lecz wspólnie antyklasycznych) odmian edukacji współczesnej.

Bogaty esteta, symbol kultury konsumpcjonizmu, zajmuje się jedynie zaspokajaniem upodobań (niekoniecznie tylko swoich). Niewątpliwie jest to dobry patron antypedagogiki lub edukacji pojętej jako nieautorytarne towarzyszenie naturalnemu rozwojowi, czyli pielęgnowanie witalności biopsychicznej, z natury rozmaitej i bardziej przeżywanej niż komunikowanej. Szkoła zaprogramowana przez bogatego estetę mogłaby docenić edukację klasyczną – ale w wersji elitarnych smaczków „kultury wyższej”.

Terapeuta jest rzecznikiem psychologicznej skuteczności, zastępującej zainteresowanie prawdą obiektywną. Jego panowanie nad edukacją zmierza do podporządkowania jej zapewnianiu dobrego samopoczucia nawet wobec oczywistych braków i niedomagań.

Menedżer interesuje się jedynie skutecznymi technikami osiągnięcia zaprogramowanych celów (których nie dyskutuje i nie kwestionuje). W dziedzinie edukacji menedżer reprezentuje Boga i władcę w postaci pożytku społecznego, z czego wynika edukacja jako technologia produkcji typów ludzkich aktualnie potrzebnych państwu (lub – w wymiarze bardziej uniwersalnym – także nowego człowieka, odpowiedniego dla naszych czasów).

Doprawdy strzeżmy się oddać nasze dzisiejsze kiełkujące intuicje, dotyczące potrzeby edukacji klasycznej, w ręce bogatego estety, terapeuty czy menedżera.

## **NATURA, CZYLI DUCH**

Przechodząc przez kolejne punkty charakterystyki EK, uzyskiwaliśmy stopniowo obraz jej natury. W centrum znajdują się zawsze praktyki sztuk wyzwolonych – czyli ćwiczenia, których dzieła, a uogólniając: dzieła logiczne i matematyczne, przynoszą wykonawcy pewne dobra wewnętrzne, czyniące zeń człowieka podążającego drogą wykształcenia, zdolnego do posługiwania się językiem argumentowania i przekonywania, rzeczowej debaty i myślenia naukowego. Tu jednak ostrzeżenie przed pragmatyzmem „czystej sztuki” (np. w nowej retoryce).

Jednak praktyki sztuk wyzwolonych nie odbywają się w próżni lub obok zwykłych przedmiotów współczesnej szkoły – ale wewnątrz nich. Materiałem współnaturalnym dla tradycji edukacji klasycznej jest co prawda najpierw klasyka tzw. kultury dawnej (tu: ostrożnie z antykwaryzmem), ale bez zupełnego zamykania takiej ramy czasowej. Mówiąc: bez tej ramy, istotne dla EK jest wprowadzanie ucznia w kontakt z materiałem źródłowym wysokiej jakości, którego ćwiczenie daje satysfakcję obcowania z czymś poznawczo wartościowym, ze szczególnym uwzględnieniem źródeł świadczących o sposobie dochodzenia do pewnych odkryć oraz przechowujących zapis wzorcowych rozwiązań problemów. Jest w tym aspekt tradycyjności EK, genealogii osiągnięć.

Ramą zabezpieczającą integralność EK jest antropologia podkreślająca znacznie rozumu, naturalność, rozumność społeczeństwa (i tradycji) oraz istnienie celu – telos. Tu jednak ostrzeżenie przed teoretyzowaniem lub ideologizowaniem i abstrakcyjnym moralizowaniem – choć z drugiej strony same sztuki nie spełniają swego zadania, działają wewnątrz korpusu, z właściwym materiałem i ochroną swojej ramy.

## **OWOCNOŚĆ**

Wśród nienaruszalnych założeń edukacji klasycznej znajduje się prawda antropologiczna o predyspozycji człowieka do uzyskiwania sprawności umysłowych, wśród których są i te niedające się źle użyć w działaniu, czyli cnoty. Myśląc o celach nauczania w szkole, koncentrujemy uwagę na uzyskiwaniu sprawności intelektualnych, takich jak pojętność

(*intellectus*), wiedza i mądrość, ale utrzymujemy w polu uwagi także to, co stanowi bliższy cel wychowania: uzyskiwanie cnót takich jak roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo.

Sprawności umysłowe, które ma na względzie edukacja klasyczna, nie są ani mechanicznie wypracowanymi nawykami, ani wyeksponowanymi elementami wrodzonych predyspozycji jednostkowych, ani nagromadzonym doświadczeniem praktycznym lub zasobem wiadomości, ani tylko samymi umiejętnościami technicznymi. Są umiejętnościami umysłowymi, które z jednej strony wymagają dłuższego etapu cierpliwego wyćwiczenia (a nie błyskawicznego mechanicznego wytrenowania), a z drugiej strony udzielają człowiekowi większej samodzielności w działaniu (a nie tylko uruchamiania gotowych wariantów rozwiązań).

Różnicę między sprawnościami i tym, co zwykle nazywa się dzisiaj kompetencjami miękkimi (tak cenionymi na rynku pracy), można by – bez niepotrzebnego ich przeciwstawiania sobie – krótko podsumować tak, że sprawności są rzeczywistymi sterownikami w używaniu kompetencji, w związku z czym posiadanie samych kompetencji (nawet takich jak zewnętrzny dynamizm i kreatywność) nie czyni człowieka samosterownym (umysłowo i moralnie), choć może czynić skutecznym w wykonaniu jakiegoś projektu.

W systemach edukacji, zmierzających głównie do ukształtowania kadr wykonujących prace i zadania, będzie się więc zabiegało o uzyskanie przez wszystkich pewnych rudymenarnych kompetencji twardych (znajomość języków obcych, posiadanie prawa jazdy...) oraz o wyselekcjonowanie posiadaczy określonych kompetencji miękkich, równocześnie samobieżnych w wykonywaniu zadań i jednak zewnętrzsterownych. Natomiast w systemach edukacji zmierzających przede wszystkim do ludzkiej dojrzałości wychowanków będzie się zabiegało głównie o sprawności, o kompetencje także, lecz niejako mimochodem, dbając o to, by powstawały w powiązaniu ze sprawnościami, a nie zamiast nich. Edukacja klasyczna jest właśnie takim systemem.

PROF. DR HAB. GOŚCIWIT MALINOWSKI

## SZTUKI WYZWOLONE W CURRICULUM EDUKACJI EUROPEJSKIEJ

Szanowni Państwo,

jestem niezwykle zaszczycony, mogąc występować podczas tego kongresu. Chciałbym powiedzieć parę słów na temat sztuk wyzwolonych w *curriculum* europejskiej edukacji. Zaczniemy od Florencji i bazyliki di Santa Maria Novella. Kościoła dominikańskiego, gdzie zarazem jest też dominikański klasztor, a w nim kapituła – sala zebrań kapituły kanoników – dzisiaj nazywana Capellone degli Spagnoli. Bazylika, zbudowana w XIV wieku, została ozdobiona przepięknymi freskami autorstwa Andrei di Bonaiuto, o których mogę tylko opowiadać. Wśród tych różnych fresków jest jeden, szczególnie nas interesujący, a mianowicie *Triumf świętego Tomasza z Akwinu*, doktora Kościoła, osoby, która wzniosła na wyżyny, chyba już niedoścignione, połączenie teologii oraz czegoś, co może wydaje się dziwne, ale jest naturalne dla naszej wersji chrześcijaństwa – racjonalizmu.

Na tym przepięknym fresku mamy wyrażone alegorycznie różne rzeczy, które możemy sobie tutaj zinterpretować. Oczywiście pośrodku znajduje się tronujący święty Tomasz z Akwinu. Nad nim są wyobrażone trzy cnoty teologalne: *Fides, Spes et Caritas* – Wiara, Nadzieja, Miłość. Fresk ten ułożony jest oczywiście hierarchicznie – to, co u góry, jest najważniejsze, to, co na dole, nie jest mniej ważne, ale jest podstawą tego, do czego dążymy.

Po bokach tronu, przy samej głowie świętego, są wyrażone cnoty kardynalne: *Prudentia* lub też *Sapientia, Temperantia, Justitia, Fortitudo*, czyli Roztropność lub Mądrość, Umiarkowanie, Sprawiedliwość, Męstwo. Kiedyś była jeszcze piąta cnota – u Platona – Pobożność, ale później wypadła, ponieważ to trzy plus cztery daje siedem. A siedem jest tą liczbą, do której dążymy, opisując wiele aspektów świata.

Obok świętego Tomasza, z obu stron, umieszczeni są autorzy różnych części Starego i Nowego Testamentu – bezpośrednio ewangeliści: Marek, Jan, Mateusz, Łukasz, nieco dalej Hiob, Dawid, Paweł z Tarsu, Mojżesz, Izajasz i Salomon. Natomiast najważniejsze jest to, co znajduje się jakby pod nogami wymienionych tutaj postaci biblijnych i samego świętego Tomasza, i nie chodzi tutaj o to, co jest bezpośrednio pod jego stopami, bo pod stopami są umieszczeni trzej heretycy Sabeliusz, Awerroes Ibn Ruszd oraz Ariusz, ale o to, co stanowi bazę i podstawę wiedzy, dzięki której święty Tomasz został doktorem Kościoła, a jest to generalnie rzecz biorąc 28 postaci.

Wśród 28 postaci, które dzielimy na dwie grupy, jest 14 kobiet i 14 mężczyzn. Kobiety są alegoriami sztuk i nauk, a mężczyźni – najwybitniejszymi przedstawicielami tychże nauk, wedle Andrei di Bonaiuto i stanu wiedzy z jego czasów. Te 14 postaci znów dzielimy na dwie części, a mianowicie 7 nauk świętej wiedzy i 7 nauk wyzwolonych – *septem artes liberales*.



Jeśli chodzi o nauki święte, które do dzisiaj uprawia się na kościelnych uniwersytetach, to ich zestawienie może troszkę zaskoczyć, ponieważ zaczyna się od prawa cywilnego, którego reprezentantem jest cesarz Justynian, autor kodeksu. Następnie jest prawo kanoniczne i papież Klemens V, filozofia – Arystoteles, Pismo Święte – święty Hieronim, autor wulgaty, czyli tłumaczenia łacińskiego, teologia – święty Jan Damasceński, kontemplacja – święty Dionizy Aeropagita i na koniec kaznodziejstwo, przedstawione przez świętego Augustyna.

Nas jednak bardziej interesują sztuki wyzwolone, i tutaj – co już wielokrotnie padało – jest ich 7. Są one następujące: arytmetyka, którą uosabia Pitagoras, geometria z Euklidesem, astronomia z Ptolemeuszem, muzyka z Tubalkainem. Tu może słowo wyjaśnienia: Tubalkain jest biblijnym protektorem, czy też protoplastą kowali, i to jego brat Jubal był pierwszym muzykiem, ale jakoś przyjęło się w tradycji biblijnej, interpretowanej w średniowieczu, że to właśnie Tubalkain jako kowal jest taką bardziej ikonograficzną postacią łączy z muzyką.

Następnie jest dialektyka, i tutaj – Piotr Hiszpan, co może być trochę zaskakujące dla nas dzisiaj, ale w XIII wieku była to niesamowicie wpływowa książka dla ówczesnych kręgów uniwersyteckich, więc Piotr Hiszpan być może jest tożsamy z papieżem Janem XXI.

Kolejne nauki to retoryka – Cyceon i gramatyka – Priscjan z Cezarei. Jeśli chodzi o gramatykę, to zwykle jest przedstawiana w sposób specyficzny, mianowicie ma w ręku różgę i często też do jej kolan przypadają dzieci. Stąd też gramatyka jest tą nauką pierwszą, podstawową, gdzie wedle pewnej praktyki nauczycielskiej czasów starożytnych, w średniowieczu też kontynuowanej, różga była bardzo istotnym elementem nauczania.

Oprócz fresku w klasztorze we Florencji mamy również dziesiątki, setki, a może nawet tysiące wyobrażeń sztuk wyzwolonych w sztuce średniowiecznej, a także późniejszej. Jedno z nich widnieje na zaproszeniach, które macie Państwo, z dziełem autorstwa Herady z Landsbergu *Ogród przyjemności*, gdzie jest właśnie filozofia i siedem sztuk wyzwolonych. Sztuki są dookoła, pośrodku – filozofia, u dołu – Platon z Sokratesem, a na dole, poza kręgiem, są poeci.

Jeśli chodzi o samą definicję sztuk wyzwolonych, pozwólcie Państwo, że przeczytam ją z książki *Kurs poezji*, napisanej przez Józefa Korzeniowskiego. Nie tego, który jest autorem najwybitniejszych opowieści marynistycznych literatury brytyjskiej, ale nauczyciela liceum krzemienieckiego, osobistego nauczyciela Zygmunta Krasińskiego: „Sztuki dzielą się na wyzwolone i mechaniczne. Nazwisko [czyli nazwa] pochodzi od sposobu, jakim umysł się zatrudnia przy wykonaniu dzieł sztuki. Jeżeli to zatrudnienie umysłu jest swobodne i przez się interesujące, natenczas sztuki nazywają się wyzwolone; jeżeli to zatrudnienie umysłu jest taką pracą, iż we wszystkim stosować się potrzeba do celów przez kogoś oznaczonych, natenczas sztuki są mechaniczne. Te znowu dzielą się na wyższe i niższe. Wyższe są, gdy głowa pracuje, na przykład sztuka miernicza, lekarska. Niższe, gdy pracują ręce, jak sztuki rzemieślnicze”.

I tu trzeba powiedzieć, że sztuk wyzwolonych nie byłoby, gdyby nie język łaciński, ponieważ w języku greckim określamy to mianem *enkyklioi paideiai*, czyli generalnie rzecz biorąc, kształceniem, wychowywaniem. A jakim? *Enkyklion* – wychowywanie w kręgu, w cyklu, wkoło, czyli wychowanie powszechne, codzienne. I dopiero interpretacja łacińska, którą znamy po raz pierwszy z Cyserona, ale możliwe, że to nie on jest jej twórcą, ponieważ w dziele *De inventione*, a Cysero pisząc je, miał lat dwadzieścia kilka, tak więc pewnie zaczerpnął ją z jakiejś wcześniejszej tradycji, nazwano to *artes liberales*, co dosłownie znaczy sztuki wolne. Natomiast język polski znów troszeczkę jeszcze przemienił to znaczenie, podkreślając wyzwolenie. To już jest bardzo daleko idące od oryginału greckiego, dalej od łacińskiego, ale daje pewne możliwości interpretacyjne w naszym rodzimym języku, których w innych językach nie ma.

Czym są sztuki wyzwolone? I tu znów mamy słowo niezwykle, mianowicie *ars*, *artes*, greckie słowo *techné*, które zastąpiło pierwotną *paidejé*. W tym momencie nie jest to już tylko wychowywanie, ale wychowywanie podniesione do rangi sztuki. Przy czym sztukę rozumiano inaczej w czasach starożytnych i w średniowieczu, a mianowicie sztuka to była umiejętność i sztuką było, mogło być, rzemiosło. Sztuką mogły być też umiejętności wyższe, niekoniecznie tylko sztuki piękne, jak dziś to rozumiemy. Takie rozumienie zawężające pojawia się dopiero w renesansie, gdy jest *Arte di disegno*, czy wręcz dopiero w epoce, w której otoczeniu dzisiaj przebywamy – epoce klasycystycznej [w Zamku Królewskim – red.], również jako *beaux arts* – sztuki piękne, czyli sztuki plastyczne, ewentualnie współcześnie jako sztuki performatywne i tak dalej.

Drugi wyraz łaciński jest również bardzo ciekawy, ponieważ *liberales* może wywoływać wiele różnych konotacji. Pierwsza to jest oczywiście: wolność, od przymiotnika *liber*. I taką definicję przyjął Cyseron. Sztuki wolne są tymi sztukami, którymi zajmują się ludzie wolni. Ludzie wolni, ponieważ stać ich na to, albo też ludzie wolni, ponieważ poświęcają się właśnie tym sztukom, unikając wszelkich innych kłopotów i myśli. I jest to greckie myślenie, gdzie, generalnie rzecz biorąc, zajęcie filozofa jest zajęciem człowieka wolnego, bo ma tak wiele pieniędzy, że stać go na to, jak chociażby z czasem Cyserona, czy też człowieka takiego, który nie ma w ogóle pieniędzy, ale myśli tylko i wyłącznie o mądrości, jak Diogenes z Synopy.

Ale jest też inna możliwość, na którą zwrócił uwagę Kasjodor, który zauważył, że *liber* po łacinie znaczy także: książka. W związku z tym w jego określeniu pojawiły się *artes liberales* jako sztuki, które poznajemy dzięki książkom. Tu podzielił również nauki na *Institutiones divinarum et saecularium litterarum*, czyli nauki boskie i nauki sekularne, dzisiaj powiedzielibyśmy świeckie. *Artes liberales* są właśnie takim świeckim wprowadzeniem także do teologii. Ostatnie skojarzenie to jest *liberi*, czyli po łacinie: dzieci. Tego nigdzie nie ma wypisanego w tekstach, ale to, myślę, każdemu siedziało z tyłu głowy.

W związku z tym Grecy zwracali uwagę na pewną cykliczność, pewną ogólność, powszechność nauczania, które było potrzebne. Stąd został w łacinie taki termin, jak np. *curriculum*, który pochodzi od czasownika *curro* – biec, a oznacza trasę, przebieg, program szkolny, czy też termin *cursus*. Można by tu sięgać również po dalekie konotacje do Dalekiego Wschodu i określenia *dao* – droga poznania, przy czym Zachód nie tyle idzie drogą, ile drogą tą pędzi, jakby jedzie rydwanem.

Samo określenie sztuk wyzwolonych było później w różny sposób przerabiane. Przerabiano je na *disciplinae liberales*, *studia liberalia*, było też określenie *artes saeculares*, czyli sztuki świeckie, czy też *artes magnae*, czyli sztuki wielkie, a kanoniczną liczbę siedmiu ustalił u schyłku samodzielnej państwowości rzymskiej na Zachodzie, w latach 410–420, Martianus Capella w dziele *De nuptiis Philologiae et Mercurii* o zaślubinach Filologii i Merkurego. Jest to też bardzo ciekawe dzieło, ponieważ po raz pierwszy filologia jest rozpropagowana w takim znaczeniu, w jakim dzisiaj ją mniej więcej rozumiemy.

Jedną z wielu definicji sztuk wyzwolonych podał Joannes de Janua, pisząc tak: „Gramatykę, dialektykę i retorykę nazywa się *trivium* z powodu pewnego podobieństwa, jakby potrójną drogę do tego samego, prowadzącą do elokwencji [czyli sensem pierwszego etapu nauczania jest elokwencja]. Matematykę, muzykę, geometrię i astronomię nazywa się *quadrivium*, jakby czterema drogami prowadzącymi do tego samego, to jest do mądrości”. Stąd trywialnymi nazywa się tych, którzy uczą lub studiują w *trivium*, tak jak kwadrywialnymi tych z *quadrivium*.

Ten drugi termin w ogóle się nie przyjął w polszczyźnie, ale pierwszy – trywialny – z całą pewnością jest Państwu doskonale znany. Aczkolwiek jego znaczenie troszkę nam się oddaliło od godności i zacności związanych ze sztukami wyzwolonymi. W *trivium* jest gramatyka, a gramatyka, proszę Państwa, to jest pierwszy wsad, który należy się ludzkiemu umysłowi, żeby w ogóle mógł zacząć cokolwiek myśleć, rozumować i też tworzyć, co jest nie tylko związane z samym pisaniem, samym językiem, ale także z lekturami.

Greckie *grammata* oznacza oczywiście litery, oznacza także to, co jest napisane. W związku z tym rzeczą najbardziej istotną było, żeby człowiek młody zaczął od czytania i rozumienia, gdyż dopiero, jak pewna masa rzeczy jest już przez niego przyjęta, przysposobiona, przetrawiona w jakiś sposób, to – jak mówił wspomniany przez mojego szanownego przedmówcę Hugo, opat świętego Wiktora w Paryżu – najważniejszą rzeczą w nauce jest czytanie i rozmyślanie.

Potem można przejść do rzeczy kolejnej, a mianowicie do retoryki. Retoryka jest nauką mówienia, która w oczywisty sposób wiąże się jeszcze głęboko z czasami starożytnymi, przede wszystkim czasami demokracji w Grecji, gdzie przemawianie, zjednywanie sobie zwolenników na zgromadzeniu ludowym, czy też w sądzie, było czymś najważniejszym.

Ostatnim elementem jest dialektyka, czyli logika – nauka właściwego rozumowania. Jest to chyba najważniejsza część *trivium*, ponieważ człowiek potrafi rozumować, argumentować, potrafi znajdować dziury w argumentacji innych osób i przyjmować również znajdowanie przez kogoś dziur w naszej argumentacji. Logika była ostatecznym celem przygotowania do dalszego zawodu.

Jeśli czegoś brakuje naszym czasom, naszej edukacji, to chyba tego ostatniego elementu. Bo czytać – w szkole czytamy. Lektury są, aczkolwiek czasem zbyt pędzimy za nowinkami, wprowadzając jeszcze jakby niesprawdzone, które są dziełem sprzed kilku lat, a już uważa się je za wiekopomne. Tak w starożytności nie było. Jeśli chodzi o retorykę, dzisiaj w szkole raczej pisze się niż mówi, ale jest to też jakaś forma wyrażania myśli. Forma pisania jest przyniesiona przez jezuitów z Chin, gdzie były egzaminy pisemne. Egzaminy te tak się spodobaly, że zostały wprowadzone w Europie – stąd mamy dzisiaj, powiedzmy sobie, maturę. Gdyby nie jezuici i ich chińskie doświadczenia, nie byłoby czegoś takiego, byłoby kolokwium, czyli rozmowa przy ewentualnym egzaminie. Ostatniego elementu – rozumowania – jest niestety bardzo mało. Stąd takie braki dzisiejszej humanistyki, która często opiera się na emocjach, konotacjach i nieznaności rzeczy.

*Quadrivium* natomiast jest już skupione na rzeczach odmiennych – zasadniczo na tym, co dzisiaj można by nazwać naukami ścisłymi. Wszystkie te cztery nauki są naukami ścisłymi, rozumowymi, poczynając od arytmetyki – nauki o liczbach, geometrii – nauki o płaszczyźnie, astronomii – nauki o ruchu i czasie, oraz muzyki, która jest w rzeczywistości – dzisiaj to zadziwiający skojarzenie – w dużej mierze matematyką.

Jeśli porównać *trivium* i *quadrivium*, to *trivium* jest pewnego rodzaju załącznikiem humanistyki w szkole, *quadrivium* zaś załącznikiem czegoś, co nazywa się *scientia*, czyli nauk ścisłych. Nie bez powodu w starożytności określono więc *quadrivium* słowem *mathematica*. Dzisiaj matematyka jest przedmiotem, ale po grecku matematyka są to rzeczy, których należy się nauczyć. Teraz nie ma za bardzo miejsca, żeby o tym dyskutować czy rozmawiać, trzeba tylko poznać zasady, ewentualnie – jeśli widzimy w nich błąd – udoskonalić je. Stąd *quadrivium* było uczeniem czegoś, co jest *epistemae* nauki, natomiast *trivium* to były prawdziwe *artes*, były to sztuki.

Jest to początek nauk humanistycznych, czasem nazywanych też *artes rationales* lub *sermocinales*. *Artes reales*, skupione na rzeczy, dało w przyszłości początek określeniu: szkoły realne. Oprócz szkół realnych istniały też w XIX wieku szkoły klasyczne. Były one w dalszym ciągu skupione na rozumowaniu i mówieniu, co jest też kontynuacją pewnych dwóch elementów tradycji starożytnej. Z jednej strony pierwszych filozofów, takich jak Pitagoras czy Archytas z Tarentu, którzy próbowali liczbami opisać całą naturę świata, a z drugiej strony filozofów takich jak Sokrates czy Platon, którzy koncentrowali się na człowieku, na wewnętrznych myślach i próbowali zająć się przede wszystkim filozofią etyczną, czy też postaci takiej jak Izokrates, pierwszy nauczyciel greckiej wymowy, który sam nie przemawiał, bo miał słaby głos i wstydził się występów publicznych.

W średniowieczu i wcześniej sztuki wolne były przeciwstawiane *artes serviles* – sztukom niewolniczym, *artes vulgares* – sztukom pospolitym czy *artes mechanicae* – sztukom mechanicznym, jak dzisiaj byśmy to określili.

W sztukach tych znajdujemy różnego rodzaju zestawienia. Są to sztuki związane – co dzisiaj powiedzielibyśmy – z różnego rodzaju specjalistycznymi, technicznymi umiejętnościami. Są to też nauki, których dziś za nauki nie uważamy, które uchodziły za pewnego rodzaju przeciwieństwo sztuk wyzwolonych – nauki związane na przykład z zabobonem, takie jak nekromancja, alchemia, czy w pewien sposób także astrologia, aczkolwiek podejście do astrologii było mieszane.

Ze średniowiecza pochodzi sporo różnych zestawień spisujących sztuki niewolnicze, żeby można je było przeciwstawić. Ja sobie pozwolę przeczytać jedno z takich zestawień, które jest pierwotnym, wywodzącym się jeszcze od Martianusa Capelli, a powtórzonym przez bardzo wpływowego dwunastowiecznego autora, którym był Hugon od świętego Wiktora. Otóż sztuki pospolite podzielił on następująco:

*Lanificjum*, czyli sztuka zaopatrywania się w ubranie, przyodziewek. *Armatura* – sztuka, umiejętność zaopatrywania się w broń lub narzędzia pracy. *Agricultura* – rolnictwo. *Venatio* – łowiectwo. *Medicina* – oczywiste, co to jest. *Navigatio* – nawigacja, sztuka żeglowania. Oraz *theatrica*, czyli sztuka teatralna, sztuka urządzania widowisk. Niektórzy dodawali do tego na przykład *ars negotiatoria* albo *mercatura*, czyli sztukę prowadzenia negocjacji, czy też handel. Dodawano także *metallaria*, sztukę obróbki metalu.

