

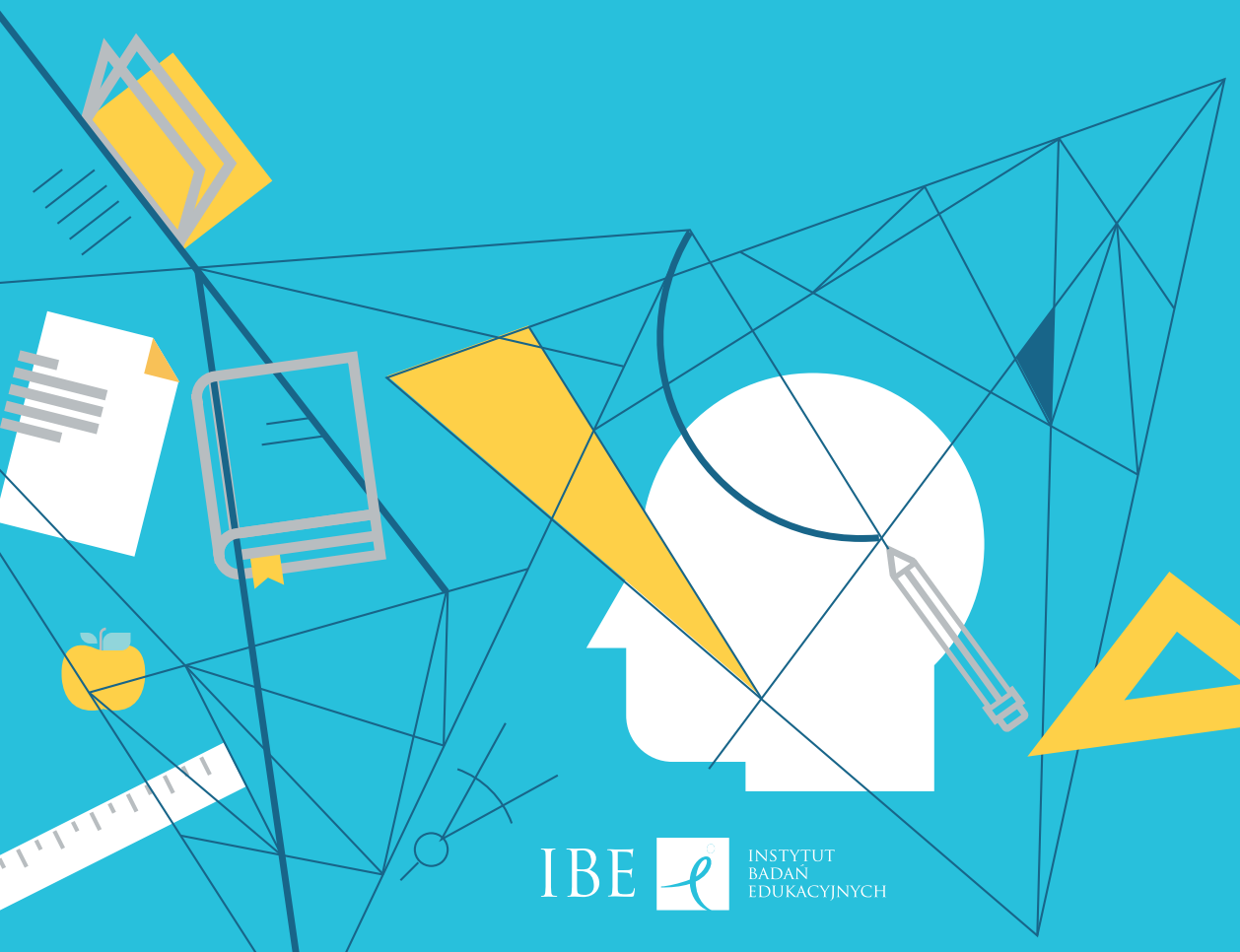
4_2022

KWARTALNIK 2022, 4(163)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278
cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Edukacja klasyczna wobec wyzwań
współczesności



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

4_2022
KWARTALNIK 2022, 4(163)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Temat numeru:

Edukacja klasyczna wobec wyzwań współczesności

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2023
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PEKIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redakcja naukowa numeru

PIOTR T. NOWAKOWSKI

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

RENATA BOTOR-PŁAWECKA, MAŁGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 ARTUR GÓRECKI
Słowo wstępne
- 7 ARTUR GÓRECKI
Preface
- 9 WŁODZIMIERZ F. DŁUBACZ
Edukacja klasyczna dziś? Istota i geneza, struktura i metoda, cel
- 20 WŁODZIMIERZ F. DŁUBACZ
Classical education today? Essence and genesis, structure and method, goal
- 31 MIKOŁAJ KRASNODĘBSKI
Klasyczna paideia jako integralna uprawa człowieka
- 40 MIKOŁAJ KRASNODĘBSKI
Classical paideia as the integral cultivation of the human being
- 49 DAVID W. LUTZ
O edukacji klasycznej i progresywnej
- 56 DAVID W. LUTZ
On classical and progressive education
- 63 ANTONINA KARPOWICZ-ZBIŃKOWSKA
Muzyka jako sztuka wyzwolona
- 73 ANTONINA KARPOWICZ-ZBIŃKOWSKA
Music as a liberal art
- 82 RAFAŁ TOCZKO
Cui bono? Dlaczego warto ratować nauczanie łaciny w polskiej edukacji
- 91 RAFAŁ TOCZKO
Cui bono? The reasons for saving the teaching of Latin in Polish schools
- 100 PIOTR KAZNOWSKI
Ars longa, vita brevis. Trzy wnioski po przeprowadzeniu 4000 lekcji z zakresu edukacji klasycznej
- 107 PIOTR KAZNOWSKI
Ars longa, vita brevis. Three conclusions after conducting 4,000 lessons in classical education
- 114 O autorach

Słowo wstępne

Z wprowadzenia do II Kongresu Edukacji Klasycznej

Przed rokiem podczas otwarcia I Kongresu Edukacji Klasycznej mówiłem – z pewną nadzieją – że w sprzyjających okolicznościach żywotne soki mogą znaleźć drogę do martwych z pozorów konarów i przywrócić je do życia. Okazuje się, że do powstania warunków sprzyjających odrodzeniu się elementów edukacji klasycznej przyczynić się mogą ustalone przez Ministra Edukacji i Nauki kierunki realizacji polityki oświatowej państwa. W wytycznych tych, zarówno ubiegłorocznych, jak i aktualnych, zapisano m.in. działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu i założeń edukacji klasycznej oraz sięganie do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy. Miniony czas pokazał, że nie są to tylko puste deklaracje.

W ubiegłym roku odbył się ogólnopolski konkurs retoryczny. W tym roku organizowana jest również Ogólnopolska Olimpiada Retoryczna. Jej główną ideą jest wprowadzenie młodych ludzi w krąg wysokiej kultury intelektualnej poprzez sztukę władania słowem, naukę porządnego, precyzyjnego rozumowania.

1. Przed kilkunastu dniami, po wielu tygodniach ciężkiej eksperckiej pracy, MEiN przekazało do konsultacji społecznych projekt podstawy programowej przedmiotu język łaciński. Projekt ten przewiduje, że już od następnego roku szkolnego (2023/2024) uczniowie klasy VII szkoły podstawowej oraz klasy I liceum ogólnokształcącego i technikum będą mogli wybrać język łaciński jako drugi język obcy.
2. W listopadzie br. nastąpiła również finalizacja innego niezwykle ważnego projektu realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki. Wydane zostało *Breviarium Kanonu Kultury*. Dzieło to może stać się zachętą do codziennego spotkania z tekstami poetyckimi reprezentującymi europejski kanon edukacyjny. Trafi ono do wszystkich szkół ponadpodstawowych oraz ośrodków doskonalenia nauczycieli. *Breviarium* może stać się narzędziem służącym takiemu przemodelowaniu edukacji, aby zorganizowana była ona wokół kanonu autorów, dając możliwość skonfrontowania z tym, co niezmiennie i ponadczasowe, oraz naprawiając zerwania, które dokonały się w przekazie kultury.
3. Kolejnym wydarzeniem pozwalającym mieć nadzieję na pełny renesans klasycznego podejścia do wychowania i kształcenia jest kongres, w którym właśnie uczestniczymy. Podczas II Kongresu Edukacji Klasycznej prelegenci z Polski i zagranicy poruszą ważne tematy, takie jak: znaczenie edukacji klasycznej dla współczesnego człowieka, klasyczna *paideia* jako integralna uprawa człowieka, muzyka jako sztuka wyzwolona. Opowiedzą o miejscu i roli łaciny w polskiej edukacji, zaprezentują wnioski z polskich doświadczeń związanych z realizacją w praktyce modelu edukacji klasycznej. Zwieńczeniem kongresu będzie dyskusja: „Edukacja klasyczna wobec wyzwań współczesności”.

Te cztery wydarzenia to niejako kanaliki, którymi popłynęły soki przynoszące prawdziwe życie. Przypomnijmy, że ową żywicą jest edukacja klasyczna rozumiana jako dziedzictwo greckiej *paidei* i rzymskiej *humanitas*, przejęte i dopełnione przez chrześcijaństwo, które następnie uczyniło z niej swój własny program edukacyjny. Niestety, od progu nowożytności następował proces powolnego odchodzenia od tego programu, a wreszcie, w epoce oświecenia, doszło

do zerwania z nim. Współcześnie ta formuła edukacji, która pozwoliła się rozwinąć cywilizacji łacińskiej, bywa nazywana – nie bez pewnych nieporozumień – „edukacją liberalną”.

Miejmy nadzieję, że ten kongres będzie dobrą okazją do wymiany myśli i doświadczeń między przedstawicielami różnych środowisk zajmujących się edukacją klasyczną w różnych jej aspektach. Od filozoficznego namysłu nad człowiekiem poczynając, a kończąc na wdrażaniu narzędzi, których w obszarze wychowania i kształcenia dostarcza nam ten model edukacji. A jego owocem będzie zwiększone zainteresowanie, połączone z chęcią pogłębionego studium, wśród wszystkich osób i środowisk zajmujących się edukacją. W dalszej zaś perspektywie nastąpi tworzenie miejsc, w których model edukacji klasycznej dostosowany do dzisiejszych warunków realizowany byłby w praktyce. Konieczne do tego jest jednak odrzucenie takiego rozumienia pedagogiki, które zakłada, że jej zadaniem jest dostarczanie skutecznych metod i efektywnych środków do realizacji doraźnych celów wynikających z tego, co konwencjonalne i przemijające, na rzecz edukacji opartej na tym, co wieczne i niezmienne. Uważam, że powrót do właściwie rozumianej edukacji klasycznej, pojmowany jako poszukiwanie prawdziwych zasad i przyczyn wbrew mniemaniom, schematom i iluzjom, to jedyny ratunek dla edukacji. Nie należy też liczyć na spektakularny efekt, pamiętając, że wielkie zadania bardzo często realizowane są poprzez konkretne i ograniczone dzieła. Niełatwa to droga, ale możliwa.

Z tego miejsca pragnę gorąco podziękować Panu Ministrowi Przemysławowi Czarnkowi, bez którego woli i zaangażowania wydarzenie to nie mogłoby dojść do skutku. Dziękuję także Szefowi Gabinetu Politycznego ministra Panu Radosławowi Brzózce. Dziękuję Instytutowi Badań Edukacyjnych, Ośrodkowi Rozwoju Edukacji, Akademii Zamoyskiej oraz wszystkim zaangażowanym osobom – nie sposób je tu wymienić. Każdemu według zasług i włożonego trudu.

Artur Górecki

Preface

From Introduction to the 2nd Congress of Classical Education

A year ago during the opening of the 1st Congress of Classical Education, I said – with some hope – that under favourable circumstances, vital sap can find its way into seemingly dead branches and bring them back to life. It turns out that conditions conducive to the revival of elements of classical education may emerge through the directions of the state education policy set by the Minister of Education and Science. These guidelines, both last year's and the current ones, include, among others, actions to make the canon and assumptions of classical education more widely available, and to draw on the civilisational heritage of Europe. The time that has passed shows that these are not just empty declarations.

Last year, a nationwide rhetoric competition was held. This year, a National Rhetoric Olympiad is also being organised. Its main idea is to introduce young people to the circle of high intellectual culture through the art of using words, and learning sound, precise reasoning.

A number of days ago, after many weeks of the hard work of experts, the Ministry of Education and Science submitted a draft core curriculum of the Latin language for public consultations. This draft will enable students of grade VII of primary school and grade I of general secondary school and technical secondary school to choose Latin as a second foreign language as of the next school year (2023/2024).

In November of this year, another extremely important project commissioned by the Ministry of Education and Science was also finalised. *The Breviarium of the Canon of Culture* was published. This work can become an incentive for daily encounters with poetic texts representing the European educational canon. It will reach all secondary schools and teacher training centres. The *Breviarium* can become a tool for remodelling education so that it is organised around the canon of authors, providing the opportunity to confront what is unchanging and timeless, and repairing the ruptures that have taken place in the transmission of culture.

Another event that allows us to hope for a full renaissance of the classical approach to upbringing and education is the Congress we are currently attending. During the 2nd Congress of Classical Education, speakers from Poland and abroad will discuss important topics, such as: the significance of classical education for modern humans, classical *paideia* as the integral cultivation of the person, music as a liberal art. They will talk about the place and role of Latin in Polish education, and present conclusions from Polish experiences in implementing the classical education model in practice. The Congress will end with a discussion: "Classical education in the face of contemporary challenges".

These four events are in a way channels through which the sap flowed that brought true life. Let us recall that this sap is classical education, understood as the heritage of Greek *paideia* and Roman *humanitas*, adopted and completed by Christianity, which then made it its own educational programme. Unfortunately, from the threshold of modernity, a process of slowly moving away from this programme occurred, and finally, in the Age of Enlightenment, links with it were broken. Today, this formula of education, which allowed Latin civilization to develop, is sometimes called – not without some misunderstanding – "liberal education".

Let us hope that this Congress will be a good opportunity for the exchange of ideas and experiences between representatives of various communities working on classical education in its various aspects. From the philosophical reflection on the human being, to the implementation of tools that this model of education provides us in the area of upbringing and education. And its fruit will be increased interest, coupled with the desire for in-depth study among all people and communities involved in education. In the longer term, places will be created where a model of classical education adapted to today's conditions would be put into practice. For this, however, it is necessary to reject such an understanding of pedagogy, which assumes that its task is to provide effective methods and efficient means to achieve short-term goals resulting from that which is conventional and transient, in favour of an education based on what is eternal and unchanging. I believe that a return to a properly understood classical education, understood as the search for true principles and causes in defiance of notions, schemes and illusions, is the only salvation for education. However, one should not count on a spectacular result either, remembering that great tasks are very often realised through specific and limited works. It's not an easy path, but a possible one.

From this podium, I would like to warmly thank Minister Przemysław Czarnek, without whose will and commitment this event would not have been possible. My thanks are also extended to the Head of the Minister's Political Cabinet, Mr. Radosław Brzózka. I would like to thank the Educational Research Institute, the Centre for Education Development, the Academy of Zamość and all the people involved – it is impossible to name them all here. To each according to their merits and contributed effort.

Artur Górecki

Edukacja klasyczna dziś? Istota i geneza, struktura i metoda, cel

WŁODZIMIERZ F. DŁUBACZ*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

W artykule autor podejmuje zagadnienie pojmowania edukacji klasycznej i jej potrzeby we współczesnej kulturze. Przedstawia jej istotę i genezę, strukturę i metodę oraz cel. Określa edukację klasyczną jako program i proces nauczania oraz wychowania ucznia, nawiązujący do tradycji i mający na celu pełny rozwój ludzkiej natury. Autor kończy swe rozważania refleksją nad rolą filozofii w procesie edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, kultura, osoba, szkoła, uniwersytet.

Zagadnienie edukacji należy do najważniejszych zagadnień ludzkiej kultury, albowiem to edukacja jest jej przekaźnikiem i nośnikiem. W niniejszym wystąpieniu skupimy się zasadniczo na tak zwanej edukacji klasycznej, przedstawiając krótko jej istotę i genezę, strukturę i metodę oraz cel. Na koniec zwrócimy uwagę na rolę filozofii w edukacji.

1. Istota i geneza edukacji klasycznej

Czym jest edukacja klasyczna? Odpowiadając krótko, można stwierdzić, że jest to program i proces nauczania oraz wychowania ucznia (człowieka); proces, którego celem jest optymalizacja (pełny rozwój) ludzkiej natury. Zdaniem wielu edukacja klasyczna jest z jednej strony alternatywą dla edukacji współczesnej, mającej charakter utylitarny, wyznaczanej przez wymogi rynku pracy, a z drugiej strony – kształceniem i wychowywaniem człowieka opartym na realistycznej antropologii (Maritain, 1993). Jej celem jest usprawnienie człowieka jako człowieka, czyli jego rozumu, woli i uczuć. Chodzi tu o wykształcenie takich umiejętności, które pozwalają człowiekowi rozpoznawać prawdę i dobro oraz panować nad emocjami, być świadomym siebie (swego człowieczeństwa) wolnym i rozumnym podmiotem (Adamski, 1993; Chudy, 2009; Curren, 2003, 2007; Janeczek, 2008; Kiereś, 2015; Krąpiec, 1982; Olbrycht, 2000; Ratzinger, 2005; Wilk, 2002; Wojtyła, 1982; Woroniecki, 1986).

Już w starożytności odkryto (koncepcja *paidei*) sposoby usprawniania ludzkiego intelektu i woli, i idee te przez następne stulecia wprowadzano w życie (Jaeger, 2001, 2002; Krasnodębski, 2011). Powstaje zatem pytanie, czy współcześnie trzeba i w jaki ewentualnie sposób należy skorzystać z wielowiekowej tradycji edukacji klasycznej.

Prawdziwe wykształcenie, czyli pełne wykształcenie odpowiadające człowiekowi, ma charakter mądrościowy, ma służyć człowiekowi jako człowiekowi, aby dobrze, odpowiedzialnie

* E-mail: dlubacz@kul.pl

ORCID: 0000-0001-8684-8616

pokierował swoim życiem, aby w swoim życiu osiągnął jego cel, spełnił się jako człowiek. Mądrość jest zatem wiedzą dla człowieka najważniejszą; jest wiedzą o całej rzeczywistości w świetle pierwszych jej przyczyn. Współcześnie mądrość jest rozumiana niewłaściwie, jako uczoność i wykształcenie ma charakter zasadniczo encyklopedyczny. Nie wchodzi w głąb rzeczywistości, ale niejako wszerek (ma charakter nie wertykalny, ale horyzontalny). Wiedza taka ma przekładać się na użyteczność techniczną i wiązać się z możliwością przekształcania świata. Ma ona zasadniczo służyć zaspokajaniu ludzkich potrzeb o charakterze materialnym.

Zadaje się dzisiaj pytania o użyteczność konkretnego wykształcenia. Ludzie młodzi pytają o to, co im ono da, jakie odniesą z niego korzyści. Chodzi im jednak o korzyści w postaci np. wysokich zarobków i możliwości wygodnego urzędowania się w świecie. Nie ma w tym nic zdrożnego, ale człowiek nie redukuje się do swego zawodu, nie wyczerpuje się w świecie tworzonej przez siebie cywilizacji. Winien żyć na miarę swej osobowej wielkości. Żeby tak mogło być, musi odkryć, kim jest, skąd pochodzi i dokąd zmierza – musi odkryć prawdę o sobie, osiągnąć zdolność rozeznawania dobra i zła (moralnego) (Krąpiec, 2005; Wojtyła, 2000).

Jesteśmy poniekąd dziećmi czasu. Zwraca się uwagę na występowanie kryzysu w kulturze i poszukuje się na niego lekarstwa. A jest to w istocie kryzys człowieka – jego zagubienie się w świecie, który tworzy, albowiem nie zna już celu swej aktywności. Szuka się więc remedium na niego, a wedle niektórych jest nim edukacja pojmowana klasycznie. Człowiek wykształcony bowiem to człowiek, który ma prawdziwą wiedzę o całej rzeczywistości, nie tylko materialnej, ale i duchowej; który tę rzeczywistość rozumie i ceni sobie ową wiedzę, albowiem wskazuje mu ona drogę i cel życia. Edukacja klasyczna ma mu takiej wiedzy dostarczyć, jest rodzajem wtajemniczenia w świat i natury, i kultury, czyli ludzkiego dorobku poznawczego. W edukacji klasycznej chodzi o pełny rozwój człowieka jako osoby, zarówno jej intelektu, jak i woli oraz uczuć (Woroniecki, 2008).

Czy można dziś reaktywować klasyczne nauczanie i wychowanie? Nie jest tak, że jest ono całkowicie nieobecne we współczesnej szkole. Choć żyjemy w kulturze, poddani oddziaływaniu zwłaszcza kultury masowej, w której panują relatywizm i rozrywka, to cenimy sobie prawdę, choć ograniczamy ją do naukowego poznania natury z akcentem na jej użyteczność. Rzec można, że „oświecenie naukowe” ma zastąpić Objawienie, dać człowiekowi pełną wizję świata jako świata samej natury, której człowiek jest częścią (naturalizm). Dlatego też występuje nastawienie na praktyczność edukacji. Nie ceni się znaczenia poznawania prawdy dla niej samej, nie docenia się rozwijania ogólnego potencjału ucznia. Dziś panuje, rzecz można, „kult człowieka” (antropocentryzm), zgodnie z którym człowiek jest celem ostatecznym. Człowiek zagubił więc transcendentny cel i drogę (Dziewiecki, 2002; Jaroszyński, 2005; Krąpiec, 2000).

Edukacja klasyczna – zdaniem jej zwolenników – to tyle, co edukacja wzorcowa, uniwersalna, prawdziwa i właściwa, odpowiadająca człowiekowi jako człowiekowi. Przywołajmy więc jej genezę, albowiem rzuci to więcej światła na istotę edukacji.

Choć „edukacja” jest łacińskim słowem, to jego sens tkwi w kulturze greckiej (ateńskiej). Oznacza całość działań i zabiegów związanych z formowaniem fizycznym i umysłowym oraz moralnym dziecka. Początki idei tkwią w dziełach Homera. Na tej bazie pojawił się wzorzec czy ideał człowieka dojrzałego, mądrego, dobrego, obdarzonego cnotami (cnotliwego), odznaczającego się rozumnością i pięknem fizycznym. Osiąga się to w życiu ludzkim przez odpowiednie wychowanie. Teorię wychowania opracowali sofisci (grupa filozofów greckich w Atenach, w V wieku przed Chrystusem), układając specjalny program nauczania obejmujący gramatykę, retorykę i dialektykę. Wyodrębnili też szkolnictwo średnie od elementarnego. Taka koncepcja była możliwa i konieczna zarazem, ponieważ sofisci wyodrębnili człowieka

spośród wszystkich bytów przyrody, akcentując jego wyjątkowe miejsce w świecie (Wilk, 2002; Kupisiewicz i Wojnar, 1996).

Do rozwoju koncepcji wychowania przyczynił się także Sokrates, wskazując na podstawową rolę dobra moralnego w ludzkim życiu. Nauczał, że byle jak żyć nie warto. Jego genialny uczeń, Platon, twierdził, że człowiek – mimo wrodzonych uzdolnień – potrzebuje wychowania do pełnego rozwoju. Ono uwolni go od „więzienia zmysłów” i skieruje do prawdziwej wiedzy i do Dobra jako najwyższego bytu. Drogą do owej mądrości jest filozofia (właśnie umiłowanie mądrości). Jego genialny następca Arystoteles zwrócił uwagę na to, że wychowanie powinno odpowiadać ludzkiej naturze, na którą składa się i ciało, i dusza; człowiek jest bytem jednym, ale o złożonej strukturze. Natura ludzka jest spotencjalizowana i trzeba ją zaktualizować, co jest zadaniem wychowania, sama z siebie bowiem się nie rozwinie (nie spełni) (Krapiec, 2010).

Rzymianie w dużej mierze przejęli tę koncepcję, rozdzielając jednak wychowanie (edukację) i nauczanie (doktrynę). Wychowanie pozostawili rodzinie (za Arystotelesem poniekąd), a nauczanie powierzyli nauczycielom (szkole). Wydzielili też nauki, których celem jest wykształcenie przeciętne (gramatyka, retoryka i dialektyka), oraz nauki dla elit, fakultatywne, takie jak arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka, nazwane *artes liberales* (naukami wyzwolonymi, bo nie służyły zarobkowaniu) (Wilk, 2002).

Spotkanie chrześcijaństwa z grecką koncepcją edukacji sprawiło, że została ona uzupełniona czy dopełniona wymiarem nadprzyrodzonym. Chrześcijanie zauważyli, że ten wzorzec wychowania nie może dać wychowania integralnego (pełnego), nie zawiera bowiem całej prawdy o człowieku ani też wystarczających narzędzi optymalizacji ludzkiego rozwoju. Za sprawą chrześcijaństwa edukacja zyskuje więc nowy wymiar, nowe narzędzia i nowe zadania – jest otwarta na nadprzyrodzoność (na Boga i życie wieczne). Tak rodzi się klasyczna koncepcja edukacji (Wielgus, 2014).

Tak więc to właśnie starożytni odkryli ludzką naturę, jej potencjalność, która wymaga uprawy, i zwrócili uwagę na właściwe treści i sposoby jej rozwoju (spełniania się). Za daną koncepcją edukacji zawsze kryje się określona koncepcja człowieka. Dziś zapomina się o istnieniu natury ludzkiej i zawartego w niej programu bycia spełnionym człowiekiem.

Myśl współczesna, redukując poniekąd człowieka wyłącznie do sfery jego świadomości (umysłu), wspiera przy okazji takie edukacyjne przekonanie, że należy w nauczaniu dawać coraz więcej wiedzy, w tym wiedzy specjalistycznej. Człowiek nie jest jednak encyklopedią. Informacje typu encyklopedycznego nie są ze sobą powiązane, nie dają jednolitego obrazu rzeczywistości, nie są wiedzą całościową, potrzebną człowiekowi do rozumienia świata i siebie. Akcentowanie kształcenia intelektu i zapełnianie pamięci nie jest pełnym, adekwatnym do zawartości natury ludzkiej narzędziem jej rozwoju. W przeciwieństwie do tego edukacja klasyczna przedstawia się jako sposób na adekwatne do zawartości i potrzeb natury ludzkiej (człowieka jako osoby) dorastanie do pełni jej rozwoju (Gogacz, 1993; Ingarden, 1972; Stróżewski, 1993).

2. Struktura i metoda edukacji klasycznej

Generalnie rzecz biorąc, metodą edukacji klasycznej jest nauczanie i wychowanie, odwołujące się do osiągnięć myśli klasycznej, to znaczy myśli greckiej, rzymskiej i chrześcijańskiej. Przewodnikiem na tej drodze jest poniekąd filozofia i teologia. Edukacja ta zachowuje pewne etapy kształcenia, pewną kolejność – od kształcenia ogólnego, podstawowego, do kształcenia specjalistycznego, zawodowego. Priorytetem jest tutaj człowiek jako osoba, a w drugiej

kolejności człowiek jako specjalista. Chodzi o nauczenie człowieka kolejno czytania, pisania, logicznego myślenia oraz wyrażania swoich myśli, a także odpowiedniego zachowania się. W zasadzie edukacja klasyczna jest edukacją humanistyczną, chodzi w niej bowiem o dobro całego człowieka. Odwołując się do wielkich osiągnięć europejskiej kultury na tym polu, utrzymuje, że nie wystarczy kształcić sam intelekt, ale trzeba formować także wolę i uczucia, albowiem uformowany tylko umysł nie wystarczy do bycia dobrym człowiekiem, właściwie kierującym swoim życiem. Człowiek jest bytem złożonym z ciała i duszy, w której zapodmiotowane są intelekt i wola. To wszystko składa się na naturę ludzką, która ma charakter spotencjalizowany i domaga się aktualizacji (uprawy) (Krapiec, 1974).

W typie kształcenia klasycznego ma więc miejsce odwoływanie się do wielkiej edukacyjnej tradycji europejskiej, do jej dokonań, do kanonu jej dorobku; to między innymi analiza wielkich dzieł z zakresu literatury, filozofii, historii, prawa, polityki czy teologii. Ma ona dawać szerokie wykształcenie ogólne, podstawy do rozumienia świata, człowieka i Boga. Trzeba więc kształcić intelekt, ale on rozwijany sam nie wystarczy człowiekowi do godnego życia. Trzeba uformować także wolę i wykształcić charakter. Chodzi więc tutaj o wychowanie człowieka, którego dobre działania (postępowanie) kontrolowane jest rozumem pokierowanym prawdą bytu.

Uczenie się (studia) to – wedle zwolenników edukacji klasycznej – także czytanie i omawianie wielkich dzieł. Nauczyciel jako przewodnik ma pokazać drogę dochodzenia do prawdy. Edukacja taka ma nauczyć kultury racjonalności i dlatego nie może obyć się bez filozofii. Racjonalności w poznaniu nie daje bowiem ani wiedza potoczna, ani wiedza naukowa (typu *science*); nie odpowiada na egzystencjalne pytania człowieka. W filozofii zwraca się uwagę na rozwijanie ciekawości uczniów, ukazywanie wartości prawdy, na miłość do istniejącej rzeczywistości. Nauczanie filozofii w szkole powinno wiązać się z życiem i ma być to przede wszystkim nauczanie filozofowania (metody), a nie historii filozofii, rozumianej jako cmentarzysko ludzkiej myśli. Chodzi o kształcenie ludzi, którzy myślą krytycznie i twórczo, rozumieją sens odkrywania prawdy, wartość uczenia się. Powinno się podkreślać autorytet nauczyciela i racjonalnego myślenia. Wszelkie reformy edukacji należy rozpoczynać nie od programów, tylko od kształcenia nauczycieli, a kształcić ich winny najlepsze uniwersytety. Chodzi też o kształcenie permanentne, o kontakt z uniwersytetem, a także o wskazywanie na aspekty wychowawcze nauczanych przedmiotów. To rozum ma prowadzić człowieka i nim kierować. W tej metodzie ogromną rolę odgrywa nauczyciel jako mistrz i przewodnik w dziedzinie wiedzy. Mistrz przekazuje wiedzę, jest swoistym autorytetem i wzorem, w ten sposób formuje umysł i wolę oraz uczucia ucznia (Mazanka i Mylik, 1997; Maryniarczyk, 2005).

3. Cel edukacji klasycznej

Pierwszorzędnym celem edukacji klasycznej jest sprawność umysłowa i moralna człowieka (ucznia), sprawność jego rozumu i woli oraz panowanie nad emocjami. Nie jest to cel utylitarny, akcentowany współcześnie w edukacji. Na pierwszym miejscu stawia się tu kształcenie ogólne, podstawowe, będące poniekąd wstępem do dalszej edukacji. Uczeń powinien umieć czytać ze zrozumieniem, pisać, myśleć logicznie. Ma posiadać podstawową wiedzę o rzeczywistości i podstawowe umiejętności. To – zdaniem zwolenników tej koncepcji edukacji – ma stanowić fundament dalszego kształcenia; to zarazem podstawowe narzędzia, w które powinien być uczeń wyposażony. W procesie kształcenia bardzo ważny jest także rozwój pamięci. Ale edukacja klasyczna – jak wcześniej wspomniano – ma w zasadzie charakter wstępny, chodzi o nabycie przez ucznia umiejętności do wejścia w świat kultury i w nim swoistego zakorzenienia

się. W edukacji klasycznej taką podstawową drogę stanowiła szeroko rozumiana filozofia. Uczono się więc poprawnego logicznego myślenia, analizy tekstów, umiejętności syntezy, dowodzenia i perswazji. Dziś edukacja klasyczna nie może sprowadzać się jedynie do znajomości języków klasycznych, czyli greki i łaciny. Zasadniczo chodzi bowiem o czytanie dzieł klasycznych, co ma owocować rozwojem intelektualnym i moralnym czytelnika.

Trzeba dodać, że edukacja klasyczna nie sprowadza się jedynie do samego czytania wielkich dzieł literackich, filozoficznych czy historycznych. Chodzi o to, aby dzieła te czytać w aspekcie systematycznym, to znaczy w aspekcie ich treści uniwersalnych, ponadczasowych, rzucających światło na nasze życie, na nasze ludzkie problemy. Treści te odnoszą się bowiem do człowieka i jego istotnych problemów – do człowieka jako człowieka, do sensu i celu jego życia. Człowiek wykształcony interesuje się całą rzeczywistością, ale wybiera to, co jest obiektywnie najważniejsze i na tym skupia swoją uwagę. Chodzi o to, aby uczeń rozumiał otaczającą go rzeczywistość, myślał samodzielnie, nie pozwalał manipulować sobą, potrafił odpowiednio się zachowywać, potrafił analizować to, co się wokół niego dzieje, miał własny osąd i potrafił też rozmawiać. W edukacji klasycznie rozumianej ma miejsce zachęta do samodzielnego poszukiwania prawdy. Bez takiej postawy człowieka w kulturze wszystko upada, pojawia się kryzys. Do takiego ogólnego i głębokiego zarazem spojrzenia na świat – powtórzmy to raz jeszcze – potrzebna jest wiedza filozoficzna. Nauki szczegółowe, które dominują w szkolnictwie, rozkładają poznawczo rzeczywistość, nie dają ogólnej wiedzy będącej podstawą ludzkiego światopoglądu, a to światopogląd organizuje życie człowieka. Trzeba zatem przywrócić należne miejsce kształceniu ogólnemu, uwzględniając także w programie filozofię. Chodzi bowiem o pełny rozwój osoby ludzkiej, jej rozwój intelektualny i moralny oraz emocjonalny. Człowieka trzeba więc wychować, czyli pomóc mu we właściwym rozwoju jego potencjału. Chodzi o formację wszystkich obszarów, w jakich człowiek wymaga usprawnienia – zarówno co do poznania (myślenia), jak i co do postępowania (zachowania). Trzeba też wykształcić w człowieku świadomość przynależności do określonej kultury, która przecież jest jego środowiskiem życia. Należy wzmocnić znajomość kanonu kultury europejskiej jako cennej miary i wzorca życia; dbać o świadomość historyczną młodego pokolenia, żeby młodzi ludzie lepiej rozumieli świat, w którym żyją, żeby bardziej włączali się w życie społeczne, polityczne i religijne. To wszystko wiąże się z nauczaniem i wychowaniem; należy też uwzględnić aspekt wychowawczy wszystkich przedmiotów. Ludzka rozumność i wolność winny być zatem poddane usprawnieniu dla dobra każdego i wszystkich razem.

Człowiekowi jako człowiekowi potrzebna jest więc wiedza mądrościowa. Aby człowiek mógł do niej dążyć, to oprócz rozwoju jego intelektu, oprócz usprawnienia rozumu, usprawnienia wymagają wola oraz szereg władz zmysłowych. Potrzebne jest także teoretyczne wsparcie dorobkiem minionych pokoleń (tradycji). Edukacji jako uprawie natury ludzkiej podlega zatem cały człowiek – jego porządek umysłowy i porządek zmysłowy – a sfera emocjonalna winna być podporządkowana jego woli, którą kieruje rozum. Jak trafnie zauważył św. Tomasz z Akwinu: „Człowiek jest tym, czym go rozum czyni”. Chodzi o to, aby człowiek był w stanie poznawać prawdę i wybierać dobro. Służy temu tak zwane budowanie cnót, czyli sprawności intelektualnych i moralnych (Świeżawski, 1983).

Przy formacji bytu ludzkiego, jakim jest edukacja, potrzebny jest określony wzór bycia w pełni rozwiniętym człowiekiem, albowiem do takiego wzoru dobiera się dopiero odpowiednie metody. Takim wzorem, wedle edukacji klasycznej, jest ludzka natura i właściwe jej rozpoznanie – tego, kim jest i kim powinien się stać człowiek obiektywnie. Człowiek ma bowiem naturę, jest istotą spotencjalizowaną i jest zarazem zadany sobie do realizacji. Współczesna

szkoła (zwłaszcza studia) w zasadzie jest jakby nastawiona na przygotowanie ucznia do pracy zawodowej – przygotowuje go do tworzenia narzędzi i w pewien sposób sama go uprzedmiotawia (Radpath, 2005; Bloom, 1997).

Jest rzeczą oczywistą, że to człowiek jest podmiotem edukacji. Edukacja, będąc nauczaniem i wychowywaniem, jest procesem długofalowym. Rodzaje edukacji mogą być różne (Adamczyk i Ladyżyński, 2002). Edukacja przez wiele lat formuje każde pokolenie, zarówno co do wiedzy, jak i umiejętności, a także obyczajów i wrażliwości. Trzeba wpływać na promowanie takiej edukacji, która ma na uwadze przede wszystkim rozwój całego człowieka – stawanie się przez niego bardziej człowiekiem. Z tego powodu najważniejszym przedmiotem w szkole jest język polski, albowiem treści tam prezentowane najbardziej przyczyniają się do humanizacji, czyli rozwoju człowieka jako osoby. To język zasadniczo umożliwia nam kontakt z drugim człowiekiem; to język jest nośnikiem tradycji i umożliwia nam czerpanie z jej dorobku.

Edukacja pełni różne funkcje, ale dziś na ogół ograniczana jest do zdobywania umiejętności zawodowych – jest towarem wystawianym na sprzedaż. Pełna edukacja nie jest jednak tylko przysposobieniem zawodowym, ale wychowaniem człowieka, pomocą w zdobyciu wiedzy i usprawnień pozwalających mu na odnalezienie celu i sensu życia – usprawnień pozwalających mu na życie godziwe; jest światłem oświecającym drogę życia. Edukacja mająca systematyczny charakter jest więc rozłożoną w czasie formą przekazu wiedzy i umiejętności. Można powiedzieć, że edukacja jest nośnikiem życia swoiście ludzkiego, a takie życie nazywamy kulturą. Tak więc kultura i cywilizacja wyróżniają ludzką edukację, która jest swoistym prowadzeniem człowieka do pełni człowieczeństwa. Symbolem edukacji w kulturze jest szkoła (Kawecki, 2003). To w niej ma miejsce przekaz tego, co uważa się za najważniejsze i najcenniejsze w dorobku kultury. Szkoła w cywilizacji grecko-rzymskiej stała się znamieniem kultury zachodniej. Odkryto, że człowiek potrzebuje edukacji (tj. nauczania i wychowania), która umożliwia mu optymalny rozwój jego człowieczeństwa. Tak rozumiana szkoła przez wieki stanowiła bezcenny depozyt europejskiej kultury. Szkoła grecka, która dała temu początek, miała na uwadze wykształcenie przede wszystkim wolnego człowieka. W kulturze klasycznej wolność jest rozumiana pozytywnie, jako wolność „do” (dobra). Dziś promuje się jej przeciwieństwo – wolność rozumianą negatywnie, jako wolność od wszelkich ograniczeń. Znosi to w konsekwencji odpowiedzialność człowieka za swoje zobowiązania. Klasycznie rozumiana wolność zakłada cały program edukacyjny – zdobycia i posiadania wiedzy oraz opanowania określonych umiejętności (panowania sobie – K. Wojtyła). Pozytywne czy właściwe rozumienie wolności potrzebuje więc edukacji pojmowanej integralnie (Krąpiec, 2000).

4. Edukacja klasyczna – podsumowanie i zakończenie

Na zakończenie przywołajmy raz jeszcze zagadnienia, które były poruszane w niniejszym artykule.

Czym jest edukacja klasyczna? Sama edukacja jest kształceniem, nauczaniem i wychowywaniem człowieka (ucznia). Etymologicznie znaczy wyprowadzanie ze stanu natury w stan kultury (łacińskie *ex duco* znaczy ‘wyprowadzam’). Współcześnie edukację niesłusznie sprowadzono do kształcenia intelektualnego, rezygnując poniekąd z wychowania. Kultura jednak nie sprowadza się do samej wiedzy, a człowiek do swego rozumu. Edukacja rozumiana klasycznie jest sposobem nauczania i wychowania, który odwołuje się do dokonań myśli klasycznej wypracowanej w starożytnej Grecji, Rzymie i chrześcijańskim średniowieczu. Nawiązuje ona zwłaszcza do celu tej edukacji, jej metod nauczania oraz metod wychowania.

Celem podstawowym jest tutaj uformowanie wolnego człowieka, podmiotu, który nad sobą panuje, ma rozległą wiedzę, potrafi logicznie myśleć i mówić. Podstawą takiej edukacji jest poniekąd filozofia rozumiana sapiencjalnie, a jej zwieńczeniem teologia. Kształcenie klasyczne jest sposobem na dorastanie człowieka do własnej rozwiniętej osoby. Już w starożytności odkryto, że naturę ludzką można doskonalić poprzez odpowiednie zabiegi i ćwiczenia. W ten sposób człowiek może stać się rozwinięty, osiągnąć sobie właściwe optimum, spełnić się jako człowiek.

W edukacji klasycznej jest bardzo ważne wykształcenie ogólne. Jego celem jest ostatecznie wychowanie dobrego, mądrego, prawego, uczciwego człowieka, który pragnie mądrości, prawdy i piękna. W tej koncepcji edukacji uważa się, iż należy uczyć się z przeszłości, nie lekceważyć tradycji, tam bowiem znajdują się sprawdzone wzorce (wy)kształcenia. Tradycja edukacji klasycznej zawiera rozwiązania ponadczasowe, aktualne, niezmiennie; uczy zwłaszcza tego, jak żyć, żeby dobrze przeżyć życie, żeby brać za swe życie odpowiedzialność, żeby odkryć sens tego życia. Dla człowieka bardzo ważna jest wiedza o tym, jak żyć po ludzku. W wielkiej tradycji europejskiej, klasycznej zadaje się pytania, jak żyć dobrze, po co i dlaczego tak właśnie należy żyć. Co to w ogóle znaczy dobrze przeżyć swoje życie? Są to zasadnicze pytania, stawiane przez człowieka od zawsze. Są to kwestie pierwsze i podstawowe, nad którymi trzeba się zastanawiać, a ułatwia nam tę refleksję wielkie dziedzictwo minionych wieków. Dziś uczniowie żyją w świecie pełnym informacji, wiedzą wiele, ale nie wiedzą, dlaczego rzeczy się mają tak, jak się mają. Posiadają wiedzę zasadniczą o świecie zewnętrznym, ale brak im wiedzy o człowieku – o tym, co istotne dla niego jako człowieka. W procesie edukacji ważniejsze od gromadzenia wiedzy jest poszukiwanie jej źródeł. Wiedza bowiem nie może ograniczać się do samych podręczników i internetu. Uczeń powinien mieć ogólną wiedzę, ale przede wszystkim powinien posiadać umiejętność jej weryfikacji. Uczenie się jedynie dla odnalezienia się na rynku pracy to za mało dla człowieka, który jest osobą powołaną do życia w wieczności.

Można i trzeba na zakończenie zadać pytania: Jak wygląda dziś edukacja rozumiana klasycznie? Co się zmieniło, a co zostało z niej zachowane? Należy zwrócić uwagę na ciągłość i zmianę, jaka dokonała się w rozumieniu edukacji i jej realizacji. Co zachowano? Zachowano przede wszystkim jej strukturę – mamy do czynienia ze szkołą podstawową, szkołą średnią i szkołą wyższą. Zmienił się jednak cel kształcenia – z teoretycznego na praktyczny. Zmienił się także kontekst kulturowy. Dawniej były nim światopogląd chrześcijański i kultura chrześcijańska, dzisiaj jest to światopogląd naturalistyczny i cywilizacja techniczna, co nie sprzyja edukacji rozumianej klasycznie – edukacji humanistycznej. Zmieniły się także metody kształcenia. O ile w edukacji klasycznej akcent kładziono na pracę uczniów pod kierunkiem nauczyciela i odwoływano się do tekstów klasycznych, ucząc ich analizy, myślenia i rozumienia, to dzisiaj mamy do czynienia z przyswajaniem sobie ogromnej liczby informacji z różnych przedmiotów. Zmieniła się też ilość wiedzy – jest to ogromna ilość informacji, która narosła wraz z rozwojem nauk.

Położono nacisk na edukację jako na kształcenie intelektu z pominięciem woli i uczuć oraz wychowywania. Do tego ważną zmianą jest zmiana koncepcji człowieka, jaka temu towarzyszy w kontekście także zmienionej wizji świata. Człowiek jest postrzegany jako element przyrody, byt zamknięty w świecie, skazany przez swą biologiczną naturę na doczesność. Transcendencja nie istnieje. Kształcenie zostało w takiej wizji rzeczywistości przyporządkowane i podporządkowane rozwojowi człowieka jako twórcy narzędzi; człowieka jako tego, który przekształca świat przyrody i podporządkowuje go sobie. Otóż kształcenie klasyczne jest i powinno być

podporządkowane dobru wewnętrznemu człowieka, jego rozwojowi osobowemu, pełnemu. Kształcenie współczesne, w swej istocie instrumentalne, kładzie akcent na to, co jest poza człowiekiem; na dobra zewnętrzne, które człowiek ma tworzyć (produkować), i do tego się go przygotowuje.

