



ABC

EDUKACJI KLASYCZNEJ

URSZULA SZMIDT-GÓRECKA



ABC

EDUKACJI KLASYCZNEJ

URSZULA SZMIDT-GÓRECKA

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2024

Redakcja merytoryczna
Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych
Marzena Murawska, Michał Gołębiowski

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Zdjęcie na okładce: © slickspics/Bank zdjęć Photogenica

© Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2024
Wydanie I

ISBN 978-83-67366-46-5

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	4
Szkic historyczny	6
Odrzucenie modelu edukacji klasycznej	11
Podstawowe założenia	13
Podział sprawności intelektualnych i moralnych	15
O narzędziach, czyli sposobach uzyskiwania sprawności	16
Sztuki wyzwolone w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej	21
<i>Breviarium kanonu kultury i Progymnasmata</i>	23
Przykładowe narzędzia typowe dla edukacji klasycznej	25
Podsumowanie	28
Dodatek	29

Wstęp

[...] dysponując już od dawna zasobami wiedzy przekraczającymi
bezwzględnie niedostępne możliwości Alkuina, ministra Karola Wielkiego,
możemy i powinniśmy, wobec wyzwań obecnego przełomu cywilizacyjnego,
podejmować roztropną pracę edukacyjną w stylu Alkuina:
sięgnąć długą ręką do głębokiej skrzyni
i kłaść na jej brzegu wydobyte z niej szlachetne kamienie [...].
Ze wstępu do *Breviarium kanonu kultury*

I ze starych pól, jak mówią ludzie,
wschodzi to nowe zboże.
Geoffrey Chaucer

W toczących się dyskusjach na temat kondycji polskiej edukacji daje się dostrzec stanowisko nawiązujące do idei edukacji klasycznej – modelu, który sięga do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy. Warto więc wyjaśnić, czym jest edukacja klasyczna, do której odwołują się podejmowane w tym obszarze przedsięwzięcia, chociażby takie jak kongresy poświęcone temu modelowi edukacji, organizowane w Zamku Królewskim w Warszawie w latach 2021–2023 czy opracowanie i wydanie *Breviarium kanonu kultury*.

Edukacja należy do najważniejszych zagadnień ludzkiej kultury, albowiem to ona jest jej przekaznikiem i nośnikiem. Już w starożytności odkryto sposoby usprawniania ludzkiego intelektu i woli, a przez kolejne stulecia wprowadzano je także w życie. Ukształtowany w ten sposób ideał wychowania okazał się najtrwalszym metaprogramem edukacyjnym w naszym kręgu kulturowym¹. Jego początki sięgają greckiej *paidei*², następnie biegną przez rzymską *humanitas*, a swe dopełnienie znajdują w epoce chrześcijańskiej, dla której edukacja klasyczna stanie się własnym programem wychowania i kształcenia³.

Ten najstarszy w naszym kręgu kulturowym model edukacji został zachwiany u progu nowożytności, kiedy to stracono orientację metafizyczną i antropologiczną. Można wręcz powiedzieć, że błąd antropologiczny był skutkiem błędu metafizycznego⁴. Zerwanie nastąpiło dopiero za sprawą programów oświeceniowych i pozytywistycznych. Z czasem

¹ Milcarek P., *Tezy o edukacji klasycznej dla cywilizacji chrześcijańskiej*, „Christianitas”, nr 58/2014, s. 6.

² Gellius A., *Noctes Atticae*, VIII 17, 1: autor, powołując się na autorytet Cyserona i Warrona, przyjmuje, że grecka *paideia* jest po prostu odpowiednikiem łacińskiej *humanitas*, czyli kultury, i w tym sensie stanowi połączenie trzech kategorii – *philantrophia* z *kalokagathia* i *prepon*; zob. Jaeger W., (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. Plezia M., Bednarek H., Warszawa: Fundacja Aletheia. Warto zaznaczyć, że kultura grecka nabrała charakteru uniwersalnego dzięki temu, że swoim fundamentem uczyniła ludzką naturę.

³ Tekst ten jest próbą syntetycznego zaprezentowania, w możliwie prosty sposób, zagadnienia edukacji klasycznej w oparciu o dostępną literaturę tematu, jak również doświadczenie z realizacji tego modelu edukacji podejmowane w polskiej rzeczywistości oświatowej przez znane mi środowiska. Aparat krytyczny został ograniczony do minimum.

⁴ Dobrym wprowadzeniem do tematu może być podręcznik: Krąpiec M.A., (1974), *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

niemał wszystko, co klasyczne, zostało z edukacji wyeliminowane, a to, co ewentualnie jeszcze z niej pozostało, postrzegane jest jako ciało obce we współczesnej szkole⁵.

Czasami edukacja klasyczna bywa utożsamiana z narodzinami nowoczesnej pedagogiki i zmianami, które weszły do szkolnictwa na początku XIX wieku w wyniku reform Wilhelma von Humboldta⁶ i popularności pedagogiki Johanna Friedricha Herbarta, redukującymi klasyczny model kształcenia do studium języków i literatury⁷.

⁵ Por. Milcarek P., *Tezy o edukacji klasycznej...*, op. cit.

⁶ *Cel człowieka w człowieku* – mawiał Humboldt, a zasada autonomicznego wykształcenia była dlań wskazówką najważniejszą.

⁷ Górecki A., (2022), *Kongres Edukacji Klasycznej – Wprowadzenie do tematyki Kongresu Edukacji Klasycznej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 6.



Szkic historyczny

Dla właściwego osadzenia tematu w szerszym kontekście kulturowym istotne wydaje się zarysowanie dziejów edukacji europejskiej⁸, zaczynając od progu nowożytności. Dzieje pokazują kolejne etapy odchodzenia od założeń edukacji klasycznej, co zostanie przedstawione bliżej w dalszej części tekstu.

Poszukując źródeł tego odejścia, można by wspomnieć o starożytnych sofistach albo zwolennikach średniowiecznego nominalizmu. Ci pierwsi stanowili grupę wędrownych filozofów, negujących uniwersalne zasady moralne i etyczne, które uznawali za efekt zaledwie umowy społecznej. Sofiści odrzucali także samo pojęcie prawdy, twierdząc że możemy formułować jedynie szczątkowe opinie (relatywizm). Nominalizm, reprezentowany przez takich myślicieli średniowiecznych, jak Roscelin czy William Ockham, opierał się z kolei na założeniu, że wszystkie głoszone przez nas prawdy nie dotyczą rzeczywistości, lecz stanowią nazwy oraz element komunikacji językowej. Nie wychodzą poza samych siebie. Wszystko rozgrywa się wyłącznie w naszym umyśle.

Renesans zapoczątkował sformułowaną w pełni dopiero w epoce oświecenia ideologię nowoczesności. Chociaż humaniści chętnie odwoływali się do spuścizny antyku greckiego i rzymskiego, to jednocześnie przeciwstawili się dorobkowi średniowiecznej scholastyki. Dowartościowali analizę filologiczną tekstu, częstokroć kosztem filozofii klasycznej. Humanizm renesansowy wyżej od teoretycznych dywagacji na temat rzeczywistości stawiał także praktykę życiową (praktycyzm). Na tym gruncie pojawiały się koncepcje sprawowania władzy (np. *Księżę* Niccolò Machiavellego), które radykalnie zrywały z zasadami etyki chrześcijańskiej. Niektórzy ówczesni myśliciele, tacy jak Giovanni Pico della Mirandola, uznali, że nie ma ustalonej natury ludzkiej. My sami kształtujemy własną naturę za pomocą drzemiącej w nas mocy twórczej oraz silnej woli.

Zasady te w naturalny sposób rozciągały się także na zmianę modelu wychowania. Żyjący w XVI wieku Michel de Montaigne krytykował te elementy kształcenia humanistycznego, które zachowywały grecką *paideię*, za punkt wyjścia czyniąc nie tyle wzorzec człowieka i obywatela, lecz poszukiwania „praktycznej mądrości”. Podejmowano wobec tego działania na rzecz pogłębionego poznawania rzeczy i na przykład ograniczenia łaciny na rzecz języków narodowych.

Faktyczny fundament pod ideologię nowoczesności położył jednak w XVII wieku Kartezjusz. Ten francuski myśliciel zapragnął dotrzeć do wiedzy pewnej na temat rzeczywistości. Aby tego dokonać, poddał w stan oskarżenia nasze poznanie. Punktem wyjścia ludzkiej percepcji (poznania) uczynił zatem wątplenie, zaś fundamentem wszelkiej

⁸ Fragment ten oparty jest na *Skazani na przypadkowość? Rozmowa z dr. Arturem Góreckim, dyrektorem Kolegium Świętego Benedykta*, „Christianitas”, nr 58/2014, s. 17–37.

wiedzy — „ja” myślące⁹. Do tego odnosi się zresztą słynne powiedzenie: *cogito, ergo sum*, czyli myślę, więc jestem. Skoro w naszym poznaniu nie ma niczego pewnego, to za jedyny punkt oparcia, który nam pozostaje w procesie odsiewania naszych złudzeń, należałoby uznać sam akt myślenia. Jeśli myślę, to jestem. To jedyny pewnik, który możemy, jako ludzie, sformułować na temat istnienia świata.

Sam zamysł tego kierunku w filozofii wydawał się słuszny. Kartezjusz chciał bowiem przełamać sceptycyzm, definiując sferę racjonalności poprzez idee jasne i wyraźne. Konsekwencje tego podejścia okazały się jednak niszczące dla klasycznego rozumienia filozofii. Odtąd zaczyna się liczyć już nie świat istniejących rzeczy, lecz treść ludzkiej świadomości (myśl czy wprost wątplenie), zaś odkryte przez myśl ludzką zasady mają służyć do przebudowy świata.