Było tego wiele, natomiast – co bardzo istotne – Hugo podzielił nauki na cztery kategorie. Są to są nauki logiczne, nauki praktyczne, nauki teoretyczne i nauki mechaniczne. I tak jak dzisiaj mój przedmówca mówił, że samo *trivium* i *quadrivium* nie odpowiada pełni tego, co szkoła powinna przekazać, z tego samego zdawał sobie z tego sprawę już w XII wieku Hugo od świętego Wiktora. W związku z tym zaproponował następujący model, w którym istotne jest, żeby uczyć się wedle pewnej kolejności, a nie przeskakiwać i zaczynać od końca.

Otóż zacząć należy od nauk logicznych, i tutaj nauki logiczne dzielą się na *logica rationalis*, czyli pewnego rodzaju logikę myślenia, tę najważniejszą, której dzisiaj tak brakuje, czyli dialektykę, ale także na *logica sermocinalis*, czyli podstawy, gramatykę i retorykę. I to jest *trivium*, to jest początek.

Następnie, kiedy uczeń przez to przejdzie, powinien zająć się naukami praktycznymi. Nauki praktyczne dzielą się na trzy części: indywidualną, rodzinną i państwową. Indywidualna to etyka dotycząca zachowania osobistego. Rodzinna – ekonomia, nauka prowadzenia spraw związanych z gospodarstwem. I trzecia, państwowa, to polityka,

umiejętność dbałości o wspólnotę. Celem nauk praktycznych jest górowanie cnót nad występkami – cnót indywidualnych, rodzinnych i państwowych.

Trzecim dopiero elementem są nauki teoretyczne, które mają dać mądrość i zniszczyć niewiedzę. I tu pojawiają się nauki takie jak matematyka, czyli właśnie *quadrivium* – arytmetyka, muzyka, geometria, astronomia. Czyli liczby, harmonia, przestrzeń i czas.

Ale oprócz tego pojawia się także teologia i fizyka. Fizyka wcale nie była czymś nieobcym w szkole średniowiecznej i starożytnej. Arystoteles zaczął wręcz od tego, że opisywał cały świat, każdą naukę. Szkoła perypatetycka postanowiła to skodyfikować i, co istotne, na czwartym miejscu są dopiero nauki mechaniczne, wykonywane przez ludzi z konieczności, po to żeby zapobiec w jakiś sposób ludzkiej słabości. W związku z tym, oczywiście, nie chodzi tutaj o zwykłych rzemieślników, osoby niekształcone, ale jeśli ktoś zajmuje się jakąkolwiek nauką specjalistyczną, na przykład produkcją odzieży, broni, rolnictwem, łowiectwem, medycyną, żeglarstwem, transportem, sztuką widowiskową, wszystkim tym, co dzisiaj jest na uczelniach wyższych, nieuniwersyteckich, to ten człowiek powinien przejść trzy wcześniejsze elementy nauczania: logiczny, praktyczny, teoretyczny.

To tworzyło podstawę naszej europejskiej cywilizacji. To, że pierwszym szczeblem na uniwersytetach był wydział sztuk, *facultas artium*. Stąd został do dzisiaj w języku angielskim termin MA, czyli *magister artium*. Po przejściu tego pierwszego etapu można było zostać *iuris doctor* – doktorem prawa albo *legum doctor* – doktorem praw, *utriusque iuris* – obu praw: kanonicznego i cywilnego, *medicinae doctor*, *theologiae doctor*. Z czasem wyemancypował się z magistra sztuk też osobny szczebel nazywany *philosophiae doctor* i tak dzisiaj większość humanistów otrzymuje tytuł, który nazywa się z angielska PhD.

Podstawy te dały pewną specyfikę oraz niezwykłość cywilizacji europejskiej, która jest obca wszystkim innym cywilizacjom. Tu jako przykład bliskiej, siostrzanej, ale jednak kompletnie odmiennej cywilizacji, można podać islam, który wywodzi się z tego samego biblijnego wzorca. Natomiast jeśli chodzi o nauki, był taki czas, że w świecie arabskim nauki kwitły, gdy w Europie ledwie się tliły. Był to wiek złoty kalifatu bagdadzkiego, czas takich instytucji jak *bajt al-hikma*, czyli dom mądrości, oraz ogromnego ruchu tłumaczeniowego, w ramach którego na język arabski przekładano wszystko, co było ważne w literaturze antycznej. Arabowie, biorąc tylko to, co ważne, wzięli przede wszystkim nauki mechaniczne. Tłumaczono dzieła medyczne, tłumaczono dzieła związane z mechaniką *sensu stricto*, tłumaczono dzieła geograficzne.

Natomiast zupełnie nie interesowały ich elementy gramatyki, retoryki i zwłaszcza dialektyki. Jest to inne podejście niż Rzymian, którzy przekładając na łacinę dzieła greckie, tłumaczyli je w całości i wychodzili od tych właśnie trzech elementów, twórczo je rozwijając w swoim własnym systemie edukacyjnym. Z tego powodu, kiedy przyszły na świat islamu trudne czasy, wielkość tamtejszej kultury, cywilizacji rozpadła się w proch i w pył.

Nastało, jak to sami orientaliści mówią, 1000 lat barbarzyństwa po czasach wielkiego kalifatu dlatego, że wielkość ta nie miała podstaw, nie była ugruntowana. Brakowało zasadniczego elementu, którym jest edukacja.

Natomiast Europa ze swoją edukacją przeszła 2000 lat wzlotów i upadków, zachowując zawsze najważniejszą rzecz, a mianowicie umiejętność myślenia, opartą na umiejętności powiedzenia tego, co się myśli, jak również na pewnego rodzaju kulturowym wsadzie, którym były lektury dzieł czytanych w językach oryginalnych. Dzisiaj wszyscy czytają lektury, przełożone oczywiście, ale lepiej tak niż wcale.

Niezwykła umiejętność Europy, odnajdywania i odbudowywania się w różnych elementach czasu i świata, jest zauważalna najlepiej właśnie w XIII wieku, kiedy działał święty Tomasz. Jest to epoka pierwszej globalizacji, no może drugiej, jeśli weźmiemy czasy rzymskie czy wczesnobizantyjskie, kiedy Zachód też spotykał się ze Wschodem. Wtedy, w czasach globalizacji, którą zagwarantowało imperium mongolskie, podbijając całą Azję i pół Europy, doszło do spotkań Wschodu z Zachodem, oraz do poselstw wysyłanych przez papieża czy króla Francji na dwór chana mongolskiego. W poselstwach tych brali udział zakonnicy wyszkoleni w ówczesnej szkole, opartej na *trivium* i *quadrivium* oraz w oczywisty sposób na rozwijających się uniwersytetach. Mongołowie oprócz wielu różnych specyficznych cech swojej cywilizacji charakteryzowali się indyferentyzmem religijnym, a z drugiej strony zainteresowaniem debatami teologicznymi. W związku z tym, jeśli zbierali się na ich dworze przedstawiciele różnych religii, Mongołowie urządzali dysputę, aby sprawdzić, która religia jest prawdziwa. W dysputach tych brali udział chrześcijanie różnych obrządków – łacińskiego, Kościoła Wschodu (nestoriańskiego), muzułmanie, buddyści.

Zachowała się relacja z takiej dysputy, autorstwa Wilhelma Rubruka, który zobaczył, jak bezradni są jego bracia ze Wschodu, którzy próbują przekonać do chrześcijaństwa chana mongolskiego, opowiadając opowieści biblijne, różnego rodzaju zdarzenia z czasów biblijnych, cuda Chrystusowe i inne, których nie byli w stanie powtórzyć. W dyskusjach tych przegrywali zarówno z muzułmanami, jak i buddystami. Wtedy Wilhelm Rubruk – może trochę koloryzował – ale powiedział, że postanowił wyjść od dialektyki, od logiki. W tym momencie podczas dysputy udało mu się – dzięki znalezieniu ogromnej ilości elementów wspólnych właśnie z muzułmanami – udowodnić, że prawdziwa jest religia chrześcijańska. Żeby to wykazać posłużył też się logiką.

Oczywiście historycznie niewiele to przyniosło, gdyż chan mongolski, zanim doszło do końca dysputy, upił się i nie pamiętał, co się działo. Ale ważne jest to, że dzięki połączeniu podstaw naukowych, myślowych, logicznych, wypracowanych przez starożytną Grecję, można było – i co średniowiecze doskonale robiło – wykazywać i udowadniać prawdy zawarte w Ewangelii.

Dziękuję bardzo za uwagę!

Jestem niezwykle wdzięczny za możliwość opowiedzenia Państwu o czymś bardzo dla mnie ważnym, a mianowicie o ogromnej wartości klasycznej edukacji liberalnej (*liberal education*)<sup>4</sup> jako takiej oraz w kontekście nowoczesnego świata. Chciałbym serdecznie podziękować organizatorom dzisiejszej konferencji za zaproszenie. Tematem mojego wykładu będą pozytywne przykłady edukacji liberalnej w Ameryce – obszarze [tematycznym – red.], w którym mam bogate osobiste doświadczenie. Zdefiniuję ponadto kilka stosowanych przeze mnie terminów i uzasadnię pilną potrzebę istnienia tego rodzaju edukacji oraz wyjaśnię, jakich korzyści możemy się spodziewać, gdy na nią postawimy.

## HISTORIA I DEFINICJE

W ramach nakreślenia tła pozwolę sobie pokrótce opowiedzieć o Ruchu Wielkich Ksiąg (*Great Books Movement*), działającym w Ameryce w XX wieku, który dla nas stanowi synonim klasycznej edukacji liberalnej. W latach 20. i 30. XX wieku amerykańscy dydaktycy, pracujący na kilku uniwersytetach, z ubolewaniem zwrócili uwagę, że ich studenci zdawali się wiedzieć coraz mniej na temat dawnych wielkich dzieł kultury, i rozpoczęli ambitny program rewitalizacji wszechstronnej wiedzy na temat źródeł zachodniej cywilizacji.

Prof. John Erskine z Uniwersytetu Columbia był pionierem programów nauczania na tej uczelni na podstawie „wielkich ksiąg”, a po 1923 r. dołączyli do niego Mark van Doren oraz Mortimer Adler. W 1929 r. dr Adler przeniósł się na Uniwersytet Chicagowski, gdzie blisko współpracował z Robertem Maynardem Hutchinsem. W 1937 r. uczelnia St. John's College w Annapolis w stanie Maryland, założona w 1784 r., została reaktywowana, tym razem ze zintegrowanym programem nauczania o „wielkich księgach” – pierwszym tego rodzaju przedsięwzięciem w Stanach Zjednoczonych. St. John's College w dalszym ciągu oferuje ten program, również w nowym kampusie w Santa Fe w stanie Nowy Meksyk. Studenci nie wybierają ani głównego, ani dodatkowego kierunku studiów, ani też przedmiotów fakultatywnych. Zamiast tego w ciągu czterech lat wszyscy studiują w wymaganej kolejności najbardziej wpływowe i najważniejsze dzieła literackie, filozoficzne i naukowe w porządku albo chronologicznym, albo logicznym, zaś ukończenie programu wiąże się z otrzymaniem dyplomu Bachelor of Arts in Liberal Arts.

<sup>4</sup> Od tłumacza: termin „liberal education” jest tłumaczony w polskim piśmiennictwie na wiele sposobów, jak choćby „kształcenie ogólne”, „edukacja kulturalna, a czasem nawet „kształcenie humanistyczne”. Przyjęty tu wariant „edukacja liberalna” jest najbardziej zbliżony do wersji angielskiej. Bardziej szczegółowe rozważania na ten temat zawarte są w pracy Katarzyny Wrońskiej *Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną*, „Paedagogia Christiana”, 1/33 (2014) – DOI, <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2014.001>



W 1952 r. wydawnictwo Encyklopedia Britannica opublikowało 54-tomowy księgozbiór najbardziej wpływowych dzieł *Największe dzieła zachodniego świata* (*The Great Books of the Western World*), obejmujący prawie 3000 lat cywilizacji Zachodu<sup>5</sup>. W przedmowie Hutchins pisał: „Do niedawna na Zachodzie uważano za oczywiste, że wykształcenie zdobywa się w drodze lektury wielkich dzieł. Człowiek nie był wykształcony, jeżeli nie znał największych dzieł swojego kręgu kulturowego. Większość nie miała wątpliwości co do tego, które pozycje uważa się za arcydzieła. Były to lektury, które wytrzymały próbę czasu i które powszechnie uznaje się za największe dzieła zachodniego piśmiennictwa”<sup>6</sup>.

Katolickie uczelnie, które w pierwszej połowie XX wieku były w USA bardzo liczne i konserwatywne, realizowały zmodyfikowane programy nauczania *artes liberales*, kładąc nacisk na literaturę i historię, a także teologię, filozofię oraz czasami apologetykę (w związku z tym, że większość obywateli była wyznania protestanckiego). Przez pierwsze sto lat istnienia np. Uniwersytet Notre Dame w stanie Indiana postrzegał swoją misję jako realizację przesłania serii wykładów Johna Henry’ego Newmana z 1852 r. *Idea uniwersytetu* (*The Idea of a University*)<sup>7</sup>, w których postuluje on potrzebę systematycznej edukacji odpowiedniej dla katolickiego dżentelmena, czyli posiadającego szeroką wiedzę laika. W okresie po Soborze Watykańskim II konsensus ów, promujący dżentelmenów (bądź damy), którzy odebrali wykształcenie liberalne, uległ szybkiemu rozpadowi i zastąpiony został typowo pruskim, czy też germańskim podejściem, kładącym nacisk na specjalizację oraz żenującym zainteresowaniem najnowszymi modami i trendami akademickimi, najczęściej o charakterze progresywnym i buntowniczym.

Latem 1967 r. kilku liderów katolickich uniwersytetów odbyło spotkanie w Land O’Lakes w stanie Wisconsin w celu omówienia charakteru i roli współczesnej katolickiej uczelni<sup>8</sup>. Uzgodnione przez nich stanowisko stanowiło katastrofalne w skutkach odrzucenie intelektualnej tradycji katolickiej oraz wymogu wierności religii; stało się to dokładnie rok przed brzemienią w skutki encykliką Pawła VI *Humanae Vitae*, która wywołała kolejną burzę i bunt wobec instytucji Kościoła – o bardzo dramatycznym przebiegu na mojej *alma mater*, Katolickim Uniwersytecie Ameryki (*The Catholic University of America*) – w postaci publicznego i uporczywego sprzeciwu teologów pod przywództwem ks. Charlesa Currana.

<sup>5</sup> Pewien precedens stanowiła publikacja Uniwersytetu Harvarda z 1909 r. w postaci 51-tomowego wydawnictwa *Harvard Classics*, mającego na celu udostępnienie wielkich dzieł literackich rosnącej rzeszy czytelników. Niemniej jednak znaczna odmienność sytuacji – jeden księgozbiór wydano przed I wojną światową i miał on bardzo niewielką grupę odbiorców, a drugi w okresie prosperity po II wojnie światowej, kiedy to wiele osób chciało zdobyć wykształcenie – pomaga wyjaśnić różnicę w skali oddziaływania.

<sup>6</sup> *Great Books of the Western World* (Chicago: Encyklopedia Britannica, 1952), 1:xi. Por. Marcus Berquist, <https://www.thomasaquinas.edu/about/why-great-books>

<sup>7</sup> Wydanie polskie: *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, Warszawa 1990.

<sup>8</sup> <http://archives.nd.edu/episodes/visitors/ol/idea.htm>

Ruch Wielkich Ksiąg po raz pierwszy pojawił się w latach 20. XX wieku i osiągnął swoje apogeum w latach 50.; do końca lat 60. instytucje edukacyjne zaczęły od niego odchodzić, uważając go za staroświecki, *passé* i mało znaczący w warunkach zmieniającego się świata. Również w edukacji katolickiej, która (z oczywistych względów) kładła podobny nacisk na pochwałę zachodniej cywilizacji i korzyści płynące ze studiowania *artes liberales*, także nastąpił ostry zwrot w stronę sekularyzacji, pragmatyzmu i utylitaryzmu. W takiej oto gorączkowej atmosferze powstało, niemal równocześnie, kilka kontrkulturowych i tradycyjnych katolickich uczelni, w tym Thomas Aquinas College (założony w 1971 r. – roku moich urodzin – pozwolę sobie skrócić tę nazwę do inicjałów TAC), jak również Christendom College (założony w 1977 r.) oraz Thomas More College of Liberal Arts (założony w 1978 r.)<sup>9</sup>.

Wizja TAC została przedstawiona w krótkim, ale dogłębnym dokumencie, zatytułowanym *A Proposal for the Fulfillment of Catholic Liberal Education* [*Propozycja realizacji katolickiej edukacji liberalnej*]. Trudno przecenić wagę tego opracowania: jest to prawdziwe arcydzieło w dziedzinie filozofii kształcenia i zasługuje na dogłębną analizę<sup>10</sup>.

## MŁODY CZŁOWIEK ODKRYWA „WIELKIE KSIĘGI”

Jak dałem się uwieść „wielkim księgom”? W ostatniej klasie liceum zapisałem się na lekcje filozofii prowadzone przez nauczyciela, który zdobył wykształcenie w ramach programu „wielkich ksiąg” w Kenyon College i na Uniwersytecie Chicagowskim. Zamiast podręczników, tak jak na innych lekcjach, nasz nauczyciel wyznaczył każdemu zadanie przeczytania kilku dialogów Platona, części *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa i innych dzieł, części *Państwa Bożego* św. Augustyna oraz pytań i odpowiedzi przedstawionych przez św. Tomasza z Akwinu w *Summa theologiae*. Była to intelektualna uczta dla osiemnastolatka! Lektura tych dzieł, wraz z umiejętnie prowadzonymi lekcjami, wywarła na mnie przemożny wpływ. Byłem całkowicie zaabsorbowany przedstawionymi w nich argumentami, podekscytowany rzucanymi wyzwaniem „prawd objawionych nowoczesnego świata”, które prowokowały mnie do samodzielnego myślenia. Pamiętam, że po zapoznaniu się z pięcioma dowodami na istnienie Boga według św. Tomasza z Akwinu byłem przekonany, po raz pierwszy w życiu, że Bóg istnieje, że musi istnieć i tym samym, że jest to najważniejsza prawda, wokół której powinno obracać się wszystko inne. Całe moje życie uległo zmianie. Postanowiłem, że będę kontynuował naukę filozofii oraz ogólnie dzieł największych umysłów Zachodu. Wtedy jeszcze nie wiedziałem, w jakiej dziedzinie chciałbym się realizować; większość osiemnastolatków tego nie wie, o ile nie pracują w rodzinnym biznesie, co wśród Amerykanów jest

<sup>9</sup> Owe instytucje – co trzeba zauważyć – są jednymi z nielicznych, które dobrowolnie i z dumą wdrażały zalecenia Jana Pawła II zawarte w encyklice *Ex Corde Ecclesiae* z 1990 r., która stała się wzorem i normą dla Cardinal Newman Society założonego w 1993 r. w celu monitorowania przestrzegania przez instytucje katolickie norm *Ex Corde Ecclesiae*, promowania tych, które spełniały jej postanowienia oraz wywierania presji na te, które ich nie spełniały.

<sup>10</sup> Można je pobrać bezpłatnie ze strony, <https://www.thomasaquinas.edu/sites/default/files/2021-06/BlueBook-2020-email.pdf>

dość rzadkie. Wiedziałem jedynie, że pragnę prawdy, mądrości, piękna, których niewielkiej części doświadczyłem dzięki tym starym dziełom, które dla mnie były jednak świeższe, bardziej wyraziste i ekscytujące niż praktycznie cała literatura nowoczesna, którą znałem.

Zapytałem więc nauczyciela, gdzie musiałbym się udać, by móc dogłębniej studiować księgi tego rodzaju, a on odpowiedział: Thomas Aquinas College w Kalifornii. Moi rodzice (świeć Panie nad ich duszami) nie chcieli, bym studiował na maleńkiej uczelni, która (przynajmniej w tamtych czasach) była kompletnie nieznana i jednocześnie znajdowała się bardzo daleko od domu (ok. 4800 km od miejsca, gdzie się wychowałem, na drugim końcu kraju). W imię zażegnania konfliktu z rodziną zgodziłem się iść na inną uczelnię, a mianowicie Uniwersytet Georgetown w Waszyngtonie. Po pierwszym roku byłem jednak tak zniesmaczony panującą tam niemoralną atmosferą i akademickim chaosem, że odszedłem i zacząłem wszystko od nowa na TAC. Była jednak jedna niezwykle ważna rzecz, której nauczyłem się w Georgetown. Zapisalem się na specjalny zaawansowany program (*honors program*), poświęcony „wielkim księgom”. Jednak zamiast zacząć od dzieł starożytnych Greków, program nauczania rozpoczynał się od literatury i filozofii XIX wieku: czytaliśmy Blake’a, Wordswortha, Hegla i Feuerbacha. Większość moich kolegów i koleżanek nigdy nie przeczytała żadnej z „wielkich ksiąg”, więc czuła się kompletnie zagubiona. Przyrównałbym to uczucie do próby włączenia się do rozmowy, która trwa już od dłuższego czasu, nie mając pojęcia o jej temacie, gdzie wszyscy oczekują, że będziemy wiedzieć, o co chodzi.

Dało mi to ważną lekcję, że 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. Nawet nihilisci, destrukcyjniści i absurdyści są zależni od tradycji, którą krytykują czy parodiują, jak pasożyty na organizmie gospodarza. Jeżeli wolno mi sparafrazować Arystotelesa, jedynym sposobem na uniknięcie udziału w „wielkiej rozmowie” jest albo wznieść się ponad nią w mistycznej ciszy i jedności z Bogiem, który wymyka się słowom, albo zejść poniżej niej w świat zwierzęcych pochrząkiwań, krzyków i wrzasków. W sztuce to drugie przyjmuje formę pogoni za tanią sensacją lub politycznych gestów. Bycie człowiekiem oznacza dopasowanie się do innych ludzi, bycie uczniem, który powiela wielkie wzorce i uczy się od nich, bycie partnerem w rozmowach wykraczających poza nasz umysł i epokę, w której żyjemy. Myśleć lub tworzyć dobrą sztukę można jedynie w ramach pewnej tradycji.

## STUDIA W THOMAS AQUINAS COLLEGE

Tym samym zdałem sobie sprawę, że jeżeli chcę uzyskać wszechstronne, spójne i uporządkowane wykształcenie, muszę pójść na studia w TAC i zacząć wszystko od nowa. Zawierając swoim nauczycielom i programowi nauczania, kolejne cztery lata życia (1990–1994) poświęciłem lekturze i dyskusjom na temat dzieł takich autorów, jak: Homer, Wergiliusz, Sofokles, Ajschylos, Eurypides, Plutarch, Liwiusz, Horacy, Cyceeron, Dante, Chaucer, Cervantes, Szekspir, Goethe, Tołstoj, Dostojewski, Flaubert, Elliot i innych. Czytaliśmy, co prawda, tylko tłumaczenia ich dzieł, ale w pełnej wersji. Nie jestem szczególnie dobry z matematyki ani nauk ścisłych, musiałem jednak nauczyć się, w jaki sposób dowieść przy tablicy każdego twierdzenia zawartego w największym dziele w dziedzinie geometrii: *Elementach* Euklidesa. Studiowałem dzieła matematyczne Archimedesza, Apoloniusza, Kartezjusza, Łobaczewskiego i Dedekinda, odkrycia astronomiczne Ptolemeusza, Keplera, Kopernika, Galileusza, Newtona i Einsteina, teorie biologiczne Galena, Linneusza, Harveya, Darwina i Mendla. By móc zrozumieć, w jaki sposób doszło do stworzenia teorii atomów, kawałek po kawałku do jej obecnej formy, a także docenić jej ograniczenia, śledziliśmy jej rozwój w pracach Lavoisiera, Avogadra, Daltona, Gay-Lussaca i Mendelejewa.

W ten sposób dowiedziałem się „od środka”, w jaki sposób największe umysły cywilizacji zachodniej dokonały swoich odkryć, jak je tłumaczyły i dlaczego były tak ważne w kształtowaniu naszego świata, a także (co ważniejsze) w zrozumieniu otaczającej nas rzeczywistości: dlaczego posiadamy umysł – by dotrzeć do prawdy, by wyzwolić się od ignorancji i błędów. Na seminarium z teologii przeczytaliśmy Biblię od początku do końca, a następnie prace Boecjusza, św. Augustyna, św. Atanazego, św. Anzelma, św. Jana z Damaszku i św. Tomasza z Akwinu. Na seminarium z filozofii zapoznaliśmy się z głównymi dziełami Arystotelesa, o którym John Henry Newman powiedział:

„Proszę nie przypuszczać, że gdy powołuję się na starożytnych, że odnosząc się do dzieł starożytnych, przenoszę świat dwa tysiące lat wstecz i próbuję zakuć filozofię w kajdany pogańskiego rozumowania. Dopóki istnieje świat, trwać będzie nauka Arystotelesa o dochodzeniu do prawdy. Wielki filozof stanowi bowiem wyrocznię w problematyce przyrodniczej i zagadnieniach dotyczących pojęcia bytu. Będąc ludźmi, nie potrafimy na to nic poradzić, że jesteśmy zwolennikami Arystotelesa, gdyż Mistrz nie czynił nic innego, jak tylko analizował ludzkie myśli, uczucia, przekonania i poglądy. On to odkrył przed nami znaczenie naszych własnych słów i pojęć, jeszcze przed naszym urodzeniem się. W odniesieniu do wielu zagadnień rozumować prawidłowo znaczy myśleć tak jak Arystoteles. Wszyscy jesteśmy jego uczniami, czy tego chcemy, czy też nie, chociaż możemy nawet nie zdawać sobie z tego sprawy”<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> John Henry Newman, *Idea of a University*, Discourse 5, §5. W innych swoich pracach Newman opisuje go jako „najwszechstronniejszy umysł antyku... człowieka, który wpadł na wspaniały pomysł stworzenia mapy całej ludzkiej wiedzy i poddania wszystkiego jednej gruntownej analizie” (*Rise and Progress of Universities*, r. 16).

Oczywiście czytaliśmy również reprezentatywne dzieła większości innych najważniejszych filozofów tradycji zachodniej, w tym prawdziwych nieszczęśliwców – nowożytnych egzystencjalistów i nihilistów. Dwa lata spędziliśmy na nauce łaciny, która wprowadziła mnie w zupełnie nowy świat, do którego bez niej nie miałbym dostępu, w szczególności do rzymskiej tradycji liturgicznej, której w późniejszych latach poświęciłem niejedną książkę czy artykuł.