A więc nastąpiła zmiana akcentów i celu. W klasycznej edukacji chodzi o uszlachetnianie człowieka jako człowieka, a metodą jest między innymi poniekąd „powrót do źródeł”, do klasycznych dzieł z zakresu literatury, filozofii, prawa, historii, polityki, sztuki; powrót do pedagogicznego i kulturowego dorobku minionych pokoleń. Celem takiej edukacji jest przede wszystkim poznanie prawdy dla niej samej. Prawda jest tu postrzegana jako wartość podstawowa. Natomiast w edukacji współczesnej położono nacisk na użyteczność, na panowanie nad przyrodą. Celem takiej edukacji jest więc przygotowanie człowieka do tego, żeby potrafił panować nad przyrodą. Edukacja rozumiana nieklasycznie ma więc mieć cel praktyczny – zdobycie wiedzy i umiejętności o charakterze praktycznym, technicznym.

Czy zatem powrót do edukacji klasycznej jest dzisiaj możliwy? Odpowiedź krótka jest następująca: powrót do niej w pełni nie jest możliwy. Dlaczego? Dlatego, że nastąpił w dziejach ogromny przyrost wiedzy, pojawiła się kultura masowa, pojawił się świat wirtualny, pojawiło się wymuszone przez rozwój cywilizacji podejście utylitarne, pragmatyczne. Lekarstwem częściowym na to może być jedynie redukcja programów nauczania i rozwój kształcenia ogólnego, obecność podstawowych zagadnień filozofii, a także teologii w programach edukacyjnych. Edukacja klasyczna, pełna czy głęboka, może mieć dzisiaj, jak się wydaje, jedynie charakter elitarny, a nie powszechny.

Ponadto najważniejszym zadaniem, jeśli chce się przywracać ten typ edukacji, jest najpierw kształcenie nauczycieli w takim duchu. Ogólnie – chodzi o powrót do klasyków w aspekcie nie historycznym, jak dziś, ale systematycznym, jako do skarbów wiecznie żywych. Inna też powinna być metoda nauczania różnych szkolnych przedmiotów. Chodzi o ukazywanie drogi, która prowadzi czy doprowadziła do powstania różnych odkryć, np. w fizyce czy filozofii. Powinno się znaleźć w edukacji czas na kontemplację, na „naukę” kontemplacji – zarówno świata przyrody, jak i wielkich, doniosłych osiągnięć kultury. Żeby z nich skorzystać, trzeba się na nich zatrzymać poznawczo i wolitywnie. Pośpiech i natłok informacji temu nie sprzyjają.

Lektura literatury pięknej – jak zauważył to już Platon – ma ucznia przygotować do filozofii (mądrości), a filozofia ma dać rozumienie, będące z kolei podstawą do przyjęcia treści Objawienia (wiary), co dodało chrześcijańskie średniowiecze. Taka była wizja – ogólnie rzecz biorąc – wykształcenia klasycznego.

W szkole najważniejszym przedmiotem jest język polski, bo tu są obecne w pewnym zakresie owe „wielkie dzieła” humanizujące ucznia. Jest także obecna religia (teologia) jako jeden z przedmiotów, brak jednak filozofii. Analogicznie rzecz ma się na studiach – są wydziały filozoficzne i wydziały teologiczne, ale niekoniecznie dziedziny te są wykładane na innych kierunkach (wydziałach). Błędem jest także redukcjonowanie wykładania filozofii do historii filozofii i utożsamiania filozofii z jej historią. W praktyce owocuje to wśród studentów przyjmowaniem postawy relatywistycznej. Generalnie idea edukacji klasycznej została w pewien sposób zachowana, choć w bardzo okrojonym kształcie. W takiej postaci nie może jednak wywierać większego wpływu na kształt ludzkiego życia. Kultura to środowisko ułatwiające człowiekowi wzrost i jeśli oderwiemy się od klasyków, to ją utracimy – żyjemy bowiem kapitałem kulturowym minionych pokoleń.

5. Postscriptum. Filozofia a edukacja

Filozofia stanowi fundament edukacji humanistycznej (klasycznej). Rola filozofii i w nauce, i w wychowaniu jest bardzo ważna, albowiem daje ona wiedzę fundamentalną, uczy podstawowych umiejętności rozumienia świata i człowieka oraz myślenia o świecie i człowieku; kształtuje postawy; uczy rozwiązywania problemów. Słowem: to pomoc dla edukacji humanistycznej (Dłubacz, 1994). Chodzi oczywiście przede wszystkim o filozofię jako filozofowanie, jako pewien proces (metodę), pewną drogę, którą przechodzi się z kimś, kto jest mistrzem i prowadzi nas do rozumienia istniejącej rzeczywistości. Należałoby też zmienić podejście do całego procesu dydaktycznego. Chodzi o to, aby rozważać problemy filozoficzne na różnych przedmiotach; problemy, które leżą u podstaw danej nauki. Na przykład na matematyce stawiać pytania, czym jest liczba, na historii – czym jest historia, na biologii – czym jest życie. Tylko filozofia może w szkole połączyć fragmentaryczność wiedzy przedstawianej na różnych przedmiotach, albowiem nie dają one jednolitej i spójnej wizji świata. Nie wydaje się właściwym model nauczania filozofii jedynie przez historię filozofii; chodzi raczej o to, aby uczyć podejmowania i rozstrzygnięcia zagadnień, a nauczanie powinno mieć charakter problemowy. Filozofia (nauczanie filozofii) bezsprzecznie wpływa na sposób myślenia uczniów. Trzeba zauważyć, że współcześnie jest w zaniku system wartości, który przez wieki wspierał edukację i wychowanie. Szkoła nie jest izolowaną wyspą w kulturze. Bez obecności filozofii w kulturze – jak zwraca się na to uwagę – ma miejsce regres cywilizacyjny. Trzeba spowodować, aby młodzież chciała wiedzieć, była zainteresowana światem, człowiekiem, całą kulturą. Trzeba w dzieciach wzbudzić zainteresowanie istniejącym światem i nauką, prawdą. Należy nauczyć młodych ludzi dziwienia się temu, co istnieje, albowiem pozytywistycznie rozumiana nauka „zabiła” poczucie tajemniczości i cudowności świata. Słowem uczniowie muszą sami chcieć wiedzieć, a na lekcjach filozofii jest miejsce na zadawanie pytań, szukanie odpowiedzi, budowanie odwagi i umiejętności wypowiedzenia się, kształcenie sprawności w posługiwaniu się słowem. Chodzi o to, aby uczeń posiadał sztukę stawiania pytań, biegłość w rozumowaniu, umiejętność syntezy i analizy. Współcześnie mamy wyraźnie brak zaufania do kultury duchowej, swoisty bałagan myślowy w życiu umysłowym. Bez filozofii jednak grozi nam ignorancja. To filozofia stwarza określony styl myślenia, wchodzi głęboko do sposobu myślenia człowieka, także myślenia o historii czy przyrodzie. Uczy krytycznie podchodzić do wielkich propozycji intelektualnych, do mody i popularności. Filozofia uczy zwłaszcza logicznego argumentowania, myślenia całościowego, oglądu całości problemu; uczy uważnego słuchania, skupienia uwagi, rozwija pamięć. Erudycja bez tego jest bezużyteczna, albowiem trzeba umieć operować posiadaną wiedzą. Trzeba kształcić postawę samodzielności intelektualnej i moralnej uczniów oraz odwagę cywilną wyrażania i racjonalnej obrony swego stanowiska. Trzeba uczyć krytycyzmu, wysłuchiwanie racji innych ludzi, rozmówców; należy także budzić świadomość własnej niewiedzy, postawę pokory intelektualnej, przekraczania własnego egocentryzmu, dystansu do własnych poglądów, kultury dyskusji (i rozmowy), wejścia w czyjś punkt widzenia, cnoty obywatelskiej, tworzenia wspólnoty, otwartości intelektualnej, wrażliwości moralnej, zainteresowania światem i poglądami innych ludzi. Lepiej jest, jeśli uczeń dochodzi do wiedzy filozoficznej poprzez rozwiązywanie problemów, aniżeli przyswaja sobie gotowe rozwiązania, dlatego wiedza powinna być podawana w związku z problemami do rozwiązania i ze świadomością, że te wiadomości są uczniom potrzebne. Grozi nam bowiem rozpowszechniony pogląd, że filozofia nie jest rzeczą poważną i nie rozwiązuje żadnych problemów, więc nie ma po co jej się uczyć. Myślenie instrumentalne, które temu

towarzyszy, jest dla humanistów (człowieka) groźne. „To mam wiedzieć, co jest mi potrzebne, a jest tym to, co użyteczne tu i teraz” – twierdzą przedstawiciele edukacji instrumentalnej. Radą na to jest powrót do wykształcenia klasycznego (humanistycznego), które ujawnia prawdziwy sens edukacji.

Bibliografia

- Adamczyk, M. J. i Ladyżyński, A. (2002). *Edukacja w krajach rozwiniętych*. Stalowa Wola: Filia Wydziału Nauk Społecznych KUL; Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Adamski, F. (red.). (1993). *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Curren, R. (2003). *A companion to the philosophy of education*. Malden: Blackwell.
- Curren, R. (red.) (2007). *Philosophy of education: an anthology*. Malden: Blackwell.
- Dłubacz, W. F. (1994). *O kulturę filozofii*. Lublin: Polihymnia.
- Dziewiecki, M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Jedność.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Ingarden, R. (1972). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. Plezia i H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jaeger, W. (2002). *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*. Przeł. K. Bielawski. Bydgoszcz: Homini.
- Janeczek, S. (2008). *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jaroszyński, P. (2005). Edukacja na rozdrożu cywilizacji. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja* (s. 13–21). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Impuls.
- Kierś, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu; Wydawnictwo KUL.
- Krasnodębski, M. (2011). *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania*. Warszawa: Difin.
- Krąpiec, M. A. (1974). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M. A. (1982). *Człowiek, kultura, uniwersytet*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Krąpiec, M. A. (2000). *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.
- Krąpiec, M. A. (2005). *Człowiek jako osoba*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Krąpiec, M. A. (2010). *Rozważania o wychowaniu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Kupisiewicz, Cz. i Wojnar, I. (red.). (1996). *Myśliciele o wychowaniu: Alain, Arystoteles, Avicenna, Konfucjusz*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Maritain, J. (1993). Od filozofii człowieka do filozofii wychowania. W: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów* (s. 61–79). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Maryniarczyk, A. (2005). Potrzeba kształcenia metafizycznego. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja* (s. 33–43). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Mazanka, P. i Mylik M. (red.). (1997). *Co daje współczesnemu człowiekowi studium filozofii klasycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Olbrycht, K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Radpath, P. A. (2005). Filozofia edukacji elementarnej. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja* (s. 23–31). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Ratzinger, J. (2005). *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*. Przeł. S. Czerwik. Kielce: Jedność.
- Stróżewski, W. (1993). O stawianiu się człowiekiem. W: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów* (s. 52–58). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Świeżawski, S. (1983). *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Kraków: Znak.

- Wielgus, S. (2014). *O chrześcijańską edukację*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.
- Wilk, J. (2002). Edukacja. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 3: E–Gn, s. 14–19). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Wojtyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woroniecki, J. (1986). *Katolicka etyka wychowawcza* (t. 2: *Etyka szczegółowa*, cz. 1). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Woroniecki, J. (2008). *W szkole wychowania. Teksty wybrane*. Lublin: Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.

Classical education today? Essence and genesis, structure and method, goal

WŁODZIMIERZ F. DŁUBACZ*

The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

In the article, the author addresses the issue of understanding classical education and its need in contemporary culture. Its essence and genesis, structure and method as well as its purpose are presented. Dłubacz defines classical education as a program and process of teaching and educating a student in reference to tradition, the aim of which is the full development of human nature. The author ends his considerations with a reflection on the role of philosophy in the process of education.

KEY WORDS: culture, education, person, school, university.

The topic of education is one of the most important issues of human culture, because education is its transmitter and carrier. This paper focuses essentially on what is known as classical education, briefly presenting its essence and genesis, structure and method, and purpose. Finally, we will turn our attention to the role of philosophy in education.

1. The essence and genesis of classical education

What is classical education? In short, it can be said that it is a program and process of teaching and educating a student (a human being); a process aimed at the optimisation (full development) of human nature. According to many, classical education is, on the one hand, an alternative to modern education, which is utilitarian in nature, determined by the requirements of the labour market, and on the other hand, the education and upbringing of a man based on realistic anthropology (Maritain, 1993). Its aim is to improve man as a human being, i.e., his mind, will and feelings. It is about developing those skills that allow man to recognise truth and good, and control their emotions, to be aware of himself (of one's humanity) as a free and rational subject (Adamski, 1993; Chudy, 2009; Curren, 2003, 2007; Janeczek, 2008; Kiereś, 2015; Krąpiec, 1982; Olbrycht, 2000; Ratzinger, 2005; Wolf, 2002; Wojtyła, 1982; Woroniecki, 1986).

Ways of improving the human intellect and will were discovered already in antiquity (the concept of *paideia*), and these ideas were implemented over the next centuries (Jaeger, 2001, 2002; Krasnodębski, 2011). Therefore, the question arises whether it is necessary today to take advantage of the centuries-old tradition of classical education, and if so, in what way.

True education, i.e., a complete education corresponding to an individual, is characterised by wisdom; it is to serve man as a human being, so that he can lead his life well,

* E-mail: dlubacz@kul.pl

ORCID: 0000-0001-8684-8616

responsibly, so that he can achieve his goal in life, be fulfilled as a human being. Wisdom is therefore the most important knowledge for man; it is knowledge about all reality in light of its first causes. Today, wisdom is misunderstood as learnedness and education is essentially encyclopaedic in nature. It does not go into the depths of reality, but rather across (it is not vertical, but horizontal). Such knowledge is supposed to translate into technical usefulness and be associated with the ability to transform the world. It is essentially intended to meet the material needs of man.

Today, questions are being asked about the usefulness of a specific education. Young people ask what it will give them, what benefits they will get from it. However, they are interested in benefits in the form of, for example, high earnings and the ability to live comfortably in the world. There is nothing wrong with this, but human beings are not reduced to their professions, they do not wear out in the world of the civilisation people create. They should live up to their personal greatness. For this to happen, individuals must discover who they are, where they come from and where they are going – they must discover the truth about themselves, acquire the ability to discern (moral) good and evil (Krapiec, 2005; Wojtyła, 2000).

We are, in a way, children of time. Many point to the existence of a crisis in culture and a cure is sought for it. And this is in fact a crisis of man – becoming lost in the world he is creating, because he no longer knows the purpose of his activity. Therefore, a remedy for this is being sought, and some believe that it is education in the classical sense. For an educated person is a person who has true knowledge of all reality, not only material but also spiritual; who understands this reality and values this knowledge, because it shows him the way and the goal of life. Classical education is supposed to provide him with such knowledge, it is a kind of initiation into the world of both nature and culture, i.e., human cognitive achievements. Classical education is about the full development of a human being as a person, both intellect, will and feelings (Woroniecki, 2008).

Is it possible to reactivate classical teaching and upbringing today? It is not that it is completely absent from the modern school. Although we live in a culture, influenced especially by mass culture, where relativism and entertainment prevail, we value the truth, although we limit it to the scientific knowledge of nature with an emphasis on its utility. It can be said that “scientific enlightenment” is to replace Revelation, to give people a full vision of the world as the world of nature itself, of which man is a part (naturalism). Therefore, there is a focus on the practicality of education. The importance of learning the truth for its own sake is not valued, the development of the student’s overall potential is not appreciated. Today there is, one might say, a “cult of the human” (anthropocentrism), according to which the human is the ultimate goal. Thus, people have lost their transcendent goal and path (Dziewiecki, 2002; Jaroszyński, 2005; Krapiec, 2000).

Classical education – according to its supporters – is as much as exemplary, universal, true and proper education, corresponding to individuals as human beings. So let’s recall its genesis, because this will shed more light on the essence of education.

Although “education” is a Latin word, its meaning is in Greek (Athenian) culture. It means the whole of activities and treatments relating to the physical, mental and moral formation of a child. The origins of the idea lie in the works of Homer. On this basis, a model or an ideal of a mature, wise, good man, endowed with virtues (virtuous), distinguished by reason and physical beauty, appeared. This is achieved in human life by proper upbringing. The theory of education was developed by the sophists (a group of Greek philosophers in Athens in the 5th century BC), who created a special curriculum covering grammar, rhetoric and dialectics.

They also separated secondary education from elementary education. Such a concept was possible, and necessary at the same time, because the sophists distinguished man from all natural beings, emphasising his unique place in the world (Wilk, 2002; Kupisiewicz and Wojnar, 1996).

Socrates also contributed to the development of the concept of upbringing, pointing to the fundamental role of moral good in human life. He taught that life is not worth living haphazardly. His brilliant student, Plato, claimed that man – despite his inborn talents – needs education for full development. It will free him from the “prison of the senses” and direct him to true knowledge and to Good as the highest being. The way to this wisdom is philosophy (literally, the love of wisdom). His brilliant successor Aristotle pointed out that upbringing should correspond to human nature, which consists of both body and soul; man is a single being, but with a complex structure. The potential of human nature needs to be actualised, which is the task of upbringing, because human nature will not develop (will not be fulfilled) by itself (Krapiec, 2010).

The Romans largely adopted this concept, but separated upbringing (education) and teaching (doctrine). They left upbringing to the family (following Aristotle to some extent), and entrusted teaching to teachers (school). They also separated the sciences, which were intended for an average education (grammar, rhetoric and dialectics) and elective sciences for the elite, such as arithmetic, geometry, astronomy and music, called *artes liberales* (liberal sciences, because they did not serve to earn wages) (Wilk, 2002).

The meeting of Christianity with the Greek concept of education meant that it was supplemented or completed with a supernatural dimension. Christians observed that this model of upbringing cannot provide an integral (full) upbringing, because it does not contain the whole truth about man or sufficient tools to optimise human development. Christianity gave education a new dimension, new tools and new tasks – it is open to the supernatural (to God and eternal life). This is how the classical concept of education was born (Wielgus, 2014).

Thus, it was the ancients who discovered human nature, its potential, which requires cultivation, and drew attention to the proper content and ways of its development (fulfilment). Behind a given concept of education, there is always a specific concept of man. Today, the existence of human nature and the programme of being the fulfilled human contained within are forgotten.

Contemporary thought, in a way reducing humans solely to the sphere of their consciousness (mind), also supports the educational conviction that increasingly more knowledge, including specialist knowledge, should be provided in teaching. However, man is not an encyclopaedia. Pieces of encyclopaedic information are not interconnected, they do not give a uniform picture of reality; it is not the comprehensive knowledge that man needs to understand the world and themselves. Emphasis on training the intellect and filling one’s memory is not an adequate tool for developing human nature, adequate to what it represents. In contrast, classical education is presented as a way for achieving one’s full development (the human being as a person), adequate to the content and needs of human nature (Gogacz, 1993; Ingarden, 1972; Stróżewski, 1993).

2. The structure and method of classical education

Generally speaking, the method of classical education is teaching and upbringing that references the achievements of classical thought, that is, Greek, Roman and Christian thought.

This path is, in a way, led by philosophy and theology. This education maintains certain stages of education, a certain sequence – from general, basic education to specialised, vocational education. The priority here is man as a person, and then man as a specialist. It is about teaching a person to read, write, think logically and express their thoughts, as well as behave appropriately. In principle, classical education is humanistic education, because it is about the good of the whole person. Referring to the great achievements of European culture in this field, classical education maintains that it is not enough to educate the intellect alone, but one must also form the will and feelings, because having only a formed mind is not enough to make a person good and able to properly manage one's life. A person is a being composed of body and soul, in which intellect and will are objectified. It all adds up to human nature, which possesses potential and must be actualised (cultivated) (Krapiec, 1974).

Classical education, therefore, makes reference to the great European educational tradition, to its achievements, to the canon of its output; it includes the analysis of great works in the field of literature, philosophy, history, law, politics or theology. It is to provide a broad general education, the basis for understanding the world, humans and God. Therefore, the intellect needs to be educated, but only developing the intellect is not enough to live with dignity. One also needs to form the will and develop the character. It is therefore about the upbringing of man whose good action (conduct) is controlled by reason and guided by the truth of being.

According to the supporters of classical education, learning (study) is also reading and discussing great works. The teacher as a guide is to show the way to the truth. Such education is to teach the culture of rationality and therefore this cannot be done without philosophy. In fact, rationality in cognition is not provided by common knowledge or scientific knowledge (of the *sciences* type); it does not answer the existential questions of man. In philosophy, attention is paid to developing students' curiosity, showing the value of truth, and love for existing reality. Teaching philosophy at school should be related to life, and it should be primarily teaching philosophising (the method), not the history of philosophy, understood as a graveyard of human thought. It is about educating people who are able to think critically and creatively, understand the meaning of discovering the truth, the value of learning. The authority of the teacher and rational thinking should be emphasised. Any reform of education should start not with curricula, but with teacher training, and the best universities should educate them. It is also about permanent education, contact with the university, as well as pointing to the educational aspects of the subjects taught. It is the mind that is supposed to lead and guide human beings. In this method, the teacher plays an enormous role as the master and guide in the field of knowledge. The master imparts knowledge, is a kind of authority and role model; in this way they shape the mind, will and feelings of the student (Mazanka and Mylik, 1997; Maryniarczyk, 2005).

3. The goal of classical education

The primary goal of classical education is the mental and moral fitness of man (student), the efficacy of their mind and will, and control over emotions. This is not a utilitarian goal, so emphasised in education today. Here, general, basic education is in first place, which is, in a way, an introduction to further education. Students should be able to read, write and think logically. They should acquire a basic knowledge of reality and basic skills. According to the supporters of this educational concept, this is to be the foundation for further education;

these are also the basic tools that a student should be equipped with. Developing memory is also very important in the educational process. But classical education – as mentioned earlier – basically has an introductory nature, it's about acquiring skills by the student to enter the world of culture and to essentially take root in it. In classical education, philosophy, understood in its broadest sense, served as the basic pathway. Thus, proper logical thinking, text analysis, the skills of synthesis, proof and persuasion skills were taught. Today, classical education cannot be reduced only to knowledge of the classical languages, i.e., Greek and Latin. After all, it is fundamentally about reading classical works, which is supposed to result in the intellectual and moral development of the reader.

It should be added that classical education is not just about reading great works of literature, philosophy or history. The point is to read these works in a systematic way, that is, in terms of their universal, timeless content, shedding light on our lives, on our human problems. These texts refer to people and their essential problems – to the person as a human being, to the meaning and purpose of his or her life. An educated person is interested in the whole of reality, but they choose what is objectively most important and focus their attention on it. The point is that the student should understand the reality surrounding them, think independently, not let themselves be manipulated, be able to behave appropriately, be able to analyse what is happening around them, have their own judgement and be able to converse. In classically understood education, there is an incentive to seek the truth on one's own. Without such an attitude of the human in culture, everything collapses, a crisis appears. For such a general and at the same time profound view of the world – let us state this once again – philosophical knowledge is needed. The detailed sciences, which dominate education, cognitively deconstruct reality, do not provide general knowledge that is the basis of the human world view, and it is the world view that organises human life. Therefore, it is necessary to restore the rightful place of general education, including philosophy, in the curriculum. For this is about the full development of the person, their intellectual, moral and emotional development. A person, therefore, needs upbringing, that is, needs to be helped with the proper development of their potential. It is about the formation of all areas in which a person needs improvement – both in terms of cognition (thinking) and in terms of conduct (behaviour). It is also necessary to develop a person's awareness of belonging to a specific culture, which is, after all, their living environment. Knowledge of the canon of European culture as a valuable measure and model of life should be strengthened; care should be taken of the historical awareness of the young generation, so that young people better understand the world they live in, so that they become more involved in social, political and religious life. All this is related to teaching and upbringing; the educational aspect of all subjects should also be taken into account. Human rationality and freedom should therefore be improved for the benefit of each and all together.

Thus, man as a human being needs wisdom knowledge. In order to be able to strive for it, the will and a number of sensual faculties need to be improved, apart from the developing the intellect, apart from improving reason. Also needed is theoretical support from the achievements of past generations (tradition). Education as the cultivation of human nature is therefore subject to the whole human being – their mental and sensory order – and the emotional sphere should be subordinated to their will, which is governed by reason. As rightly observed by St. Thomas Aquinas: "Man is what reason makes him." The point is that man should be able to know the truth and choose good. This is achieved by what is known as building virtues, i.e., intellectual and moral abilities (Świeżawski, 1983).

In the formation of man that is education, a specific model of a fully developed person is needed, because only then can appropriate methods be selected to achieve this model. Such a model, according to classical education, is human nature and its proper recognition – of who a person objectively is and should become. Humans have in fact a nature, they are beings with potential, and at the same time they are left to themselves for its realisation. The modern school (especially higher education) is basically focused on preparing students for professional work – it prepares them to create tools and, in a way, objectifies them (Radpath, 2005; Bloom, 1997).

It is obvious that it is man who is the subject of education. Education, understood as teaching and upbringing, is a long-term process. The types of education can differ (Adamczyk and Ladyżyński, 2002). Education forms each generation for many years, both in terms of knowledge and skills, as well as customs and sensibility. It is necessary to influence the promotion of such education, which primarily takes into account the development of the whole person – making them more human. For this reason, the most important subject at school is the Polish language, because the content presented there contributes most to humanisation, i.e., the development of man as a person. It is language that basically enables us to connect with another person; language is the carrier of tradition and enables us to draw on its achievements.

Education has various functions, but today it is usually limited to acquiring professional skills – it is a commodity for sale. A complete education, however, is not only professional preparation, but the upbringing of a person, help in gaining knowledge and improvements that allow them to find purpose and meaning in life – improvements that allow them to live a decent life; it is the light that illuminates the path of life. Thus education having a systematic character is a phased form of the transmission of knowledge and skills. It can be said that education is a carrier of a particularly human life, and such a life is called culture. Thus, culture and civilisation distinguish human education, which is the particular guidance of man to the fullness of humanity. School is the symbol of education in culture (Kawecki, 2003). It is there that what is considered the most important and valuable in the cultural heritage is transmitted. In Greco-Roman civilisation, the school became the hallmark of Western culture. It was discovered that people need an education (i.e., teaching and upbringing) that enables them to optimally develop their humanity. School understood in this way has been an invaluable deposit of European culture for centuries. The Greek school that gave rise to this had in mind, above all, the education of a free man. In classical culture, freedom is understood positively as freedom “to” (good). Today, its opposite is promoted – freedom understood negatively, as freedom from all constraints. As a consequence, this removes the responsibility of people for their obligations. Freedom understood in the classical way presupposes a whole educational program – acquiring and possessing knowledge and mastering specific skills (control of self – K. Wojtyła). Therefore, a positive or proper understanding of freedom needs an integrally understood education (Krąpiec, 2000).

4. Classical education – summary and conclusion

Finally, let us recall once again the issues that were raised in this paper.

What is classical education? Education itself is the training, teaching and upbringing of a person (student). Etymologically, it means bringing out of the state of nature into the state of culture (Latin *ex duco* means “I bring out”). In current times, education has been wrongly

reduced to intellectual training, in a way abandoning upbringing. Culture, however, is not reduced to knowledge alone, nor man – to his reason. Education understood classically is a method of teaching and upbringing that refers to the achievements of classical thought developed in ancient Greece, Rome and the Christian Middle Ages. In particular, it refers to the purpose of this education, its methods of teaching and methods of upbringing. The primary goal here is the formation of a free man, a subject who has self-control, extensive knowledge, is able to think and speak logically. The basis of such education is, in a sense, philosophy understood sapiently, and its culmination is theology. Classical education is a way for the person to mature into one's own developed person. Already in antiquity, it was discovered that human nature can be improved through appropriate treatments and exercises. In this way, a person can become developed, achieve the right optimum for oneself, fulfil oneself as a human being.

General education is very important in classical education. Its purpose is ultimately to raise a good, wise, righteous, honest person who desires wisdom, truth and beauty. In this concept of education, it is believed that one should learn from the past, not underestimate tradition, because that is where there are proven models of education. The tradition of classical education contains timeless, up-to-date, unchanging solutions; in particular, it teaches how to live, to live life well, to take responsibility for one's life, to discover the meaning of this life. It is very important for a person to know how to live humanly. In the great European, classical tradition, questions are asked about how to live well, for what purpose, and why one should live in this way. What does it even mean to live your life well? These are fundamental questions that man has always asked. These are the first and fundamental questions on which we must reflect, and this reflection is facilitated by the great heritage of past centuries. Today, students live in a world full of information, they know a lot, but they do not know why things are the way they are. They have basic knowledge about the external world, but they lack knowledge about humans – about what is essential for them as human beings. In the process of education, the search for sources of knowledge is more important than the accumulation of knowledge. Knowledge cannot be limited to textbooks and the Internet alone. The students should have general knowledge, but above all they should have the ability to verify it. Learning for the purpose of only finding one's place in the labour market is not enough for a person who has been called to live in eternity.

Finally, one can and should ask the following questions: What does education in the classical sense look like today? What has changed and what has been preserved? Attention should be paid to the continuity and change that has taken place in the understanding of education and its implementation. What has been preserved? First of all, what has been preserved is its structure – we have a primary school, a secondary school and a university. However, the purpose of education has changed – from theoretical to practical. The cultural context has also changed. In the past, it was the Christian world view and Christian culture, today it is a naturalistic world view and technical civilisation, which is not conducive to education in the classical sense, being a humanistic education. Teaching methods have also changed. Classical education emphasises the work of students under the guidance of a teacher and reference is made to classical texts, teaching them to analyse, think and understand, whereas today we have the assimilation of large amounts of information from various subjects. The amount of knowledge has also changed – it is a very large amount of information that has increased along with the development of science.

Education now emphasises the training of the intellect, omitting the will and feelings as well as upbringing. Additionally, an important change is the altered conception of man that accompanies this in the context of a changed vision of the world. Man is perceived as an element of nature, a being confined to the world, condemned by his biological nature to temporality. Transcendence does not exist. In such a vision of reality, education has been assigned and subordinated to the development of man as a tool-maker; man as the one who transforms the natural world and subordinates it to himself. Alternatively, classical education is and should be subordinated to man's inner good, his full personal development. Modern education, essentially instrumental, emphasises what is external to man; external goods that man is supposed to create (produce), and this is what man is being prepared for.

So there has been a change of emphasis and purpose. Classical education is about ennobling man as a human being, and the method is, so to speak, a "return to the sources," to classical works in the field of literature, philosophy, law, history, politics, art; a return to the pedagogical and cultural achievements of past generations. The purpose of such education is first of all to know the truth for its own sake. Truth is seen as the basic value here. Modern education, on the other hand, emphasises utility, mastery over nature. The purpose of such education is therefore to prepare man to be able to control nature. Education, understood in a non-classical way, is supposed to have a practical goal – to acquire the knowledge and skills of a practical and technical nature.

Is a return to classical education possible today? The short answer is that a full return to it is not possible. Why? Because there has been a tremendous increase in knowledge throughout history, mass culture has appeared, the virtual world has appeared, a utilitarian, pragmatic approach has appeared, forced by the development of civilisation. A partial remedy to this can only be reducing the curricula and developing general education, the presence of basic issues of philosophy and theology in the educational curricula. Classical education, full or deep, can, it seems, only have an elite character today, not a universal one.

Moreover, the most important task, if one wants to restore this type of education, is first to educate teachers in such a spirit. In general, it is a matter of returning to the classics not in the historical aspect, as today, but systematically, as perpetual treasures. The method of teaching various school subjects should also be different. It is about showing the path that leads or led to various discoveries, e.g., in physics or philosophy. There should be time in education for contemplation, for "learning" to contemplate – both the world of nature and the great, momentous achievements of culture. To benefit from them, one must consider them cognitively and volitionally. The rush and flood of information are not conducive to this.

Reading belles-lettres, as Plato already observed, is meant to prepare the student for philosophy (wisdom), and philosophy is to give understanding, which in turn is the basis for accepting the content of Revelation (faith), added by the Christian Middle Ages. This was the vision – in general – of classical education.

The most important subject in school is the Polish language, because, to some extent, the "great works" humanising students are present here. There is also religion (theology) as one of the subjects, but there is no philosophy. The same applies to higher education – there are faculties of philosophy and faculties of theology, but these fields are not necessarily taught in other study programmes (faculties). It is also a mistake to reduce the teaching of philosophy to teaching the history of philosophy and to equate philosophy to its history. In practice, this results in adopting a relativistic attitude among students. In general, the concept of classical education has been preserved in a certain way, although in a very limited form. In

this form, however, it cannot exert much influence on the shape of human life. Culture is an environment that facilitates human growth and if we break away from the classics, we will lose it – for we are living off the cultural capital of past generations.

5. Postscriptum. Philosophy and education

Philosophy is the foundation of humanistic (classical) education. The role of philosophy in teaching and upbringing is very important, because it provides fundamental knowledge, teaches basic skills of understanding the world and humanity, as well as thinking about the world and humanity; it shapes attitudes; it teaches problem solving. In a word, it is an aid for humanistic education (Dłubacz, 1994). Of course, we are talking here about philosophy primarily as philosophising, as a certain process (method), a certain path that is followed with someone who is a master leading us to an understanding of existing reality. The approach to the whole didactic process should also be changed. The idea is to consider philosophical problems in different subjects; problems that underlie science. For example, in mathematics it is to ask questions – what is a number, in history – what is history, in biology – what is life. Only philosophy can bring together the fragmentary nature of the knowledge presented in various subjects at school, for they do not provide a uniform and coherent vision of the world. The model of teaching philosophy solely through the history of philosophy does not seem appropriate; rather, it is about teaching how to tackle and resolve issues, and teaching should be problem-based. Philosophy (the teaching of philosophy) unquestionably influences the way students think. It should be noted that today the system of values that has supported education and upbringing for centuries is in decline. The school is not an isolated island in culture. Without the presence of philosophy in culture – as it is pointed out – civilisation regresses. It is necessary to make young people want to know, to be interested in the world, in humanity, and the whole culture. It is necessary to arouse interest in children about the existing world and science, about the truth. Young people should be taught to wonder at what exists, because approaching science in a positivistic manner “kills” the sense of mystery and wonder of the world. In a word, students must want to know themselves, and philosophy class is the place to ask questions, to seek answers, to build courage and the ability to express oneself, to develop skills in using words. The point is that students should possess the art of asking questions, proficiency in reasoning, the ability to synthesise and analyse. Today we clearly have a lack of trust in spiritual culture, a kind of mental mess in mental life. Without philosophy, however, we run the risk of ignorance. It is philosophy that creates a specific style of thinking, it penetrates deeply into the way people think, including thinking about history or nature. It teaches how to critically approach great intellectual proposals, fashion and popularity. Philosophy teaches, in particular, logical argumentation, holistic thinking, viewing the whole of a problem; it teaches attentive listening, focusing attention, it develops memory. Without it, erudition is useless, because one has to be able to operate with the knowledge one has. It is necessary to develop an attitude of intellectual and moral independence among students, as well as the civil courage to express and rationally defend one’s position. What needs to be taught is criticism, listening to the arguments of other people, interlocutors; it is also necessary to awaken the awareness of one’s own ignorance, the attitude of intellectual humility, overcoming one’s own egocentrism, distance to one’s own views, the culture of discussion (and conversation), taking someone else’s point of view, civic virtue, creating a community, intellectual openness, moral sensitivity, interest in the world and the views of

other people. It is better for a student to acquire philosophical knowledge by solving problems than by assimilating ready-made solutions, therefore knowledge should be provided in connection with the problems to be solved, and with the awareness that students need this knowledge. For we are in danger of the widespread view that philosophy is not a serious thing and does not solve any problems, so there is no reason to learn it. The instrumental thinking that accompanies this is dangerous for humanists (human beings). "I am supposed to know what I need, and that is what is useful here and now" – say the representatives of instrumental education. The solution to this is to return to classical (humanistic) education, which reveals the true meaning of education.

References

- Adamczyk, M. J. i Ladyżyński, A. (2002). *Edukacja w krajach rozwiniętych*. Stalowa Wola: Filia Wydziału Nauk Społecznych KUL; Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Adamski, F. (ed.). (1993). *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty*. Transl. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Curren, R. (2003). *A companion to the philosophy of education*. Malden: Blackwell.
- Curren, R. (ed.) (2007). *Philosophy of education: an anthology*. Malden: Blackwell.
- Dłubacz, W. F. (1994). *O kulturę filozofii*. Lublin: Polihymnia.
- Dziewiecki, M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Jedność.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Ingarden, R. (1972). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Transl. M. Plezia i H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Jaeger, W. (2002). *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*. Transl. K. Bielawski. Bydgoszcz: Homini.
- Janeczko, S. (2008). *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jaroszyński, P. (2005). Edukacja na rozdrożu cywilizacji. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (ed.), *Filozofia i edukacja* (pp. 13–21). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Impuls.
- Kiereś, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu; Wydawnictwo KUL.
- Krasnodębski, M. (2011). *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania*. Warszawa: Difin.
- Krąpiec, M. A. (1974). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krąpiec, M. A. (1982). *Człowiek, kultura, uniwersytet*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Krąpiec, M. A. (2000). *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krąpiec, M. A. (2005). *Człowiek jako osoba*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Krąpiec, M. A. (2010). *Rozważania o wychowaniu*. Lublin: Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Kupisiewicz, Cz. i Wojnar, I. (ed.). (1996). *Myśliciele o wychowaniu: Alain, Arystoteles, Avicenna, Konfucjusz*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Maritain, J. (1993). Od filozofii człowieka do filozofii wychowania. W: F. Adamski (ed.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów* (pp. 61–79). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Maryniarczyk, A. (2005). Potrzeba kształcenia metafizycznego. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (ed.), *Filozofia i edukacja* (pp. 33–43). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Mazanka, P. i Mylik M. (ed.). (1997). *Co daje współczesnemu człowiekowi studium filozofii klasycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Olbrycht, K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Radpath, P. A. (2005). Filozofia edukacji elementarnej. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (ed.), *Filozofia i edukacja* (pp. 23–31). Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Ratzinger, J. (2005). *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*. Przeł. S. Czerwik. Kielce: Jedność.
- Stróżewski, W. (1993). O stawianiu się człowiekiem. W: F. Adamski (ed.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów* (pp. 52–58). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Świeżawski, S. (1983). *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Kraków: Znak.
- Wielgus, S. (2014). *O chrześcijańską edukację*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.
- Wilk, J. (2002). Edukacja. W: A. Maryniarczyk (ed.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (vol. 3: E–Gn, pp. 14–19). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Wojtyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woroniecki, J. (1986). *Katolicka etyka wychowawcza* (vol. 2: *Etyka szczegółowa*, part 1). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Woroniecki, J. (2008). *W szkole wychowania. Teksty wybrane*. Lublin: Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.

Klasyczna *paideia* jako integralna uprawa człowieka

MIKOŁAJ KRASNODEBSKI*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, Polska

Uprawa człowieka i jego człowieczeństwa należą do najważniejszych spraw ludzkich. Dlatego *paideia* (łac. *cultura, humanitas*) jako uniwersalny ideał wszechstronnego wykształcenia i wychowania to nie tylko uprawa cielesna człowieka, ale przede wszystkim kształtowanie jego ducha – rozumnej duszy. Wychowanie i edukacja są ważniejsze niż technika, ekonomia i polityka. Nie mogą być zatem oderwane od „prawdy o człowieku” albo co gorsza przypadkowe czy poddane ideologii lub utopii. Podstawą *paidei* powinien być metafizyczny i epistemologiczny realizm. Celem mojego artykułu będzie omówienie *paidei* w świetle filozofii klasycznej, ze wskazaniem na skutki, które ona wywołuje na gruncie wychowania i kształcenia człowieka, prowadząc go do doskonałości, a nawet świętości. Zatem wskazane zostaną różne aspekty konstytuujące *paideię* oraz to, czym ona jest nie tylko w jej historycznym aspekcie, ale również w odniesieniu do wyzwań i problemów nowożytnej i współczesnej pedagogiki. Z racji tego, że uprawie poddaje się człowieka, stąd omówienie antropologicznego wymiaru *paidei*, wskazanie na zagadnienie natury, błędu antropologicznego, etyki osobowych relacji, kultury i cywilizacji. *Paideia* to integralna uprawa ludzkiej potencjalności, czyli całego człowieka, jego intelektu, woli, uczuć, władz zmysłowych, w tym *vis cogitativa*. W niniejszej pracy posługuję się metafizyczną metodą identyfikacji, wypracowaną w tomizmie konsekwentnym Mieczysława Gogacza.

SŁOWA KLUCZOWE: filozofia klasyczna, integralna uprawa człowieka, *paideia*, pedagogika, realizm filozoficzny.

Wprowadzenie

Na wstępie pragnę się wytłumaczyć, dlaczego chcę powiedzieć o „klasycznej *paidei*”. Czy może być *paideia* nieklasyczna? Jeżeli przez *paideię* rozumie się system integralnego wychowania i kształcenia, to niektóre nowożytne i współczesne modele wychowania i kształcenia często jej nie odpowiadają, pomimo że genetycznie się z niej wywodzą. W swojej istocie są zbudowane na różnych redukcjonizmach i błędzie antropologicznym oraz stopniowo odchodzą od aretologii. Można powiedzieć, że dominują teorie pedagogiczne bez prawdy o człowieku.

Podkreślając klasyczność *paidei*, chciałbym wskazać na jej związek z filozofią klasyczną, która zdaniem Stefana Swieżawskiego jest filozofią substancji (a nie relacji czy świadomości, jak ma to zasadniczo miejsce w filozofii nowożytnej czy współczesnej). Celowo pomijam dyskusję na temat rozumienia terminu „klasyczny”, który nie jest terminem ostrym i wobec tego często bardzo dowolnie jest stosowany na gruncie humanistyki. Filozofia klasyczna obejmuje

starożytność i wieki średnie, znajdując swoją kontynuację w neotomizmie Étienne'a Gilsona, Mieczysława A. Krąpca i Mieczysława Gogacza.

1. Czym jest klasyczna *paideia*?

Paideia (od gr. *pais* – 'dziecko') to „formowanie człowieka od najmłodszych lat przez edukację i wychowanie; uniwersalna podstawa edukacji lub ideał wypracowany przez starożytnych Greków, a uznany za ogólnoludzki” (Jaroszyński, 2006, s. 948). Ideał ten jest związany z: 1) *areté*, które kształtowało się na różnych poziomach ludzkiej egzystencji: jako męstwo rycerskie (u Homera), 2) etosem pracy na roli i w pasterstwie oraz poczuciem sprawiedliwości (u Hezjoda), 3) cnotą demokratyczną, czyli dostępną dla tych, którzy chcą ją wypracować¹ (u Solona) oraz 4) kalokagathią – ideałem piękna i dobra (u Platona) i 5) wielkoduszością (u Arystotelesa). Celem *paidei* jest doskonałość człowieka, jego integralny i zgodny z rozumną naturą rozwój. Rozum dla Greków stanowi podstawę rozumienia rzeczywistości, jej logiczności i porządku, co ma swoje przełożenie na gruncie postępowania człowieka (moralność, polityka, ekonomia, wychowanie). Rozum wyznacza działanie natury. Natura jest rozumna, gdyż jej najważniejszą władzą jest intelekt, pełniący nadrzędną rolę w stosunku do zmysłów i uczuć (władza sensorywna) oraz procesów biologicznych i rozrodczych (władza wegetatywna i władza ruchu) w człowieku. Intelekt jest odpowiedzialny za poznanie rzeczywistości, co stanowi najważniejszy cel człowieka (Arystoteles), a nawet jest czymś boskim (Platon). Bogowie posiadają go w pełni, ludzie zaś dopiero się go uczą, dochodząc do prawdy i dobra. Dlatego filozofia nie jest posiadaniem mądrości, ale jej poszukiwaniem i odkrywaniem. Człowiek dochodzi do niej, uprawiając swój intelekt, wypracowując sprawności (*areté*) kształtujące charakter i dystansujące pożądania oraz żądze, wykraczające poza porządek natury i intelektu. Zatem *paideia* obejmuje całego człowieka – jego intelekt, wolę, uczucia, zmysły, w tym *vis cogitativa*.

Starożytni Grecy ukuli dwa terminy odnoszące się do *paidei*: (1) *pedagogia* i (2) *pedagogika*. Pochodzą one od *paidagogos* – 'prowadzący chłopca'. *Paidagogos* był niewolnikiem prowadzącym chłopców wolnych obywateli do palestry, czyli miejsca ćwiczeń gimnastycznych. Gimnastykę, zapasy i generalnie pięciobój nie tylko uprawiali Grecy ze względu na zdrowie i estetykę ciała, ale również (a może przede wszystkim) z powodów religijnych. Oddawali w ten sposób cześć bóstwom olimpijskim, stąd instytucja *paidagogos* wynikała z kultu religijnego. Wychowanie fizyczne (i oczywiście związane z nim przysposobienie wojskowe) przyczyniło się do pojawienia się „zawodu” pedagoga. Grecki świat nie tylko dbał o rozwój fizyczny młodego człowieka, ale przede wszystkim o rozwój duchowy. Stąd zdaniem Stefana Kunowskiego „wychowanie jest środkiem, którym posługuje się ludzka społeczność celem zachowania i przekazywania swojego fizycznego i duchowego charakteru. [...] Nieskończenie bogatsze możliwości rozwojowe kryje w sobie duch ludzki” (Kunowski, 1993, s. 17).