Kierunek, jaki obrał Kartezjusz, znacząco różnił się od tego, co wniósł do kultury filozoficznej Arystoteles. Warto przy tym dodać, że francuski filozof dokonał podziału na duszę i ciało. Myśl jest ponad materią. Konsekwentnie zdaniem Kartezjusza należy uniwersalne zasady zastosować do rzeczywistości w celu jej przekształcenia. Upraszczając, można powiedzieć, że następuje tu redukcja egzystencji ludzkiej do matematycznych zasad. To właśnie w oparciu o nie próbował Kartezjusz rozstrzygnąć problemy ontologiczne. Poglądy francuskiego myśliciela w znacznym stopniu wpłynęły na kształt nauki w kolejnych wiekach.

W obszarze antropologii poglądy Kartezjusza, ukazujące rozdzieranie pomiędzy ciałem i umysłem, doprowadziły do tego, że człowiek przestał być postrzegany jako spójna całość, jedność i dzieło stworzenia.

Przyjęcie założenia, że istnieją tylko nasze pojęcia, a zatem nie ma prawdy poza ludzkim umysłem, niosło ze sobą poważne konsekwencje dla całej kultury, w tym także dla edukacji. W parze z tym szedł rozwój oraz związana z nim rosnąca fascynacja naukami ścisłymi. Zakładano bowiem, że to właśnie w nich uda się znaleźć odpowiedzi na niemal wszystkie nurtujące człowieka pytania. Tendencji tej towarzyszyła coraz bardziej powszechna wiara w nieustanny postęp ludzkości, który zakończy się zbudowaniem rajów na ziemi.

Ten typ racjonalizmu, wywodzący się od Kartezjusza, koncentrował uwagę człowieka głównie na bezosobowych prawach rządzących światem przyrody. Wyrażone one zostały językiem matematyki, który nadawał ton całej epoce. Dla prawdziwej kultury klasycznej nie było już wówczas miejsca. Wcześniej prawdę warto było poznawać dla niej samej, teraz liczył się już tylko użyteczny aspekt poznania. Kształcenie ogólne straciło na znaczeniu, zyskało za to kształcenie zawodowe i matematyczno-przyrodnicze.

⁹ Dłubacz W., (2023), *O kulturę filozofii*, Warszawa: Biały Kruk, s. 136.

Oświecenie (przynajmniej to kontynentalne) przyniosło ideał oświaty jednolitej, państwowej, powszechnej, a także wychowania obywatelskiego, wykształcenia realnego i działalności na rzecz oświecania dorosłych. Etatystyczne państwo „rodziło” etatystyczny model edukacji.

Claude Helvétius, jeden z twórców słynnej *Encyklopedii*, jeszcze przed rewolucją we Francji pisał w sposób niezwykle przewidujący: *Sztuka wychowania ludzi we wszystkich krajach tak ściśle wiąże się z formą rządów, że nie można chyba wprowadzić żadnej zasadniczej zmiany w systemie edukacji, nie zmieniając jednocześnie ustroju państwa.*

Inny czołowy myśliciel oświecenia Jean-Jacques Rousseau zakładał wrodzoną dobroć dziecka, którą należy chronić przed skażeniem cywilizacji. Widział też możliwość rozdzielnego kształcenia moralnego, umiejętności i wiedzy. Co ciekawe, uważał on jednocześnie, że podstawowym zadaniem wychowania jest wychowanie dziecka na prawdziwego człowieka, a nie osiągnięcie celów zawodowych, czy też określonej pozycji społecznej.

Pod koniec XVIII wieku Immanuel Kant zapoczątkował nową wizję człowieka, rozumianego odtąd jako byt wewnętrznie rozdarty, pogrążony w konfliktach między przyjemnością a szczęściem, między obowiązkiem a moralnością. Filozof z Królewca radykalnie zerwał z klasycznym myśleniem o etyce, co wywarło znaczący wpływ na późnooświeceniowe modele wychowania oraz definicje kultury.

Zdaniem Kanta człowiek nie jest w stanie ująć intelektualnie swej własnej natury. Nastąpiło utożsamienie etyki z prawem. W oczywisty sposób pociągnęło to za sobą także zerwanie spójności pomiędzy refleksją nad powinnością moralną a rozpoznaniem przez człowieka własnej natury. Należy przy tym wspomnieć, że Kant reprezentował swoisty agnostycyzm poznawczy. Jego zdaniem umysł ludzki nie jest w stanie dotrzeć do rzeczywistości. Nasza percepcja dotyka wyłącznie zjawisk, a więc tego, jak rzeczywistość się nam jawi. Następnie przetwarzamy ten materiał wewnątrz własnej intelektu, niejako konstruując własny świat w oparciu o zaczerpnięte ze zjawisk dane na temat rzeczywistości. Nie jesteśmy jednak w stanie stwierdzić z całą pewnością, jaka jest natura człowieka i świata.

Można wprost powiedzieć, że wedle Kanta rzeczywistość jest niepoznawalna, wobec czego umysł ludzki nie tyle dociera do prawdy, co raczej konstruuje przedmiot swojego poznania (zjawiska). Tym sposobem w kantyzmie załamał się realizm poznawczy, czyli zgodność ludzkiego poznania z rzeczywistością.

Nie ma już mowy o tej adekwatności myśli i rzeczy, o której pisał Arystoteles. Poznanie zastąpione zostało zatem myśleniem¹⁰. *Kant, [...] odzierając wszystkie byty z wartości*

¹⁰ Por. Dłubacz W., op. cit., s. 139–141.

(racjonalności i celowości), zredukował człowieka do bytu, który jest zdolny do noszenia wartości. Jednak wartości jako takich ze swej natury jest pozbawiony. Jego uwartościwienie przychodzi z zewnątrz i to w dodatku z czynników prawno-formalnych¹¹.

Filozofia oświeceniowa zadała metafizyce potężny cios, po którym nie potrafili się podnieść romantycy, deklaratywnie przeciwstawiający się kantowskiej wizji człowieka, lecz w praktyce brnący w różnego rodzaju postawy spirytystyczne oraz mistycyzmy unieważniające rangę rozumu w docieraniu do prawdy. Niestety, powroty do klasycznej metafizyki były nader rzadkie i niepewne.

Następna epoka, datowana na drugą połowę XIX wieku, przynosi dominację filozofii naturalistycznej, która upowszechniła się pod nazwą pozytywizmu. Za prawdziwą wiedzę uznano wówczas wyłącznie wiedzę naukową, weryfikowalną za pomocą metody empirycznej. Całą rzeczywistość zaczęto wyjaśniać wyłącznie za pomocą przyczyn naturalnych.

Orientacja pozytywistyczna w pedagogice wyeliminowała z myślenia o edukacji kontekst filozoficzny, historyczny i teoretyczny. Człowiek zaczął być postrzegany jako wynik przypadku. Liczy się wytwarzanie wiedzy przydatnej w rozwiązywaniu konkretnych problemów, a nie poszukiwanie prawdy dla niej samej.

W wymiarze koncepcji pedagogicznych oznaczało to, że można projektować w jej obszarze działania w oparciu o wiedzę pozwalającą w sposób pewny przewidywać zachowania ludzi. Pedagogika została sprowadzona do wytwarzania „wiedzy pozytywnej”. Monopol na prawdę zaczął przysługiwać naukom przyrodniczym i stosowanym przez nie metodom: obserwacji, eksperymentowi, indukcji. Przeciwstawiono sobie rozum i wiarę. W myśleniu o człowieku zaczęły przeważać koncepcje kolektywistyczne. W konsekwencji próbowano uwolnić naukę od wartościowań estetycznych i etycznych. Myślenie pozytywistyczne postawiło przed pedagogiką zadanie w postaci tworzenia i wdrażania w praktyce projektów edukacyjnych i oświatowych. Pedagogika stała się zespołem środków i metod wychowawczych stosowanych przez nauczycieli.

Za twórcę tego nurtu, zwanego pedagogiką naukową, uchodzi Johann Friedrich Herbart (zm. w 1841 r.). „Szkoła tradycyjna”, opierająca swoją wizję człowieka na idealizmie filozofii niemieckiej (Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel), wyznaczyła mu jego życiową rolę w oparciu o specyficzne rozumienie otaczającego świata. Całe życie psychiczne człowieka ma składać się z wyobrażeń. W nauczaniu, uznanym za środek do kształcenia charakteru, nacisk położony został na tworzenie sieci różnorodnych skojarzeń, które mają wydobywać z „pokładów podświadomości” obecne tam wcześniej wyobrażenia.

¹¹ Maryniarczyk A., *ABC odbudowy cywilizacji łacińsko-chrześcijańskiej według Etienne Gilsona i Mieczysława A. Krąpca OP*, „Człowiek w Kulturze” 28 (2018), s. 26.

Początek XX stulecia przyniósł krytykę haseł naturalizmu (np. Émil Boutroux, Rudolf Eucken, Max Scheler). Powstały wówczas nowe koncepcje kształcenia i wychowania, które w krótkim czasie zyskały sporą popularność. W pedagogice amerykańskiej był to progresywizm, a w Europie tzw. nowe wychowanie lub nowa szkoła¹².