Dzięki odebraniu takiego wykształcenia nie muszę ślepo ufać pochodzącym z drugiej ręki, powierzchownym i często nieprawidłowym streszczeniom historii intelektualnej i kulturowej, dostępnym w podręcznikach i gazetach. Zostałem odpowiednio wyposażony, by prawidłowo oceniać twierdzenia i argumenty podawane przez autorów i prelegentów. Na przykład wiem, w jaki sposób rozumowali architekci rewolucji naukowej – jakie prawdy dostrzegali oraz, co równie ważne, jakie popełniali błędy. Wiem, dlaczego nowoczesny świat wpadł w pułapkę ideologii materializmu, ponieważ studiowałem dzieła filozofów, które wprowadziły nas w tę ślepą uliczkę. Wiem, co dokładnie reprezentują ideologie kapitalizmu, socjalizmu i komunizmu, ponieważ studiowałem dzieła ich pierwotnych krzewicieli; dzięki temu umiem rozpoznać ideologiczne cechy słów i działań obecnej klasy rządzącej.

Edukacja oparta na studiowaniu „wielkich ksiąg” daje człowiekowi coś na kształt zdolności prześwietlania idei promieniami rentgenowskimi. Wszystkich zalet takiego wykształcenia nie sposób przecenić: otwiera ono drzwi nie tylko do świata idei, ale świata w ogóle, pozwala dostrzec jego kształt i poznać jego historię. Osobie, która je odebrała, daje niemal medyczną zdolność do zauważania objawów, diagnozy i leczenia ran czy chorób intelektualnych, a także stosowania lub wydawania zaleceń w celu ich wyleczenia dzięki zdrowej intelektualnej diecie i ćwiczeniu umysłu. Edukacja liberalna to potężne narzędzie mogące prowadzić zarówno do oczarowania, jak i rozczarowania. Pomaga wzbudzić zachwyt nad otaczającą nas rzeczywistością, historią ludzkości, tym, co boskie i święte; ukazuje piękno, godność i poświęcenie dla wspólnego dobra. Może również pomóc wyeliminować romantyzowanie zła i błędów, ukazując ich korzenie i konsekwencje w najczystszej formie<sup>12</sup>.

## **CZYM SĄ SZTUKI WYZWOLONE?**

Chciałbym teraz omówić ważną cechę programu kształcenia oferowanego przez TAC. W Ameryce wiele szkół twierdzi, że uczy sztuk wyzwolonych, jednak używa tej frazy w bardzo luźnym rozumieniu, bliższym terminowi: nauki humanistyczne bądź kształcenie

<sup>12</sup> Przykładowo prawie żaden luteranin nie wierzy dokładnie w to, w co wierzył Marcin Luter; jego opinie zostały ugrzecznione i kosmetycznie upiękzone. Lektura jego dzieł – a robiliśmy to na TAC – stawia nas twarzą w twarz z nieracjonalnością i arbitralną egzegezą protestantyzmu, które, jak to wykazał Brad Gregory w *The Unintended Reformation* [Niezamierzona reformacja], leżą u podstaw nowoczesnego sekularyzmu.

ogólne<sup>13</sup>. W edukacyjnej tradycji Zachodu termin *artes liberales* ma specyficzne znaczenie i obejmuje siedem dyscyplin opisanych przez Hugona ze św. Wiktora jako „sposoby, podług których dusza wkracza w świat tajemnic filozofii”<sup>14</sup>, które przygotowują studenta do studiowania głębszych nauk. *Trivium* (trzy dziedziny) to gramatyka, logika i retoryka, tzn. sztuka komponowania wypowiedzi, sztuka komponowania i rozwijania argumentacji oraz sztuka perswazji. *Quadrivium* (cztery dziedziny) to geometria, arytmetyka, astronomia i muzyka, tzn. nauka o wielkościach ciągłych, nauka o wielkościach dyskretnych (policzalnych), nauka o obrotach ciał niebieskich oraz nauka o współczynnikach liczbowych przekładanych na dźwięk. Zaniedbanie edukacji w zakresie *artes liberales* ma zgubny wpływ na kompetencje studentów uczelni wyższych, czy też raczej na kompetencje uczniów na każdym poziomie<sup>15</sup>.

Na *trivium* składają się sztuki władania słowem: gramatyka skupia się na sposobie nazywania rzeczy i wyrażania się o nich, co stanowi odbicie zarówno cech ludzkiej duszy, jak i ontologiczną artykulację otaczającego świata; logika dotyczy kategorii, do których przynależą stosowane przez nas terminy, oraz sposobu, w jaki łączy się je w twierdzenia i argumenty, czy to demonstratywne, czy też dialektyczne; retoryka natomiast koncentruje się na dobrym, użytecznym i pięknym użyciu języka do celów perswazji na rzecz dobra lub odwodzenia od zła. Zwiastowanie owych trzech sztuk wyzwolonych można znaleźć w opisie stworzenia w Księdze Rodzaju. Po pierwsze, człowiek nadaje nazwy zwierzętom, które napotyka, następnie zastanawia się nad swoim samotniczym bytem oraz towarzysztwem i na koniec pozwala, by retoryka szatana podkopała jego determinację, by pozostać wiernym boskiemu przykazaniu, i bezskutecznie stara się zastosować retorykę w dialogu z Bogiem. Retoryka jest najbardziej dwulicową (na podobieństwo rzymskiego boga Janusa) ze sztuk *trivium*, jednak zwierzęta społeczne nie mogą uniknąć prowadzenia ze sobą dialogu składającego się z twierdzeń i replik z tej prostej przyczyny, że otaczająca nas rzeczywistość w dużej części składa się z elementów, których nie można tak po prostu nazwać, czy zademonstrować. W tym sensie większość Pisma Świętego jest dziełem retoryki, tak samo jak liturgia.

*Quadrivium* składa się z nauk o wielkościach w ich najszerszym możliwym rozumieniu: ma na względzie zasady wszystkiego, co zostało stworzone przez Boga „według liczby, wagi i miary” oraz otwiera drogę do dalszych odkryć matematycznych i naukowych dotyczących ładu oraz struktur kosmosu. Wykazuje ono najjaśniej zdolność umysłu do abstrahowania od fantazmatów i do dedukcyjnego rozumowania, co wynosi nas

<sup>13</sup> <https://www.thomasaquinas.edu/a-liberating-education/liberal-arts-sciences>

<sup>14</sup> Cytat z: *A Proposal for the Fulfillment of Catholic Liberal Education* (1968), wyd. 2010, s. 44.

<sup>15</sup> W 1947 r. Dorothy Sayers opublikowała ważny esej *The Lost Tools of Learning* [Zagubione narzędzia do nauki], odnoszący się do *trivium* i *quadrivium*. Można o nim powiedzieć, że był jak *Magna Charta* dla ruchu promującego klasyczną edukację liberalną w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w Stanach Zjednoczonych. Bardziej szczegółowe omówienie *trivium* i *quadrivium* można znaleźć w świetnych książkach Stratforda Caldecotta pt. *Beauty in the Word* oraz *Beauty for Truths' Sake*.

ponad to, co tylko zwierzęce, natomiast stawia poniżej tego, co należy do poznania rzeczy anielskich i boskich. „Sztuki wyzwolone nie są jedyną ani nawet najważniejszą częścią edukacji liberalnej, pozostają jednak jej podstawą. Tylko zdyscyplinowane, energiczne i ożywiane ciekawością myślenie prowadzi do wiedzy i mądrości”<sup>16</sup>.

## CZYM ZATEM JEST EDUKACJA LIBERALNA?

W podobny sposób wiele uczelni i uniwersytetów, przynajmniej amerykańskich, chce mienić się orędownikami edukacji liberalnej. Nie są nimi jednak, ponieważ nie rozumieją znaczenia tego terminu.

W tym kontekście angielski termin *liberal* implikuje, że odebranie takiego wykształcenia wyzwoli człowieka. Wyzwoli, ale od czego? Od ignorancji, błędów i w pewnym zakresie od występków; od nadmiernego skupienia na natychmiastowej gratyfikacji i egoizmie; od wąskich horyzontów i braku *humanitas* – człowieczeństwa. W nowoczesnym świecie można dostrzec alarmujący rozwój niewolnictwa. Nie mam tu na myśli najbardziej oczywistych form niewolnictwa, takich jak handel ludźmi w celu wykorzystania seksualnego. Chodzi mi głównie o niewolnictwo intelektualne: ubezwłasnowolnienie ludzi przez ich namiętności, tanie slogany, propagandę komercyjną i kulturową, technologię, która stała się ich panem, zamiast być ich sługą. Ci, którzy niezdolni są do użycia własnego intelektu, przejmują najgłośniej i najczęściej powtarzane slogany, niemalże poprzez osmozę. Ci, którzy nie potrafią opanować swoich namiętności dla dobra prawdy, łatwo padają ofiarą manipulacji i stają się sługami ideologii.

Dlatego też edukacja liberalna z góry zakłada posiadanie wiedzy o ludzkiej naturze i na niej polega. Człowiek z natury zdolny jest do doskonalenia się – tak samo jak do ograniczania i wypaczania samego siebie. Żyjemy w dobie kryzysu antropologicznego, zaprzeczania faktowi samego istnienia ludzkiej natury, esencji stanowiącej stabilną rzeczywistość, która nie jest zależna od naszej woli czy uczuć. Człowiek stanowi połączenie ducha i ciała, jest *animal rationale* – tak, zwierzęciem, ale zwierzęciem o unikalnej duchowości, zdolności zrozumienia prawdy i woli czynienia dobra. Jego zwierzęcą naturę przenika rozum i korzystanie z niego jest do pewnego stopnia warunkowane przez jego miejsce w fizycznym świecie, który jest światem jedzenia, picia, sentymentów, emocji i wyobraźni.

<sup>16</sup> <https://www.thomasaquinas.edu/a-liberating-education/liberal-arts-sciences>

Z moich doświadczeń w zdobywaniu i przekazywaniu wiedzy w kilku uczelniach sztuk wyzwolonych wynika, że nie ma lepszych narzędzi propedeutycznych przygotowujących do studiów wyższych niż *trivium* i *quadrivium*. Wraz z językami klasycznymi *artes liberales* stanowiły przedmiot studiów zarówno dzieci, jak i młodych dorosłych i w idealnym świecie ukończenie nauki w tym zakresie stanowiłoby wprowadzenie do studiów uniwersyteckich. Niestety, w dzisiejszym świecie nie można założyć, że kandydaci na studia posiadają tę wiedzę i dlatego właśnie jest ona nadal włączana do większości programów nauczania o „wielkich księgach”, realizowanych na uczelniach.

Człowiek to istota niedoskonała, urodzona jako czysta karta; według słów Arystotelesa – istota, którą należy nauczyć od podstaw. Każdy z nas nosi w sobie załączki, pierwsze zasady rozumowania – pierwsze zasady rozumowania praktycznego (prawo naturalne: czynienie i dążenie do dobra oraz unikanie zła) oraz pierwsze zasady rozumowania spekulatywnego (np. zasada niesprzeczności, zasada tożsamości) – nie mamy jednak żadnych doświadczeń, musimy je zdobyć, a następnie zastosować do nich nasze rozumowanie. Niestety, zdolności przedracjonalne i racjonalne mogą pozostać prawie całkowicie nierozwinięte i łatwo wypaczone w toku ich niewłaściwego wykorzystania, złych nawyków, życia poświęconego pogoni za przyjemnością, jak to robią zwierzęta. Innymi słowy, w tradycji Zachodu od zawsze było wiadomo, że człowiek jest wyjątkowo podatny na popełnianie błędów, uleganie ignorancji i własnym namiętnościom. Można powiedzieć, że prawdą jest odwrotność twierdzenia Rousseau: człowiek rodzi się niewolnikiem i tylko dzięki dobremu ukształtowaniu może stać się wolnym.

Tradycyjnie edukację postrzegano jako środek, dzięki któremu człowiek może dorosnąć do dojrzałości własnej natury, dzięki czemu jego naturalne zdolności rozwijają się zgodnie z ich właściwym i najlepszym zastosowaniem. Taka wizja jest w sposób nieunikniony teleologiczna: wymaga dostrzeżenia tego, czym w istocie jest ludzka natura, jej zdolności oraz tego, w jaki sposób zdolności te można rozwijać dzięki zdyscyplinowanemu zastosowaniu ich do realizacji najbardziej wartościowych celów. Na edukację składają się wszystkie sposoby kształtowania istoty ludzkiej zgodnie z jej inherentnymi potrzebami<sup>17</sup>. Dlatego właśnie nie ma nic ważniejszego ani bardziej decydującego dla danej osoby albo narodu jako całości niż edukacja młodzieży i dlatego właśnie niezapewnienie właściwego wykształcenia oznacza upadek człowieka, kultury, narodu<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Jeremy Holmes wyraził to w następujący sposób: „Edukacja w zakresie sztuk wyzwolonych oznacza stawanie się człowiekiem: czymś więcej niż kamieniem, rośliną czy zwierzęciem – najwyższą istotą w materialnym świecie, istotą ludzką... Tak jak świat roślin jest bardziej złożony od świata kamieni, świat zwierząt bardziej niż świat roślin, tak świat człowieka stanowi cały kosmos, a poznać go można tylko stając się człowiekiem”.

<sup>18</sup> Charles De Koninck: „Sentencji *liberum est quod causa sui est* nie należy rozumieć tak, że człowiek sam sobie jest panem i jako taki stanowi jedyną przyczynę swojego działania, czy też że jest doskonałością, na rzecz której działa, ale raczej że człowiek, poprzez swój intelekt i wolę, jest sam przyczyną swoich działań w wyznaczonym mu celu. Można również powiedzieć, że człowiek sam stanowi przyczynę swego działania w sensie przyczyny ostatecznej, w miarę dążenia do celu wyznaczonego mu jako inteligentnej i wolnej istocie, czyli zgodnie z samymi zasadami jego natury. Celem tym jednak jest głównie dążenie do wspólnego dobra. Człowiek będzie tym bardziej wolny i szlachetny, im bardziej poświęci się osiągnięciu wspólnego dobra. Tym samym widać, dlaczego to drugie twierdzenie stanowi pierwszą zasadę bycia wolnym. Człowiek wolny sam stawia się w pozycji niewolnika, jeżeli nie potrafi lub nie chce działać w celu innym niż wyłącznie dla własnego dobra. Równie wolnym pozostaje człowiek, który w wyniku własnego rozumowania i z własnej woli podda się rozsądkowi i woli, które są wobec niego nadrzędne. Tym samym obywatele mogą działać dla wspólnego dobra, będąc wolnymi ludźmi”. *Primacy of the Common Good* (tłum. Collinsa), s. 70–71. Por. Pius XI, *Divini Illius Magistri*.



Teraz możemy już określić, czym jest edukacja liberalna w odróżnieniu od innych form edukacji. Cytując Mortimera Adlera:

„Jeden pogląd na edukację bierze pod uwagę indywidualne i funkcjonalne różnice [między ludźmi] i stwierdza, że ludzie stają się lepsi poprzez dostosowanie się do swojego zawodu, stając się lepszymi cieślami, dentystami, murarzami, innymi słowy, doskonaląc swoje umiejętności zgodnie ze swoimi naturalnymi talentami. Drugi pogląd głosi natomiast, że głównym celem edukacji jest rozwój człowieka nie pod względem tego, co różni go od innych, ale tego, co wszyscy ludzie mają wspólne. Zgodnie z tą teorią głównym obszarem kształcenia powinny być rzeczy, które może robić każdy człowiek albo pewne rzeczy, które każdy człowiek musi robić”<sup>19</sup>.

Komentarz do tego fragmentu podaje dr Robert Carlson:

„Obydwie formy edukacji mają na celu uczynienie człowieka lepszym poprzez tworzenie dobrych sprawności, jednak edukacja liberalna ma za cel kształtowanie jego samego, tak by stał się on dobrym człowiekiem, a jego wartość mierzona jest dobrem, które niesie. Jest to cel wewnętrzny. Edukacja nieliberalna (*illiberal*) czyni człowieka lepszym w tym sensie, że staje się on dobrym pracownikiem, a jego wartość mierzona jest podług jakości wykonywanej przez niego pracy. Jest to cel zewnętrzny”<sup>20</sup>.

Słynny utylitarysta John Stuart Mill miał, paradoksalnie, bardzo wysoką opinię na temat edukacji liberalnej, wygłaszając taką oto wspaniałą pochwałę w swojej mowie inauguracyjnej jako rektor Uniwersytetu św. Andrzeja (St. Andrew’s University):

„Zanim staną się prawnikami czy lekarzami, czy kupcami, czy wytwórcami, ludzie pozostają ludźmi – i jeżeli zrobimy z nich zdolnych i rozsądnych ludzi, sami przemienią się w zdolnych i rozsądnych prawników czy lekarzy. Wykształceni profesjonaliści powinni wynieść z uniwersytetu nie tyle wiedzę zawodową, co zasady, którymi powinni się kierować w wykorzystaniu tej wiedzy i które pozwolą im oświetlić kagankiem ogólnej kultury techniczne aspekty swojej specjalistycznej dziedziny. Człowiek może stać się kompetentnym prawnikiem bez wykształcenia ogólnego, dzięki niemu jednak może stać się prawnikiem–filozofem, który domaga się i sam jest zdolny do postępowania według pewnych zasad, a nie tylko napycha sobie umysł informacjami. I tak samo sprawa ma się we wszystkich użytecznych dziedzinach, nawet związanych z mechaniką”<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> WCC’s *Philosophical Vision Statement*, „Education Defined”, s. 15.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 16. Możemy nawet pójść krok dalej za Robertem Hutchinsem: „Sztuki wyzwolone są nie tylko niezastąpione, ale również nie do uniknięcia. Nikt nie może zdecydować za siebie, czy będzie człowiekiem, czy też nie. Jedyną kwestią, o której może zdecydować jest to, czy pozostanie ignorantem, kimś nierozwijającym się, czy też będzie starać się zająć tak wysoko, jak to możliwe. W skrócie rzecz polega na tym, czy dany człowiek będzie dobrym czy kiepskim humanistą” (cytat z *Wyoming Catholic College Catalog*, 2020–21 edition, s. 3). W odniesieniu do prawa oraz efektów kilku pokoleń pozytywizmu prawniczego oderwanego od podstaw filozoficznych i religijnych, por. Valentin Tomberg, *The Art of the Good: On the Regeneration of Fallen Justice* (Brooklyn, NY: Angelico Press, 2021).

Bardziej zwięźle wypowiedział się na ten temat John Henry Newman: „Odpowiednio kultywowany intelekt, jako że jest dobrem sam w sobie, przynosi moc i wdzięk każdej pracy i czynności, jakiej się podejmuje”.

Uwagi Millsa i Newmana przypominają nam, że edukacja liberalna ma jednak pewną praktyczną przewagę lub wartość użytkową – polegającą, paradoksalnie, na ucieczce od pragmatyzmu i karierowiczostwa. Edukacja liberalna nie ma na celu stworzenia lepszego świata ani uczynienia świata lepszym. Jego właściwym celem – i faktycznie jego wyłącznym przymiotem i uzasadnieniem – jest to, że czyni on człowieka lepszym, doskonaląc jego umysł i do pewnego stopnia jego serce; jest to realizacja specyficznie ludzkich zdolności rozumowych, językowych i kulturowych (*educatio*). Nie jest jednak bynajmniej niespodzianką, że ci, którzy osiągnęli większą doskonałość dzięki takiemu wykształceniu, będą w stanie robić wielkie rzeczy w życiu, zarówno w rodzinie, jak i w swoim otoczeniu, karierze, w sferze publicznej i politycznej oraz w służbie krajowi.

Absolwenci TAC i podobnych uczelni wykazują te cechy w sposób trudny do przeoczenia. Osiągają oni również niezwykle wysokie wyniki w wielu różnych dziedzinach: nie tylko w filozofii, teologii czy matematyce, jak można by się spodziewać, ale również w prawie, biznesie, medycynie, inżynierii, polityce, aktywizmie społecznym, wojskowości, architekturze i sztukach pięknych. Duży odsetek zostaje nauczycielami edukacji domowej, w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i na uczelniach wyższych, co stanowi świetną wiadomość: nauczyciele o takim wykształceniu nie są specjalistami o wąskich horyzontach, ale raczej osobami o wszechstronnej wiedzy, którzy do swojego zawodu wnoszą wszechstronny, polifoniczny, interdyscyplinarny sposób myślenia i potrafią zarazić innych zamiłowaniem do nauki<sup>22</sup>. W istocie wielu absolwentów założyło nowe szkoły albo zaangażowało się w pomoc szkołom borykającym się z trudnościami na każdym poziomie nauczania<sup>23</sup>.

## WYPOCZYNEK I WYZWOLENIE

Jedną z oznak braku kształcenia człowieka jako człowieka jest w dzisiejszym świecie podwójna tragedia wielu zachodnich społeczeństw. Z jednej strony ludzie nie pracują, aby żyć (i żyć, by cieszyć się wyższymi i lepszymi aspektami życia), ale żyją, aby pracować (i pracują, jakby była to jedyna rzecz, która nadaje życiu sens i wartość). Josef Pieper użył pamiętnego sformułowania: świat pracy totalnej, mówiąc o świecie, który ma niewiele

<sup>22</sup> Duża liczba osób, które ukończyły uczelnie sztuk wyzwolonych, zakłada klasyczne akademie w całych Stanach Zjednoczonych, uczestnicząc w renesansie klasycznej edukacji. Przykładowo wielu absolwentów WCC pracuje obecnie w sieci szkół „Great Hearts”, która z państwowym wsparciem prowadzi autonomiczne szkoły (*charter schools*), których programy nauczania sztuk wyzwolonych opierają się na lekturze „wielkich ksiąg”.

<sup>23</sup> Należy również zauważyć, że wielu z nich zostaje kapłanami albo wstępuje do zakonów – proporcjonalnie znacznie więcej niż w przypadku absolwentów świeckich uczelni oferujących wyspecjalizowane programy nauczania albo przypadkowo dobrane kierunki „podstawowe”.

wspólnego z godnością i rozkwitem człowieka<sup>24</sup>. Z drugiej strony ludzie ci nie wiedzą, co mają ze sobą zrobić, kiedy nie pracują, nie jedzą, nie śpią, czy nie oddają się innym niskim przyjemnościom. Sprawia to wrażenie, jakby ich umysły i serca zostały pozbawione jakiegokolwiek treści. Dr Robert Carlson stwierdza:

„Należy zauważyć, że inaczej niż studia nieoliberalne, które przygotowują wyłącznie do pracy, studia liberalne – przedmioty stałe – przygotowują do wypoczynku, który według Josefa Piepera jest podstawą kultury. Prawdziwa i dobra kultura nie może zaistnieć, jeżeli ludzie nie są do tego przygotowani poprzez wypracowanie odpowiednich nawyków angażowania się w owocne sposoby wypoczynku. Należy przy tym zauważyć, że wypoczynek nie oznacza po prostu czasu wolnego. Jest to raczej czas wolny odpowiednio wykorzystany na działania mające na celu poprawę swojego życia”<sup>25</sup>.

Takie sposoby wypoczynku obejmują myślenie lub naukę, czytanie lub pisanie, rozmowę lub korespondencję, miłość i przyjaźń, działalność polityczną, prace domowe, działalność artystyczną i estetyczną oraz oczywiście kult religijny i kontemplację. Mówiąc krótko: możemy ocenić jakość ducha narodu, patrząc na sposób, w jaki obywatele spędzają czas wolny. Jeżeli edukacja ma nas przygotować tylko do pracy lub kariery, która tworzy majątek osobisty czy narodowy, jest to edukacja nieoliberalna; jeżeli wpaja nam pragnienie wypoczynku i spędzenia go na radosnych, pożytecznych, mądrych i przyjaznych działaniach – jest to edukacja liberalna. Powinno być oczywiste, która z nich jest lepsza.

Edukacja liberalna uwalnia współczesnego człowieka od dwóch szczególnie niebezpiecznych błędów: po pierwsze tego, co można nazwać modernizmem, który cechuje racjonalizm, scjentyzm, redukcjonizm i materializm, zaś po drugie od postmodernizmu, charakteryzującego się relatywizmem, sceptycyzmem oraz zaprzeczającą sobie tezę, że twierdzenia o prawdzie są jedynie formą narzucania władzy (już Sokrates miał do czynienia z takimi poglądami, głoszonymi przez sofistów). Edukacja oparta na „wielkich księgach”, oferowana przez uczelnie takie jak Thomas Aquinas College, pomaga ludziom dostrzec istnienie odwiecznych pytań oraz pewnej liczby prawdopodobnych odpowiedzi; możemy odkryć, że większość przedstawicieli zachodniej tradycji motywowała miłość do prawdy, a nie żądza władzy. Edukacja liberalna wyzwala studentów od prowincjonalizmu, a także od internacjonalizmu, który jest pozbawiony patriotyzmu i poszanowania dla lokalnej kultury. Pozwala nam odpowiedzieć – lub zacząć odpowiadać – na najważniejsze pytania. Co jest naprawdę ważne w życiu? Czy życie ma sens? Czy istnieje szersza perspektywa i jak ją odkryć? Czym jest dobro wspólne? W jaki sposób jestem zależny/zależna od innych, od swojego kraju, narodu, historii, tradycji? W jaki sposób spędzam

<sup>24</sup> Utylitaryzm to wielki „demon” nowoczesnej edukacji, ponieważ przestaliśmy wierzyć (jako cywilizacja) w immanentną wartość prawdy i dobro płynące z podporządkowania człowieka prawdzie. Tak więc zamiast tego mamy niemalże marksistowską redukcję człowieka do pracownika – nowy feudalizm, pozbawiony transcendentnych wartości, które oferuje Kościół katolicki.

<sup>25</sup> WCC's *Philosophical Vision Statement*, s. 16.

czas wolny, wakacje? Czy mam cel poza pracą i spaniem? W jaki sposób radzę sobie z chorobą lub niesprawnością? Jak przygotować się na śmierć?