Pedagogia – sprawność kształtowania, wychowania i nauczania – to zatem „zespół czynności i umiejętności wychowawczych, [który – uzup. MK] staje się «sztuką sztuk», gdyż działa w trudnym materiale ludzkim, który przejawia dążenie do samodzielności” (Kunowski, 1993, s. 26). Pedagogika to raczej technika (a nawet metodyka) postępowania z dziećmi lub

¹ Pierwotnie *areté* było zarezerwowane tylko dla arystokracji, zajmującej się obroną *polis*. Stąd etymologicznie termin „arystokracja” (od *aristos* – 'najlepszy') zakłada, że arystokracja jest tą grupą społeczną, która powinna wypracować w sobie sprawności intelektu i woli i kierować się nimi. Jeżeli ich nie ma – faktycznie nią nie jest. Następnie w literaturze stoickiej (ale nie tylko) pojawi się kwestia „arystokracji ducha”. Dobrze ujął tę zależność noblista Henryk Sienkiewicz, który odróżniał arystokrację od magnaterii. Ta ostatnia miała dla niego znaczenie negatywne w sensie moralnym i społecznym.

młodzieżą. Technikę pedagogiczną można „przekazać innym w kształceniu kandydatów na wychowawców” (Kunowski, 1993, s. 26). W tym znaczeniu pedagogia jest bliższa *paidei* niż pedagogika, chociaż w starożytności sztuka i *techné* przenikały się wzajemnie. Sztuką w starożytnym katalogu były: malarstwo, rzeźba, taniec, budownictwo, stolarstwo, medycyna, polityka, retoryka, gramatyka i filozofia oraz sama *paideia*. W wiekach średnich analogiczne rozumienie sztuk znajdziemy u Ryszarda od św. Wiktora, Piotra Lombarda, Jana z Salisburii i wielu innych mistrzów średniowiecza.

Grecka *paideia*, jak już zauważyłem, nie ograniczała się tylko i wyłącznie do nauki zawodu, rzemiosła. Była uprawą duszy, *człowieczeństwa*, *areté*, nauką *kalokagathii* i wielkoduszności. *Paideia* więc to sztuka, która uzupełnia braki natury człowieka. Wychowanie człowieka musi opierać się na naturze kształtowanego bytu i dokonuje się przez nauczanie (*didaskalia*), uczenie się (*mathesis*) oraz ćwiczenie (*askesis*), dzięki którym to, czego się nauczył człowiek, staje się jego drugą naturą. Jak głosi przysłowie: „Przyzwyczajenie to druga natura człowieka”. *Areté* (sprawność, cnota, dzielność, trwała dyspozycja) może stać się właśnie takim „przyzwyczajeniem”², dzięki któremu człowiek wybiera prawdę (sprawność pierwszych zasad poznania, wiedza, mądrość) i dobro (*prasmusienie*, sprawność sztuki, roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo).

Jeszcze raz podkreślmy: filozofia klasyczna zakłada, że *paideia* obejmuje całego człowieka i polega na uprawie jego potencjalności, a zatem istoty – formy substancjalnej i ciała, ponieważ człowiek jest „realnie istniejącym bytem jednostkowym, duchowo-cieleśnym, podmiotującym relacje wyznaczone przez właściwości, które posiada on ze względu na swe istnienie i ze względu na swą istotę” (Gogacz, 1991, s. 7). Rozumienie człowieka (antropologia filozoficzna) wyznacza zatem rozumienie *paidei*. Klasyczna *paideia* obejmuje istnienie osoby, wymiar duszy i ciała oraz osobowe relacje. W ten sposób *paideia* staje się wychowaniem do miłości, wolności, prawdy, dobra, suwerenności, podmiotowości wobec prawa – i o ile człowiek zechce – wychowaniem religijnym. W konsekwencji wizja człowieka ma także przełożenie na filozofię moralną (etykę) oraz na ekonomię i politykę.

2. Filozoficzne punkty wyjścia *paidei*

Jak wiadomo, w starożytnej Grecji na przełomie III i IV wieku przed Chrystusem *paideia* przestała być domeną tylko poetów, a przeszła w orbitę oddziaływania filozofów. Odtąd *paideia*, a następnie pedagogika podzielają niełatwe dzieje filozofii, jej wzloty i upadki. Już w starożytności sofisci wprowadzili *paideię* na pole materializmu i relatywizmu poznawczego i moralnego, przeciwko czemu zaprotestowali Sokrates i Platon, nakierowując ją na idealizm i orfizm. Te z kolei przełamał Arystoteles swoją realistyczną metafizyką. Za najważniejsze filozoficzne punkty wyjścia można uznać:

- 1) spór realizm *contra* idealizm,
- 2) spór o rozumienie człowieka,
- 3) spór natura *contra* kultura,
- 4) spór o aretologię i ochronę człowieka,
- 5) spór o teorię wspólnot i filozofię cywilizacji.

Ze względów oczywistych problematyka ta zostanie jedynie zarysowana w niniejszym tekście.

² Sprawność nie jest nawykiem.

Ad. 1. Wybór realizmu, odrzucenie idealizmu poznawczego i bytowego. Wyróżnia się realizm poznawczy (epistemologiczny) i metafizyczny. Realizm poznawczy uznaje, że pierwszoplanowo poznajemy rzeczywistość, a dopiero wtórnie sam proces myślenia i własną świadomość, przeżycia. Rzeczywistość oddziałuje na poznającego człowieka, «odciska» się w jego zmysłowo-umysłowych władzach poznawczych. Realizm metafizyczny głosi zaś, że istnienie bytu jest niezależne od myślenia (Ajdukiewicz, 2004; Stępień, 2001)³. Idealizm – zarówno na płaszczyźnie poznania, jak i bytowania – przyjmuje, że myślenie jest ważniejsze od realnej rzeczywistości, że jest poznaniem, kreowaniem rzeczywistości na jej subiektywizację.

Należy też dodać, że terminem «realizm» już w XIX wieku określano różnej maści filozofie idealistyczne, aby w ten sposób podkreślić ich wewnętrzną opozycję np. w stosunku do idealizmu niemieckiego, co jednak nie czyniło idealizmu realizmem. Powstało w ten sposób zamieszanie, wyrażające się w spłyceniu i zrelatywizowaniu tego terminu. Podejmowane od wieków średnich próby «pogodzenia» idealizmu i realizmu (filozofia arabska, awerroizm łąciński, Franciszek Suarez, Fryderyk Wilhelm Józef von Schelling, Bronisław Ferdynand Trentowski i inni) ostatecznie prowadzą do idealizmu i kończą się fiaskiem (Krasnodębski, 2018, s. 25–26).

Także marksizm pretendował jako materializm do miana filozofii realistycznej, faktycznie będąc tylko ideologią.

Obecnie podział na realizm i idealizm jest krytykowany, ale wydaje się, że neologizmy te (pierwszy został ukuty w roku 1817, drugi powstał kilkanaście lat wcześniej, w roku 1796) wciąż odgrywają istotną rolę, nie tylko dydaktyczną. Idealizm w historii filozofii ma kilka odsłon: materializm, spirytualizm, kartezjański racjonalizm i postmodernizm, czyli irracjonalizm.

Ad. 2. Egzystencjalne ujęcie człowieka. Sama definicja człowieka wyznacza nam płaszczyznę integralnej uprawy. Człowiek to byt spotencjalizowany (posiadający możliwość), a więc byt, który nie jest skończony w sensie pajdetyczno-moralnym. Celem wychowania jest właśnie uprawa ludzkiej możliwości, aby osiągnąć doskonałość na każdym polu zgodnym z naturą człowieka. Chodzi o uprawę intelektu, formację, a nie deformację (czyli wady). Człowiek z natury posiada braki w wiedzy (koryguje je nauka), działaniu (etyka), wytwarzaniu (sztuka), w kontakcie z Transcendencją – osobowym Bogiem (religia). Najważniejszymi działaniami, które odpowiadają za ten proces, są intelekt i wola człowieka. Dlatego najczęściej są atakowane i osłabiane, stając się narzędziami do dezintegracji i deformacji osoby. Dochodzimy w ten sposób do zagadnienia „błędu antropologicznego”. Pojawiło się ono w nauczaniu Jana Pawła II w encyklice *Centesimus annus* (1991, 13). Kilka lat później Andrzej Maryniarczyk, nawiązując do papieskiej encykliki w ramach cyklu wydawniczego *Zadania współczesnej metafizyki*, redaguje cały tom poświęcony temu zagadnieniu. We *Wprowadzeniu* do tego tomu pisze, że „błędne rozumienie człowieka legło u podstaw formowania fałszywej ideologii i systemu społeczno-politycznego – socjalizmu [...]. Stąd propozycja humanizmu integralnego, a więc takiego, który nie jest w służbie jakiejś ideologii, ale rzeczywiście oddaje pełny obraz osoby ludzkiej” (Maryniarczyk, 2003, s. 8–9).

Człowiek jest osobą, suwerenem, podmiotem. Nie możemy pozwolić na propagowanie błędnych koncepcji człowieka, czyli tych, które na skutek filozoficznego błędu redukcjonizmu odczytują go niepełnie lub niezgodnie z jego bytową zawartością. Możemy wyróżnić pięć najważniejszych koncepcji człowieka: 1) materialistyczną, 2) spirytualistyczną (orficko-platońska),

³ Za K. Ajdukiewiczem wyróżnia się realizm naiwny i krytyczny. Realizm krytyczny (w przeciwieństwie do naiwnego) po dokonaniu refleksji epistemologicznej i rozważeniu stanowiska idealistycznego dokonuje jego krytyki, przyjmując niezależne od myślenia istnienie bytu.

3) hylemorficzną (arystotelesowska), 4) integralną (tomistyczna), 5) wariabilistyczno-postmodernistyczną.

Pierwsza zakłada, że człowiek jest tylko materią, ciałem, układem popędów, agregatem części. Jest to „mechaniczne” podejście do człowieka, które nie pozwala w pełni wytłumaczyć fenomenu jego życia duchowego. Ponadto koncepcję tę cechuje utylitarne i instrumentalne podejście do człowieka. Błąd ten próbuje przełamać druga koncepcja, przyjmująca orficką wizję człowieka jako duszy – bytu uduchowionego, niemal anielskiego, który za karę został zamknięty w ciele. W konsekwencji naiwnie pomija się tu znaczenie tego, co w człowieku cielesne. Niejako syntezą dwóch pierwszych koncepcji jest antropologia Arystotelesa. Stagiryta przyjmuje, że człowiek jest jednością tego, co duchowe, i tego, co cielesne. Najważniejszą władzą w człowieku jest jego intelekt i stąd ludzkie działanie winno być przeniknięte rozumnością. Nie sposób się z tym nie zgodzić. Czy jednak utrata lub brak rozumności oznacza zarazem, że przestajemy być ludźmi? Jest to jeden z problemów wskazujących, że stanowisko Arystotelesa nie zostało do końca dopracowane. Problem ten wydaje się przełamywać integralna koncepcja człowieka (Tomasz z Akwinu). Zakłada ona, że człowiek nie jest tylko jakąś funkcją lub czynnością. Jako podmiot działania przekracza on swoje akty poznawcze i wolitywne. Jest swoim „suwerenem”. Oznacza to, że może w pełni osiągnąć swoje człowieczeństwo, odkrywając i rozwijając (uprawiając) swoją naturę, nawiązywać osobowe relacje, decydując. Koncepcja ostatnia głosi, że człowiek jest zjawiskiem nieuchwytnym, zasadniczo irracjonalnym. Pomimo że ostatnio cieszy się ona pewną popularnością, to jednak nie odpowiada na pytania: „Kim jestem? Kim jest człowiek?”. Jej następstwem jest relatywizm, jako zgoda na brak zasad, oraz woluntaryzm – stanowisko filozoficzne negujące racjonalność człowieka i jego poznania. Człowieka w tej koncepcji można dowolnie, subiektywnie kształtować, urabiając na dowolny sposób. Ponadto istnieje niebezpieczeństwo użycia człowieka, ponieważ nawiązuje się tu do ideologii i utopii (problematyka ta została omówiona szerzej w: M. Krasnodębski, 2018, s. 23–44).

Ad. 3. W sporze o rozumienie natury zasadniczo zderzają się ze sobą trzy ujęcia: natura nie jest zupełnie zepsuta i zła (Tomasz z Akwinu), natura jest zupełnie zepsuta i zła (Martin Luter), natura jest dobra, zaś źródłem zła jest kultura (Jean-Jacques Rousseau, liberalizm). Teza o pełnym zepsuciu ludzkiej natury podważa zasadność edukacji. Jeżeli zaś człowiek jest z natury doskonały, to również nie wymaga edukacji. Uprawę intelektu i sprawności zastępują: samorealizacja, sukces, antypedagogika, użyteczność (zamiast prawdy i dobra), samowola, brak granic (zamiast wolności), użycie (zamiast miłości *dilectio*). W ujęciu realistycznym kultura ma uzupełniać braki natury, usprawniać ją, stanowi zatem „narzędzie”, które może być dobrze lub źle używane w sensie moralnym. Człowiek nie jest doskonały i powinien dążyć do tego, co piękne, dobre i prawdziwe.

Akwinata pisze o czterech ranach ludzkiej natury po grzechu pierworodnym: słabości, nieznanomości (ignorancja), złośliwości i pożądlivosti (*Summa theologiae*, I–II, q. 85, a. 3). Utrata umiaru, piękna i porządku jest skutkiem grzechu (I–II, q. 85, a. 4). Dodaje, że „istota [...] działająca porusza tylko na podstawie zamierzenia celu. Jeżeli bowiem to istota nie była skierowana do jakiegoś celu, nie zrobiłaby raczej tej rzeczy aniżeli czegoś innego, gdyż do wykonania jakiegoś określonego skutku konieczne jest skierowanie do czegoś określonego, co miałyby charakter celu” (I–II, q. 1, a. 2, *resp.*). Ich przywrócenie jest właśnie zadaniem klasycznej *paidei*.

Ad. 4. *Paideia* zakłada aretologię i ochronę osób na gruncie etyki, dystansując się tym samym od nowożytnych aksjologii, które nie zawsze promują wzory zgodne z rozumną

naturą człowieka, będąc ostatecznie niemożliwe do osiągnięcia lub pozbawione dobra – obiektywnego dobra, które ujmuje się w jego hierarchii jako dobro godziwe (szlachetne), użyteczne lub przyjemne.

Ad. 5. *Paideia* wymaga właściwego sobie personalistycznego środowiska wspólnot oraz cywilizacji łańciskiej (Felix Koneczny), chroniącego człowieka przed socjalizmem, komunizmem, nazizmem, faszyzmem, anarchią oraz liberalizmem (Kiereś, 2007 i 2015).

3. Teleologia *paidei*

Jak zauważył Arystoteles, każde działanie do czegoś zmierza (można przykładowo powiedzieć, że leń z wiersza Brzechwy chce zabić swój czas). Celem człowieka jest osiągnięcie doskonałości (w wymiarze przyrodzonym) i świętości/zbawienia (w wymiarze nadprzyrodzonym).

Dążenie do doskonałości jest czymś naturalnym, wpisanim w naturę bytu rozumnego. Doskonałość jest celem każdego bytu (sztuka wychowania polega na tym, by ukierunkować do sprawności, dystansując od wad). Formowanie człowieka, *paideia* – jak pisze Arkadiusz Robaczewski – zakłada: „Zdolność do kierowania własnym życiem, zdolność do panowania nad rozmaitymi okolicznościami i zachowanie trwałego dążenia ku dobru, którego zwieńczeniem jest osiągnięcie pełni Dobra – Boga” (Robaczewski, 1999, s. 31). Celowość działań człowieka ujawnia się również na płaszczyźnie społecznej: osobowych powiązań, decyzji, kultury i cywilizacji. Stąd Tomasz z Akwinu odróżnia szczęście (cele prowadzące człowieka do doskonałości) od szczęśliwości (roztropność ciała, mamona, sukces). Podstawowym kierunkiem wychowania jest prawda, realna rzeczywistość, drugi człowiek, Bóg. Należy zatem odróżnić środki prowadzące do celu od samego celu. Nie jest to takie oczywiste we współczesnej postmodernistycznej kulturze.

Zdaniem Jacka Woronieckiego:

...zapewne pod wpływem łańciskiego *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 (Woroniecki, 1999, s. 397).

Stąd o. Woroniecki za Akwinatą dodaje, że doskonałość nie tylko wiąże się z osiągnięciem szczęścia, ale przede wszystkim z obowiązkiem powrotu duszy człowieka do Stwórcy, który powołał ją do istnienia (Woroniecki, 1999, s. 398). Doskonałość nie może zatrzymać się wyłącznie na naturze i aretologii, ale także na łasce i życiu duchowym, które bada ascetyka i mistyka, wskazując na drogę oczyszczenia, oświecenia i zjednoczenia. Naturę bowiem udoskonala łaska.

Problematyka doskonałości wskazuje na jej związek z *paideią*, kulturą oraz człowieczeństwem (*humanitas*), gdyż jest celem każdego bytu. Na problem ten zwrócił uwagę już Ciceron. Imelda Chłodna-Błach pisze, że „według Cicerona ludzka doskonałość nie polega na posiadaniu jakiejś znaczącej pozycji ani bogactwa, ale na byciu człowiekiem mądrym, wstrzemięźliwym, sprawiedliwym” (Chłodna-Błach, 2016, s. 71). Ostatecznie doskonałość uzyskuje swoje zwieńczenie w wielkoduszności (Arystoteles), szlachetności i świętości. Jest ona związana z pracą nad sobą, rozwojem intelektualnym i moralnym. Dążenie do doskonałości jest czymś naturalnym i wynikającym z pragnienia szczęścia. Aby je osiągnąć, potrzebne są cnota, wierność

prawdzie, trud i cierpliwość oraz długomyślność jako cnota wychowawcy (Robaczewski, 1999, s. 31). Doskonałość i świętość można osiągnąć dzięki znajomości ludzkiej natury.

Bardzo ważne na gruncie etyki i pedagogiki są także osobowe relacje, konstytuujące wspólnoty osób – miłości, wiary i nadziei. Ich teorię przedstawił Mieczysław Gogacz (Gogacz, 1985, s. 12–17; Krasnodębski, 2019, s. 109–134).

4. *Paideia* jako wychowanie i kształcenie

Nie wystarczy tylko wykształcenie, ale równie ważne jest wychowanie. W przeciwnym razie będziemy mieli posiadającego wiedzę „dzikusa”. Proces oderwania wykształcenia od wychowania trwa od XVIII wieku. Jan Amos Komeński aretologię zastępuje dydaktyką. Celowość wychowania jest z kolei podważana od czasów Schopenhauera, który uważa, że ludzkie życie nie ma sensu, że rządzi się ślepym popędem. Analogiczny pogląd znajdujemy w pedagogice życia, reprezentowanej przez Jeana-Jacques’a Rousseau, Johanna Pestalozziego, Friedricha Wilhelma Fröbła, Maxa Stirnera, Johna Deweya, Jeana-Paula Sartre’a.

W konsekwencji Feliks Wojciech Bednarski (2000, s. 16–35) dzieli współczesną pedagogikę na:

- 1) Pajdocentryzm (pedagogika liberalna), na który składa się:
 - a) hedonizm (Epikur),
 - b) kartezjański racjonalizm (nie jest to intelektualizm w ujęciu tomistycznym),
 - c) witalizm i naturalizm (Thomas Hobbes, Ludwik Feuerbach).
- 2) Heterocentryzm – totalitaryzm, pedagogika kolektywistyczna (Sparta, Platon, Gottlieb Fichte, Georg Friedrich Wilhelm Hegel, Karl Marks).

Alternatywą jest 3) chrześcijańska pedagogika (Tomasz z Akwinu). Na tym poziomie odnajdujemy *paideię* w przeciwieństwie do pajdocentryzmu lub heterocentryzmu.

Klasyczna *paideia* nie jest propozycją naiwną, zbyt pesymistyczną ani zbyt optymistyczną. Jest po prostu realistyczna. Licząc się z kondycją człowieka i jego naturą, zakłada, że musi on piętnować własne wady, a osiągnięcie doskonałości jest bardzo trudne, ale możliwe. Trudności wynikają z samej natury człowieka oraz współczesnej kultury, która nie sprzyja kontemplacji i mądrości. Współczesna kultura, będąc uwikłana w postmodernizm, opiera się na irracjonalizmie i emotywizmie.

5. Wyzwania, przed którymi stoi *paideia*

Paideia jest zatem konieczna. To ona wprowadza człowieka w świat kultury, pozwala mu twórczo rozwinąć jego istotę, nawiązać osobowe relacje z innymi: kochać, poznawać i wierzyć. Nie ulegajmy mitowi, że człowiek jest doskonały i nie wymaga edukacji, ponieważ zawsze coś możemy udoskonalić, poznać, zrealizować jakieś dobro. *Paideia* nie może być jednak spontaniczna, tak jak spontaniczny nie może być odbiór kultury i reakcja na nią. Uprawa potencjalności wymaga rozumności, celowości, reguł i ciężkiej pracy, tak jak na przykład nauka gramatyki. Mądrość, roztropność, męstwo, umiarkowanie – również. Jest to wymiar uprawy rozumnej natury człowieka (aretologia). Oprócz niej jest jeszcze wymiar nadprzyrodzony, który także wymaga rozwoju.

Porzucenie edukacji stanowi gwałt na naturze człowieka. To tak jak pozbawienie rośliny dostępu do światła, ciepła i wody. Rozumna natura człowieka (niezredukowana do poziomu popędów i instynktów) wymaga wychowania i kształcenia. Nie pozostajemy tutaj sami i bezradni. Wybór właściwej edukacji nie jest bez znaczenia. Możemy usprawnić swoją potencjalność, mając gigantów kultury naszych czasów za duchowych przewodników. Są to: Jacek

Woroniecki, Karol Wojtyła – Jan Paweł II, Mieczysław Albert Krąpiec, Mieczysław Gogacz, Barbara i Henryk Kieresiowie. Warto wspinać się na ich barki i obejrzeć z nich otaczającą nas realną rzeczywistość⁴. Kontakt z realną rzeczywistością powinien zmusić do zmiany myślenia (*metanoia*), wywołać postawę pokory (*humilitas*), potrzebę dyskursu, badań i doprecyzowań, które prowadzą do mądrości osób. Jak słusznie bowiem zauważył Étienne Gilson: „niewiedza o tym, co było, umożliwia złudzenia, że myślimy coś całkiem nowego”.

Taką wizję edukacji można określić mianem pedagogiki integralnej (czerpie się w niej z dorobku filozofii klasycznej – tomizmu oraz teistycznego personalizmu). Łacińskie słowo *integritas* oznacza ‘całość’. Jest to zatem pedagogika obejmująca całego człowieka, jego rozum, sprawności, ciało, uczucia, relacje i istnienie. Trzeba wychować i kształcić – powtórzmy – całego człowieka, zgodnie ze specyfiką każdej z jego władz. Czy każda z nich jest równie ważna? Nie! Każda z władz spełnia właściwe, wyznaczone jej przez rozumną naturę zadanie. By właściwie wychować człowieka, muszą one zostać poddane „hegemonii” intelektu, który jest najważniejszą z nich. Inaczej zatem wychowujemy i kształcimy władze intelektualne, inaczej wolitywne, uczuciowe i zmysłowe człowieka. Istnieje tu harmonia i hierarchia. W konsekwencji uzyskamy jeden zintegrowany byt wierny prawdzie i dobru.

Oto problemy, z którymi powinna się zmierzyć klasyczna *paideia*:

- antymetafizyczność, prowadząca do relatywizmu i negacji prawdy, dobra, piękna, a zatem normatywnej etyki i teorii sztuki;
- brak realizmu, tego, co rzeczywiste, faktyczne;
- praktycyzm, utylitaryzm, zanik kontemplacji;
- błąd antropologiczny: redukcjonizm antropologiczny prowadzi do redukcjonizmu na gruncie wychowania i kształcenia⁵;
- fenomen/zjawisko kłamstwa i manipulacji;
- subiektywizm, woluntaryzm i irracjonalizm (negacja Logosu);
- konsumpcjonizm, „roztropność ciała”, zanik tożsamości i duchowości;
- redukcjonistyczne rozumienie wolności jako samowoli; zniszczenie faktycznych autorytetów;
- marksizm kulturowy, dekonstrukcja, zniszczenie tradycyjnych wspólnot: rodziny, szkoły, Kościoła, czyli z tzw. cywilizacji nierepresyjnej;
- niebezpieczeństwo uwikłania pedagogiki w ideologię i utopizm (utopizm jako ideologiczne klonowanie człowieka, seksualizacja, inwigilacja, narkomania, uzależnienie od mass mediów);
- liberalny pajdocentryzm i kolektywny totalizm.

Reasumując: chciałbym wyakcentować, że *paideia* stanowi antidotum na nihilizm promowany przez wyżej omówione błędy.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (2004). *Zagadnienia i kierunki filozofii: teoria poznania, metafizyka*. Kęty: Wydawnictwo Antyk; Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bednarski, F. W. (2000). *Wychowanie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Navo.

⁴ Pełny cytat brzmi: „Bernard z Chartres mawiał, że jesteśmy jak gdyby karłami, które dostały się na ramiona olbrzymów, aby móc widzieć więcej i dalej niż oni, wprawdzie nie dzięki bystrości własnego wzroku lub wzrostowi ciała, lecz dlatego, że wznosi ich i wywyższa wielkość olbrzymów”. „Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea”. Jan z Salisburii, *Metaphisicon*, wyd. 1955, III, 4. PL 199, 900 C.

⁵ Jak słusznie bowiem zauważył Arystoteles, *parvus error in principio magnus est in fine* („mały błąd na początku jest wielkim na końcu”).

- Chłodna-Błach, I. (2016). *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu; Wydawnictwo KUL.
- Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Gogacz, M. (1991). *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*. Warszawa: Pallottinum.
- Jan Paweł II (1991). *Centesimus annus*. Watykan: Libreria Editrice Vaticana.
- John of Salisbury (1955). *Metalogicon*. Przeł. D. D. McGarry. Berkeley: University of California Press.
- Jaroszyński, P. (2006). Paideia. W: A. Maryniarczyk et al. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7: *Me–Pań* (s. 948–949). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kiereś, H. (2007). *Człowiek i cywilizacja*. Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Kiereś, H. (2015). *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu* (wyd. 2). Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Krasnodębski, M. (2018). *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*. Głogów: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Krasnodębski, M. (2019). *Spór o rodzinę. Filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Maryniarczyk, A. (2003). Wprowadzenie. W: A. Maryniarczyk i K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny* (s. 7–10). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Robaczewski, A. (1999). Doskonałość człowieka celem wychowania. *Człowiek w Kulturze*, 12, 31–35.
- S. Thomae Aquinatis (1932). *Summa theologica*. Taurini: Officina Libraria Marietti.
- Stępień, A. B. (2001). *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woroniecki, J. (1999). *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2, cz. 2. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Classical paideia as the integral cultivation of the human being

MIKOŁAJ KRASNODEBSKI*

State University of Applied Sciences in Głogów, Poland

The cultivation of the human being and his/her humanity is one of the most important human activities. This is why *paideia* (*cultura*, *humanitas* in Latin), as the universal ideal of comprehensive education and upbringing, not only refers to physical cultivation but also, and primarily, the shaping of the spirit – the rational soul. Upbringing and education are more important than technology, economics and politics. They can't be separated from the truth about the human being. They also can't be accidental or serve any ideologies or utopias. *Paideia* should be based on metaphysical and epistemological realism. The aim of this paper to present *paideia* from the point of view of classical philosophy. It presents the results of *paideia* in upbringing and education. The final result of *paideia* is the perfection of human nature and even human sanctity. The different aspects constituting *paideia* are shown in this paper. Apart from its nature in the historical aspect, the relation of *paideia* to the challenges and problems of modern and contemporary pedagogy is presented here. As it is the human being who is being cultivated, this paper presents the anthropological basis of *paideia* – human nature, anthropological error, the ethics of personal relations, culture and civilization. *Paideia* is the integral cultivation of human potential, i.e., of the integral human being, his/her intellect, free will, emotions, sensory potential, including *vis cogitativa*. In this paper, the metaphysical method of identification, developed in the consistent Thomism of Professor Mieczysław Gogacz, is used.

KEY WORDS: classical philosophy, integral cultivation of human being, paideia, pedagogy, philosophical realism.

Introduction

Let me begin by explaining why I want to speak of a “classical *paideia*.” Can there be a non-classical *paideia*? If *paideia* means a system of integral upbringing and education, then some modern and contemporary models of upbringing and education often do not correspond to it, despite being genetically derived from it. In their essence, they are built on various reductionisms and anthropological error and are gradually moving away from aretology. One could say that pedagogical theories are prevailing that lack the truth about the human being.

By emphasising the classic nature of *paideia*, I would like to point to its connection with classical philosophy, which, according to Stefan Swieżawski, is a philosophy of substance

(and not of relations or consciousness, as is generally the case in modern or contemporary philosophy). I deliberately omit the discussion of the understanding of the term “classical,” which is not an unequivocal term and is therefore often used very freely in the humanities. Classical philosophy covers antiquity and the Middle Ages, finding its continuation in the neo-Thomism of Étienne Gilson, Mieczysław A. Krąpiec and Mieczysław Gogacz.

1. What is classical paideia?

Paideia (from Gr. *pais* – child) is “the formation of a human being from an early age through education and upbringing; the universal basis of education or the ideal developed by the ancient Greeks and recognised as universal” (Jaroszyński, 2006, p. 948). This ideal is related to: 1) *areté*, which was shaped at different levels of human existence: as knightly valour (in Homer), 2) the ethos of work on the land and in shepherding and the sense of justice (in Hesiod), 3) democratic virtue, i.e., available to those who want to develop it¹ (in Solon) as well as 4) *kalokagathia* – the ideal of beauty and goodness (in Plato) and 5) magnanimity (in Aristotle). The goal of *paideia* is the perfection of man, his integral development in accordance with his rational nature. Reason, for the Greeks, is the basis for understanding reality, its logicity and order, which is translated into human conduct (morality, politics, economics, education). Reason determines the action of nature. Nature is rational because its most important power is the intellect, which has a superior role in relation to the senses and feelings (the sensitive power) and the biological and reproductive processes (the vegetative power and the power of movement) in man. The intellect is responsible for the knowledge of reality, which is the most important goal of man (Aristotle), and is even something divine (Plato). The gods possess it fully, while humans are just learning it, arriving at truth and goodness. Therefore, philosophy is not the possession of wisdom, but its search and discovery. Man achieves it by cultivating his intellect, developing the skills (*areté*) that shape character and distance desires and cravings that transcend the order of nature and intellect. Thus, *paideia* encompasses the whole man – his intellect, will, feelings, senses, including *vis cogitativa*.

The ancient Greeks coined two terms referring to *paideia*: (1) *pedagogia* and (2) *pedagogika*. They are derived from *paidagogos* – “leading a boy.” *Paidagogos* was a slave leading the boys of free citizens to the palaestra, or place of gymnastic exercise. Gymnastics, wrestling and the pentathlon in general were not only practised by the Greeks for reasons of health and bodily aesthetics, but also (and perhaps especially) for religious reasons. They worshipped the Olympian deities in this way, hence the institution of *paidagogos* stemmed from religious worship. Physical education (and, of course, the associated military training) contributed to the emergence of the “profession” of *paidagogos*. The Greek world was not only concerned with the physical development of the young person, but above all with spiritual development. Hence, according to Stefan Kunowski, “education is the means used by human society to preserve and transmit its physical and spiritual character. [...] Infinitely richer developmental possibilities are hidden in the human spirit” (Kunowski, 1993, p. 17).

¹ Originally, *areté* was reserved only for the aristocracy, concerned with the defence of the *polis*. Hence, etymologically, the term “aristocracy” (from *aristos* – “the best”) implies that the aristocracy is that social group which should have developed the faculties of intellect and will and be guided by them. If they do not have this – then they are indeed not one of them. Next, the question of the “aristocracy of the spirit” will arise in Stoic literature (but not only). The Nobel laureate Henryk Sienkiewicz, who distinguished between the aristocracy and the magnates, put this relationship well. For him, the latter had a negative meaning in the moral and social sense.

Pedagogia – the proficiency of shaping, upbringing and teaching – is therefore “a set of educational activities and skills, [which – supp. MK] becomes an ‘art of the arts’ as it works with difficult human material that manifests a striving for independence” (Kunowski, 1993, p. 26). Rather, *pedagogika* is a technique (or even a methodology) for interacting with children or young people. Pedagogical technique can be “passed on to others in the training of candidates as educators” (Kunowski, 1993, p. 26). In this sense, *pedagogia* is closer to *paideia* than *pedagogika*, although in antiquity art and *techne* permeated each other. The arts in the ancient catalogue were painting, sculpture, dance, building, carpentry, medicine, politics, rhetoric, grammar and philosophy, as well as *paideia* itself. In the Middle Ages, an analogous understanding of the arts can be found in Richard of St. Victor, Peter Lombard, John of Salisbury and many other medieval masters.

Greek *paideia*, as I have already noted, was not limited to learning a trade, a craft. It was the cultivation of the soul, of *humanity*, of *areté*, the teaching of *kalokagathia* and generosity. *Paideia*, therefore, is an art that makes up for the deficiencies of man’s nature. The upbringing of man must be based on the nature of the being that is taking shape, and this is accomplished through teaching (*didascalía*), learning (*mathesis*) and exercise (*askesis*), through which what man has learned becomes his second nature. As the saying goes: “Habit is the second nature of man.” *Areté* (fitness, virtue, bravery, lasting disposition) can become just such a “habit,”² through which man chooses the truth (fitness of the first principles of cognition, knowledge, wisdom) and the good (*synderesis*, fitness of the arts, prudence, justice, temperance, fortitude).

Let us emphasise again: classical philosophy assumes that *paideia* encompasses the whole human being and entails the cultivation of his potentiality and, therefore, of his essence – the substantial form and the body, since the human being is “a real existing individual entity, spiritual and corporeal, subject to relations determined by the properties he possesses by virtue of his existence and by virtue of his essence” (Gogacz, 1991, p. 7). The understanding of the human being (philosophical anthropology) therefore determines the understanding of *paideia*. Classical *paideia* encompasses the existence of the person, the dimension of soul and body and personal relationships. In this way, *paideia* becomes education for love, freedom, truth, goodness, sovereignty, subjectivity before the law – and, if man wishes, religious education. Consequently, the vision of man is also translated into moral philosophy (ethics) and into economics and politics.

2. The philosophical starting points of *paideia*

As is well known, in ancient Greece at the turn of the third and fourth centuries BC, *paideia* ceased to be the domain of the poets alone and moved into the orbit of influence of the philosophers. From then on *paideia* and then pedagogy shared the uneasy history of philosophy, its ups and downs. Already in antiquity, the sophists introduced *paideia* into the field of materialism and cognitive and moral relativism, against which Socrates and Plato protested, directing it towards idealism and orphism. These, in turn, were reformed by Aristotle with his realist metaphysics. The most important philosophical starting points can be considered:

- 1) the realism vs. idealism argument,
- 2) the dispute over the understanding of man,
- 3) the nature vs. culture argument,
- 4) the dispute over aretology and the protection of man,
- 5) the dispute over the theory of communities and the philosophy of civilisation.

² Fitness is not a habit.

For obvious reasons, these issues will only be outlined in this text.

Re 1. Choice of realism, rejection of cognitive and existential idealism. A distinction is made between epistemological realism and metaphysical realism. Epistemological realism recognises that cognition of reality is primary, and only secondarily does it concern the thinking process itself and one's own consciousness, experiences. Reality influences the cognitive human being, it "imprints" itself in his sensory-cognitive powers. Metaphysical realism, on the other hand, claims that the existence of being is independent of thinking (Ajdukiewicz, 2004; Stępień, 2001).³ Idealism – both at the level of cognition and existence – assumes that thinking is more important than actual reality, that it is cognition, the creation of reality for its subjectification.

It should also be added that the term "realism" was already used to describe various idealist philosophies in the nineteenth century to emphasise their internal opposition to, for example, German idealism, but this did not make realism out of idealism. This created confusion, expressed in the shallowing and relativisation of the term. Attempts made since the Middle Ages to "reconcile" idealism and realism (Arabic philosophy, Latin Averroism, Francis Suarez, Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, Bronislaw Ferdinand Trentowski and others) ultimately have led to idealism and ended in failure. (Krasnodębski, 2018, pp. 25–26)

Marxism, too, as materialism, pretended to be a realist philosophy, in fact being only an ideology.

Today, the division between realism and idealism is criticised, but it seems that these neologisms (the first was coined in 1817, the second was coined a dozen years earlier in 1796) still play an important role, not only didactically. Idealism has had several guises in the history of philosophy: materialism, spiritualism, Cartesian rationalism and postmodernism, or irrationalism.

Re 2. The existential view of man. The very definition of man sets us on the plane of integral cultivation. Man is a materialised being (possessing potentiality), and therefore a being that is not finite in the paidetic-moral sense. The aim of education is precisely the cultivation of human potentiality in order to achieve perfection in every field compatible with human nature. It is about the cultivation of the intellect, formation, not deformation (i.e., defects). Man by nature has deficiencies in knowledge (corrected by science), in acting (ethics), in production (art), in contact with the Transcendent – the personal God (religion). The most important actions responsible for this process are the intellect and the human will. Therefore, they are most often attacked and weakened, becoming tools for the disintegration and deformation of the person. This brings us to the issue of the "anthropological error." It appeared in the teaching of John Paul II in the encyclical *Centesimus annus* (1991, 13). A few years later, Andrzej Maryniarczyk, referring to the papal encyclical as part of the publication series *Tasks of Contemporary Metaphysics*, edited an entire volume devoted to this issue. In the *Introduction* to this volume, he writes that "an erroneous understanding of man lay at the root of the formation of a false ideology and socio-political system – socialism [...]. Hence the proposal of an integral humanism, i.e., a humanism that is not in the service of an ideology, but truly reflects the full image of the human person" (Maryniarczyk, 2003, pp. 8–9).

Man is a person, a sovereign, a subject. We cannot allow the promotion of erroneous conceptions of man, that is, those which, as a result of the philosophical error of reductionism,

³ Following K. Ajdukiewicz, a distinction is made between naive and critical realism. Critical realism (as opposed to naive realism), after epistemological reflection and consideration of the idealist position, critiques it, assuming the existence of being independent of thought.

read him incompletely or incompatibly with his existential content. We can distinguish five most important conceptions of man: 1) materialist, 2) spiritualist (Orphic-Platonic), 3) hylomorphic (Aristotelian), 4) integral (Thomistic), 5) variable-postmodern.

The first assumes that man is merely matter, a body, a system of drives, an aggregate of parts. This is a “mechanical” approach to man that does not fully explain the phenomenon of his spiritual life. Furthermore, this concept is characterised by a utilitarian and instrumental approach to man. The second conception attempts to overcome this problem, as it adopts the Orphic vision of man as a soul – a spiritualised, almost angelic being who has been confined to a body as punishment. Consequently, the significance of what is corporeal in man is naively overlooked here. A synthesis, as it were, of the first two concepts is Aristotle’s anthropology. The Stagyrite assumes that man is a unity of the spiritual and the corporeal. The most important power in man is his intellect and hence human action should be permeated by reason. It is impossible not to agree with this. But does the loss or lack of reasonableness also mean that we cease to be human? This is one of the problems indicating that Aristotle’s position has not been fully worked out. This problem seems to be overcome by the integral conception of man (Thomas Aquinas). It assumes that man is not just some function or activity. As the subject of action, he transcends his cognitive and volitional acts. He is his own “sovereign.” This means that he can fully achieve his humanity by discovering and developing (cultivating) his nature, establishing personal relationships, making decisions. The last conception holds that the human being is an intangible, essentially irrational phenomenon. Although it has enjoyed some popularity recently, it does not answer the questions: “Who am I? Who is man?” Its corollary is relativism, as an acceptance of the absence of principles, and voluntarism, a philosophical position that denies the rationality of man and his cognition. Man conceived in this way can be freely, subjectively shaped, fashioned in any way he wishes. Furthermore, there is the danger of using man, as ideology and utopia are alluded to here (these issues are discussed further in Krasnodębski, 2018, pp. 23–44).

Re 3. In the dispute over the understanding of nature, three views essentially clash: nature is not completely corrupt and evil (Thomas Aquinas), nature is completely corrupt and evil (Martin Luther), nature is good and the source of evil is culture (Jean-Jacques Rousseau, liberalism). The thesis of the complete corruption of human nature undermines the validity of education. If, on the other hand, man is perfect by nature, then he does not require education either. The cultivation of intellect and fitness is replaced by self-realisation, success, anti-pedagogy, utility (instead of truth and goodness), self-will, lack of boundaries (instead of freedom), use (instead of love of *dilectio*). In the realist view, culture is meant to make up for the deficiencies of nature, to improve it; it is therefore a “tool” that can be used well or badly in a moral sense. Man is not perfect and should strive for what is beautiful, good and true.

Aquinas writes of the four wounds of human nature after original sin: weakness, ignorance, malice and lust (*Summa theologica*, I–II, q. 85, a. 3). The loss of moderation, beauty and order is the result of sin (I–II, q. 85, a. 4). He adds that “But an agent does not move except out of intention for an end. For if the agent were not determinate to some particular effect, it would not do one thing rather than another: consequently in order that it produce a determinate effect, it must, of necessity, be determined to some certain one, which has the nature of an end” (I–II, q. 1, a. 2, *resp.*). Their restoration is precisely the task of classical *paideia*.

Re 4. *Paideia* presupposes aretology and the protection of persons on the grounds of ethics, thus distancing itself from modern axiologies that do not always promote models compatible with the rational nature of man, being ultimately impossible to achieve or devoid

of good – the objective good, which is grasped in its hierarchy as a decent (noble), useful or pleasurable good.

Re 5. *Paideia* requires a proper personalistic environment of communities and Latin civilisation (Felix Koneczny), protecting humans from socialism, communism, Nazism, fascism, anarchy and liberalism (Kiereś, 2007 and 2015).

3. *The teleology of Paideia*

As Aristotle pointed out, every action aims at something (we can say, for example, that the lazy man in Brzechwa's poem wants to kill time). Man's goal is to achieve perfection (in the natural dimension) and holiness/salvation (in the supernatural dimension).

Striving for perfection is natural, inherent in the nature of rational being. Perfection is the goal of every being (the art of upbringing consists in directing towards proficiency, distancing from defects). The formation of the human being, *paideia* – as Arkadiusz Robaczewski writes – presupposes: "The ability to direct one's own life, the ability to control various circumstances and to maintain a sustained striving towards the good, culminating in the attainment of the fullness of the Good – God" (Robaczewski, 1999, p. 31). The intentionality of human action is also revealed at the social level: personal connections, decisions, culture and civilisation. Hence, Thomas Aquinas distinguishes between perfect happiness (goals leading man to perfection) and imperfect happiness (prudence of the flesh, mammon, success). The basic direction of education shall be truth, reality, the other person, God. It is therefore necessary to distinguish between the means leading to the end and the end itself. This is not so obvious in today's postmodern culture.

According to Jacek Woroniecki:

...probably under the influence of the Latin *perficere, perfectio*, we coined the word perfection, which denotes the state of accomplishment, of bringing some action to its proper end, its purpose. Perfection is that which has been accomplished, and accomplished in such a way that it can efficiently serve the purpose for which it was intended. Any work is considered accomplished when it has been fulfilled, not in an inadequate manner, but in the right way, as required by the purpose it is intended to serve: then we say that it has been done perfectly. It is no different with human life. And it, in order to be brought to completion as it should be, i.e., perfectly, must reach the goal for which it was intended; only then can it be called perfect." (Woroniecki, 1999, p. 397)

Hence, Fr. Woroniecki, following Aquinas, adds that perfection is not only connected with the attainment of happiness, but above all with the obligation of the human soul to return to the Creator who called it into existence (Woroniecki, 1999, p. 398). Perfection cannot stop at nature and aretology alone, but also at grace and the spiritual life, which asceticism and mysticism explore, pointing to the path of purification, enlightenment and union. For nature is perfected by grace.

The problem of perfection points to its relationship with *paideia*, culture and humanity (*humanitas*), as it is the goal of every being. Cicero already drew attention to this problem. Imelda Chłodna-Błach writes that "according to Cicero, human excellence does not consist in having some significant position or wealth, but in being a wise, temperate, just man" (Chłodna-Błach, 2016, p. 71). Ultimately, excellence achieves its culmination in magnanimity (Aristotle), nobility and holiness. It is linked to work on oneself, intellectual and moral development. The pursuit of perfection is natural and stems from the desire for happiness. In order to achieve it, one needs virtue, fidelity to the truth, toil and patience, and long-term

thinking as a virtue of the educator (Robaczewski, 1999, p. 31). Perfection and holiness can be achieved through knowledge of human nature.

Personal relationships, constituting communities of persons – love, faith and hope – are also very important in ethics and pedagogy. Their theory was presented by Mieczysław Gogacz (Gogacz, 1985, pp. 12–17; Krasnodębski, 2019, pp. 109–134).