„Nowe wychowanie” miało być reakcją na rygoryzm, rzekomo nadmierny intelektualizm i formalizm szkoły tradycyjnej. W odpowiedzi proponowano traktowanie dziecka jako podmiotu w procesie edukacji, z uwzględnieniem jego psychiki, indywidualnych potrzeb czy aktywności. Szkoła miała być zakorzeniona w realnym świecie, akceptując indywidualne różnice uczniów oraz spontaniczną socjalizację.

Podstawową zmianą, jaka dokonała się w ponowoczesności, jest jednak całkiem nowe podejście do natury. Nie jawi się już ona jako cudowna i harmonijna. Człowiek odbiera ją odtąd jako obcą i niebezpieczną; nie można jej zaufać. Nie odnajdujemy już w naturze schronienia, nie dostrzegamy w niej jakiegś obowiązujecej normy. Celem samym w sobie staje się natomiast technika oraz własna twórczość człowieka.

Zgodnie z modelem ponowoczesnym w technice nie chodzi już więcej o żaden pożytek. Celem stało się raczej skuteczne panowanie nad światem. Nie zwraca się już uwagi na osobisty rozwój, na osobowość, która pragnie kształtować własne „ja”. Było to charakterystyczne dla czasów nowożytnych, które ten swoisty antropocentryzm uznawały za wyzwolenie człowieka z rzekomo krepujących go wcześniej więzów¹³.

Człowiek współczesny oddaje się wszystkim formom życia, które zostają mu narzucone. Jest to chociażby racjonalne planowanie, seryjna produkcja czy standaryzacja niemalże wszystkich obszarów ludzkiego życia. *Wyda się rzeczą coraz bardziej oczywistą, że uważa się ludzi za przedmioty, poczynając od niezliczonych sposobów ujęcia statystycznego, aż do podeptania, tak indywidualnego człowieka, jak całych grup ludzkich, a nawet całych narodów*¹⁴.

Człowiek zadowala się funkcją, jaką pełni w społeczności.

¹² Zob. Kacprzak L., (2005), *Progresywizm – nowe wychowanie – systemy edukacji tradycyjnej w dydaktyce współczesnej szkoły*, Piła: Wydawnictwo ANS.

¹³ Por. Guardini R., (1969), *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, s. 53 i nn.

¹⁴ Ibidem, s. 56.



Odrzucenie modelu edukacji klasycznej

Odchodzenie od modelu edukacji klasycznej zaczęło się wraz z nowożytnością. Zasadnicze zerwanie nastąpiło jednak w epoce oświecenia. To właśnie wtedy zaczęto stopniowo usuwać ze szkół te elementy nauczania, które jeszcze pozostały z edukacji klasycznej.

Ostatni etap omawianego procesu rozpoczął się wraz z rozprzestrzenianiem się nowych teorii pedagogicznych, chociażby tak zwanej edukacji postępowej, która została opracowana m.in. przez Johna Deweya. Jej celem było przekształcenie szkół w ośrodki przebudowy społecznej. Nie chodziło o usprawnienie ludzi do dobrego, zgodnego z ich naturą działania, lecz o „wytworzenie” pracowników i obywateli, którzy dostosowaliby się do celów, które doraźnie stawiano przed społeczeństwem. Dewey głosił, że ideologia lub stanowisko jest prawdziwe, jeśli działa zadowalająco oraz że znaczenie danego stanowiska odnajdujemy w praktycznych konsekwencjach jego przyjęcia, a idee niepraktyczne należy odrzucić.

W ramach edukacji postępowej program nauczania uzależniono od zmiennego i dynamicznego życia, od potrzeb gospodarki i techniki, od zmian w przemyśle i handlu. Dewey utrzymywał: [...] *metoda naukowa jest jedynym wiarygodnym środkiem, jakim dysponujemy, aby zrozumieć znaczenie codziennych doświadczeń świata, w którym żyjemy*¹⁵.

Postęp zaczęto odtąd rozumieć jako przyrost informacji uzyskiwanych dzięki zastosowaniu w badaniach metod empirycznych. Doprowadziło to do ostatecznego oderwania poszczególnych nauk od filozofii, a w konsekwencji także różnych nauk od siebie nawzajem. Uznano, że środki są ważniejsze niż cele. Wiedza rozumiana jest przede wszystkim jako znajomość faktów, które można zweryfikować empirycznie lub matematycznie.

Już w latach 20. XX wieku prof. Tadeusz Sinko pisał: [...] *mówiąc o praktycznym przygotowaniu do życia przez szkołę, patrzymy głównie na techniczną, rzemieślniczą stronę każdego zawodu, a zapominamy zupełnie o tym, że główną rzeczą, jak w życiu, tak i w każdym zawodzie jest człowiek*¹⁶.

Dominujące dziś w edukacji pragmatyczne spojrzenie, które oczekuje od szkoły kształcenia niemal wyłącznie w zakresie praktycznych umiejętności, dotyczy większości aspektów życia współczesnego człowieka. Edukacja ma zatem służyć wiedzy użytecznej, czyli takiej, która przynosi wymierne, najczęściej materialne korzyści. Mniej popularne są natomiast abstrakcyjne, niedochodowe rozważania.

Od starożytności wymieniano trzy typy działalności ludzkiej: teoretyczną (*theoria*), praktyczną (*praxis*) i wytwórczą (*poiesis*). Wśród nich wyróżniono tę pierwszą. Działalność

¹⁵ Dewey J., (1938), *Experience and education*, New York: Macmillan Company, s. 88.

¹⁶ Sinko T., *Technicy o gimnazjum klasycznym*, „Czas”, 1921, nr 260, s. 2.

teoretyczna prowadziła bowiem do mądrości, która była wiedzą o przyczynach i zasadach. Arystoteles pisał, że za mądrość uważamy tę naukę: [...] *która jest godna wyboru dla niej samej, dla samego poznania, a nie ze względu na jakieś jego następstwa* [...]. *I bardziej słuszna do nauczania jest wiedza teoretyczna, która przede wszystkim odnosi się do przyczyn. Bo uczą ci, którzy wskazują przyczyny poszczególnych rzeczy*¹⁷. Podobnie czyni edukacja klasyczna.

Powszechnie przyjmowanym założeniem jest przekonanie, że wszystkie akty naszej percepcji i poznania są niekonieczne, zapośredniczone i kontekstualne. Język nie znajduje ugruntowania w rzeczywistości, a zatem znaczenia powstają w umyśle. Poprawne myślenie jest dzisiaj utożsamiane z niezgodą na tyranię całości. Liczy się tylko fragment, odłamek. Podejście to służy oczywiście dekonstrukcji tradycyjnych założeń. Wstępem do niego jest natomiast „pofragmentowana” edukacja.

Tymczasem według filozofii realistycznej, do której odwołuje się prezentowany model edukacji: [...] *tam, gdzie każde zagadnienie odnosi się przede wszystkim do bytu, najwyższą nauką jest nauka o bycie jako takim: każdy prawdziwy realizm zakłada więc uznanie bezwzględnej prymatu metafizyki. Tam, gdzie każde zagadnienie odnosi się przede wszystkim do poznania, metafizyka traci swą absolutną przewagę i musi odstąpić część swej władzy krytycznej*¹⁸.

*Poprzez zmysły dosiegamy wprost rzeczy znanych dzięki naszemu postrzeganiu ich jakości zmysłowych, a poprzez intelekt dosiegamy tych samych rzeczy dzięki abstrakcyjnym pojęciom, jakie sobie o nich tworzymy*¹⁹.

Poznanie danego przedmiotu jest obecnością tego przedmiotu w myśli. Pomiędzy poznaniem a jego przedmiotem zachodzi bardzo złożony stosunek²⁰. Realizm w filozofii polega między innymi na tym, iż operacje myślowe uznawane są za wtórną fazę procesu poznania. Idea i jej treść są tworem ludzkiego rozumu, powstającym w procesie poznawania rzeczy realnie istniejących. Pojęcia nie stanowią przedmiotu poznania, lecz są znakami samych rzeczy, a skutek tego sposobem ich poznania.

Mikołaj Bierdiajew, rosyjski myśliciel zmarły w 1948 roku, pisał: *Epoka dzisiejsza jest epoką odczłowieczenia. W tym procesie obserwujemy dwie tendencje: ku naturalizmowi i ku cywilizacji technicznej. W obydwu tendencjach człowiek przestaje być istotą, w której duchowość stanowi centrum, i tak człowiek traci swą jedność (całościowość) i swą ciągłość. Zamienia się tylko w zbiór elementów i funkcji. W naturalizmie człowiek jest rzucony na pastwę*

¹⁷ Żeleźnik A., Krąpiec M.A., Maryniarczyk A. (tłum.), (1996), *Arystoteles. Metafizyka*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 982b–983a.

¹⁸ Gilson E., (1968), *Realizm tomistyczny*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”, s. 109.

¹⁹ Ibidem, s. 143.

²⁰ Por. Gilson E., (1998), *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”, s. 264–268.

podświadomych instynktów i namiętności. W tendencji technicznej człowiek staje się istotą na obraz i podobieństwo maszyny. Tak więc obydwie te drogi odczłowieczają człowieka²¹.