Ktoś może mieć inne zdanie, że studiowanie „wielkich ksiąg” może w istocie doprowadzić do pewnej formy relatywizmu, ponieważ autorzy tych dzieł często nie zgadzają się ze sobą w fundamentalnych kwestiach i nie przedstawiają spójnego światopoglądu. W mojej opinii jest to zastrzeżenie uzasadnione, jednak nierozstrzygające na niekorzyść takich studiów. Faktem jest, że kształcenie w oparciu o „wielkie księgi” bez założeń egzystencjalnych czy ram teologicznych doprowadziłoby do wyrafinowanego sceptycyzmu. Wydaje się, że taki skutek odnoszą niektóre świeckie programy studiów nad „wielkimi księgami” w Ameryce, np. oferowany przez St. John’s College, gdzie studenci znani są z hedonizmu i nihilizmu, aczkolwiek niektórzy absolwenci nawrócili się na katolicyzm albo prawosławie. Niektórzy założyciele TAC kształcili się w St. John’s College i chociaż doceniali nacisk kładziony na „wielkie księgi”, szybko zrozumieli, że program ten jako całość był zdecydowanie agnostyczny i relatywistyczny: pozbawiony centralnego punktu odniesienia, ram, w których można umieścić poszczególnych autorów i dyscypliny. W pewnym sensie program ten był czysto historycystyczny. W tym kontekście miałoby sens stwierdzenie, że edukacja liberalna bez boskiego objawienia ani religijnej bazy zapewniającej kontekst i punkt odniesienia byłaby z góry skazana na porażkę, jak Ikar wlatujący zbyt blisko słońca.

Edukacja liberalna roztacza przed nami nieskończone i transcendentne perspektywy. Tym samym może służyć jako podstawa lub przygotowanie do duchowego wyniesienia człowieka dzięki łasce: nieprzypadkowo przecież najwięksi chrześcijańscy myśliciele odebrali wykształcenie w zakresie sztuk wyzwolonych. *Gratia supponit naturam*. Świętość nie wymaga doskonalenia intelektu – mamy wielu świętych, którzy nie odebrali wykształcenia w zakresie sztuk wyzwolonych, ale jasne jest, że w normalnych i idealnych warunkach, *ceteris paribus*, chcielibyśmy, by cały *imago Dei* rozwijał się zgodnie z własnym potencjałem i możliwościami. Ponadto oczywiste jest, że ci, którzy mają pełnić odpowiedzialne funkcje w społeczeństwie, powinni być tak właśnie wykształceni – w przeciwnym razie możemy popaść w różne formy wspomnianego wcześniej intelektualnego niewolnictwa (modernizm, postmodernizm, internacjonalizm, prowincjonalizm).

Na przekór obłąkanym fantazjom Unii Europejskiej, która chce na nowo napisać historię, ignorując wkład Kościoła katolickiego we wszystkie pozytywne i chwalebne aspekty naszej cywilizacji – nic niewartej fikcji, wyśmiewanej wprost nawet przez francuskiego ateistę Michela Onfraya<sup>26</sup> – fakty są takie, że bez Kościoła nie byłoby uniwersytetów, tak samo jak nie byłoby szpitali, parlamentów czy laboratoriów.

<sup>26</sup> „Bóg nie jest częścią mojego świata, ale mój świat powstał dzięki Bogu chrześcijan. Wbrew opinii tych, którzy uważają, że Francja zaczęła istnieć z chwilą podpisania Deklaracji praw człowieka i obywatela – co jest poglądem równie głupim jak to, że Rosja zaczęła istnieć w 1917 r. – to chrześcijaństwo zbudowało cywilizację, którą nazywam swoją, którą mogę kochać i bronić jej bez bicia się w piersi, bez proszenia o wybaczenie za jej wady,

Chciałbym jeszcze odpowiedzieć na jeden zarzut. Niektórzy mówią: „Znamy już wszystkich tych autorów. Oni żyli dawno temu, w zupełnie innych warunkach niż my. Już dawno przestali mieć znaczenie. Powinniśmy skoncentrować system edukacji na dzisiejszych problemach i dzisiejszych rozwiązaniach”. W odpowiedzi stwierdzam: większość z nas słyszała o tych autorach i może czytała o nich albo czytała streszczenia ich dzieł, jednak bardzo niewiele osób faktycznie te dzieła studiowało i dlatego też o bardzo niewielu można powiedzieć, że przesiąkli ich mądrością i pięknem. Współcześni nie zdają sobie sprawy z tego, jak niesamowicie na czasie pozostają te dzieła w kontekście sytuacji, w jakiej się znajdujemy w dowolnym miejscu i czasie – dowiadujemy się tego tylko poprzez studiowanie klasyków. Fikcyjne lub półfikcyjne postaci literackie oraz prawdziwe postaci historyczne ukazują jednakowość i ciągłość ludzkiej natury i jej potrzeb: Achilles, Nestor, Parys, Helena, Eneasz, Dydona, Anchizes, Roland, Dante, Beatrycze, Porcja, Jago, Hamlet, Don Juan, Don Kiszot, Faust, Raskolnikow, Alosza, ojciec Zosima, J. Alfred Prufrock. Wszyscy oni są ludźmi; wszyscy posiadają te same cnoty i przywary, każdego z nich możemy odnieść do siebie. Rzeczy stałe, o których mówi Russell Kirk, są stałe właśnie dlatego, że ludzka natura i konieczny dla niej związek z Bogiem i ostatecznymi pytaniami są niezmiennie. Problemy, z którymi przyszło się nam mierzyć w 2021 r., nie różnią się niczym – poza kilkoma mniej ważnymi cechami – od problemów, którym stawiali czoła myśliciele greccy, hebrajscy, rzymscy, średniowieczni, czy też z początków czasów nowożytnych. Nasze najbardziej podstawowe potrzeby nie polegają na technologii, ale raczej są osadzone w takim miejscu naszych serc i umysłów, gdzie nasi przodkowie często górowali nad nami cnotami, elokwencją i mądrością.

## ZAŁOŻENIE NOWEJ UCZELNI

Po studiach na Katolickim Uniwersytecie Amerykańskim w Waszyngtonie zostałem zatrudniony jako adiunkt na wydziale filozofii w austriackim Międzynarodowym Instytucie Teologicznym w Gaming (dziś w Trumau, bliżej Wiednia), gdzie nauczalem w latach 1999–2006. Chciałbym wspomnieć, że założyciel i rektor Instytutu Michael Waldstein był jednym z pierwszych absolwentów Thomas Aquinas College i stworzył prawdopodobnie pierwszy na świecie program studiów poświęcony „wielkim księgom”, kończący się otrzymaniem stopnia bakałarza teologii (*Baccalaureate of Sacred Theology* – STB). Innymi słowy, studenci uczą się nie z podręczników, monografii czy notatek z wykładów, ale z dzieł wielkich filozofów i literatów, Ojców i Doktorów Kościoła (zachodniego i wschodniego), dokumentów soborowych, papieskich i kurialnych oraz znaczących nowożytnych autorów, takich jak Newman, Scheeben, Journet, Ratzinger i oczywiście Wojtyła. Studenci, którzy zapiszą się na cały pięcioletni program, zaczynają edukację od tradycyjnych *artes liberales*, co – podkreślam ponownie – jest unikalne wśród szkół papieskich.

---

bez oczekiwania na zbawienie po spowiedzi, okazaniu skruchy i padnięciu na kolana. Jakimiż głupcami są ci, co nienawidzą chrześcijaństwa i udają, że nigdy nie istniało, a jednocześnie są nim przesiąknięci jak biskop rumem!”. *From Benedict’s Peace to Francis’s War*, red. Peter Kwasniewski, Brooklyn, NY: Angelico Press, 2021, s. 68.

W ostatnich latach Instytut wprowadził program Studium Generale, na który składają się programy nauczania o „wielkich księgach” poświęcone sztukom wyzwolonym, literaturze, filozofii, Pismu Świętemu, katechizmowi, naukom społecznym i prawu w połączeniu z rekolekcjami, pielgrzymkami i wyjazdami kulturalnymi<sup>27</sup>. W założeniu ma to być rok przerwy między szkołą średnią i dalszymi studiami uniwersyteckimi lub zawodowymi. W mojej opinii program ten stanowi kreatywne rozwiązanie w obliczu coraz poważniejszego problemu braku zakorzenienia wśród Europejczyków w swojej własnej klasycznej zachodniej i katolickiej tradycji intelektualnej i wierzę, że podobne programy powinny być wdrażane w innych instytucjach.

W 2006 r. zatrudniono mnie jako pierwszego profesora i dyrektora ds. przyjęć nowo utworzonej uczelni sztuk wyzwolonych, koncentrującej się na „wielkich księgach”, w położonym w zachodnich Górach Skalistych stanie Wyoming. Choć wielu członków kadry Wyoming Catholic College (nazwę tę będę skracał do WCC) okazało się absolwentami Thomas Aquinas College, program ten od samego początku był z założenia inny – podobny, rzecz jasna, ale nie identyczny. Obie uczelnie mają charakter katolicki, obydwie prowadzą czteroletnie programy nauczania o „wielkich księgach”, obie kładą nacisk na małe grupy studentów, zwiększony stopień interakcji między studentami i wykładowcami oraz przedkładają dyskusje na temat tekstów ponad zwykłe wykłady.

Różnice między nimi są jednak godne uwagi. Dr Robert Carlson – główny naukowy twórca WCC i autor deklaracji filozoficznej wizji tej uczelni *Born in Wonder, Brought to Wisdom*<sup>28</sup> – był uczniem i długoletnim współpracownikiem słynnego amerykańskiego dydaktyka dra Johna Seniora, który brał udział w stworzeniu krótkotrwałego, ale niezwykle wpływowego programu nauczania humanistycznego Pearson Integrated Humanities Program (nazwę tę pozwolę sobie skrócić do IHP) na Uniwersytecie Kansas w latach 1970–1979<sup>29</sup>. Dr Senior

<sup>27</sup> Więcej informacji, por. [https://iti.ac.at/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/Academic-Life/Studium\\_Generale\\_Information\\_text\\_March\\_2019\\_.pdf](https://iti.ac.at/fileadmin/user_upload/user_upload/Academic-Life/Studium_Generale_Information_text_March_2019_.pdf)

<sup>28</sup> Deklarację tę można pobrać bezpłatnie ze strony <https://wyomingcatholic.edu/wp-content/uploads/WCCVision1.pdf>

<sup>29</sup> Jak tłumaczy nazwę IHP sam Senior:

„INTEGRATED (ZINTEGROWANY) oznacza «zjednoczony z powodu wewnętrznej natury rzeczy», jak w organizmie, a nie zewnętrznie, jak np. zbiór książek w bibliotece, uporządkowany dla naszej wygody...; tradycyjnym poglądem filozofii jest to, że wiedza jest analogiczna, że jest jedną integralną strukturą składającą się z wielu współdziałających części uporządkowanych od wewnątrz poprzez jej immanentny charakter...”

„HUMANITIES (NAUKI HUMANISTYCZNE) oznaczają aspekty integralnej wiedzy, mające bezpośredni wpływ na gatunek ludzki w zakresie, w jakim odnosi się ona do człowieczeństwa – tj. w zakresie, w jakim dotyczy inteligencji, pamięci i woli człowieka oraz właściwości z nich wynikających, takich jak wolność, śmiech, przyjemność z obcowania z poezją i innymi sztukami, uznanie formalnej doskonałości w naturze, kunsztu wykonania czy sporcie. Nauki humanistyczne są przednaukowe, oparte na zwyczajnych doświadczeniach...”

„PROGRAM oznacza «to, co zapowiada główne wydarzenia»; jest to odpowiednik «agendy»... Jeżeli istnieje coś takiego, jak ludzka natura, to z uwagi na fakt, że przed nami żyły niezliczone pokolenia, teatr życia, można by rzec, wielokrotnie wystawia powtórki, których «program» jest czymś [tak] znajomym

jest najbardziej znany jako autor dwóch książek: *Upadek kultury chrześcijańskiej* (*The Death of Christian Culture*, 1978) oraz *Odbudowa kultury chrześcijańskiej* (*The Restoration of Christian Culture*, 1983)<sup>30</sup>, ukazujących jego wizję na temat edukacji, życia i losów chrześcijaństwa. IHP miał pewne szczególne cechy, które odróżniały go od innych programów nauczania. Studenci nie omawiali „wielkich ksiąg”, ale raczej uważnie słuchali ożywionych dyskusji na temat tych dzieł, prowadzonych przez grupę trzech profesorów, w tym dra Seniora. W małych grupach uczyli się na pamięć dużej ilości poezji, śpiewali pieśni ludowe, uczyli się tańca, kaligrafii, wychodzili podziwiać gwiazdy wzbudzające zachwyt nad cudem stworzenia i podróżowali do Europy, by odwiedzać klasztory i słuchać chorału gregoriańskiego. W tym sensie wizja Seniora zawsze była bardziej praktyczna, eksperymentalna, wynosząca wszechstronną edukację ponad samo rozwijanie intelektu. Pomimo że IHP istniał mniej niż dekadę, miał olbrzymi wpływ na Kościół w Ameryce, skutkując licznymi przejściami na wiarę katolicką i powrotami do niej, święceniami zakonników i księży, dwoma biskupami, opatem i wykształceniem założycieli wielu szkół w całym kraju.

WCC naśladuje IHP w wielu aspektach: poza podziwianiem gwiazd, nauką tańca i uczeniem się poezji na pamięć studenci spędzają wiele tygodni w ciągu czterech lat nauki na zajęciach plenerowych, takich jak piesze wędrówki, spływy kajakowe, canoe i tratwowe, wspinaczka skałkowa, kanioning, narciarstwo, łyżwiarstwo, budowanie igloo. Studenci pierwszego roku przebywają dwadzieścia jeden dni w dziczy, bez kontaktu z cywilizacją. Może się to wydawać nielogiczne dla uczelni, której studenci spędzają czas na nauce, dyskusjach i pisaniu o „wielkich księgach” zachodniej cywilizacji, ale w rzeczywistości ma na celu zapełnienie, ożywienie i rewitalizację ich wyobraźni dzięki mocnym i pamiętnym doświadczeniom z „pierwszą boską księgą” – światem przyrody. Jest to tym ważniejsze w naszych czasach, kiedy zmysły młodych ludzi, którymi postrzegają świat zewnętrzny i wewnętrzny, nie są dostatecznie stymulowane przez naszpikowane technologią miejskie lub podmiejskie środowisko, w którym dorastali. Obcowanie z boskim stworzeniem daje im narzędzia, dzięki którym będą mogli lepiej zrozumieć księgi, czy będzie to „druga boska księga” – Biblia, czy też dowolne inne ludzkie dzieło włączone do programu nauczania. Studenci mogą dokładniej przeanalizować historię exodusu ludu Izraela czy kuszenia Chrystusa na pustyni, jeżeli sami zostali na trzy tygodnie pozostawieni w dziczy, która rzuca wyzwanie sile ich charakteru, gdzie potrzeba bycia osobą moralną i cnotliwą była mocno wyeksponowana i gdzie interakcja między wspólnym dobrem grupy a dobrem jednostki realizowana jest w sposób rzadko spotykany w dzisiejszym społeczeństwie.

---

i nieznanym, jak *Sen nocy letniej* – znanym, ponieważ jest to historia naszego życia; nieznanym, ponieważ nigdy w pełni nie zrozumimy sami siebie; życie jest tajemnicą. Integrated Humanities Program nie jest kursem, ustaloną z góry sekwencją nauczania przedmiotów humanistycznych... Nie jest próbą poszerzenia wiedzy, ale raczej, jak sugeruje słowo «program», przeczytania tego, co największe umysły przeszłych pokoleń uważały za konieczne, jeżeli każdy człowiek miałby żyć inteligentnie, wedle własnego uznania i z pewną dozą wyrafinowania” (z prywatnego dokumentu *Integrated Humanities Program: A Definition*).

<sup>30</sup> W wydaniu polskim obie książki zostały połączone w jednym tomie: *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, tłum. P. Milcarek, B. Biały, Dębogóra 2022.

Prawie wszyscy studenci twierdzili, że część programu zorientowana na zajęcia plenerowe popchnęła ich do granic możliwości i pomogła zdać sobie sprawę, że potrafią znacznie więcej niż przypuszczali. Studenci WCC spędzają również jeden semestr, ucząc się jazdy konnej i zajmowania się końmi.

Wyoming Catholic College poświęca więcej uwagi niektórym przedmiotom niż Thomas Aquinas College. *Trivium*, a w szczególności retoryka w mowie i piśmie, ma tam znacznie większe znaczenie. Program obejmuje semestry poświęcone sztuce pięknej, czyli historii sztuk wizualnych: architektury, rzeźby, mozaiki, manuskryptów, malarstwa itp., oraz historii muzyki w jej różnych fazach. Literaturę traktuje się uważniej i z większym rozmysłem. Tak rozszerzony program kształcenia uzyskany został w drodze redukcji czasu poświęcanego na matematykę i przedmioty ścisłe, które w programie TAC zajmują bardziej wyeksponowaną pozycję. W WCC łaciny naucza się metodą naturalną – innymi słowy: studenci uczą się, mówiąc i słuchając jej, zanurzeni w kontekście, tak więc łacina staje się funkcjonalnym narzędziem komunikacji. Lista „wielkich ksiąg” analizowanych w TAC jest ogólnie zgodna ze świeckim kanonem ustanowionym na Uniwersytecie Chicagowskim i w St. John’s College, natomiast lista dzieł studiowanych w WCC obejmuje autorów, którzy nie znaleźli się w *Britannice*, ponieważ nie byli uważani za dostatecznie wpływowych – podczas gdy tak naprawdę byli znacznie bardziej wpływowi niż większość twórców uwzględnionych w *Britannice*. Przykłady obejmują św. Benedykta, św. Grzegorza z Nazjanzu, św. Jana od Krzyża i św. Jana Henryka Newmana.

Powiedziałbym, że WCC ma na celu zbalansowanie elementów koniecznych do wszechstronnego doskonalenia człowieka. Celem tej uczelni jest uformowanie człowieka katolika, nierozpoczynające ani niekończące się na intelekcie, ale rozpoczynające się (w pewien sposób) od ciała, przechodzące do intelektu będącego głównym przedmiotem programu kształcenia i idące dalej w kierunku duszy, najważniejszej domeny ze wszystkich: relacji studenta z Bogiem<sup>31</sup>. Nacisk kładzie się naturalnie na formowanie intelektu, ponieważ jest to *raison d’être* college’u czy uniwersytetu. Jednocześnie formowanie intelektu w oderwaniu od moralności może prowadzić do samozniszczenia, a przynajmniej być społecznie sterylne, niewyposażone do służenia wspólnemu dobru; podobnie intelekt bez duchowości ulega ciekawości, próżności i dumie. Ludzką wiedzę trzeba uzupełniać boską mądrością – umysł uzdrowia się i wynosi na piedestał tylko z łaski Bożej. Uważam, że program WCC, w pewnym sensie, ma przede wszystkim na celu zanurzyć studentów w rzeczywistym świecie, we wszystkich możliwych formach jego postrzegania i wyrażania. Kształtowanie człowieka oznacza formowanie go według zdolności percepcji, refleksji, osądu, analizy i syntezy – tego, co poetyckie, i tego, co filozoficzne, tego, co nadprzyrodzone, i tego, co naturalne,

<sup>31</sup> Można w pewnym sensie połączyć podejście WCC z grecką koncepcją *paideia*, a podejście TAC z ciceronijską *cultura animi*. Pierwsza jest bardziej holistyczna, a druga zorientowana na kultuwanie intelektu.



moralności i umysłowego wyrafinowania; nie tylko bycie uczniem w ramach Tradycji, ale również przywództwo w obronie i poszerzaniu zasięgu Tradycji<sup>32</sup>.

Celem moich uwag nie jest wyrażenie opinii, że program WCC jest lepszy niż program TAC, ani nawet, że którykolwiek z nich w pełni realizuje przyświecające mu idee. Jestem wdzięczny za istnienie obydwu – w rzeczywistości, po pięćdziesięciu latach istnienia, program TAC okazał się tak skuteczny, że uczelnia otworzyła drugi kampus na wschodnim wybrzeżu, w stanie Massachusetts. WCC w tym roku miało rekordową liczbę kandydatów na studia – a ja osobiście doświadczyłem ich ogromnych zalet, zarówno w swoim życiu, jak i życiu innych. Chciałbym raczej podkreślić, że w ramach klasycznej edukacji liberalnej i ruchu „wielkich ksiąg” można przyjąć bardzo różne podejścia, kładące nacisk na odmienne dziedziny. W moim przekonaniu jak najbardziej możliwe jest, by dowolna szkoła osiągnęła każdy wart zachodu cel; istoty ludzkie są *capax Dei* – otwarte na Boga, i ta nieograniczona zdolność oznacza, że edukacja będzie zawsze początkiem, otwarciem, częściową realizacją człowieczeństwa, a nigdy końcem, zamknięciem, całą rzeczywistością. Niemniej jednak dobrze skonstruowany program edukacji liberalnej, osadzony w wielkiej tradycji zachodniej i katolickiej, uczyłowieczy, wzbogaci i przekształci życie wewnętrzne i zewnętrzne studenta, który będzie miał szczęście takie wykształcenie odebrać. Otworzy ona przed nim życie moralnej wolności, sumiennego działania, dobroczynnych skutków spędzania czasu wolnego i przyjaźni opartych na mądrości. Dzięki temu taka edukacja nie jest luksusem dostępnym tylko uprzywilejowanym, egzotyczną potrawą podawaną w środowisku akademickim, dziwnym i staroświeckim posmakiem przeszłości. Jest ona absolutnie konieczna dla rozkwitu społeczeństwa ludzi wolnych, którzy nie są oderwani od boskiego stworzenia, od swojej własnej historii, czy wreszcie od samych siebie – mężczyzn i kobiet, u których obraz Boga jest żywy, widoczny, akceptowany i prowadzi do spełnienia.

<sup>32</sup> Można zasugerować, że WCC stara się pełną piersią oddychać klasyczną tradycją: poetycką i filozoficzną (przywołajmy dwie główne dziedziny: nauki humanistyczne i teologię), które od zawsze pozostawały w konflikcie i z których jedna zawsze zdawała się dominować w danej instytucji: filozofia na TAC, poezja na Uniwersytecie Dallas czy St. John's University. Jest to podejście znacznie ambitniejsze – bardziej holistyczne i zróżnicowane niż program TAC, skoncentrowany na Tomaszu z Akwinu, czy relatywistyczny program „zwiedzania Luwru na wrotkach”, oferowany przez St. John's University. Dlatego też lektury powinny być krótsze, by pozwolić na odpowiednie skupienie się na nich oraz dać czas na działania rozwijające nieintelektualne czy ponadracjonalne aspekty osoby (np. wycieczki, praktyki wiary). Oczywiście wszystko ostatecznie dotyczy właściwie rozumianej ludzkiej racjonalności, ale są rzeczy, które z góry przypisuje się działaniu rozumu, oraz rzeczy, które sprawiają, że rozum wykracza poza własne ograniczenia; ponadto istnieją również sposoby zastosowania rozumu do rzeczy, które należy zrobić, i rzeczy, które należy stworzyć. Wszystkie te wymiary są zawarte w sformułowaniu: całościowa edukacja człowieka. Czy ta ambitna wizja realizowana jest przez wielu czy tylko przez niektórych studentów WCC – to zupełnie inna kwestia; nie należy dziwić się, że sukces edukacji liberalnej jest zawsze bardziej nieuchwytny niż można by przypuszczać.

Czytelników niniejszego tekstu – skoro sięgnęli po tom poświęcony edukacji klasycznej – nie trzeba, jak sądzę, przekonywać do tego, że język łaciński jest istotnym elementem naszej edukacji i kultury. Z tego powodu artykuł ten nie będzie miał charakteru perswazyjnego. Nie jest moim celem zasypanie Czytelników deszczem argumentów na rzecz, na przykład nauczania łaciny w szkołach i na uczelniach. Zamiast tego chciałabym podzielić się kilkoma osobistymi „odkryciami”, które miały w swoim czasie i nadal mają ogromny wpływ na moje myślenie i na moją karierę jako filologa klasycznego. Te „odkrycia” nie zostały oczywiście dokonane przeze mnie – są to fakty naukowe, w większości znane już od dawna, które jednak z różnych powodów nie weszły niestety do powszechnego dyskursu filologicznego. Gdy przedstawiam te treści studentom czy innym osobom, często się zdarza, że odbiorcy doświadczają tego, co potocznie nazywamy efektem aha! – zaskoczenia połączonego z poznawczym olśnieniem, trwale zmieniającym sposób postrzegania rzeczywistości, która dotąd wydawała się doskonale znana. Mam nadzieję, że podobny efekt – wow – stanie się również udziałem Czytelników poniższych rozważań.

Mam tu na uwadze takie perspektywy myślenia o języku łacińskim, o tekstach łacińskich i o przeszło dwóch tysiącach lat kultury klasycznej na szeroko pojętym Zachodzie, które często nie są znane nawet moim kolegom łacinnikom. Nierzadko zdarza się, że również i oni w najlepszej wierze powtarzają utarte slogany na temat łaciny, które jednak raczej zaciemniają obraz i nie pozwalają dostrzec tego, co – jak się zdaje – jest właśnie istotą rzeczy.

Chciałabym mianowicie skupić się przede wszystkim na trzech tematach:

1. Kwestii tego, czym językiem była i – jest – łacina. Wiele już powiedziano o tym, jaki to jest język, jakie są jego charakterystyczne cechy strukturalne, jaki jest jego wpływ na inne języki, jaka literatura powstaje po łacinie. W kontekście rozważań o roli łaciny w dzisiejszej kulturze istotniejsze wydaje się jednak to, kto na przestrzeni dziejów posługiwał się językiem łacińskim: jakie grupy ludzi, w jakim celu, kiedy i w jakich okolicznościach używały łaciny.
2. Kwestii tego, czy łacina jest językiem żywym, czy też martwym, i nad definicją tych kategorii językoznawczych jako takich. Skąd wzięły się te pojęcia? Co to tak naprawdę znaczy, że o jakimś języku mówimy, że jest żywy albo martwy?
3. Kwestii objętości tekstów w języku łacińskim, które są dzisiaj do naszej dyspozycji, oraz tego, jaka część z tych tekstów jest przetłumaczona, przebadana, czy w ogóle nam znana. Dane na ten temat są rzadko nagłaśniane, a bardzo zaskakujące.

## CZYIM JĘZYKIEM JEST ŁACINA?

Oczywiście w pierwszej kolejności trzeba powiedzieć, że język łaciński był językiem narodowym, językiem ojczystym starożytnych Rzymian, a jeśli chcemy być jeszcze bardziej precyzyjni, to językiem Latynów – plemienia, które żyło w środkowej Italii, na terenach dzisiejszego Lacjum, w pierwszym tysiącleciu przed naszą erą – stąd właśnie nazwa: język Latynów to język łatyński, czyli łaciński. Na tym terenie – w Lacjum – powstało miasto Rzym i to ono dało później nazwę całej państwowości: republice rzymskiej, a potem cesarstwu. Ta państwowość podporządkowała sobie najpierw całą Italię, a potem inne regiony, również zamorskie, bardzo odległe, i tak stopniowo w kolejnych stuleciach język Rzymian, czyli język łaciński, wyparł inne języki najpierw z samej Italii, a potem nawet z innych, dalszych prowincji.