4. Paideia as upbringing and education

Education alone is not enough, but upbringing is equally important. Otherwise we will have a knowledgeable “savage.” The process of separating education from upbringing has been going on since the 18th century. Jan Amos Comenius replaces aretology with didactics. The purposefulness of education, in turn, has been questioned since the time of Schopenhauer, who believes that human life has no meaning, that it is governed by blind drive. An analogous view is found in the pedagogy of life represented by Jean-Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, Friedrich Wilhelm Fröbel, Max Stirner, John Dewey, and Jean-Paul Sartre.

Consequently, Felix Wojciech Bednarski (2000, pp. 16–35) divides contemporary pedagogy into:

- 1) Paidocentrism (liberal pedagogy), which consists of:
 - a) hedonism (Epicurus),
 - b) Cartesian rationalism (it is not intellectualism in Thomistic terms),
 - c) vitalism and naturalism (Thomas Hobbes, Ludwig Feuerbach).
- 2) Heterocentrism – totalitarianism, collectivist pedagogy (Sparta, Plato, Gottlieb Fichte, Georg Friedrich Wilhelm Hegel, Karl Marx).

The alternative is 3) Christian pedagogy (Thomas Aquinas). At this level we find *paideia* as opposed to paideocentrism or heterocentrism.

Classical *paideia* is not a naïve, overly pessimistic or overly optimistic proposal. It is simply realistic. By reckoning with man’s condition and nature, it assumes that he must stigmatise his own faults and that achieving perfection is very difficult but possible. Difficulties arise from the very nature of man and modern culture, which is not conducive to contemplation and wisdom. Contemporary culture, being steeped in postmodernism, is based on irrationalism and emotivism.

5. The challenges facing *paideia*

Paideia is therefore essential. It is what introduces man to the world of culture, allows him to creatively develop his being, to establish personal relationships with others: to love, to know and to believe. Let us not succumb to the myth that man is perfect and does not need education, because we can always improve something, know something, realise some good. *Paideia*, however, cannot be spontaneous, just as the reception of culture and the reaction to it cannot be spontaneous. The cultivation of potentiality requires reason, expediency, rules and hard work, just as, for example, learning grammar. Wisdom, prudence, fortitude, moderation – too. This is the dimension of the cultivation of man’s rational nature (aretology). In addition to it, there is the supernatural dimension, which also needs to be developed.

Abandoning education is violence against human nature. It is like depriving a plant of access to light, heat and water. The rational nature of man (not reduced to the level of drives and instincts) requires education and upbringing. We are not left alone and helpless here.

Choosing the right education is not insignificant. We can improve our potentiality by having the cultural giants of our time as spiritual guides. These are: Jacek Woroniecki, Karol Wojtyła – John Paul II, Mieczysław Albert Krąpiec, Mieczysław Gogacz, Barbara and Henryk Kieres. It is worth climbing onto their shoulders and then viewing the reality around us from there.⁴ Contact with actual reality should force a change of thinking (*metanoia*), evoke an attitude of humility (*humilitas*), a need for discourse, research and clarification that leads to the wisdom of individuals. For as Étienne Gilson rightly observed: “ignorance of what has been enables the illusion that we are thinking something entirely new.”

Such a vision of education can be described as integral pedagogy (it draws on the achievements of classical philosophy – Thomism and theistic personalism). The Latin word *integritas* means “whole.” It is therefore a pedagogy that embraces the whole person, his or her reason, faculties, body, feelings, relationships and existence. It is necessary to educate and train – let us repeat – the whole man, according to the specificity of each of his powers. Is each of these equally important? No, each of the organs has its own specific task assigned to it by rational nature. In order to properly educate a human being, they must be subjected to the “hegemony” of the intellect, which is the most important of them. Therefore, we educate and train the man’s intellectual faculties differently from the volitional, emotional and sensual ones. There is harmony and hierarchy here. As a consequence, we obtain one integrated being, faithful to truth and goodness.

- These are the problems that classical *paideia* should confront:
- anti-metaphysicality, leading to relativism and the negation of truth, goodness, beauty and therefore normative ethics and art theory;
- lack of realism, of what is actual, factual;
- practicalism, utilitarianism, the disappearance of contemplation;
- the anthropological fallacy: anthropological reductionism leads to reductionism on the grounds of education and upbringing;⁵
- the phenomenon of lying and manipulation;
- subjectivism, voluntarism and irrationalism (denial of the Logos);
- consumerism, “prudishness of the body,” the disappearance of identity and spirituality;
- a reductionist understanding of freedom as arbitrariness; the destruction of de facto authorities;
- cultural Marxism, deconstruction, destruction of traditional communities: family, school, Church, i.e., from the so-called non-repressive civilisation;
- the danger of entangling pedagogy in ideology and utopianism (utopianism as the ideological cloning of human beings, sexualisation, surveillance, drug addiction, mass media addiction);
- liberal paidocentrism and collective totalism.

To summarise: I would like to stress that *paideia* is an antidote to the nihilism promoted by the errors discussed above.

⁴ The full quotation is: “Bernard of Chartres used to say that we were like dwarfs seated on the shoulders of giants. If we see more and further than they, it is not due to our own sharp eyes or tall bodies, but because we are raised on high and borne up by their gigantic size.” “Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea.” John of Salisbury, *Metalogicon*, 1955, III, 4. PL 199, 900 C.

⁵ For, as Aristotle rightly observed, *parvus error in principio magnus est in fine* (“a small error at the beginning is a great one at the end”).

References

- Ajdukiewicz, K. (2004). *Zagadnienia i kierunki filozofii: teoria poznania, metafizyka*. Kęty: Wydawnictwo Antyk; Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bednarski, F. W. (2000). *Wychowanie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Navo.
- Chłodna-Błach, I. (2016). *Od paidei do kultury wysokiej. Filozoficzno-antropologiczne podstawy sporu o kulturę*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu; Wydawnictwo KUL.
- Gogacz, M. (1985). *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Gogacz, M. (1991). *Ku etyce chronienia osób. Wokół podstaw etyki*. Warszawa: Pallottinum.
- Jan Paweł II (1991). *Centesimus annus*. Watykan: Libreria Editrice Vaticana.
- John of Salisbury (1955). *Metalogicon*. Transl. D. D. McGarry. Berkeley: University of California Press.
- Jaroszyński, P. (2006). Paideia. W: A. Maryniarczyk et al. (ed.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, vol. 7: *Me–Pań* (pp. 948–949). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kiereś, H. (2007). *Człowiek i cywilizacja*. Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Kiereś, H. (2015). *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu* (2. ed.). Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Krasnodębski, M. (2018). *Antropologia edukacji – wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*. Głogów: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Krasnodębski, M. (2019). *Spór o rodzinę. Filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Maryniarczyk, A. (2003). Wprowadzenie. W: A. Maryniarczyk i K. Stępień (ed.), *Błąd antropologiczny* (pp. 7–10). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Robaczewski, A. (1999). Doskonałość człowieka celem wychowania. *Człowiek w Kulturze*, 12, 31–35.
- S. Thomae Aquinatis (1932). *Summa theologica*. Taurini: Officina Libraria Marietti.
- Stępień, A. B. (2001). *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Woroniecki, J. (1999). *Katolicka etyka wychowawcza*, vol. 2, part 2. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

O edukacji klasycznej i progresywnej

DAVID W. LUTZ*

Holy Cross College, Notre Dame, Indiana, USA

Debata między obrońcami edukacji klasycznej, na czele z Robertem Maynardem Hutchinsem i Mortimerem Adlerem, a zwolennikami edukacji progresywnej, na czele z filozofem pragmatykiem Johnem Deweyem, miała miejsce w Stanach Zjednoczonych w XX wieku. Dewey argumentował, że pedagodzy winni zastąpić filozoficzną tradycję Arystotelesa i Tomasza z Akwinu wiedzą zakorzenioną w filozofii doświadczenia i metodach nauk empirycznych. Pomimo wysiłków Hutchinsa, Adlera i innych zwyciężyła edukacja progresywna, czego efektem był system oświatowy charakteryzujący się pragmatyzmem i pozytywizmem. Jednym z powodów, dla których edukacja progresywna odniosła sukces, jest to, że tradycja edukacji klasycznej wywodzi się ze społeczeństw arystokratycznych, z rozróżnieniem na sztuki wyzwolone i wytwórcze, podczas gdy edukacja progresywna wydawała się bardziej odpowiednia dla społeczeństwa demokratycznego. To, czego potrzebujemy dzisiaj, to integracja edukacji liberalnej i zawodowej, aby wszyscy studenci, w tym studenci biznesu i innych profesji, mogli otrzymać klasyczne wykształcenie i zrozumieć, co to znaczy żyć cnotliwie, pracując na życie. Neotomistyczny filozof Jacques Maritain może nam pomóc w zastanowieniu się, jak uzyskać tę zintegrowaną edukację.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja klasyczna, edukacja progresywna, edukacja zintegrowana, sztuki wyzwolone, sztuki wytwórcze.

Przemiany kulturowe, jakie dokonały się w Stanach Zjednoczonych w XX wieku, obejmowały rywalizację między obrońcami edukacji klasycznej a zwolennikami edukacji progresywnej. Celem edukacji klasycznej nie jest przygotowanie uczniów do wykonywania określonego zawodu czy realizacji określonej kariery, lecz przysposobienie ich do zapoczątkowania trwającego całe życie procesu osiągania ludzkiej doskonałości, zarówno intelektualnej, jak i moralnej. Tradycja edukacji klasycznej zakorzeniona jest w przekonaniu, że wielkie umysły przeszłości odkryły ważne prawdy o świecie i roli w nim człowieka, które pozostają aktualne do dziś. Edukacja klasyczna pomaga uczniom urzeczywistnić ich potencjał poprzez uczenie się i wprowadzanie w życie mądrości wieków, która przetrwała próbę czasu. Jako żywa tradycja, edukacja klasyczna nie jest statyczna, ale stale poszerza naszą wiedzę, przykładając niezmiennie prawdy do nowych problemów.

Edukacja progresywna „powstała w latach 90. XIX wieku jako wielostronny protest przeciw pedagogicznej ograniczoności i nierówności” (Cremin, 1959, s. 160). Intelektualnym przywódcą progresywnego ruchu edukacyjnego był John Dewey (1859–1952), przedstawiciel amerykańskiej szkoły filozoficznej zwanej pragmatyzmem, która głosi, 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”

(McDermid, 2022). Dewey uważał, zgodnie ze swym filozoficznym pragmatyzmem, iż istnieje pilna potrzeba „filozofii wychowania opartej na filozofii doświadczenia” (Dewey, 1938, s. 29).

Dewey rozumiał, że podstawową alternatywą dla jego progresywnej edukacji była tradycja zakorzeniona w starożytnej i średniowiecznej Europie:

Każdy ruch w kierunku nowego porządku idei i kierowanych przez nie działań wcześniej czy później wzywa do powrotu do tego, co wydaje się prostszymi i bardziej podstawowymi ideami i praktykami z przeszłości – czego przykładem są podejmowane w dzisiejszej oświacie próby ożywienia zasad starożytnej Grecji i średniowiecza (Dewey, 1938, s. 5–6).

Ubolewał, że „nasza dzisiejsza oświata” jest „prawie całkowicie zdominowana przez średniowieczną koncepcję uczenia się” (Dewey, 1915, s. 24), i rozumiał debatę między edukacją klasyczną a progresywną jako rywalizację między wiarą w niezienne prawdy a zaufaniem do metody naukowej: „Krytycy edukacji progresywnej dowodzą, że nauka i jej metoda muszą być sobie podporządkowane; że musimy powrócić do logiki ostatecznych zasad podstawowych, wyrażonych w logice Arystotelesa i św. Tomasza” (Dewey, 1938, s. 85). Dewey dostrzegał tylko:

...dwie alternatywy, między którymi edukacja musi wybierać, jeśli nie ma dryfować bez celu. Jedną z nich jest próba nakłonienia wychowawców do powrotu do intelektualnych metod i ideałów, które powstały wieki przed opracowaniem metody naukowej [...]. Drugą alternatywą jest systematyczne wykorzystywanie metody naukowej jako wzorca i ideału rozumnej eksploracji oraz wyzyskiwanie potencjału tkwiącego w doświadczeniu (Dewey, 1938, s. 85–86).

Choć empiryczne metody badawcze z pewnością odniosły spory sukces w naukach przyrodniczych, nie jest bezzasadne pytanie, czy sama metoda hipotetyczno-dedukcyjna jest najodpowiedniejszym narzędziem badawczym do pogłębienia naszego zrozumienia tego, w jaki sposób zdobywa wiedzę osoba ludzka posiadająca niematerialną duszę i wolną wolę. Niemniej jednak Dewey utrzymywał, że „metoda naukowa jest jedynym wiarygodnym środkiem, jakim dysponujemy, aby zrozumieć znaczenie codziennych doświadczeń świata, w którym żyjemy” (Dewey, 1938, s. 88).

Dewey był socjaldemokratą: „Początkowo liberalizm uważał odrębne i konkurujące działania ekonomiczne jednostek za środek do dobrobytu społecznego jako celu. Musimy odwrócić perspektywę i dostrzec, że gospodarka uspołeczniona stanowi środek do swobodnego rozwoju jednostki jako celu” (Dewey, 1935, s. 90). Jego filozofia wychowania ujawniła swe wpływy nie tylko w Stanach Zjednoczonych, lecz także w Rosji i Związku Radzieckim: „W przedrewolucyjnej Rosji idee Deweya zostały przyjęte jako część oświatowego ruchu reformatorskiego, który dopiero po rewolucji zaczął być oficjalnie promowany przez rząd bolszewicki” (Biesta i Miedema, 1996, s. 9). Dewey został wiceprezesem Amerykańskiego Stowarzyszenia do spraw Relacji Kulturalnych z Rosją oraz odwiedził Moskwę i Leningrad w 1928 roku na zaproszenie sowieckiego komisarza ds. oświaty. W trakcie tej podróży poznał Nadieżdę Krupską, wdowę po Włodzimierzu Leninie, która czytała i pisała o pracy Deweya, a w 1929 roku została zastępcą komisarza ds. oświaty. Dewey wychwalał „cudowny rozwój postępowych idei i praktyk edukacyjnych pod opieką bolszewickiego rządu” (Dewey, 1984, s. 227). Istnieją znaczące punkty wspólne łączące filozofię wychowania Deweya z filozofią Antona Makarenki (1888–1939), którego zwano niekiedy „Johnem Deweyem Związku Radzieckiego”. W roku 1937 Dewey został przewodniczącym komisji śledczej w sprawie zarzutów postawionych Lwu Trockiemu w procesach moskiewskich, która stwierdziła, że Trocki był niewinny.

Najsilniejszą krytykę progresywizmu i obronę edukacji klasycznej prowadzili Robert Maynard Hutchins (1899–1977) i jeden z byłych uczniów Deweya, Mortimer Adler (1902–2001). Hutchins napisał w 1936 roku: „Najbardziej uderzającym faktem dotyczącym szkolnictwa

wyższego w Ameryce jest zamieszanie, które je nęka [...]. Zamieszanie jest tak wielkie, że nawet naszym studentom nie jesteśmy w stanie wyjaśnić, co usiłujemy zrobić” (Hutchins, 1936, s. 1, 23). Zidentyfikował on korzenie błędnego rozumienia „postępu” w filozofii Kartezjusza, Davida Hume’a i Jeana-Jacques’a Rousseau, którzy zaczęli „myśleć tak, jakby nikt wcześniej nie myślał” (Hutchins, 1936, s. 25). Postęp zaczęto rozumieć jako przyrost informacji uzyskiwanych metodami badań empirycznych. W konsekwencji „nauki jedna po drugiej odrywały się od filozofii, a potem od siebie”. Ostatecznie, jak pisał Hutchins, „cała struktura uniwersytetu upadła, a rozstrzygające zwycięstwo empiryzmu zostało odniesione, gdy nauki społeczne, prawo, a nawet sama filozofia i teologia stały się empiryczne, eksperymentalne i postępowe” (Hutchins, 1936, s. 26). W 1942 roku Hutchins skrytykował takie rozumienie postępu, które nie jest zainteresowane intelektualnymi debatami poprzednich stuleci: „Atakujemy stare problemy, nie wiedząc, że są stare i popełniamy te same błędy, ponieważ nie wiemy, że zostały popełnione” (Hutchins, 1943, s. 32).

Dewey odpowiedział Hutchinsowi, krytykując jego wiarę w odwieczną mądrość jako niezgodną z postępem naukowym:

Ruch reakcyjny jest niebezpieczny (lub byłby, gdyby poczynił poważne postępy), ponieważ ignoruje zasadę badania eksperymentalnego i obserwacji bezpośredniej i w efekcie zaprzecza temu, co jest siłą napędową całego postępu nauk ścisłych – postępu tak cudownego, że w porównaniu z nim postęp wiedzy dokonany w niezliczonych poprzednich tysiącletniach jest prawie niczym (Dewey, 1989, s. 267).

Hutchins wierzył w istnienie naturalnego prawa moralnego, które winno kierować każdym człowiekiem, ponieważ wszyscy członkowie rasy ludzkiej mają wspólną ludzką naturę. Dewey odrzucał to przekonanie jako „wyraz prowincjonalnego i konwencjonalnego punktu widzenia, kultury, która jest przednaukowa w takim sensie, w jakim nauka jawi nam się dzisiaj” (Dewey, 1989, s. 267).

Adler przyznał, że klasyczna edukacja w Stanach Zjednoczonych podupadła pod koniec XIX wieku, jednak argumentował, że progresywizm stanowił przesadną odpowiedź: „Edukacja progresywna we wszystkich swych formach była rozsądną i szczerą reakcją na skrajną jałowość i pusty formalizm edukacji klasycznej, która pod koniec ubiegłego wieku osiągnęła granicę własnej degradacji. Niestety, jak zawsze, reakcja posunęła się za daleko” (Adler, 1939, s. 140). W artykule dotyczącym nauczania języka angielskiego Adler skrytykował „sytuację w naszych postępowych szkołach, gdzie pisanie i czytanie odbywa się w całkowitym oderwaniu od jakiegokolwiek znajomości zasad gramatyki i logiki” (Adler, 1941, s. 662). Z kolei w artykule porównującym i przeciwstawiającym edukację dzieci i dorosłych wyraził swe niskie poważanie dla postępowej oświaty: „Z wyjątkiem tych postępowych szkół, w których nauczyciele błędnie próbują zrównać się ze swymi uczniami, kładąc się z nimi na podłogę i pytając ich o zdanie na każdy temat, sytuacja w klasie jest taka, iż to nauczyciel ma rolę nadrzędną” (Adler, 1952, s. 65).

W 1946 roku Hutchins i Adler uruchomili program Wielkie Księgi Świata Zachodu na Uniwersytecie w Chicago:

Najlepszą drogą do liberalnej edukacji na Zachodzie są największe dzieła, jakie Zachód wytworzył” (Hutchins, 1952, s. XIV). Oświadczyli wprost, że ów zestaw 54 tomów, obejmujący okres od Homera do XX wieku, został zaproponowany w opozycji do edukacji progresywnej: „Wierzmy, że z biegiem czasu zlekceważenie tych ksiąg w XX wieku zostanie uznane za aberrację, a nie – jak to się dziś czasem określa – za oznakę postępu. Uważamy, że postęp, szczególnie postęp w oświacie, uzależniony jest od włączenia zawartych w tym zestawie idei i obrazów w codzienne życie każdego z nas, od dzieciństwa aż po starość (Hutchins, 1952, s. XII).

Pomimo argumentów Hutchinsa i Adlera edukacja progresywna odniosła w Stanach Zjednoczonych zwycięstwo nad edukacją klasyczną. Prace Deweya są teraz obowiązkową lekturą dla każdego, kto chce uzyskać stopień akademicki z pedagogiki. Tradycja prawa naturalnego, cnót moralnych i dobra wspólnego ma jedynie znaczenie historyczne, o ile w ogóle ma jakiegokolwiek znaczenie. Dominuje pragmatyzm i pozytywizm. Edukacja rozumiana jest jako poznawanie „faktów”, które można udowodnić matematycznie lub empirycznie. Metafizyka, etyka i religia należą do domeny „wartości” lub „opinii”, które nie dotyczą tego, co myślimy lub wiemy, ale tego, co czujemy. Następuje przesunięcie nacisku z nauki dobrego czytania i pisania na naukę uzyskiwania wysokich wyników w standardowych testach dostarczających danych matematycznych, które można analizować za pomocą technik statystycznych: „Reforma szkolnictwa podstawowego i średniego skupiła się prawie wyłącznie na poprawianiu osiągniętych przez uczniów wyników standaryzowanych testów” (Arum i Roksa, 2011, s. 126). Praca pisemna uczniów ma być oceniana za pomocą „rubryk”, a nie rozważnego osądu, tak aby „dane” były wolne od stronniczości.

Jeśli chodzi o finansowanie badań i osiągnięcia naukowe, amerykańskie uniwersytety należą do najlepszych na świecie. (Wiele spośród tych badań jest realizowanych przez nieamerykańskich doktorantów i profesjonalnych badaczy). Natomiast amerykańskie szkolnictwo podstawowe, średnie i licencjackie jest wyjątkowo słabe. Niektóre prywatne szkoły podstawowe i średnie są doskonałe, ale jednocześnie zbyt drogie dla przeciętnej amerykańskiej rodziny. Część programów studiów licencjackich jest również doskonała, w tym kilka wciąż zapewniających edukację klasyczną. Jednak wielu amerykańskich studentów studiów licencjackich jest nieprzygotowanych do standardów dyscypliny akademickiej odpowiednich dla college'u lub uniwersytetu z powodu słabości większości publicznych szkół podstawowych i średnich: „Dużo studentów przychodzi na studia z tak nieadekwatnym poziomem przygotowania, że muszą poświęcać dużą część wczesnego etapu studiowania na zajęcia wyrównawcze, podczas których mało prawdopodobne jest nabycie krytycznego myślenia wyższego rzędu i złożonego rozumowania” (Arum i Roksa, 2011, s. 126). Konsekwencją niepowodzenia większości publicznych szkół podstawowych i średnich w zapewnieniu odpowiedniego poziomu nauczania jest to, że wielu studentów nie czyni należytych postępów na studiach licencjackich: „Coraz większą liczbę studentów wysyła się na studia po coraz wyższych kosztach, ale u sporej części z nich korzyści w zakresie krytycznego myślenia, złożonego rozumowania i komunikacji pisemnej są albo niezwykle małe, albo empirycznie nieistniejące” (Arum i Roksa, 2011, s. 121). Choć niektórzy studenci wyróżniają się w trakcie studiów licencjackich, wielu nigdy nie zbliży się do doskonałości akademickiej: „Zapisują się na kursy, które nie wymagają od nich solidnego czytania lub pisanie; rzadko, jeśli w ogóle, wchodzi w interakcje ze swymi profesorami poza salą lekcyjną, a także definiują i rozumieją swe doświadczenie uniwersyteckie jako zorientowane bardziej na rozwój społeczny niż akademicki” (Arum i Roksa, 2011, s. 122). W rezultacie znaczna liczba absolwentów amerykańskich college'ów i uniwersytetów nie jest w stanie napisać poprawnego gramatycznie akapitu w swym ojczystym języku.

Allan Bloom, przedstawiciel tradycji Wielkich Ksiąg Uniwersytetu w Chicago, napisał pod koniec XX wieku: „Jednej rzeczy nauczyciel akademicki może być absolutnie pewien: prawie każdy student rozpoczynający naukę na uniwersytecie wierzy, albo mówi, że wierzy, że prawda jest względna” (Bloom, 1987, s. 25). Dzisiaj wyszliśmy poza relatywizm prawdy i żyjemy w „świecie postprawdy” (Turchynovskyi, 2019, s. 11). Przypisywanie Deweyowi i jego uczniom wszystkiego, co jest nie tak w dzisiejszej oświacie, byłoby niesprawiedliwym uproszczeniem. Niemniej jednak jego wpływ jest jedną z głównych przyczyn obecnego stanu rzeczy.

Wśród powodów, dla których edukacja progresywna skutecznie wyparła edukację klasyczną, należy wymienić fakt, że jawi się ona jako bardziej odpowiednia dla społeczeństwa demokratycznego: „Jedną z rzeczy zalecanych przez ruch postępowy jest to, że wydaje się on bardziej zgodny z demokratycznym ideałem, któremu nasz naród jest oddany, niż procedury tradycyjnej szkoły” (Dewey, 1938, s. 33). Edukacja klasyczna miała swój początek w kręgach arystokratycznych starożytności. Jeszcze stosunkowo niedawno w historii Zachodu formalna edukacja była dostępna dla nielicznych uprzywilejowanych grup, a nie dla ogółu społeczeństwa.

Argumenty Platona i Arystotelesa, iż demokracja jest gorsza od arystokracji, są wciąż ważne. Tomasz z Akwinu uważał, że najlepszą formą rządów jest ustrój mieszany, z elementami monarchii, arystokracji i demokracji (Aquinas, wyd. 1920, I–II, q. 105, a. 1). Współcześni badacze tacy jak Ryszard Legutko (2012) i Patrick Deneen (2018) zwrócili naszą uwagę na wady liberalnej demokracji. Niemniej jednak dzisiejsze społeczeństwo amerykańskie jest w przeważającej mierze demokratyczne (z elementami oligarchii i plutokracji). A progresywizm Deweya jest edukacją dla społeczeństwa demokratycznego: „Społeczeństwo, dla którego rozwarstwienie na odrębne klasy byłoby zgubne, musi zadbać o to, aby możliwości intelektualne były dostępne dla wszystkich na równych i łatwych warunkach” (Dewey, 1916, s. 87–88). Mimo wielu rozbieżności Adler zgodził się z Deweyem, że w demokracji formalna edukacja winna być otwarta dla wszystkich: „Z politycznego punktu widzenia jesteśmy społeczeństwem bezklasowym. Nasi obywatele jako całość to nasza klasa rządząca. W wymiarze oświatowym więc powinniśmy być społeczeństwem bezklasowym” (Adler, 1982, s. 5).

Jednym z następstw udostępnienia edukacji uniwersyteckiej znacznie większej liczbie osób jest podział na realizowaną w ramach uniwersytetów edukację liberalną i edukację zawodową, zwłaszcza edukację w zakresie biznesu. Jak zauważa Dewey: „Przyuszczalnie najgłębszą antytezą, jaka pojawiła się w historii oświaty, jest ta między edukacją przygotowującą do przydatnej pracy a edukacją do życia w stanie wolnym” (Dewey, 1916, s. 250). Podczas gdy niektórzy studenci są zainteresowani „wiedzą dla niej samej” lub wiedzą w celu prowadzenia lepszego życia, wielu, być może większość, postrzega nauczanie uniwersyteckie jako inwestycję czasu i pieniędzy w celu realizowania bardziej intratnej kariery. W jaki sposób edukacja klasyczna może istnieć w uczelnianej relacji z kształceniem w dziedzinie biznesu, zwłaszcza jeśli przyjmuje się za aksjomat, że „społeczną odpowiedzialnością biznesu jest pomnażanie zysków” (Friedman, 1970)?

Dewey rozumiał, że ta dychotomia między sztukami wyzwolonymi i wytwórczymi (zwanymi również mechanicznymi, użytecznymi czy praktycznymi) istnieje już od epoki klasycznej: Oddzielenie edukacji liberalnej od zawodowej i przemysłowej sięga czasu Greków i zostało sformułowane wyraźnie na podstawie podziału klas na te, które musiały pracować na utrzymanie, i te, które zostały zwolnione z tej konieczności (Dewey, 1916, s. 251).

W obecnym punkcie historii, zupełnie innym społecznie i ekonomicznie od wieków, w których zakorzeniła się edukacja klasyczna, musimy zintegrować edukację liberalną i zawodową oraz otworzyć edukację klasyczną dla wszystkich, w tym studentów zarządzania.

Myśląc o tym, jak zapewnić klasyczne wykształcenie wszystkim studentom, włącznie z tymi, którzy przygotowują się do kariery w handlu, możemy czerpać z prac francuskiego neotomisty Jacques’a Maritaina (1882–1973). Chociaż „ich poglądy na edukację mają tendencję do reprezentowania biegunowych przeciwieństw” (Gutek, 2005, s. 247), Dewey i Maritain są zgodni co do tego, że powinniśmy wyeliminować segregację edukacji liberalnej i praktycznej.

Maritain uważał, że „demokratyczny styl życia wymaga przede wszystkim liberalnej edukacji dla wszystkich” (Maritain, 1943, s. 20), i pytał:

Jak można rozszerzyć liberalną edukację i kształcenie humanistyczne nie dla nielicznych, bardziej lub mniej stworzonych do wolnego życia, ale na wszystkich, którzy są przeznaczeni do trudów i niepokojów codziennej pracy oraz ciężkiej konieczności zarabiania na życie i którzy potrzebują do tego szkolenia zawodowego i technicznego? (Maritain, 1962, s. 93–94).

Uważał, że odpowiedzią jest osiągnięcie „integralnej edukacji dla integralnego humanizmu” (Maritain, 1943, s. 88). Rozumiał, że jeśli ludzie mają uniknąć życia podzielonego, ich edukacja musi być ujednoczona: „Całe dzieło wychowania i nauczania musi dążyć do ujednoczenia, a nie rozproszenia; musi dążyć do pielęgnowania wewnętrznej jedności w człowieku” (Maritain, 1943, s. 45).

Dzisiejsza oświata cierpi z powodu dwóch wad. Po pierwsze, jest zdominowana przez pozytywistyczną, pragmatyczną, postępową filozofię wychowania, która uważa edukację klasyczną za przestarzałą i nieistotną. Wiedza rozumiana jest przede wszystkim jako wiedza o faktach, które można zweryfikować empirycznie lub matematycznie. Po drugie, klasyczna edukacja, pozostając wciąż żywą, jest oddzielona od przygotowania do kariery, którą większość współczesnych obywateli rozpoczyna po ukończeniu studiów. Edukacja progresywna ma przewagę konkurencyjną w stosunku do edukacji klasycznej, ponieważ jest to edukacja dla społeczeństwa demokratycznego, a nie dla społeczeństwa arystokratycznego, którego już nie ma. Aby dziś promować edukację klasyczną, musimy zintegrować sztuki wyzwolone i praktyczne. Rozważania Jana Pawła II na temat podmiotowego wymiaru pracy (Jan Paweł II, 1981, 6) uczą nas, że człowiek może stać się cnotliwy nie tylko przez kontemplację, lecz także przez pracę. Choć tradycja klasyczna rozróżnia mądrość teoretyczną i praktyczną, obie są cnotami. Uczenie studentów, co to znaczy dobrze żyć, i uczenie ich, jak zarabiać na życie, winno być rozumiane jako jedność, a nie jako dwa odrębne projekty. Maritain wyobrażał sobie „świat jutra, w którym godność pracy będzie prawdopodobnie uznana w bardziej wyraźny sposób, a podział społeczny między *homo faber* i *homo sapiens* zostanie zlikwidowany” (Maritain, 1943, s. 46). Edukacja klasyczna winna być zintegrowana z edukacją zawodową, zwłaszcza z kształceniem w dziedzinie biznesu, aby studenci zrozumieli, co oznacza żyć cnotliwie w świecie pracy.

Bibliografia

- Adler, M. J. (1939). The crisis in contemporary education. *The Social Frontier*, 5(42), 140–145.
- Adler, M. J. (1941). What is basic about English? *College English*, 2(7), 653–675.
- Adler, M. J. (1952). Adult education. *The Journal of Higher Education*, 23(2), 59–67, 115.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: an educational manifesto*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Aquinas, T. (1920). *Summa theologiae* (wyd. 2 popr.). Przeł. Fathers of the English Dominican Province. London: Burns, Oates and Washburn.
- Arum, R. i Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. J. J. i Miedema, S. (1996). Dewey in Europe: a case study on the international dimensions of the turn-of-the-century educational reform. *American Journal of Education*, 105(1), 1–26.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the progressive-education movement, 1915–1952. *The School Review*, 67(2), 160–173.
- Deneen, P. J. (2018). *Why liberalism failed*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (wyd. popr.). Chicago: The University of Chicago Press.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and social action*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1984). Impressions of Soviet Russia: IV. What are the Russian schools doing? *The New Republic*, 57 (5 December 1928), 64–67. W: J. A. Boydston (red.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (t. 3: 1927–1928, s. 224–232). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989). Challenge to liberal thought. *Fortune*, 30 (August 1944), 155–190. W: J. A. Boydston (red.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (t. 15: 1942–1948, s. 261–275). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to enhance its profits. *New York Times Magazine*, 33, 122–126.
- Gutek, G. L. (2005). Jacques Maritain and John Dewey on education: a reconsideration. *Educational Horizons*, 83(4), 247–263.
- Hutchins, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Hutchins, R. M. (1943). *Education for freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Hutchins, R. M. (1952). *The great conversation: the substance of a liberal education*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Jan Paweł II (1981). *O pracy ludzkiej: encyklika Laborem exercens*. Watykan: Libreria Editrice Vaticana.
- Legutko, R. (2012). *Triumf człowieka pospolitego*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Maritain, J. (1962). *The education of man: the educational philosophy of Jacques Maritain*. Red. D. A. Gallagher i I. J. Gallagher. Garden City: Doubleday.
- McDermid, D. (2022). Pragmatism. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Pobrano z <https://iep.utm.edu/pragmati/>
- Turchynovskyi, V. (2019). Experiencing dignity in a post-truth world: public culture as a challenge. W: V. Poletko i G. Arblaster (red.), *Responding to the challenges of post-truth* (s. 11–21). Lviv: Ukrainian Catholic University Press.

Przełożył z j. angielskiego: Piotr T. Nowakowski

On classical and progressive education

DAVID W. LUTZ*

Holy Cross College, Notre Dame, Indiana, USA

A debate between defenders of classical education, led by Robert Maynard Hutchins and Mortimer Adler, and proponents of progressive education, led by pragmatist philosopher John Dewey, took place in the United States in the twentieth century. Dewey argued that educators should replace the philosophical tradition of Aristotle and Thomas Aquinas with knowledge rooted in a philosophy of experience and the methods of the empirical sciences. Despite the efforts of Hutchins, Adler, and others, progressive education prevailed, resulting in an educational system characterized by pragmatism and positivism. One reason progressive education was successful is that the tradition of classical education originated in aristocratic societies, with a distinction between the liberal and servile arts, while progressive education appeared to be more appropriate for a democratic society. What we need today is integration of liberal and professional education, so that all students, including students of business and other professions, can be classically educated and understand what it means to live a virtuous life while working for a living. Neo-Thomist philosopher Jacques Maritain can assist us in thinking about how to achieve this integrated education.

KEY WORDS: classical education, integrated education, liberal arts, progressive education, servile arts.

The cultural transformations that took place in the United States in the twentieth century included a contest between defenders of classical education and proponents of progressive education. The purpose of classical education is not to prepare students to enter particular professions or embark on particular careers, but to equip them to begin the life-long process of attaining human excellence, both intellectual and moral. The tradition of classical education is rooted in the conviction that great minds of the past have discovered important truths about the universe and humanity's role within it that remain true today. Classical education helps students actualize their potential by learning and putting into practice the wisdom of the ages that has stood the test of time. As a living tradition, classical education is not static but is constantly expanding our knowledge by applying immutable truths to contemporary problems.

Progressive education "arose during the 1890's as a many-sided protest against pedagogical narrowness and inequity" (Cremin, 1959, p. 160). The intellectual leader of the progressive education movement was John Dewey (1859–1952), a member of the American philosophical school known as "pragmatism," which claims "that an ideology or proposition is true if it works satisfactorily, that the meaning of a proposition is to be found in the practical consequences of accepting it, and that unpractical ideas are to be rejected" (McDermid, 2022). Dewey

believed, in consistency with his philosophical pragmatism, that there was urgent need of “a philosophy of education based upon a philosophy of experience” (Dewey, 1938, p. 29).

Dewey understood that the primary alternative to progressive education was the tradition rooted in ancient and medieval Europe:

Every movement in the direction of a new order of ideas and of activities directed by them calls out, sooner or later, a return to what appear to be simpler and more fundamental ideas and practices of the past—as is exemplified at present in education in the attempt to revive the principles of ancient Greece and of the middle ages. (Dewey, 1938, pp. 5–6)

He lamented that “our present education” is “dominated almost entirely by the mediaeval conception of learning” (Dewey, 1915, p. 24) and understood the debate between classical and progressive education as a contest between belief in immutable truths and trust in the scientific method: “It is argued [by the critics of progressive education] that science and its method must be subordinated; that we must return to the logic of ultimate first principles expressed in the logic of Aristotle and St. Thomas” (Dewey, 1938, p. 85). Dewey could see only ...two alternatives between which education must choose if it is not to drift aimlessly. One of them is expressed by the attempt to induce educators to return to the intellectual methods and ideals that arose centuries before scientific method was developed.... The other alternative is systematic utilization of scientific method as the pattern and ideal of intelligent exploration and exploitation of the potentialities inherent in experience. (Dewey, 1938, pp. 85-86)

Although empirical research methods have certainly been quite successful in the natural sciences, it is not unreasonable to ask whether the hypothetico-deductive method alone is the most appropriate research tool for increasing our understanding of how human persons with immaterial, immortal, spiritual souls and free will gain knowledge. Nevertheless, Dewey maintained that “scientific method is the only authentic means at our command for getting at the significance of our everyday experiences of the world in which we live” (Dewey, 1938, p. 88).

Dewey was a democratic socialist: “Earlier liberalism regarded the separate and competing economic action of individuals as the means to social well-being as the end. We must reverse the perspective and see that socialized economy is the means of free individual development as the end” (Dewey, 1935, p. 90). His philosophy of education was influential not only in the United States, but also in Russia and the Soviet Union: “In prerevolutionary Russia, Dewey’s ideas were adopted as part of an educational reform movement that only after the revolution became officially promoted by the Bolshevik government” (Biesta & Miedema, 1996, p. 9). Dewey became a Vice President of the American Society for Cultural Relations with Russia and visited Moscow and Leningrad in 1928 at the invitation of the Soviet Commissar for Education. During this trip, he met Nadezhda Krupskaya, widow of Vladimir Lenin, who had read and written about Dewey’s work and who became Deputy Commissar for Education in 1929. Dewey praised “the marvelous development of progressive educational ideas and practice under the fostering care of the Bolshevik government” (Dewey, 1984, p. 227). There are significant points of agreement between Dewey’s philosophy of education and that of Anton Makarenko (1888–1939), who is sometimes called the “John Dewey of the Soviet Union.” In 1937, Dewey became Chairman of the Commission of Inquiry into the Charges Made against Leon Trotsky in the Moscow Trials, which concluded that Trotsky was not guilty.

The strongest critique of progressivism and defense of classical education was led by Robert Maynard Hutchins (1899–1977) and one of Dewey’s former students, Mortimer Adler (1902–2001). Hutchins wrote in 1936: “The most striking fact about the higher learning in America is the confusion that besets it.... Our confusion is so great that we cannot make clear

even to our own students what we are trying to do" (Hutchins, 1936, pp. 1, 23). He identified the roots of an incorrect understanding of "progress" in the philosophies of René Descartes, David Hume, and Jean-Jacques Rousseau, who began "to think as though nobody had ever thought before" (Hutchins, 1936, p. 25). Progress came to be understood as increase of information, acquired by empirical research methods. As a consequence, "the sciences one by one broke off from philosophy and then from one another." Finally, "the whole structure of the university collapsed and the final victory of empiricism was won when the social sciences, law, and even philosophy and theology themselves became empirical and experimental and progressive" (Hutchins, 1936, p. 26). In 1942, Hutchins criticized an understanding of progress that is uninterested in intellectual debates of previous centuries: "We attack old problems not knowing they are old and make the same mistakes because we do not know they were made" (Hutchins, 1943, p. 32).

Dewey responded to Hutchins, criticizing his belief in perennial wisdom as inconsistent with scientific progress:

The reactionary movement is dangerous (or would be if it made serious headway) because it ignores and in effect denies the principle of experimental inquiry and firsthand observation that is the lifeblood of the entire advance made in the sciences—an advance so marvelous that the progress in knowledge made in uncounted previous millenniums is almost nothing in comparison. (Dewey, 1989, p. 267)

Hutchins believed in the existence of a natural moral law that should guide all human persons, because all members of the human race share a common human nature. Dewey rejected this belief as "the expression of a provincial and conventional point of view, of a culture that is pre-scientific in the sense that science bears today" (Dewey, 1989, p. 267).

Adler acknowledged that classical education in the United States had deteriorated in the late nineteenth century, but argued that progressivism was an overreaction: "Progressive education in all its forms was a sound and genuine reaction against the extreme aridity and empty formalism of classical education, which had reached the limit of its own degradation at the end of the last century. Unhappily, as always, the reaction went too far" (Adler, 1939, p. 140). In an article about teaching the English language, Adler criticized "the situation in our progressive schools where writing and reading are done in complete isolation from any acquaintanceship with the rules of grammar and logic" (Adler, 1941, p. 662). And, in an article comparing and contrasting the education of children and adults, he communicated his low regard for progressive education: "Except for those progressive schools where teachers mistakenly try to become equal with their pupils by getting on the floor with them, and by asking their opinions about everything, the classroom situation is one in which the teacher is superior" (Adler, 1952, p. 65).

In 1946, Hutchins and Adler created the Great Books of the Western World program at the University of Chicago:

The best way to a liberal education in the West is through the greatest works the West has produced" (Hutchins, 1952, p. xiv). They stated explicitly that they offered this set of fifty-four volumes, ranging from Homer to the twentieth century, in opposition to progressive education: "We believe that in the passage of time the neglect of these books in the twentieth century will be regarded as an aberration, and not, as it is sometimes called today, a sign of progress. We think that progress, and progress in education in particular, depends on the incorporation of the ideas and images included in this set in the daily lives of all of us, from childhood through old age. (Hutchins, 1952, p. xii)

Despite the arguments of Hutchins and Adler, progressive education gained the victory over classical education in the United States. Dewey's works are now mandatory reading for anyone seeking an academic degree in education. The tradition of natural law, moral virtues, and the common good is of merely historical interest, if of any interest at all. Pragmatism and positivism are dominant. Education is understood as learning "facts" that can be proven mathematically or empirically. Metaphysics, ethics, and religion are in the domain of "values" or "opinions," which are not about what we think or know, but about how we feel. There is a shift in emphasis from learning to read and write well to learning how to achieve high scores on standardized tests, which yield mathematical data that can be analyzed by the techniques of statistics: "Elementary and secondary educational reform has focused almost exclusively on improving students' standardized test scores" (Arum & Roksa, 2011, p. 126). When students do write, their work is to be graded by means of "rubrics," not prudential judgment, so that the "data" is free of bias.

In terms of research funding and research output, American universities are among the best of the world. (Much of this research is produced by non-American postgraduate students and professional researchers). American primary, secondary, and undergraduate education, in contrast, is remarkably weak. Some private primary and secondary are excellent, and are also too expensive for the average American family. Some undergraduate programs are also excellent, including a few that still provide classical education. But many American undergraduate students are unprepared for the standards of academic rigor appropriate for a college or university, because of the weakness of most public primary and secondary schools: "Many students come into college with such inadequate levels of preparation that they must spend much of their early coursework in remedial education classes where gains in higher-order critical thinking and complex reasoning are unlikely to occur" (Arum & Roksa, 2011, p. 126). The consequence of the failure of most public primary and secondary schools to provide an appropriate level of education is that many students do not make appropriate academic progress as undergraduates: "Growing numbers of students are sent to college at increasingly higher costs, but for a large proportion of them the gains in critical thinking, complex reasoning and written communication are either exceedingly small or empirically nonexistent" (Arum & Roksa, 2011, p. 121). Although some students excel as undergraduates, many never approach academic excellence: "They enroll in courses that do not require substantial reading or writing assignment; they interact with their professors outside of classrooms rarely, if ever; and they define and understand their college experiences as being focused more on social than on academic development" (Arum & Roksa, 2011, p. 122). The consequence is that a remarkable number of American college and university graduates are unable to write a grammatically-correct paragraph in their native language.

Allan Bloom, of the University of Chicago's great books tradition, wrote near the end of the twentieth century, "There is one thing a professor can be absolutely certain of: almost every student entering the university believes, or says he believes, that truth is relative" (Bloom, 1987, p. 25). Today, we have moved beyond the relativism of truth and live in a "post-truth world" (Turchynovskyy, 2019, p. 11). To attribute all that is wrong in education today to Dewey and his disciples would be an unjust oversimplification. Nevertheless, his influence is a major contributor.

One reason progressive education has been successful in supplanting classical education is that it appears to be more appropriate for a democratic society: "One thing which has recommended the progressive movement is that it seems more in accord with the democratic

ideal to which our people is committed than do the procedures of the traditional school" (Dewey, 1938, p. 33). Classical education began in antiquity within aristocratic societies. Until relatively recently in Western history, formal education was for a privileged few, not the general population.