Edukacja klasyczna przede wszystkim uczy rozróżnienia między rzeczami wyższymi i niższymi, między celami a środkami, między tym, co jest ważniejsze, a tym, co mniej ważne. Kształtuje także świadomość tego, jakie konsekwencje rozróżnienia te niosą dla uporządkowania naszego życia. Jej celem jest też to, aby człowiek spełnił się jako człowiek. Opiera się ona na zupełnie innych, aniżeli opisane wyżej, rozpoznaniach dotyczących tego, kim jest człowiek, w jaki sposób dokonuje się jego poznanie, jaki jest cel jego życia i na czym powinien polegać jego właściwy rozwój. Celem nie jest produkcja „naukowców”, ale formowanie mądrych i rozważnych osób, świadomych również granic naukowego poznania. Chodzi zatem o źródłowe znaczenie kultury, *cultura animi*, o kulturę duszy w znaczeniu Cycerońskim: powinniśmy „kultywować” samych siebie tak samo, jak ktoś, kto uprawia ogród lub ziemię.

Przypomnijmy, że wyrażenie: kultura pochodzi z języka łacińskiego. Jest to *cultura* od czasownika *colo, colere* oznaczającego: uprawiać. Pierwotnie *cultura* była związana z uprawą ziemi, lecz z biegiem czasu znaczenie to rozszerzono na określenie wszystkiego, co może być „uprawiane” w jakikolwiek sposób. A więc dotyczy ono także racjonalnego rozwoju człowieka i natury. Zatem wszystko, co jest potencjalne, co człowiek może w jakiś sposób zaktualizować, może być objęte wyrażeniem: kultura. W kontekście greckim odpowiednikiem łacińskiej *cultura* było wyrażenie *paideia*, które oznaczało człowieka udoskonalonego przez cnotę (*arete*). W tym sensie wszystko, co jest przekazywane i nauczane przez kształcenie, jest kulturą.



Podstawowe założenia

Starożytni myśliciele, co zostało zaznaczone wyżej, odkryli ludzką naturę, jak również jej potencjalność, która wymaga świadomej i celowej uprawy. Edukacja klasyczna opiera się więc na założeniu, że człowiek posiada naturalne predyspozycje do uzyskiwania sprawności umysłowych²², w tym, cnot (gr. *arete*)²³. Człowiek uczy się rozpoznawać prawdę, wybierać właściwe dobro, aby w oparciu o nie porządkować swoje życie. Środkami doskonalenia się człowieka są właśnie sprawności (*habitus*), które prowadzą do wolności rozumianej jako zdolność do działań charakterystycznie ludzkich.

²¹ Cyt. za: Frankowski J., *Stworzenie człowieka a ewolucja*, „Znak”, 1984, nr 356, s. 896.

²² Intelpekt należy łączyć ze zdolnością człowieka do poznania pojęciowego i ogólnego.

²³ Pierwotnie *areté* było zarezerwowane tylko dla arystokracji, zajmującej się obroną *polis*. Etymologicznie termin: arystokracja (od *aristos* – najlepszy) odnosi się do tej grupy społecznej, która, niejako musi, wypracować w sobie sprawności intelektu i woli i kierować się nimi, bo inaczej nie jest arystokracją.

Ojciec Jacek Woroniecki pisał: [...] *zapewne pod wpływem łacińskiego perficere, perfectio utworzyliśmy wyraz doskonałość, który oznacza stan dokonania, doprowadzenia jakiejś czynności do właściwego jej końca, celu. Doskonałe jest to, co zostało dokonane, i to dokonane tak, że może sprawnie służyć do tego, do czego zostało przeznaczone. Każdą pracę uważa się za dokonaną, gdy została spełniona nie byle jak, ale tak, jak należy, tak, jak żąda cel, któremu ma służyć: wtedy mówimy, że została wykonana doskonale. Nie inaczej jest z życiem ludzkim. I ono, aby było doprowadzone do końca tak, jak należy, czyli doskonale, winno dotrzeć do celu, dla którego zostało przeznaczone; tylko wtedy będzie mogło być nazwane doskonałym*²⁴.

Sprawność jest tym, co usposabia byt do osiągnięcia właściwej mu doskonałości. Sprawność nie jest zatem według o. Woronieckiego: *żadną nową funkcją czy władzą, ale pewnym udoskonaleniem czegoś, co jest już ukonstytuowane w naturze człowieka. Sprawność to zatem udoskonalenie działania.*

Podmiotem sprawności jest dusza oraz jej władze duchowe (rozum i wola) oraz zmysłowo-duchowe (pożądawcze, pożądliwe i gniewliwe). Sprawności ulepszają działanie poszczególnych władz. Sprawność jest jakością stałą, z trudem usuwalną, nabytą pod wpływem długotrwałych ćwiczeń.

Wszystkie sprawności podporządkowują rozumowi działanie danej władzy. Rozum zaś jest najwyższą władzą człowieka. Wszystkie też mają odniesienie do woli, która jest umysłową władzą pożądawczą.

Sprawności intelektualne mają swą siedzibę w intelekcie ludzkim i udoskonalają jego działanie w poznawaniu prawdy, a moralne udoskonalają władze pożądawcze, duchowe (wolę) i zmysłowe²⁵, w dążeniu do dobra. Nie mamy jednak na myśli bezwzględnego przeciwieństwa tych dwóch kategorii sprawności, gdyż intelekt odgrywa istotną rolę w postępowaniu człowieka. Dlatego też nie może być mowy o przeciwstawianiu sobie wychowania i kształcenia. Nie ma wszakże kształcenia bez wychowania, a w każdym działaniu wychowawczym jest też obecny element kształceniowy.

Cnoty intelektualne nie mają wad sobie przeciwnych, zawsze są jakimś usprawnieniem rozumu. W wypadku sprawności moralnych mówimy zaś o cnotach i wadach, w zależności od tego, czy spełniają wymagania natury ludzkiej, czy też im się sprzeciwiają. Cnota wyraża się w aktach dobrych, wada – w czynach złych.

²⁴ Woroniecki J., (1999), *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 2, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 397.

²⁵ Św. Tomasz z Akwinu z jednej strony odrzucał pojmowanie woli jako władzy całkowicie niezależnej od intelektu, z drugiej zaś podkreślał, że bliski związek woli z intelektem nie czyni z niej władzy całkowicie determinowanej przez intelekt.

Kolejnym ważnym założeniem, które należy przyjąć, kiedy mówimy o edukacji klasycznej, jest analogiczność bytu. Przejawia się ona w tym, że każdy byt jest niepowtarzalny, ma swoje własne „oblicze” i: [...] *nie ma reguł ściśle, jednoznacznie wiążących jego działanie, chociaż takie same struktury istotne (ale tylko ogólnie) znajdujemy w innych bytach jemu podobnych*²⁶.



Podział sprawności intelektualnych i moralnych

Sprawności intelektualne dzielą się na spekulatywne i praktyczne.

I. Sprawności spekulatywne (odnoszące się do zasad):

1. Pojętność (*intellectus*)²⁷ – jest to poznanie pierwszych zasad, poznanie proste i niedyskursywne; jest to sprawność, dzięki której nasz intelekt poznaje w lot prawdy same z siebie oczywiste.
2. Wiedza (*scientia*) – wedle klasycznej definicji to poznanie pewne za pośrednictwem przyczyn. Chodzi tu o przyczyny bezpośrednie, bowiem *scientia* wyciąga wnioski na podstawie zasad. Nauk jest wiele, w zależności od przedmiotów, o których traktują.
3. Mądrość (*sapientia*) jako najwyższa cnota intelektualna teoretyczna prowadzi do umiejętności porządkowania rzeczywistości w świetle ostatecznych racji.

Znajomość pierwszych zasad teoretycznych zwykle jest podstawą poszukiwanej wiedzy (*scientia*) i w konsekwencji mądrości (*sapientia*).

II. Sprawności praktyczne:

1. Sztuka (*ars*) – sztuka w szerokim znaczeniu tego słowa, czyli umiejętność lub sprawność techniczna. Języki nowożytne ograniczyły słowo: sztuka do pojęcia sztuk pięknych. *Ars* jest jednak znacznie szersze, to prawe czy prawidłowe kierownictwo rozumu nad dziełami, które się robi, tworzy, wykonuje. Obejmuje zarówno rzemiosła, jak i sztuki piękne, a także retorykę, czyli sztukę wysławiania się, oraz po części logikę, jako sztukę prawidłowego rozumowania.

²⁶ Krąpiec M.A., (1999), *O filozofii! kultury*, [w:] tenże, *Odzyskać świat realny*, (Dzieła t. XXIII), Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 378.

²⁷ Dla zainteresowanych dodajmy, że np. u św. Tomasza z Akwinu: „W swym sensie podstawowym słowo *intellectus* oznacza (1) władzę poznawczą, istniejącą i działającą niezależnie od materii. W tym właśnie znaczeniu występuje w wyrażeniach intelekt czynny (*intellectus agens*) i intelekt możnościowy (*intellectus possibilis*). W ramach tego podstawowego znaczenia należy następnie przeprowadzić bardzo istotny podział. W niektórych miejscach słowo *intellectus* oznacza łącznie (2) zdolność do poznania dyskursywnego, czyli rozum oraz zdolność do poznania prostego i niedyskursywnego, którego przedmiotem są np. pierwsze zasady. Niekiedy jednak słowo *intellectus* oznacza tylko (3) zdolność do prostego i niedyskursywnego poznania intelektualnego”, Penczek M., (2012), *Wola i intelekt w filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 15; zob. też Lewis C.S., (1995), *Odrzucony obraz*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, s. 155.

Jej przedmiotem jest zasadniczo dzieło zewnętrzne, które ma się wykonać, nie tylko obraz czy wiersz, ale też krzesło, pomnik, a nawet państwo, które jest dziełem rozumu praktycznego.