Właściwie jedynym językiem, który w starożytności nie poddał się ekspansji łaciny, był język grecki, który już dużo wcześniej był nie tylko językiem Greków, ale w ogóle wspólnym, międzynarodowym językiem we wschodniej części basenu Morza Śródziemnego. Ale nawet tam, gdzie standardowo i wcześniej, i później używano greki, łacina także częściowo znalazła swoje miejsce jako język rzymskiej administracji, prawodawstwa, handlu – warto tutaj pamiętać, że nie tylko Rzymianie uczyli się greki, ale również Grecy – łaciny, chociaż oczywiście świat łaciński, zwłaszcza literatura łacińska na tych kontaktach międzykulturowych zyskała o wiele więcej. Tak czy inaczej – w starożytności łacina jest językiem Rzymian i innych ludów przez tych Rzymian podporządkowanych – językiem nie tylko znacznej części Europy, ale też Afryki i Azji.

W pewnym momencie w I wieku n.e. na terenie Cesarstwa Rzymskiego pojawia się nowa religia, która od razu staje się zarazem nowym prądem kulturowym, coraz silniejszym, a mianowicie chrześcijaństwo. Rodzi się ono w dalekiej prowincji, Judei, i chrześcijanie najpierw posługują się lokalnym językiem aramejskim, ale są bardzo otwarci na inne grupy, a przede wszystkim mają misję: „iść i nauczać wszystkie narody”. Skoro wszystkie narody, to wybór języka jest oczywisty: greka *koine*, która pełniła podobną funkcję jak dzisiaj angielski. Przez pierwsze sto kilkadziesiąt lat chrześcijanie pozostawiają po sobie przede wszystkim teksty w języku greckim. Ale gdy już na dobre zadomowią się także w zachodniej części Cesarstwa i w samym Rzymie, jakoś od II w n.e., to rzeczą naturalną jest, że będą także mówić i pisać po łacinie – chrześcijanie są po prostu częścią tego świata.

W tym miejscu pozwolę sobie na drobną dygresję: czasami podkreśla się, że łacina jest oficjalnym językiem Kościoła katolickiego, i jest to oczywiście prawda. Z tego wyprowadza się często błędne już wyobrażenie, jakoby użycie języka łacińskiego przez chrześcijan przyczyniło się do wzrostu jego popularności czy utrwalenia go po upadku Cesarstwa Rzymskiego. Jeśli uważnie spojrzymy jednak na zarysowany przed chwilą kontekst historyczny, to właściwsze wydaje się przyjęcie perspektywy odwrotnej: chrześcijaństwo było początkowo po prostu prądem kulturowym i środowiskiem ludzi, którzy mówili po łacinie,

bo byli częścią łacińskiego świata. Chrześcijanie nie wybrali sobie tego języka spośród wielu innych dostępnych opcji – oni po prostu nie mieli wyjścia. Używali języka, który był ich językiem ojczystym, a zarazem językiem międzynarodowym. Z biegiem czasu stało się tak, że łacina – już po upadku Cesarstwa – ustabilizowała się jako powszechny język edukacji i kultury. Gdyby tak nie było, Kościół z pewnością dostosowałby się i przyjął inny język, czego dowodem jest choćby sytuacja na Wschodzie, gdzie językiem chrześcijan przez wiele wieków pozostała greka czy język koptyjski we wspólnotach egipskich.

W V wieku rozpada się Cesarstwo Rzymskie, a wraz z nim zanika struktura administracyjna, która była gwarantem użycia łaciny na tych ogromnych terenach. Następują wielkie migracje, w tym migracje takich grup ludności, które łaciny wcale nie znają. Pod znakiem zapytania staje to, czy pozostanie ktoś, kto dalej by się łaciną posługiwał. Okazuje się jednak, że tak, ponieważ łacina, mimo że nie jest już niczym językiem ojczystym, to już wcześniej, jeszcze za czasów świetności Cesarstwa, zyskała sobie w Europie zachodniej niepodważalny status jedyne go języka edukacji, a co więcej, jedyne go języka literackiego! Inne języki, które zaczynają się rozwijać we wczesnośredniowiecznej Europie, przybiorą formę pisaną dopiero dużo później – a tymczasem każdy, kto w ogóle chce pisać, pisze po łacinie. To właśnie dlatego w VIII wieku Karol Wielki wybrał łacinę jako oficjalny język swojego imperium i jako język zorganizowanego przez siebie systemu edukacji. Mógł przecież spróbować podnieść do takiej rangi swój ojczysty język frankoński – mógł, ale byłoby to dużo trudniejsze, bo frankoński nie był jeszcze językiem tak ustabilizowanym, nie miał własnej literatury. Dlatego Karol Wielki zdecydował się na łacinę. I ten status języka edukacji, nauki i w ogóle międzynarodowego życia intelektualnego łacina odtąd miała przez kolejne tysiąc lat. Warto zwrócić uwagę na symboliczne daty tego „łacińskiego tysiąclecia”: od koronacji Karola Wielkiego w roku 800 do abdykacji Franciszka II Habsburga w 1806.

Co takiego się stało w XVII–XVIII wieku, że łacina zaczęła gwałtownie oddawać pole językom narodowym? To fascynujące zagadnienie jest tak złożone, że wymyka się prostym generalizacjom, a jego wyjaśnienie wymaga ogromnej erudycji, która znalazła już zresztą wyraz w innych publikacjach<sup>33</sup>. Ja natomiast chciałabym skupić się na tych „dobrych” czasach – na tym właśnie „łacińskim tysiącleciu” Europy, a konkretnie na edukacji.

Trudno mówić w tym czasie o systemie szkolnictwa, chociaż oczywiście były sieci szkół parafialnych, były doskonale zarządzane kolegia jezuickie, były uniwersytety... W kształceniu dzieci i młodzieży panowała wówczas jednak duża swoboda, wolność – właśnie owa słynna *libertas*, o której jest mowa w wielu innych miejscach niniejszego tomu. Ale wspólną cechą zarówno rozmaitych placówek edukacyjnych, jak i kształcenia prywatnego było to, że nauka odbywała się w dużej mierze po łacinie i – można też powiedzieć – dla

<sup>33</sup> Zob. zwłaszcza znakomite historyczno-socjolingwistyczne opracowanie J. Leonhrda, *Latin. Story of a World Language*, tł. K. Kronenberg, Cambridge MA – London 2013.

łaciny. Łacina była nośnikiem treści intelektualnych, była zarazem celem i środkiem. Warto to sobie dobrze uświadomić: jeśli wyobrazimy sobie dla przykładu jedenasto- czy dwunastoletniego chłopca we Francji czy w Niemczech w XVI wieku, to zobaczymy, że szedł on do szkoły nie po to, żeby uczyć się matematyki, geografii, historii oraz łaciny, ale że uczył się matematyki, geografii i historii po łacinie. Oprócz tego, oczywiście, ćwiczył się w czytaniu literatury i pisaniu własnych kompozycji w języku łacińskim, co miało mu umożliwić w przyszłości uczestniczenie w normalnym życiu społecznym. Jego sytuację można częściowo porównać do sytuacji rodziny polskich emigrantów np. w Anglii: w domu posługują się językiem polskim, ale dziecko chodzi do szkoły, w której mówi się tylko po angielsku, i to właśnie będzie dla takiego ucznia główny język, w którym poznaje on świat. Jeśli rodzice nie zadbają o to, aby córka czy syn czytał także polską literaturę i zanurzał się w polską kulturę, to z czasem głównym językiem wszelkiej wyższej aktywności intelektualnej stanie się dla takiego młodego człowieka język angielski. I tak właśnie było z łaciną przez całe stulecia – nasi przodkowie, a przynajmniej ci, którzy mieli szczęście zdobyć wykształcenie, a co za tym idzie mieć większy wpływ na kreowanie otaczającej ich rzeczywistości, oni byli po prostu dwujęzyczni. Od setek lat nie było już łacińskich *native speakerów*, nie rodziły się dzieci w łacińskojęzycznych rodzinach, ale jednak kontakt z językiem łacińskim następował tak wcześnie, był tak intensywny, a w niektórych tematach wręcz wyłączny, że to pozwalało na pełne, twórcze i satysfakcjonujące uczestnictwo w łacińskiej kulturze literackiej. Absolwenci łacińskojęzycznych szkół, którzy później zostawali literatami, naukowcami, duchownymi czy mężami stanu, nawet jeśli posługiwali się w swojej działalności językiem narodowym, byli jednak wewnętrznie ukształtowani przez świat klasyczny – język i literatura łacińska w dużej mierze warunkowała ich sposób patrzenia na rzeczywistość. Bardzo lubię to stwierdzenie Wittgensteina, że granice naszego języka są granicami naszego świata. Jeśli jest to prawda, to intelektualny świat europejskich warstw wykształconych nie zamykał się tylko w granicach poszczególnych języków narodowych, ale był znacząco poszerzony o łaciński sposób formułowania myśli, który w dodatku jest istotnie odmienny od myślenia w językach nowożytnych<sup>34</sup>. Ciekawe jest również, że ludzie średniowiecza, renesansu i baroku – a niektórzy jeszcze w późniejszych epokach – funkcjonowali w tym łacińskim świecie intelektualnym w sposób w gruncie rzeczy nieróżniący się istotnie od sposobu, w jaki w robili to starożytni.

## ŁACINA JĘZYKIEM ŻYWYM CZY MARTWYM?

Jest to zagadnienie, które czasami wywołuje gorące dyskusje. Na początku warto sobie uświadomić, że określenia: żywy i martwy nie należały pierwotnie do terminologii językoznawczej. Wywodzą się one z dziedziny nauk biologicznych – zoologii, botaniki, medycyny. To właśnie te nauki, a nie filologia, dysponują właściwymi sobie kryteriami

<sup>34</sup> Ciekawie pisał o tym W. Stroh w swoim bestsellerze *Latein is tot. Es lebe Latein!*, Berlin 2007 (przekład polski: *Łacina umarła. Niech żyje łacina*, tł. A. Arndt, Poznań 2016).

do oceny, czy dana istota jest żywa czy martwa. Jeżeli używamy pojęć: żywy albo martwy do opisu zjawiska kulturowego czy społecznego, jakim jest język, to są to tylko metafory. Mamy oczywiście pełne prawo ich używać – język metaforyczny jest jak najbardziej uprawniony również w nauce – ale gwoli uczciwości powinniśmy te pojęcia najpierw precyzyjnie zdefiniować. Zamieszanie z łaciną wynika właśnie z tego, że określenia: język żywy i język martwy bywały definiowane różnie<sup>35</sup>.

Spróbujmy się przyjrzeć tym definicjom: możemy na przykład zaproponować, że język żywy to taki, który ma rodzimych użytkowników. Wiemy, że przynajmniej od V wieku naszej ery nie ma już łacińskojęzycznych rodzin, w których wychowywałyby się łacińskojęzyczne dzieci<sup>36</sup>. Według zaproponowanej definicji łacina jest zatem językiem martwym.

Inna definicja, jaką czasem się podaje: język żywy to język używany w komunikacji<sup>37</sup>. Tutaj sprawa śmierci łaciny się komplikuje, bo aby udowodnić, że łacina jest językiem żywym, wystarczy znaleźć przynajmniej dwie osoby, które są w stanie przeprowadzić krótką konwersację w języku łacińskim, albo wymienić między sobą łacińskie SMS-y. Takich osób na całym świecie są tysiące – jako przykład mogę podać choćby moich studentów na Uniwersytecie Wrocławskim. Z tego wynikałoby, że – według takiej definicji komunikacyjnej – łacina to jednak język żywy, a nie martwy.

Do mnie osobiście najbardziej przemawia inna definicja: język żywy to taki, który podlega zmianom. Mówimy dzisiaj nieco inną polszczyzną niż nasi dziadkowie, a nawet nasi rodzice. Możemy zaobserwować, że współcześnie te zmiany językowe postępują coraz szybciej, chociaż akurat polszczyzna tradycyjnie, ze względów społeczno-historycznych, była językiem dość konserwatywnym w porównaniu z innymi językami, np. z językiem angielskim. Wystarczy rzucić okiem na Kochanowskiego, którego my jeszcze dzisiaj spokojnie możemy dawać do czytania dzieciom w szkole podstawowej, i porównać go z Szekspirem, który dla przeciętnego Anglika czy Amerykanina może być niebywale trudny do zrozumienia. Minęło 500 lat i jeden język się zmienił bardziej, a drugi mniej – i to jest normalne, bo to są języki żywe. A łacina? Otóż łacina literacka nie zmienia się od dwóch tysięcy lat. Strukturalnie jest to cały czas ten sam język – łacina Cyncerona, Cezara, Tomasza z Akwinu, Erazma z Rotterdamu i Kartezjusza to jest ta sama łacina. Oczywiście przez cały ten czas bywały wprowadzane nowe słowa, jednak moim zdaniem nowości

<sup>35</sup> O zagadnieniach tych szczegółowo pisze M. Loch we wstępie do artykułu *Latine loquor!* – czyli „żywa łacina” jako metoda dydaktyczna, „Symbolae Philologorum Posnaniensium”, 25/2, 2015, s. 137–151, dostępne online na <http://cejsh.icm.edu.pl>

<sup>36</sup> Pomijam tu pedagogiczne eksperymenty miłośników łaciny, którzy mówią do swoich pociech w języku Rzymian. Z ilości nagrań z takich uroczych rozmów, które są zamieszczane w internecie, można wnioskować, że praktyka ta jest w ostatnich latach coraz częstsza. Nawet dla tak kształconych dzieci łacina nie będzie nigdy językiem głównym.

<sup>37</sup> Uściślijmy: komunikacji synchronicznej – bo mogłabym przecież nalegać, że skomunikował się ze mną sam Cynceron, gdy dwa tysiące lat temu napisał *Tuskulanki*, które ja teraz czytam.

leksykalnych nie należy klasyfikować jako zmiany językowe. Trzeba raczej powiedzieć, że to świat się zmienia, a nie wprost język: powstają nowe przedmioty, obserwujemy nowe zjawiska, dokonujemy odkryć, np. geograficznych czy subtelniejszych: filozoficznych, i język stara się za tymi zmianami nadążyć. Język mociuje się sam ze sobą, żeby opisać zmieniającą się rzeczywistość. Ale gramatyka: morfologia, fleksja, składnia, również do pewnego stopnia fonetyka, czyli te cechy charakterystyczne, które stanowią o istocie języka – to wszystko jest nadal takie samo. Cynceron, gdyby mu dać do przeczytania *Colloquia Familiaria* Erazma z Rotterdamu, zapewne zrozumiałby większą część tekstu. Co więcej, można pokusić się o tekst bardziej abstrakcyjny: jeżeli ktoś dziś napisze coś po łacinie, to istnieje pewna szansa, że za pięćset czy tysiąc lat tekst będzie nadal równie zrozumiały<sup>38</sup>.

Jeśli przyjmiemy więc definicję opartą na zmienności języka, należy powiedzieć, że łacina się nie zmienia – nie rozwija się, a zatem jest tzw. językiem martwym. Niektórzy latiniści buntują się przeciwko temu określeniu, bo natura ludzka jest już taka, że nie lubimy tego, co martwe – budzi to nasz wstręt. Śmierć kojarzy nam się jak najgorzej, wolimy życie, wiosnę i radość. A jeżeli coś się nie zmienia, nie rozwija, to jest to często znak jakiejś stagnacji, marazmu, jakiego skostnienie, zeszywnienie, paraliż. Taki obraz wywołuje jak najgorsze skojarzenia.

Moim zdaniem nie ma jednak powodu do oburzania się na stwierdzenie, że łacina to martwy język, o ile pamiętamy, że – jak była mowa wcześniej – w kontekście filologicznym określenia: żywy i martwy to tylko metafora. Tę metaforę można zresztą podmienić na inną: jeżeli mówimy o zmianach, to zmiany czasem są dobre (np. rozwój, ulepszenie, postęp technologiczny), ale są też przecież złe zmiany. Jak na przykład mutacje. Mutacje – termin również zaczerpnięty z biologii – kojarzą nam się bardzo negatywnie, czasem budzą wręcz lęk. Mutują komórki rakowe, słyszymy o kolejnych mutacjach wirusa... Nikt nie powie dzisiaj przecież, że wirus SARS-COV2 się rozwija! Chociaż tak naprawdę chodzi przecież o to samo: po prostu o zmianę. Osobom, którym z trudnym przychodzi uznanie, że język łaciński, ulubiony przedmiot ich zainteresowań naukowych czy wieloletniej aktywności zawodowej, miałby być czymś, co kojarzy się ze śmiercią, stagnacją i marazmem – takim osobom proponuję, aby o łacinie mówić właśnie, że jest to język, który nie mutuje. Takie sformułowanie oznacza to samo, ale wywołuje skojarzenia pozytywne: łacina nie podlega chorobotwórczym zmianom, jest językiem zdrowym, jest trwałą, stabilną, niezachwianą, ugruntowaną.

Jest to zresztą jedna z tych cech języka łacińskiego, które czynią go językiem wyjątkowym. Jeżeli w języku żywym użyjemy formy dziwnej, niepoprawnej albo posłużymy się

<sup>38</sup> Oczywiście przy optymistycznym założeniu, że nasza cywilizacja po tak długim czasie nadal będzie trwać. Ale warto w tym miejscu nadmienić, że w ostatnich latach obserwuje się coraz większe zainteresowanie filologią klasyczną w krajach azjatyckich, więc jeśli nawet nie w Europie, to przynajmniej w Azji mogą uchronić się specjaliści od łaciny – i to będzie nadal ta sama łacina, co dwa tysiące i tysiąc lat temu.

wyrazem w jakimś innym, nowym, nieprawdziwym znaczeniu i jeżeli ta niepoprawna forma przyjmie się wśród innych ludzi, to po jakimś czasie zostanie ona uznana za poprawną – *usus lex*. Natomiast jeżeli spróbuję to samo zrobić po łacinie, to owo użyte przeze mnie dziwne czy niepoprawne sformułowanie na zawsze pozostanie dokładnie tym, czym było w pierwszym momencie: po prostu błędem językowym. Jakie ta cecha łaciny ma konsekwencje i jaką wartość niesie ze sobą dla naszej kultury, pozostawiam już przemyśleniom Czytelnika – znowu roztacza się tutaj przed nami bardzo szeroka panorama rozmaitych wniosków i skojarzeń. Najistotniejsza wydaje mi się obserwacja, że ta stabilność i niezmiennność łaciny daje jej użytkownikom – zwłaszcza najmłodszym: uczniom i studentom – pewnego rodzaju poczucie bezpieczeństwa w naszym pięknym i fascynującym, ale jednak szalonym i rozpędzonym XXI wieku. Język łaciński ze swoją trwałością może stać się dla naszej kultury oazą intelektualnego spokoju.

## ILE JEST ŁACINY?

Ten trwały, niezmienny język był więc używany w naszej wspólnej, międzynarodowej kulturze europejskiej i szerzej – w ogólnie rozumianej kulturze Zachodu – na przestrzeni przeszło dwóch tysięcy lat. Na koniec warto się w związku z tym zastanowić nad tematem chyba najistotniejszym: o jakich ilościach tekstów mówimy? Do czego tak naprawdę może mieć dostęp ktoś, kto nabędzie biegłości w języku łacińskim? Przeprowadźmy prosty eksperyment myślowy. Wyobraźmy sobie, że drukujemy wszystkie zachowane teksty łacińskie – od starożytności aż po czasy nam współczesne – w kolejnych tomach, każdy tekst tylko w jednym egzemplarzu, a tomy ustawiamy na standardowych regałach. Na każdym z regałów mieści się około stu książek – mówiąc: książki mam na myśli tomy, a nie tytuły dzieł, bo przecież niektóre z tych utworów są bardzo krótkie – nie zważajmy jednak na to i przyjmijmy, że całą zachowaną literaturą łacińską wypełniliśmy kolejne regały, ustawiając na nich kilkusetstronicowe tomy.

Książki i regały w naszej mentalnej bibliotece będziemy ustawiać chronologicznie. Pierwsze pięć regałów, czyli około pięćset tomów, wypełni nam starożytna literatura rzymska<sup>39</sup>. Mówimy tu o okresie od III w. p.n.e. do V w n.e., który obejmuje około osiemset lat historii Rzymu. Literaturę powstałą w tym czasie zwyczajowo dzieli się na tzw. literaturę klasyczną (pogańską) i literaturę chrześcijańską. Podział ten wydaje mi się mało zasadny, ponieważ rozróżnienia są niekiedy bardzo nieostre<sup>40</sup> – przyjmijmy go

<sup>39</sup> Dane te są oczywiście bardzo przybliżone, ale istotne jest przedstawienie czytelnikowi rzędów wielkości, a nie konkretnych liczb. Bardziej szczegółowo przedstawia te statystyki J. Leonhardt w pierwszym rozdziale cytowanej wyżej książki.

<sup>40</sup> Przez pierwsze czterysta lat rozwoju historii literatury rzymskiej chrześcijaństwo jeszcze nie istniało, cała literatura była więc tzw. pogańska, w związku z czym podział ten był niepotrzebny. Począwszy od II w. n.e., gdy chrześcijanie zaczęli już pisać po łacinie, autorzy pogańscy i chrześcijańscy koegzystowali w tym samym świecie, posługiwali się tym samym językiem, a różnica między nimi była tylko taka, że chrześcijanie często poruszali nową tematykę religijno-filozoficzną, która wcześniej była nieznaną.



jednak dla uproszczenia. Okazuje się, że wśród pierwszych pięciuset tomów zaledwie sto – czyli jeden regał – należy do kanonu tzw. literatury klasycznej: do tej grupy należą właśnie Cyceron, Cezar, Wergiliusz, Horacy, Owidiusz, Seneka, Tacyt i inni autorzy, których arcydzieła przetrwały próbę czasu. To jest ten korpus, na którym zwyczajowo opierało się kształcenie klasyczne i który jest nadal intensywnie studiowany przez filologów klasycznych – są to teksty ponadczasowe, a każda epoka zadaje im nowe pytania i pogłębia ich rozumienie, redaguje nowe tłumaczenia<sup>41</sup>.

Jeśli chodzi o pozostałe cztery regały, czyli o tzw. łacińską literaturę chrześcijańską, to zachowało się około cztery razy więcej niż tzw. literatury pogańskiej. Przyczyny tego stanu rzeczy są rozmaite, ale przede wszystkim stało się tak dlatego, że teksty te powstawały już pod koniec starożytności, w związku z czym miały większą szansę na przetrwanie niż autorzy z wcześniejszych stuleci. Koniecznie trzeba tu uświadomić sobie, że badania naukowe nad całą tą grupą tekstów – mimo ich dużej objętości – są dramatycznie mniej zaawansowane niż nad literaturą pogańską. Autorzy późnostarożytni najczęściej doczekali się jeszcze nowoczesnych wydań krytycznych, nie mówiąc nawet o tłumaczeniach. Jeśli ktoś jest zainteresowany badaniem tej niebywale ciekawej i bardzo zaniedbanej naukowo grupy tekstów, to nie ma wyjścia – musi dobrze znać łacinę.

Zanim zajmiemy się kolejnymi naszymi regałami, czyli kolejnymi epokami literatury już nie „rzymskiej”, nadal „łacińskiej”, warto jeszcze raz objąć umysłem zachowany dorobek literacki Rzymian: owe pierwsze sto tomów klasycznej literatury łacińskiej to korpus, z którym – przy odpowiedniej znajomości języka – łatwo można się zapoznać; gdyby ktoś czytał, dla przykładu, jeden tom tygodniowo, to ma szansę zapoznać się z tym korpusem arcydzieł w dwa lata. Nawet pozostałe czterysta tomów może stać otworem dla pasjonata, który poświęci na ich lekturę kolejne osiem lat życia. Zapamiętajmy to: w ciągu dziesięciu lat można zapoznać się z całą zachowaną łacińską literaturą starożytną.

Kluczowe dla nas pytanie brzmi: jaka ilość tekstów łacińskich zachowała się z późniejszych epok, tj. od VI w. n.e. do czasów obecnych? Z samej starożytności, czyli z ośmiuset lat historii Rzymu: od III w. p.n.e. do V w. n.e., mamy do naszej dyspozycji ok. 500 tomów. Od VI do XXI w. n.e. upłynęło 1500 lat, czyli niespełna dwa razy więcej – jest zatem oczywiste, że

---

Literaturoznawcy wprowadzili podział na literaturę łacińską pogańską i chrześcijańską i wykorzystują go głównie do tego, żeby w odpowiedni sposób dzielić podręczniki do literatury rzymskiej na kolejne rozdziały. Przeciętny człowiek nie myśli jednak w ten sposób o literaturze: jeśli idę dzisiaj do księgarni czy do biblioteki, to zastaję książki podzielone według gatunków i tematów, a nie według tego, czy autor jest protestantem, żydem czy ateistą. Podobnie przy klasyfikowaniu literatury rzymskiej II–V w. naszej ery, logiczniej byłoby mówić o kolejnych podokresach historycznych, o gatunkach i o poruszanej tematyce, a nie o tym, czy pisarz był poganinem czy chrześcijaninem.

<sup>41</sup> Nie należy sobie jednak nie wyobrażać, że wszystko z tych stu tomów zostało przetłumaczone – a już na pewno nie na język polski. Największa moda na tłumaczenia z łaciny na języki narodowe panowała w XVIII i XIX wieku, czyli w czasie, kiedy polscy literaci mieli na głowie pilniejsze zadania. Porozbiorowe zaległości w zakresie tłumaczeń literatury klasycznej zaczynamy dopiero nadrabiać.

tekstów łacińskich zachowanych z tego okresu powinno być więcej... Różnica w samym rzędzie wielkości okazuje się jednak ogromnym zaskoczeniem: jest ich aż pięć milionów tomów! (Oczywiście nadal pozostajemy w naszym eksperymencie myślowym i liczymy każdy utwór w jednym egzemplarzu.) Twórczość łacińska powstała od średniowiecza po czasy współczesne przekracza więc objętością literaturę antyczną aż dziesięć tysięcy razy. Oznacza to, że teksty, którymi na co dzień zajmuje się większość badaczy reprezentujących filologię klasyczną, stanowią 0,1 promila całego łacińskiego dziedzictwa.