Plato's and Aristotle's arguments that democracy is worse than aristocracy are still relevant today. Thomas Aquinas believed that the best form of government is a mixed regime, with elements of monarchy, aristocracy, and democracy (Aquinas, 1920, I–II, q. 105, a. 1). Contemporary scholars such as Ryszard Legutko (2012) and Patrick Deneen (2018) have called our attention to the vices of liberal democracy. Nevertheless, American society today is predominantly democratic (with elements of oligarchy and plutocracy). And Dewey's progressivism is education for a democratic society: "A society to which stratification into separate classes would be fatal, must see to it that intellectual opportunities are accessible to all on equable and easy terms" (Dewey, 1916, pp. 87–88). Despite their many disagreements, Adler agreed with Dewey that, in a democracy, formal education should be open to everyone: "We are politically a classless society. Our citizenry as a whole is our ruling class. We should, therefore, be an educationally classless society" (Adler, 1982, p. 5).

One consequence of making university education possible for many more people is a divide within universities between liberal and professional education, especially business education. As Dewey makes the point, "Probably the most deep-seated antithesis which has shown itself in educational history is that between education in preparation for useful labor and education for a life of leisure" (Dewey, 1916, p. 250). While some university students are interested in "knowledge for its own sake," or knowledge for the sake of living a more excellent life, many, perhaps the majority, understand university education as an investment of time and money for the purpose of pursuing a more lucrative career. How can classical education exist in a collegial relationship with business education, especially if it is assumed as axiomatic that "the social responsibility of business is to increase its profits" (Friedman, 1970)?

Dewey understood that this dichotomy between the liberal and servile (or mechanical, useful, practical) arts has existed since the classical era:

The separation of liberal education from professional and industrial education goes back to the time of the Greeks, and was formulated expressly on the basis of a division of classes into those who had to labor for a living and those who were relieved from this necessity (Dewey, 1916, p. 251).

At this point in history, one that is quite different socially and economically from the centuries in which classical education took root, we need to integrate liberal and professional education and open classical education to all, including students of business administration.

In thinking about how to provide classical education to all students, including those who are preparing for careers in commerce, we can learn from the works of French neo-Thomist philosopher Jacques Maritain (1882–1973). Although "their ideas on education tend to represent polar opposites" (Guttek, 2005, p. 247), Dewey and Maritain are in agreement that we should eliminate the segregation of liberal and practical education.

Maritain thought that "the democratic way of life demands primarily liberal education for all" (Maritain, 1943, p. 20) and asked:

How is it possible to extend liberal education, and training in the humanities, not to a few, more or less destined to a life of leisure, but to all, destined as they are to be involved in the toils and anxieties of daily labor and the hard necessity of making a living, and who need, for this, vocational and technical training? (Maritain, 1962, pp. 93–94).

He believed the answer was to achieve “an integral education for an integral humanism” (Maritain, 1943, p. 88). He understood that, if people are to avoid living divided lives, their education must be unified: “The whole work of education and teaching must tend to unify, not to spread out; it must strive to foster internal unity in man” (Maritain, 1943, p. 45).

Education today suffers from two vices. First, it is dominated by a positivist, pragmatic, progressive philosophy of education that considers classical education to be antiquated and irrelevant. Knowledge is understood primarily as knowledge of facts that can be verified empirically or mathematically. Second, the classical education that still survives is separated from preparation for the careers that most citizens of contemporary democracies will pursue upon graduation. Progressive education has a competitive advantage relative to classical education, because it is education for a democratic society, not for an aristocratic society that no longer exists. In order to promote classical education today, we need to integrate the liberal and practical arts. John Paul II’s discussion of the subjective dimension of work (John Paul II, 1981, 6) teaches us that human persons can become virtuous not only through contemplation, but also through work. Although the classical tradition makes a distinction between theoretical and practical wisdom, both are virtues. Teaching students what it means to live a good life and teaching students how to earn a living should be understood as a unity, not as two separate projects. Maritain envisioned a “world of tomorrow, where the dignity of work will probably be more clearly recognized, and the social cleavage between *homo faber* and *homo sapiens* done away with” (Maritain, 1943, p. 46). Classical education should be integrated with professional education, especially business education, so that students understand what it means to live a virtuous life in the world of work.

References

- Adler, M. J. (1939). The crisis in contemporary education. *The Social Frontier*, 5(42), 140–145.
- Adler, M. J. (1941). What is basic about English? *College English*, 2(7), 653–675.
- Adler, M. J. (1952). Adult education. *The Journal of Higher Education*, 23(2), 59–67, 115.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: an educational manifesto*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Aquinas, T. (1920). *Summa theologiae* (2nd & rev. ed.). Transl. Fathers of the English Dominican Province. London: Burns, Oates and Washburn. (Original work written ca. 1266–1273).
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. J. J., & Miedema, S. (1996). Dewey in Europe: a case study on the international dimensions of the turn-of-the-century educational reform. *American Journal of Education*, 105(1), 1–26.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today’s students*. New York: Simon and Schuster.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the progressive-education movement, 1915–1952. *The School Review*, 67(2), 160–173.
- Deneen, P. J. (2018). *Why liberalism failed*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (rev. ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and social action*. New York: G.P. Putnam’s Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1984). Impressions of Soviet Russia: IV. What are the Russian schools doing? *The New Republic*, 57 (5 December 1928), 64–67. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (vol. 3: 1927–1928, pp. 224–232). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1989). Challenge to liberal thought. *Fortune*, 30 (August 1944), 155–190. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (vol. 15: 1942–1948, pp. 261–275). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to enhance its profits. *New York Times Magazine*, 33, 122–126.
- Gutek, G. L. (2005). Jacques Maritain and John Dewey on education: a reconsideration. *Educational Horizons*, 83(4), 247–263.
- Hutchins, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Hutchins, R. M. (1943). *Education for freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Hutchins, R. M. (1952). *The great conversation: the substance of a liberal education*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- John Paul II (1981). *On human work: encyclical Laborem exercens*. Vatican: Libreria Editrice Vaticana.
- Legutko, R. (2012). *Triumf człowieka pospolitego*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Maritain, J. (1943). *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Maritain, J. (1962). *The education of man: The educational philosophy of Jacques Maritain*. Ed. by D. A. Gallagher & I. J. Gallagher, Garden City: Doubleday.
- McDermid, D. (2022). Pragmatism. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://iep.utm.edu/pragmati/>
- Turchynovskyy, V. (2019). Experiencing dignity in a post-truth world: public culture as a challenge. In V. Poletko & G. Arblaster (Ed.), *Responding to the challenges of post-truth* (pp. 11–21). Lviv: Ukrainian Catholic University Press.

Muzyka jako sztuka wyzwolona

ANTONINA KARPOWICZ-ZBIŃKOWSKA*

Kwartalnik „Christianitas”, Polska

Artykuł wyjaśnia miejsce muzyki wśród sztuk wyzwolonych w ramach tzw. *quadrivium*, obok arytmetyki, geometrii i astronomii. Muzyka w świecie antycznym miała znaczenie nie tylko estetyczne, ale przede wszystkim matematyczne i metafizyczne, jak również wychowawcze. Właściwie uprawiana muzyka jako sztuka wyzwolona stanowiła podstawę edukacji klasycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja klasyczna, *quadrivium*, *musica speculativa*, muzyka, sztuki wyzwolone.

Zdarza się, że nie możemy zrozumieć istoty jakiejś rzeczy i nawet nie zdajemy sobie sprawy, że dawno temu już starożytni rozwiązyali różne kwestie, z którymi obecnie się borykamy. Odpowiedzieli na wiele pytań, których my nawet nie umiemy jeszcze sformułować. Wydaje się nam, że żyjemy w wysoko rozwiniętej kulturze, a tymczasem w niektórych obszarach poruszamy się niczym w ciemnościach. Nasza kultura bowiem zapomniała wiele z tego bogactwa wiedzy, którą posiadali Grecy. Tak jest z pewnością z zagadnieniem muzyki. Naszego współczesnego wyjaśniania jej natury nie da się nawet porównać z tą zapierającą dech w piersiach wizją muzyki, którą stworzyli Grecy. Koncepcję tę przejęli później Rzymianie, a po nich ludzie średniowiecza. Spróbujmy przedstawić zapomnianą dzisiaj teorię, zaczynając od miejsca muzyki wśród sztuk wyzwolonych.

Przez pojęcie sztuki starożytni rozumieli umiejętność wytwarzania czegoś według pewnych zasad i reguł. Arystoteles definiuje sztukę jako „trwałą dyspozycję do wytwarzania zgodnego z trafnym rozumowaniem” (Arystoteles, wyd. 1982, s. 211). Starożytne pojęcie sztuki odpowiada zatem naszemu pojęciu techniki.

Platon dzielił sztuki na wytwórcze, jak np. architektura, i odtwórcze, jak malarstwo. Stosował też podział na: sztuki wytwarzające rzeczy realne, jak architektura, oraz sztuki wytwarzające obrazy rzeczy, jak malarstwo (Platon, wyd. 2003, s. 316). Arystoteles dodaje jeszcze podział sztuk na te, które uzupełniają przyrodę, i te, które ją naśladową (Arystoteles, wyd. 2010, s. 108)¹.

Samo pojęcie sztuk wyzwolonych wywodzi się z charakterystycznej dla tamtych czasów pogardy dla pracy fizycznej. Sztuki wyzwolone to te, którymi zajmują się ludzie wolni. Nie wymagają one wysiłku fizycznego, angażują jedynie umysł. Stąd – mimo że różne ze sztuk wchodziły w skład sztuk wyzwolonych – wahano się np. zaliczeniem do nich sztuk plastycznych, jako że wymagają one jednak pewnego wysiłku fizycznego. Skład siedmiu sztuk

¹ Już te podziały sztuk wskazują na to, jak bardzo antyk był nastawiony na naśladowanie natury. To ukierunkowanie było elementem systemu *musica mundana, humana, instrumentalis*, w rękach człowieka nie mogło powstać nic doskonalszego niż to, co naśladuje doskonałą harmonię kosmosu.

wyzwolonych zmieniał się wielokrotnie. Najbardziej znana jego wersja została sformułowana w II wieku po Chrystusie przez lekarza Galena (Tatarkiewicz, 1988, s. 62 nn.) i obejmowała gramatykę, dialektykę, retorykę, arytmetykę, geometrię, muzykę i astronomię.

Każdy wykształcony człowiek, zarówno w Grecji, jak i Rzymie, zgłębiał wiedzę w tych właśnie dziedzinach. Jak zauważa Henri Marrou, opisując ścieżkę edukacyjną, którą przechodził św. Augustyn, dla syna posiadacza drobnego majątku ziemskiego studiowanie sztuk wyzwolonych było jedyną drogą do zrobienia kariery, osiągnięcia stanowiska nauczycielskiego czy urzędniczego (Marrou, 1966, s. 15).

Quadrivium to druga część sztuk wyzwolonych, której kanon został sformułowany w IV wieku przed Chrystusem przez pitagorejczyka Archytasa. Potem temat ten podjął Platon w *Państwie*, omawiając edukację filozofa (James, 1996, s. 78). Na przestrzeni dziejów kanon ten się zmieniał, jednak najczęściej *quadrivium* obejmowało arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę.

Boecjusz w swoim dziele *Wprowadzenie do arytmetyki* stwierdza stanowczo, że bez studiowania *quadrivium* człowiek nie ma możliwości odkrycia prawdy, a bez dociekania prawdy nie ma z kolei szans na właściwe uprawianie filozofii (Kijewska, 2011, s. 292). Stanowisko to jest zgodne z podejściem Platona, który podobnie widział konieczną edukację człowieka pragnącego osiągnąć mądrość.

Kasjodor pisze w swoim liście do cesarza Teodoryka, że boecjuszowe tłumaczenia na łacinę dzieł muzycznych Pitagorasa, astronomicznych Ptolemeusza, matematycznych Nikomacha z Gerazy i geometrycznych Euklidesa otworzyły łacinnikom ową „poczworną bramę wiedzy” (Kijewska, 2011, s. 46–47).

Boecjusz opisuje przedmiot każdej ze sztuk wchodzących w skład *quadrivium*. W jego ujęciu arytmetyka zajmuje się ilościami samymi w sobie. Geometria bada wielkości nieruchome, natomiast przedmiotem badań astronomii są wielkości znajdujące się w ruchu. Muzyka zaś zajmuje się stosunkami wielkości (Boethius, 1860, s. 1190). Innymi słowy: muzyka to nauka o proporcjach.

Zajmijmy się zatem kwestią miejsca muzyki w *quadrivium*. Dla współczesnego człowieka obecność jej w tym zestawie może się wydawać elementem zaskakującym, a nawet budzącym podejrzenia, że znalazła się wśród poważnych nauk ścisłych jedynie przypadkiem.

Obecnie w Polsce raczej nikt nie odważyłby się na poważnie podważać zasadności i celowości powszechnego i obowiązkowego nauczania matematyki w szkołach, ta uodowodniła bowiem wielokrotnie swoją przydatność, stojąc u podstaw wszelkiego postępu technologicznego ludzkości. Natomiast muzyka nie jest nauką, która miałaby równie łatwe do wykazania korzyści wynikające z jej uprawiania. Jest ona w pełnym tego słowa znaczeniu sztuką wyzwoloną, a więc przeznaczoną do uprawiania dla niej samej, a nie dla praktycznych korzyści, które ze sobą niesie.

W świecie współczesnym nadano jej nowe znaczenia i cele, które nie mają nic wspólnego z tym, jaką rolę pełniła w starożytności. Obecnie muzyka bowiem kojarzy nam się najczęściej ze sztuką użytkową, rozrywkową, graniem w tle, „muzyką do windy” itd. Ewentualnie żywe jest również traktowanie muzyki w ramach paradygmatu romantycznego, jako tchnącej patosem wielkiej formy wokalnie-instrumentalnej rodem z XIX-wiecznej świątyni sztuki, czyli filharmonii. Miała na celu uduchowić człowieka, wznieść jego kondycję na wyżyny. Wreszcie, zwłaszcza w dobie całkowitego poluzowania zasad rządzących kompozycją, muzykę traktuje się jako miejsce nieskrępowanego wyrazu artystycznego.

Żadne z tych ujęć nie odpowiada temu, jak muzyka była traktowana w starożytności. Otóż aby zrozumieć to szczególne miejsce muzyki w kanonie sztuk wyzwolonych, należy najpierw nakreślić, w jaki sposób starożytni postrzegali rzeczywistość.

Dla starożytnych najważniejszą postacią związaną z muzyką był Pitagoras. Ponieważ jest on jednak postacią na poły legendarną i nie pozostawił po sobie żadnych pism, w historii filozofii, a także w historii estetyki muzycznej mówi się raczej o szkole pitagorejskiej, a nawet – z racji tego, że w historii filozofii wyróżnia się kilka generacji pitagorejczyków – o szkołach pitagorejskich.

Dla pitagorejczyków świat był przede wszystkim łaodem. To oni wprowadzili do filozofii pojęcie „kosmosu – ładu”. Świat urządony jest według pewnego porządku, którego podstawą jest harmonia, czyli zestrojenie przeciwieństw. Harmonię możemy obserwować na trzech poziomach: harmonijnie urządony jest świat w makroskali, a więc świat ciał niebieskich, harmonijnie zbudowana jest także dusza ludzka (Arystoteles, wyd. 2011, s. 221) i wreszcie harmonią jest muzyka. Pitagorejczycy rozszerzyli więc koncepcję harmonii z muzyki na wszystkie byty.

Drugim kluczowym pojęciem w pitagorejskiej wizji świata jest liczba. Wszystko, co istnieje, składa się z liczb. Liczba jest zatem *arché* – zasadą wszelkiego bytu. Co więcej, to właśnie liczba stanowi o tym, że rzeczywistość jest poznawalna. To liczba sprawia, że możemy poznawać poszczególne rzeczy i relacje pomiędzy nimi (Fubini, 1997, s. 31).

Tak referuje poglądy pitagorejczyków na ten temat Arystoteles:

Tak zwani pitagorejczycy pierwsi zajmując się naukami matematycznymi nauki te rozwinęli, a zaprawiwszy się w nich sądzili, że ich zasady są zasadami wszystkich rzeczy. Skoro tedy liczby zajmują pierwsze miejsce wśród tych zasad, a w liczbach w większym stopniu niż w ogniu, ziemi i wodzie, można dostrzec, jak sądzili, wiele podobieństw do rzeczy istniejących i powstających [...]; dostrzegli też w liczbach właściwości i proporcje muzyki; skoro więc wszystkie inne rzeczy wzorowane są, jak im się zdawało, w całej naturze na liczbach, a liczby wydają się pierwszymi w całej naturze, sądzili, że elementy liczb są elementami wszystkich rzeczy, a całe niebo jest harmonią i liczbą (Arystoteles, wyd. 1984, s. 17).

Pitagorasowi przypisuje się odkrycie zależności pomiędzy muzyką i matematyką. To on odkrył, że każdy interwał, czyli odległość pomiędzy dźwiękami, da się opisać proporcją liczbową. I tak oktawę można opisać proporcją 2 : 1, kwintę – 3 : 2, kwartę – 4 : 3. W ten sposób Pitagoras stał się ojcem muzyki jako nauki o matematycznych zależnościach rządzących muzyką. Od tej pory Grecy traktowali ją jako naukę o proporcjach, czyli o stosunkach pomiędzy wysokościami tonów. Jej znaczenie nie zamyka się jednak do samej matematycznej analizy dźwięków. Muzyka stanowi bowiem w ujęciu pitagorejczyków najbardziej uchwytny model harmonii powszechnej, a relacje pomiędzy dźwiękami wyrażalne liczbami stanowią model tej harmonii (Fubini, 1997, s. 32). Można zatem powiedzieć, że dla Greków cały wszechświat ma naturę muzyczną. Ludzka natura również jest muzyczna. Muzyka, którą tworzy człowiek, jest tylko odwzorowaniem tamtej, niesłyszalnej ludzkim uchem muzyki sfer.

Ten muzyczny model świata wyjaśnia nie tylko naturę muzyki, lecz także naturę świata jako jedności oraz naturę wpływu muzyki na ludzką duszę. Różne rodzaje harmonii mogą bowiem na siebie wzajemnie wpływać przez pewien rodzaj rezonowania. Stanowi to podstawę greckiego systemu etyki muzycznej.

Grecy najczęściej przypisywali każde zjawisko jakiemuś konkretnemu bogu. Ponieważ uważali dwojaki wpływ muzyki na ludzką duszę, jego źródło przypisywali kolejno Apollinowi i Dionizosowi. Apollina w opisach znaczenia muzyki najczęściej reprezentuje jego syn Orfeusz, który potrafi muzyką oczarowywać nie tylko naturę, lecz także władców świata podziemnego.

Apollinijski wpływ muzyki akcentuje rozumny charakter zarówno muzyki ludzkiej, jak i ludzkiej duszy, a wreszcie całego kosmosu, i wykracza nawet poza granice tego, co śmiertelne.

Natomiast w opisach muzyki dionizyjskiej jej wpływ na człowieka reprezentuje czasami Marsjasz, choć w mitach o muzyce najczęściej występuje sam Dionizos, ewentualnie pojawiają się jego bachantki. O ile muzyka apollinijska potrafi oczarowywać człowieka, o tyle muzyka dionizyjska powoduje odejście od zmysłów i rozumu. Samo to mitologiczne ujęcie konfliktu pomiędzy reprezentantami Apollina i Dionizosa (Marsjasz zostaje obdarty ze skóry przez zazdrosnego Apollina, natomiast Orfeusz zostaje rozszarpany przez bachantki) wyrażało intuicję Greków w temacie głębokiej nieprzyjaźni pomiędzy tymi dwoma rodzajami muzyki. Muzyka ma zatem jasno określone dwa rodzaje wpływu na człowieka: pozytywny i negatywny, konstruktywny i destrukcyjny.

Obok zatem matematycznego i metafizycznego wątku w rozumieniu muzyki Grecy bardzo silnie podkreślali też jej aspekt etyczny. Ich zdaniem każdy modus, czyli każdy rodzaj tonacji muzycznej, miał swój etos, czyli charakter, a zatem mógł w konkretny sposób wpływać na człowieka. Stąd starożytni mieli bardzo rozwiniętą teorię wychowawczego wpływu muzyki.

O wadze, jaką Grecy przypisywali muzyce pod względem jej wpływu na duszę ludzką, świadczy postać żyjącego w V wieku przed Chrystusem filozofa i muzyka Damona, na którego Platon powołuje się w *Państwie*. Damon tak głęboko wierzył we wpływ muzyki na duszę, że postulował upolitycznienie wychowania muzycznego, gdyż za jego pośrednictwem wpływa się nie tylko na jednostki, ale też na całe społeczeństwo. Gorąco przestrzegał przed wprowadzaniem innowacji muzycznych, ponieważ grozi to naruszeniem porządku publicznego i godzi w ustrój polityczny (Fubini, 1997, s. 36–39).

Tak Platon referuje poglądy Damona w tym zakresie:

Trzeba się wystrzegać przełomów i nowości w muzyce, bo to w ogóle rzecz niebezpieczna. Nigdy nie zmienia się styl w muzyce bez przewrotu w zasadniczych prawach politycznych. Tak mówi Damon, a ja mu wierzę. [...] łamanie praw muzyki łatwo wślizguje się niepostrzeżenie. [...] Bo ono i nie przynosi – dodał – żadnej innej szkody, tylko pomału i po cichu wchodzi w zwyczaj i podpyływa pod obyczaje i sposób bycia. Stąd większym strumieniem zaczyna zalewać stosunki wzajemne i interesy, a z interesów przechodzi na prawa i ustroje polityczne już bez żadnej tamy i hamulca, mój Sokratesie, aż w końcu przewraca do góry nogami całe życie prywatne i publiczne (Platon, wyd. 2003, s. 122–123).

Platon, będąc pod wielkim wrażeniem poglądów Damona, postulował, aby w idealnym państwie wychowanie muzyczne młodzieży odbywało się pod ścisłą kontrolą państwową, gdyż ma to bezpośredni wpływ na sprawy nie tylko obyczajowe, ale również polityczne.

Pitagorejskie ujęcie muzyki zostało przejęte przez chrześcijaństwo. Zwłaszcza dwie postaci z późnej starożytności miały decydujący wpływ na późniejszą recepcję antycznych koncepcji filozoficznych na temat muzyki. Pierwszą z nich jest św. Augustyn, który jest świadkiem greckiej i łacińskiej tradycji muzycznej. Ujmuje on ją już w kategoriach chrześcijańskich. Jego traktat *O muzyce* powstał jako podręcznik do sztuk wyzwolonych.

Augustyn miał początkowo ambicje stworzyć takie podręczniki do wszystkich tych sztuk. Tak pisze pod koniec życia w *Sprostowaniach*:

W tym czasie, kiedy przebywałem w Mediolanie w oczekiwaniu na przyjęcie chrztu, próbowałem także pisać książki na temat różnych dyscyplin, wypytyując tych, którzy przebywali razem ze mną i nie stronili od tego rodzaju nauki, pragnąc niczym krokami poprzez rzeczy cielesne dojść albo doprowadzić innych do niecielesnych. Spośród nich udało mi się jedynie ukończyć dziełko *O gramatyce*, które później zginęło z mojej szafy, oraz sześć ksiąg *O muzyce*, ale dotyczące jedynie tej

części, która nosi nazwę rytmu. Jednak owe sześć ksiąg napisałem już po otrzymaniu chrztu i po powrocie z Italii do Afryki. W Mediolanie jedynie zacząłem zajmować się tą dyscypliną. Na temat innych pięciu dyscyplin również tam rozpoczętych: dialektyki, retoryki, geometrii, arytmetyki i filozofii pozostały mi jedynie same wstępy, choć i je zgubiłem, ale myślę, że ktoś musi je mieć (Augustyn, wyd. 1979, s. 194).

Ostatecznie zatem powstał i zachował się do naszych czasów tylko traktat Augustyna *O muzyce*, w tym właściwie tylko część o rytmie. Współczesny czytelnik, sięgając po niego, może poczuć się jednak zawiedziony. Nie jest to bowiem wykład dotyczący muzyki w naszym dzisiejszym rozumieniu.

Natomiast gdy zastосуje się prosty zabieg polegający na potraktowaniu tego tekstu jako traktatu pitagorejskiego, oczom naszym ukaże się jego bogactwo: jest to traktat o liczbach, które znajdują się wszędzie, a w sposób szczególny właśnie w muzyce. Dzieło to opowiada o liczbowej naturze wszechświata, o jego wewnętrznej harmonii i „logiczności”, której muzyka jest eksplikacją. Oczywiście Augustyn nie byłby sobą, gdyby muzyka nie była dla niego pretekstem do mówienia o Bogu. Muzyka jest dla niego również teofanią, czyli objawia nam także naturę Boga.

Muzyką jest więc dla Augustyna wszystko, na wszystkich poziomach bytu: zarówno harmonijnie uporządkowany kosmos, wszystkie procesy zachodzące w przyrodzie, relacje pomiędzy duszą i ciałem ludzkim, wreszcie wszelka działalność ludzka poczynawszy od fizjologii człowieka (wszak krew pulsuje w nas rytmicznie, oddychamy rytmicznie, chodzimy i mówimy rytmicznie), przez sztukę i piękno wytwarzane przez niego, aż do samej filozofii i teologii. Można zatem powiedzieć, że biskup Hippony ochrzcił Pitagorasa i za pośrednictwem swojego wywodu o muzyce przekazał jego sposób rozumienia rzeczywistości cywilizacji chrześcijańskiej.

Tak referuje Augustyn pitagorejskie przekonanie o wszechobecności liczb:

Przypatrzyć się niebu i ziemi, i morzu, i temu wszystkiemu, co w ich granicach jaśnieje w górze, pełza na dole, lata lub pływa. To wszystko ma kształty, ponieważ ma liczbowe wymiary. Odbierz je, a nic nie pozostanie z tych rzeczy. Od kogo więc pochodzą, jak nie od Tego, kto stworzył liczbę? Przecież liczba jest warunkiem ich istnienia (Augustyn, wyd. 1999, s. 568).

Liczba, w ujęciu Augustyna, staje się miernikiem piękna:

I ludzie-artyści, którzy tworzą przedmioty materialne o wszelkich kształtach, posługują się w pracy liczbami. Z nimi uzgadniają swe dzieła. I dopóty podczas pracy wykonują ruchy ręką i narzędziem, dopóki zewnętrzny kształt dzieła, porównywany z blaskiem liczb, który jaśnieje wewnątrz, nie osiągnie dostępnej dla siebie doskonałości i nie spodoba się za pośrednictwem zmysłów wewnętrznyemu sędziemu wpatrzonemu waziemskie proporcje (Augustyn, wyd. 1999, s. 569–569).

Swoje spostrzeżenia na temat oceny piękna, zwłaszcza piękna w muzyce, Augustyn ujął w formie całej teorii, którą można nazwać teorią hierarchii liczb. Liczbami w muzyce są rytmiczne i melodyczne stosunki tonów. Augustyn wyróżnia pięć kategorii tych liczb: dźwięki usłyszane, wrażenie słyszającego, czynność wypowiadającego, wartość iloczynowa dźwięku istniejąca w pamięci oraz tzw. liczby osądzające, którymi są istniejące w duszy wieczne wzorce, pozwalające nam postrzegać harmonię. Ten ostatni rodzaj jest udziałem duszy ludzkiej w harmonii sfer. Dusza, wglądając w siebie, może oglądać wieczne proporcje, dzięki którym może oceniać piękno ziemskie. Gdy ciało odczuwa piękno zmysłowe, dusza wpatruje się w tamte pozaziemskie wzorce. Harmonia pomiędzy liczbami cielesnymi i wiecznymi daje zaś poczucie piękna i rozkoszy.

Ta teoria jest niezwykle uniwersalna, może być bowiem zastosowana do każdego rodzaju i gatunku muzyki, a jednocześnie wskazuje na obiektywność piękna. Człowiek może być

„sędzią” piękna dzięki swej rozumnej naturze, a także dzięki temu, że natura świata również jest rozumna. Wszystko to zaś dzieje się dzięki liczbie, która znajduje się u podstaw wszystkiego².

Augustyn zauważa, że sama nazwa „muzyka” pochodzi od muz, które są patronkami sztuk. Muzy zaś według mitologii były córkami Jowisza i Memorii. To na poły boskie ich pochodzenie mówi też wiele o samej naturze muzyki. Otóż liczby zawarte w muzyce są nieśmiertelne, jednak same dźwięki należą do świata zmysłowego, przemijają i pozostają jedynie w pamięci. Obrazuje to ową podwójną naturę muzyki – zmysłowo-umysłową (Augustyn, wyd. 1999, s. 222).

Drugą postacią świata starożytnego, która wywarła decydujący wpływ na późniejszy kształt muzyki jako nauki w średniowieczu, był Boecjusz. Mając świadomość, że przekazuje dorobek świata antycznego późniejszym pokoleniom, zebrał on całą tradycję pitagorejską na temat muzyki i skodyfikował w spójny system trzech wzajemnie odbijających się w sobie zwierciadeł: harmonii kosmicznej (*musica mundana*), harmonii duszy ludzkiej (*musica humana*) oraz harmonii w muzyce będącej dziełem człowieka (*musica instrumentalis*). Muzyką-wzorcem jest *musica mundana*, a pozostałe rodzaje muzyki są jej odzwierciedleniami i o ich doskonałości stanowi stopień, w jakim przypominają harmonię kosmosu i w niej uczestniczą. Oczywiście dla Boecjusza muzyka to nauka spekulatywna. Prawdziwym muzykiem jest zatem ten, kto zdobył wiedzę o muzyce i prawach nią rządzących, a nie ten, kto umie grać albo śpiewać.

Powracając zatem do kwestii miejsca muzyki wśród sztuk wyzwolonych, należy stwierdzić, że nie tylko była ona koniecznym dopełnieniem *quadrivium*, ale że wszystkie pozostałe sztuki *quadrivium* też w jakimś sensie były muzyczne. Można również powiedzieć, że wszystkie *artes liberales* były muzyczne. Bo cały świat dla starożytnych był muzyką i harmonią.

Średniowiecze przejęło to antyczne ujęcie muzyki. Średniowieczne traktaty muzyczne referowały wiernie ujęcie boecjańskie, traktujące muzykę jako zwierciadło, w którym odbija się muzyka kosmiczna. Przykładem jest XII-wieczny traktat Jakuba z Liège pt. *Speculum musicae*, czyli *Zwierciadło muzyki*. Typowym wczesnośredniowiecznym ujęciem muzyki było traktowanie jej jako sztuki przede wszystkim dla oka, a nie dla ucha. Dla oka, bo uczony *musicus*, przyglądając się zapisowi muzycznemu, nie tyle odnosił go do dźwięków kryjących się za znakami muzycznymi, co raczej analizował proporcje matematyczne kryjące się za nimi oraz dokonywał wglądu w prawa rządzące kosmosem. Słyszalność muzyki, jej piękno i przyjemność, którą ze sobą niosła, były w pewnym sensie jej skutkiem ubocznym, a nie głównym celem (Witkowska-Zaremba, 1992, s. 5–7).

Praktyka kompozytorska średniowiecza miała swoje źródło właśnie w tym pitagorejsko-boecjańskim nurcie traktowania muzyki jako słyszalnego zapisu niezmiennych praw rządzących kosmosem. Nawet brzmienie tej muzyki jest prostą konsekwencją pitagorejskiej zasady, że doskonałe są nie te współbrzmienia, które mogą się naszym uszom wydawać słodkie, tylko te, które stanowią doskonałe i proste proporcje matematyczne. To dlatego muzyka średniowieczna przepełniona jest doskonałymi współbrzmieniami, czyli oktavami, kwintami i kwartami, które pamiętamy z legendy o Pitagorasie. To brzmienie jest podyktowane przez typową dla pitagorejsko-platońskiego porządku hierarchię ważności bytów: od nieśmiertelnych idei do bytów czysto zmysłowych.

Oczywiście z biegiem czasu pitagorejskie ujęcie muzyki ewoluowało w teorii muzyki, niemniej muzyka średniowieczna stanowi faktyczne zaaplikowanie pitagorejskich zasad muzycznych do praktyki kompozytorskiej. Od XII wieku rozwija się w Europie Zachodniej polifonia, która jest rozszerzeniem i praktycznym zastosowaniem pitagorejskiej teorii harmonii. Przez

² Św. Augustyn płynnie przechodzi z pitagorejskiego wywodu do egzegezy biblijnej, rozważając werset z Pisma Świętego: „[A]leś Ty wszystko urządził według miary i liczby, i wagi!” (Mdr 11,20, por. Augustyn, wyd. 1999, s. 558).

następne stulecia kolejne generacje kompozytorów będą doskonalić sztukę kontrapunktu, czyli muzykę uprawianą na sposób sztuki wyzwolonej, spekulatywnej nauki o współbrzmieniach jako proporcjach matematycznych. Wśród największych twórców sztuki kontrapunktu należy wymienić kolejno: Guillaume de Machauta, Guillaume Dufaya, Josquina des Prés, Orlanda di Lassa czy Giovanniego Pierluigiego da Palestrinę. Zwieńczeniem zaś wszystkich dokonań kolejnych pokoleń kompozytorów doskonalących sztukę kontrapunktu jest twórczość Jana Sebastiana Bacha.

Bach jest kompozytorem szczególnym, bo o jego wielkości nie stanowi wcale innowacyjność tej twórczości. Jak pisze biograf artysty Albert Schweitzer, wielkość Bacha polega na tym, że on zbiera całość dokonań cywilizacji zachodniej na polu muzyki i tworzy jej syntezę. Według Schweitzera:

Jakąkolwiek ścieżką zaczniemy iść poprzez poezję i muzykę średniowiecza – zawsze dojdziemy do niego. Wszystkie wspaniałości, jakie stworzyła pieśń kościelna od XII do XVIII w. – zdobią jego kantaty i pasje.

Haendel i inni pozostawiają cenny skarb melodii chorałowych niewykorzystany. Chcą uwolnić się od przeszłości. Bach czuje inaczej. Z chorału czyni fundament swojej twórczości.

Śledząc historię harmonizacji chorału, znowu dojdziemy do niego. To, do czego dążyli mistrzowie faktury polifonicznej: Eccard, Praetorius i inni, urzeczywistnił on. Tamci potrafili jedynie harmonizować melodię; Bach w układzie swoim oddaje jednocześnie dźwiękami tekst.

Nie inaczej przedstawia się kwestia przygrywek chorałowych i fantazji chorałowych. Pachelbel, Böhm i Buxtehude, mistrzowie w tej dziedzinie, tworzą formy. Nie dane im jest jednak tchnąć w nie ducha. By dążenia do ideału nie okazały się daremne, musi pojawić się ktoś większy, kto swoje fantazje chorałowe przekształci w muzyczne poematy.

Z motetu powstaje pod wpływem włoskiej i francuskiej muzyki instrumentalnej kantata. Od Schütza, przez całe sto lat, koncert kościelny walczy o swoje miejsce i swobodę w kościele. Czuje się, jak muzyka traci liturgiczny grunt. Coraz bardziej wyłamuje się z kultu, pragnąc być samodzielnym dramatem religijnym, a w formie dążąc do podobieństwa z operą. Zaczyna się kształtować oratorium. W tym czasie pojawia się Bach i tworzy kantatę, która przetrwa. [...] Z tęsknych pragnień pokoleń, które nie stworzyły nic trwałego, jeden jedyny raz zrodziło się pragnienie, które jest tak wielkie, jak ideał przyświecający dwóm poprzednim generacjom, i które pośród wszelkich błędów epoki triumfuje tylko dzięki wielkości myśli.

Z końcem XVII w. muzyczny dramat pasyjny chce przeniknąć do kościoła. Wybucha spór za i przeciw. Bach kładzie mu kres, pisząc dwie pasje, które tekstowo i formalnie uzależnione są całkowicie od typowych dzieł epoki, duch jednak, który w nim żyje, uwzniośla je i przenosi ze sfery doczesnej w wieczność.

Tak więc Bach jest kresem. Nic od niego nie wychodzi; wszystko tylko do niego prowadzi (Schweitzer, 2011, s. 18–19).

Twórczość muzyczna Bacha obejmuje m.in. utwory religijne, które był zobowiązany komponować na użytek kościoła św. Tomasza w Lipsku, gdzie piastował stanowisko kantora, a także kompozycje stanowiące realizację idei *musica speculativa*, czyli muzyki będącej przede wszystkim przedmiotem oglądu intelektualnego.

Wiele utworów Bacha można rozpatrywać w kategoriach *musica speculativa*, jednak szczególnie miejsce w jego twórczości zajmuje cykl *Die Kunst der Fuge*, który stanowi zebranie całego dziedzictwa sztuki kontrapunktu. To zbiór czternastu fug i czterech kanonów opartych na prostym, wręcz ascetycznym temacie, który jest opracowywany za pomocą wszystkich znanych do tej pory technik kontrapunktycznych: augmentacji, dyminucji, odwrócenia, inwersji, kontrapunktu lustrzanego itd., a także w zestawieniach w różnych kombinacjach po kilka technik kontrapunktycznych stosowanych w jednym utworze.

Dzieło to ma wybitnie teoretyczny i wręcz szkolny charakter. Szkolność *Die Kunst der Fuge* jednak jest tutaj zaletą, ponieważ daje prosty wgląd w cały katalog technik kontrapunktycznych. Współcześnie istnieją dziesiątki najrozmaitszych nagrań tego cyklu: na kwartet smyczkowy, kwartet dęty, na organy, fortepian itd., itp. Bach jednak nie opatrzył cyklu wskazówką, na które instrumenty jest on przeznaczony, co świadczy o tym, że traktował go bardziej jako traktat naukowy niż dzieło przeznaczone do publicznego wykonywania. I też nie wymaga ono koniecznie rzeczywistego wykonania. Właściwie spełnia swój cel i jest doskonałe, nawet istniejąc wyłącznie w postaci zapisu nutowego. Stanowi bowiem zapis doskonałej realizacji zasad kontrapunktu rozumianego jako analiza stosunków pomiędzy dźwiękami, czyli jest realizowaniem boecjańskiej idei *musica instrumentalis*.

Przy analizie zapisu nutowego *Die Kunst der Fuge* nawet pobieżna znajomość nut pozwala zrozumieć, jaka żelazna konsekwencja rządzi tam przebiegiem każdego z głosów oraz wzajemnymi pomiędzy nimi relacjami. Żadna nuta nie znalazła się tam przypadkowo, każda jest wynikiem przyjętych zasad prowadzenia głosów zgodnie z regułami sztuki kontrapunktu.

Wobec bogactwa zapomnianej obecnie tradycji uprawiania muzyki jako sztuki wyzwolonej – jakie wnioski praktyczne można wyciągnąć dla nauczania muzyki we współczesnej szkole? Przede wszystkim muzyka nie może być postrzegana jako niepraktyczny, nikomu niepotrzebny dodatek, wypchnięty właściwie ze szkół ogólnokształcących do szkół muzycznych, traktowanych jako szkoły zawodowe dla muzyków.

Nie łudzę się, że z dnia na dzień we współczesnej edukacji przywrócimy nauce muzyki należne miejsce i znaczenie. Warto jednak mieć przynajmniej przed oczami dwojaki jej cel. Po pierwsze, nauczanie muzyki jako sztuki wyzwolonej ma znaczenie analogiczne do nauczania matematyki i innych przedmiotów ścisłych – uczy poprawnego myślenia, dostrzegania i poznawania prawidłowości rządzących kosmosem. Po drugie, chodzi o cel estetyczny, związany jednocześnie z rozbudzaniem wrażliwości na piękno. Tu nie do przecenienia jest rola poznawania tzw. literatury muzycznej, czyli wielkich dzieł muzycznych.

Połączenie obu sposobów obcowania z muzyką, czyli słuchanie i prosty odbiór estetyczny wraz z poznawaniem zasad rządzących kompozycją, kontrapunktem czy harmonią, daje możliwość słuchania arcydzieł kompozytorów takich jak Bach, Monteverdi czy Josquin des Prés nie tylko dla przyjemności czysto zmysłowej, ale i intelektualnej. Taki sposób obcowania z muzyką prowadzi do zachwyty nad genialnością wewnętrzną konstrukcji dzieła muzycznego, jego matematyczną logiką i uporządkowaniem.

Muzyka uprawiana na sposób sztuki wyzwolonej jest porównywalna do matematyki nie tylko pod względem trudności, lecz także pod względem doświadczanego w niej piękna. Mówi się bowiem często wśród matematyków, że na pewnym poziomie uprawianie matematyki daje satysfakcję czysto estetyczną, a dowody matematyczne im są prostsze, tym są piękniejsze i bardziej eleganckie. Podobnie jest z rozwiązaniami kontrapunktycznymi, które zawsze można udoskonalać i szukać tego prostszego i piękniejszego.

Muzyka jednak jest o tyle bardziej uprzywilejowana niż matematyka, że może dawać przyjemność dwa razy: raz na samym początku, przy prostym obcowaniu z nią, bez znajomości jej zasad i praw, a drugi raz na końcu, już jako przyjemność wyższego rzędu, czyli zmysłowo-umysłowa, po rozbudzeniu w uczniu zainteresowania jej wewnętrzną konstrukcją i wykształceniu umiejętności analizy matematycznych zasad kontrapunktu i harmonii.

Nie zapominajmy jednak o władzy muzyki nad ludzkimi uczuciami, o której uczą nas starożytni. Obcowanie z muzyką stanowi bowiem grę na ludzkich emocjach niczym na instrumencie. Nie jest zatem obojętne, jakiej muzyki słuchamy my i nasze dzieci.

Bibliografia

- Arystoteles (1982). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Tyt. oryg.: *Ethikà Nikomácheia*).
- Arystoteles (1984). *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Tyt. oryg.: *Tá metà tà fusiká*).
- Arystoteles (2011). *Polityka*. Przeł. L. Piotrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Tyt. oryg.: *Politiká*).
- Arystoteles (2010). *Fizyka*. W: *Zachęta do filozofii; Fizyka* (s. 61–320). Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Tyt. oryg.: *Fysika*).
- Augustyn (1979). *Sprostowania*. W: *O nauce chrześcijańskiej; Sprostowania* (s. 181–288). Przeł. J. Sulowski. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej. (Tyt. oryg.: *Retractationes*).
- Augustyn (1996). *Św. Augustyna traktat „O muzyce”*. Przeł. L. Witkowski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL. (Tyt. oryg.: *De musica*).
- Augustyn (1999). *O wolnej woli*. W: *Dialogi filozoficzne* (s. 493–649). Przeł. A. Trombala. Kraków: Znak (Tyt. oryg.: *De libero arbitrio*).
- Augustyn (1999). *O muzyce*, księga VI. W: *Dialogi filozoficzne* (s. 667–721). Przeł. D. Turkowska. Kraków: Znak (Tyt. oryg.: *De musica*).
- Augustyn (1999). *O porządku*. W: *Dialogi filozoficzne* (s. 155–233). Przeł. J. Modrzejewski. Kraków: Znak (Tyt. oryg.: *De ordine*).
- Boethius (1860). *De institutione musica libri quinque*. W: J. P. Migne (red.), *Patrologiae cursus completus* (s. 1167–1300). T. 63. Parisii: Parissis Excudebatur et venit apud J.-P. Migne editorem.
- Burakowski, D. (2007). Znaczenie traktatów Boecjusza dla rekonstrukcji nauki pitagorejskiej w epoce wczesnochrześcijańskiej. *Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, 19, 5–11.
- Fubini, E. (1997). *Historia estetyki muzycznej*. Przeł. Z. Skowron. Kraków: Musica Iagellonica.
- Gajda, J. (1996). *Pitagorejczycy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jamblich (1993). *O życiu pitagorejskim*. W: *Żywoty Pitagorasa* (s. 27–121). Przeł. J. Gajda-Krynicka. Wrocław: Epsilon. (Tyt. oryg.: *Peri biou Puthagorikou*).
- James, J. (1996). *Muzyka sfer*. Przeł. M. Godyń. Kraków: Znak.
- Karpowicz-Zbińkowska, A. (2013). *Teologia muzyki w dialogach filozoficznych św. Augustyna*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kijewska, A. (2011). *Filozof i jego muzy*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Lewis, C. S. (1995). *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*. Przeł. W. Ostrowski. Kraków: Znak.
- Marrou, H. (1966). *Augustyn*. Przeł. J. S. Łoś. Kraków: Znak.
- Marrou, H. (1997). *Zmierzch Rzymu czy późna starożytność?*. Przeł. M. Węcowski. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wolumen; Wydawnictwo Bellona.
- Platon (1999). *Timaios*. W: *Timaios i Kritias* (s. 16–111). Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo Alfa-Wero.
- Platon (2003). *Państwo*. Przeł. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk. (Tyt. oryg.: *Politeia*).

Tatarkiewicz, W. (1960). *Estetyka starożytna*. Wrocław; Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Witkowska-Zaremba, E. (1992). *Musica muris i nurt spekulatywny w muzykologii średniowiecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN.

Music as a liberal art

ANTONINA KARPOWICZ-ZBIŃKOWSKA*

„Christianitas”, Poland

Abstract: This article explains the place of music among the liberal arts within the so-called *quadrivium*, alongside arithmetic, geometry and astronomy. In the ancient world, music was not only important in aesthetical terms, but above all mathematical and metaphysical, as well as educational. Properly practised, music as a liberal art formed the basis of classical education.