2. Roztropność (*prudentia*) – czyli prawidłowe kierownictwo rozumu nad wolnym działaniem ludzkim. Jej przedmiotem jest samo wewnętrzne działanie człowieka. Cnota ta jest kierownicza w działaniu ludzkim, stąd zwano ją woźnicą wszystkich innych cnót. Stanowi ona pomost między porządkiem poznawczym a moralnym.

Edukacja klasyczna zasadza się na realistycznej filozofii poznania, która jest filozofią budzącą rozum i formułującą rozum prawy. Nigdy nie zakłada z góry danego pojęcia, z którego zamierza wydedukować rzeczywistość, lecz zawsze wychodzi od istniejącego świata i bada sposób jego istnienia.

Intelekt ludzki zaczyna poznanie od zmysłów. Przejście z poziomu poznania zmysłowego na poziom poznania intelektualnego to oczywiście złożony proces poznawczy. Zapoczątkowują je akty poznania wykonywane przez zmysły zewnętrzne, a następnie różne rodzaje działań zmysłów wewnętrznych prowadzą do etapu, w którym akt intelektu czynnego abstrahuje z wyobrażeń poznawcze formy intelektualne. Formy te są następnie przyjmowane przez intelekt możliwościowy. I dopiero w oparciu o nie wytwarza on pojęcia, które ujmują przedmiot właściwy, czyli istotę rzeczy materialnych. W czasie omawianego procesu z doznań zmysłowych powstają wspomnienia, zaś z nich – doświadczenie. Dopiero wtedy, dzięki działaniu intelektu czynnego, powstaje w intelekcie możliwościowym poznanie o charakterze ogólnym.

Intelekt wykonuje trzy zasadnicze funkcje: tworzenie pojęć, sądów i rozumowanie. Te czynności mogą być ukierunkowane na poznanie i na działanie.

Edukacja klasyczna zakłada, że wzorzec dobrego życia jest nam dany, a nie wymyślany indywidualnie przez każdego człowieka. Ten model edukacji służy zatem przekazaniu dziedzictwa kulturowego, a nie jego zmianie i dopasowaniu do niej uczniów.



O narzędziach, czyli sposobach uzyskiwania sprawności

Mądrość zbudowała sobie dom i wyciosała siedem kolumn (Prz 9, 1).

Zgodnie z stanowiskiem Piotra Kaznowskiego: *Mówienie o sztukach wyzwolonych – albo inaczej: konceptualizowanie sztuki (techne) jako wolnej, które oddaje sprawiedliwość jej naturze – obarczone jest przynajmniej dwojaką paradoksalnością. Po pierwsze, upojęciowanie zakłada abstrakcję i beczasowość, podczas gdy kluczowym elementem sztuki jest*

doświadczenie (*empeireia* u Arystotelesa [...]), a więc coś, co z konieczności rozciągnięte jest w czasie i zakłada zaangażowane działanie ciała i jego zmysłów.

Po drugie, rozumienie sztuki jako wyzwolonej – to znaczy takiej, której dzieł nie wykonuje się ze względu na jakąś zewnętrzną korzyść, lecz dlatego, że stanowią one dobro samo w sobie – wydaje się dostępne tylko dla tych, którzy samej sztuki i jej dobrodziejstw już zakosztowali, co z kolei próżnym czyniłoby zamiar opowiadania o tym.

Czujemy jednak, i słusznie, że paradoksalność ta musi być przezwycięzalna, chociażby dlatego, że sztuka jest jedną z tych dziedzin, w której objawia się rozumność człowieka, odróżniająca go od zwierząt. Doświadczenie bowiem, będące warunkiem powstania sztuki, opiera się na świadomym powtarzaniu określonego działania i zapamiętywaniu go. Przeciwnieństwem zaś doświadczenia jest przypadek. Stąd scholastyczna, trudna do przełożenia na polszczyznę definicja sztuki jako *recta ratio factibilium*, która łączy ze sobą właśnie te dwa elementy: racjonalności i działania-wytwarzania²⁸.

W starożytności popularnym podręcznikiem do nauczania sztuk było zaginione dziś dzieło Marka Terencjusza Warrona (116 przed Chr.–27 po Chr.) o dziewięciu sztukach (*Disciplinarum libri IX*), znane także pod tytułem *Muzy*. Sztuki zostały przedstawione tam pod postacią dziewięciu kobiet, włączywszy w to architekturę i medycynę. Później liczba sztuk wyzwolonych została zredukowana do siedmiu. Dzieło Warrona stało się podstawowym źródłem wiedzy o sztukach zarówno dla św. Augustyna, jak i Marcjana Kapelli (360–428 r.), autora popularnego i często komentowanego podręcznika sztuk *O zaślubinach Filologii i Merkurego*. Dzieło to było dostępne w niemalże każdej średnio-wiecznej bibliotece.

Prawdopodobnie schemat siedmiu sztuk wyzwolonych został ostatecznie wypracowany przez Kasjodora (zm. 583 r.). Przewodził on pewnej wspólnotce, która prowadziła w *Vivarium* życie klasztorne. Jej celem było m.in. ocalenie z kultury klasycznej tego, co można było jeszcze ocalić. Kasjodor opracował podręcznik wprowadzający do sztuk wyzwolonych. Na oznaczenie sztuk wyzwolonych (nauk ludzkich) używa on terminu *saeculares litterae*. Chce je w ten sposób odróżnić od nauk boskich *divinae litterae*, które obejmują naukę przez Boga objawioną, a ich celem jest jej zrozumienie. Zaś *saeculares litterae* mają za przedmiot to wszystko, co człowiek może poznać i wytworzyć swoimi przyrodzonymi siłami. Kasjodor wylicza je w różnym układzie, ale do ścisłego ich grona zalicza jedynie: gramatykę, retorykę, dialektykę, arytmetykę, muzykę, geometrię i astronomię²⁹.

W IX wieku za sprawą Alkuina z Yorku *artes liberales* zyskały rangę pełnego programu kształcenia, stając się na wiele wieków punktem odniesienia dla edukacji w Europie.

²⁸ Kaznowski P., *Ars longa, vita brevis. Trzy wnioski po przeprowadzeniu 4000 lekcji z zakresu edukacji klasycznej*, „Kwartalnik Edukacja”, 2022, 4(163), s. 100–101.

²⁹ Cassiodorus Senator. *Variae*. M.G.H. Auct. Ant., t. XII, Berolini 1894, III, 52, s. 107, 16.

Trivium nabrało znaczenia propedeutycznego, przygotowującego intelekt do opanowania *quadrivium*. Stanowiło przygotowanie do kontemplacji form uniwersalnych i boskich. Zgodne było to z przekonaniem, że świat należy kontemplować, a nie tylko traktować w sposób użytkowy. Wymagało to jednak żmudnej pracy, refleksji, ugruntowanej wiedzy, a nie zmiennych opinii, obrazów i aktywizmu.

To właśnie sztuki „wyzwolone” stanowią *curriculum* edukacji klasycznej. Są to: gramatyka, dialektyka i retoryka, składające się na *trivium* oraz arytmetyka, geometria, muzyka i astronomia, czyli *quadrivium*, które dzisiaj moglibyśmy nazwać cyklem nauk przyrodniczych.

Sztuk tych nie należy utożsamiać z przedmiotami szkolnymi we współczesnym rozumieniu, czy też naukami, gdyż one mają dopiero umożliwić samodzielne zdobywanie wiedzy oraz jej ocenę. Upraszczając, można powiedzieć, że sztuki wyzwolone są to narzędzia, które mają służyć do usprawnienia umysłu w obszarze „słowa” (*trivium*) i „liczby” (*quadrivium*), dając uczniom trwałą zdolność do samodzielnego wykonania jakiegoś wytworu (dzieła).

Sztuka oznacza umiejętność wytworzenia jakiegoś dzieła zgodnie z racjonalną regułą. Arystoteles definiuje sztukę jako: *trwałą dyspozycję do wytwarzania zgodnego z trafnym rozumowaniem*³⁰. Sztuki te, zgodnie z rzymską tradycją, nazwano wyzwolonymi (*liberales*). Seneka pisał, że są one: *godne człowieka wolnego* (Ep. 88, 2). Podkreślał też ich powszechność (codziennność). Są one *liberales*, gdyż ich dzieła nie są podporządkowane żadnej zewnętrznej konieczności, tak jak dzieła sztuk „służebnych” (*serviles*). Nie są też niezbędne dla zaspokojenia podstawowych potrzeb materialnych.

Spróbujmy zatem krótko opisać każdą z nich.

Trivium (dosłownie: trójdroże)

Gramatyka, po grecku *grammatike*, pochodzi od greckiego słowa *gramma* — zgłoska, co od razu uzmysławia, że chodzi o język. Gramatyka obejmowała naukę o głosie artykułowanym, zgłosce, sylabie, stopach, akcentach, etymologii, ortografii oraz czytanie autorów starożytnych. A zatem odnosiła się nie tylko do zagadnień czysto językowych, ale także do szerokiego studium literatury: uczyła komentowania tekstu, rozwijała wrażliwość na znaczenie, tłumaczyła figury poezji. Nauka poprawnego mówienia winna iść w parze z czytaniem literatury (*Auctores*).

Kwintyliian mówił, że słowo *grammatica* znajduje swój łaciński odpowiednik w terminie *litteratura*, zaś Mariusz Wiktoryn, cytując Warrona, precyzował: *Sztuka gramatyki, którą*

³⁰ Gromska D. (tłum.), (1982), *Arystoteles. Etyka nikomachejska*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 211.

*my nazywamy literaturą, to znajomość tego, co powiedzieli poeci, historycy i mówcy; jej główne czynności to: pisać, czytać, rozumieć i dowodzić*³¹.