Otrzymaliśmy ogromny spadek po naszych przodkach, ale nie jesteśmy zorientowani, co się w tej spuściznie znajduje. Oczywiście możemy wymieniać nazwiska słynnych autorów: Tomasz z Akwinu, Erazm, Kartezjusz, nasz Kochanowski czy Dantyszek – ale są oni bardzo nielicznymi szczęściarzami wśród inych tysięcy pisarzy, których dzieła uległy zapomnieniu. Po całym świecie porozrzucane są pojedyncze instytuty badawcze i realizuje się pojedyncze projekty grantowe, które zajmują się pojedynczymi autorami, a nawet pojedynczymi utworami. Nie ma opracowanej historii literatury łacińskiej dla średniowiecza czy renesansu, tak jak mamy podręczniki do literatury starożytnej... Nie mamy wydań, nie mamy przekładów, nie mamy nawet porządných katalogów. Przedstawiciele poddyscyplin filologicznych: mediewistyki i neolatynistyki prowadzą intensywne badania, ale z perspektywy zachowania ciągłości kulturowej trzeba powiedzieć, że nie ma dużych szans, abyśmy w ciągu najbliższych kilku pokoleń usystematyzowali naszą wiedzę na temat mediewistycznego i neolatynistycznego korpusu tekstów. Nie tylko nie mamy wystarczającej liczby specjalistów, aby dogłębnie studiować te teksty, ale też nie jesteśmy w stanie nawet pobieżnie się z nimi zapoznać: gdyby jedna osoba chciała przejrzeć całą tę spuściznę, to przyjmując, że czytałaby już nie jedną książkę na tydzień, jak przy antycznych tekstach, ale jedną książkę dziennie, to zajęłoby jej to czternaście tysięcy lat.

Największym jednak paradoksem jest, że w dzisiejszych czasach teksty te są niebywale łatwo dostępne – tak łatwo, jak jeszcze nigdy dotąd. Kilkanaście lat temu rozpoczęła się masowa digitalizacja książek, która jest rewolucją porównywalną z rewolucją druku – z tą różnicą, że postępuje jeszcze szybciej i intensywniej. W bazach danych takich jak Googlebooks czy Archive.org codziennie zamieszczane są kolejne gigabajty zeskanowanych łacińskich książek z XVI, XVII i XVIII wieku, które można pobrać jednym kliknięciem. Jediną barierą dla czytelników jest konieczność znajomości łaciny.

Można oczywiście wysunąć zastrzeżenie, że ów ogrom tekstów to nie są wyłącznie arcydzieła, że z pewnością większość to grafomania, rzeczy niewarte czytania. To prawda. Ale jednak wśród tej grafomanii kryją się niewątpliwie wartościowe utwory literackie czy istotne teksty źródłowe, a my nawet o ich istnieniu nie wiemy.

Znaleźliśmy się w takim momencie dziejowym, w którym na nowo stawiamy sobie pytania o kulturę, tożsamość, identyfikację, weryfikujemy utarte schematy i spoglądamy w przeszłość, żeby zrewidować nasz obraz teraźniejszości i plany na przyszłość.

Niestety, jako społeczeństwo zrezygnowaliśmy już ze znajomości języka, który jest wspólnym językiem Europy od dwóch tysięcy lat. Jeśli nie przekazujemy tego narzędzia kolejnym pokoleniom, to musimy pogodzić się z tym, że będą to pierwsze pokolenia całkiem nowej, nieznannej jeszcze cywilizacji. Cywilizacja ta nie ma przeszłości, do której mogłaby się odwołać: dobrych wzorców, które mogłaby powielać, ani złych przykładów, których powinna unikać. Najdalszą perspektywą, do jakiej sięga zbiorowa pamięć takiego społeczeństwa, oderwanego od dwóch tysięcy lat historii i kultury, jest, jak się zdaje, katastrofa drugiej wojny światowej. Cywilizacja, którą chyba w największym skrócie można określić jako Europa bez Grecji, bez Rzymu i bez chrześcijaństwa nie ma jeszcze określonej tożsamości, jej przedstawiciele z trudem się identyfikują i nawzajem rozpoznają. Nie ma wypracowanego systemu wartości, trwałych instytucji społecznych i sprawdzonych modeli komunikacyjnych – musiano by się tego wszystkiego dopiero z czasem nauczyć. Z tego względu pod dużym znakiem zapytania stoi nawet to, czy ta nowa cywilizacja, którą niektórzy próbują budować na gruzach cywilizacji klasycznej, będzie miała w ogóle jakąś przyszłość – być może po prostu rozplynie się i rozmyje w morzu innych, precyzyjniej określonych projektów kulturowych.

Nasze pokolenie jest prawdopodobnie ostatnim, które może zapobiec takiemu rozwojowi wydarzeń. My możemy jeszcze uchwycić ostatnie nitki wiążące nas z odchodzącym w niebyt światem arcybogatej i wciąż niemal zupełnie nieznannej literatury, sztuki i filozofii. Nie byłby to pierwszy raz w historii Europy, kiedy kultura klasyczna niepojętym wysiłkiem garstki ludzi została wydobyta z przepaści zapomnienia. Jestem głęboko przekonana, że taki kolejny renesans jest możliwy, co więcej – że już się rozpoczął<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Dowodów na początek nowego renesansu jest wiele. W innym tekście podjęłam próbę ich przedstawienia: K. Ochman, *Zmierzch cywilizacji łacińskiej czy początek szóstego renesansu?*, „Nauka. Kwartalnik Polskiej Akademii Nauk”, 4/2017, s. 129–140, dostępne na [www.academia.edu/41900991](http://www.academia.edu/41900991)

Grecka *arete* (ἀρετή) pochodzi od przymiotnika *aristos* (najlepszy – gr. ἄριστος) i dosłownie przełożona oznacza po prostu: najlepszość<sup>43</sup>. Najczęściej była tłumaczona jako: dzielność etyczna, dyspozycja do dobrego działania, cnota czy po prostu sprawność moralna.

Jedna z definicji *arete*, sformułowana przez Arystotelesa, brzmi: „dzielność etyczna jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny”<sup>44</sup>.

Mamy zatem dyspozycję, czyli powtarzalną gotowość do zachowań, które ukierunkowane są na czynienie dobra. Przy czym owa dyspozycja, pomimo że ma cechy trwałości, nie jest stanem trwałym, który nie wyklucza zmienności, czyli załamania, upadku. Jednak im bardziej jest doskonała, tym prawdopodobieństwo upadku się zmniejsza.

## PODZIAŁ SPRAWNOŚCI

Owe dzielności etyczne (czyli cnoty) odróżniamy od sprawności dianoetycznych. Te pierwsze kształtują zachowania w odniesieniu do woli i popędów; drugie – w kontekście pracy umysłu. Jeśli ukierunkowujemy wolę na czynienie dobra w wymiarze indywidualnym czy społecznym, to mamy sprawiedliwość, która umiarkowanie opanowuje popęd do przyjemności, męstwo – popęd zdobywczy (siłę gniewliwą). Sprawnościom tym towarzyszą tzw. sprawności pokrewne, które w jakiś sposób łączą się z głównymi. I tak np. z męstwem, które zasadniczo dotyczy niebezpieczeństwa śmierci, łączy się z odwagą cywilną, cierpliwością, wytrwałością, bo również zawierają element przezwyciężenia lęku<sup>45</sup>.

Sprawności umysłu to: mądrość rozumiana jako znajomość pierwszych zasad, inteligencja (błyskotliwość myślenia), sztuka (tworzenie rzeczy pięknych i użytecznych). Sprawności rozumowe nie doskonałą zatem władz pożądawczych, lecz rozum.

Jest jeszcze roztropność (gr. φρόνησις) – mądrość praktyczna, wskazująca, w jaki sposób czynić dobre dzieła. Prowadzi ona niejako pozostałe sprawności moralne, stając się ich przewodniczką.

<sup>43</sup> Zbigniew Pańpuch, *W poszukiwaniu szczęścia*, Lublin 2015, s. 14.

<sup>44</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa 2012, 1106b-1107a.

<sup>45</sup> Przy czym w kontekście sprawności moralnych nie chodzi o swoiste zduszenie tego, co niesie natura, ale właściwe ukierunkowanie na czynienie dobra.

## CHARAKTERYSTYKA SPRAWNOŚCI MORALNYCH W KONTEKŚCIE WYCHOWANIA

W ramach ideału *καλὸς καὶ ἀγαθός* (*kalokagathia*) dążono do stworzenia człowieka pięknego moralnie. Sprawności moralne od wieków były podstawą wychowania. Raz jako środki do głównego celu, innym razem jako cele – byśmy powiedzieli – mniejsze, szczegółowe. Generalnie chodziło o jego uszlachetnienie, o to, żeby dziką, nieokrzesaną naturę oswoić i ukierunkować na dobro. Można to zadanie porównać do uprawy ogrodu. Dzikie, zarosnięte zagajniki, gdy zostaną odpowiednio uprawione, rozkwitają w piękny ogród. Z czymś analogicznym mamy do czynienia w tym kontekście.

Uformowanie pewnego zestawu sprawności budowało ich niepowtarzalny charakter. Pytanie brzmi: jak praktycznie wychowywać człowieka w kontekście sprawności moralnych? Żeby odpowiedzieć na to zagadnienie, musimy bardziej pochylić się nad naturą *arete*.

### SPRAWNOŚCI A NAWYKI

Sprawność moralną od nawyku odróżnia coś, co byśmy określili mianem świadomości moralnej. Nawyk odruchowo powtarza określone czynności, sprawność ingeruje w te zachowania i w zależności od kontekstu sytuacyjnego je modyfikuje. Niewątpliwie na poziomie *arete* również istnieje mechanizm przyzwyczajania do danych zachowań, czy też skłonność do określonego osądzenia sytuacji. Różnica polega na tym, że powtarzalnemu schematowi myślenia w obrębie cnoty towarzyszy czujność. Za każdym razem, choćby przez chwilę, konkretny nowy przypadek jest sprawdzany i w razie potrzeby wyciągane są odpowiednie wnioski. Tak jak strona internetowa jest odświeżana w celu uwzględnienia najnowszych zmian, podobne zjawisko zachodzi w tym przypadku. Następuje „mgnienie interwencji umysłu” (o. Jacek Woroniecki), czyli krótka analiza konkretnego przypadku.

Nieuchronna weryfikacja tworzy zatem jakościową różnicę między nawykiem a dyspozycją moralną do dobrego działania. W przeciwieństwie do nawyku jest ona bardziej mobilna, uwzględnia nowe okoliczności i zarządza np. zmianę zachowań nawykowych, tak aby współpracowały z celem głównym.

Jednym z podstawowych zadań, które musi podjąć wychowawca, jest utworzenie tych pierwszych nawyków, które staną się zaczątkiem cnoty moralnej<sup>46</sup>. Ale nie wystarczy tylko kształtować nawyki. Bardzo ważnym zadaniem będzie równoczesne przekonywanie do nich. Jeśli zatem rodzic uczy dziecko sprzątaniam po sobie, to oprócz przyzwyczajania do określonych zachowań powinien również tłumaczyć i przekonywać, dlaczego tak właśnie należy postępować. Postawa opierająca się na założeniu, że oto ja jestem rodzicem,

<sup>46</sup> Literatura z zakresu edukacji klasycznej oraz z kręgu psychologii behawioralnej wskazuje na rozmaite sposoby ich tworzenia. Nie miejsce na zagłębianie się w te zagadnienia. Wskazuje tylko kierunki działań, które powinni podjąć rodzice i wychowawcy.

a ty masz mnie słuchać – nie zadziała w naszych czasach i myślę, że nie działała również dawniej. Zmuszanie dziecka do określonych zachowań wytworzy co prawda zaczątki nawyków, ale jeśli młody człowiek nie przekona się do tych zachowań, nie powstanie sprawność moralna w klasycznym rozumieniu.

Z drugiej strony łatwiej jest przekonać kogoś, kto ma wyrobiony nawyk. Efekt przyzwyczajenia sprawia bowiem, że dane działanie wykonujemy z łatwością. Nie musimy zatem się przełamywać, szybciej i łatwiej przyjmujemy argumentację drugiej strony. Jeśli zaś akceptacja jakiegoś poglądu wiąże się z koniecznością wysiłku, przełamывania własnych słabości, trudniej jest ją zaakceptować<sup>47</sup>.

## UMIAR

Każda sprawność moralna poszukuje właściwego dla niej umiaru, złotego środka. Nie jest to środek geometryczny, bo ten dałoby się łatwo wyznaczyć. Życie jest na tyle skomplikowane, iż wymaga roztropności, aby należycie rozpoznać daną sytuację. W wielu przypadkach łatwo jest ustalić złoty środek. Jednak zdarzają się takie, których ocena jest szczególnie trudna.

Pytanie brzmi: czy istnieje jakieś uniwersalne kryterium oceny danej sytuacji? W kontekście moralnym wskazówki daje nam właściwie uformowane sumienie. Przy formowaniu *arete* konieczne będzie posiadanie zmysłu moralnego, bo do moralności odnosimy nasze postępowanie – dlatego trudno mówić o sprawności tam, gdzie nie ma umiejętności rozróżnienia dobra od zła. Podstawą będzie zatem odpowiednie kształcenie moralne i wypracowanie roztropności praktycznej. Kierując się decyzjami o charakterze moralnym, powinniśmy brać pod uwagę: umiar rzeczowy i umiar osobisty. Umiar rzeczowy<sup>48</sup> uwzględnia stan faktyczny, wiedzę ogólną i realia życiowe. Jeśli pożyczyłem 100 zł, to oddaję 100 zł, a nie 300 zł. Umiar osobisty kładzie nacisk na realia związane z naszymi możliwościami fizycznymi i psychicznymi (oczywiście uwzględniając też kontekst moralny). Już Arystoteles zwracał uwagę, że niektórzy zapaśnicy powinni jeść więcej, inni mniej, zależnie od ich potrzeb indywidualnych<sup>49</sup>. Słowem, uwzględniając ogólne zasady, nie należy lekceważyć indywidualnego kontekstu sprawy.

Arystoteles podkreślił również, że poszukując złotego środka, powinniśmy brać pod uwagę: 1) czas wykonania danej rzeczy, zachowania, 2) przyczynę, 3) konkretną osobę (inaczej zachowamy się wobec dziecka, inaczej wobec osoby dorosłej), 4) cel, 5) sposób działania<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> Można powiedzieć, że na przykład lenistwo swoiście blokuje dotarcie z przekazem do kogoś, kto nie ma nawyku sprzątania po sobie.

<sup>48</sup> O. Jacek Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 2013, s. 424.

<sup>49</sup> Arystoteles, dz. cyt., 1106 b.

<sup>50</sup> Arystoteles, dz. cyt., 1106 b.

Nieuchwycenie złotego środka prowadzi w praktyce do pojawienia się wady. Nieumiarkowanie w jedzeniu prowadzi do obżarstwa, ale przesada w drugą stronę (niedojadanie) jest również przywarą. Brak męstwa to brawura bądź tchórzostwo; brak sprawiedliwości to niesprawiedliwość i nadprawość, która poprzez zbyt ściśle przestrzeganie zapisów prawa prowadzi do jego zaprzeczenia.

## ZWIĄZKI MIĘDZY CNOTAMI

Bardzo ważną sprawą jest uświadomienie sobie, że sprawności, o których mowa, nie powinny funkcjonować w rozproszeniu. Choć mają do zagospodarowania różne obszary, to dążą do jednego celu, niejako wzajemnie się wspierając. Zobrazuję to na przykładzie męstwa. Dzięki niemu roztropność ma ułatwione zadanie przy dokonywaniu konkretnych wyborów. Jeśli opanuje nas więc tchórzliwość, to niejako podświadomie zacznie wymuszać błędne decyzje, oczywiście pod pozorami racjonalności. Na wszystko znajdziemy argumenty, ale te argumenty przywołuje strach, a nie racjonalna, chłodna ocena danej sytuacji. Dana osoba nie zauważa stronniczości wynikającej z tego subtelного nacisku wady.

Podobnie lenistwo może wypaczyć roztropność. Łatwiej wytłumaczymy sobie, że nie trzeba porządkować biurka, mówiąc na przykład, że bałagan na nim charakteryzuje ludzi wielkich. Ale to działa również w drugą stronę. Zdrowe podejście do roztropności będzie brało w karby męstwo skłonne do brawury. Mamy zatem tutaj swoiste wykorzystanie zasady naczyń połączonych. Męstwo ma wpływ na roztropne wybory, a roztropność (miarkuje w jakimś stopniu męstwo). Posiadanie jednej sprawności wzmacnia drugą, ta zaś kolejną.

Wspomniana zasada wzajemnego wpływu dotyczy jednak tylko sprawności moralnych. Sprawności o charakterze intelektualnym mają inną naturę – dlatego na przykład wiedza z zakresu historii nie pociąga za sobą automatycznie znajomości nauk przyrodniczych (choć nie wyklucza). Podobnie w kontekście sztuk pięknych – muzyk nie musi być dobrym malarzem.

## SPOIWO

Zachodzi tu jeszcze jedno ważne zjawisko. W wymiarze moralnym odrzucenie jedności cnót (czyli związków między nimi i wzajemnego ich wspierania się) w praktyce prowadzi do odrzucenia moralności! Gdy uznamy, że sprawności moralne mogą funkcjonować samodzielnie i nie spaja ich żaden dobry cel, to w efekcie sprowadzimy je do technicznych umiejętności, które funkcjonują niejako poza dobrem i złem.

Przykładowo, jeśli przyjmujemy, że męstwo jest tylko umiejętnością zachowania zimnej krwi w obliczu zagrożenia, to złodziej czy zabójca będzie mógł w takim samym stopniu być uznany za męznego jak szlachetny rycerz czy żołnierz broniący ojczyzny przed

atakiem nieprzyjaciela. Przesłpstwa w rodzaju kradzieży czy zabójstwa zawsze wiążą się bowiem z podjęciem ryzyka i w sensie technicznym wymagają odwagi<sup>51</sup>.

Musi zatem istnieć coś, co łączy sprawności, co jest ich spoiwem. Bez tego spoiwa pogłębia się wewnętrzna dysharmonia, niepokój i wewnętrzny nieład moralny. Tym, co łączy poszczególne sprawności, jest w sensie technicznym wspomniana już roztropność. Pomaga ona bowiem znaleźć najlepsze rozwiązania, dowodzi cnotami, właściwie dobiera środki i znajduje optymalny umiar w konkretnej sytuacji<sup>52</sup>.

Roztropność, dowodząc sprawnościami, musi się kierować jakimś celem. Mówiąc najogólniej, tym celem jest dobro, prowadzące do szczęścia człowieka. W sensie chrześcijańskim miłość Boża realizuje dobro w wymiarze indywidualnym i społecznym.

## ARETE A SAMOKONTROLA

Cnota wiąże się z harmonią w działaniu: rozum wskazuje cel i środki do niego, wola zgadza się z nimi, a siły popędliwe, można rzec, prą w tym samym kierunku. To wszystko w efekcie końcowym daje wewnętrzną radość, która jest gwarantem, że mamy do czynienia z autentyczną *arete*, a nie jej podróbką<sup>53</sup>. Problem w tym, że łatwo się o tym mówi, ale osiągnięcie takiego stanu jest bardzo trudne. Niepokoje i niepewności, które sprawiają, że emocje rozjeżdżają się z wolą czy wskazaniem rozumu, pojawiają się całe życie. A to oznacza, że w ramach *arete* wciąż wpływowe będą elementy tzw. *enkratei* (gr. ἐγκράτεια).

Przypomnę, że oznacza ona panowanie nad sobą, ale poprzez ciągłą walkę. Wewnętrzna walka potrzebna jest, żeby utrzymać dobry kurs, wytrwać w postanowieniu wbrew emocjom, popędom, pragnieniom, zachciankom. Na przykład, jeśli ktoś wie, że powinien uprzątnąć pokój, a lenistwo mu na to niejako nie pozwala, toczy właśnie taką walkę. Słowem, *enkrateia* to ciągłe, nieprzyjemne zmagania. W przypadku *arete* walka jakby ustaje, dobro wykonujemy niejako automatycznie, bez walki. Jednocześnie odczuwamy radość z takich działań.

Jednak czy ten stan automatyzmu czynienia dobra i radości z niego płynących uda się utrzymać zawsze i w kontekście każdej sprawności? Bądźmy realistami – raczej nie. Wydaje się, że naszym celem jest, aby czynnik związany z *arete* w naszych zachowaniach przeważał nad *enkrateią*, a nawet doprowadził do jej zmarginalizowania. Wypracowanie odpowiedniej dyspozycji moralnej jest zatem trudne, ale... nie wyklucza stopniowego dochodzenia do niej<sup>54</sup>. Już u Sokratesa nie musiała być osiągalna, raczej stanowiła pewien

<sup>51</sup> Por. Natasza Szutta, *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą?*, Lublin 2017, s. 133.

<sup>52</sup> Por. Tomasz z Akwinu, *Summa teologiczna*, przeł. o. Feliks W. Bednarski, Londyn 1965, 1–2, q. 65.1.

<sup>53</sup> O. J. Woroniecki, dz. cyt., s. 428.

<sup>54</sup> Por. N. Szutta, dz. cyt., s. 129 i 142.



ideał, do którego należało dążyć. Ten ideał leży zresztą u podstaw tego, co nazywa się kształtowaniem człowieka, i ukierunkowuje ludzkie dążenia ku trudnemu celowi<sup>55</sup>.

Mamy zatem elementy, które będą nam potrzebne w kontekście wychowania: rozróżnienie nawyku i sprawności właściwej; umiejętność poszukiwania umiaru (wychowanie roztropności); związki między cnotami i w konsekwencji wzajemne budowanie się cnót; cel, który łączy cnoty; wpływ *enkratei* na *arete*.

## JAK FORMOWAĆ ARETE?

Znajomość tych podstawowych elementów związanych z funkcjonowaniem cnót pomoże nam je wychować. Wiemy już, że sam nawyk nie wystarczy, że musimy wprowadzić element świadomego działania, aby uruchomić dyspozycję moralną. W praktyce możemy wyakcentować trzy obszary działań wychowawczych.

Po pierwsze – w wymiarze intelektualnym – mamy przekonać ucznia do danego zachowania. W rozmowie indywidualnej, ewentualnie podsuwając odpowiednie książki, filmy, wskazując wartościowe strony www, dbając o środowisko wychowawcze (kolegów itp.) czy generalnie o edukację dziecka.

Po drugie – w wymiarze emocjonalno-popędliwym – wyrobić określone nawyki. Przyzwyczajając do obowiązków, wprowadzać zwyczaje domowe, samemu dawać przykład w kontekście formowania danej sprawności itd.

Dodatkowo chrześcijanie – w wymiarze religijnym (duchowym) – powinni jeszcze starać się otwierać na działanie Boże, czyli wychowywać sprawności w wymiarze religijnym.

W praktyce poszczególne sprawności formowane są albo spontanicznie w odpowiedzi na pojawiające się wady (np. bałaganiarza uczymy porządku), albo planowo po kolei, np. w jednym miesiącu – pracowitość, w drugim – pilność itd. Istnieją jednak dwie lepsze strategie.

## ANALIZA ARETOLOGICZNA

Pierwsza polega na czymś, co można nazywać analizą aretologiczną. Wychodzimy od konkretnego problemu wychowawczego, na przykład tendencji długiego przesiadywania przed komputerem, niechęci do uczenia się, skłonności do popadania w konflikty z rówieśnikami itp. W dalszej kolejności analizujemy wady, które uaktywniają się w przypadku danych zachowań i staramy się nad nimi pracować.

<sup>55</sup> Por. Ryszard Legutko, *Sokrates*, Poznań 2013, s. 408.

Jeśli zatem ktoś długo przesiaduje przed komputerem, to zastanawiamy się, co jest tego przyczyną, jakie wady, uzależnienia, nałogi się wtedy uaktywniają. I tak przykładowo przyczyną może być nadmierna i źle ukierunkowana ciekawość (przeoglądanie stron, serfowanie po internecie). Inne możliwe wady, które mogą uaktywniać przesiadywanie przed komputerem, to: lenistwo, prokrastynacja, miękkość charakteru – skłonność do łatwych zabaw niewymagających wysiłku, brak odwagi cywilnej, uleganie modom subkulturowym i wpływom kolegów. Wreszcie może tu decydować specyficzny psychologiczny mechanizm wciągający, typowy dla gier komputerowych (ekran uzależnia).

Jeśli stwierdzimy, że te wady i uwarunkowania leżą u podstaw zachowania dziecka, wówczas zaczynamy je zwalczać, formując odpowiadające im sprawności.

## STRATEGIA UNITARNA

Druga strategia polega na wyborze dwóch lub trzech najważniejszych dyspozycji moralnych i skoncentrowaniu się na nich. Wspomniana strategia w pewnym sensie przyśpiesza, a na pewno racjonalizuje działania wychowawcze. Owa racjonalizacja uwzględnia fakt, że sprawności moralne są ze sobą wzajemnie powiązane (wspominałem o tym wyżej).

Jak to działa? Doświadczenie życiowe wskazuje, że na przykład cierpliwość pomaga okiełznać nienawiść, drażliwość, a prawdomówność eliminuje wady mowy (kłamstwo, potwarz, obmowę). Takich związków jest mnóstwo. Jak widzimy, formując jedną sprawność, nie tylko wzmacniamy inne, ale również pozbywamy się wielu wad.

Powyższy mechanizm potwierdza znane badanie psychologiczne, które nie dotyczyło cnót bezpośrednio, ale związanych z nimi nawyków. Walter Mischel na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku przeprowadził głośny eksperyment zwany testem cukierka. Postawił badaną grupę czterolatek przed alternatywą: albo od razu zjedzą jeden cukierek, albo poczekają dwadzieścia minut i dostaną drugi. Gdy po latach prześlędzono koleje życia tych dzieci, okazało się, że te, które zdecydowały się poczekać (innymi słowy posiadały już w dzieciństwie cierpliwość), w życiu dorosłym częściej były lepiej wykształcone, lepiej radziły sobie w związkach, potrafiły powściągać emocje itp.<sup>56</sup>. Cierpliwość pozwoliła im osiągać większe sukcesy życiowe, niż dzieciom z grupy niecierplivej. Można powiedzieć, że wzmocniła inne pozytywne sprawności.