KEYWORDS: classical education, liberal arts, music, *musica speculativa*, *quadrivium*.

There are times when we cannot understand the essence of a thing and do not even realise that long ago, the ancients already solved various issues that we are facing today. They answered many questions that we do not even know how to formulate yet. We think we live in a highly developed culture, yet in some areas we move around as if in the dark. For our culture has forgotten much of the wealth of knowledge that the Greeks possessed. This is certainly the case with music. Our modern explanation of its nature cannot even be compared to the breathtaking vision of music that the Greeks developed. This concept was later adopted by the Romans, and after them by the people of the Middle Ages. Let us try to present the theory that is forgotten today, starting with the place of music among the liberal arts.

By the term art, the ancients meant the ability to produce something in accordance with certain principles and rules. Aristotle defines art as the “productive disposition of a properly ordered, practical intellect” (Aristotle, 1982, p. 211). The ancient concept of art thus corresponds to our concept of technique.

Plato divided the arts into productive arts, such as architecture, and reproductive arts, such as painting. He also used a division between arts that produce real things, such as architecture, and arts that produce images of things, such as painting (Plato, 2003, p. 316). Aristotle further adds the division of the arts into those that complement nature and those that imitate it (Aristotle, 2010, p. 108).¹

The very notion of liberal arts derives from a disdain for manual labour characteristic of the time. The liberal arts are those pursued by free people. They do not require physical effort; they engage only the mind. Hence, although various arts were included in the liberal arts, there was some hesitation, for example, in including the visual arts, as they require a certain amount of physical effort. The composition of the seven liberal arts has changed many times.

¹ These divisions of the arts already indicate the extent to which antiquity was oriented towards the imitation of nature. This orientation was part of the system of *musica mundana, humana, instrumentalis*; the hands of man could create nothing more perfect than that which imitated the impeccable harmony of the cosmos.

The best known version was formulated in the second century after Christ by the physician Galen (Tatarkiewicz, 1988, p. 62 ff.) and included grammar, dialectics, rhetoric, arithmetic, geometry, music and astronomy.

Every educated person, both in Greece and Rome, explored knowledge in these particular fields. As Henri Marrou notes in describing the educational path followed by St. Augustine, studying the liberal arts was the only way for the son of a small landowner to achieve a career, to attain a teaching or clerical position (Marrou, 1966, p. 15).

The *quadrivium* is the second part of the liberal arts, the canon of which was formulated in the fourth century BC by Archytas from the Pythagorean school. Later, the subject was taken up in Plato's *Republic*, discussing the education of the philosopher (James, 1996, p. 78). Throughout history, the canon varied, but the *quadrivium* tended to include arithmetic, geometry, astronomy and music.

In his work *De Arithmetica*, Boethius states emphatically that without studying the *quadrivium*, man has no possibility of discovering truth, and without inquiring about truth, in turn, he has no chance of practising philosophy properly (Kijewska, 2011, p. 292). This position is in line with Plato's approach, who similarly saw the need for the education of a man wishing to possess wisdom.

Cassiodorus writes in his letter to the Emperor Theodoric that Boethius' translations into Latin of the musical works of Pythagoras, the astronomical works of Ptolemy, the mathematical works of Nicomachus of Gerasa and the geometrical works of Euclid opened this "quadruple gate of knowledge" for Latinists (Kijewska, 2011, pp. 46–47).

Boethius describes the subject matter of each of the arts that make up the *quadrivium*. In his view, arithmetic concerns quantities in themselves. Geometry studies immobile quantities, while the object of astronomy is quantities in motion. Music, on the other hand, concerns ratios of quantities (Boethius, 1860, p. 1190). In other words: music is the science of proportions.

Let us therefore address the question of music's place in the *quadrivium*. To a modern person, its presence in this set may seem surprising, and even lead to suspicion that it has found its way among the serious sciences only by chance.

Today in Poland, no one would rather dare to seriously question the validity and purpose of the universal and compulsory teaching of mathematics in schools, as it has proven its usefulness time and again, being the foundation of all technological progress of humankind. Music, on the other hand, is not a science with equally easily demonstrable benefits coming from its practice. It is, in the full sense of the word, a liberal art, and therefore meant to be practised for its own sake and not for the practical benefits it provides.

In the modern world, it has been given new meanings and purposes that have nothing to do with the role it played in antiquity. For today, we usually associate music with the applied arts, entertainment, playing in the background, "lift music," etc. Alternatively, music is also vividly regarded within the Romantic paradigm as a grand vocal and instrumental form born in the 19th century temple of art, the philharmonic hall. It was intended to spiritualise man, to elevate his condition to the heights. Finally, especially in the age of the complete loosening of the rules governing composition, music is treated as a place of unfettered artistic expression.

Neither of these approaches corresponds to how music was treated in antiquity. Well, in order to understand this special place of music in the canon of the liberal arts, one first needs to outline how the ancients perceived reality.

For the ancients, the most important figure associated with music was Pythagoras. However, as he is a semi-legendary figure and did not leave behind any writings, in the history of

philosophy as well as in the history of musical aesthetics, one tends to speak of the Pythagorean school, or even – due to the fact that in the history of philosophy several generations of Pythagoreans are distinguished – of Pythagorean schools.

For the Pythagoreans, the world was above all order. It was they who introduced the concept of “cosmos – order” to philosophy. The world is organised in accordance with a certain order, the basis of which is harmony, i.e., the alignment of opposites. Harmony can be observed on three levels: the world on a macro scale, i.e., the world of the celestial bodies, is arranged harmoniously, the human soul is also arranged harmoniously (Aristotle, 2011, p. 221) and finally, music is harmony. The Pythagoreans thus extended the concept of harmony from music to all entities.

The second key concept in the Pythagorean worldview is number. Everything that exists is made up of numbers. Number is therefore the *arché* – the principle of all being. Moreover, it is number that makes reality cognisable. It is number that makes it possible for us to know particular things and the relations between them (Fubini, 1997, p. 31).

This is how Aristotle refers to the Pythagoreans’ views on the subject:

The so-called Pythagoreans first took up the mathematical sciences and developed these sciences, and having become skilled in them, they thought that their principles were the principles of all things. Since, therefore, numbers occupy the first place among these principles, and they believed that in numbers, to a greater extent than in fire, earth and water, one can see many similarities with existing and emerging things [...]; they also perceived the properties and proportions of music in numbers; since it seemed to them that all other things in all of nature are modelled on numbers, and numbers appear to be first in all of nature, they believed that the elements of numbers were the elements of all things, and that the whole heaven is harmony and number. (Aristotle, 1984, p. 17)

Pythagoras is credited with discovering the relationship between music and mathematics. It was he who discovered that every interval, i.e., the distance between sounds, can be described by a numerical ratio. Thus, an octave can be described by the ratio 2 : 1, a fifth by 3 : 2 and a quarter by 4 : 3. Pythagoras thus became the father of music as a science of the mathematical relationships governing music. From then on, the Greeks treated it as a science of proportion, that is, of the relations between pitch tones. However, its significance is not confined to the mere mathematical analysis of tones. Indeed, in the Pythagorean view, music constitutes the most graspable model of universal harmony, and the relations between tones expressed by numbers constitute the model of this harmony (Fubini, 1997, p. 32). Thus, it can be said that the entire universe has a musical nature for the Greeks. Human nature is also musical. The music that a person creates is only a reproduction of the music of the spheres, inaudible to the human ear.

This musical model of the world explains not only the nature of music, but also the nature of the world as a unity and the nature of music’s influence on the human soul. This is because different types of harmony can influence each other through a certain kind of resonance. This forms the basis of the Greek system of musical ethics.

The Greeks most often attributed each phenomenon to a particular god. As they noted the dual influence of music on the human soul, its source was attributed in turn to Apollo and Dionysus. Apollo is most often represented in descriptions of the significance of music by his son Orpheus, who is able to use music to enchant not only nature, but also the rulers of the underworld. The Apollonian influence of music accentuates the rational character of both human music and the human soul, and ultimately the entire cosmos, and even transcends the limits of that which is mortal.

By contrast, in descriptions of Dionysian music, its effect on humans is sometimes represented by *Martias*, although *Dionysus* himself is most often featured in myths about music, or his *Bacchantes* appear there. While Apollonian music is able to enchant a human, Dionysian music causes a departure from the senses and reason. This mythological depiction of the conflict between the representatives of *Apollo* and *Dionysus* (*Martias* is skinned by the jealous *Apollo*, while *Orpheus* is torn apart by the *Bacchantes*) expressed the Greeks' intuition about the deep enmity between the two types of music. Music thus clearly has two types of influence on humans: positive and negative, constructive and destructive.

Thus, in addition to the mathematical and metaphysical strand in the understanding of music, the Greeks also strongly emphasised its ethical aspect. In their view, each *modus*, i.e., each type of musical key, had its own *ethos*, i.e., character, and could therefore influence human beings in a specific way. Hence, the ancients had a highly developed theory of the educational influence of music.

The importance that the Greeks attributed to music in terms of its influence on the human soul is evidenced by the philosopher and musician *Damon*, who lived in the fifth century BC and whom *Plato* cites in the *Republic*. *Damon* believes so profoundly in the influence of music on the soul that he advocates the politicisation of musical education, as it influences not only individuals, but society as a whole. He strongly warns against the introduction of musical innovations, as this threatens to undermine public order and harm the political system (Fubini, 1997, pp. 36–39).

This is how *Plato* refers to *Damon's* views in this regard:

One must beware of breakthroughs and novelties in music, for this is a dangerous thing in general. One never changes a style in music without an upheaval in the fundamental political laws. That's what *Damon* says, and I believe him. The [...] violation of the laws of music easily slips in unnoticed. [...] For it does no other harm, he added, but slowly and quietly enters into habit and taps into customs and manners. From here it begins to flood mutual relations and interests with a greater stream, and from interests it passes on to laws and political systems already without any dam or brake, my *Socrates*, until finally it turns the whole of private and public life upside down. (Plato, 2003, pp. 122–123)

Plato, greatly impressed by *Damon's* views, advocated that, in an ideal state, the musical education of youth should be under strict state control, as this has a direct impact on matters not only of a moral but also of a political nature.

The Pythagorean view of music was adopted by Christianity. Two figures from late antiquity in particular had a decisive influence on the later reception of ancient philosophical concepts about music. The first of these is *St. Augustine*, who witnessed both the Greek and Roman musical traditions. He already put it in Christian terms. His treatise *On Music* was written as a textbook for the liberal arts.

Augustine originally had ambitions to create such manuals for all these arts. This is what he writes towards the end of his life in the *Retractions*:

At that time, while I was in *Milan* awaiting baptism, I also attempted to write books on the various disciplines, inquiring of those who resided with me and did not shy away from such learning, desiring by like steps through corporeal things to arrive at or lead others to the incorporeal. Of these, I only succeeded in completing the work *On Grammar*, which was later lost from my cupboard, and the six books *On Music*, but concerning only that part called rhythm. However, I had already written these six books after my baptism and after my return from *Italy* to *Africa*. In *Milan*, I only began to address this discipline. On the other five disciplines also begun there: dialectics, rhetoric, geometry,

arithmetic and philosophy, only the introductions themselves remain, though I have lost them too, but I think someone must have them. (Augustine, 1979, p. 194)

In the end, therefore, only Augustine's treatise *On Music* was written and has survived to our times, actually including only the section on rhythm. However, the modern reader, reaching for it, may be disappointed. For it is not a lecture on music as we understand it today.

However, if we take the simple step of treating this text as a Pythagorean treatise, its richness becomes apparent: it is a treatise on numbers, which are to be found everywhere and especially in music. This work tells of the numerical nature of the universe, of its inner harmony and "logicality," of which music is an explication. Of course, Augustine would not have been himself if music had not been a pretext for him to talk about God. For him, music is also a theophany, that is, it also reveals to us the nature of God.

Music, then, is everything for Augustine, at all levels of being: both the harmoniously ordered cosmos, all processes in nature, the relationship between the soul and the human body, and finally all human activity from human physiology (after all, the blood pulsates in us rhythmically, we breathe rhythmically, we walk and speak rhythmically), through the art and beauty produced by it, to philosophy and theology itself. It can therefore be said that the Bishop of Hippo baptised Pythagoras and, through his argument about music conveyed his understanding of the reality of Christian civilisation.

This is how Augustine refers to the Pythagorean belief in the omnipresence of numbers: Look at the heavens and the earth, and the sea, and all that within their limits shines above, creeps below, flies or swims. All these things have shapes because they have numerical dimensions. Take them away and nothing remains of these things. From whom, then, do they come, if not from the One who created number? After all, number is the condition of their existence. (Augustine, 1999, p. 568) Number, in Augustine's view, becomes a measure of beauty:

And people-artists, who create material objects of all shapes, use numbers in their work. With them they align their works. And they continue to make movements with their hand and tool while working, until the outer shape of the work, compared with the brilliance of the numbers that shine within, reaches a perfection accessible to itself and pleases, through the senses, the inner judge gazing at the unearthly proportions. (Augustine, 1999, pp. 569–569)

Augustine put his insights into the appreciation of beauty, especially beauty in music, in the form of a whole theory that can be called the theory of the hierarchy of numbers. Numbers in music are the rhythmic and melodic relations of tones. Augustine distinguishes five categories of these numbers: the tones heard, the impression of the hearer, the action of the utterer, the time-value of the sound existing in memory, and the so-called judging numbers, which are the eternal patterns existing in the soul that allow us to perceive harmony. This last type is the human soul's participation in the harmony of the spheres. The soul, by looking into itself, can see the eternal proportions by which it can judge earthly beauty. As the body experiences sensory beauty, the soul gazes at those otherworldly patterns. In turn, the harmony between the corporeal and eternal figures gives a sense of beauty and delight.

This theory is extremely universal, as it can be applied to any type or genre of music, and at the same time points to the objectivity of beauty. Man can be a "judge" of beauty thanks to his rational nature, and because the nature of the world is also rational. All this, in turn, happens thanks to the number that is at the root of everything.²

² St. Augustine moves seamlessly from the Pythagorean argument to biblical exegesis by considering the Scripture verse: "But Thou hast arranged all things by measure and number and weight!" (Wisdom 11:20, cf. Augustine, 1999, p. 558).

Augustine notes that the very name “music” comes from the Muses, who are the patrons of the arts. According to mythology, the Muses were the daughters of Jupiter and Memoria. This semi-divine origin also says a lot about the nature of music itself. The numbers contained in music are immortal, but the sounds themselves belong to the sensual world, passing away and remaining only in memory. This illustrates the dual nature of music – sensual and intellectual (Augustine, 1999, p. 222).

Boethius was the second person of the ancient world who had a decisive influence on the later shape of music as a science in the Middle Ages. Aware that he was passing on the achievements of antiquity to later generations, he brought together the entire Pythagorean tradition on the subject of music and codified it into a coherent system of three mirrors reflecting each other: cosmic harmony (*musica mundana*), harmony of the human soul (*musica humana*) and harmony in music created by humans (*musica instrumentalis*). The model music is *musica mundana*, and the other types of music are reflections of it and their excellence is determined by the degree to which they resemble and participate in the harmony of the cosmos. Of course, for Boethius, music is a speculative science. A true musician, therefore, is one who has acquired knowledge of music and the laws that govern it, not one who can play or sing.

Returning to the question of the place of music among the liberal arts, it must be said that not only was music a necessary complement to the *quadrivium*, but that all the other arts of the *quadrivium* were also musical in some sense. It can also be said that all the *artes liberales* were musical. As the whole world for the ancients was music and harmony.

The Middle Ages took over this ancient view of music. Medieval musical treatises faithfully referenced the approach of Boethius, treating music as a mirror in which cosmic music is reflected. The 12th century treatise by Jacques of Liège entitled *Speculum musicae*, or *Mirror of Music*, can serve as an example here. The typical early medieval view of music was to treat it as an art primarily for the eye rather than the ear. For the eye, because the *musicus* scholar, when looking at musical notation, did not so much relate it to the sounds behind the musical signs, but rather analysed the mathematical proportions behind them and made insights into the laws governing the cosmos. The audibility of music, its beauty and the pleasure it brought with it were, in a sense, its side effect rather than its main purpose (Witkowska-Zaremba, 1992, pp. 5–7).

The compositional practice of the Middle Ages had its origin precisely in this Pythagorean-Boethian current of treating music as an audible record of the immutable laws governing the cosmos. Even the sound of this music is a simple consequence of the Pythagorean principle that perfect are not those consonances which may seem sweet to our ears, but those which constitute perfect and simple mathematical proportions. This is why medieval music is filled with perfect consonances, i.e., octaves, fifths and fourths, which we remember from the legend of Pythagoras. This sound is dictated by the typical Pythagorean-Platonic order of importance of entities: from immortal ideas to purely sensual entities.

Of course, over time the Pythagorean view of music evolved in music theory, but medieval music nevertheless represents the actual application of Pythagorean musical principles to compositional practice. From the 12th century onwards, polyphony developed in western Europe as an extension and practical application of Pythagorean harmony theory. For centuries to come, successive generations of composers would perfect the art of counterpoint, or music practised in the manner of a liberal art, the speculative science of consonance as mathematical proportion. The greatest exponents of the art of counterpoint include Guillaume de Machaut,

Guillaume Dufay, Josquin des Prés, Orlando di Lasso and Giovanni Pierluigi da Palestrina. And the culmination of all the achievements of successive generations of composers perfecting the art of counterpoint is the work of Johann Sebastian Bach.

Bach is a special composer, because his greatness is not at all determined by the innovation of his work. As the artist's biographer Albert Schweitzer writes, Bach's greatness lies in the fact that he brings together and synthesises all the achievements of Western civilisation in the field of music. According to Schweitzer:

Whatever path we begin to follow through the poetry and music of the Middle Ages – we will always arrive at it. All the grandeur created by church song between the 12th and the 18th centuries – adorn his cantatas and passions.

Haendel and others are leaving a precious treasure of chorale melodies untapped. They want to free themselves from the past. Bach feels differently. He makes the chorale the foundation of his work.

Tracing the history of the harmonisation of chorale, we come to it again. What the masters of polyphonic texture were striving for – Eccard, Praetorius and others – was realised by him. Those others were only able to harmonise the melody; Bach, in his arrangement, renders the text with sounds at the same time.

The question of chorale preludes and chorale fantasies is no different. Pachelbel, Böhm and Buxtehude, masters in this field, create forms. However, it is not given to them to breathe the spirit into them. For the pursuit of the ideal not to prove futile, someone greater must emerge to transform their chorale fantasies into musical poems.

From the motet, the cantata is developed under the influence of Italian and French instrumental music. From Schütz onwards, for a whole hundred years, the church concerto struggled for its place and freedom in the church. It feels like music was losing liturgical ground. It breaks out of worship more and more, wanting to be a religious drama in its own right, and in form striving for similarities with opera. The oratorio begins to take shape. At this time Bach appears and creates a cantata that endures. [...] Out of the yearning desires of generations that have created nothing lasting, a desire is once and for all born that is as great as the ideal guiding the two previous generations, and which, in the midst of all the blunders of the age, triumphs only through the greatness of thought.

With the end of the 17th century, the musical passion drama wants to penetrate the church. An argument for and against erupts. Bach puts an end to it by writing two passions which, textually and formally, depend entirely on the typical works of the period, but the spirit that lives in him elevates them and transports them from the temporal sphere into eternity.

Thus Bach is the end. Nothing comes out of him; everything only leads to him. (Schweitzer, 2011, pp. 18–19)

Bach's musical output includes, among other things, religious works that he was obliged to compose for the use of St. Thomas Church in Leipzig, where he held the position of cantor, as well as compositions implementing the idea of *musica speculativa*, i.e., music that is primarily an object of intellectual insight.

Many of Bach's works can be considered in terms of *musica speculativa*, but a special place in his output is occupied by the cycle *The Art of Fugue*, which represents a gathering

of the entire heritage of the art of counterpoint. It is a collection of fourteen fugues and four canons based on a simple, even ascetic theme, which is developed using all the contrapuntal techniques known to date: augmentation, diminution, reversal, inversion, mirror counterpoint, etc., as well as in juxtapositions of several contrapuntal techniques used in a single work in various combinations.

The work is eminently theoretical and even school-like in character. The school-like nature of *The Art of Fugue*, however, is an advantage here, as it provides a simple insight into a whole catalogue of contrapuntal techniques. Today there are dozens of the most diverse recordings of this cycle: for string quartet, wind quartet, organ, piano, etc., etc., etc. Bach, however, did not accompany the cycle with an indication of which instruments it was intended for, indicating that he regarded it more as a scholarly treatise than a work intended for public performance. And it also does not necessarily require actual performance. It essentially fulfils its purpose and is perfect, even existing only as a score. For it is a record of the perfect realisation of the principles of counterpoint understood as an analysis of the relations between sounds, i.e., a realisation of the Boethius' idea of *musica instrumentalis*.

When analysing the score of *The Art of Fugue*, even a cursory knowledge of the notes allows one to understand what iron consistency governs the course of each voice and their mutual relations. No note is there by chance, each is the result of the accepted principles of conducting the voices in accordance with the rules of the art of counterpoint.

In view of the richness of the now forgotten tradition of practising music as a liberal art – what practical conclusions can be drawn for the teaching of music in the modern school? First and foremost, music must not be seen as an impractical, unnecessary add-on, pushed virtually out of general schools into music schools, treated as vocational schools for musicians.

I am not deluding myself that we will restore the study of music to its rightful place and importance in modern education overnight. However, it is at least worth keeping its two-fold purpose before our eyes. First, the teaching of music as a liberal art has an analogous significance to the teaching of mathematics and other science subjects – it teaches one to think correctly, to perceive and learn the regularities governing the cosmos. Second, there is the aesthetic aim, which at the same time relates to awakening a sensitivity to beauty. Here, the role of learning about so-called musical literature, i.e., great works of music, cannot be overestimated.

The combination of both ways of communing with music, i.e., listening and simple aesthetic reception together with learning the principles governing composition, counterpoint or harmony, provides the opportunity to listen to the masterpieces of composers such as Bach, Monteverdi or Josquin des Prés, not only for purely sensual pleasure, but also for intellectual pleasure. This way of experiencing music leads to admiration for the brilliance of the inner structure of a musical work, its mathematical logic and orderliness.

Music practised in the manner of a liberal art is comparable to mathematics not only in terms of difficulty, but also in terms of the beauty experienced in it. Indeed, it is often said among mathematicians that, at a certain level, practising mathematics gives purely aesthetic satisfaction, and that the simpler the mathematical proofs, the more beautiful and elegant they are. The same is true of contrapuntal solutions, which can always be refined, seeking a simpler and a more beautiful one.

Music, however, is so much more privileged than mathematics in that it can give pleasure twice: once at the very beginning, when simply interacting with it, without knowledge of its principles and laws, and a second time at the end, already as a pleasure of a higher order, i.e.,

sensory-intellectual, once the student has awakened an interest in its internal structure and developed the ability to analyse the mathematical principles of counterpoint and harmony.

However, let us not forget the power of music over human feelings, as the ancients teach us. For exposure to music constitutes playing on human emotions as if they were an instrument. Therefore, it does matter what music we and our children listen to.

References

- Arystoteles (1982). *Etyka nikomachejska*. Transl. D. Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Orig.: *Ethikà Nikomácheia*).
- Arystoteles (1984). *Metafizyka*. Transl. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Orig.: *Tá metà tà fusiká*).
- Arystoteles (2011). *Polityka*. Transl. L. Piotrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Orig.: *Politiká*).
- Arystoteles (2010). *Fizyka*. In: *Zachęta do filozofii; Fizyka* (pp. 61–320). Transl. K. Leśniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Orig.: *Fysika*).
- Augustyn (1979). *Sprostowania*. In: *O nauce chrześcijańskiej; Sprostowania* (pp. 181–288). Transl. J. Sulowski. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej. (Orig.: *Retractationes*).
- Augustyn (1996). *Św. Augustyna traktat „O muzyce”*. Transl. L. Witkowski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL. (Orig.: *De musica*).
- Augustyn (1999). *O wolnej woli*. W: *Dialogi filozoficzne* (pp. 493–649). Transl. A. Trombala. Kraków: Znak (Orig.: *De libero arbitrio*).
- Augustyn (1999). *O muzyce, księga VI*. W: *Dialogi filozoficzne* (pp. 667–721). Transl. D. Turkowska. Kraków: Znak (Orig.: *De musica*).
- Augustyn (1999). *O porządku*. W: *Dialogi filozoficzne* (pp. 155–233). Transl. J. Modrzejewski. Kraków: Znak (Orig.: *De ordine*).
- Boethius (1860). *De institutione musica libri quinque*. W: J. P. Migne (ed.), *Patrologiae cursus completus* (pp. 1167–1300). Vol. 63. Parisii: Parisis Excudebatur et venit apud J.-P. Migne editorem.
- Burakowski, D. (2007). *Znaczenie traktatów Boecjusza dla rekonstrukcji nauki pitagorejskiej w epoce wczesnochrześcijańskiej*. *Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, 19, 5–11.
- Fubini, E. (1997). *Historia estetyki muzycznej*. Transl. Z. Skowron. Kraków: Musica Iagellonica.
- Gajda, J. (1996). *Pitagorejczycy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jamblich (1993). *O życiu pitagorejskim*. In: *Żywoty Pitagorasa* (pp. 27–121). Transl. J. Gajda-Krynicka. Wrocław: Epsilon. (Orig.: *Peri biou Puthagorikou*).
- James, J. (1996). *Muzyka sfer*. Transl. M. Godyń. Kraków: Znak.
- Karpowicz-Zbiñkowska, A. (2013). *Teologia muzyki w dialogach filozoficznych św. Augustyna*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kijewska, A. (2011). *Filozof i jego muzy*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Lewis, C. S. (1995). *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*. Transl. W. Ostrowski. Kraków: Znak.
- Marrou, H. (1966). *Augustyn*. Transl. J. S. Łoś. Kraków: Znak.
- Marrou, H. (1997). *Zmierzch Rzymu czy późna starożytność?*. Transl. M. Węcowski. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wolumen; Wydawnictwo Bellona.
- Platon (1999). *Timaios*. In: *Timaios i Kritias* (pp. 16–111). Transl. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo Alfa-Wero.
- Platon (2003). *Państwo*. Transl. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo Antyk. (Orig.: *Politeia*).
- Tatarkiewicz, W. (1960). *Estetyka starożytna*. Wrocław; Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Witkowska-Zaremba, E. (1992). *Musica muris i nurt spekulatywny w muzykografii średniowiecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN.

Cui bono? Dlaczego warto ratować nauczanie łaciny w polskiej edukacji

RAFAŁ TOCZKO*

Nauczanie języka łacińskiego przez ostatnich 30 lat było konsekwentnie rugowane z polskich szkół. Zdaniem autora tego tekstu jest to proces szkodliwy dla polskiego społeczeństwa. Artykuł ten prezentuje argumenty, w formie exemplów, czyli krótkich historycznych przykładów, by dowieść tezy, że poprzez wieki obecność edukacji klasycznej w zachodniej tradycji nauczania była korzystna dla całych społeczeństw, ponieważ kultura klasyczna inspirowała konkretne jednostki do myślenia i działania w sposób oryginalny, kreatywny i zdyscyplinowany. Edukacja klasyczna jest tutaj rozumiana jako obcowanie z kulturą grecką i łacińską możliwie bezpośrednio dzięki opanowaniu tych dwóch starożytnych języków.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja klasyczna, kultura klasyczna, łacina, recepcja antyku.

Exordium

C*ui bono?* Dla czyjego dobra mamy uczyć młodzież łaciny i zapoznawać ją z kulturą klasyczną w jednym z jej dwóch języków? W tym tekście próbuję dowodzić, że mamy to robić dla dobra nas wszystkich, innymi słowy: *pro publico bono*. Posługuję się tutaj dowodzeniem indukcyjnym, argumentując przez przypomnienie konkretnych 10 exemplów z historii starej, nowszej i najnowszej. Wybitne osoby, którym poświęcona jest ta narracja, żyły w różnym czasie, reprezentowały różne systemy wartości i działały na różnych polach. Łączy je to, że przeszły przez długi i dogłębny kurs łaciny, a najczęściej i greki w okresie dorastania (z wyjątkiem jednej osoby, która zetknęła się z tymi językami dopiero na studiach). Jeśli edukacja klasyczna przez wieki potrafiła i nadal potrafi pomagać w kształtowaniu wyjątkowych jednostek, jeśli potrafiła i potrafi poprzez te jednostki oddziaływać pozytywnie na świat, jaki jest powód, żeby zamykać polskim uczniom ścieżkę dostępu do niej? A w Polsce od 30 już lat z tym właśnie mamy do czynienia – z pozbawianiem osób uczących się dostępu do nauki łaciny. Czas z tym skończyć.

1. Exemplum primum

Kiedy Święty Augustyn przebywał pod koniec IV wieku w Mediolanie, doszedł do szczytów swojej profesji, zarabiając na życie i zdobywając uznanie oraz społeczny prestiż jako nauczyciel retoryki na dworze cesarskim (Augustyn, *Wyznania*, wyd. 2002, księgi V–VIII). Wcześniej pozostawił za sobą katedrę retoryki w Kartaginie. Jednym z jego uczniów był mało znany

Eulogiusz, który potem w stolicy afrykańskiej prowincji także uczył retoryki. Pewnego razu zadał on swoim studentom do przeanalizowania fragment z podręcznika retoryki *O inuentji*, napisanego za młodu przez Cyncerona. Dopiero po czasie, przygotowując się wieczorem do zajęć, zorientował się, że sam nie do końca rozumie fragment, który zadał studentom. Wpadł w panikę, a nie miał nikogo zaufanego, do kogo mógłby się zwrócić o pomoc. Nic dziwnego, że potwornie zestresowany nie umiał zasnąć. Gdy w końcu zaczęły mu się kleić powieki, we śnie przyszedł do niego były nauczyciel – Augustyn – i wytłumaczył mu, o co dokładnie w danym fragmencie chodzi (Augustyn, *De cura pro mortuis gerenda*, wyd. 2010, 11, 13). Może dziwić, że ludzie współcześni Augustynowi, którzy przecież mówili po łacinie, nie rozumieli dzieła Cyncerona. Dlatego w późnej starożytności powstały pierwsze obszerne komentarze do dzieł Wergiliusza, Terencjusza czy Cyncerona. Uczono z nich w szkole kultury klasycznej i klasycznej łaciny.

De inuentione to młodzieńcze dzieło Cyncerona poświęcone najważniejszej części retoryki, czyli sztuce argumentacji. Składa się z dwóch ksiąg, które opisują, kiedy i jakie schematy argumentacyjne należy stosować (Cicero, wyd. 2013). System stworzony przez Hermagorasa, a przeszczepiony na grunt łaciński przez Cyncerona, opierał się na teorii *status* (po grecku *staseis*) (Hermogenes, wyd. 2012). Stanowiła ona przedsiónek do nauki dialektyki i logiki. Był to dość skomplikowany system, który opanowywano pamięciowo, podobnie jak my wkuwamy tabliczkę mnożenia albo wzory z fizyki. Teoria *status*, podobnie jak wzory fizyczne, przydawała się później w życiu pozaszkolnym. Augustyn przez lata był nauczycielem retoryki, przeżył nawrócenie, zrezygnował z planu założenia rodziny, przyjął chrzest, założył wspólnotę zakonną, a potem został biskupem. Przez cały okres biskupstwa prowadził liczne ideologiczne walki, a jedną z nich była walka o przydatność spuścizny retoryki klasycznej dla chrześcijan. Musiał się zmierzyć z obskurantyzmem tych, którzy twierdzili, że Jerozolima nie ma nic wspólnego z Atenami i że retoryka to jest diabelska sztuka. Augustyn uważał, że kultura klasyczna, której retoryka i filozofia były ważnymi elementami, jest potrzebna do sprawiedliwego zorganizowania państwa na ziemi i do zbawienia. Ze wszystkich walk wyszedł zwycięsko i w dużej mierze nadał kierunek łacińskiej kulturze religijnej na Zachodzie, właśnie dlatego, że tak znakomicie – dzięki wykształceniu i niezwykle talentowi – władał sztuką układania argumentów (Conybeare, 2014). Nie ulega żadnej wątpliwości, że to dzięki geniuszowi i klasycznemu wykształceniu retorycznemu takich ludzi jak św. Augustyn, św. Ambroży czy św. Hieronim chrześcijaństwo zatryumfowało na Zachodzie na długie wieki.

Między innymi dzięki Augustynowi *De inuentione* nie tylko nie zniknęło z powierzchni ziemi, ale stało się na wieki jedną z najczęściej czytanych ksiąg w oryginale, bądź też w postaci wyimków i parafraz, znanych w całej Europie, a potem Nowym Świecie. *Retoryka* Arystotelesa była właściwie nieznaną, a późne dzieła retoryczne Cyncerona, takie jak *De Oratore*, zaczęły się cieszyć popularnością dopiero w epoce renesansu. W średniowieczu traktat *De inuentione* był pierwszym podręcznikiem retoryki (*retorica prima*). Każdy, kto przyjechał np. na studia do Bolonii, przechodził kurs sztuki argumentacji z dzieła Cyncerona (Ward, 2018). Uczył się tego jeszcze William Szekspir w Anglii (Skinner, 2014).

Już w IV wieku łacina klasyczna i dzieła w tym języku zapisane wymagały komentarza, a kształtująca się właśnie wtedy edukacja oparta na gramatyce, retoryce, dialektyce i filozofii pochylała się nad tekstami Cyncerona, Wergiliusza, Terencjusza i historyków rzymskich w bardzo podobny sposób, jak robimy to do dziś. Studenci i nauczyciele wspólnie analizowali teksty, czyli rozkładali je na czynniki pierwsze, bo nie były one dla nich oczywiste, a poza tym widzieli, że jest to wiedza przydatna.

2. Exemplum secundum

Posiadamy liczne dokumenty, w tym mowy, które dotyczą programu nauczania w XVII- i XVIII-wiecznych szkołach krakowskich (Grzelecki, 1984). Podstawowym założeniem edukacji renesansowej – co widoczne jest w poglądach Łukasza Piotrowskiego, profesora Kolegium Nowodworskiego – było to, że służy ona do kształcenia jak najlepszych obywateli (*reipublicae optimus civis et pervigilis tutor*), a także chrześcijan, choć z czasem aspekt religijny zszedł na dalszy plan. W mowie *Pallas* Jana Marcinkowskiego czytamy, że nauka pozwala kontrolować emocje, rugować wady, uczy cnót i doskonałej formy myślenia. Dla wszystkich stało się oczywiste, że najlepszym środkiem do osiągnięcia tych celów było, jest i będzie zanurzenie się w kulturze klasycznej, i to nie tylko łacińskiej, ale i greckiej gramatyce, poezji, historii, retoryce i filozofii. Podobne mowy wygłaszali bracia Marek i Jan Sobiescy. Wiemy, że ojciec przyszłego króla szczególnie nacisk kładł na to, by obaj młodzieńcy wysłani na naukę do Krakowa uczyli się pilnie łaciny:

Łacińskiego języka będą uczyć się w szkole, *et stilum exercendo* [i przez ćwiczenie w stylu], ale do tego trzeba i łacińskiej konwersacyjnej, bo wszystkich języków najprędzej konwersacja nauczy. Przeto doma u siebie, gdy obcych nie będzie (bo ich ten kapelan, który z nimi będzie jadał, za obcego mieć go nie trzeba) i przy obiedzie, i doma inszych godzin, kiedy gości nie będzie, będą mówić z Panem Rozenkiewiczem i z swoim wyrostkiem Pana [Aleksandra] Wydźgi, podśędka synem, który kilka lat już słuchał retoryki u Jezuitów w Sandomirzu (Sobieski, wyd. 2017, s. 301–302).

Oczywiste było, że poznają w oryginale *Eneidę* Wergiliusza. To z tego dzieła uczyli się cnót. Jak pisze Barbara Strycharczyk:

Młodzi Sobiescy czytając *Eneidę* poznawali nie tylko losy rzymskiego bohatera narodowego opowiadane jak w powieści przygodowej, lecz także zasady, jakimi się kierował ten Trojańczyk uznany przez Rzymian za przodka. Ukazane przez Wergiliusza zasady postępowania Eneasza stanowiły rzymski kodeks obywatelski, który kształtował pokolenia dzielnych Rzymian i pozwolił im podbić świat – jak go nazywali *orbis terrarum*. Jakub Sobieski chciał przygotować swych synów, jak to sam napisał: «Nie do oderwanego lub spokojnego życia, [...] lecz do życia publicznego albo wojskowego i obozowego trudu». Bohater o niezachwianej odwadze, dzielny w boju i w znoszeniu trudów, twardy, sprawiedliwy, wyrozumiały, a przede wszystkim z poczuciem obowiązku wobec ojczyzny, bogów i bliskich był bardzo dobrym przykładem do naśladowania dla młodego człowieka, który przygotowywał się do kariery pierwszego obywatela w państwie. Tę lekturę znał również ojciec Jakub Sobieski, uchodzący za jednego z najlepiej wykształconych polskich magnatów, znał również i dziad Stanisław Żółkiewski, na którego grobie wyryto słowa z *Eneidy* wypowiedziane przez Dydonę: *Exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor* – oby powstał z moich kości jakiś mściciel. I tak jak Dydonę – kartagińską królową miał pomścić Hannibal, tak i mścicielem Żółkiewskiego miał być Jan III Sobieski (Strycharczyk, 2008).

Siła klasycznych exemplów nie słabła.

3. Exemplum tertium

John Adams, jeden z ojców założycieli Stanów Zjednoczonych, podsumowując w wieku 75 lat swoje dorosłe życie, w które wkraczał na Harvardzie jako miłośnik nauk ścisłych, stwierdził: „[K]oniecznością dla mnie było ograniczyć się do Cycerona” (John Adams, za: Schutz i Adair, 1996, s. 142, tłum. własne). W latach 50. i 60. XIX wieku Adams celowo czytał niemal wyłącznie klasyków, to znaczy Demostenesa, Senekę i przede wszystkim Cycerona, który jako *homo novus*

(podobnie jak Adams) stał się dla niego modelem obywatela walczącego o dobro wspólne. Po latach Adams podsumował, że kiedy w młodości zaznajamiał się z biografią Cyncerona, miał wrażenie, że czyta historię wszystkich narodów, a zwłaszcza własnego. Wystarczyłoby zmienić imiona, by właściwie każda anegdota mogła dotyczyć jego czasów i postaci, które znał (Schutz i Adair, 1996). Pod koniec lat 80. w listach do swojego studiującego syna pisał:

W towarzystwie Sallustiusza, Cyncerona, Tacyta, Liwiusza poznasz Mądrość i Cnotę. Ujrzysz je ukazane z całym wdziękiem, jakim język i wyobraźnia dysponują, ujrzysz też Wadę i Głupotę odmalowane w całej ich brzydocie i grozie. Na zawsze zapamiętasz, że ostatecznym celem studiowania jest uczynienie z siebie dobrego Człowieka i pożytecznego Obywatela (John Adams, za: Butterfield i Friedlaender, 1963–1973, t. IV, s. 117).

Adams doradzał synowi, by „strzegł Łaciny i Greci jak żrenicy swojego oka” (Adams, 1903, s. 125–126). Ten prawy człowiek, który nie posiadał niewolników, był pierwszym wiceprezydentem i drugim prezydentem USA, swoją prawość, poglądy polityczne (według własnego sądu), styl oratorski i skuteczność w polityce zawdzięczał – według badaczy – kontaktowi z łaciną i kulturą klasyczną. Dzięki temu położył podwaliny pod amerykański republikanizm. Ułożył tekst aktualnej do dziś konstytucji stanu Massachusetts, pierwszego takiego dokumentu w historii, który stał się wzorem dla *Konstytucji Stanów Zjednoczonych*.

4. Exemplum quartum

Romantycy, pod tak wieloma względami różni od swoich oświeceniowych kolegów, pod jednym względem byli do nich podobni – uważali, że należy uczyć się łaciny i greki oraz poznawać świat antyczny. *Encyklopedia francuska* z 1765 roku pod hasłem „język” podaje informacje o łacinie jako powszechnym języku naukowców europejskich. Wkrótce być nim przestanie, ale też bez klucza antycznego nie będzie się dało otworzyć wrót do twórczości np. Goethego, który w młodzięcym wieku chciał zostać profesorem łaciny. Kiedy w 1808 roku w Erfurcie Napoleon pyta, czy Goethe nie mógłby poświęcić się napisaniu dzieła o współczesnych wydarzeniach, ten odpowiada po francusku, że wymagałoby to raczej pióra jakiegoś pisarza antycznego. Goethe uczył się łaciny od ojca, który mówił do niego w tym języku; grekę zgłębiał od dzieciństwa do późnych lat. Tłumaczył z obu języków (Stroh, 2013). Wiedza ta była owocem nauczania domowego, w którym nacisk kładziono, jak w przypadku edukacji Sobieskich, zwłaszcza na użycie łaciny w mowie. Dlatego młodzięcze przekłady Goethego nie są specjalnie szkolne ani dokładne, choć z *Metamorfoz* Owidiusza, które były jego pierwszą literacką fascynacją, znał wiele passusów na pamięć. Miał widać dobrych nauczycieli, którzy rozumieli, że młodego poetę rozpira inwencja i energia twórcza, i być może dlatego łacina nie stała się dla niego wędzidłem, ale inspiracją, zwłaszcza po wizycie w Rzymie. Nie było roku w życiu Goethego, żeby regularnie nie czytał w oryginale Owidiusza, Tacyta czy tragików greckich. W dziełach tych znajdował inspirację dla swojej twórczości poetyckiej, prozatorskiej i filozoficznej (Koller, 1919).

5. Exemplum quintum

Johann Theodor van der Kamp, wykształcony klasycznie w Rotterdamie, Dordrechcie i Lejdzie, niespokojny duch, lekarz i filozof, poświęcił życie na walkę o zniesienie niewolnictwa w południowej Afryce. Już w wieku 16 lat wygłaszał po łacinie szkolną mowę o zabójstwie Juliusza Cezara. Łacina przydała mu się w czasie podróży do Afryki, bo bez trudu porozumiewał

się z Portugalczykami, a po przybyciu na miejsce sprawność lingwistyczna przyczyniła się do opanowania języka miejscowych Hotentotów. Sprowadził do Kapsztadu łacińskie podręczniki i gramatykę języka starogreckiego. Do szermierki polemicznej ze zwolennikami niewolnictwa wykorzystywał – podobnie jak John Philip, szef placówki Londyńskiego Towarzystwa Misjonarzy w Kapsztadzie – nabyte w szkole umiejętności retoryczne i cały zestaw argumentów z pism Cycerona, Seneki i innych (Hilton, 2011).

6. Exemplum sextum

W pruskim liceum w Trewirze młody Karol Marks uczył się łaciny przez osiem lat po osiem godzin tygodniowo, a ponieważ był zdolnym i inteligentnym młodzieńcem, jego wypracowanie maturalne napisane zgrabną łaciną profesorowie pochwalili, oczywiście po łacinie, za „solidność argumentacji (*argumenti tractatio*), wiedzę historyczną (*historiae cognitio*), zwłaszcza zaś za dbałość o piękną łacinę (*Latinitatis studium*); przerażenie wzbudził w nich jedynie okropny charakter pisma (*Verum quam turpis littera!*)” (Stroh, 2013, s. 262). Jego dysertacja doktorska dotyczyła różnic między filozofią przyrody Demokryta i Epikura, dwóch greckich materialistów. Przygotowując się do niej, zapisał siedem notatników, które zachowały się do dziś i świadczą o bardzo głębokiej znajomości kultury klasycznej (Barbour, 2023). Charles Barbour, badacz twórczości Marksa, stawia tezę, że cała jego wczesna twórczość wynika z przesiąknięcia kulturą łacińską. Barbour rozumie ją jako polityczną, teologiczną i intelektualną kulturę, która była zorganizowana wokół łaciny (Barbour, 2023). Była to kultura ucieleśniona w łacinie, wspólnota praktyk i instytucji, coś więcej niż po prostu język, którym mówiono. I co więcej, nie należała do jednego narodu ani państwa, rozciągała się przez wieki i lądy, programowała umysły wielu ludzi. Marks bronił tezy doktorskiej na uniwersytecie w Jenie, ale zaczął swą pracę pisać z zamiarem obrony w języku łacińskim w Berlinie, co tam było wówczas praktykowane. Drobiazgowo studia Marksa nad presokratykami i Arystotelesem znajdują odbicie nie tylko w notatnikach i pracy doktorskiej, polemikach z wybitnymi specjalistami filozofii antycznej jego czasów, takimi jak Friedrich Adolf Trendelenburg, lecz także w koncepcji materializmu, przez którą zamknął sobie ścieżkę kariery uniwersyteckiej, ale otworzył nowy rozdział w historii myśli politycznej i polityki.