Gramatyka jest podstawą ogólnej kultury, a równoznaczne słowa *grammaticus* i *litteratus* oznaczają człowieka, który „umie czytać”, czyli nie tylko składa litery, ale także rozumie teksty.

Dialektyka uczy dostrzegania powiązań języka z rzeczywistością, a także reguł dociekania i dowodzenia, sensownego wyrażania i formułowania argumentów. Dialektyka zajmuje się zatem dowodzeniem³².

Retoryka oznacza sztukę przemawiania, która oddziałuje na słuchaczy (*rhethorein* — wywierać wpływ przez mówienie), uczy skutecznego przekonywania w dziedzinach spornych (prawdopodobnych), łączy elementy dialektyki i poetyki³³. Według klasycznego podejścia, wyrażonego chociażby przez Kwintyliana, mówić „dobrze” może jedynie człowiek dobry.

Zgodnie z definicją retoryki zawartą w *Etymologiae* Izydora z Sewilli: *Retoryka jest umiejętnością należytego wystawiania się w sprawach publicznych, służącą przekonywaniu do rzeczy słusznych i dobrych. [...] Retoryka jest związana ze sztuką gramatyki. Gramatyka bowiem uczy nas umiejętności prawidłowego mówienia; z retoryki natomiast dowiadujemy się, w jaki sposób użyć tego, czego nauczyliśmy się*³⁴.

Quadrivium (dosłownie: czterodroże)

Ilość abstrakcyjna, czyli oderwana od materii i wszelkiego bytu, ujmowana w różnych aspektach, stanowi przedmiot rozważań *quadrivium* (nauk matematycznych), tj. arytmetyki, muzyki, geometrii i astronomii.

Opierając się na ujęciu Boecjusza i Kasjodora, nauki wchodzące w zakres *quadrivium* można przedstawić następująco.

Arytmetyka zajmuje się ilościami samymi w sobie. Stanowi jakby narzędzie umożliwiające wszechstronne ujmowanie ilości abstrakcyjnej. Arytmetyka rozważa abstrakcyjną ilość o tyle, o ile jest ona policzalna w sobie. Taką ilość reprezentują liczby. Arytmetyka w rozumieniu starożytnych była nauką czysto teoretyczną.

³¹ Cyt. za: Leclercq J., (2022), *Miłość nauki a pragnienie Boga*, Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów, <https://cspb.pl/powstanie-kultury-monastycznej-2/> [dostęp: 20.11.2023].

³² Por. Lewis C.S., op. cit., s. 183: „W średniowieczu istnieją trzy rodzaje dowodów: z Rozumu, z Autorytetu, z Doświadczenia”, tamże, s. 185.

³³ Por. Milcarek P., *Edukacja dla sprawności umysłu i woli*, „Kwartalnik Edukacja”, 2021, 4(159), s. 8 (5–14).

³⁴ Cyt. za Michałowska T., (2016), *Średniowieczna teoria literatury w Polsce. Rekonesans*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 142.

Geometria bada również ilość abstrakcyjną, ale o tyle, o ile wyraża się ona w wielkości. Można ją zatem określić jako naukę badającą wielkości nieruchome i formy.

Astronomia bada wielkości znajdujące się w ruchu. Wielkość ruchoma występuje w świecie ciał niebieskich i przejawia się w ich kształtach oraz w ich ułożeniu. Dlatego też można astronomię określić jako naukę badającą ruch ciał niebieskich, ich kształty oraz położenie. Astronomia, która współcześnie ma bardzo szeroki zakres badań, w starożytności rozwiązywała jedynie zagadnienia matematyczne.

Muzyka zajmuje się stosunkami wielkości, a zatem jest to nauka o proporcjach. Muzyka rozważa ilość abstrakcyjną, ale o tyle, o ile występuje ona w relacjach liczbowych dźwięków muzycznych. Dźwięki muzyczne, dzięki odpowiednim, występującym w nich relacjom liczbowym, są między sobą zgodne lub niezgodne. Zadaniem muzyki jest więc badanie tych relacji. Dla urzeczywistnienia tego konieczna jest znajomość harmonii, rytmiki, metryki, nauka o instrumentach, symfoniach i tonach. Założenia te wynikały z koncepcji muzyki jako ukrytej mowy świata i wszechświata, wiążącej tę sztukę z zasadami bytu – porządku, ładu i harmonii. Takie rozumienie muzyki sięgało teorii pitagorejskiej, wedle której muzyka słyszalna była jako przejaw „ukrytej” harmonii wszechświata.

Św. Augustyn, idąc za innymi starożytnymi myślicielami, twierdził, że muzyka odgrywa bardzo ważną rolę w wychowaniu, gdyż ma moc nakierowywania umysłu na sprawy duchowe. Jej wzniosła rola polega na „dostrojeniu” duszy do wiecznej harmonii³⁵.

Ze względu na fakt, iż dla starożytnych cały świat był muzyką i harmonią, wszystkie sztuki były w jakimś stopniu muzyczne. Oczywiście zakłada to zupełnie inne rozumienie muzyki, aniżeli to, które dominuje współcześnie³⁶.

Sztuki wchodzące w skład *trivium* stanowią konieczne przygotowanie do *quadrivium*, są jakby bramą, przez którą wkracza się w ich dziedzinę (*disciplinae*).

Jako podsumowanie tej części tekstu można przywołać mnemotechniczny dwuwiersz:
Gram loquitur, Dia verba docet, Rhet verba colorat,
Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra.

(Gram mówi, Dia uczy słów, Rhet słowa barwi,
 Mus śpiewa, Ar liczy, Geo rozważa, As czci gwiazdy)³⁷.

³⁵ Por. Adamska-Osada A., *Teologiczna myśl o muzyce w traktacie „De ordine” św. Augustyna*, „Perspektiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”, Rok V, 2006, nr 1, s. 5–7.

³⁶ Por. Karpowicz-Zbińkowska. A., *Muzyka jako sztuka wyzwolona*, „Kwartalnik Edukacja”, 2022, 4(163), s. 63–72.

³⁷ Za: Lewis C.S., op. cit., s. 182.



Sztuki wyzwolone w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej

Postulat powrotu do edukacji klasycznej nie oznacza próby odtworzenia dawnej szkoły w pełnym jej kształcie, ale implementację wynikających z niej zasad do współczesnych programów edukacyjnych.

Myśląc jednak o wdrożeniu edukacji klasycznej, czy choćby tylko jej elementów, do szkolnej *curriculum*, stajemy przed nie lada wyzwaniem. Zapewne wariantów realizacji tego zamierzenia może być wiele. Spróbujmy przedstawić kilka ogólnych zasad, które warto wziąć pod uwagę, przystępując do realizacji takiego zamiaru. Uwagi te nie są propozycją gotowego programu edukacyjnego opartego na modelu edukacji klasycznej, a jedynie punktem wyjścia do podjęcia ewentualnych prac nad nim.

Nie można uznać za realizację opisanego modelu edukacji klasycznej takiego rozwiązania, które polegałoby jedynie na wprowadzeniu do planu lekcji zajęć filozofii czy też łaciny, nawet w jakimś wariantcie rozszerzonym. Będzie nim tylko takie działanie, które obejmie swym zasięgiem całość procesów dydaktycznych i wychowawczych realizowanych w danej placówce. Spektrum możliwości jest tu jednak bardzo szerokie.

Chcąc uczynić sztuki wyzwolone punktem oparcia dla naszych działań edukacyjnych, musimy zadbać o to, aby miały one odniesienie do wszystkich przedmiotów szkolnych, a w ramach jednego przedmiotu mogły być wykorzystywane umiejętności poszczególnych *artes*.

Edukacja klasyczna zakorzenia ucznia w świecie konkretnej kultury, nie skupia go na samym sobie, na jego emocjach i przeżyciach. Uczy dobrego życia, nie daje się sprowadzić do pragmatyzmu, który zdominował dzisiejszą szkołę.

Konieczne jest uznanie, że czym innym jest realne poznanie, a czym innym myślenie. Poznanie dotyczy rzeczy realnych, natomiast myślenie jest operacją rozumu na uzyskanych w poznaniu pojęciach i sądach. U podstaw ludzkiego działania musi zatem stać odczytanie i zrozumienie rzeczywistości.

Nie ma edukacji klasycznej bez kanonu dzieł rozumianych jako obiektywna miara naszej kultury. Warto przypomnieć, że słowo: kanon pierwotnie oznaczało przyrząd mierniczy (np. pręt). Kanon zawiera zatem to, co dotyczy spraw ludzkich, ważnych w każdym pokoleniu. Skupia on swoją uwagę na tym, co Mathew Arnold nazwał: *najlepszym, co zostało pomyślane i powiedziane w świecie*³⁸.

³⁸ Cyt za: Carr D., *Kultura i edukacja*, „Filozofuj!”, <https://filozofuj.eu/david-carr-kultura-edukacja/> [dostęp: 23. 11. 2023].

Tak rozumianego kanonu nie należy utożsamiać z wykazem lektur szkolnych, który oczywiście może zawierać również pozycje kanoniczne, ale sam fakt obecności jakiegoś tytułu na tej liście nie czyni jej dziełem kanonicznym.

Edukacja klasyczna zakłada, że analiza i wyjaśnianie autorów powinno się dokonywać poprzez staranne przygotowanie czytania, łącznie z recytacją, która nadaje dziełu właściwe znaczenie. Należy pamiętać, że znaczna część tekstów starożytnych, a także średniowiecznych, przeznaczona była dla głośnej recytacji. *Dlatego każdy z ówczesnych wołał słyszeć czytane słowo poematu czy dzieła i tak poznawać jego piękno, niż czytać je okiem i w myśli przechodzić tylko obrazy utworu*³⁹.