W kontekście praktycznym, mając świadomość takich związków między cnotami, wystarczy odnaleźć trzy najważniejsze z naszego punktu widzenia i systematycznie nad nimi pracować. Uformowanie ich doprowadzi niemal automatycznie do wzmocnienia kilkunastu innych i równocześnie wyeliminowania całej grupy wad istotnie osłabiających charakter.

<sup>56</sup> Walter Mischel, *Test marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*, Sopot 2015.

Tym samym w stosunkowo krótkim czasie osiągamy znaczące postępy w pracy wychowawczej. (Kwestie szczegółowe omawiam w swoich książkach i na szkoleniach, tutaj nie ma czasu na ich rozwijanie).

## KRYTYKA

Wielu badaczy redukuje człowieka do wymiaru biologicznego i ulega pewnym liberalnym tendencjom w wychowaniu. Sprawności moralne wskazują na konkretną postawę, co w czasach relatywizowania dobra i zła jest trudne do przyjęcia. Jeśli każdy ma swoje dobro, to *arete* ze swej natury narzuca ograniczenia<sup>57</sup>.

Część psychologów społecznych akcentuje w swoich pracach obraz człowieka rozszarpywanego przez różne naciski zewnętrzne i popędy wewnętrzne. W efekcie nie da się wskazać na pewną stałość, dyspozycję do określonych zachowań. Każdy człowiek ma bowiem działać pod wpływem określonej sytuacji, a nie gotowej, ukształtowanej sprawności<sup>58</sup>.

Na przykład niektórzy twierdzą, że o ludzkich wyborach decyduje wpływ autorytetu (słynny [eksperyment Stanleya Milgrama](#)), ale może to być też gorszy nastrój, zmęczenie itp. Trudno nie dostrzec wpływu tych czynników na ludzkie zachowania, ale negowanie istnienia pewnych, w miarę stałych tendencji w ludzkich zachowaniach jest pójdziem o krok za daleko. Innymi słowy, sytuacjoniści uważają, że „na nasze zachowanie największy wpływ ma sytuacja, w jakiej zostaliśmy postawieni”<sup>59</sup>, a nie to, jak zostaliśmy wychowani, jakie mamy wypracowane dyspozycje.

Pamiętajmy jednak, że jest to głos pewnej grupy psychologów, bo są też i tacy, którzy nawiązując do behawioryzmu, podkreślają znaczenie nawyków, a te mają związki ze sprawnościami, o czym wspominałem wyżej, dając przykład konsekwencji testu cukierka.

W kontekście badań nad cnotą nie można zapominać, że jest ona dyspozycją do określonych dobrych zachowań, ale nie ma charakteru determinującego (o czym wspominałem wyżej, wskazując, że w praktyce mamy do czynienia z pewnym nasileniem sprawności). Innymi słowy – fakt, że dyspozycja moralna ma cechy stałości, ale nie jest dyspozycją stałą, sprawia, że można mówić o jej posiadaniu w większym lub mniejszym stopniu. Jeśli ktoś decyduje się zatem na doświadczalne badanie klasycznych cnót, powinien brać to pod uwagę.

<sup>57</sup> W ogóle pomysł organizowania ludzkich zachowań w ramach stałych dyspozycji, w sposób powtarzalny, realizujących określone cele, jest sprzeczny z „chaotycznym spontaniem”, który wyraża rzekomo autentyczną wolność człowieka. Mówiąc wprost: samoograniczenie, wedle tych teorii, zabija wolność!

<sup>58</sup> Zagadnienia te w polskiej literaturze przedmiotu szczegółowo omawia prof. Natasza Szutta. Poniżej przedstawiam własne refleksje w nawiązaniu do prac wspomnianej Autorki.

<sup>59</sup> Natasza Szutta, *Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem*, [w:] *W poszukiwaniu moralnego charakteru* (red.) Natasza Szutta i Artur Szutta, Lublin 2015, s. 19–23.

## JAK PROMOWAĆ WYCHOWANIE W OPARCIU O SPRAWNOŚCI MORALNE?

Podjmując temat badań nad sprawnościami, trzeba jeszcze zwrócić uwagę na jedną ważną kwestię. Ojciec prof. Mieczysław A. Krąpiec w pracy *Psychologia racjonalna* wskazuje dwa sposoby uprawiania psychologii. Oto cytat: „Zjawiska życia psychicznego można badać dwojako – metodą eksperymentalną i analizą racjonalną. Jeśli przejawy życia będziemy obserwować, opisywać, klasyfikować i ustalać pewne zasady, wówczas znajdziemy się na terenie nauki psychologii eksperymentalnej. Jeśli natomiast przejawy życia zechcemy wytłumaczyć w świetle naczelných zasad bytu, a więc zasady niesprzeczności i racji dostatecznej, która rozpada się na cztery dziedziny przyczyn (materialna, formalna, sprawcza, celowa) – wówczas znajdziemy się na terenie psychologii filozoficznej (spekulatywnej)”<sup>60</sup>.

Psychologiczną analizę racjonalną, w rozumieniu przedstawionym przez o. M. Krąpca, mało kto dzisiaj uprawia. Współczesna psychologia ma głównie charakter eksperymentalny. Większość wychowawców i rodziców nie dostrzega niuansów filozoficznych, o których wspominał o. Krąpiec. Nie zna psychologii filozoficznej, racjonalnej, uznając za wiarygodną jedynie psychologię eksperymentalną (statystyczną). Nie dotrze się dzisiaj do części rodziców bez posiłkowania się tego rodzaju wiedzą.

Innym dosyć ciekawym zjawiskiem jest konieczność powoływania się na badania nad mózgiem. Wyjątkową rolę neurobiologii w przekonywaniu i dowodzeniu potwierdzają natabene badania psychologiczne. Diego Fernandez-Duque wraz z zespołem przebadali amerykańskich studentów psychologii. Eksperyment polegał na tym, że mieli oni ocenić jakość wyjaśnień dotyczących zjawisk psychologicznych (np. stanów emocjonalnych). Jeśli do dowodzonej tezy dorzucano jakieś zbyteczne (mało ważne) wyjaśnienie powołujące się na badania neurobiologiczne, wówczas w oczach studentów był to silny argument za prawdziwością danego wyводу.

Dotyczyło to studentów o różnych poglądach i uzdolnieniach. Niezależnie zatem, czy byli to studenci, których określano mianem religijnych czy niereligijnych, uzdolnionych czy słabszych, wszyscy wychodzili z założenia, że skoro neurobiologia wskazuje na zasadność głoszonej tezy, to w zasadzie sprawa jest przesądzona.

Co ciekawe, gdy na podobnej zasadzie podrzucano studentom argumenty z nauk społecznych, w ogóle nie wzmacniało to siły przedstawianej argumentacji. Nawet argumenty z nauk doświadczalnych i mierzalnych (twardych nauk), jak np. chemia, fizyka, matematyka czy nawet genetyka, nie dawały takiego efektu jak wspomnienie o neurobiologii<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Mieczysław A. Krąpiec, *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996, s. 8.

<sup>61</sup> Na podstawie: *Psychology students are seduced by superfluous by neuroscience*, Christian Jarrett, *Research Digest*. Odczytano 22.11.2021 r., <https://digest.bps.org.uk/2015/04/17/psychology-students-are-seduced-by-superfluous-neuroscience/>

Nie chcę tu absolutnie deprecjonować znaczenia neuronauk. Wskazuję tylko, że odpowiednio żonglując badaniami, da się udowodnić prawie wszystko, mówiąc laikowi, że daną tezę potwierdzają badania nad mózgiem.

Co zatem robić? Jak docierać do ludzi? Stać na gruncie psychologii racjonalnej i jej metod czy dążąc do upowszechniania edukacji klasycznej, otwierać się na współczesne metody. Wydaje się, że ze względów praktycznych najlepszym rozwiązaniem jest szukanie złotego środka. Trzeba stać na gruncie zasady niesprzeczności w rozumowaniu, a dodatkowo szukać argumentów na polu psychologii eksperymentalnej. Jeśli dana teza jest prawdziwa, powinna przecież znaleźć potwierdzenie w doświadczeniach.

JACEK BANAŚ

## O POTRZEBIE FILOZOFII WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Podjmując refleksję nad znaczeniem filozofii w edukacji, w sposób szczególny chcę pokazać, jaką rolę ma szansę odegrać filozofia w odniesieniu do najważniejszych problemów, z jakimi od lat boryka się współczesna edukacja. Na początek chciałbym przypomnieć oczywistą prawdę na temat filozofii, która dla wielu nauczycieli brzmi sensacyjnie: filozofia jest matką i jednocześnie królową nauk, a ponadto jest dziedziną nieeliminowaną do tego stopnia, że każda świadoma, przemyślana próba kwestionowania filozofii jest też filozofią. Znany francuski filozof Etienne Gilson zauważył, że „filozofia zawsze grzebie swoich grabarzy” – odradza się, zanim jeszcze umrą ci, którzy ogłaszali jej koniec.

Przejdźmy do naszego głównego zagadnienia: dlaczego edukacja współczesna potrzebuje filozofii? Otóż kultura świata zachodniego po przekroczeniu progu XXI wieku znajduje się w stanie, który przypomina okresy wielkich przesileń kulturowych w Europie (przypomnijmy choćby ogromny przełom, jakim stał się wiek XV, kiedy doprowadzono do upadku średniowieczny obraz świata). Współczesna kultura, pełna sprzeczności, stała się problemem sama dla siebie. Zagubiwszy swój właściwy cel – jakim jest uprawa natury, co starożytni Grecy nazywali *paideia* – staje się w coraz większej mierze kulturą anty- albo wprost antykulturą. Sprzeciwia się bowiem całemu dziedzictwu intelektualnemu Europy. Co gorsza, ta kultura zdominowana jest przez antyintelektualizm oraz bliski mu irracjonalizm.

To uderzenie w rozum jest jednym z najważniejszych wyróżników dominującego dziś w kulturze nurtu zwanego postmodernizmem. To właśnie na jego gruncie możliwe stało się lansowanie tak radykalnych postulatów, jak: śmierć filozofii, śmierć sztuki, a nawet Boga i religii. Ma to oznaczać, że te rozumiane na sposób tradycyjny kwestie są skompromitowane i martwe, i nie są w stanie twórczo wpływać na kulturę<sup>62</sup>. Wszystko to wywiera przemożny wpływ na edukację, która stoi dziś wobec poważnych dylematów. Do najistotniejszych problemów współczesnej edukacji należy zaliczyć:

1. Po pierwsze zapoznanie, czyli świadome, niestety, wyeliminowanie mądrościowego, sapiencjalnego wymiaru kształcenia na rzecz wszelkiej maści redukcjonizmów. Te zawężone, wypaczone lub całkiem zdeformowane koncepcje kształcenia mają dziś wspólny mianownik – jest nim fetysz użyteczności. Mądrość przegrywa z szukaniem doraźnych korzyści. Takim podejściem kieruje się wielu, może większość nauczycieli w szkołach. Mądrość jest bowiem postrzegana co najwyżej jako abstrakcyjny ideał, niezyciowy cel, tyleż wzniosły, co anachroniczny, do którego miałyby dążyć – nie wiedzieć czemu – cały proces edukacji. Poznanie mądrościowe to jednak nie sprawa ilości wiedzy, erudycji, lecz kwestia fundamentalnego rozumienia

<sup>62</sup> Por. Henryk Kiereś, *Służyć kulturze*, Lublin 1998, s. 66.

rzeczywistości, opartego na znajomości najgłębszych jej przyczyn. A to ma decydujące znaczenie dla edukacji.

2. Kolejny problem to silne zsubiektywizowanie wszystkich sfer aktywności człowieka: poznawczej – w odniesieniu do prawdy; moralnej – do dobra; wytwórczej – do doskonałości dzieła i piękna; i wreszcie: religijnej – by przywołać klasyczny podział kultury. To zsubiektywizowanie dotyczy całej wiedzy humanistycznej, ale również edukacji filozoficznej, wciąż za mało obecnej w polskiej szkole.
3. Następny problem to brak zasady integrującej aspekty poznawcze młodego człowieka w spójny obraz świata.
4. Z powyższym zagadnieniem łączy się kolejny problem, a mianowicie brak spójnego modelu kształcenia humanistycznego; obserwujemy ponadto u uczniów coraz większe trudności w posługiwaniu się językiem: zastąpienie czytania wielkich dzieł literatury atrapą streszczeń, bryków i opracowań, nieobecność sztuki mówienia, zanik kultury słowa oraz brak kultury logicznej (kultury myślenia).
5. I wreszcie ostatni wielki problem – bezradność wychowawcza systemu edukacji mimo deklarowanej w przepisach prawa oświatowego funkcji wychowawczej szkoły.

Przechodzę teraz do omówienia tych problemów i roli, jaką może w ich rozwiązywaniu odegrać filozofia.

Ad 1. Dlaczego tak ważne okazuje się przywrócenie polskiej szkole dawno zagubionego wymiaru edukacji, jakim jest sapiencjalny, czyli mądrościowy, wymiar kształcenia?

Edukacja oderwana od gruntownej wiedzy filozoficznej pozbawiona jest swego fundamentu, jakim zawsze było poznanie metafizyczne. Wśród dziedzin poznania filozoficznego metafizyka określana była jako *prote philosophia* – filozofia pierwsza; to od niej miało się zaczynać i na jej fundamencie dokonywać wszelkie poszukiwanie i odkrywanie prawdy i mądrości. Metafizyka, jako wiedza mądrościowa, od samego początku stanowiła synonim filozofii<sup>63</sup>. Tak rozumiana filozofia była bezinteresowną kontemplacją rzeczywistości w celu odkrycia ostatecznych jej przyczyn<sup>64</sup>. Ten rodzaj poznania jest warunkiem absolutnie koniecznym (*conditio sine qua non*) – powiedzieliby scholastycy kształcenia filozoficznego i kształcenia w ogóle. Bez znajomości najgłębszych przyczyn

<sup>63</sup> Por. A. Maryniarczyk, *Potrzeba kształcenia metafizycznego*, [w:] *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu Przyszłość cywilizacji Zachodu*, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL, Lublin 2005, s. 33.

<sup>64</sup> (...) „nie wolno zapominać, że w porządku doczesnym, przyrodzonym życiem jest nie tylko działanie, ale że jest nim również (a może głównie!) poznanie, w poznaniu zaś najpełniej życiem jest kontemplacja mądrości, prawdziwie filozoficzne poznanie rzeczywistości – jej wizja, ogląd, *theoria*. Ci, którzy w sposób czysty i uczciwy służą temu poznaniu filozoficznemu, służą prawdzie i utrzymują w ludzkości ciągłą czujność, by nie słabła służba dla mądrości, a zwłaszcza jej miłość: przyjaźń z mądrością. Prawda oczyszcza, a więc i prawdziwa filozofia dokonuje w ludziach jakiejś dogłębnej *katharsis*. W ten sposób spełniają filozofowie bardzo zaszczytną i wielce odpowiedzialną rolę doktorów: *doctores*. W porządku prawdy przyrodzonej (jakkż ważnym i fundamentalnym, jak nieraz decydującym!) ta właśnie rola przysługuje w najwyższym stopniu filozofom”, S. Świeżawski, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 114.

(ostatecznych, tj. ostatecznych) człowiek nie rozumie siebie, nie rozumie świata, w którym przyszło mu żyć, a jego działanie w świecie skazane jest na przypadkowość.

Wśród znaczeń przypisywanych współcześnie terminowi: metafizyka często spotyka się utożsamienie go z tym, co mroczne, tajemnicze, pozaracjonalne i ponadzmysłowe. Towarzyszy temu przenoszenie nazwy: metafizyka do dziedzin pozafilozoficznych (stąd określenia: poezja metafizyczna, sztuka metafizyczna czy przestrzeń metafizyczna)<sup>65</sup>. To podejście, dominujące wśród humanistów, w tym nauczycieli języka i literatury polskiej, czyni z metafizyki jej przeciwieństwo.

Przypomnijmy zatem, że metafizyka – w podstawowym rozumieniu, jakie nadał jej Arystoteles – jest jak najbardziej nauką empiryczną (realistyczną), gdyż jej przedmiotem jest rzeczywistość fizyczna, jest też nauką teoretyczną (*theoria*), gdyż jej celem jest ogląd i kontemplacja prawdy dla niej samej (*scire propter scire*), którą to prawdę rozum odczytuje w rzeczach danych nam w doświadczeniu empirycznym<sup>66</sup>.

Metafizyka dotyczy więc realnie istniejącej rzeczywistości i jest sztuką czytania tejże, tzn. odkrywania natury rzeczy, najgłębszych (bo ostatecznych) przyczyn istnienia bytów, odnajdywania ich racjonalności, celowości i doskonałości<sup>67</sup>. Filozofia rodzi się ze zdziwienia światem i to zdziwienie ma charakter metafizyczny, bo jest to zdumienie faktem istnienia świata i siebie samego<sup>68</sup>.

Aby jeszcze lepiej to zrozumieć, przytoczmy ważny cytat:

„Każdy człowiek powinien choć raz w życiu przeżyć autentyczne zdumienie nad faktem istnienia rzeczy. (...) Dla Tomasza z Akwinu, filozofię bytu, fundamentalną rolę metafizyki, owej *scientia divina*, rozumie dopiero ten, którego wstrząsnęła do głębi świadomość faktu istnienia nas samych i tego, co nas otacza (...). Współczesne warunki życia nie ułatwiają człowiekowi przeżycia tego ‘wstrząsu’ lub ‘szoku’ spowodowanego przez fakt istnienia”<sup>69</sup>.

Ja i świat istniejemy, a nie musieliśmy zaistnieć, to rodzi najważniejsze, głęboko egzystencjalne pytanie o przyczyny – zwłaszcza sprawczą i celową – naszego pojawienia się na świecie. Tylko konieczność istnienia nas samych oraz istnienia świata czyniłaby te pytania niezasadnymi.

Ad. 2. Kolejnym wyzwaniem, przed jakim stoi dziś edukacja, jest powrót do realizmu i obiektywizmu. Obserwuje się bowiem postawę ucieczki w subiektywizm (relatywizm), agnostycyzm, sceptycyzm i irracjonalizm. Należy podkreślić, że stanowiska te

<sup>65</sup> Por. tamże, s. 36.

<sup>66</sup> Tamże, s. 34.

<sup>67</sup> Por. tamże, s. 36–37.

<sup>68</sup> Por. Stefan Świeżawski, *Istnienie i tajemnica*, Lublin 1993, s. 108.

<sup>69</sup> Tamże, s. 108–109.



jako wewnętrznie sprzeczne (tzn. głoszące to, czemu jednocześnie zaprzeczają) są nie do przyjęcia z punktu widzenia rozumu i należy je zdecydowanie odrzucić<sup>70</sup>.

Sposób odnoszenia się do prawdy w życiu społecznym (w kulturze) rzutuje na sposób traktowania tej sprawy w murach szkoły. Nauczycielom, którzy realizują edukację filozoficzną w szkołach (ale i inne przedmioty), proponuje się programowy minimalizm teoriopoznawczy, który czyni problem prawdy wyłącznie osobistym (względny) bądź nierozstrzygalnym. Tylko nieliczni nauczyciele – wykazując się dużą odwagą (podobnie jak w Atenach słynny Sokrates) – gotowi są bronić absolutyzmu poznawczego (absolutyzmu prawdy), który sprzeciwiając się relatywizmowi, głosi, że człowiek ma zdolność dotarcia do prawdy obiektywnej, która nie jest zmienna, nie jest stopniowalna i nie jest zależna od tego, kto i w jakich okolicznościach ją głosi.

W funkcjonującym dziś modelu edukacji zajęcia z filozofii sprowadza się ostatecznie do przeglądu stanowisk (to redukcja do historii filozofii) lub problemów, jakie filozofia rozważa. Niezależnie od atrakcyjności stosowanych metod nauczania oraz środków dydaktycznych, uczniowi wpaja się przekonanie o równości wszystkich tzw. opcji w dyskusji, a to pogłębia jeszcze relatywizm (subiektywizm). Należy mocno podkreślić, że prawdziwy obraz rzeczywistości może odkryć umysł, który cechuje się realizmem, obiektywizmem i uniwersalizmem. Co to oznacza?

„Nastawienie realistyczne można by scharakteryzować jako: uznanie poza swoim ‘ja’ otaczającej mnie rzeczywistości”. [Świat wokół mnie istnieje naprawdę, nie jest iluzją czy pozorem – J.B.].

„Obiektywizm łączący się ściśle z realizmem to głęboko wryta zasada i przeświadczenie, że w zdobywaniu poznawczym rzeczywistości ja jestem od niej zależny i muszę ją z trudem zdobywać, że nie jestem miarą i ośrodkiem świata”. [Człowiek w poznaniu nie kształtuje rzeczywistości, lecz z wielkim wysiłkiem odkrywa to, co w rzeczach już jest i to ściśle określone – J.B.].

„Uniwersalizm wreszcie intelektu objawia się w tym, że umysł celowo nie eliminuje ze swej świadomości, ze swego pola obserwacji i badań żadnego odłamu tej rzeczywistości; stara się (...) uwzględnić wszystkie dane, nie przymykać oczu na żadne dziedziny”<sup>71</sup>. [Zawężenie poznania, np. do zjawisk, głęboko zubażało rozumienie człowieka oraz jego życia].

Filozofia realistyczna, obiektywistyczna i uniwersalistyczna, czyli filozofia klasyczna (arystotelesowsko-tomistyczna), realizuje wielkie zadanie przywracania „mowy rzeczom”. Ta właśnie filozofia ukazuje i wykazuje (uzasadnia), że każda rzecz w świecie jest

<sup>70</sup> Por. H. Kiereś, *Służyć kulturze*, Lublin 1998, s. 164.

<sup>71</sup> S. Świeżawski, *Istnienie i tajemnica*, dz. cyt., s. 30.

nosicielem prawdy (inteligibilność rzeczy), którą człowiek jest zdolny odkryć. Rzeczy są również dobrami i jako takie mogą stać się celem naszego działania. Dobra można uporządkować hierarchicznie, w klasycznym ujęciu wskazuje się na trzy rodzaje dobra: dobro przyjemnościowe (*bonum delectans*), użytkowe (*bonum utile*) oraz dobro godziwe (*bonum honestum*). Dobra przyjemnościowe i użytkowe są środkami do osiągnięcia innych niż one same celów, zaś dobro godziwe, jako dobro osobowe człowieka, musi być zawsze celem. Bez tego rozróżnienia dóbr nauczanie etyki pozbawione jest swego istotnego elementu.

Obecnie w etyce, czyli nauce badającej moralną stronę natury ludzkiej, dobro, które ma wymiar obiektywny, zastępuje się subiektywnym pojęciem wartości. Subiektywizm tego pojęcia widać wyraźniej, kiedy używamy określenia, że coś jest wartościowe (również np. wartościowy człowiek), bo wówczas mamy na myśli jedno z trzech znaczeń tego słowa: 1. Wartość jako cena czegoś, 2. Wartość jako użyteczność czegoś, 3. Wartość jako ideał do zrealizowania lub coś już zrealizowanego (coś, co w mniejszym lub większym stopniu ucieleśnia ten ideał, tj. jakieś idealne właściwości)<sup>72</sup>.

Wartość każdej rzeczy jest zatem stopniowalna, zależna od indywidualnych ocen oraz wyborów. Dla Immanuela Kanta, który był jednym z ojców tradycji wartości (czyli aksjologii), wartość była tylko postulatem woli, tzn. założeniem, bo nie była uchwytna na drodze poznania intelektualnego<sup>73</sup>. Wybór wartości polega więc na akcie woli, przy czym wartością, jak się szybko okazało, może być wszystko – stąd np. u Maxa Schelera podział na wartości pozytywne oraz wartości negatywne, które są pozytywnych przeciwieństwem. Rozumienie dobra uniemożliwia tworzenie tego typu konstruktów, nie do pomyślenia jest zatem dobro negatywne, które miałyby być swoistym nie-dobrem.

W wykładzie etyki pozostaje ciągle nieobecna klasyczna teoria cnót, jedna z pereł kultury filozoficznej Europy. Opracowano ją już w starożytności i przez wieki stanowiła ona podstawę wychowania moralnego. Dziś w etyce dominuje natomiast postawa permissywizmu, czyli pobłażliwości, oraz tzw. etyka sytuacyjna, które sprowadzają etykę na głębokie intelektualne peryferia i czynią ją wychowawczo bezużyteczną. Z kolei konieczne jest również uporządkowanie wielkiego zamętu w teorii prawa naturalnego, przywrócenie klasycznego, realistycznego ujęcia sumienia ludzkiego oraz ukazanie ostatecznej perspektywy (i spełnienia się) osobowego życia człowieka (także ostatecznej instancji moralności)<sup>74</sup>.

W dziedzinie sztuki konieczny jest powrót do greckiej teorii aspektu, by wyodrębnić i odróżnić sferę sztuki od dziedziny poznania i moralności. Nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel filozofii, musi umieć odpowiedzieć na pytanie, czym jest sztuka i dlaczego istnieje, umieć

<sup>72</sup> Por. H. Kiereś, *U podstaw życia społecznego: personalizm czy socjalizm?*, Radom 2001, s. 119.

<sup>73</sup> Por. Stanisław Kowalczyk, *Filozoficzne koncepcje wartości*, „Collectanea Theologica”, 56 (1986), s. 42.

<sup>74</sup> Por. Piotr Jaroszyński, *Etyka dramat życia moralnego*, [w:] M.A. Krąpiec (i inni), *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 515–586.

określić relację sztuki do prawdy (tzn. odróżnić prawdę artystyczną i logiczną w dziele sztuki), pokazać piękno jako syntezę prawdy i dobra etc<sup>75</sup>. Samo postawienie problemu, czy i w jakim sensie sztuka odnosi się do prawdy, już wymaga odwołania się do filozofii.

W dziedzinie sztuki mamy dziś nieobecność teorii sztuki (z uwagi na głośzoną śmierć sztuki) i w związku z tym brak kryterium oceny sztuki, a w konsekwencji niemożność rozwiązywania problemów, jakie rodzi np. antysztuka – przykładowo dylematów natury moralnej, kiedy artysta performer w ramach tzw. sztuki autodestrukcji – na oczach widzów – dokonuje drastycznych aktów okaleczania swojego ciała. Dziedzinę sztuki uczyniono bowiem sferą autonomiczną i zerwano jej związki z moralnością i prawdą, odrzuciwszy również uniwersalne reguły i tzw. smak, które miały zniewalać sztukę dawną. Współczesny artysta (antyartysta) kieruje się wyłącznie wyborem, bo sztuka według niego to wolność i kreacja<sup>76</sup>.