7. Exemplum septimum

W Wadowicach nauczycielem łaciny był niski i groźny Zygmunt Damasiewicz. Anegdota z nim związana dobrze ilustruje późniejsze zmiany w polskim systemie oświatowym. Popularny „Damazy” wyjątkowo nie cenił zdolności ucznia Feliksa Gwiżdża. Miał nawet stwierdzić, że kaktus wyrośnie mu na ręce, jeśli młodzieniec ten zaliczy maturę z łaciny. Gwiżdż nie dość, że maturę zdał, to jeszcze po kilku latach został dyrektorem gimnazjum w Wadowicach. „Damazy” wziął wówczas roczny urlop (Gil, 2013). Dla przyszłego papieża Zygmunt Damasiewicz był jednak wymarzoną nauczycielem. Wojtyła – jak wspomina kolega szkolny Eugeniusz Mróz – był zawsze przygotowany do zajęć i huragan pytań „Damazego” kończył się często właśnie na nim, bo jako jedyny z klasy znał odpowiedzi. Mróz stwierdza, że w ostatnich klasach gimnazjum świat Wojtyły stanowiła przede wszystkim czytana w oryginale poezja niemiecka, łacińska i grecka. Pasjonował się Horacym, Owidiuszem, Wergiliuszem, *Iliadą*, *Odyseją* i Norwidem (Instytut Tertio Millennio, 2007). Nic dziwnego, że egzamin maturalny po ośmioklasowym gimnazjum klasycznym, które kończyło właśnie swój żywot na skutek

reformy jędrzejowiczowskiej, 18-letni Wojtyła zakończył ocenami bardzo dobrymi z greki i łaciny, co raczej nie zaszkodziło przyszłemu świętemu zostać głową Kościoła.

8. Exempla octava

Czy jest do pomyślenia, by ktoś z dzisiejszych rodziców posłał swoje dziecko do klasy o profilu humanistycznym z rozszerzoną łaciną, marząc o tym, żeby młody człowiek rozwijał się w naukach ścisłych, został wybitnym fizykiem lub matematykiem? W 2018 roku najwyższą nagrodę w dziedzinie matematyki, czyli Medal Fieldsa, odebrał Włoch Alessio Figalli, który swoją młodość spędził w *liceo classico* – typie włoskiego liceum, gdzie przez pięć lat tydzień w tydzień uczył się łaciny. Przez dwa lata było to pięć godzin tygodniowo, potem były cztery i dodatkowo cztery godziny greki (też dwa lata), na koniec trzy godziny. Tydzień w tydzień. Sam mówił o tym z dumą we włoskim wydaniu „Vanity Fair”, podkreślając, że czas poświęcony językom martwym nie był czasem straconym (Coviello, 2018). Przykładał się do nauki, więc był z łaciny i greki prymusem (Di Redazione, 2018). Nie on jeden, gdyż wybitny fizyk Enrico Fermi również ukończył ten typ liceum humanistycznego we właściwym tego słowa znaczeniu, tzn. *liceo classico* obfitujące w godziny greki, łaciny i filozofii. Kiedy jako uczeń liceum szedł po Campo di Fiori, wpadło mu do ręki najważniejsze XIX-wieczne kompendium z zakresu fizyki – *Elementorum physicae mathematicae*, napisane w 1840 roku po łacinie przez jezuitę Andreę Caraffę. Szybko przeczytał to dzieło i tak się zaczęła jego przygoda z naukami ścisłymi. Również najwybitniejszy polski matematyk Stefan Banach, podobnie jak Karol Wojtyła, ukończył gimnazjum klasyczne. Nie przeszkodziło mu to w karierze matematyka, wręcz przeciwnie – Banach przyznawał, że myślenia ścisłego nauczył się nie na matematyce, która była wykładana w niedostateczny sposób, ale na lekcjach łaciny. Bez dokonania klasycznie wykształconych Fermiego i Banacha trudno wyobrazić sobie rozwój cywilizacji naukowo-technicznej na Zachodzie. Umiejętności, które przysłużyły się nam wszystkim, doskonalili oni, czytając, analizując i komentując dzieła klasyczne w językach martwych.

9. Exemplum nonum

Madeline Miller, podobnie jak Słowacki, od dziecka obcowiała z epiką Homera:

Te dwa starożytne poematy po raz pierwszy zainteresowały mnie w dzieciństwie, kiedy moja mama czytała mi ich fragmenty na dobranoc. Wciąż pamiętam, gdy leżąc pod kołdrą, słyszałam, jak mama wypowiada pierwszy wers *Iliady*: «Śpiewaj bogini, o wściekłości Achilleśa, niszczycielskiej wściekłości...». Natychmiast wciągnął mnie ten tekst i nie zmieniło się to do dziś. Świat Homera jest rozległy, ekscytujący, tragiczny, intymny, pełen cudów i tajemnic (The Book Smugglers, 2018).

Potem Miller poszła do szkoły z łaciną, skończyła filologię klasyczną na Brown University, została nauczycielką łaciny, greki i nagradzaną pisarką. Dzięki inspiracji antykiem napisała niezwykle popularną powieść młodzieżową o miłości Achilleśa i Patroklosa oraz nagradzaną powieść feministyczną o antycznej bogini Kirke, kobiecie-czarodziejce. W ten sposób autorka odświeża tradycję klasyczną, czyni ją przystępną i ciekawą dla młodych osób niekoniecznie w niej rozkochanych. Pokazuje współczesność starych greckich opowieści bez patosu właściwego np. Zbigniewowi Herbertowi czy Thomasowi Stearnsowi Eliotowi, dla których antyk nie tylko był ciekawszy niż współczesność, ale także moralnie doskonalszy, co po pierwsze – wielu młodych dziś odstrasza, a po drugie – niekoniecznie jest prawdą, o czym przekonywał już

Petrarka, płacząc nad odnalezionymi listami Cycerona. Ten z listów bowiem to zwykły człowiek, pełen ludzkich słabości, zupełnie inny niż Cyceron znany z mów czy pism filozoficznych.

10. Exemplum decimum

Znana pisarka Joanne Kathleen Rowling została poproszona o wygłoszenie mowy rozpoczynającej rok akademicki na Uniwersytecie Harvarda w 2008 roku, co dziś pewnie nie byłoby już możliwe (Rowling, 2008). Podzieliła się tam swoimi doświadczeniami na temat tego, że pochodzi z prowincji, z niezbyt zamożnej i słabo wykształconej rodziny. Ambicje i marzenia jej rodziców były dość przyziemne i typowe. Jak wspomina Rowling:

Rodzice mieli nadzieję, że zostanę inżynierem, a ja chciałam studiować literaturę angielską. W wyniku nikogo niezadowalającego kompromisu poszłam na filologię nowożytną. Samochód moich rodziców jeszcze nie zniknął za oknem, kiedy rzuciłam germanistykę i ruszyłam pędem korytarzem w kierunku filologii klasycznej” (Rowling, 2008, tłum. własne).

Rowling nie ocenia negatywnie motywacji rodziców. Tłumaczy ich pragmatyczny sposób widzenia świata. Chcieli, by ich dziecko, które jako pierwsze w rodzinie poszło na studia, studiowało coś praktycznego, co się może przydać w życiu i dać dobrą pensję. Na pewno nie sądzili, że będzie to mitologia grecka, a jednak tak się właśnie stało. Fakt, że Rowling zetknęła się w szkole wyższej z kulturą klasyczną, łaciną i greką jest bezpośrednio powiązany z powstaniem serii o Harrym Potterze. Bez względu na ocenę wartości ideowej tej sagi należy przede wszystkim zauważyć, że jest to książka, dzięki której miliony dzieci na świecie nauczyły się czytać i, co ważniejsze, zrobiły to z przyjemnością. Nie będę tu wspominał o tym, że spotkanie z kulturą klasyczną okazało się dla Rowling – a także brytyjskiego skarbu państwa, Hollywood, sporej grupy aktorów, wydawców, tłumaczy, a nawet księgarzy, słowem dla tysięcy osób – o wiele bardziej dochodowe, niż gdyby studiowała informatykę czy medycynę. Ważniejsze wydaje mi się co innego. Rowling w swoim przemówieniu zauważyła:

Jedną z wielu rzeczy, których nauczyłam się na końcu tego korytarza z filologią klasyczną, gdzie zapuściłam się w wieku 18 lat w poszukiwaniu czegoś, czego nie potrafiłam wtedy zdefiniować, było to, co napisał grecki autor Plutarch: «To, czego dokonamy wewnątrz siebie, zmieni zewnętrzną rzeczywistość» (Rowling, 2008, tłum. własne).

Peroratio

Ktoś może mi zarzucić, że mało w moim tekście piszę o nauczaniu łaciny we współczesnej polskiej edukacji. Po pierwsze dlatego, że jest to bardzo krótki temat – łaciny w polskiej szkole właściwie nie ma, a poza filologią klasyczną właściwie nie ma jej też na uniwersytecie. Po drugie dlatego, że chciałem możliwie dogłębnie odpowiedzieć na tytułowe pytanie: *Cui bono?* Pisząc o spotkaniu z łaciną i kulturą klasyczną wyżej wymienionych osób, nie miałem na myśli jednej godziny tygodniowo przez jeden rok ani łaciny dla tzw. klas prawniczych, uczonej po godzinie tygodniowo przez dwa lata z godzin dyrektorskich. Nie, mowa tu była o setkach godzin spędzonych w szkole i na uczelni w celu opanowania języka antycznego w stopniu pozwalającym na samodzielną lekturę tekstów. Nie jest to sytuacja właściwa średniowieczu, jak niektórzy gotowi mniemać. Także i dziś uczeń w Bawarii może się uczyć około 900 godzin łaciny w szkole średniej, a nieco mniej, ale podobnie, Włoch i Austriak, natomiast Belg czy Francuz dostanie połowę tego czasu (Toczko, 2014). U nas najdłuższy wymiar nauki łaciny w obecnym systemie to 240 godzin, ale dotyczy to tak naprawdę dwudziestu kilku klas w całym roczniku szkolnym

w Polsce, kilkuset wybrańców. Trzeba otwarcie powiedzieć, że wszystkie poprzednie rządy od powstania III RP, chcąc nie chcąc, rugowały łacinę ze szkoły i zapobiegały tym przemieniającym świat spotkaniom. Nie wiem, w imię czyjego dobra. Co by było, gdyby J.K. Rowling nie poszła na filologię klasyczną, tylko na marketing i zarządzanie? Czy Karol Wojtyła zostałby papieżem, gdyby nie miał łaciny i greki na maturze? Jak pisaliby Słowacki, Goethe, Miller, gdyby nie czytano im Homera od kołyski? Czy Stefan Banach zostałby genialnym matematykiem, a Enrico Fermi fizykiem? Czy powstałaby republika amerykańska, gdyby ojcowie tego państwa nie czytali w oryginale Cycerona? Czy mielibyśmy wówczas w ogóle konstytucję? Łacina nie jest niepraktyczna. Przez wieki lekcje łaciny przysłużyły się nam wszystkim na tysiące różnych sposobów.

Łacina i kultura klasyczna były i nadal w wielu miejscach świata są pewnym zestawem ćwiczeń, pewną formą i treścią, które – oddziałując poprzez konkretne osoby – przynosiły i przynoszą kulturze światowej pożytek. Lekcje łaciny i spotkanie z kulturą klasyczną, co starałem się pokazać, inspirowały osoby wybitne do tworzenia nowych idei, dzieł sztuki, form życia politycznego. Istotne jest to, że osoby te były kompletnie różne, żyły w zupełnie innych czasach, ich spotkanie z łaciną i kulturą klasyczną na zawsze zmieniło jednak świat. Św. Augustyn, Karol Marks, Stefan Banach i wszyscy inni bohaterowie mojej opowieści doskonalili formy myślenia i sposoby opowiadania, ćwicząc się na dziełach Cycerona, starożytnych tragiczków i filozofów. Bracia Sobiescy, John Adams, J.K. Rowling, czytając, pisząc, a niekiedy myśląc w martwym już dziś języku, przyswajali sobie świat antyczny, by przemienić swój. Jak mówił Plutarch: to, co osiągnęli wewnątrz siebie, zmieniało rzeczywistość na zewnątrz. Kultura klasyczna jest przy tym na tyle uniwersalna, że inspirowała socjalistów i konserwatystów, chrześcijan i feministki, abolicjonistów, demokratów i monarchistów, fizyków, matematyków i poetów. I nic w tym dziwnego, bo kwestia nauczania łaciny w szkole nie jest kwestią ideologiczną albo światopoglądową, ale zdroworozsądkową. Stworzone i rozwinięte w grecko-rzymskim antyku gramatyka, retoryka, filozofia, poezja tragiczna i liryczna były i są praktyczną szkołą rozwoju intelektualnego i duchowego nie tylko humanistów i lekkoduchów.

Odcinanie uczniów polskich od możliwych inspiracji, które sprawdzały się przez wieki, jest natomiast z pewnością szkodliwe. Doceniając obecne wysiłki Ministerstwa Edukacji i Nauki, by odwrócić tę złą tendencję, pragnę wyrazić nadzieję, że opinia publiczna w najbliższych latach okaże się na tyle dojrzała, by zrozumieć, że zwiększenie liczby osób uczących się w Polsce łaciny nie jest żadnym powrotem do średniowiecza albo ideologicznym projektem konserwatystów, ale sensownym działaniem, które może przyczynić się do dobra wspólnego. Bo tak przez wieki było: wnikliwe studiowanie w oryginale wybitnych arcydzieł literatury antycznej (co starałem się wykazać) jest nie tylko pożyteczne, ale (na co już zabrakło mi czasu) jest fantastyczną duchową i intelektualną przygodą, której życzę jak największej liczbie młodych osób żyjących w naszej zwaśnionej republice.

Bibliografia

- Adams, J. Q. (1903). *Life in a New England town, 1787–1788: diary of John Quincy Adams, while a student in the office of Theophilus Parsons at Newburyport*. Boston: Little, Brown and Co.
- Augustyn (2010). *De cura pro mortuis gerenda*. Turnhout: Brepols Publishers.
- Augustyn (2002). *Wyznania*. Przeł. Z. Kubiak. Kraków: Wydawnictwo Znak. (Tyt. oryg.: *Confessiones*).
- Barbour, Ch. (2023). 'Last of the schoolmen': The young Marx, Latin culture, and the doctoral dissertation. *The European Legacy*. 28(1), 44–64.
- Butterfield, L. H. i Friedlaender, M. (red.). (1963–1973). *Adams family correspondence*, t. IV, Cambridge Mass.: Harvard University Press.

- Cicero, M. T. (2013). *O inwencji retorycznej = De inventione*. Red. i przeł. K. Ekes i B. Awianowicz. Warszawa: Stowarzyszenie Pro Cultura Litteraria; Instytut Badań Literackich PAN.
- Conybeare, C. (2014). Augustine's rhetoric in theory and practice. W: M. J. MacDonald (red.), *The Oxford handbook of rhetorical studies* (s. 301–314). New York: Oxford University Press.
- Coviello, M. (2018). *Alessio Figalli: „Per avere successo bisogna seguire le proprie passioni”*. Pobrano z <https://www.vanityfair.it/news/approfondimenti/2018/08/06/alessio-figalli-medaglia-fields-matematica-intervista>
- Di Redazione (2018). *Alessio Figalli, l'esempio di come matematica e liceo classico vanno a braccetto*. Pobrano z <https://www.tecnicadellascuola.it/premio-nobel-a-figalli-lesempio-di-come-matematica-e-liceo-classico-vanno-a-braccetto>
- Gil, H. C. (2013). *Szkołnictwo w Wadowicach 1918–1939*. Pobrano z <http://wadowiana.eu/wp-content/uploads/2013/07/Szkołnictwo-1918-1939.pdf>
- Grzelecki, W. (1984). Program wychowawczy szkół-kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588–1773). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 27, 3–36.
- Hermogenes (2012). *Sztuka retoryczna*. Przeł. i red. H. Podbielski. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hilton, J. (2011). The influence of classical ideas on the anti-slavery debate at the Cape of Good Hope, South Africa (1795–1834). W: R. Alston, E. Hall i J. McConnell (red.), *Ancient slavery and abolition: From Hobbes to Hollywood* (s. 103–124). Oxford: Oxford University Press.
- Instytut Tertio Millennio (2007). *Wspomnienia Eugeniusza Mroza* [Plik wideo]. Pobrano z <https://jp2online.pl/obiekt/wspomnienia-eugeniusza-mroza;T2JqZWN0OjU5MQ==>
- Koller, A. H. (1919). Goethe's estimate of the Greek and Latin writers as revealed by his works, letters, diaries, and conversations. *The Journal of English and Germanic Philology*, 18(2), 304–315.
- Rowling, J. K. (2008). *Text of J.K. Rowling's speech*. Pobrano z <https://news.harvard.edu/gazette/story/2008/06/text-of-j-k-rowling-speech/>
- Schutz, J. A. i Adair, D. (red.). (1966). *The spur of fame. Dialogues of John Adams and Benjamin Rush, 1805–1813*. San Marino, California: Huntington Library.
- Skinner, Q. (2014). *Forensic Shakespeare*. Oxford: Oxford University Press.
- Sobieski, J. (2017). Instrukcje synom do Krakowa i Paryża (1640, 1645). W: D. Żołędź-Strzelczyk i M. E. Kowalczyk (red.), *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI–XVII w.)* (s. 277–324). Wrocław: Wydawnictwo Chronicon.
- Stroh, W. (2013). *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*. Przeł. A. Arndt. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Strycharczyk, B. (2008). *Lektury królewskie – Eneida Wergiliusza*. Pobrano z https://www.wilanow-palac.pl/lektury_krolewskie_eneida_wergiliusza.html
- The Book Smugglers (2018). *Circe: Madeline Miller on inspirations & influences*. Pobrano z <https://www.thebooksmugglers.com/2018/04/circe-madeline-miller-on-inspirations-influences.html>
- Toczko, R. (2014). Polska w Europie – łacina w szkole. *Języki Obce w Szkole*, 58(3), 66–71.
- Ward, J. O. (2018). *Classical rhetoric in the Middle Ages: the Medieval rhetors and their art 400–1300, with manuscript survey to 1500 CE*. Leiden: Brill.

Cui bono? The reasons for saving the teaching of Latin in Polish schools

RAFAŁ TOCZKO*

In the last thirty years, the teaching of Latin has been disappearing from Polish schools. The scale of this phenomenon is unprecedented. The author of this paper claims that this process is detrimental to Polish society. The paper presents arguments in the form of exemplars, i.e., short historical narratives, to present the thesis that throughout the centuries the presence of classical education in Western schools has benefited whole societies by inspiring certain individuals to think and act in original, creative and disciplined ways. Classical education is understood here as the exposition to Latin and Greek cultures through the medium of these two ancient languages.

KEY WORDS: classical culture, classical education, Latin, reception of antiquity.

Exordium

C*ui bono?* For whose good are we to teach young people Latin and introduce them to classical culture in one of its two languages? In this text I try to argue that we are supposed to do this for the good of us all, in other words: *pro publico bono*. I use inductive proof here, arguing by recalling 10 specific exemplars from distant, more recent and most recent history. The eminent people to whom this narrative is dedicated lived at different times, represented different value systems and were active in different fields. What they have in common is that they went through a long and in-depth course in Latin and, more often than not, Greek during their adolescence (with the exception of one person who only came into contact with these languages at university). If classical education has for centuries been able and still is able to help shape exceptional individuals, if it was able and is still able to have a positive impact on the world through these individuals, what reason is there to close off the path of access to it for Polish students? And this is what we have been reckoning with in Poland for 30 years now – depriving learners of access to the study of Latin. It is time to put an end to this.

1. Exemplum primum

When Saint Augustine was in Milan at the end of the fourth century, he reached the pinnacle of his profession, earning a living and gaining recognition and social prestige as a teacher of rhetoric at the imperial court (Augustine, *Confessions*, 2002, books V–VIII). He had previously

* E-mail: raftocz@umk.pl.
ORCID: 0000-0002-3400-7804

left behind the chair of rhetoric at Carthage. One of his pupils was the little-known Eulogius, who later also taught rhetoric in the capital of the African province. On one occasion, he asked his students to analyse a passage from the rhetoric textbook *On Invention*, written by Cicero in his youth. Only later, while preparing for class in the evening, did he realise that he himself did not fully understand the passage he had asked his students to read. He panicked, and had no one he trusted to whom he could turn for help. Not surprisingly, terribly stressed, he was unable to sleep. When his eyelids finally began to close, a former teacher – Augustine – came to him in his sleep and explained to him exactly what the passage meant (Augustine, *De cura pro mortuis gerenda*, 2010, 11, 13). It may come as a surprise that people contemporary to Augustine, who after all spoke Latin, did not understand Cicero's work. This is why the first extensive commentaries on the works of Virgil, Terentius or Cicero were written in late antiquity. They were used to teach classical culture and classical Latin in school.

De inventione is Cicero's youthful work on the most important part of rhetoric, the art of argumentation. It consists of two books that describe when and what argumentative schemes should be used (Cicero, 2013). The system created by Hermagoras, and transplanted into Latin by Cicero, was based on the theory of *status* (*staseis* in Greek) (Hermogenes, 2012). It provided a vestibule for the study of dialectics and logic. It was a rather complex system that was mastered by memory, much like we learn the multiplication table or the formulas in physics. *Status* theory, like physical formulas, came in handy later in life outside school. Augustine was a teacher of rhetoric for years, experienced conversion, gave up his plan to start a family, was baptised, founded a religious community and later became a bishop. Throughout his episcopate he waged numerous ideological battles, one of which was over the usefulness of the legacy of classical rhetoric for Christians. He had to contend with the obscurantism of those who argued that Jerusalem had nothing to do with Athens and that rhetoric was the devil's art. Augustine believed that classical culture, of which rhetoric and philosophy were important elements, was necessary for the just organisation of the state on earth and for salvation. He emerged victorious from all the battles and largely gave direction to Latin religious culture in the West, precisely because he employed so brilliantly – thanks to his education and extraordinary talent – the art of laying out arguments (Conybeare, 2014). There is no doubt whatsoever that it was thanks to the genius and classical rhetorical training of men such as St. Augustine, St. Ambrose and St. Jerome that Christianity triumphed in the West for centuries to come.

Thanks, among other things, to Augustine, *De inventione* not only did not disappear from the face of the earth, but became for centuries one of the most widely read books in the original, or in the form of excerpts and paraphrases, known throughout Europe and then the New World. Aristotle's *Rhetoric* was virtually unknown, and Cicero's late rhetorical works, such as *De Oratore*, only started to become popular during the Renaissance. In the Middle Ages, the treatise *De inventione* was the first textbook on rhetoric (*rhetorica prima*). Everyone who came to study in Bologna, for example, took a course in the art of argumentation from Cicero's work (Ward, 2018). It was still taught to William Shakespeare in England (Skinner, 2014).

As early as the fourth century, Classical Latin and the works written in that language required commentary, and the education based on grammar, rhetoric, dialectic and philosophy that was taking shape just then leaned towards the texts of Cicero, Virgil, Terentius and the Roman historians in much the same way as we still do today. Students and teachers would analyse the texts together, that is, break them down into constituent elements, as their meaning was not obvious to them, and besides, they saw that it was useful knowledge.

2. Exemplum secundum

We have numerous documents, including speeches, about the curriculum of the 17th- and 18th-century schools in Kraków (Grzelecki, 1984). The basic premise of Renaissance education – as can be seen in the views of Łukasz Piotrowski, professor at Nowodworski College – was that it served to educate the best possible citizens (*reipublicae optimus civis et pervigilis tutor*), as well as Christians, although the religious aspect receded into the background over time. In Jan Marcinkowski's *Pallas* speech, we read that science allows one to control emotions, eradicate vices, teaches virtues and is the perfect form of thinking. It became obvious to everyone that the best means of achieving these goals was, is and will be immersion in classical culture, and not only Latin culture, but also Greek grammar, poetry, history, rhetoric and philosophy. Similar speeches were given by the brothers Marek and Jan Sobieski. We know that the father of the future king placed particular emphasis on the two young men sent to study in Kraków and learning Latin diligently:

They will learn the Latin language at school, *et stilum exercendo* [and by practising in style], but for this they need also Latin conversation, for all languages are most quickly taught by conversation. Therefore, at home, when there are no strangers (because their chaplain, who will eat with them, does not have to be a stranger) and at dinner, and at home at other times, when there are no guests, they will speak with Mr Rozenkiewicz and with their apprentice Mr [Aleksander] Wydźga, the son of the magistrate, who has already spent several years listening to rhetoric at the Jesuits in Sandomierz. (Sobieski, 2017, pp. 301–302)

It was obvious that they would learn about Virgil's *Aeneid* in the original. It was from this work that they learned the virtues. As Barbara Strycharczyk writes:

Reading the *Aeneid*, the young Sobieski learned not only about the fate of the Roman national hero told as in an adventure novel, but also about the principles that guided this Trojan recognised by the Romans as their ancestor. Virgil's portrayal of Aeneas' principles of conduct constituted the Roman civic code that shaped generations of brave Romans and enabled them to conquer the world – *orbis terrarum*, as they called it. Jan Sobieski wanted to prepare his sons, as he himself wrote: 'Not for a detached or quiet life, [...] but for public life or military and camp toil.' A hero of unwavering courage, brave in battle and in enduring hardship, tough, just, understanding and, above all, with a sense of duty to his homeland, gods and loved ones, he was a very good example to follow for a young man preparing for a career as the first citizen of the state. His father, Jakub Sobieski, regarded as one of the best-educated Polish magnates, also knew this reading, as did his grandfather Stanisław Żółkiewski, on whose tomb the words from the *Aeneid* spoken by Dido are engraved: *Exoriare aliquis nostris ex ossibus ultor* – may an avenger arise from my bones. And just as Dido, the Carthaginian queen, was to be avenged by Hannibal, so Jan III Sobieski was to be Żółkiewski's avenger. (Strycharczyk, 2008)

The power of classical exemplars did not wane.

3. Exemplum tertium

John Adams, one of the founding fathers of the United States, summarising his adult life at the age of 75, which he started at Harvard as a devotee of science, stated: "I chose to confine myself to Cicero" (John Adams, after Schutz and Adair, 1996, p. 142). In the 1850s and 1860s, Adams deliberately read the classics almost exclusively, that is, Demosthenes, Seneca and, above all, Cicero, who, as *homo novus* (like Adams), became for him the model of a citizen

fighting for the common good. Years later, Adams stated that when, in his youth, he became acquainted with Cicero's biography, he had the impression that he was reading the history of all nations, especially his own. It would have been enough to change the names so that virtually every anecdote could apply to his time and to the people he knew (Schutz and Adair, 1996). In the late 1780s, in letters to his studying son, he wrote:

In the company of Sallust, Cicero, Tacitus, Livy you will learn about Wisdom and Virtue. You will see them depicted with all the charm that language and imagination have at their disposal, and you will also see Vice and Folly painted in all their ugliness and horror. You will always remember that the ultimate aim of study is to make yourself a good Man and a useful Citizen. (John Adams, after Butterfield and Friedlaender, 1963–1973, vol. IV, p. 117)

Adams advised his son to “guard Latin and Greek as the pupil of his eye” (Adams, 1903, pp. 125–126). This righteous man, who owned no slaves, was the first vice-president and second president of the USA, owed his integrity, his political views (according to his own judgment), his oratorical style and his effectiveness in politics, according to scholars, to his exposure to Latin and classical culture. Through this, he laid the foundations of American republicanism. He drafted the text of the Massachusetts state constitution, the first such document in history, which became the model for the *US Constitution*.

4. Exemplum quartum

The Romantics, in so many ways different from their Enlightenment counterparts, were similar to them in one respect – they believed that Latin and Greek should be studied and that the ancient world should be learned. *The French Encyclopaedia* of 1765, under the heading “language,” reports Latin as the common language of European scholars. It will soon cease to be so, but also without the key of antiquity it will not be possible to open the floodgates to the works of, for example, Goethe, who wanted to become a professor of Latin in his youth. When, in 1808, in Erfurt, Napoleon asked if Goethe could not devote himself to writing a work on contemporary events, he replied in French that this would rather require the pen of an ancient writer. Goethe learned Latin from his father, who spoke to him in that language; he studied Greek from childhood until his late teens. He translated from both languages (Stroh, 2013). This knowledge was the fruit of home schooling, in which the emphasis was, as in the case of Sobieski's education, especially on the use of Latin in speech. Goethe's youthful translations are therefore not particularly scholarly or accurate, although he knew many passages from Ovid's *Metamorphoses* by heart, which was his first literary fascination. He evidently had good teachers who understood that the young poet was bursting with invention and creative energy, and perhaps this is why Latin did not become a snare for him, but an inspiration, especially after his visit to Rome. There was not a year in Goethe's life that he did not regularly read Ovid, Tacitus or the Greek tragedians in the original. In these works he found inspiration for his poetic, prose and philosophical works (Koller, 1919).

5. Exemplum quintum

Johann Theodor van der Kamp, classically educated in Rotterdam, Dordrecht and Leiden, restless spirit, physician and philosopher, devoted his life to the fight for the abolition of slavery in southern Africa. As early as at the age of 16, he gave a school speech in Latin on the assassination of Julius Caesar. Latin came in handy when he travelled to Africa, as he was

able to communicate effortlessly with the Portuguese, and on arrival his linguistic prowess contributed to his mastery of the language of the local Hotentots. He brought Latin textbooks and a grammar of the ancient Greek language to Cape Town. For polemical fencing with supporters of slavery, he used – like John Philip, head of the London Missionary Society outpost in Cape Town – the rhetorical skills he had acquired at school and a whole set of arguments from the writings of Cicero, Seneca and others (Hilton, 2011).

6. Exemplum sextum

At the Prussian Lyceum in Trier, young Karl Marx studied Latin for eight years, eight hours a week, and because he was an able and intelligent young man, his matriculation essay, written in neat Latin, was praised by his professors, in Latin of course, for “the soundness of his argumentation (*argumenti tractatio*), his historical knowledge (*historiae cognitio*), and especially his attention to beautiful Latin (*Latinitatis studium*). They were horrified only by the atrocious character of the writing (*Verum quam turpis littera!*)” (Stroh, 2013, p. 262). His doctoral dissertation was on the differences between the natural philosophy of Democritus and Epicurus, two Greek materialists. To prepare for it, he filled seven notebooks, which are still preserved today and testify to a very deep knowledge of classical culture (Barbour, 2023). Charles Barbour, a scholar of Marx’s work, posits that all of Marx’s early works stem from his immersion in Latin culture. Barbour understands it as a political, theological and intellectual culture that was organised around Latin (Barbour, 2023). It was a culture embodied in Latin, a community of practices and institutions, more than simply a language that was spoken. And what is more, it did not belong to a single nation or state, it stretched across centuries and lands, and programmed the minds of many people. Marx defended his doctoral thesis at the University of Jena, but began writing his thesis with the intention of defending it in Latin in Berlin, as was the practice there at the time. Marx’s meticulous study of the Presocratics and Aristotle is reflected not only in his notebooks and doctoral thesis, his polemics with eminent specialists in ancient philosophy of his time, such as Friedrich Adolf Trendelenburg, but also in his conception of materialism, by which he closed the path of his university career, but opened a new chapter in the history of political thought and politics.

7. Exemplum septimum

In Wadowice, the short and menacing Zygmunt Damasiewicz taught Latin. An anecdote relating to him is a good illustration of later changes in the Polish educational system. The popular “Damazy” exceptionally underestimated the abilities of his pupil Feliks Gwiżdż. He even said that a cactus would grow on his hand if the young man passed his baccalaureate in Latin. Not only did Gwiżdż pass the baccalaureate exam, but a few years later, he became the headmaster of a secondary school in Wadowice. “Damazy” then took a year’s leave of absence (Gil, 2013). For the future pope, however, Zygmunt Damasiewicz was a teacher of his dreams. Wojtyła – as schoolmate Eugeniusz Mróz recalls – was always prepared for class and the hurricane of questions from “Damazy” often ended with him, because he was the only one in the class who knew the answers. Mróz notes that in the final years of secondary school, Wojtyła’s world consisted mainly of German, Latin and Greek poetry read in the original. He was passionate about Horace, Ovid, Virgil, the *Iliad*, the *Odyssey* and Norwid (Tertio Millennio Institute, 2007). Not surprisingly, the matriculation exam after the eight-year classical

secondary school, which was just coming to an end as a result of the Jędrzejowicz reform, was completed by the 18-year-old Wojtyła with very good grades in Greek and Latin, which does not seem to have stood in the way of the future saint in becoming the head of the Church.

8. Exempla octava

Is it conceivable that any of today's parents would send their child to a school specialising in the humanities with extended Latin, with the dream of seeing the young person develop in the sciences, become an outstanding physicist or mathematician? In 2018, the highest award in mathematics, the Fields Medal, went to Alessio Figalli, an Italian who spent his youth in a *liceo classico* – a type of Italian secondary school – where he studied Latin week after week for five years. For two years it was five hours a week, then there were four and an additional four hours of Greek (also two years), and finally three hours. Week in week out. He himself spoke about it proudly in the Italian edition of *Vanity Fair*, stressing that the time dedicated to the dead languages was not a waste of time (Coviello, 2018). He applied himself to his studies, so he was a top student in Latin and Greek (Di Redazione, 2018). He was not the only one, as the eminent physicist Enrico Fermi also graduated from this type of humanist secondary school in the proper sense of the word, i.e., a *liceo classico* laden with hours of Greek, Latin and philosophy. When, as a secondary school student, he was walking along the Campo di Fiori, the most important 19th century compendium on physics, *Elementorum physicae mathematicae*, written in 1840 in Latin by the Jesuit Andrea Caraffa, fell into his hands. He quickly read that work and so his adventure with the sciences began. Poland's most eminent mathematician, Stefan Banach, also graduated from a classical secondary school, as did Karol Wojtyła. This did not prevent him from pursuing a career as a mathematician; on the contrary, Banach admitted that he learned scientific thinking not from mathematics, which was taught in an inadequate manner, but from Latin classes. Without the achievements of the classically trained Fermi and Banach, it is difficult to imagine the development of scientific and technological civilisation in the West. They honed skills that have served us all by reading, analysing and commenting on classical works in dead languages.

9. Exemplum nonum

Like Słowacki, Madeline Miller was exposed to Homer's epics since childhood:

I first became interested in these two ancient poems as a child, when my mother read passages from them to me at bedtime. I can still remember when, lying under my comforter, I heard my mother say the first line of the *Iliad*: 'Sing, O goddess, sing of the rage of Achilles, son of Peleus, that murderous anger...' I was immediately drawn into the text and that hasn't changed to this day. Homer's world is vast, exciting, tragic, intimate, full of wonder and mystery. (The Book Smugglers, 2018)

Miller then went to school with Latin, graduated with a degree in classical philology from Brown University, became a teacher of Latin, Greek and an award-winning writer. With her inspiration from antiquity, she wrote a hugely popular young adult novel about the love of Achilles and Patroclus and an award-winning feminist novel about the ancient goddess Kirke, a female sorceress. In this way, the author refreshes the classical tradition and makes it accessible and interesting for young people who are not necessarily in love with it. She shows the contemporaneity of the old Greek stories without the pathos characteristic of, for example, Zbigniew Herbert or Thomas Stearns Eliot, for whom antiquity was not only more interesting

than modernity, but also morally more perfect, which, first, puts off many young people today, and second, is not necessarily true, as Petrarch had already demonstrated when weeping over the letters of Cicero he had found. For the one in the letters is an ordinary man, full of human frailties, quite different from the Cicero known from his speeches or philosophical writings.

10. *Exemplum decimum*

Renowned author Joanne Kathleen Rowling was asked to give the commencement speech for the academic year at Harvard University in 2008, something that would probably no longer be possible today (Rowling, 2008). There, she shared her experiences of coming from a provincial background, from a not very wealthy and poorly educated family. Her parents' ambitions and dreams were quite mundane and typical. As Rowling recalls:

So they hoped that I would take a vocational degree; I wanted to study English Literature. A compromise was reached that in retrospect satisfied nobody, and I went up to study Modern Languages. Hardly had my parents' car rounded the corner at the end of the road than I ditched German and scuttled off down the Classics corridor. (Rowling, 2008)

Rowling does not pass a negative judgement on her parents' motivations. She explains their pragmatic way of seeing the world. They wanted their child, who was the first in the family to go to university, to study something practical that could be useful in life and provide a good salary. They certainly didn't think it would be Greek mythology, and yet that's exactly what happened. The fact that Rowling encountered classical culture, Latin and Greek, at university is directly linked to the creation of the Harry Potter series. Regardless of the assessment of the ideological value of this saga, it should be noted first and foremost that this is the book through which millions of children around the world learned to read and, more importantly, did so with pleasure. I will not mention here that the encounter with classical culture proved to be much more profitable for Rowling – as well as for the British treasury, Hollywood, a large group of actors, publishers, translators and even booksellers, in a word, for thousands of people – than if she had studied computer science or medicine. Something else seems more important to me. In her talk, Rowling remarks:

One of the many things I learned at the end of that Classics corridor down which I ventured at the age of 18, in search of something I could not then define, was this, written by the Greek author Plutarch: 'What we achieve inwardly will change outer reality'. (Rowling, 2008)

Peroratio

Someone may accuse me of writing little in my text about the teaching of Latin in contemporary Polish education. First, because it is a very short subject – there is virtually no Latin in Polish schools and, apart from Classical Philology, there is virtually no Latin at university. Second, because I wanted to answer the title question as thoroughly as possible: *Cui bono?* When I wrote about the encounter with Latin and classical culture of the above-mentioned people, I did not mean one hour a week for one year or Latin for the so-called law classes, taught one hour a week for two years out of department head's hours. No, I was referring to the hundreds of hours spent in school and university to master the ancient language to the extent of being able to read texts independently. This is not a situation peculiar to the Middle Ages, as some are prepared to believe. Even today, a student in Bavaria can study Latin for around 900 hours in secondary school, while students in Italy and Austria get slightly less, but

a similar amount, while a student in Belgium or France can spend half of that time (Toczko, 2014). In our country, the longest amount of time one can study Latin under the current system is 240 hours, but this actually applies to twenty or so classes in the entire student cohort of Poland, a few hundred chosen ones. It has to be said openly that all previous governments since the establishment of the Third Republic of Poland have, willy-nilly, eradicated Latin from schools and prevented these world-changing encounters. I don't know in whose interest. What if J.K. Rowling had not gone to study Classics, but chose Marketing and Management? Would Karol Wojtyła have become pope if he hadn't had Latin and Greek in his secondary school exam? How would Słowacki, Goethe, Miller have written if they had not been read Homer from the cradle? Would Stefan Banach have become a brilliant mathematician and Enrico Fermi a physicist? Would the American republic have been founded if the fathers of that country had not read Cicero in the original? Would we even have had a constitution then? Latin is not impractical. Over the centuries, Latin lessons have served us all in a thousand different ways.

Latin and classical culture were, and still are in many parts of the world, a certain set of exercises, a certain form and content, which – influencing through specific individuals – have benefited and continue to benefit world culture. The lessons of Latin and the encounter with classical culture, as I have tried to show, inspired outstanding individuals to create new ideas, works of art, forms of political life. The important thing is that these people were completely different, they lived in completely different times, their encounter with Latin and classical culture, however, changed the world forever. St. Augustine, Karl Marx, Stefan Banach and all the other protagonists of my story perfected forms of thought and ways of telling stories by practising on the works of Cicero, ancient tragedians and philosophers. The Sobieski brothers, John Adams, J.K. Rowling, by reading, writing and sometimes thinking in a now dead language, assimilated the ancient world to transform their own. As Plutarch said: what they achieved inwardly changed outer reality. At the same time, classical culture is so universal that it has inspired socialists and conservatives, Christians and feminists, abolitionists, democrats and monarchists, physicists, mathematicians and poets. And this is not surprising, because the question of teaching Latin in school is not an ideological or worldview issue, but a common-sense one. Created and developed in Greco-Roman antiquity, grammar, rhetoric, philosophy, tragic and lyrical poetry were and are a practical school for intellectual and spiritual development not only for humanists and light-hearted people.

Cutting Polish students off from possible inspirations that have been proven for centuries is, instead, certainly harmful. While I appreciate the current efforts of the Ministry of Education and Science to reverse this bad trend, I would like to express the hope that the public will, in the coming years, prove mature enough to understand that increasing the number of people studying Latin in Poland is not a return to the Middle Ages or an ideological project of conservatives, but a sensible action that can contribute to the common good. For this is how it has been for centuries: in-depth study in the original of outstanding masterpieces of ancient literature (as I have tried to demonstrate) is not only useful, but (for which I have already run out of time) is a fantastic spiritual and intellectual adventure, which I wish for as many young people living in our feuding republic as possible.

References

- Adams, J. Q. (1903). *Life in a New England town, 1787–1788: diary of John Quincy Adams, while a student in the office of Theophilus Parsons at Newburyport*. Boston: Little, Brown and Co.
- Augustyn (2010). *De cura pro mortuis gerenda*. Turnhout: Brepols Publishers.

- Augustyn (2002). *Wyznania*. Przeł. Z. Kubiak. Kraków: Wydawnictwo Znak. (Orig.: *Confessiones*).
- Barbour, Ch. (2023). 'Last of the schoolmen': The young Marx, Latin culture, and the doctoral dissertation. *The European Legacy*, 28(1), 44-64.
- Butterfield, L. H. i Friedlaender, M. (ed.). (1963–1973). *Adams family correspondence*, vol. IV, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Cicero, M. T. (2013). *O inwencji retorycznej = De inventione*. Ed. and transl. K. Ekes i B. Awianowicz. Warszawa: Stowarzyszenie Pro Cultura Litteraria; Instytut Badań Literackich PAN.
- Conybeare, C. (2014). Augustine's rhetoric in theory and practice. W: M. J. MacDonald (ed.), *The Oxford handbook of rhetorical studies* (pp. 301–314). New York: Oxford University Press.
- Coviello, M. (2018). *Alessio Figalli: „Per avere successo bisogna seguire le proprie passioni”*. From: <https://www.vanityfair.it/news/approfondimenti/2018/08/06/alessio-figalli-medaglia-fields-matematica-intervista>
- Di Redazione (2018). *Alessio Figalli, l'esempio di come matematica e liceo classico vanno a braccetto*. From: <https://www.tecnicadellascuola.it/premio-nobel-a-figalli-lesempio-di-come-matematica-e-liceo-classico-vanno-a-braccetto>
- Gil, H. C. (2013). *Szkolnictwo w Wadowicach 1918–1939*. From: <http://wadoviana.eu/wp-content/uploads/2013/07/Szkolnictwo-1918-1939.pdf>
- Grzelecki, W. (1984). Program wychowawczy szkół-kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588–1773). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 27, 3–36.
- Hermogenes (2012). *Sztuka retoryczna*. Ed. and transl. H. Podbielski. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hilton, J. (2011). The influence of classical ideas on the anti-slavery debate at the Cape of Good Hope, South Africa (1795–1834). W: R. Alston, E. Hall i J. McConnell (ed.), *Ancient slavery and abolition: From Hobbes to Hollywood* (pp. 103–124). Oxford: Oxford University Press.
- Instytut Tertio Millennio (2007). *Wspomnienia Eugeniusza Mroza* [Plik wideo]. From: <https://jp2online.pl/obiekt/wspomnienia-eugeniusza-mroza;T2JqZWN0OjU5MQ==>
- Koller, A. H. (1919). Goethe's estimate of the Greek and Latin writers as revealed by his works, letters, diaries, and conversations. *The Journal of English and Germanic Philology*, 18(2), 304–315.
- Rowling, J. K. (2008). *Text of J.K. Rowling's speech*. From: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2008/06/text-of-j-k-rowling-speech/>
- Schutz, J. A. i Adair, D. (ed.). (1966). *The spur of fame. Dialogues of John Adams and Benjamin Rush, 1805–1813*. San Marino, California: Huntington Library.
- Skinner, Q. (2014). *Forensic Shakespeare*. Oxford: Oxford University Press.
- Sobieski, J. (2017). Instrukcje synom do Krakowa i Paryża (1640, 1645). In: D. Żołędź-Strzelczyk i M. E. Kowalczyk (ed.), *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI–XVII w.)* (pp. 277–324). Wrocław: Wydawnictwo Chronicon.
- Stroh, W. (2013). *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*. Przeł. A. Arndt. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Strycharczyk, B. (2008). *Lektury królewskie – Eneida Wergiliusza*. From: https://www.wilanow-palac.pl/lektury_krolewskie_eneida_wergiliusza.html
- The Book Smugglers (2018). *Circe: Madeline Miller on inspirations & influences*. From: <https://www.the-booksmugglers.com/2018/04/circe-madeline-miller-on-inspirations-influences.html>
- Toczko, R. (2014). Polska w Europie – łacina w szkole. *Języki Obce w Szkole*, 58(3), 66–71.
- Ward, J. O. (2018). *Classical rhetoric in the Middle Ages: the Medieval rhetors and their art 400–1300, with manuscript survey to 1500 CE*. Leiden: Brill.

Ars longa, vita brevis.