Edukacja klasyczna nie odcina dzieci od obcowania z doniosłymi dziełami kultury, w tym literatury, poprzez zastępowanie ich jakimiś zamiennikami, np. streszczeniami z gotowymi interpretacjami tychże dzieł. Zakłada ona udział dziecka w procesie *heurezy*, dostarczając mu potrzebnych do tego narzędzi. W miarę rozwoju dziecka owe narzędzia stają się coraz bardziej zaawansowane.

Pierwsze poważne zadanie w aktualizacji ideału edukacji klasycznej polega zatem nie na sprowadzeniu całego programu do siedmiu sztuk (np. przez upychanie na siłę wielu treści wiedzowych, nieznanych klasykom w ramach poszczególnych sztuk) – lecz na kultywowaniu sztuk na terenie obecnie przyjętych przedmiotów nauczania. W sposób dość naturalny ćwiczenia w gramatyce i retoryce zostaną przypisane zwłaszcza przedmiotom językowym (w tym głównie językowi ojczystemu i językom klasycznym), a ćwiczenia z arytmetyki i geometrii trafią do szkolnej matematyki. Muzyka z *quadrivium* zostanie spasowana z muzyką obecną w programie szkolnym. Bardziej problematyczne jest usytuowanie dialektyki – wygląda na to, że należałoby w tym jednym przypadku wydzielić w programie miejsce dla przedmiotu obecnie nieistniejącego, odpowiadającego jakoś tradycyjnej „logice mniejszej” lub po prostu semiotyce. Należałoby także znaleźć odpowiednie miejsce dla astronomii traktowanej jako jedna ze sztuk z *quadrivium*.

W całej tej operacji nie wolno zagubić sensu posługiwania się „sztukami wyzwolonymi”: są one sposobami uruchomienia rozumu, a nie tylko wprowadzeniem w poprawne posługiwanie się językiem i bezbłędne rozwiązywanie zadań. Są to ćwiczenia w praktykowaniu sprawności rozumienia (*intellectus*), której używanie otwiera dostęp do wiedzy i mądrości⁴⁰. Niech słowa te stanowią podsumowanie tej części rozważań.

Wdrażając do programów szkolnych *artes liberales*, należy zadbać o to, aby uczniowie znali przedmiot zainteresowania poszczególnych nauk i zdawali sobie sprawę z metod, którymi się one posługują. Jest to szczególnie ważne przy korzystaniu z *quadrivium*,

³⁹ Brożek M., *O głośnym czytaniu w starożytności*, „Filomata”, 1936, s. 75.

⁴⁰ Milcarek P., *Tezy o edukacji klasycznej...*, op. cit., s. 11.

gdzie bardzo łatwo jest popaść w błąd polegający na uznaniu metody matematycznej za jedyną prawomocną w obszarze poznania.



Breviarium kanonu kultury i Progymnasmata

We wstępie do *Breviarium kanonu kultury* czytamy: [...] *kanon to nie jakaś dobierana teraz idealna biblioteka, lecz lektura autorów obecnych i królujących w edukacji europejskiej*⁴¹.

Breviarium kanonu kultury. Literatura Europy łacińskiej. Decorum (Warszawa, 2022) stanowi nieodzowną pomoc dla nauczycieli (nie tylko języka polskiego) w przywracaniu właściwego miejsca *Auctores* w edukacji. Jest to publikacja wydana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Wydawnictwem Dębogóra. Składają się na nią fragmenty kanonicznych tekstów literackich przedstawionych w układzie codziennej lektury, rozpisanej na cały rok.

Celem *Breviarium* jest udostępnienie kanonu kultury klasycznej w formie, która dostarcza nauczycielowi narzędzi metodycznych zgodnych z ideą edukacji klasycznej. Wszystkie teksty w *Breviarium kanonu kultury* zostały rozłożone na kilka fragmentów, zgodnie z porządkiem dni i tygodni. „Brewiarzowa” forma ma pozwolić na codzienne obcowanie czytelnika z tekstem. Dzieła zawarte w tym tomie stanowią fundament, na którym nabudowane zostały, w kolejnych wiekach, następne piętra kultury. Fundament pozostaje jednak fundamentem, bo kanon to wzorzec dla innych dzieł.

Poniższy fragment ze wstępu do *Breviarium* zawiera opis doboru lektur i ich wykorzystania w edukacji klasycznej: *Zgodnie z zasadą edukacji klasycznej nauka gramatyki, pierwszej ze sztuk wyzwolonych, odbywała się w znacznym stopniu poprzez lekturę autorów i ćwiczenie na nich. Dobierano więc dzieła o zróżnicowanym stopniu trudności, lecz nie były to utwory intencjonalnie szkolne. Większość, jeśli nie wszystkie, z zasady przerastały nasze wyobrażenie o lekturze młodzieżowej – niektórych nigdy nie dopuszczono by, ze względów obyczajowych, do czytania przez uczniów w XIX czy XX wieku. Lektury te dawano do czytania i ćwiczenia nie dla zorientowania się w dziejach literatury, lecz dla spotkania z wiecznie wartościowymi autorami*⁴².

Ośrodek Rozwoju Edukacji organizował w 2022 i 2023 roku szkolenia dotyczące przygotowania metodycznego do korzystania z publikacji *Breviarium kanonu kultury* na lekcjach języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych. Wzięli w nim udział doradcy metodyczni oraz nauczyciele konsultanci ds. kształcenia humanistycznego. Prelekcje i warsztaty miały wymiar zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Zasadniczym celem

⁴¹ Milcarek P. (red.), (2022), *Breviarium kanonu kultury. Literatura Europy łacińskiej, Decorum*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Wydawnictwem Dębogóra.

⁴² *Breviarium kanonu kultury*, op. cit., s. 30.

szkolenia było wypracowanie rozwiązań metodycznych ukierunkowanych na wykorzystanie *Breviarium* w ramach lekcji szkolnych.

Uczestnicy szkolenia podczas warsztatów zapoznali się z przykładowymi scenariuszami lekcji sporządzonymi na podstawie tego dzieła. Poznali specyfikę *Breviarium kanonu kultury* jako materiału edukacyjnego. Przygotowali scenariusze lekcji z wykorzystaniem dzieła i nabyli umiejętności korzystania z niego zgodnie z zamysłem autorskim oraz związanym z nim projektem edukacyjnym.

Pozycją, na którą również warto zwrócić uwagę, kiedy myślimy o pracy opartej na modelu edukacji klasycznej, są *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*. Jest to dzieło przetłumaczone przez Henryka Podbielskiego i wydane w 2013 roku w Lublinie, będące pierwszym w Polsce przekładem zawierającym opracowanie oraz komentarze czterech zachowanych greckich zbiorów progymnasmata.

Progymnasmata są to zbiory ćwiczeń starannie przemyślanych dydaktycznie, kształcących umiejętności ucznia w kilku obszarach jednocześnie. Cechą wyróżniającą progymnasmata jest z jednej strony ich rudymmentarny, szkolny charakter, z drugiej zaś – gradacja trudności wprowadzanego materiału.

Głównym celem tego dzieła była nauka kompozycji krótkich wypowiedzi według określonego planu. Do tego dochodziła nauka sztuki argumentacji, z naciskiem na uzasadnienie tezy. Względy wychowawcze wpłynęły na dobór tekstów do ćwiczeń, które oparto na metodzie kształcenia wielopłaszczyznowego i stopniowego. O skuteczności tej metody świadczy chociażby jej obecność w edukacji przez wiele wieków. Teon z Aleksandrii, Aftoniusz Sofista, Hermogenes, Mikołaj z Myry – czterej autorzy zachowanych zbiorów progymnasmatów – przywołują charakterystyczne rodzaje i układ ćwiczeń.

Ważnym zadaniem do wykonania jest adaptacja ćwiczeń gramatycznych i retorycznych do polszczyzny. Oto opowieść jednego z nauczycieli o takiej właśnie przygodzie:

Skupię się na pierwszym z tych elementów – bajce. Autorzy są tu dość zgodni, poza definicją – „nieprawdziwa opowieść, z której wynika prawdziwe pouczenie” – otrzymujemy listę ćwiczeń wraz z podstawowymi wskazówkami: parafraza, rozszerzenie (amplifikacja), ocena.

Już sama definicja domaga się objaśnienia: W jaki bowiem sposób z nieprawdy może wynikać prawda? Środkiem jest tu alegoria; jej zjawisko należy wyjaśnić oraz wprowadzić klucze interpretacyjne, które w bajce zwierzęcej będą albo naturalne, albo konwencjonalne.

Parafraza będzie polegała na przełożeniu tekstu poetyckiego na prozę według schematu definicyjnego, a więc poza zdaniem relacji z samej fabuły będzie objaśniała, jak i dlaczego wynika z niej morał.

Rozszerzenie to miejsce na rozwinięcia fabuły tak, by wzmocnić przekaz bajki. I tu ciekawostka: pracując z bajkami Fedrusa (w świetnym tłumaczeniu Joanny Stadler), które powstały w rzymskim środowisku szkolnym, odkrywaliśmy, że są one nierówne, czy to pod względem kompozycyjnym, czy to alegorycznym, czy wreszcie w aspekcie morału. Im dłużej pracowaliśmy, tym bardziej rosło we mnie przekonanie, że to celowy zabieg autora, wynikający właśnie z użytku, jaki robiono z bajki w szkole.