W dziedzinie religii (filozofii religii) powrót do filozofii realistycznej (obiektywistycznej i uniwersalnej) – metafizyki jest absolutną koniecznością, jeżeli świat ma stanowić księgę, która mówi również o swoim stwórcy. Filozoficzne wyjaśnianie świata – ostatecznych przyczyn jego istnienia – doprowadza do konieczności przyjęcia jego pierwszej i ostatecznej zasady, jakim jest Absolut<sup>77</sup>. Jest to prawda, którą może poznać każdy człowiek, niezależnie od tego, gdzie i jak żyje i czy ma jakieś przekonania na temat istnienia Boga.

Filozofia wyjaśnia też sam fakt istnienia religii, tj. międzyosobowej relacji religijnej. Wyjaśnieniem tego faktu (od strony podmiotowej) jest status bytowy człowieka-osoby w świecie, a mianowicie jego przygodność, tzn. bytowa niedoskonałość<sup>78</sup>. Człowiek ze względu na swą naturę szuka zatem Boga i chce z nim obcować – jest religijny z natury, a nie wyłącznie ze względu na jakieś czynniki zewnętrzne, np. kulturę, w jakiej żyje, wychowanie czy warunki materialne. Doniosłe znaczenie na gruncie filozofii religii (ze względu na poznanie natury Absolutu i jego relacji do świata) ma również teoria partycypacji, czyli uczestnictwa, o której nie można mówić poza metafizyką<sup>79</sup>. Relacja bytowej partycypacji Boga do świata ukazuje Boga „jako źródło istnienia, transcendentny wzór oraz cel, czyli naczelne dobro poruszające osobowy dynamizm człowieka i stanowiące o osobowym spełnieniu bytu ludzkiego”<sup>80</sup>. Religia łączy wszystkie działania kulturotwórcze, wskazując kierunek, cel i ostateczny sens tych działań.

<sup>75</sup> Problem sztuki z punktu widzenia filozofii klasycznej dogłębnie w swych pracach rozważa H. Kiereś, *Czy sztuka jest autonomiczna? W związku z tzw. antysztuką*, Lublin 1993; *Człowiek w kulturze*, Lublin 1998; *U podstaw życia...*, dz. cyt.; *Trzy socjalizmy*, Lublin 2000.

<sup>76</sup> Por. H. Kiereś, *U podstaw życia społecznego...*, dz. cyt., s. 142.

<sup>77</sup> Zagadnienie religii od strony realistycznej filozofii omawia, Zofia J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 1993.

<sup>78</sup> Por tamże, s. 315 nn.

<sup>79</sup> Por. tamże, s. 340–343; zob. także Z.J. Zdybicka, *Partycypacja bytu. Próba wyjaśnienia relacji między światem i Bogiem*, Lublin 1972.

<sup>80</sup> *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, hasło Zdybicka, <http://www.ptta.pl/efp/pdf/z/zdybickaz.pdf> [dostęp 23.11.2021].

Ad. 3. Kolejny problem, z jakim spotyka się dziś edukacja, to brak zasady integrującej wiedzę z różnych dziedzin w jeden spójny obraz świata. Absolwent ogólnokształcącego liceum (abiturient) posiada wiedzę, często szeroką i dogłębną, z różnych dziedzin poznawczych. Najczęściej jednak, zwłaszcza jeżeli nie zetknął się z filozofią, jego wiedza to zbiór różnych aspektów dotyczących rzeczywistości i siebie samego, który nie tworzy jednego obrazu świata. Takiego obrazu, który dawałby dogłębne wyjaśnienie rzeczywistości oraz tłumaczyłby człowieka i jego obecność w świecie.

Filozofia może pełnić funkcję scalającą zarówno dla nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych, ponieważ tworzy (na gruncie metafizyki) jeden filozoficzny obraz świata i człowieka, do którego winny odnosić się wszystkie nauki w swych działaniach poznawczych. Chcą czy nie, nauki i tak odwołują się do jakiejś wizji rzeczywistości (w tym i człowieka). Ponadto na gruncie każdej nauki rodzą się problemy filozoficzne – stąd odwołanie się tych nauk do filozofii może stać się zasadą integracji wiedzy.

Filozofia człowieka (antropologia filozoficzna) i filozofia jego wytworów, tj. filozofia kultury, filozofia poznania, filozofia moralności, filozofia sztuki, filozofia religii, dają podstawę integracji nauk humanistycznych. Metafizyka ogólna, filozofia przyrody mogą pełnić rolę zasady jednoczącej całe przyrodoznawstwo. Filozofia przyrody, która w odróżnieniu od szczegółowych nauk przyrodniczych bada przyrodę jako całość (a nie tylko jej obiekty), pełni również wobec tych nauk funkcję dopełniającą i krytyczną (krytyka założeń, metod i pojęć – pojęcie związku przyczynowego, zasady przyczynowości etc.)<sup>81</sup>.

Filozofia służy również naukom teologicznym. Dostarcza teologii najogólniejszej i najgłębiej (ostatecznościowo) uzasadnionej teorii rzeczywistości, ponadto języka i stylu myślenia, a także metod naukowych<sup>82</sup>. Znany polski logik Tadeusz Czeżowski rolę filozofii ujmował następująco:

(...) „matematyk, przyrodnik lub humanista nie może bez szkody dla siebie odgrodzić się od filozofji [pisownia oryginalna]. Posługuje się on bowiem pojęciami podstawowymi i metodami postępowania, których badanie nie należy do zakresu jego nauki, lecz do filozofji. Filozofja zatem dopiero daje mu należyty pogląd na podstawy jego nauki, jej stanowisko wśród innych nauk, ona pozwala mu poznać należycie metodę naukową, której używa, ona wreszcie czyni go zdolnym do oceny osiągniętych wyników i ich roli w budowie gmachu wiedzy”<sup>83</sup>.

Ad. 4. Problem czwarty to brak pomysłu. Wypadałoby, niestety, dodać: jakiegokolwiek pomysłu na kształcenie humanistyczne, które nawiązywałoby w jakiś sposób do wielkiej

<sup>81</sup> Por. Zenon E. Roskal, *Edukacyjna ścieżka filozoficzna a filozofia przyrody*, [w:] *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu...*, dz. cyt., s. 74, 76.

<sup>82</sup> Por. Stanisław Kamiński, *Czy filozofia służy teologii?*, [w:] *Zadania filozofii we współczesnej kulturze*, (red.) Z.J. Zdybicka, Lublin 1992, s. 78–79.

<sup>83</sup> Tadeusz Czeżowski, *O filozofji*. Wykład wstępny wygłoszony na Uniwersytecie Wileńskim, Wilno 1923, s. 5.

europiejskiej tradycji. Zauważmy, że humanistyka ze swej istoty związana jest z kulturą i jest niemalże jej synonimem. Jej zadaniem jest zatem uprawa ludzkiej natury, tzn. pełny rozwój osobowy człowieka, tak by mógł on – w sposób rozumny i wolny – kierować swoim życiem w oparciu o poznane cele, aż do osiągnięcia celu ostatecznego.

Obecnie jednak humanistykę sprowadza się do ideologii, co jest pokłosiem podejścia występującego w systemach totalitarnych, które ją zniewalały i traktowały jako narzędzie walki ideologicznej. Z drugiej strony wiedzę humanistyczną traktuje się jako ekspresję uczuć humanisty, czyli bardzo osobistą wizję świata. Ostatecznie więc humanistyka stanowi dziś jakiś zbiór wiadomości o charakterze ideologiczno-światopoglądowym, który ma przedstawiać wielość punktów widzenia i możliwości wyboru. Uczeń może z tego hipermarketu idei wybierać wszystko (nawet rzeczy wzajemnie się wykluczające) i ma kierować się przy tym regułą własnych upodobań. Oznacza to w istocie likwidację humanistycznego kształcenia i wychowania oraz skazuje młodego człowieka na przyszłowiowe błędzenie w labiryncie, bez nadziei na nić Ariadny<sup>84</sup>.

Wiele ważnych elementów tradycyjnego kształcenia humanistycznego oferowały gimnazja w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Program nauczania wydziału klasycznego gimnazjum w okresie II Rzeczypospolitej oprócz propedeutyki filozofii obejmował także przedmiot: kultura klasyczna oraz w dużym wymiarze godzin – język łaciński i język grecki, niezależnie od uczonego języka nowożytnego.

Nie ma chyba potrzeby uzasadniania kulturotwórczej (i wychowawczej) roli, jaką spełniały języki klasyczne<sup>85</sup>. Podkreślmy tylko, że znajomość tych języków oraz wiedza zdobywana na zajęciach z filozofii i kultury klasycznej umożliwiały bezpośredni dostęp i rozumne (krytyczne) ubogacanie się dwuipółtysiącletnim dziedzictwem kulturowym Europy. To z kolei gwarantowało zachowanie ciągłości cywilizacyjnej naszego narodu.

Wielkim problemem współczesności jest brak kultury myślenia i związany z tym głęboki chaos na poziomie języka (sensów pojęć). Ważną rolę w tym zakresie może odegrać roztropne wprowadzenie do szkolnictwa średniego logiki. Musiałaby to być logika dostosowana do poziomu i potrzeb ucznia, ponadto prawa, reguły i katalog błędów logicznych muszą być podawane w takiej formie, aby wiedza o nich mogła być zastosowana w sferze słowa mówionego i pisanego. Nie może to być tylko sucha logika formalna, czyli logika czysto zakresowa, ale logika uwzględniająca treściowo-egzystencjalny aspekt naszego języka<sup>86</sup>.

Wielką pomocą w odniesieniu do wskazanych w wykładzie problemów dotyczących używania języka może być również powrót do retoryki klasycznej. Retoryka przez ponad

<sup>84</sup> Por. H. Kiereś, *Służyć kulturze*, dz. cyt., s. 146–152.

<sup>85</sup> Zob. P. Jaroszyński, *Języki klasyczne a wychowanie Polaka*, [w:] tenże, *Ocalić polskość*, Lublin 2001, s. 127–131.

<sup>86</sup> Por. tenże, *Elementy retoryki klasycznej*, [w:] M.A. Krąpiec (i inni), *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, s. 605.

dwa tysiące lat była obecna w kanonie podstawowego wykształcenia (w ramach *trivium*) jako sztuka mówienia, czytania i pisania, służąca przekonywaniu, ale nie w sposób dowolny lecz stosownie do tematu, adresata i okoliczności<sup>87</sup>.

Sztuka retoryki pełni tak ważną rolę, bo – jak przekonywał jej twórca Isokrates – „nic, co jest czynione z rozmysłem, nie dzieje się bez udziału mowy: mowa jest przewodnikiem wszystkich naszych działań i wszystkich naszych myśli”. Retoryka wychodzi naprzeciw obserwowanej współcześnie tendencji do rozwijania umiejętności takich jak: pisanie i wygłaszanie mów (prezentacja, autoprezentacja), negocjowanie (techniki negocjacji), przekonywanie, motywowanie etc.

Ad. 5. Nie jest tajemnicą, że system szkolny w Polsce od lat boryka się z bezradnością wychowawczą. Jest to oczywiście problem złożony i trudny do rozwiązania. Rolę swoistego koła ratunkowego dla rachitycznej pedagogii szkolnej pełni dziś w polskiej oświacie katecheza, mimo że w ciągu ostatnich lat obserwuje się wyraźny proces rezygnacji z lekcji religii.

Edukacja filozoficzna przynosi ze sobą problematykę etyczną i estetyczną, a są to dziedziny, których wychowawcze oddziaływanie<sup>88</sup> jest oczywiste i wyraźne. Wychowawcza funkcja filozofii ma szczególnie duże znaczenie w okresie adolescencji (dojrzewania) młodego człowieka. Na tym etapie rozwoju potrzeba filozofowania ujawnia się z dużą intensywnością<sup>89</sup>. Psychologowie wskazują na powszechnie występujący wówczas u młodego człowieka niepokój filozoficzny<sup>90</sup>. W tym właśnie czasie, przechodząc proces konfrontowania się z dorobkiem kulturowym, kształtuje on w sobie dwa fundamentalne elementy dojrzałości osobowej: poczucie niezależności (autonomii) oraz swoją tożsamość<sup>91</sup>.

Wprowadzenie na szeroką skalę zajęć szkolnych z etyki może odegrać znaczącą rolę w procesie rozwoju intelektualnego i moralnego ucznia, pod warunkiem jednak, że etyka nie będzie oparta na takiej lub innej formie relatywizmu. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że relatywizm czyni edukację i wychowanie czymś nieistotnym. Pełny rozwój osobowy człowieka bez trwałego fundamentu prawdy i dobra nie jest możliwy. Przekonuje o tym wielki klasyk wychowania, niemiecki etyk i pedagog Fryderyk Foerster: „Pytaniem Piłata: Co to jest prawda? nie można wychowywać ani siebie, ani innych. Jeśli cała etyka jest tylko wytworem czasu i wraz z tym czasem znika, jeśli dziś jest nowa

<sup>87</sup> Por. tamże, s. 597.

<sup>88</sup> Por. Krzysztof Śleziński, *Zarys dydaktyki filozofii*, Kraków 2000, s. 11.

<sup>89</sup> Por. Stefan Florek, *Nauczanie filozofii w szkole średniej jako forma zaspokojenia potrzeb w okresie adolescencji*, [w:] *Dydaktyka filozofii: doświadczenia, dylematy, osiągnięcia* (red.) E. Piotrowska i J. Wiśniewski, Poznań 2002, s. 145.

<sup>90</sup> Por. R. Walkiewicz, *Nauczanie propedeutyki filozofii w szkołach średnich w okresie II Rzeczypospolitej*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 13 (1992), s. 109.

<sup>91</sup> Por. S. Florek, dz. cyt., s. 146–151.

moralność, a jutro przyjdzie jeszcze nowsza, to po co miałby się ktokolwiek poświęcać. Hipotezom nikt się nie poświęca”<sup>92</sup>.

Podsumowanie mojego wykładu chcę zawrzeć w jednym zdaniu: Filozofia wraz z należąca do niej etyką są dziś dla edukacji wielką szansą, szansą, by stała się ona bardziej tym, co nazywamy edukacją klasyczną, a takiej szansy nie było od czasów II wojny światowej.

---

<sup>92</sup> Fryderyk W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie*, przeł. J. Kreutz-Mirski, Warszawa – Lublin – Łódź 1930, s. 238.

## O AUTORACH - PRELEGENTACH KONGRESU EDUKACJI KLASYCZNEJ

### **Jacek Banaś**

**Dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego w Ministerstwie Edukacji i Nauki.**

Filozof, publicysta, wykładowca w Instytucie Edukacji Narodowej Fundacji Servire Veritati. W latach 2007–2020 był nauczycielem filozofii w szkole średniej, publikował w kwartalniku „Cywilizacja”, „Naszym Dzienniku”, „Zeszytach Społecznych Klubu Inteligencji Katolickiej” w Lublinie, w dwumiesięczniku „Wychowujmy”, autor haseł do Powszechnej encyklopedii filozofii.

### **Dr Artur Górecki**

**Dyrektor Departamentu Programów Nauczania i Podręczników w Ministerstwie Edukacji i Nauki.** Historyk, teolog, wieloletni nauczyciel i dyrektor szkół, publicysta, wykładowca na studiach podyplomowych z pedagogiki i zarządzania oświatą, propagator edukacji klasycznej.

### **Jarosław Gajewski**

Aktor, pedagog. Doktor habilitowany sztuk teatralnych, profesor zwyczajny warszawskiej Akademii Teatralnej. Absolwent Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie (1984). Aktor teatrów warszawskich: Polskiego (1984–1987; 2010–2016) i Dramatycznego (1987–2003). W latach 2011–2016 zastępca dyrektora ds. artystycznych Teatru Polskiego. W zespole Teatru Narodowego w latach 2003–2010 oraz od roku 2016.

### **Dr Peter A. Kwasniewski**

Filozof i teolog, kompozytor i chórmistrz. W latach 1998–2006 adiunkt w Międzynarodowym Instytucie Teologicznym w Gaming (Austria) i wykładowca Ave Maria University, Phoenix Institute Europe Foundation oraz Franciszkańskiego Uniwersytetu Steubenville. Swoje prace naukowe poświęcił głównie tradycji średniowiecznej scholastyki, jest również zaangażowany w wydawanie *Opera omnia* Tomasza z Akwinu, realizowane przez Aquinas Institute. W roku 2006 współzałożyciel Wyoming Catholic College, szkoły opierającej się w dydaktyce na tradycji sztuk wyzwolonych (*artes liberales*) i kanonie „wielkich ksiąg” (*great books*) cywilizacji Zachodu (do roku 2018 – wykładowca teologii i filozofii oraz nauczyciel muzyki i historii sztuki). Jako autor książek i artykułów od lat zaangażowany na rzecz ponownego odkrycia w Kościele katolickim jego liturgicznej tradycji łacińskiej.

### **Prof. dr hab. Gościwit Malinowski**

Filolog klasyczny, literaturoznawca, profesor w Zakładzie Filologii Greckiej Instytutu Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego. Autor książek i artykułów naukowych, kierował projektami badawczymi:



„Hellenopolonica” [greckie źródła do dziejów Rzeczypospolitej Obojga Narodów] i „Biblioteka Antyczna”. Zajmuje się starożytną kulturą grecką i hellenistyczną oraz jej stykiem z kulturami orientalnymi, a także dziejami polsko-greckimi.

**Dr Paweł Milcarek**

Filozof i historyk, publicysta, redaktor naczelny kwartalnika „Christianitas”, autor audycji *Konwersatorium* (PR Lublin). W latach 1992–2008 adiunkt w Katedrze Historii Filozofii Średniowiecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autor książek i artykułów poświęconych m.in. filozofii i kulturze średniowiecznej oraz edukacji klasycznej; współautor programu nauczania historii w gimnazjum „Przez tysiąclecia i wieki” i związanej z nim serii podręczników.

**Dr Katarzyna Ochman**

Filolog klasyczny, adiunkt w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego, prezes Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Filologicznego. Należy do zespołu redakcyjnego pisma „Eos. Commentarii Societatis Philologiae Polonorum”. Zajmuje się m.in. historią języka łacińskiego oraz dydaktyką łaciny i greki od starożytności do XXI wieku. Prowadzi wideoblogi: „Łacina na skraju” (po polsku) i „Noctes Vratislavienses” (po łacinie), a także dwie grupy facebookowe dla klasyków: „Collegium Gellianum” i „Dydaktyka języków klasycznych”.

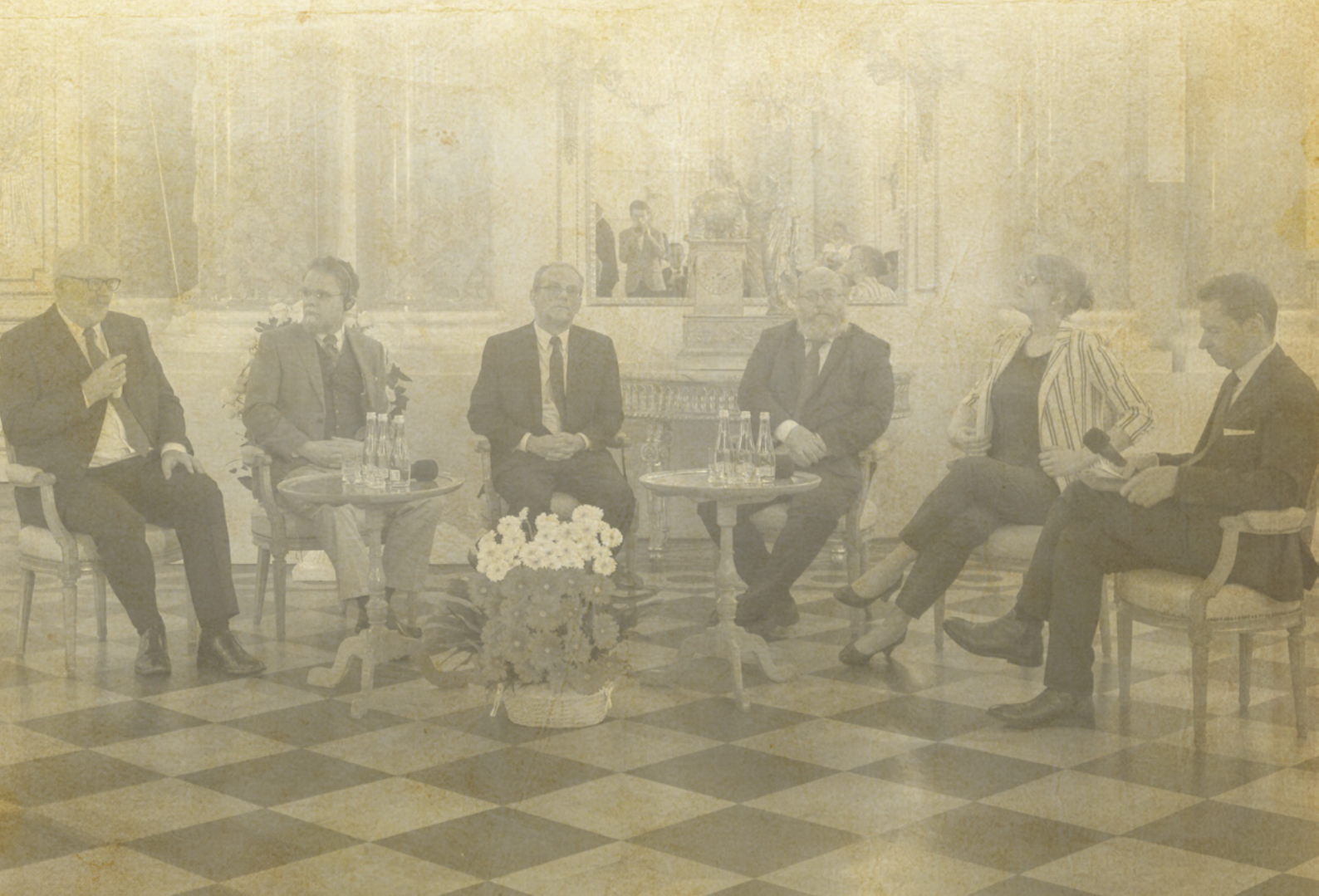
**Dariusz Zalewski**

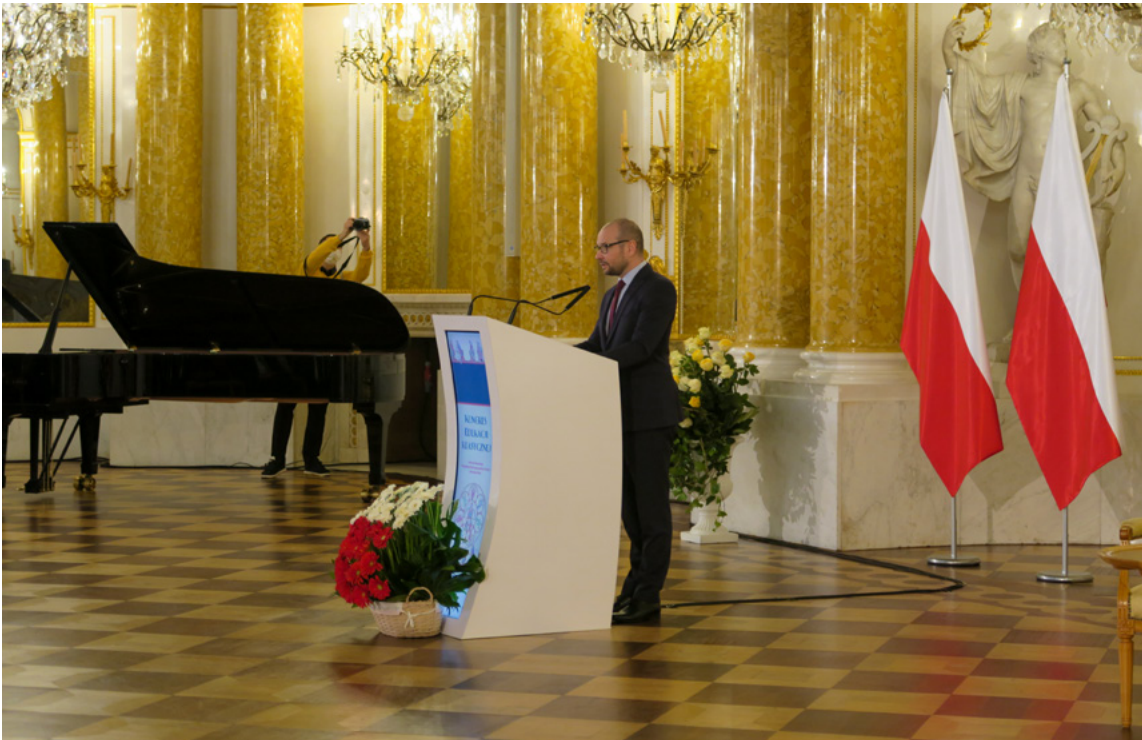
Pedagog, publicysta, nauczyciel w szkołach na różnych poziomach kształcenia, autor książek poświęconych edukacji klasycznej, m.in: *Wychować człowieka szlachetnego*, *Nieposłuszne dzieci, posłuszni rodzice*, *Decyduj i walcz!*, *Rozumna dyscyplina*, *Sztuka samowychowania* oraz artykułów. Przeprowadził dziesiątki szkoleń poświęconych tematyce edukacyjnej, twórca portalu internetowego [edukacja-klasyczna.pl](http://edukacja-klasyczna.pl).



# FOTORELACJA

---





Dr Artur Górecki – Dyrektor Departamentu Programów Nauczania i Podręczników MEiN



Jarosław Gajewski



Dr Paweł Milcarek



Prof. Gościwit Malinowski



Dr Peter A. Kwasniewski



Dr Katarzyna Ochman



Dariusz Zalewski



Jacek Banaś – Dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego MEiN



Prof. Przemysław Czarnek – Minister Edukacji i Nauki



Red. Paweł Lisicki, red. Wojciech Reszczyński, prof. Przemysław Czarnek – Minister Edukacji i Nauki, prof. Mieczysław Ryba, red. Krzysztof Ziemiec



Red. Krzysztof Ziemięć



Uczestnicy Kongresu Edukacji Klasycznej





Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)