Trzy wnioski po przeprowadzeniu 4000 lekcji z zakresu edukacji klasycznej

PIOTR KAZNOWSKI*

Kwartalnik „Christianitas”, Polska

Celem założonym przez autora jest podzielenie się praktycznymi wnioskami wynikającymi z doświadczenia prowadzenia lekcji z zakresu edukacji klasycznej, rozumianej jako tradycja sztuk wyzwolonych (zwłaszcza *trivium*). Podstawowym wnioskiem jest dostrzeżenie paradoksalności, która wynika z samej natury sztuki: skoro jest ona wynikiem uogólnionego doświadczenia, nie da się przekazać wiedzy o niej poza doświadczeniem. Analizując przykłady z literatury Grecji i Rzymu, autor wskazuje na pedagogiczny geniusz starożytnych, który polegał między innymi na głębokim zrozumieniu zarówno mocy, jak i ograniczeń komunikacji werbalnej. Dostrzeżenie strategii pedagogicznych Greków i Rzymian pozwala nie tylko zrozumieć, jak można przezwyciężyć dydaktyczny paradoks w przekazywaniu umiejętności sztuk wyzwolonych, lecz również daje klucz do zrozumienia, jak należy korzystać z zachowanych podręczników klasycznych, które tak różnią się od ich współczesnych odpowiedników. Autor podaje przykłady konkretnych realizacji dydaktycznych opartych na podręcznikach do retoryki i gramatyki, aby wskazać na trudności, które może spotkać współczesny nauczyciel inspirowany się ideą edukacji klasycznej, jak również korzyści, które po przezwyciężeniu owych trudności stają się wspólnym dobrem nauczającego i ucznia.

SŁOWA KLUCZOWE: dialektyka, edukacja klasyczna, gramatyka, paideia, pedagogika, retoryka, sztuki wyzwolone, *trivium*.

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 bezczasowość, podczas gdy kluczowym elementem sztuki jest doświadczenie (*empeireia* u Arystotelesa, por. *Metaf.*, wyd. 1984, 981a), 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. Przeciwnością zaś doświadczenia jest przypadek (Arystoteles, *Metaf.*, wyd. 1984, 981a). Stąd scholastyczna, trudna do przełożenia na polszczyznę definicja sztuki jako *recta ratio factibilium*, która łączy ze sobą właśnie te dwa elementy: racjonalności i działania-wytwarzania.

Sztuka zakłada zatem działanie i do właściwego działania usprawnia. Również sam proces przekazania sztuki, a więc proces edukacji, jest sztuką, która nie jest wyjęta spod prawa wspomnianej wyżej paradoksalności. Geniusz Greków polegał między innymi na intuicyjnej zdolności jej przewyżczenia poprzez takie użycie słów, które jednocześnie popychało do działania.

Iliada i *Odyseja* pełne są rozważań wokół siły słowa, dokonujących się niejako *en passant*, pędem samej fabuły. Tułaczka Odyseusza, jak pamiętamy, kończy się wraz z przybyciem na dwór Feaków. Tam, dzięki szczęśliwemu splotowi zdarzeń, może on bezpiecznie ujawnić swoją tożsamość, a dzięki dzielności i sile własnej opowieści zostaje nie tylko hojnie obdarowany przez Alkinoosa, ale również we śnie przetransportowany magicznym statkiem do domu. Kluczową postacią księgi VIII *Odysei*, poprzedzającej rozpoznanie Odyseusza, jest aoida Demodok. Wsłuchując się w jego pieśni na królewskiej uczcie, Odyseusz nie potrafi ukryć wzruszenia, co wzbudza podejrzenia Alkinoosa. Demodok śpiewa o zdarzeniach spod Troi, śpiewa o dziełach samego króla Itaki. Podczas gdy biesiadnicy słuchają opowieści z przyjemnością, Odyseusz pod wpływem wypowiedzianych słów na nowo przeżywa trudy wojny i opłakuje utraconych przyjaciół (zob. Homer, wyd. 2014).

Pozwalam sobie na przypomnienie tego literackiego obrazu, ponieważ stanowi on wspianą ilustrację do omawianego tu tematu (zwłaszcza że – jak goście Alkinoosa – również zebrani jesteśmy na sympozjone). Homer dobitnie ukazuje różnicę między słuchaczami pozbawionymi doświadczenia a Odyseuszem – słuchaczem doświadczonym w tym, o czym mówią słowa. Co więcej, kontrast wyraźny jest również między Odyssem a Demodokiem – niewidomym aoidą. Niewidomym, a więc z konieczności, po ludzku, wyjętym ze sfery działania, co Homer pieczołowicie podkreśla w scenach z udziałem śpiewaka, gdy ten zostaje za każdym razem przyprowadzony przez woźnych, bo nie może się poruszać samodzielnie. I choć Demodok wielokrotnie, również przez Odyseusza, rozpoznany jest jako boski wysłannik muz, to jednak Homer nie przekazuje jego pieśni, lecz podaje jedynie ich zwięzłe streszczenie. Pełny głos odda zaś dopiero Odyseuszowi, który przez następne cztery księgi będzie relacjonował swoje przygody. Homer przedkłada więc relację świadka nad opowieść natchnionego aoidy. Autor *Odysei* woli, abyśmy uczestniczyli raczej w dziełach działającego niż w dziele śpiewaka-herolda (skracając niejako dystans między słowem a działaniem). Gdyby jednak nie pieśni Demodoka, być może nie byłoby ani opowieści Odysa, ani jego szczęśliwego powrotu do domu. Wreszcie ostatni szczegół – powrotna podróż Odyseusza dokonuje się we śnie, całkowicie poza sferą słów, jakby Homer chciał powiedzieć, że samo dojście do celu jako działanie nie podlega werbalizacji.

U zarania greckiego namysłu nad *paideią*, wchodząc w dialog z Homerem, podobną myśl, choć inaczej rozkładając akcenty, w swej słynnej *Pochwale Heleny* przedstawił Gorgiasz: *logos dynastes megas estin* – słowo jest wielkim mocarzem, ale dopiero wtedy, gdy potrafi odsonić złudną moc opowieści i zmusić słuchaczy do skonfrontowania się z własnymi nieprzemysłanymi poglądami (Gorgiasz, wyd. 1984).

Zanim przejdę do przykładów bezpośrednio wyjętych z podręczników sztuk, odwołam się jeszcze tylko do Platona (wyd. 1994), który ustawiając się na antypodach podejścia sofistów, dodał inny głos do greckiej polifonii. Platon bowiem nie miał zaufania do mocy słowa

w procesie przekazywania wiedzy i umiejętności: w ślepotcie aoidów i w ich natchnieniu widział raczej słabość niż prawdziwie boski dar. Dlatego jeszcze większy nacisk kładł ojciec Akademii na moc samej pamięci (anamneza), którą rozciągał w czasie aż do preegzystencji duszy i pozawerbalnego działania umysłu w procesie zdobywania wiedzy. Nie miejsce tu na polemikę z metafizyką Platona – dość powiedzieć, że autor *Dialogów* jest mistrzem heurezy, dlatego warto wziąć pod uwagę przynajmniej tropy, które proponuje. Pytanie bowiem o to, jak słowa mogą zachować pamięć o sztuce, jest naszym pytaniem dziś, gdy nasza kultura w tej dziedzinie niemal całkowicie została dotknięta amnezją.

Leksykon edukacji klasycznej jest wciąż obecny w naszym słowniku, jednak dojście do właściwych znaczeń używanych słów wymaga dodatkowego działania, jakiejś formy anamnezy. Studiując dzieje aforyzmu, przy niemałym zdumieniu uświadomiłem sobie, że za ojca tego gatunku, przynajmniej literalnie, uważa się Hipokratesa, a samo określenie „aforyzmów” pochodzi od tytułu jego dzieła (zob. wyd. 2013). Dzieło to będące właśnie zbiorem krótkich sentencji zaczyna się od jednego z najśłynniejszych powiedzeń z tej kategorii, w łacińskim przekładzie brzmiącego jako *ars longa, vita brevis*. Zdumienie moje wynikało stąd, że ze szkoły wyniosłem rozumienie tej frazy na sposób Horacjańskiego *exegi monumentum* (wyd. 1896) i zawsze spotykałem się z jej Schopenhauerowską interpretacją, kontrastującą unieśmiertniającą moc sztuki z kruchością i ulotnością życia. Interpretacja ta nie ma jednak wielkiego sensu, skoro aforyzm został wypowiedziany przez lekarza w dziele mającym przekazać doświadczenie medyczne przyszłym adeptom sztuki lekarskiej. Potoczne rozumienie jest zresztą również błędne na poziomie językowym. Otóż gdy mówimy „sztuka”, myślimy tu raczej o „dziele sztuki” – w kontekście sztuk pięknych umiejętność umiera przecież wraz z artystą, lecz dzieło trwa, przechodząc ponad krótkością życia. Więcej jeszcze: to, co uznajemy za dzieło sztuki, uznajemy je za takie właśnie dlatego, że jest na swój sposób niepowtarzalne, niemożliwe do podrobienia, unikatowe i oryginalne. A więc pod względem umiejętności ponownego wykonania nieprzekazywalne! Tymczasem Hipokrates chce przekazać sztukę-umiejętność, albowiem „okazja ulotna, doświadczenie niebezpieczne, sąd niełatwy”, jak brzmi dalsza, zapomniana część tego aforyzmu: życie jest krótkie, ważne, żeby lekarz go dodatkowo nie skracał, ucząc się na własnych błędach i mając do dyspozycji względnie krótki czas praktyki. *Ars longa, vita brevis* – sztuka jest dłuższa niż życie, gdyż zawiera w sobie doświadczenie wielu pokoleń. Co więcej, jako sztuka przestaje być już jednostkowym doświadczeniem, lecz jest czymś, co może być przekazywane w trakcie życia wielu ludzi.

Przykład Hipokratesa jest o tyle dobitny, że bardziej działa, jak sądzę, na naszą wyobraźnię niż analogiczne przykłady z interesującej nas dziedziny sztuk wyzwolonych. Otóż jeśli ktoś by mnie zapytał, czy chciałbym być leczony przez kogoś, kto medycynę uczył się z aforyzmów lekarza z Kos, odparłbym, że... nie! Jeśli weźmiemy w nawias wiedzę o rozwoju medycyny, czyniącą to pytanie zupełnie anachronicznym, to jasne stanie się, że jedyny sens Hipokratesowych aforyzmów ukaże się jedynie temu, kto sam sztuką medyczną już by się parął (stąd zresztą taka ich forma literacka, która wyjątkowo zaprasza czytelnika do dialogu i zmusza do „trawienia” treści zamiast bezrefleksyjnego śledzenia suchego wywodu). Innymi słowy, w pewnym sensie ważniejsze jest to, czego w tekście nie ma, ale już jest w załączku w czytelniku, niż to, co sam tekst zawiera, lecz i tak nie może przekazać, jeśli trafi się czytelnik niemający żadnego doświadczenia ze sztuką. Nie inaczej rzecz ma się z klasycznymi podręcznikami *artes liberales*.

Nawet w tak obszernych podręcznikach jak *Kształcenie mówcy* Kwintyliana (wyd. 1951) opisy poszczególnych ćwiczeń są zdawkowe. Zazwyczaj ćwiczenia czy zakres tematów są jedynie wyliczone z ewentualnym wskazaniem na powód ich użyteczności. Jeśli ktoś chciałby

potraktować taki podręcznik jako gotowy materiał dydaktyczny i z marszu prowadzić na jego podstawie lekcje, spotka go raczej niemiłe rozczarowanie. Panuje tu bowiem ta sama niepisana zasada: jeśli zajmujesz się nauczaniem, to znaczy, że już w takiej lub innej formie praktykujesz te ćwiczenia. Autor podręcznika proponuje tylko ich układ i wyróżnia najważniejsze elementy.

Swoją drogą próba rekonstrukcji genezy poszczególnych ćwiczeń jest prawdopodobnie skazana na porażkę – mamy tu do czynienia z historycznym przykładem „snu Odyseusza”. Zarys sztuk wyzwolonych (przynajmniej w zakresie *trivium*) pojawia się praktycznie „znikąd”, ale już w dojrzałej formie u Arystotelesa (wyd. 2011). Reszta to albo komentarze, albo podręczniki szkolne rozwijające jakąś konkretną metodę, albo próby nowych syntez u autorów późniejszych.

Jedyny więc sposób, aby wejść w dialog z podręcznikiem, to przejść drogę, którą on wskazuje. Oto kilka przykładów, powiedzmy, widokówek ze szlaku.

1. Jako wstępne ćwiczenia gramatyczne, jeszcze przed objaśnianiem podstawowych figur poetyckich, Kwintyliian wprowadza objaśnianie archaizmów, solecyzmów, barbaryzmów i tym podobnych zjawisk językowych obecnych w poezji. Wydaje się to mało intuicyjne. Czemu wystawiać dzieci na pracę z trudnymi tekstami, zawierającymi wyrażenia odbiegające od normy (my pracowaliśmy na poezji Jana Kochanowskiego)? Po co pracować na tekstach pisanych kilkaset lat temu i mówiących o innym świecie mało zrozumiałym językiem? Otóż korzyści są wielorakie. Ponieważ nasza pojętność zasadniczo działa tak, że potrzebujemy dane zjawisko umieścić w szerszym, znanym kontekście i uchwycić istotną dla niego cechę wyróżniającą – tak wygląda budowa definicji klasycznej (czego skądinąd uczniowie dowiadują się na lekcjach dialektyki), to praca z tekstem do pewnego stopnia zrozumiałym i znajomym, ale zawierającym liczne różnice językowe pozwala ugruntować zarówno normę językową, jak i wskazać na procesy rządzące funkcjonowaniem i rozwojem języka. Wystarczy przyrzeć się wszystkim rodzajom archaizmów, żeby opowiedzieć o najważniejszych aspektach mowy: składni, semantyce, fonetyce, fleksji i słowniku. Co więcej, już na wstępie daje się uczniom narzędzie radzenia sobie z wypowiedziami zawierającymi bardziej skomplikowane niż potoczne wyrażenia, co ma kapitalne znaczenie dla dalszej pracy szkolnej. Bez takiego narzędzia uczniowie łatwo wchodzą w tryb mechanizmu obronnego, polegającego na ignorowaniu fragmentów niezrozumiałych, co mogłem obserwować podczas prowadzenia zastępstw na lekcjach nauk szczegółowych, gdy uczniowie nierzadko nie byli w stanie nawet poprawnie przepisać definicji danego terminu z podręcznika, ponieważ sam kształt definiowanego słowa nie miał dla nich żadnego znaczenia. Rada Kwintyliiana idzie pod prąd przekonania, że należy chronić dzieci przed trudem kontaktu z tekstem, którego „na pewno” nie rozumieją. Mądrość sztuk polega właśnie na tym, że wystawia się ucznia na kontakt z rzeczą trudną, ale od razu podaje się też narzędzie, które pozwala sobie z nią poradzić. Nie potrzebujemy narzędzi gramatyki opisowej, żeby zrozumieć proste zdanie wypowiedziane w języku potocznym; w kontakcie z trudnym tekstem bez narzędzi gramatycznych nie poradzimy sobie wcale. To kolejna korzyść: uczniowie widzą, że to, czego są uczeni, ma bezpośrednie zastosowanie do rozwiązania jakiegoś problemu poznawczego.

2. Widokówka druga i znów Kwintyliian – tym razem ze wstępnych lekcji do retoryki, w których proponuje analizę I, II i IX księgi *Iliady*, wskazując, niezwykle lakonicznie, na bogactwo stylów retorycznych użytych w znajdujących się tam mowach. O ile analiza stylów może być dla nas problematyczna, choćby ze względu na kwestię przekładu, o tyle okazuje się, że na podstawie tych właśnie trzech ksiąg można przeprowadzić wstępny kurs retoryki, nie tylko wprowadzający w nowość myślenia retorycznego o tekście – a więc w spojrzenie

na tekst jako medium perswazji między mówiącym a audytorium – lecz również pozwalający ugruntować podstawowe pojęcia, takie jak stawka, motyw, argument i kontrargument; wprowadzić elementy aksjologiczne dzięki symbolice genezy działania retorycznego (scena w której Dobra Myśl – Atena ukazuje się Achillesowi, podsuwając mu możliwość walki o swoją rację słowem zamiast mieczem) czy alegorii dobrego mówcy w scenie poselstwa wysłanego przez Agamemnona za radą Nestora do Achillesa; czy wreszcie przedstawić figurę mówcy doskonałego (oczywiście Odyseusz!) w kontraście do anty-mówcy (Tersytyes). (Pamiętajmy, że mamy już do czynienia z uczniami po kursie gramatycznym, a zatem kontakt z archaizującym przekładem poetyckim nie powinien być przeszkodą). Trudność w realizacji tego pomysłu jest oczywista: wymaga ona czasu. Zgoda na powolną, niewybiórczą lekturę z komentarzem i parafrazą, by uczniowie wraz z nauczycielem odkrywali dane zjawisko i nadali mu właściwą nazwę, jest kolejnym elementem, który staje w poprzek przyzwyczajeniom dydaktycznym wynikającym z przeładowania informacyjnego.

3. Na koniec jeszcze jeden przykład retoryczny, mianowicie *Progymnasmata*, czyli zestaw wstępnych ćwiczeń retorycznych. Od bez mała dekady dzięki Towarzystwu Naukowemu KUL mamy dostępny polski przekład wyboru takich ćwiczeń dokonany przez prof. Henryka Podbielskiego (2013), więc chciałbym dopisać na marginesie (ale za to grubym czerwonym markerem), że jest to prawdziwy skarb. Powinna to być obowiązkowa lektura przynajmniej dla polonistów. Ćwiczenia zaprezentowane w tym zbiorze są już obszerniejsze i opisane bardziej szczegółowo. Niektórzy autorzy, co jest niezwykle pomocne, podają nawet przykłady rozwiązań. Wciąż pozostaje jednak wiele elementów, do których dopiero trzeba dojść w pracy, najlepiej oczywiście w pracy z uczniem. 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, 2015), 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 morału.

To tylko stenograficzny skrót drogi, jaką można przejść (z pewnością nie jest to jedyna droga), idąc za wskazówkami klasycznych podręczników sztuk wyzwolonych. Wejście na tę drogę wymaga trudu i ducha eksploracji. Nie chciałbym jednak, aby brzmiało to zniechęcająco. Po pierwsze, nie przeprowadzamy tu kolejnego eksperymentu dydaktycznego, który

obietuje rozwiązania instant. Wchodzimy bowiem na drogę, którą szły pokolenia uczniów i nauczycieli przez 2500 lat. Fakt tradycji stanowi historyczną legitymację tej metody – co ważniejsze jednak, nie chodzi tu wcale o to, aby dokładnie zrekonstruować *tę czy inną* historyczną metodę. Edukacja klasyczna nie jest gnozą, a szkoła nie powinna zamieniać się w grupę rekonstrukcyjną.

Każda sztuka ma w sobie komponent racjonalny – inaczej nie byłaby sztuką, lecz działaniem z przypadku. Mogą jednak być sztuki i rzemiosła bardziej przez rozumność prześwietlone i takie, które mniej się poddają, jeśli tak można powiedzieć, racjonalizacji. Im bardziej umysłowe dzieło danej sztuki, tym bardziej racjonalna jest ta sztuka, a co za tym idzie – tym bardziej wolna od materii towarzyszących jej zmian i okoliczności. Im bardziej zaś sztuka jest wyzwolona, tym bardziej uniwersalne są jej prawa. Podejrzewam, że są sztuki, które ludzkość zapomniała bezpowrotnie lub zapomni, gdy wygaśnie ich potrzeba albo zmienia się okoliczności życia. W przypadku sztuk wyzwolonych – przeciwnie, możemy mieć przekonanie, że umysł wyćwiczony w argumentacji, analizie, kompozycji czy interpretacji będzie działał podobnie dziś, jak działał w XIII wieku w Paryżu czy w IV wieku przed Chrystusem w Atenach. Co więcej, jestem też przekonany – żeby zawęzić temat do kwestii edukacji – że z tego samego powodu wielu dobrych nauczycieli w swojej codziennej pracy stosuje umiejętności, które należą do sztuk wyzwolonych, choć prawdopodobnie nie nazywają oni tego w ten sposób. Edukacja klasyczna, która nawiązuje do sztuk wyzwolonych, jest propozycją wejścia na drogę sprawdzoną, ponieważ *ars longa, vita brevis*.

W ramach podsumowania kilka obiecanych wniosków. Po pierwsze, jedynym sposobem, żeby w pełni zrozumieć i docenić to, czym są sztuki wyzwolone, jest uprawianie ich. Pieśni Demodoków są ważne, bo bez muz – córek Mnemosyne – nie przetrwa pamięć. Jednak pilnie potrzebni są Odyseuszowie, którzy odważą się wyruszyć w podróż, zostawiając za sobą pielesze przyzwyczajęń, bo ostatecznie tylko oni będą mogli w pełni te pieśni zrozumieć. Nie jest to droga krótka, choć wiele szlaków zostało już przetartych – choćby za oceanem, gdzie renesans edukacji nawiązującej do *artes* miał początek już prawie 100 lat temu. Aby dodać nieco perspektywy czasowej: jedna z pierwszych uczelni, która weszła na tę drogę – St. John's College (Annapolis w stanie Maryland) – rozpoczęła swój program w 1937 roku. Jego ewaluacja wraz *curriculum* zostały opublikowane dopiero 18 lat później! Przed nami wciąż wiele pracy polegającej choćby na adaptacji ćwiczeń gramatycznych i retorycznych do polszczyzny, nie wspominając o konieczności *anamnezy* – przypomnienia właściwego znaczenia słów, za którymi kryją się sztuki. Ale to, jak próbowałem podkreślać, dokonuje się już w trakcie drogi.

Po drugie, przemiana ze słuchacza rozsmakowanego w opowieści Demodoka (a przecież taka postawa już jest czymś nietuzinkowym w naszym świecie!) w działającego Odysa nie jest wcale taka prosta. Jest pewna ironia w tym, że w świecie określającym się jako „liberalny”, najtrudniejsze do podjęcia są działania w pełni wolne, a więc niepodjęmowane ze względu na *zewnątrzną* wobec nich korzyść. Taki zaś rodzaj działania – wolnego i bezinteresownego – zakłada edukacja klasyczna w swym rdzeniu. Ten charakter edukacji opartej na tradycji sztuk wyzwolonych sprawia też, że nie jest ona kolejną propozycją rewolucji edukacyjnej, lecz raczej stanowi narzędzie tego, co Grecy nazywali *metanoją* – przekraczaniem uwarunkowań własnego myślenia i działania. (O ile rewolucja obietuje polepszenie bytu człowieka poprzez zburzenie istniejących instytucji i zastąpienie ich nowymi, o tyle *metanoja* zakłada poprawę człowieka oraz jego instytucji poprzez doskonalenie samego człowieka). Opór przed tego typu wolnym działaniem wyraźnie obserwowałem nie tylko u uczniów, którzy zostali poddani procesowi uczenia, ale również wśród rodziców i nauczycieli, którzy ten proces mieli kształtować. A jednak,

co ważniejsze, z biegiem czasu coraz częściej mogłem być raczej świadkiem przemiany nie tylko postaw, ale również sprawności umysłowych uczniów, co zawsze stanowi największą radość i nagrodę dla nauczyciela.

Na sam koniec wniosek, który – mam nadzieję – przynajmniej *implicite* zawarty był już w tym, co zostało dotychczas powiedziane, a mianowicie odpowiedź na pytanie: „Czy da się i czy warto?”. Tak, da się i warto. Ale o tym, Szanowni Państwo, porozmawiajmy, gdy wspólnie ucztować będziemy już na Itace.

Bibliografia

- Arystoteles (1984). *Metafizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Tyt. oryg.: *Tá metá tà fusiká*).
- Arystoteles (2011). *Polityka*. Przeł. L. Piotrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Tyt. oryg.: *Politiká*).
- Fedrus (2015). *Bajki*. Przeł. J. Stadler. Wrocław: Instytut Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego. (Tyt. oryg.: *Phaedri Augusti liberti Liber fabularum*).
- Gorgiasz (1984). *Pochwała Heleny*. Przeł. K. Tuszyńska. *Przegląd Humanistyczny*, 28(3), 109–113.
- Hippokrates (2013). *Aforismoj = Aforyzmy*. Przeł. K. Głombowski. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Homer (2012). *Iliada*. Przeł. F. K. Dmochowski. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. (Tyt. oryg.: *Iliás*).
- Homer (2014). *Odyseja*. Przeł. F. K. Dmochowski. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. (Tyt. oryg.: *Odysseia*).
- Horatius Flaccus, Q. (1896). *Horacego ody, epody, satyry i listy*. Przeł. M. Motty. Poznań: druk i nakład Jarosława Leitgebra.
- Kwintylijan (1951). *Kształcenie mówcy: księgi I, II i X*. Przeł. M. Brożek. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. (Tyt. oryg.: *M. Fabii Quintiliani Institutionis oratoriae libri XII*).
- Platon (1994). *Ion*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo Recto-Bis. (Tyt. oryg.: *lōn*).
- Podbielski, H. (red.) (2013). *Progymnasmata: greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- St. John's College (1955). *The St. John's program: a report*. Annapolis: St. John's College Press.

Ars longa, vita brevis.

Three conclusions after conducting 4,000 lessons in classical education

PIOTR KAZNOWSKI*

„Christianitas”, Poland

The author's stated aim is to share the practical conclusions drawn from the experience of teaching lessons in classical education, understood as the liberal arts tradition (especially the *trivium*). The basic conclusion is to see the paradoxical nature of art itself: since it is the result of a generalised experience, it is impossible to convey knowledge about it outside of experience. Analysing examples from Greek and Roman literature, the author points to the pedagogical genius of the ancients, which consisted, among other things, in a profound understanding of both the power and limitations of verbal communication. Recognising the pedagogical strategies of the Greeks and Romans not only allows us to understand how the didactic paradox in the transmission of liberal arts skills can be overcome, but also provides the key to understanding how the surviving classical textbooks, which are so different from their modern counterparts, should be used. The author gives examples of specific didactic implementations based on textbooks on rhetoric and grammar, in order to point out the difficulties that a contemporary teacher inspired by the idea of classical education may encounter, as well as the benefits that, once these difficulties are overcome, become a common good for the teacher and the student.

KEYWORDS: classical education, dialectic, grammar, liberal arts, paideia, pedagogy, rhetoric, trivium.

To speak of the liberal arts – or in other words: to conceptualise art (*techne*) as free, which does justice to its nature – is fraught with at least two paradoxes. First, conceptualisation presupposes abstraction and timelessness, whereas the key element of art is experience (*empeireia* in Aristotle, cf. *Metaph.*, 1984, 981a), and thus something that is necessarily extended in time and presupposes an engaged action of the body and its senses. Second, an understanding of art as liberated – that is, one whose works are not performed for the sake of some external benefit, but because they constitute good in themselves – seems accessible only to those who have already tasted art itself and its benefits, which in turn would render the intention of talking about it vain.

However, we feel, and rightly so, that this paradoxicality must be overcome, if only because art is one of those domains in which man's rationality, which distinguishes him from animals, is revealed. For experience, which is the condition for the creation of art, is based on the conscious repetition of a certain action and the memorisation of it. The opposite of experience, on the other hand, is chance (Aristotle, *Metaph.*, 1984, 981a). Hence the scholastic

* E-mail: piotr.kaznowski@gmail.com

definition of art as *recta ratio factibilium*, difficult to translate into Polish, which combines precisely these two elements: rationality and action-creation.

Art, therefore, presupposes action and facilitates proper action. Also, the very process of passing on art, and therefore the process of education, is an art that is not exempt from the law of the aforementioned paradoxicality. The genius of the Greeks lay, among other things, in their intuitive ability to overcome it by using words in such a way that at the same time pushed for action.

The *Iliad* and the *Odyssey* are full of reflections around the power of words, accomplished, as it were, *en passant*, through the momentum of the plot itself. Odysseus' wandering, as we remember, ends with his arrival at the court of the Phaeacians. There, thanks to a fortunate chain of events, he is able to reveal his identity safely, and thanks to his bravery and the strength of his own story, he is not only generously endowed by Alcinous, but also transported home in a dream in a magical ship. The key figure of Book VIII of the *Odyssey*, preceding the recognition of Odysseus, is the *oidos* Demodocus. Listening to his songs at the royal feast, Odysseus cannot hide his emotion, which arouses the suspicions of Alcinous. Demodocus sings about the events at Troy, singing about the works of the King of Ithaca himself. While the revellers listen to the tale with pleasure, Odysseus, influenced by the words spoken, relives the hardships of war and mourns for lost friends (see Homer, 2014).

I take the liberty of recalling this literary image because it provides a wonderful illustration for the topic under discussion here (especially since, like Alcinous' guests, we are also gathered at a symposium). Homer emphatically demonstrates the difference between the inexperienced listeners and Odysseus – a listener experienced in what the words are saying. Moreover, the contrast is also clear between Odysseus and Demodocus – the blind *oidos*. Blind and therefore, of necessity, humanly speaking, taken out of the sphere of action, which Homer carefully emphasises in the scenes involving the singer, when he is brought along each time by ushers because he cannot move on his own. And although Demodocus is repeatedly recognised, including by Odysseus, as the divine messenger of the muses, Homer does not convey his songs, but gives only a brief summary of them. Instead, he only gives the full voice to Odysseus, who, over the next four books, will relate his adventures. Homer thus prefers the account of a witness to that of an inspired *oidos*. The author of the *Odyssey* prefers us to participate in the works of the actor rather than the work of the singer-herald (shortening, as it were, the distance between word and action). However, had it not been for the songs of Demodocus, perhaps there would have been neither Odysseus' story nor his happy return home. Finally, a concluding detail – Odysseus's return journey takes place in a dream, completely outside the realm of words, as if Homer wanted to say that reaching the destination itself as an action is not subject to verbalisation.

At the dawn of Greek reflection on *paideia*, entering into a dialogue with Homer, a similar idea, albeit with a different distribution of emphasis, was put forward by Gorgias in his famous *Praise of Helen: logos dynastes megas estin* – the word is a great power, but only when it can unveil the illusory power of a story and force listeners to confront their own unconsidered views (Gorgias, 1984).

Before moving on to examples directly extracted from the manuals of the arts, I will refer only to Plato (1994), who, positioning himself at the antipodes of the sophists' approach, added another voice to the Greek polyphony. For Plato had no confidence in the power of the word in the process of imparting knowledge and skill: he perceived the blindness of the *oidoi* and their inspiration as a weakness rather than a truly divine gift. For this reason, the founder of

the Academy placed even more emphasis on the power of memory itself (anamnesis), which he stretched all the way back to the pre-existence of the soul and the non-verbal action of the mind in the process of acquiring knowledge. This is not the place to polemicise with Plato's metaphysics – suffice it to say that the author of the *Dialogues* is a master of *heuresis*, so it is worth considering at least the steps he proposes. For our question today is how words can preserve the memory of art, given that our culture in this area has been almost completely affected by amnesia.

The lexicon of classical education is still present in our vocabulary, but arriving at the correct meanings of the words used requires an additional activity, some form of anamnesis. Studying the history of the aphorism, I realised with no small amount of astonishment that Hippocrates is considered to be the father of this genre, at least literally, and that the very term “aphorisms” comes from the title of his work (cf. 2013). That work, which is precisely a collection of short sentences, begins with one of the most famous sayings in this category, rendered in Latin translation as *ars longa, vita brevis*. My astonishment arose from the fact that I had come from school with an understanding of this phrase in the manner of the Horatian *exegi monumentum* (published in 1896), and had always encountered a Schopenhauerian interpretation of it, contrasting the immortalising power of art with the fragility and transience of life. This interpretation makes little sense, however, since the aphorism was uttered by a doctor in a work intended to convey medical experience to future medical students. The colloquial understanding is, moreover, also wrong on a linguistic level. Well, when we say “art,” we tend to think of the “work of art” – in the context of the fine arts, after all, the skill dies with the artist, but the work endures, passing beyond the shortness of life. More still: what we recognise as a work of art, we recognise as such precisely because it is in its own way exceptional, impossible to imitate, unique and original. And therefore, in terms of its ability to be made again, incommunicable! Meanwhile, Hippocrates wants to pass on the art-skill, for “opportunity is fleeting, experience is dangerous, judgement is not easy,” as the further forgotten part of this aphorism goes: life is short, it is important that the doctor does not shorten it further by learning from his mistakes and having a relatively short practice time at his disposal. *Ars longa, vita brevis* – art is longer than life because it contains the experience of many generations. Moreover, as art, it ceases to be an individual experience anymore, but is something that can be passed on during the lives of many people.

The example of Hippocrates is all the more striking, I think, because it has more of an effect on our imagination than analogous examples from the field of liberal arts that interests us. Well, if someone were to ask me if I would want to be treated by someone who learned medicine from the aphorisms of a doctor from Kos, I would say... no! If we take into account the knowledge of the development of medicine, which makes this question completely anachronistic, it becomes clear that the sole meaning of Hippocrates' aphorisms is revealed only to those who have already practised the art of medicine (hence their literary form, which uniquely invites the reader to engage in dialogue and forces him or her to “digest” the content instead of unreflectively following a dry argument). In other words, in a sense, what is not in the text, but already in embryonic form in the reader, is more important than what the text itself contains, but still cannot convey, if it encounters a reader with no experience of art. This is no different from the classical textbooks of the *artes liberales*.

Even in such comprehensive textbooks as Quintilian's *The Orator's Education* (1951), the descriptions of individual exercises are perfunctory. Usually, the exercises or range of topics are merely enumerated with a possible indication of why they are useful. If anyone would

like to treat such a textbook as ready-made teaching material and conduct lessons on its basis straight away, they will be rather unpleasantly disappointed. The same unwritten rule applies here: if you are involved in teaching, you are already practising these exercises in one form or another. The author of the handbook only proposes their layout and highlights the most important elements.

By the way, the attempt to reconstruct the genesis of the individual exercises is probably doomed to failure – we have here a historical example of an “Odysseus dream.” The outline of the liberal arts (at least as far as the *trivium* is concerned) appears virtually “out of nowhere,” but already in mature form in Aristotle (2011). The rest are either commentaries, school textbooks developing some particular method, or attempts at new syntheses in later authors.

Thus, the only way to enter into dialogue with the textbook is to walk the path it indicates. Here are some examples, say, of postcards from the trail.

1. As an introductory grammatical exercise, even before explaining the basic poetic figures, Quintilian offers an explication of archaisms, solecisms, barbarisms and similar linguistic phenomena present in poetry. This seems hardly intuitive. Why expose children to working with difficult texts containing expressions that deviate from the norm (we worked on the poetry of Jan Kochanowski)? Why work on texts written several hundred years ago and speaking about a different world in a language that is not very easy to understand? Well, the benefits are manifold. Since our comprehension generally works in such a way that we need to place a given phenomenon in a broader, familiar context and grasp its essential distinguishing feature – this is how a classical definition is constructed (which, by the way, students learn in dialectics lessons), working with a text that is to some extent comprehensible and familiar, but which contains numerous linguistic differences, allows us to consolidate both the linguistic norm and to point out the processes governing the functioning and development of language. A look at all types of archaisms is enough to tell us about the most important aspects of speech: syntax, semantics, phonetics, inflection and vocabulary. What’s more, students are already given a tool at the outset for coping with utterances containing expressions more complicated than colloquial ones, which is of vital importance for further school work. Without such a tool, pupils easily fall into the defence mechanism mode of ignoring incomprehensible passages, as I was able to observe when conducting substitute classes in the sciences, when pupils were often unable to even correctly transcribe the definition of a given term from a textbook, because the very shape of the defined word had no meaning for them. Quintilian’s advice goes against the grain of the notion that children should be protected from the hardship of dealing with a text that they “certainly” will not understand. The wisdom of the arts lies precisely in exposing the learner to the difficult thing, but also immediately providing a tool to cope with it. We do not need the tools of descriptive grammar to understand a simple sentence spoken in everyday language; when working with a difficult text, we cannot cope at all without the tools of grammar. This is another benefit: students see that what they are being taught is directly applicable to solving a cognitive problem.

2. Postcard two and again Quintilian – this time from his introductory lessons in rhetoric, in which he offers an analysis of books I, II and IX of the *Iliad*, pointing out, extremely laconically, the wealth of rhetorical styles used in the speeches therein. While an analysis of the styles may be problematic for us, if only because of the issue of translation, it turns out that an introductory course in rhetoric can be given on the basis of these very three books, not only introducing us to the novelty of rhetorical thinking about the text – and thus looking at the text as a medium of persuasion between the speaker and the audience – but also allowing

us to consolidate basic concepts such as stakes, motive, argument and counter-argument; introduce axiological elements thanks to the symbolism of the genesis of rhetorical action (the scene in which Good Thought – Athena appears to Achilles, suggesting to him the possibility of fighting for his cause with words instead of swords) or the allegory of the good speaker in the scene of the messenger sent by Agamemnon on the advice of Nestor to Achilles; or, finally, to present the figure of the perfect orator (Odysseus, of course!) in contrast to the anti-orator (Thersites). (Let's remember that we are already working with students after a grammar course, so contact with an archaising poetic translation should not be a hindrance). The difficulty in implementing this idea is obvious: it takes time. Agreeing to a slow, non-selective reading with commentary and paraphrasing, so that students together with the teacher discover the phenomenon in question and give it a proper name, is another element that stands in the way of teaching habits resulting from information overload.

3. Finally, one more rhetorical example, namely the *Progymnasmata*, a set of introductory rhetorical exercises. For almost a decade now, thanks to the Scientific Society of the Catholic University of Lublin, we have a selection of such exercises translated into Polish by Professor Henryk Podbielski (2013), so I would like to add in the margin (but with a thick red marker) that this is a real treasure. It should be at the very least compulsory reading for Polish studies specialists. The exercises presented in this collection are already more extensive and described in greater detail. Some authors even provide examples of solutions, which is extremely helpful. However, there are still many elements that have yet to be worked out, preferably, of course, with the student. I will focus on the first of these elements – the fable. The authors are quite consistent here, apart from the definition – “a false tale from which a true instruction arises” – we get a list of exercises with basic guidelines: paraphrase, extension (amplification), evaluation. The very definition calls for an explanation – for how can truth arise from untruth? The means here is allegory; its phenomenon must be explained and interpretative keys introduced, which in the animal fable will be either natural or conventional. Paraphrasing will involve translating the poetic text into prose in accordance with a definitional scheme, so as well as giving an account of the plot itself, it will explain how and why a moral follows from it. Extension is the place to develop the plot so as to reinforce the message of the fable. And here's an interesting fact: working with the fables of Phaedrus (in Joanna Stadler's excellent translation, 2015), which were written in a Roman school environment, we discovered that they were uneven, whether in terms of composition, allegory or finally, in terms of the moral. The longer we worked, the more the conviction grew in me that this was a deliberate effort on the part of the author, stemming precisely from the use that was being made of fairy tales in school. I must admit that I was repeatedly surprised by the ingenuity and brilliance of the students' alterations to correct the flaws they found. The most interesting exercise, however, was always the evaluation of the fairy tale, which in turn demanded an explanation of what it meant to make an intersubjective and rational value judgement about a phenomenon (the students in all year groups were always convinced that evaluations were merely subjective expressions of individual impressions). Finally, *topoi*, or argumentative schemes for evaluating the plot, allegory and moral, had to be developed.

This is just a shorthand summary of the path one can take (certainly not the only path) by following the guidance of classical liberal arts textbooks. Embarking on this path requires effort and a spirit of exploration. However, I do not wish to sound discouraging. For one thing, we are not conducting yet another didactic experiment here that promises instant solutions. For we are embarking on a path that generations of students and teachers have

walked for 2,500 years. The fact of tradition is the historical legitimacy of this method – but more importantly, it is not at all about reconstructing *this or that* historical method exactly. Classical education is not gnosis, and the school should not turn into a reconstruction group.

Every art has a rational component to it – otherwise it would not be art, but an activity of chance. There may, however, be arts and crafts that are more scrutinised by rationality and those that yield less to rationality, if we may say so. The more mental the work of a given art, the more rational that art is, and thus more free from the matter of accompanying changes and circumstances. In turn, the more liberated the art is, the more universal are its laws. I suspect that there are arts that humanity has irretrievably forgotten or will forget when the need for them expires or the circumstances of life change. In the case of the liberal arts, on the contrary, we can be convinced that a mind trained in argumentation, analysis, composition or interpretation will work just as well today as it did in 13th-century Paris or 4th-century BC Athens. Moreover, I am also convinced – to narrow the topic down to education – that, for the same reason, many good teachers apply skills that belong to the liberal arts in their daily work, although they probably do not call it this. Classical education, which refers to the liberal arts, is a proposal to embark on a proven path, because *ars longa, vita brevis*.

By way of summary, a few promised conclusions. First, the only way to fully understand and appreciate what the liberal arts are is to practise them. The songs of Demodocus are important, because without the muses – the daughters of Mnemosyne – memory will not survive. However, what is urgently needed are Odysseuses who dare to embark on the journey, leaving behind the caverns of habit, for ultimately only they will be able to fully understand these songs. It is not a short road, although many paths have already been blazed – if only overseas, where the renaissance of education drawn upon the *artes* began almost 100 years ago. To add some time perspective: one of the first colleges to embark on this path – St. John's College (Annapolis, Maryland) – began its programme in 1937. Its evaluation, along with the curriculum, was not published until 18 years later! There is still a lot of work ahead of us in terms of adapting grammatical and rhetorical exercises to Polish, not to mention the need for *anamnesis* – a reminder of the proper meaning of the words behind the arts. But this, as I have tried to emphasise, is already being done along the way.

Second, the transformation from a listener indulging in a story by Demodocus (and yet such an attitude is already something uncommon in our world!) to an acting Odysseus is not all that simple. There is a certain irony in the fact that in a world describing itself as “liberal,” the most difficult actions to take are those that are fully free, and therefore not taken for the sake of an advantage *external* to them. And this is the kind of action – free and disinterested – that classical education presupposes at its core. This character of education based on the liberal arts tradition also makes it not another proposal for an educational revolution, but rather an instrument of what the Greeks called *metanoia* – transcending the conditioning of one's own thinking and acting. (Whereas revolution promises to improve man's existence by tearing down current institutions and replacing them with new ones, *metanoia* involves improving man and his institutions by improving man himself.) I clearly observed resistance to this kind of free action not only in the students who were subjected to the learning process, but also among the parents and teachers who were supposed to shape this process. And yet, more importantly, as time went on, I could witness the transformation not only of the attitudes but also of the mental faculties of the students, which is always the greatest joy and reward for a teacher.

At the very end, a conclusion that I hope was at least implicit in what has been said so far, namely the answer to the question "Is it possible and is it worth it?" Yes, it is possible and it is worth it. But let's talk about this, ladies and gentlemen, when we are already celebrating together in Ithaca.

References

- Arystoteles (1984). *Metafizyka*. Transl. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Orig.: *Tá metà tà fusiká*).
- Arystoteles (2011). *Polityka*. Transl. L. Piotrowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (Orig.: *Politiká*).
- Fedrus (2015). *Bajki*. Transl. J. Stadler. Wrocław: Instytut Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego. (Orig.: *Phaedri Augusti liberti Liber fabularum*).
- Gorgiasz (1984). *Pochwała Heleny*. Transl. K. Tuszyńska. *Przegląd Humanistyczny*, 28(3), 109–113.
- Hippokrates (2013). *Aforismoj = Aforyzmy*. Transl. K. Głombowski. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Homer (2012). *Iliada*. Transl. F. K. Dmochowski. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. (Orig.: *Iliás*).
- Homer (2014). *Odyseja*. Transl. F. K. Dmochowski. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. (Orig.: *Odyseia*).
- Horatius Flaccus, Q. (1896). *Horacego ody, epody, satyry i listy*. Transl. M. Motty. Poznań: print and circulation Jarosław Leitgeber.
- Kwintyliian (1951). *Kształcenie mówcy: księgi I, II i X*. Transl. M. Brożek. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. (Orig.: *M. Fabii Quintiliani Institutionis oratoriae libri XII*).
- Platon (1994). *Ion*. Transl. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo Recto-Bis. (Orig.: *Ion*).
- Podbielski, H. (ed.) (2013). *Progymnasmata: greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- St. John's College (1955). *The St. John's program: a report*. Annapolis: St. John's College Press.

O autorach

DŁUBACZ Włodzimierz Franciszek

– dr hab., prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
ORCID 0000-0001-8684-8616

GÓRECKI Artur

– dr, pełnomocnik ministra edukacji i nauki ds. podstaw programowych i podręczników,
dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych w MEiN.

KARPOWICZ-ZBIŃKOWSKA Antonina

– dr, teolog i muzykolog, członek redakcji „Christianitas”.

KAZNOWSKI Piotr

– filozof mediewista; autor i redaktor kwartalnika „Christianitas”.

KRASNODEBSKI Mikołaj

– dr hab., prof. ucz. – Instytut Humanistyczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Głogowie.
ORCID 0000-0002-3622-1185

LUTZ David W.

– prof. – Holy Cross College, Notre Dame, Indiana, USA.
ORCID 0000-0001-6727-0185

TOCZKO Rafał

– dr hab., prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Literaturoznaw-
stwa, Katedra Filologii Klasycznej.
ORCID 0000-0002-3400-7804



ISSN 0239-6858



9 770239 685101