Muszę przyznać, że niejednokrotnie zaskakiwała mnie pomysłowość i błyskotliwość przeróbek uczniowskich, mających na celu poprawienie znalezionych wad. Najciekawszym ćwiczeniem była jednak zawsze ocena bajki, która z kolei domagała się objaśnienia, na czym polega wydanie intersubiektywnego i racjonalnego sądu wartościującego o jakimś zjawisku (uczniowie we wszystkich rocznikach i jak jeden mąż byli zawsze przekonani, że oceny są jedynie i wyłącznie subiektywnymi wyrazami indywidualnych wrażeń). Na koniec trzeba było wypracować toposy, czyli schematy argumentacyjne dla oceny fabuły, alegorii i morału⁴³.



Przykładowe narzędzia typowe dla edukacji klasycznej

O uczniowskich notatkach

Od starożytności uczniowie pisemnie utrwalają treści przekazywane im przez nauczycieli. W średniowieczu była to powszechna praktyka, która służyła powtarzaniu i utrwalaniu wiedzy. Również nauczyciele, przygotowując się do zajęć, sporządzali dla siebie np. wypisy z różnych dzieł, które jako kopie często trafiały także do uczniów. Manuskrypty służyły do ćwiczenia sprawności w czytaniu, pisaniu, układaniu oracji, wyjaśnianiu itp.

Uczeń powinien ćwiczyć nie tylko umiejętności z zakresu samodzielnej interpretacji tekstu, lecz również doskonalić się w przekazywaniu zdobytej wiedzy⁴⁴. Dobrym ćwiczeniem w tym zakresie jest właśnie sporządzanie notatek z przeczytanych tekstów.

Warto też wprowadzić obowiązek prowadzenia notatek przez uczniów na wszystkich przedmiotach, których charakter na to pozwala.

Wyselekcjonowane notatki mogą składać się na „encyklopedie” uczniowskie, które stanowiłyby podsumowanie pracy z danego przedmiotu, na określonym etapie edukacyjnym.

Robienie dobrych notatek jest ważne zarówno w trakcie nauki, pracy, jak i w życiu codziennym, ponieważ pomaga zorganizować informacje i ułatwia przypomnienie sobie ważnych treści.

⁴³ Kaznowski P., *Ars longa, vita brevis...*, op. cit., s. 104.

⁴⁴ Zauważmy, że i uczniowie przez kilkanaście lat nauki bardzo często nie poznają funkcjonalnej definicji wiedzy. Uczą się, lecz nie potrafią wyjaśnić, czym jest wiedza.

O uczniowskich debatach

Jednym z zabiegów dydaktycznych powszechnie stosowanym w szkołach średniowiecznych były *disputationes*, czyli dysputy. Organizowano je w ramach programu *trivium*, zgodnie z przyjętym kalendarzem. To właśnie one dały początek dysputom uniwersyteckim. W średniowieczu dominowały dwie metody dydaktyczne: wykład (*lectio*) i dysputa (*disputatio*).

Organizowanie uczniowskich debat może być niezwykle wartościowym z punktu widzenia dydaktycznego, jak i fascynującym doświadczeniem. Aby jednak spór był nie tylko możliwy, ale i potencjalnie rozstrzygalny, trzeba, by strony dysponowały takim samym rozumieniem prawdy i skuteczności dowodzenia. Spór, o którym tu mowa, zakłada pewną wspólnotę, wyraża ją i utwierdza.

O głośnej lekturze

Jakże inne są dzisiejsze zwyczaje czytelnicze od tych, które obrazuje zdziwienie św. Augustyna widzącego, że Ambroży czyta cicho, nie wypowiadając słów:

Ale gdy czytał, jego oczy przesuwwały się po stronicach, a umysł szukał znaczenia tekstu, czynił to jednak, nie wydobywając głosu. Często, gdy udawaliśmy się do niego – nikomu nie wzbraniano wstępu i nie było zwyczaju anonsowania mu, kto przychodzi – zastawaliśmy go zawsze podczas cichej lektury. Gdy już dłuższy czas tak posiedzieliśmy w milczeniu – kto by się odważył przeszkodzić mu w tym pilnym zajęciu, odchodziliśmy. Przypuszczaliśmy, że nie chce, aby go do czegoś innego odwoływano w ciągu tak krótkiego czasu, jaki znalazł dla odbudowania swego umysłu, uwolniwszy się od natłoku cudzych spraw⁴⁵.

Zaskoczenie spowodowane było tym, że bezgłośne czytanie za czasów Augustyna było czymś niecodziennym. Za coś normalnego uważano czytanie tekstu na głos. Warto zauważyć, że metoda cichego czytania upowszechniła się na Zachodzie dopiero w X wieku.

Głośna lektura odnosi się do czytania tekstu na głos w sposób, który jest dobrze słyszalny i rozumiały także dla innych osób. Ta forma czytania może zatem spełniać wiele funkcji.

Accessus ad auctores

Inspiracją dla nauczycieli, chcących lepiej zrozumieć i włączać elementy edukacji klasycznej do swojego warsztatu pracy dydaktycznej, mogą być średniowieczne *accessus ad auctores*, czyli wprowadzenia do lektury przeważnie starożytnych tekstów. Są to kompendia dydaktyczne, zawierające podstawowe informacje na temat stanu ówczesnej wiedzy, krótkie studia analityczno-interpretacyjne utworów literackich, łączące w sobie elementy gramatyki, retoryki, poetyki, teologii i filozofii, z podkreśleniem filozofii.

⁴⁵ Stabryła S. (tłum.), *Św. Augustyn. Wyznania*, (2020), Kraków: Espirit, s. 137.

Dysponujemy dzisiaj anonimowym zbiorem trzydziestu jeden zwięzłych, pochodzących z XII i XIII wieku, wstępów tytułowanych *Accessus ad auctores*, jedenastowiecznym *Commentum in Theodulum* Bernarda z Utrechtu oraz nieco późniejszym *Dialogus super auctores* Konrada z Hirsau. Godnym polecenia opracowaniem tego tematu w języku polskim jest dzieło prof. Mieczysława Brożka *Źródła do średniowiecznej teorii wykładu literatury* (Warszawa, 1989).

Podsumowanie

Pantes ánthropoi tou eidenai orégontai physei
(Pragnienie poznania jest wrodzone wszystkim ludziom).

Arystoteles

Edukacja klasyczna oparta jest na właściwym rozpoznaniu tego, kim jest człowiek. Do-
starcza sprawdzonych przez pokolenia sposobów usprawnienia jego intelektu i woli,
uporządkowania sfery uczuciowej. Zakłada, że konkretne wiadomości powinien sta-
nowić materiał ćwiczeniowy dla umysłu. Unika dzięki temu jednej z dwóch skrajności:
wiedza czy umiejętności. We właściwy sposób sytuuje względem siebie dwie grupy
przedmiotów, nazywanych współcześnie humanistycznymi i ścisłymi, a także kształce-
nie i wychowanie. Proponuje kanon kultury jako wzorzec mogący służyć budowaniu
prawdziwej wspólnoty.

Wejście na ten zagubiony szlak wymaga wiele wysiłku od osób, które chciałyby się
na to zdecydować. Warto jednak podjąć to wyzwanie, aby *logos* nie został do końca
wyparty przez *praxis*, a sfera poznania i prawdy zastąpiona przez aktywizm i marke-
tingowy sukces. Gdyż pierwszorzędnym celem edukacji klasycznej nie jest zdanie eg-
zaminu, nagromadzenie wiadomości, a nawet przyjemność posiadania wiedzy, tylko
uszlachetnienie człowieka, jego ducha, jego umysłu. Należy też pamiętać, że: *u podstaw
moralności i nauki leży rozumienie świata i człowieka. Jeśli rozumienie to będzie błędne czy
zgoła fałszywe, błędne będą formułowane zasady postępowania i wytwarzania*⁴⁶.

⁴⁶ Maryniarczyk A., *Logos i ethos filozofii*, „Człowiek w Kulturze”, 1998, nr 10, s. 36.

Dodatek

Przykładem traktatu kształtującego etyczny wymiar oceny czytanych w szkołach lektur szkolnej jest kanon *Dialogus super auctores* autorstwa Konrada z Hirsau, benedyktyna żyjącego na przełomie XI i XII wieku. Praca ta jest przykładem propedeutyki historii literatury tamtego okresu o bardzo dużym oddziaływaniu. W przywołanym fragmencie dialogu mistrz wyjaśnia swojemu uczniowi, na czym polega wartość „nauk świeckich”. Definiuje fundament nauk wyzwolonych, który stanowi gramatyka, retoryka i dialektyka. Dialog ten jest dobrym przykładem rozmowy mądrościowej, czyli takiej, która szuka zrozumienia rzeczywistości w świetle jej pierwszych przyczyn.

Z *Dialogu o autorach* benedyktyna Konrada z Hirsau, mnicha z XII wieku⁴⁷:

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 chcesz się uczyć, czy nie chcesz 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! Nałóż 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, [...]

⁴⁷ *Dialog o autorach Konrada z Hirsau. Kongres Edukacji Klasycznej*, (2022), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 8–9; Konrad z Hirsau, *Dialogus super auctores*, [w:] *Accessus ad auctores: Bernard d'Utrecht, Conrad d'Hirsau. Dialogus super auctores*, ed. R.B.C. Huygens, Leiden 1970, s. 72.

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, służmy [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 nie znający 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, rozstrząsać, 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.

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl